الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران -2- محمد بن احمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

**أطروحـــة مقدمة**
**لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في علم النفس المدرسي**
**الموســومـــة بـ:**

# علاقة الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاستقلال مقابل الاعتماد) بأساليب التفكير والميول المهنية

**دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي لبلديتي "أولاد ميمون" و"عين تالوت" ولاية (تلمسان)**

**من إعداد الطالبة:**
**مرياح دليلة**

**الأستاذ المشرف:**
**هامل منصور**

## أعضاء لجنة المناقشة:

| إسم و لقب الأستاذ | الرتبة | الصفة | جامعة الانتماء |
|---|---|---|---|
| مقدم سهيل | أستاذ التعليم العالي | رئيسا | جامعة وهران 2 |
| هامل منصور | أستاذ التعليم العالي | مشرفا ومقررا | جامعة وهران 2 |
| بلعابد عبد القادر | أستاذ محاضر – أ- | مناقشا | جامعة وهران 2 |
| بشلاغم يحي | أستاذ التعليم العالي | مناقشا | جامعة تلمسان |
| شيخ فتيحة | أستاذ التعليم العالي | مناقشا | جامعة سيدي بلعباس |

**الموسم الجامعي**

**2022/2021**

# إهداء

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى وعلى أهله ومن وفى، أما بعد:

الحمد لله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بهذه الاطروحة ثمرة الجهد والنجاح بفضله تعالى،

مهداة إلى:

كل من ساندني في مسيرتي من قريب أو من بعيد،

إلى زميلاتي ورفيقات دربي بمتوسطة "ولد قادة مصطفى"،

إلى كل العائلة الكريمة من كبيرهم إلى صغيرهم،

إلى كلّ من أحبهم قلبي،

وإلى الغالي اسماعيل.

مرياح دليلة

# كلمة شكـــر

في البداية أحمد الله وأشكره على أن وفقني في إنجاز هذا العمل،

كما يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل لمن كان خير مرشد وموجه لي، أستاذي الكريم المشرف:

(هامل منصور) ،

والشكر موصول للدكتور (بن نويوة جمال) على المساعدات الإحصائية، والدكتور (عبد اللاوي محمد)

كما لا يفوتني أن أشكر كلّ القائمين على مشروع الدكتوراه لدفعة 2017 وعلى رأسهم الدكتور رئيس المشروع (غريب العربي)، وكل المؤطرين والقائمين عليه، وأعضاء لجنة المناقشة الذين كان لهم الفضل في تقويم وتقييم هذه الإضافة العلمية ،

وكلّ من ساعدني في إنجاز هذا العمل، كلّ باسمه ومقامه وعلى رأس القائمة الإنسان الطيب (بوفير زواوي).

**الباحثة: مرياح دليلة**

## ملخص الدراسة:

### باللغة العربية:

تهدف الدراسة إلى فهم طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي بالميول المهنية وبأساليب التفكير لدى على عينة قدرها (383) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي من ثانويات ببلديتي اولاد الميمون وعين تالوت لولاية تلمسان وكذا الكشف عن الفروق بينهم ومعرفة أكثر الميول المهنية وأساليب التفكير شيوعا وتفضيلا لدى أفراد العينة في ظل بعض المتغيرات الوسيطية، (الجنس والتخصص) أي أنها دراسة (ارتباطية، مقارنة، استكشافية) وبعد تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأنور محمد الشرقاوي من أجل الكشف عن أسلوب الاستقلال–الاعتماد على المجال الإدراكي و مقياس ستيرنبرغ (Sternberg) لأساليب التفكير ومقياس هولاند (Holland ) للميول المهنية ، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

1- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على المجال الإدراكي والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط **0,152 عند مستوى الدلالة 0,003.

2- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على المجال الإدراكي وأساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0,032 عند مستوى الدلالة 0,527 وهي اكبر من 0.05.

3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط بلغ *125, 0 عند مستوى الدلالة 0.014 وهي اصغر من 0.05 .

4-1-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الإدراكي تعزى لمتغير الجنس حيث أن قيمة اختبارT قدر ب 1,132- عند مستوى الدلالة 895 .0 وهي أكبر من 0.05

4-2 - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الإدراكي تعزى لمتغير التخصص، حيث أنه من خلال المعالجة الاحصائية توصلنا إلى أن قيمة اختبارT قدرب 8.67 عند مستوى الدلالة 001 .0 وهي أصغر من 0.05.

5-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس اذ نجد أن قيمة اختبارT -3.182 عند مستوى الدلالة 0 .002 وهي أصغر من 0.05.

5-2-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص، حيث نجد أن قيمة اختبارT -0.488 عند مستوى الدلالة 0 .626 وهي أكبر من 0.05.

6-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس إذ نجد أن قيمة اختبارT 0.706 عند مستوى الدلالة 0 .480 وهي أكبر من 0.05.

6-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص حيث نجد أن قيمة اختبارT 5.648 عند مستوى الدلالة 0 .001 وهي أصغر من 0.05.

وقد نوقشت النتائج في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة، وختمت ببعض التوصيات والاقتراحات منها ما وجه للقائمين على التوجيه والمنظومة التربوية، ومنها ما وجه للمهتمين بالبحث العلمي في مجال الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وكذا الميول المهنية.

باللغة الإنجليزية:

**Summary:**

The current study aims to understand the nature of the relationship between the cognitive style (independence/dependence) on the cognitive domain with professional tendencies and methods of thinking among a group of secondary education students, as well as revealing the differences between them and knowing the most common and preferred professional tendencies and styles of thinking among them ( Gender and specialization). Incnclusion, the study is associative, comparative and exploratory.

After applying the test of the included forms (the collective image) of Anwar Muhammad Al-Sharqawi in order to reveal the independence-dependence method on the cognitive domain and the Sternberg questionnaire for thinking styles and Holland scale of professional inclinations on a sample of (383) male and female students selected in a random way from some high schools in Tlemcen. The results are as follows:

* There is no statistically significant correlation between the cognitive style (dependence / independence) and the thinking styles of secondary school students.

* There is a statistically significant correlation between thinking styles and professional tendencies among secondary school students.

* There are no statistically significant differences between the mean scores of the sample members in the cognitive style due to the gender variable, while there are differences in specialization.

* There are statistically significant differences between the mean scores of the sample members in thinking styles due to the gender variable, but there are no differences attributed to the specialization variable.

* There are no statistically significant differences between the mean scores of the sample members in professional tendencies due to the gender variable, while there are differences in specialization.

* The most common occupational environments among respondents according to specialization and gender are (adventurous - mental - social) respectively.

* The prevailing thinking styles among the sample members according to specialization and gender are (legislative, hierarchical, liberal).

* The most preferable professional tendencies among the dependent and the independent on the perceptual field: they are respectively (adventurous, mental and social) .

The results were discussed in the light of the theoretical aspect and previous studies, and concluded with some recommendations and suggestions, directed to: those in charge of guidance and the educational system, and interested in scientific research in the field of cognitive methods and ways of thinking, as well as professional tendencies.

## قائمة المحتويات


| المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| إهداء ..... | ا |
| كلمة شكر..... | ب |
| الملخص باللغة العربية ..... | ج |
| الملخص باللغة الإنجليزية ..... | د |
| قائمة المحتويات ..... | هـ |
| قائمة الجداول..... | و |
| قائمة الأشكال..... | ز |
| المقدمة العامة ..... | 1 |
| **الفصل الأول: مدخل الدراسة** | |
| 1- إشكالية الدراسة..... | 10 |
| 2- فرضيات الدراسة..... | 10 |
| 3- دوافع اختيار الموضوع ..... | 11 |
| 4- أهمية الدراسة..... | 12 |
| 5- أهداف الدراسة ..... | 12 |
| 6- التعاريف الإجرائية ..... | 13 |
| **الفصل الثاني: الأساليب المعرفية** | |
| تمهيد..... | 16 |
| 1- تعريف الأساليب المعرفية..... | 16 |

2– تطور مفهوم الأساليب المعرفية..... 22

3– طبيعة الأساليب المعرفية..... 24

4– الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المفاهيم الأخرى..... 25

4 – أ – الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتمايز النفسي..... 25

4 – ب– الأساليب المعرفية والقدرات..... 26

4 – ج– الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية..... 28

4– د– الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية ..... 28

5– تصنيفات الأساليب المعرفية..... 30

6– التطبيقات العملية للأساليب المعرفية ..... 38

**الفصل الثالث: الأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد ) على المجال الإدراكي**

تمهيد..... 41

1– العملية الإدراكية ..... 41

1– 1– فسلجة الإدراك..... 41

2 –2– طبيعة الإدراك ..... 44

2– مفهوم الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي ..... 46

3– الأساس المرجعي النظري لدراسة أسلوب الاعتماد/الاستقلال عن المجال .... 48

4 – خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي..... 50

5– العوامل المؤثرة في أسلوب الاستقلال /الاعتماد عن المجال الإدراكي..... 55

6– الأسلوب المعرفي الإدراكي ونظرية التمايز النفسي..... 58

7– تطبيقات أسلوب الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي..... 61

8– أدوات قياس الأسلوب المعرفي اعتماد – الاستقلال عن المجال..... 64

الفصل الرابع: العملية التفكيرية وأساليبها

تمهيد ..... 70

1– العملية التفكيرية ..... 70

1–1 – تعريف التفكير..... 71

1– 2– خصائص التفكير..... 72

1–3– نظريات التفكير..... 72

1– 4– مستويات التفكير..... 75

1–5– أدوات التفكير..... 77

1–6– أنواع التفكير..... 79

1–7– أهمية التفكير..... 81

1–8– الفرق بين التفكير ومهارات التفكير..... 82

1– 9– أنواع التفكير المسيطرة على جانبي الدماغ عند المتعلمين ..... 83

1– 10 – تعليم التفكير والتدريب عليه..... 85

1 –11– معوقات التفكير ..... 85

2 – أساليب التفكير..... 86

2–1– تعريف أساليب التفكير ..... 86

2–2– مقاربة تاريخية لظهور أساليب التفكير..... 88

2–3 – النظريات المفسرة لأساليب التفكير..... 89

2–4– تصنيف أساليب التفكير..... 94

أ– تصنيف أساليب التفكير حسب نظرية هاريسون وبرامسون ..... 94

ب– تصنيف ستينبربرج 1997..... 98

2–5– التداخلات بين أساليب التفكير..... 100

2– 6– العوامل المؤثرة في أساليب التفكير..... 103

2–7– المبادئ المميزة لأساليب التفكير..... 105

2–8 – وسائل وطرق قياس أساليب التفكير..... 105

الفصل الخامس :الميول المهنية

تمهيد..... 109

1– تعريف الميول المهنية ..... 109

2– نبذة تاريخية عن نشأة دراسة الميول المهنية ..... 112

3– خصائص الميول المهنية..... 113

4– أهمية الميول المهنية ..... 114

5– تطور الميول المهنية ونموها عبر مراحل عمر الإنسان..... 115

5–1– النمو المهني في الطفولة..... 115

5–2– النمو المهني في المراهقة ..... 116

5–3– النمو المهني في الرشد..... 120

6– النظريات المفسرة للميول المهنية..... 121

6–1– نظرية جنزبيرج..... 121

6–2– نظرية أن رو (1957 ) ,Anne Roe..... 122

6–3– نظرية سوبر(Suoper)..... 124

6– 4– نظرية باندورا (Pandora)..... 124
6–5– نظرية هولاند (Holland)..... 125
6– 5– نظرية (هوبوك ،Houpock) المركبة..... 129
6– 6– الاتجاه المتوافق ثقافيا..... 130
7– العوامل المؤثرة في الميول المهنية..... 131
7–1–العوامل الذاتية..... 131
7–2– العوامل البيئية..... 133
8– قياس الميول المهنية..... 135
8–1– مقاييس سترونج للميول المهنية..... 135
8–2– مقياس كودر(Kouder ) للميول المهنية..... 137
8–3– مقياس منيسوتا(Minne sota) للميول المهنية..... 137
8–4– مقياس هولاند (Holland) للميول المهنية..... 138
8–5– اختبار جيلفورد : (Jilford) وآخرون..... 139
8– 6– قائمة لي و ثورب (Lee & Thorp) للميول المهنية..... 138
خلاصة..... 140

**الفصل السادس : اجراءات الدراسة الميدانية**

تمهيد..... 142
1– الدراسة الاستطلاعية ..... 142
1–2– أهداف الدراسة الاستطلاعية ..... 142
2–2– مجالات الدراسة الاستطلاعية ..... 143

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها..... 143
أ- مراحل اختيار العينة..... 143
ب- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية..... 144
2-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية..... 144
2-4-1- مقياس الأشكال المتضمنة..... 144
2-4-2- مقياس أساليب التفكير..... 151
2-4-3- مقياس الميول المهنية..... 156
2- الدراسة الاساسية..... 160
2-1- منهج الدراسة ..... 160
2-2- مجالات الدراسة الأساسية..... 160
2-3- عينة الدراسة الاساسية ومواصفاتها..... 162
2-4- أدوات الدراسة الاساسية..... 164
2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 170

الفصل السابع : عرض نتائج الدراسة

تمهيد..... 172
1- عرض نتائج الفرضية الأولى ..... 172
2- عرض نتائج الفرضية الثانية ..... 173
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 173
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 175

5– عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 179

6– عرض نتائج الفرضية السادسة..... 181

7– عرض نتائج الفرضية السابعة..... 184

8– عرض نتائج الفرضية الثامنة..... 189

9– عرض نتائج الفرضية التاسعة..... 189

10– عرض نتائج الفرضية العاشرة ..... 190

الفصل الثامن :مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1– مناقشة نتائج الفرضية الاولى ..... 191

2– مناقشة نتائج الفرضية اثانية ..... 194

3– مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 196

4– مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 199

5– مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 202

6– مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 204

7– مناقشة نتائج الفرضية السابعة..... 208

8– مناقشة نتائج الفرضية الثامنة..... 214

9– مناقشة نتائج الفرضية التاسعة..... 216

10–مناقشة نتائج الفرضية العاشرة..... 219

استنتاج عام..... 221

خاتمة..... 226

المراجع..... 230

الملاحق..... 247

## قائمـــة الجـداول



| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| (01) | يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية | 27 |
| (02) | يوضح أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية. | 29 |
| (03) | يوضح خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاعتماد /الاستقلال عن المجال | 53 |
| (04) | يوضح مجموعة من أوجه التمايز بين الأفراد المستقلين والمعتمدين عن المجال | 54 |
| (05) | المقارنة بين أنماط التفكير والتعلم المسيطرة على جانبي الدماغ للمتعلمين | 84 |
| (06) | يوضح أقسام الدماغ وأنماطه وفق نظرية هيرمان | 92 |
| (07) | مجتمع الدراسة الاستطلاعية | 143 |
| (08) | توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس | 143 |
| (09) | توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص | 144 |
| (10) | يوضح معاملات الارتباط بين قسمي الاختبار ودرجته الكلية. | 145 |
| (11) | يوضح معاملات الثبات لدراسة سامي أبوبية 1983 | 147 |
| (12) | يوضح معاملات الثبات لدراسة سامي أ بوبية سنة 1985 | 147 |
| (13) | يبيّن معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة | 149 |
| (14) | يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لاختبار الأشكال المتضمنة | 149 |
| (15) | يوضح قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ | 150 |

| | | |
|---|---|---|
| (16) | يوضح معامل الثبات لاختبار الأشكال المتضمنة | 150 |
| (17) | يوضح نسبة التحكيم على عبارات استبيان أساليب التفكير | 151 |
| (18) | يبين تغيير صياغة بنود أساليب التفكير | 152 |
| (19) | يبيّن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير | 153 |
| (20) | يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس أساليب التفكير | 154 |
| (21) | قيمة معامل ألفا (α كرونباخ) | 155 |
| (22) | يوضح معامل ثبات مقياس أساليب التفكير وتصحيحها بمعادلة سبيرمان براون. | 155 |
| (23) | يوضح أسماء المهن في قياس هولاند الأصلي والمهن الموجودة في مقياس سميرة ميسون وفي المقياس الحالي بعد تحكيمه وتعديله | 156 |
| (24) | يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الميول المهنية. | 158 |
| (25) | يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس الميول المهنية | 159 |
| (26) | يوضح قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الميول المهنية | 159 |
| (27) | يوضح معامل ثبات مقياس الميول المهنية وتصحيحها بمعادلة سبيرمان | 160 |
| (28) | يمثل توزيع مجتمع البحث | 161 |
| (29) | يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس | 162 |
| (30) | يوضح خصائص عينة الدراسة حسب التخصص | 163 |
| (31) | توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج | 168 |
| (32) | يوضح أبعاد مقياس الميول المهنية | 169 |

| | | |
|---|---|---|
| (33) | يبين معامل ارتباط بين الاسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على المجال الادراكي والميول المهنية | 172 |
| (34) | يبين معامل الارتباط بين الاسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على المجال الادراكي وأساليب التفكير | 173 |
| (35) | يبين معامل الارتباط أساليب التفكير والميول المهنية | 174 |
| (36) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين الأسلوب المعرفي الإدراكي ( حسب التخصص) | 175 |
| (37) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين الأسلوب المعرفي الادراكي ( حسب الجنس) | 176 |
| (38) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين الأسلوب المعرفي الإدراكي ( حسب التخصص) | 177 |
| (39) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في اساليب التفكير(حسب الجنس) الميول المهنية (حسب الجنس) | 178 |
| (40) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في أساليب التفكير(حسب التخصص) | 179 |
| (41) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الميول المهنية حسب الجنس | 180 |
| (42) | يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الميول المهنية (حسب التخصص). | 181 |
| (43) | ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب التخصص ( علمي) | 182 |
| (44) | ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب التخصص ( ادبي) | 183 |
| (45) | ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب الجنس ( ذكور) | 184 |

| | | |
|---|---|---|
| (46) | ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب الجنس ( إناث) | 186 |
| (47) | ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب التخصص ( علمي) | 186 |
| (48) | ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب التخصص ( أدبي ) | 187 |
| (49) | ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب الجنس ( ذكور ) . | 188 |
| (50) | ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب الجنس ( إناث ) | 189 |
| (51) | يوضح ترتيب الميول المهنية عند المستقلين عن المجال الإدراكي | 190 |
| (52) | يوضح ترتيب الميول المهنية عند المعتمدين على المجال الإدراكي | 191 |
| (53) | يوضح ترتيب أساليب التفكير عند المستقلين عن المجال الإدراكي | 192 |


## قائمـــة الأشكـال:


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| (01) | يوضح مكونات الأسلوب المعرفي | 21 |
| (02) | يوضح شكل الجهاز العصبي وتواجد الفصوص الأربعة فيه | 43 |
| (03) | يوضح اختيار المؤشر والإطار | 65 |
| (04) | يوضح نموذج فقرة من اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية | 66 |
| (05) | يلخص مستويات التفكير | 77 |
| (06) | يوضح شكل نصفي الدماغ الأيسر والأيمن | 83 |
| (07) | يلخص أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون | 97 |
| (08) | يلخص أساليب التفكير حسب نظرية ستينبرغ | 100 |

| | | |
|---|---|---|
| (09) | يلخص مراحل النمو المهني عند جيمس مارشا (James Marcia) (1980) في مرحلة المراهقة | 117 |
| (10) | يوضح مراحل النمو المهنى وفق نظرية جينزبرج وآخرون (1951) | 117 |
| (11) | يوضح البيئات الستة لجون هولاند | 128 |
| (12) | يمثل توزيع مجتمع البحث حسب المكان والتخصص | 161 |
| (13) | يوضح خصائص العينة الأساسية حسب الجنس | 163 |
| (14) | يوضح خصائص العينة الأساسية حسب التخصص | 164 |


## قائمة الملاحق


| | |
|---|---|
| (01) | قائمة أسماء الاساتذة المحكمين وجامعة الانتماء |
| (02) | استمارة تحكيم قبل التعديل لاختبار قائمة التفضيلات المهنية لجون هولاند |
| (03) | استمارة تحكيم لمقياس أساليب التفكير قبل التعديل |
| (04) | اختبار الاشكال المتضمنة |
| (05) | قائمة أساليب التفكير (بعد التعديل) |
| (06) | مقياس هولاند للميول المهنية |
| (07) | مخرجات spss |

**المقدمة العامة :**

سايرت الأنظمة التربوية التطورات والتحولات على مستوى مخرجات علم النفس، إذ كلما ظهرت نظرية جديدة إلاّ وطبقت في الميدان التربوي، وقد شمل الأمر أيضا الأسلوب المعرفي ( الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي حيث يعد أحد خصائص الشخصية التي تساهم بنسبة كبيرة في تفسير جوانب معتبرة من سلوك الفرد، إذ يعتبرها الكثير من المختصين على أنها تكوينات أو سيمات عالية الرتبة عبر الشخصية متضمنة في كثير من العمليات النفسية إذ تعتبر الطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيم ما يدركه و يتذكره ويفكر فيه وكل ما يقوم به من سلوك في مختلف المواقف بما فيها العملية التعليمية – التعلمية. وقد تجاوز مفهوم الأساليب المعرفية المعنى التقليدي المتداول في النظر إلى الشخصية كوحدات نفسية مستقلة وأصبح ينظر إليها كمجموع متكامل لمختلف الجوانب المعرفية والانفعالية ، وهذا يقودنا بسلاسة لفهم تلك الأسس التي تميز بين الأفراد في طرق تفاعلهم مع مختلف المواقف التي تواجههم والتي اصطلح عليها بالأساليب المعرفية ، إذ تمثل الطرق الأكثر تفضيلا لدى الفرد للتفاعل بشكل متفرد وهي تتصف بقدر عال من الثبات النسبي.

وحرصًا على النهوض بالعملية التعليمية، والخروج بها من إطارها التقليدي أولت معظم الدراسات في أكثر دول العالم اهتمامها البالغ بدراسة الأساليب المعرفية والاستفادة منها في مجال العملية التعليمية، كدراسة التيجاني بن الطاهر الذي بحث في علاقة الأسلوب المعرفي ( الاستقلال / الاعتماد ) على المجال الإدراكي بالفهم القرائي الميتامعرفي لدى عينة من تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية البالغ عددها 285 تلميذ وتلميذة، وقد أسفرت نتائج دراسته أن هناك علاقة بين توظيف أسلوب الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي ومدى الفهم القرائي الميتامعرفي عند تلاميذ المستوى الابتدائي (تيجاني، 2008 ،ص246).

ومفهوم الأساليب العقلية أو الفكرية هو مصطلح عام يشمل الأساليب المعرفية وأساليب التفكير ، وهذه الأساليب تختلف عن بعضها رغم ما يوجد بينهما من تشابه وتداخل ( الحسين عبد المنعم ، 2011) . وقد ميزت زانج L.Zhang بين أساليب التفكير وكل من الأساليب المعرفية ، وأساليب التعلم حيث ترى أن أساليب التعلم تستخدم لتصف الطريقة التى يفضل بها المرء أن يتعلم موضوعاً ما ، وتعبر الأساليب المعرفية عن الطريقة التى يميل من خلالها المرء إلى إدراك معلومات بعينها ،أما أساليب التفكير فتعكس تفضيل الشخص لأسلوب معين فى التفكير أثناء التعلم أو بعد التعلم، ومعنى هذا أن الأنواع الثلاثة تشترك في أنها جميعاً أساليب مفضلة لدى الشخص للتعبير عن قدراته ، ( Zhang , 2002 ).

ولا يمكننا في سعينا لتفسير السلوك الإنساني أن نتجاوز أمرا يلعب الدور الأعظم في نشوء السلوك ألا وهي أساليب التفكير المختلفة ، فلقد تطور التفكير الإنساني منذ نشأة المجتمعات الأولى حتى المجتمع الحديث، انطلاقا من المرحلة الأولى التي تتميز بمحاولات الإنسان في تفسير الظواهر بشكل بدائي، إلى المرحلة الثانية عندما بدأ الإنسان يدرك العلاقات بين الظواهر وأن بعضها يؤثر في الآخر، إلى المرحلة الثالثة التي أصبح فيها الإنسان مدركًا استحالة تحديد صفات أجزاء الكون بمعزل عن الوسط المحيط بها وأن لكل جزء أهميته وصفاته التي تختلف بحسب تأثيره في كل موقع يقع فيه الى ان توصلوا الى اكتشاف اساليب التفكير الخاصة بكل فرد حيث يعتبر أن الأسلوب الذي يفكر فيه الفرد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته، ويرى الطيب (2006) أن مفهوم أساليب التفكير قد أسهم إسهاما كبيرا في تعلم الأفراد وبحياتهم العامة من خلال دوره في تحديد خياراتهم المختلفة وتفضيلاتهم بالمواقف المتباينة التعليمية والمهنية وبشكل عام يحدد هذا المفهوم مجموعة الطرق التي يستخدمها الأفراد للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها، ومن الجدير بالذكر أن عملية إرساء أساليب التفكير العلمي والناقد والمبدع وتنميتها في المدرسة تحتاج إلى قائد ناجح ألا وهو المعلم الذي يمتلك استعدادات وإمكانات،وسمات شخصية ومعرفية، وقدرة على غرس قيم الفكر المستقل في عقول التلاميذ، وتقديم إجابات عن مشكلات تواجههم، فالتلاميذ مهما تفاوتت أعمارهم يواجهون مشكلات مجتمعهم، وتؤرق أذهانهم مشكلات معينة قد تكون شخصية أو اجتماعية، ويمكن للمعلم أن يعودهم على الجرأة في عرض المشكلات والموضوعية في تناولها ومناقشتها (جلال 1985 ،239). ومن ثم يكون لمعالجة أساليب التفكير أهمية خاصة لكونها من الأنشطة المعرفية التى تمثل مطلباً أساسياً لزيادة تحصيل الفرد وفهمه لكثير من القضايا التى يتعرض لها فى حياته اليومية ولإسهامها فى مراحل إتخاذ القرار والتفكير الإبداعى.

اذن فالتقارب يبدو موجودا سواء المباشر أو غير المباشر بين كل من الأساليب المعرفية من جهة وأساليب التفكير من جهة أخرى، فالأساليب المعرفية بأشكالها وأقطابها المختلفة موجودة عند كل فرد منا تماما كما هو الحال بالنسبة لأساليب التفكير وكذلك الميول المهنية.

إن الميول هي أحد المواضيع التي حظيت باهتمام كبير وكانت مادة حوار طويل وخلاف حاد بين علماء النفس عامة وعلماء النفس التربويين خاصة، وكذا المهتمين بتخطيط البرامج الدراسية وتحديد الطرق التعليمية وسواها. هذا الجدل يدور حول أهمية الميول ومكانتها في عملية التعلم من جهة وحول طبيعة هذه الميول وثباتها من جهة أخرى، إلا أن هناك اتفاق كبير حول ضرورة دراسة ميول الأفراد من حيث طبيعتها وقوتها وتأثيرها في سلوك الإنسان لانها وسيلة هامة تساعد الباحث على فهم الشخصية حاضرا ومستقبلا، فعن طريقها يمكن التنبؤ

بإمكانيات الإنسان وقدراته وبالتالي توجيهه وإرشاده بما يتوافق وهذه الإمكانيات والقدرات. إن التقويم الفعال وتوجيه المراهقين في المؤسسات التعليمية يتطلب إلى جانب قياس النواحي المعرفية فهم عواطفهم والنواحي غير المعرفية، والميول واحدة من أهم هذه العوامل التي يعمل علماء التربية على استغلالها لما لها من تأثير كبير على التحصيل الدراسي عند التلاميذ عامة والمراهقين خاصة. وتلعب الميول المهنية دورا هاما في نجاح الطالب أو إخفاقه في مرحلة الشباب التي يبدأ فيها تطور الميول لديه إلى أن تصبح هذه الميول حرفة يمتهنها لكسب رزقه وذلك من خلال تعليمه وتدريبه على المستوى الأكاديمي أو التقني والفني والتميز عن أقرانه بالحصول على درجات علمية مرتفعة.(عبد الوهاب 2008، ص 3) .

ومن هذه المعطيات أبدت اغلب الدول المتقدمة والمتطورة اهتماما بالغا في استثمار الثروة البشرية التي هي الضمان الحقيقي لازدهارها ومستقبلها. ومع تطور علم النفس المدرسي سعت الكثير من الدراسات الحديثة التعمق اكثر في فهم طرق واستراتيجيات تعلم الفرد والاهتمام اكثر بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها، والاهتمام بأساليب تفكيرهم وكذا التعرف على الميول المهنية وفهمها خاصة للمتعلمين، كدراسة سعد (2020) التي هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال أساليب التفكير، ودراسة ابن سعد (2019) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الحاجة إلى المعرفة بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة المنيا، وتوصل إلى أن أسلوب التفكير التركيبي أكثر الأساليب المنبئة بالحاجة إلى المعرفة.

ومن نافلة القول الإشارة إلى أن بوابة مستقبل الأمم وارتفاع مستوى الإبداع لدى أفرادها رهين بمدى رضا الفرد عما يقدمه إلى جانب ما يمتلكه من قدرات، وتحقيق الرضا عن الاختصاص أو المهنة مقترن باكتشاف الميول المهنية الحقيقية للأفراد.

انطلاقا من الإحاطة المعرفية المعتمدة لهذه الدراسة، فإن الإشكال الذي سوف نطرحه سنربط فيه بين الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وكذا الميول المهنية، ومن خلال هذا الربط بين المتغيرات نحاول معرفة التأثير والتفاعل بينها.

وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قامت الباحثة بمعالجة الموضوع نظريا وميدانيا بالكيفية التالية:

**الفصل الأول**: جاء فيه عرض لإشكالية البحث والتساؤلات المتفرعة عنها، الفرضيات وأهداف البحث والأهمية والتحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

**الفصل الثاني:** خصص لتناول الأساليب المعرفية، تحديد مفهومها وبعض المفاهيم القريبة منها، نشأتها وطبيعة الأساليب المعرفية وتصنيفاتها، التطبيقات العملية للأساليب المعرفية، واختتم الفصل بخلاصة.

**الفصل الثالث:** ضمنته الباحثة في البداية نظرة عن عملية الإدراك وفزلجته ثم تم التطرق إلى أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي، وذلك من خلال استعراض مفهومه والأساس المرجعي لدراسته، خصائص الأفراد المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي، العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفي الإدراكي، تطبيقات أسلوب الاعتماد –الاستقلال على المجال الإدراكي، وانهي الفصل بجملة من وسائل قياسه.

**الفصل الرابع:** الموسوم بالعملية التفكيرية وأساليبها، وقد تطرقت الباحثة إلى شرح العملية التفكيرية بداية من التفكير وخصائصه ونظرياته وأدواته وأنواعه، وصولا إلى أساليب التفكير وتعريفها وعرض مقاربة تاريخية حول ظهورها، ثم النظريات المفسرة لها كما عرضت تصنيفا لأساليب التفكير، وأنهت هذا الفصل بالعوامل المؤثرة في أساليب التفكير ووسائل وطرق قياسها وخلاصة.

**الفصل الخامس:** طرحت فيه الباحثة متغير الميول المهنية وتضمن الفصل ما يلي: تعريف الميول المهنية، نبذة تاريخية عن نشأتها، خصائصها، أهميتها، كما عرضت الباحثة نبذة عن تطور نمو الميول المهنية عبر مراحل عمر الانسان، النظريات المفسرة للميول المهنية، العوامل المؤثرة فيها، وهذه النقطة احتوت عنصرين: عوامل بيئية وعوامل ذاتية، وختم الفصل بوسائل قياس الميول المهنية.

**الفصل السادس:** تناولت فيه الباحثة منهجية الدراسة الميدانية، حيث تطرقت فيها إلى الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ومكان إجرائها، ومدتها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها وخصائصها السيكومترية، ثمّ تطرقت إلى الدراسة الأساسية ومنهجيتها، ومكان إجرائها، ومدتها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

**الفصل السابع:** خصص لعرض نتائج فرضيات الدراسة بشكل مفصل.

**الفصل الثامن:** تناولت فيه الباحثة تفسير النتائج ومناقشتها مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة واختتمت الدراسة بخاتمة وتوصيات واقتراحات تخدم القائمين على المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات أخرى.

# الفصل الأول

# مدخل الدراسة

**إشكالية الدراسة :**

شهد العقد الخامس من القرن العشرين ظهور علم النفس المعرفي بتصوره الجديد المتمثل في طبيعة الفروق الفردية في التوظيف المعرفي على يد بعض الباحثين على رأسهم ويتكن (Witkin)، جودنف (Goodneough)، جاردنر (Gardner)، مسيك (Messick)، كوجان (Kogan)، وكلاين (Klein) وغيرهم، وكان الاهتمام الزائد بالأسلوب المعرفي يرمي إلى تغيير الاعتقاد الذي كان سائدا حول العملية التعليمية باعتبارها نشاطا لا يتطلب من المدرس سوى بعض المهارات التدريسية، ومادة تعليمية يراد تبليغها إلى مجموعة من المتعلمين دون التركيز على الكيفية التي يتلقى بها المتعلم المعرفة ويتعامل بها مع مختلف المواقف التعلمية، إذ ترتبط العملية المعرفية بطبيعة الإدراك الحسي للأشكال ومعالجتها ودمجها مع ما هو موجود في الذاكرة، وتحويلها من صورة حسية مجردة إلى صورة مفهومة ناتجة عن فعل المعرفة وما يتعلق بها، أي تحويله إلى تراكيب معرفية جديدة تختلف في خصائصها عن النمط المكون لها، أو ما يسمى ب"النمط المعرفي". وهي عبارة تستعمل في علم النفس لتصف الأسلوب الذي يتبعه فرد ما في التفكير وفي فهم المعلومات وفي كيفية حفظه للمعلومة، أو أسلوبه المفضل في استعماله لها لحل المعضلات أو المشاكل أو العقد. وهذا ما يسمى (الأسلوب المعرفي)، وفي نفس السياق يرى التيار الجديد والمتمثل في الاتجاه المعرفي أنّ المعالجة الموضوعية والدقيقة هي التي تنطلق من اعتبارات علمية كالعمليات والوقائع المنظمة التي تخضع لقوانين علم النفس بصفة خاصة والعلم بصفة عامة، وفي هذا الصدد يقول أنور محمد الشرقاوي: "وإذا أغفلنا قاعدة من قواعد المنهج العلمي في دراسة الظواهر النفسية والمتمثلة في العمليات والوقائع أو الأحداث المنتظمة، فنكون قد أقصينا جوانب مهمة تساهم بدرجة كبيرة في الكشف عن الأحداث والوقائع والعلاقات بينها بشكل منتظم" (الشرقاوي، 1992، ص 25). وعليه فإنّ علماء النفس المعرفي يرون أنّ العمليات المعرفية هي القاعدة التي ينطلقون منها في تفسير الظواهر المعرفية.

ـولقد بدأ توثيق أول أسلوب في منظومة الأساليب المعرفية بزعامة المنظر الأمريكي ويتكن (Witkin) في مؤلفه الشخصية من منظور الإدراك (1954) ، حيث تحدث عن بعد الاستقلال عن المجال الإدراكي في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي ليصنف الأفراد حسب هذا الأسلوب المعرفي إلى فئتين، تمتلك الأولى القدرة على التحليل وفصل العناصر عن سياقها الكلي، بحيث يكون إدراكها للأجزاء واضحا، وهؤلاء يمثلون الأفراد المستقلين إدراكيا، بينما تتصف الفئة الثانية بالشمولية، وضعف القدرة على عزل المثيرات عن سياقها الكلي بحيث يكون إدراكها للتفاصيل مشوشا وغامضا، وهؤلاء يمثلون الأفراد المعتمدين مجاليا (رشوان، 2006، ص196).

كما اهتم العديد من الباحثين والمختصين بدراسة الأساليب المعرفية في مختلف المجالات خاصة منها التربوية والمهنية والإرشادية، وتم الربط بينها وبين العديد من المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، القدرات العقلية، أنماط التفكير، الذكاء وبعض متغيرات الشخصية كدراسة كل من (فرير 1986، عجوة 1989، الحسانين 1994). ومن الدراسات التي تناولت متغير الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد) على المجال الإدراكي نجد دراسة يوسف جلال يوسف (1979)، حيث تناولت هذه الدراسة علاقة (الاستقلال – الاعتماد) على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (226) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة المنصوره، وباستخدام اختبار الأشكال المتضمنة الصور الجمعية لقياس أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال، وبعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى أن مدى الانتباه لدى المستقلين مجاليا واسع ومتصل ولدى المعتمد ضيق ومتقطع، وأن الفروق الناتجة بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي العام يمكن تفسيرها في ضوء أسلوبهم المعرفي (مستقل /معتمد) بالإضافة إلى متغيرات أخرى، وأن أفضل الطلاب في التحصيل الأكاديمي هم المستقلون عن المجال الإدراكي (بن زطة ،2005 ،ص5).

كما هدفت دراسة زيدان والحلفاوي (2015) إلى التعرف على أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني المتنقل والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الدراسات العليا وذلك للتعرف على التأثير

الأساسي لنمط الدعم الإلكتروني المتنقل (الفردي في مقابل الاجتماعي) والأسلوب المعرفي (الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والتفاعل بينهما على التحصيل المعرفي، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الدراسات وذلك باختيار عينة مكونة من (40 طالباً) من طلاب ماجستير تقنيات التعليم ببرنامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، وتوزيعهم على أربع مجموعات تجريبية، كل مجموعة تتكون من (10 طلاب) وفقًا للتصميم التجريبي للبحث. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المعرفي، وبقاء أثر التعلم لصالح نمط الدعم الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى تفوق المستقلين على المعتمدين في التحصيل، وبقاء أثر التعلم بصرف النظر عن نمط الدعم المقدم، وفيما يتعلق بالتفاعل بين نمط الدعم والأسلوب المعرفي للطلاب.

وفي محاولة التعرف على دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية، قام أنور الشرقاوي (1982) بدراسة على عينة من الشباب الكويتي بلغت (234) طالبا من التخصصات المختلفة في الاقسام العلمية والاجتماعية والانسانية في جامعة الكويت، وذلك بتطبيق اختبار الاشكال المتضمنة على عينته وجاءت نتائج دراسته كمايلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المستقلين عن المجال والمعتمدين على هذا المجال في مقياس الميل الخلوي والميكانيكي والحسابي والعلمي لصالح المجموعة الأولى ،وعدم وجود فروق تذكر في الميل الاقناعي، الفني، الموسيقي والكتابي.

– تفوق المستقلات عن المجال الإدراكي على المستقلين عن المجال ذاته في الميل نحو الخدمة الاجتماعية، ونفس النتيجة بالنسبة للمعتمدات والمعتمدين على المجال.

نستنتج من هذه الدراسة أن الأساليب المعرفية تجاوزت المعنى التقليدي المتداول لها إلى مراعاة الفروق الفردية، وفهم الأسس التي تميز بين الأفراد في طرق تفاعلهم مع مختلف المواقف التي تواجههم بما فيها تفضيلاتهم المهنية أو بعبارة أخرى ميولهم المهنية.

وتمثل الميول المهنية مجالا مهما للباحثين في الميدان التربوي، وذلك لأن التربية تفقد الكثير من كفاياتها وفاعليتها إذا تمت بمعزل عن ميول المتعلم، وافترض ثورندايك أن مفتاح التعليم يكمن في استثمار ميول المتعلم . حيث تمثل الميول ركيزة مهمة في توجيهه نحو اختيار التخصص الدراسي المناسب لسوق العمل في القطاع العام والخاص، فالميول تعد دافعا لبذل الجهد ومتابعة النشاطات، حيث تعتبر الميول لدى المراهقين قوة محفزة تساعدهم

في اكتساب الخبرات التعليمية، فهي تحدد مواقفم وسماتهم الشخصية، ومن ثم توجه مسار نموهم وتنميها، (Kuma 2017).

وتعرف الميول المهنية في قاموس علم النفس المهني بأنها جزء من البناء المركزي للشخصية، يمتلك ذلك الجزء صنع القرار في الاختيار المهني والتكيف مع المهنة المختارة ويشير إلى انشطة العمليات التي ترتبط بمجالات هذه المهنة (عيد،2006) . ويبدأ الإنسان في تخيل المهن التي يمكن أن يلتحق بها مستقبلا في مراحل مبكرة من حياته إذ يحاول الأطفال في البداية فهم جوانب بيئتهم التي يحبونها ويرغبون في تعزيزها، وفي نهاية مرحلة الطفولة يبدؤون بحذف بعض الاهتمامات تدريجيا. وخلال مرحلة المراهقة يخفض المراهقون من حدة الأحلام غير الواقعية حول المهنة التي يرغبون بالالتحاق بها، ويأخذون بعين الاعتبار قدراتهم عند التفكير في المهن التي يريدون (صبحي ، 2005 ،ص6). ويعتقد سترونج (Strong) أن هذه الميول تنمو جيداً بدخول التلميذ المدرسة الثانوية أو قبيل ذلك، وفي وسط مرحلة المراهقة تنضج نماذج الميول المهنية، وتبقى ثابتة نسبياً في منتصف هذه المرحلة ، وقد تنمو خلال مرحلة المراهقة كجزء من النضج المهني ( الصويط،2008، ص57).

ويرى (المعشني، 2001، ص36) أن عملية اختيار الإنسان لمهنته ليست نتيجة عامل واحد أو دافع واحد بل نتيجة تفاعل عوامل ودوافع كثيرة تهيمن على هذا الاختيار، منها عوامل ذاتية تتصل بشخصيته وتكوينه النفسي، وأخرى خارجية تتصل ببيئته الاجتماعية وبمجال العمل في المهن المختلفة.

توصلت العديد من الدراسات أن الأساليب المعرفية، والميول المهنية وأساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، وفي هذه النقطة يرى ستيرنبرج (sternberg,1997,p117) أن أساليب التفكير يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل المهني. وتحيلنا هذه الفكرة الى تعريف جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko, and Sternberg, 1995 ) لأسلوب التفكير: انه عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني، بينما يعرفه ستيرنبرج (Sternberg, 1997,p36 ) بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات (خضير، وايمان، 2011،ص 160).

وأشار كل من (Mochalova, & Belousova,2020,p 68) أن أسلوب التفكير يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، واختلاف التصورات المستقبلية، والقدرة على تنظيم المعلومات التي يتعرف إليها الفرد، والفرد الذي ينظم معارفه ومعلوماته يمكنه استغلال قدراته والتفكير بطرق وأساليب واضحة. ومما لا جدل فيه وحسب اتفاق العديد من منظري أساليب التفكير أها مبنية أساسا على العمليات العقلية الأساسية كالإدراك

والتفكير والمعالجة ...الخ. وقد أوضح المعرفيون عبر مقارباتهم القائمة على خرائط معالجة المعلومات بأن هناك طرقا إدراكية تعتبر بمثابة كيفيات عقلية وأساليب فكرية يستجيب لها الأفراد بشكل تفاضلي، وهي مسؤولة عن الفروق بينهم في الممارسات المعرفية من انتباه وتخزين وتفكير وفي مواقف التعلم وفي حل المشكلات وفي اختيار نوع الدراسة أو نوع المهنة، وذلك لأن الأبعاد الإدراكية المعرفية المشكلة لشخصية الفرد تتمظهر في الانتاجات السلوكية.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي التي تحتوي فئة المتعلمين المراهقين من أهم المراحل العمرية والبيداغوجية، كونها تشكل بنية سلوكية تكاملية جديدة نتجت عن البناءات الذهنية. ويجمع المنظرون في علم النفس الارتقائي (النمو المعرفي) أمثال بياجيه أن الفرد في مرحلة المراهقة (15 سنة –18 سنة) تبرز خصائصه النمائية حيث يتميز بوضوح إدراكه لحاجاته الملحة خاصة منها الحاجة إلى الاستقلالية على المستوى الفكري والعاطفي وتحديد معنى لوجوده في الحياة. كما تبرز لديه مظاهر التفكير المجرد والرغبة في الانتماء إلى علاقات خارج الأسرة والشعور بالتفرد ،كما تبرز لديه ميولات الى التقليد وممارسة الأدوار والبحث عن القدوة والرغبة بالنجاح في مجالات الدراسة والعمل.

من هذه المنطلقات حاولنا هيكلة هذه الدراسة منهجيا وميدانيا من أجل معاينة ووصف العلاقة بين أحد التكوينات العقلية للفرد وهو أسلوبه الإدراكي والميول المهنية وأساليب التفكير لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية على شكل أسئلة ستشكل جوهر دراستنا، وستكون على النحو التالي:

## 1– إشكاليات الدراسة :

1– هل توجد علاقة ارتباطية بين الاسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) على المجال الادراكي والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

2– هل توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) على المجال الادراكي وأساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

3– هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) على المجال الادراكي تعزى لمتغيري الجنس و التخصص الدراسي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في البيئات المهنية تعزى لمتغيري الجنس و التخصص الدراسي؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي؟

7- ماهي البيئات المهنية السائدة عند أفراد العينة حسب التخصص والجنس؟

8- ماهي أساليب التفكير الاكثر شيوعا عند أفراد العينة حسب التخصص والجنس؟

9- ماهي الميول المهنية السائدة عند المعتمدين والمستقلين على المجال الادراكي؟

10- ماهي أساليب التفكير الاكثر تفضيلا عند المعتمدين والمستقلين على المجال الادراكي؟

## 2- فرضيات الدراسة :

ترى الباحثة أن الإجابات المحتملة لهذه التساؤلات تتجسد في الفرضيات التالية:

1- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) على المجال الادراكي والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

2- توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) على المجال الادراكي وأساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

3- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على المجال الادراكي تعزى لمتغيري الجنس و التخصص الدراسي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس و التخصص الدراسي.

6- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في البيئات المهنية لكل من تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

ملاحظة لم تصغ فرضيات التساؤلات رقم 7- 8 - 9 - 10 لأنها استكشافية.

## 3- دوافع إختيار الموضوع :

من روائع الدكتور أحمد شلبي (1968) في كتابه "كيف تكتب بحثا أو رسالة" تطرقه لنقطة اختيار الموضوع، فيقول إن اختيار موضوع الرسالة قد يبدو مهمة شاقة على الطالب إذ أنه ربما ظن أن أهم الموضوعات التي تتصل بتخصصه قد بحثت ووضحت، والحقيقة أن هذه الفكرة لاتتفق مع الواقع في شيء، إذ أن موضوعات كثيرة لاتزال في حاجة إلى من يدرسها ويخرجها إلى الوجود، من أجل هذا كان على الطالب أن يثابر فيختار منها مايلائمه ويوافق ظروفه، واذا وجد الطالب نفسه يميل لدراسة ما يجب عليه قبل تسجيله والتقيد بها أن يسال نفسه: هل يستحق هذا الموضوع مايبذل فيه من جهد؟ امن الممكن كتابة رسالة عن هذا الموضوع؟ (شلبي ،1968، ص 24-23).

وعليه كان من وراء اختيارنا لهذا الموضوع من بين الموضوعات المقترحة من طرف القائمين على مشروع الدكتوراه (علاقة الأسلوب المعرفي إدراكي بأساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي) ، هو محاولة تبيان أهمية اكتشاف الميول المهنية في وقت مبكر للمتعلمين خصوصا من قبل القائمين على الإرشاد والتوجيه المهني. ومن خلال عمل الباحثة داخل الميدان التربوي فقد لاحظت إهمال القائمين على المجال التربوي بصفة عامة والتوجيه بصفة خاصة في تحديد الميول الحقيقية للمتعلم ، لذلك وجب البحث عن سبل تساعد أساتذة المراحل التعليمية ومستشاري التوجيه في معرفة أساليب تفكير تلامذتهم وأساليبهم المعرفية وميولهم المهنية والتعامل معهم وفق ذلك.

## 4- أهمية الدراسة :

تكسب الدراسة الحالية أهميتها على ضوء عدد من الحقائق التي تنبع من جانبين أساسيين: وهما جانب أكاديمي، والثاني ميداني تطبيقي محض، وتجسدت أهمية الدراسة فيمايلي :

- ❖ تسعى هذه الدراسة للوقوف على الطريقة والآلية التي يؤثر بها كل من الأسلوب المعرفي الإدراكي والميول المهنية، وكذا أساليب التفكير على شريحة تعد من أكثر الفئات العمرية أهمية وهم تلاميذ التعليم الثانوي المقبلون على اختيارات مهنية لذا لابد أن تدرس بطريقة علمية.
- ❖ تسليط الضوء على أساليب التفكير باختلاف أنواعها وتصنيفاتها عند تلاميذ التعليم الثانوي.
- ❖ تقدم الدراسة معرفة نظرية علمية متعلقة بدراسة الميول المهنية.
- ❖ تعتبر هذه الدراسة استكمالا للدراسات القليلة التي أجريت في المجتمع الجزائري، والتي تهتم بأساليب التفكير والميول المهنية، والأساليب المعرفية عند تلاميذ المرحلة الثانوية والذين سيكونون أكثر فعالية ونجاحا إذا ماتم توجيههم لمجال مهني وفق أساليب تفكيرهم.
- ❖ توفير أدوات قياس لمتغيرات الدراسة يمكن تطويرها في المستقبل والأهم أنها تتناسب مع المجتمع الجزائري.
- ❖ إبراز أهمية التعليم الثانوي في البناء العام للأنظمة التربوية كونه يتوسط التعليم المتوسط من جهة، والتعليم العالي من جهة أخرى، وحساسيته لكونه يوافق مرحلة المراهقة.

## 5- أهداف الدراسة:

على ضوء مشكلة الدراسة ومبرراتها، تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق عدد من الأهداف تمثلت فيمايلي:

- ✓ الوصول إلى صيغة وصفية تحليلية تفسر طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي وأساليب التفكير عند تلاميذ التعليم الثانوي.
- ✓ الكشف عن طبيعة العلاقة بين الميول المهنية والأسلوب المعرفي الإدراكي.
- ✓ دراسة أثر العلاقة بين الميول المهنية وأساليب التفكير.
- ✓ التعرف على الفروق بين متوسطات درجات اختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي لدى عينة الدراسة من حيث الجنس والتخصص الدراسي.
- ✓ التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في مقياس أساليب التفكير.
- ✓ تحديد الفروق بين الجنسين على مستوى الميول المهنية، وكذلك إبرازها بين التخصصات.

- ✓ إبراز أهمية الأساليب المعرفية في العملية التعليمية وبخاصة الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- ✓ استجلاء أثر بعض المتغيرات كالجنس والتخصص في تفسير الفروق بين المتعلمين في ميولاتهم المهنية.
- ✓ محاولة تجميع أكبر قدر ممكن من التراث السيكولوجي المعرفي المكتوب حول متغيرات الدراسة والمتمثلة في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير والميول المهنية.
- ✓ توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية معرفة أساليب التفكير واستخدامها استخداما صحيحا في التعليم.
- ✓ إن نتائج هذا البحث تساعد في لفت انتباه القائمين على مجال التربية والتعليم حول تكريس كل الجهود للكشف المبكر عن الميول المهنية، حتى نضع الفرد المناسب في المكان المناسب وفق قدراته وإمكانياته وكذا أساليب تفكيره وأساليبه المعرفية.
- ✓ الخروج بنتائج وتوصيات للمعنيين تتضمن الإجابة عما هو معروض في أسئلة الدراسة.

## 6– التعاريف الاجرائية:

تناولت الدراسة الحالية ثلاثة متغيرات أساسية، خصص لكلّ منها حيز نظري قدمت فيه الباحثة التعاريف التكوينية التي تناولت المتغيرات، رغم ذلك فلابد من التحديد الإجرائي للمفاهيم في الدراسة الحالية.

**– الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي:** هو طريقة الفرد في تناول المعلومات المتوفرة في المجال به، المتصلة منها وغير المتصلة فيكون إما قادرا على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل به من عناصر أخرى وهذا هو الاستقلال عن المجال وإما أن يكون غير قادر على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر وهذا هو الاعتماد على المجال الإدراكي وهو ايضا ما يقيسه اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية من إعداد ويتكن وآخرون (Witkin et Al) ،وعربه أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ الطبعة الثالثة سنة (1988).

– **المعتمدون على المجال الإدراكي** : هم الأفراد الذين يخططون في إدراكهم للتنظيم الشامل الكلي للمجال أو أجزائه ويكون إدراكهم له مبهما يطلق عليهم ذوي النمط الكلي والأفراد المعتمدون على المجال هم الأفراد الذين حصلوا على درجة أقل من المتوسط الحسابي النظري في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية.

– **المستقلون عن المجال الإدراكي** : ويطلق على الأفراد الذين يدركون أجزاء المجال بصورة منفصلة ولديهم القدرة على تحليل مكونات المثير المركب ويطلق على أصحابه ذوي النمط التحليلي كما لديهم القدرة على انتزاع الموضوع المدرك بما يحيط به.

الأفراد المستقلون عن المجال هم الأفراد الذين حصلوا على درجة أكبر أو تساوي قيمة المتوسط الحسابي النظري في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية.

– **أساليب التفكير**: يتفق عديد من الباحثين على أن أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة فى توجيه وتوظيف قدرات الفرد لمعالجة وتخزين المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفة. وهو كذلك الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج.

– **الميول المهنية :** هي التفضيلات والاهتمامات الأكثر شيوعا للفرد ومدى تعلقه بمهنة او عمل معين حيث يفضله عن غيره ويبدع فيه ويشعر اتجاهه بالارتياح والرضا بغض النظر عما سيحققه من هذه المهنة حتى لو كان دخله قليلا .وهي ايضا حصول المفحوص على أعلى درجة للميل المهني المفضل لديه في مقياس هولاند للميول المهنية.

# الفصل الثاني

# الأساليب المعرفية

**تمهيد:**

إن المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عالية من التعقيد وتنوعت من خلاله التخصصات والأدوار التي يقوم بها الأفراد، ومن هنا اتضحت الفروق الفردية بين الأفراد هذه الأخيرة التي لاقت اهتمام العلماء بدراستها للتمييز بين التنظيمين العقلي والانفعالي ومن ثم الاجتماعي.

ويعتبر الاتجاه المعرفي هو أفضل الاتجاهات المعاصرة لتفسير السلوك الإنساني وفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك. وللوقوف على ما جادت به قريحة المكتبة العلمية فيما يتعلق بموضوع الأساليب المعرفية عامة وأسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال الإدراكي خاصة وللتعرف أكثر على ماهيتها وكذا طبيعتها وخصائصها ارتأينا تناول هذا الموضوع بتسليط الضوء أولا وقبل كل شيء على الأساليب المعرفية عامة بعد ذلك سنتكلم عن الأسلوب المدروس وذلك توخيا منا للدقة والثراء في التناول.

## 1- تعريف الأساليب المعرفية:

على الرغم من ظهور عدة تفسيرات وتصورات متعددة للأساليب المعرفية، إلا أن مصطلح الأسلوب المعرفي (Cognitive Style) يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً في علم النفس، ولا سيما في مجال علم النفس المعرفي (عليان،1998، ص49). وقبل أن نخوض في شرح تفاصيل هذا المصطلح ارتأينا أن نعطي تعاريف وجيزة لمفهومي الأسلوب والمعرفة:

### ا- الأسلوب:

**لغة:** الأُسْلوبُ الطريق والوجهُ والمذْهَبُ يقال أَنتم في أُسْلُوبِ سُوءٍ ويُجَمَعُ أَساليبَ. (لسان العرب، ص474)، والأساليب "تعني نهج خاص أو نمط خاص في الكتابة والفن والتفكير والعيش ينبع من أخلاق الشعب وعاداته وتقاليده وثقافته " (غريب العربي، 2009).

وقد تم شرح مصطلح أسلوب (STYLE) في قاموس اكسفورد، بأنه الطريقة التي يمكن بها عمل شيء ما، وان هذه الطريقة تكون متناسبة للمحتوى الذي يتعامل معه الشخص وهذا لا يمنع أن يؤثر هذا المحتوى على الطريقة التي تؤدى بها المهمة (محمد سليمان ،2009).

لابد من الإشارة إلى أن كلمة أسلوب قد دخلت ضمن مصطلحات علم النفس التقني لتشير إلى أنماط محددة من العمومية التي تجعل الشخص الذي يستجيب بطريقة ذات خصائص محددة في موقف أخر، وأن المهمة الأساسية لعالم النفس الذي يرغب باكتشاف الأسلوب عليه أن يفهم هذه العمومية ليتعلم الأساس في التنبؤ في كيفية استجابة الشخص نفسه في المواقف المختلفة (Witking H,1962,p199).

وقد استعملت هذه الكلمة لأول مرة في علم النفس المعرفي لوصف وتفسير جملة من الطرق المختلفة والمتعددة التي يدرك بها الأفراد الأشياء والاحداث، وكيفية تفكيرهم وتحصيلهم للمعرفة أو المعلومات الموجودة في البيئة التي هم جزءا منها، ولقد أطلق على هذه الأنشطة الذهنية بالأساليب المعرفية " les styles cognitif" (سير أكوجكال، 2000، ص27).

**ب- المعرفة:**

**لغة:** هي من العُرف مضاد النكر، والعرفان مضادّ للجهل، كما وردت المعرفة والعرفان بمعنى العلم بالأمر والسكون له. كما عرفت على أنها "كل العمليات العقلية عند الفرد، من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص" (مؤيد سعيد ،2002، ص184).

إن كلمة معرفة (cognition) قد حلت محل كلمة Connaissance-knowledge دون أن تلغيها أو تعوضها، فعلى الرغم من أصل الكلمة اللاتيني cognition إلا أنها أتت من الانجليزية بنفس البناء بفعل ظروف استخدام المفهوم والعلوم المؤطرة له. هكذا يكون بروز الكلمة وانتشارها جاء مع النقلة التي حققها علم النفس المعرفي بصفة خاصة والعلوم المعرفية بصفة عامة (العمري، 2007، ص25).

أما مصطلح المعرفة (Cognition) فعرف بأنه جهد قصدي لإيجاد الأشياء والتعرف عليها، لفهمها وتمييزها وتصنيفها، ومعالجتها لموضوعات أي تعديلها بطرق عقلية مختلفة ( هلموت بينيش،2003، ص289).

ويشير مصطلح المعرفة (Cognition) إلى جميع العمليات العقلية التي بواسطتها يتم تناول المدخلات الحسية ( Input Sensory) وتخزينها لدى الفرد إلى أن يستدعى استخدامها في المواقف المختلفة ، وتتعرض المدخلات الحسية إلى العديد من العمليات العقلية (الإدراك ، التحليل، التذكير ،الاستدعاء، التخزين، التحويل، التفكير،

وغيرها) حيث تدخل المعرفة في جميع ما يفعله ويمارسه الإنسان في حياته بصفة عامة. (عبد المجيد، 2011، ص53).

فالمعرفة إذن هو مصطلح يقيم جميع أشكال النشاط الذهني أو العقلي في استقبال ومعالجة المعلومات وحتى إصدار الأحكام عليها، وعندما يجتمع المفهومان الأسلوب والمعرفة " الأسلوب المعرفي " فهو حصيلة التفاعل بين الطريقة المميزة للفرد في التعامل مع المحيط بغية تحقيق توازنه."

لعل تعدد الرؤى والاختلافات بين العلماء والباحثين في مجال علم النفس غذى وأثرى اختلاف التسميات والتصورات إن لم نقل تناقضها في بعض الأحيان والأساليب المعرفية عامة كانت ولا زالت لحد الساعة أحد هذه النقاط التي مازال الجدل قائم حولها وهذا راجع إلى الغموض الكثير المحيط بها نظرا لتداخلها مع العديد من المفاهيم المتداولة ضمن علم النفس المعرفي، كالاستراتيجيات أو الضوابط المعرفية، أو التفضيلات المعرفية، ولعل ما زاد من هذا التداخل قلة وسائل القياس الخاصة بها، خاصة في السنين الأولى لتبلور هذا المفهوم.

ومن التفسيرات التي تناولت الأساليب المعرفية ما أشار إليه ويتكن wetkin (1962) أن الأساليب المعرفية عبارة عن: " سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية، والتي تعبر عن طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها" (الخولي، 2002، ص 45).

ويرى كيجان Kegan (1963) أن الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية . ويعتبر كيجان أن الأساليب المعرفية هي المسئولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات. (الشرقاوي ،2003).

ويعرف ميسك messick (1976) الأساليب المعرفية على أنها ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة (Goldstein,1978).

كما يعرفها جولدستين وبلاكمان Goldstein and blqckman (1978) "بأنها تكوين افتراضي يتوسط المثيرات والاستجابات وينعكس في طريقة الفرد المميزة في تنظيم ادراكاته للعالم الخارجي (التجاني ،2009، ص45).

وينظر كيلفورد Quilford (1980) إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد ويمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية معرفية أو أنها ضوابط عقلية معرفية أو الاثنان معا (حميدة ،1986، ص185).

أما فؤاد أبو حطب فعرفها (1986) قائلا: " إنها أساليب تفضيل الافراد الخاصة في التعامل مع المواقف الحياتية اليومية " (غريب ،2009).

وفي سنة (1987) عرفها كل من قاسم الصراف ونادية محمود الشريف على أنها طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والحكم على الأشياء وحل المشكلات " (شريف، والصراف، 1995، ص 156).

وعرفها فتحي مصطفى الزيات (1989) انها :" أسلوب الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات بالقدرة على الاسترجاع وحل المشكلات، وفي سنة (1995) عرف محمد عبد السميع رزق الاسلوب المعرفي بأنه الكيفية التي يتم معالجة الأفكار وتنظيم المدركات والتعامل مع المثيرات البيئة واسترجاع المعلومات وإصدار الأحكام (شبلي، 1999، ص 85).

وعرفها محمد عرايس (1999) على أنها: " الطرق المميزة للأفراد عن تجهيزهم للمعلومات وحل المشكلات، والذي يعتمد على طريقة تفاعل الأفراد مع المثيرات البيئية " (عرايس، 2003، ص 487).

ويرى الشامي (2004) أن للأساليب المعرفية أبعادا مهمة داخل المجال المعرفي، وميزة مهمة داخل مجال الشخصية، حيث يلعب الأسلوب المعرفي دورا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله من كونه الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد أثناء عملية التعلم (زهير،2012، ص28).

ويتوافق إلى حد بعيد ما توصل إليه جليفورد مع الشرقاوي (2006) في تعريفه للأساليب المعرفية، إذ يعبر عنها بأنها "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات ولكن في المجال الاجتماعي كذلك ودراسة الشخصية، وبالتالي يرى الشرقاوي أن الأساليب المعرفية تفسر أساليب النشاط التي تمارس في الموقف الذي يوجد فيه أكثر مما يفسر في ضوء النشاط ونوعه"(الشرقاوي ،2006، ص82).

وقد طرح سليمان عبد الواحد يوسف (2011) مفهومه للأساليب المعرفية حيث يرى أنه يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط في عمليات الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، كما أنها أساليب يفضلها الفرد في تعامله مع مثيرات المجال الذي يوجد فيه (سليمان ،2011، ص553).

ويرى كل من غريب العربي و ازيدي وبلقوميدي (2015) أن الأساليب المعرفية تمثل أحد أهم المؤشرات في إظهار الفروق الفردية في كثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والشخصية ،والتي تنطوي على أسلوب الفرد المفضل لديه والمميز له في استقبال ومعالجة المعلومات التي تأتيه من خلال جهازه الحسي ، وفي كيفية إدراكها واسترجاعها واستثمارها في مواقف حياته اليومية ، وأن اختيار إستراتجية ملائمة لموقف ما يعتمد أساسا على التنظيم المعرفي الجيد النابع من الإدراك الجيد للموقف المشكل وتحديد أبعاده تحديدا دقيقا ، يصنف على أساسه كل بعد ووظيفته داخل التنظيم الذي يلي ذلك ربط الأبعاد ومهامها في تنظيم واحد (ازيدي ،و غريب وآخرون ،2015 ،ص40).

أما أمحمدي علي (2018) يستخلص أن الأساليب المعرفية هي عبارة عن نمط معرفي يتخذه الفرد كطريقة للتعامل مع باقي الأفراد الآخرين وكذلك معالجة معلوماته الواردة من الخارج عبر حواسه المختلفة، وبالتالي الأسلوب المعرفي يعمل كوسيط بين العمليات المعرفية والمجالات الأخرى وبين المخرجات. (أمحمدي ،2018، ص24).

وفي ضوء التصورات والتعاريف السابقة للأساليب المعرفية ترى الباحثة أنها نمط معرفي أو مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات يستخدمها الفرد للحصول على المعلومات وتضمينها في نماذج متصلة لوظائف العمليات العقلية، وأمكن تحديد خصائصها الرئيسة يتخذها الفرد في التعامل مع الأفراد الآخرين ومعالجة وتنظيم المعلومات وإدراكها من خلال عمليات التفكير المختلفة.

وأخيراً، جرى تعريف الأساليب المعرفية تعريفاً على درجة كبيرة من العمومية، بحيث يشمل الشخصية كلها، فتُعرف بأنها "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى، كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن كذلك المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية". ويرجع اختلاف تعريف الأساليب المعرفية إلى عدة عوامل منها:

**1-** أن الأساليب المعرفية تكوينات فرضية لا تُدرك مباشرة، بل يستدل عليها بآثارها ونتائجها. تلك الآثار والنتائج قد تكون معرفية، كالتذكر والتفكير ومعالجة المعلومات، وقد تكون وجدانية، كما تظهر في التروي والدقة

وتحمل الغموض، وقد أدى هذا إلى اعتبارها متغيرات وسيطة تقف بين المثيرات واستجابات الأفراد وتنظم مدركات الفرد.

**2-** تفاوت النظرة إلى درجة عمومية الأساليب المعرفية: هل هي قاصرة على الجوانب المعرفية في الشخصية، أم تشتمل أيضاً على الجوانب الوجدانية؟ وهل هي قدرات عقلية معرفية، أم ضوابط معرفية؟ أم الاثنان معاً؟ (إذا كانت القدرات العقلية تتناول محتوى النشاط العقلي ومستواه، فإن الضوابط تدل على صورة هذا النشاط أو طريقة أدائه، وهي نزعة عامة لدى الفرد تشبه الأداء المميز للفرد).

**3-** تنوع أسس تصنيف الأساليب المعرفية، فمنها أساليب معرفية في جمع المعلومات (بصري . لمسي، تصور بصري . تلفظ)، وأساليب معرفية في تنظيم المعلومات (تسلسلي . إجمالي، تحليلي . علائقي).

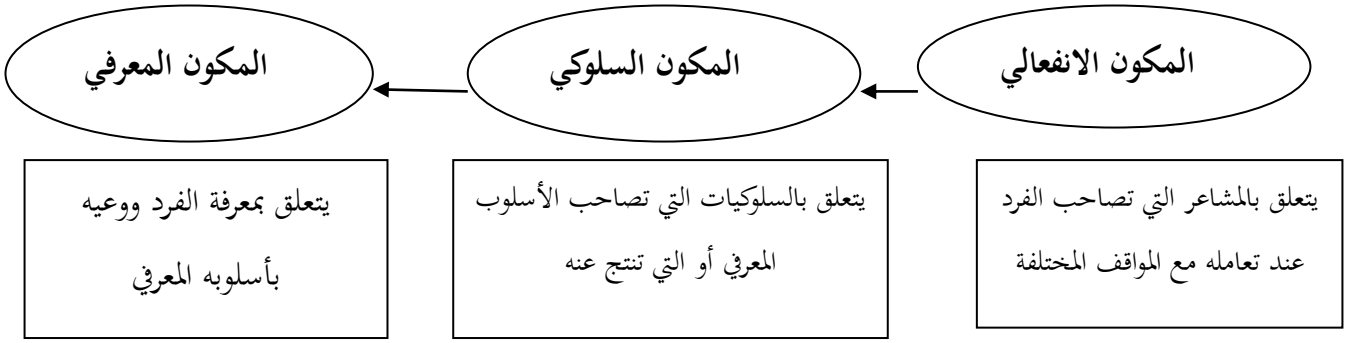
**4-** تباين وجهات النظر اتجاه الأساليب المعرفية، فقد يُنظر إليها مظاهر للفروق الفردية في الأبنية المعرفية، أو طرقاً لإدراك المعلومات واستقبالها وإعدادها، أو وظائف معرفية تنظيمية تنفيذية، أو طرقاً فردية في حل المشكلات.

**5-** تعدد التفسيرات النابعة من النظريات النفسية، مثل نظرية التحليل النفسي، والنمو المعرفي، والنظرية المجالية. ومن التفسيرات أيضاً التفسيرات الفسيولوجية القائمة على عمل نصفي المخ.

**6-** التداخل بين "طبيعة" الأساليب المعرفية "ووظائفها"، لذلك رأى بعض الباحثين أنها "الكيفية" التي يكون عليها سلوك الفرد، أو أنها "العمليات "التي يستخدمها الفرد لتصنيف إدراكاته البيئية.

بناءً على ما سبق، يمكن تعريف الأسلوب المعرفي بأنه أسلوب شخصي يُعبّر عن تفضيلات الفرد عند تناوله وإعداده للمعلومات. ويمتاز هذا الأسلوب بالاتساق النسبي، ويفسر تباين البنى المعرفية لدى الأفراد، ويعمل على تنشيط القدرات العقلية والسمات الانفعالية المرتبطة بالمهمة. (فخري،2009، ص81-82.).

ومن خلال ما سبق فان الأسلوب المعرفي يتألف من ثلاث مكونات هي كالتالي:




**الشكل رقم (01) يوضح مكونات الأسلوب المعرفي**

## 2- تطور مفهوم الأساليب المعرفية:

تعد الأساليب المعرفية حديثة الظهور في علم النفس خاصة وبصفة متميزة في علم النفس المعرفي نتيجة للبحوث والدراسات المتزايدة التي أنجزت في مجالات علم النفس المختلفة.

إن الأعمال التي أعطت الفرصة لظهور فكرة الأساليب المعرفية تم طرحها وتقديمها عن طريق ثلاث مدارس فكرية أولها بزعامة (هيرمان وتكن)، والثانية بريادة (جيروم كاجان)، والثالثة بقيادة (جورج كلاين). هيرمان وجيروم استخدما فكرة الأساليب المعرفية أما جورج فقد استخدم مفهوم الضوابط المعرفية.

وقد أوليت الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية اهتماما بالغا من طرف العلماء والباحثين، ففي (1900) تم إدخال طرق وبيانات عن الاختبارات العقلية، وبذلك فقد دعمت وعززت هذه الاختبارات وأصبحت أساليب التحليل العاملي وأسلوب تحليل الانحدار طرقا أساسية لتقييم ثبات وصدق الاختبارات، وتحديد أن للقدرات الإنسانية قدرات عقلية. فقد أقر سبيرمان (1904) بوجود مكونان اثنان هما القدرة العامة والقدرات الخاصة. (سلمان،2010).

وقد طبق ثرستون (1938) Thurston أسلوب التحليل العاملي على درجات اختبارات القدرات العقلية، وحدد القدرات الأولية للاستدلال العام، والاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي، والقدرة اللفظية، والقدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرة البصرية، والذاكرة، والطلاقة اللفظية، والسرعة الإدراكية.

وبعد ذلك أوضح جيلفورد Guilford (1967) أن القدرات العقلية عند ثرستون لم تكن شاملة للعوامل التي قام أسلوب التحليل العاملي بتحديدها لدرجات الاختبار العقلي، ولذلك فقد طرح جيلفورد نموذجه عن بنية العقل، وأطلق على هذا النموذج بالبناء العقلي Structure Intellect ورمز له بالرمز (S.I) الذي يتكون في شكله النهائي من ثلاثة أبعاد وتمثل العمليات العقلية بعده الأول والمحتويات بعده الثاني، والنواتج بعده الثالث (الشرقاوي ،1989، ص146).

وقد شهدت دراسة الفروق الفردية تطورا على أساس العمليات المعرفية، من خلال استفادتها من ثلاثة مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام (1948-1949-1955)، حيث كان المسرح البحثي ممهدا بظهور مقدمة هينز ويرن (Wern Heinz) عن العلاقات المتفاعلة بين الإدراك والشخصية الذي اقره مؤتمر عام (1948). (الخولي ،2002، ص52).

وهناك فكرة أخرى نتجت عن ندوة المؤتمر الذي انعقد عام ( 1955) واستقطبت، اهتمام الباحثين آن ذاك وهي قضية العمليات المعرفية اللاشعورية، وقد أوضحت هذه النظرة الجديدة ثلاثة موضوعات تعبر عن ثلاثة افتراضات أساسية وهي:

- تعتبر المعرفة هي مركز التكيف الشخصي للفرد مع البيئة.
- البيئات التي يتكيف معها الفرد هي عبارة عن تمثيلات معرفية أو رموز بدلا من أن تكون بيئات مكونة من أشياء حقيقية كما هي عليها.
- البناء المعرفي اللاشعوري يحدد أي الصور يتخذها الفرد من بيئة معينة والعمل الذي يمكن أن يتفاعل أو يندمج فيه الفرد بناءا على هذا التشفير .(الخولي، 2002، ص 29).

بعد الاتفاق على مصطلح ومفهوم الأسلوب المعرفي في الندوات الثلاث التي عقدت منذ بداية أربعينيات هذا القرن، اصطلح جيلفورد مصطلح البناء العقلي المعرفي على نموذجه باعتبار أن الأساليب المعرفية تضم جميع العمليات المعرفية مثل الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات.

ويؤكد ريدر ورينر (Ryder &Rayner , 1998) أن جذور الأساليب المعرفية تتحدد من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي وهي:

- تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجشطلت حيث تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة.
- الطريقة التي يتكيف بها الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية مما يفرض أسلوبا محددا في التعامل مع مثيرات البيئة المختلفة.
- الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

نستخلص من هذه المقاربة التاريخية أن مصطلح الأساليب المعرفية تمت هيكلته بناءا على الدراسات السيكولوجية حول فروق الأفراد في الكيفيات التي يمارسها الافراد للتعامل مع المثيرات وفي جميع النشاط الإنساني في ممارسة التفكير وحل المشكلات والتعلم وبناء العلاقات على الصعيد الاجتماعي الى غير ذلك، وان ظروف ظهور هذا المصطلح يمكن إسقاطها على ظهور المنحنى المعرفي عموما خاصة فيما يتعلق بالانتقال من:

سيكولوجية المثير ⟵ استجابة الى : سيكولوجية مثير ⟵ عمليات وسيطة ⟵ استجابة

**3- طبيعة الأساليب المعرفية:**

إن كل من تناول موضوع الأساليب المعرفية قد اجمع على وجود مجموعة من الخصائص العامة لها والمتمثلة فيمايلي:

1- الأساليب المعرفية أصبحت محورا هاما لدراسة و استكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا، كالإدراك والتركيز والانتباه والتذكر والتعلم وحل المشكلة.

2- الأساليب المعرفية تنضم إلى المتغيرات البسيطة فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط العقلي المرتبط بالاستثارة، أحداث الاستجابة، وينظر إليها وفقا لهذا على أنها عوامل منظمة.

3- الأساليب المعرفية هي طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة، و إصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة.

4- الأساليب المعرفية متغيرات هامة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة نظرة أكثر تكاملا ، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده بل تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية. (الدحدوح ،2010، ص 22).

5- العمومية والثبات النسبي عبر الزمان والمكان غير أن هذه الخاصية لا تلغي وجود حالات استثنائية، فقد اتضح أن الأسلوب المعرفي يميل نسبيا إلى الاستقرار عبر الزمن وان الأفراد يحافظون على خصائصهم في الأسلوب المعرفي إذا ما قورنوا مع أقرانهم.

وينبغي التنويه بأن هذا الثبات نسبي، بمعنى انه يمكن تعديله وتغيره عن طريق التعلم ولكن بصعوبة وببطء زائدين

6- تتميز الأساليب المعرفية بأنها ثنائية القطب bipolar ذات توزيع متصل يبدأ من أحد القطبين ينتهي بالآخر، وكل قطب له خصائصه وسماته وقيمته في ظل ظروف خاصة، ترتبط بطبيعة المهمة الاختبارية. (عليان ،1998، ص28). بمعنى أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب بعكس الذكاء والقدرات العقلية، ولكل قطب قيمة مميزة، ولها أبعاد مستعرضة تنظر للشخصية بطريقة كلية، ولا تقتصر الأدوات التي تقيسها على الجوانب المعرفية فحسب بل تقيس جوانب غير معرفية للشخصية، وتعبر في أبعادها عن أنماط من التمايز كالتعقيد والتخصص والتكامل، لتعطي في النهاية ما يميز فرد عن فرد أخر.

7- يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد على تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة (عياش،2009، ص49).

8- ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية أو إيجابية مع متغيرات عديدة، كالدافعية، والذكاء والنجاح الأكاديمي اعتمادا على طبيعة الفرد (العتوم، 2004، ص296).

9- تعتبر الأساليب المعرفية بيئية المصدر، أو بالأحرى هي أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثة (الزيات، 2001، ص 122).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الأساليب المعرفية تتميز بالثبات النسبي مع مرور الزمن، وأكثر مقاومة للتغيير، وأنها مكتسبة من خلال نشاطات الفرد، وعلاقاته وتفاعلاته مع البيئة الخارجية، وتعتبر الأساليب المعرفية ثنائية القطب وذات توزيع متصل بين أحد القطبين أحدهما عكس الآخر، وكل له خصائصه وسماته حسب القطب الذي ينتمي إليه.

إن دراسة الأساليب المعرفية يعد محورا هاما للتعمق أكثر في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد في العمليات العقلية كالإدراك، التفكير، الانتباه، التذكر، التعلم وحل المشكلات كما تعتبر من العوامل المنظمة لبيئة ومدركات الفرد ومن الطرق المفضلة لديه في استقبال ومعالجة المعلومات وحل المشكلات التي تعيق تحقيق توازنه.

## 4- الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المفاهيم الأخرى:

نتج عن مجال الأساليب المعرفية وتطور الدراسات فيها بروز مسميات وتكوينات ومفاهيم أخرى قريبة من مصطلح الأساليب المعرفية، فقد انبثقت من بعضها البعض بكونها تفضيلات معرفية نحو التفكير والتعلم وحددها الآخرون بكونها استراتيجيات معرفية، واصطلح عليها البعض بكونها ضوابط معرفية وهذا ما يبرر الحاجة الماسة إلى تحديد الفروق بين هذه المفاهيم ومصطلح الأساليب المعرفية.

### 4 – أ – الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتمايز النفسي:

يرتبط مفهوم الثبات النسبي للأساليب المعرفية بمفهوم التمايز النفسي الذي ارتبط بأبحاث لوين (Lewin , 1935) وورنر ( Wer ner, 1948) من خلال النظريات المختلفة التى تناولت النمو المعرفي،Cognitive development والتي تفترض أن النظام النفسي للفرد يتوقف على مستوى نموه ، فيصبح أكثر تمايزا ووضوحا وقدرة على إدراك التفاصيل، حيث يشير التمايز إلى المستوى أو الدرجة التي تكون فيها بعض الأبعاد النفسية كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها البعض، وتكون قادرة على أداء وظائفها في أي مجال من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو البيولوجية.

يكون أداء الفرد أكثر تمايزا كلما كان قادرا على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف، أما الأفراد الأقل تمايزا فان استجابتهم تكون اقل وضوحا وأكثر تداخلا مع مثيرات كثيرة بحيث لا يستطيعون الاستجابة بسرعة ملحوظة في اختبارات المواقف الإدراكية ،كما أنهم يكونون أقل إمكانية في عزل أو فصل الأنظمة أو الأبعاد النفسية عن بعضها ، كعدم فصل التفكير عن الفعل، هذا بالإضافة إلى تأثر هؤلاء الأفراد بالآخرين بسهولة أو بسرعة لأنهم أكثر اعتمادا عليهم في إصدار الأحكام وذلك على عكس الأفراد الأكثر تمايزا، فأنهم لا يتأثرون بالآخرين بسهولة أو بسرعة، لأنهم عادة يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام وبالتالي أقل اعتمادا على الآخرين ( الشرقاوي، 2003 ، ص230).

وقد قام ويتكن (Witkin) بتعديل نظرته اتجاه نظرية التمايز النفسي حيث تتكون من ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول يتمثل في الوظائف النفسية التي تهتم بمفهوم الجسم، والبعد الثاني في الوظائف العصبية والبدنية التي تهتم بالتمايز الواضح في التوظيف النفسي كما فى التوظيف العصبي والفسيولوجي، حيث يختلف الفرد أكثر تمايزا عن الأقل تمايزا فى الوظائف العصبية والفسيولوجية، أما البعد الثالث فيتكون من مكونين، هما: إعادة بناء القدرات، واستقلال الذات في العلاقات بين الأشخاص. فالفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي بشكل مرتفع هو الفرد الذي يقدر أن يعزل ذاته عن ذات الآخرين، ويعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات حيث تتصف بالاستقلالية في العلاقات الإجتماعية، وهي تمثل مرجعه الداخلي الذي يرجع إليه الفرد فى ادراكاته وأحكامه أما الفرد الذي يدرك ذاته بدرجة ضعيفة لا يتمكن من إدراكها منفصلة عن الآخرين مما يدفعه للاعتماد على الإطار المرجعي الخارجي وانخفاض مرجعه الداخلي. (الخولي ،2002، ص73-75).

**4 – ب – الأساليب المعرفية والقدرات:**

يتضح جليا أن هناك فرق بين الأساليب المعرفية و الذكاء فهي تهتم بأسلوب وشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس محتواه ، أما الذكاء فيهتم بمستوى الأداء أو المهارة ، بمعنى أنه كلما زادت الدقة والمهارة في أداء عمل من الأعمال أو حل موقف من المواقف عبر ذلك عن مستوى عال للذكاء أو القدرة فالذكاء العالي يرتبط بمستوى أداء عال والذكاء المنخفض يرتبط بمستوى أداء منخفض،أما الأساليب المعرفية فإنها تتعلق بشكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه وبالتالي فهو يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد كل ما يدور حولهم أو عندما يفكرون في ما يواجههم من مشكلات ( شريف ،1981).

كما أن الأساليب المعرفية تختلف عن القدرات العقلية وذلك لأن أبعاد القدرة تتجه أساساً لمحتوى الإدراك أو ما يسمى (ماذا)، أي نوع من العمليات يرتبط بأية عملية أو بأي شكل وعلى العكس من ذلك فالأساليب المعرفية الإدراكية تركز على السؤال (كيف) أو على الطريقة التي يحدث بها السلوك Entwistle) . .(& Ramsdan,1982.

وقد فصل أكثر انور محمد الشرقاوي (1989) الفروق بينهما كالتالي:

– تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تكوين وتناول المعلومات وتشير الأساليب المعرفية إلى الكيفية التي يتم بها التوصل إلى المعرفة.

– القدرات العقلية محدودة الامتداد مقارنة مع الأساليب المعرفية فالأولى مرتبطة بمجال ووظيفة محددة ومعينة، في حين تتمثل الأساليب المعرفية على كافة القدرات بما في ذلك المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

– تقاس القدرات ويعبر عنها في أقصى أداء الفرد، في حين تقاس الأساليب المعرفية في كيفية وشكل الأداء لا مضمونه.

– تعبر القدرة عن استطاعة الفرد بالقيام بمجموعة من المهام وبهذا هي نهاية قصوى مرجوة وعكسها غير مرجوة وبهذا فهي أحادية القطب في حين أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب وكلا القطبيين لا يعني وضعية غير مرجوة (سيئة).

وفيما يلي جدول يوضح بإيجاز التباين بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية في ضوء ما سبق ذكره:

**الجدول رقم (01) يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:**

| الأساليب المعرفية | القدرات العقلية |
|---|---|
| – تهتم الأساليب المعرفية بشكل النشاط الممارس<br>– الاهتمام بشكل وحالة النشاط<br>– الأداء المميز<br>– ثنائية القطب وكل قطب له مميزاته وخصائصه في ظل شروط معينة. | – تهتم بالمحتوى /المهارة.<br>– تهتم بالكفاءة والدقة.<br>– الأداء الأقصى.<br>– وحيدة القطب<br>– القيمة الاتجاهية الكمية |

| | |
|---|---|
| - القيمة التمايزية<br>- مستعرضة ومستقرة وأكثر ارتباطا بعدد كبير من المجالات النفسية<br>- متغيرات تنظيمية ضابطة وحاكمة | - وظائف متخصصة نوعية في المجال (تخصيص الوظائف).<br>- التمكن والقدرة |

يوضح الجدول رقم (01) العلاقة التباينية بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية. واتضح انه يوجد فروق واضحة حسب راي ميسك (1984) وفتحي الزيات (2004) وآخرون.

## 4- ج- الأساليب المعرفية والإستراتيجيات المعرفية:

يعرف ميسك Messick الاستراتيجيات المعرفية بانها التريث الشعوري أو غير الشعوري للقرارات والتي يتخذها الفرد حينما يكون في موقف الاختيار بين عدة بدائل مما يجعل الفرد يعدل من الاستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها عبر أنواع كثيرة من المواقف دون اختيار.

بينما الأساليب المعرفية هي: " عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية كالإدراك والتفكير والتذكر وتكوين وتناول المعلومات. " (الشرقاوي، 1992، ص190) ، في حين يعتبر أن الأسلوب المعرفي " معبرا عن الاتساق الذاتي المميز الواعي لدى الفرد في تناوله للمعلومات " (الشرقاوي، 1992، ص 191).

وهنا نستنتج أن الإستراتيجيات المعرفية تتعامل مع خواص المواقف والمهام، في حين أن الأساليب المعرفية تتعامل معها بالشكل العام الذي لا يتغير. كما تعتبر الإستراتيجيات في نظر برونر Bronur الترتيبات أو الانتظامات في اتخاذ القرارات التي يمكن أن نستخلص أن الإستراتيجيات المعرفية هي التأني في اختيار وتنظيم العوامل والمتغيرات المحيطة بالموقف في الوصول إلى مخرجات وفي الفاضلة بينها ( أي المخرجات ) مستخدمين الحد الأدنى من المعلومات بطريقة شعورية.

## 4- د- الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:

ظهر اعتبار الأساليب المعرفية على أنها ضوابط معرفية في أعمال جاردنر (Gardner) وكلين (Klein) إذ يعتبران كنوع من النمط الكلي للضوابط، يميز الفرد عن غيره من الأفراد في حين يعتبران الضوابط بمثابة ميكانيزمات منظمة تبينها (الانا) للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية والواقع الخارجي إذ يعرف (Klein )

الضابط المعرفي بأنه: "يعتبر بمثابة تكوين فرضي يوجه التعبير عن الحاجة في إطار اجتماعي مقبول وفي ضوء متطلبات الموقف"، وهو تصور قريب الشبه من تصور فرويد (Freud) عن الأنا الاجتماعي ( الخولي، 2002 ،ص112).

وحدد ميسك (Messik ) تصورا للضوابط المعرفية واختلافها عن الأساليب المعرفية حيث حدد أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما على النحو التالي: (ميسون،2011 ،ص 21 ).

**الجدول رقم (02) يوضح أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:**

| الضوابط المعرفية | الأساليب المعرفية |
|---|---|
| أحادية القطب | ثنائية القطب |
| توجه السلوك في مجال او موقف محدد | توجه السلوك بشكل عام في جميع مواقف الحياة |
| تمثل مجالا مقارنا ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها. | تتناول منحى مستعرضا في الشخصية بمجالاته العقلية والاجتماعية والانفعالية المختلفة المتعددة |
| تعد كمتغيرات تنظيمية لتحقيق وظائف خاصة درجة عالية من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد | تنتشر عبر مجالات نفسية مختلفة لأنها أكثر اتساعا درجة معتدلة من التوجيه للنشاط الذي يمارسه |
| تساعد في توجيه النشاط المعرفي في موقف محدد. | تساعد الآخرون في التنبؤ بسلوك الفرد ونقد كموجهات داخلية ذاتية للفرد في جميع المواقف. |

**تعقيب:**

– تختلف الأساليب المعرفية عن الضوابط المعرفية في أن هذه الأخيرة وحيدة القطب وتهتم بشكل نسبي بوظائف متخصصة في مجال الذي تتناوله كما أنها تتميز بالقيمتين التوجيهية والكمية، وفي حين تتميز الأساليب المعرفية بأنها مميزة لأداء الفرد في شكله العام وفي كل المجالات وأنها ثنائية القطب.

– تمثل الضوابط المعرفية مجال مقارن ووظائف نوعية متخصصة، أما الأساليب المعرفية فهي مستعرضة في الشخصية. كما تعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة في سيطرتها على تنظيم وتسيير كل من الضوابط المعرفية والإستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية.

– تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس والذي يمثل أساسا في طبيعة النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد والمجال الذي يمارس فيه هذا النشاط ولا يتصف الأداء في كل منهما من جانب الكم بل أن الأداء يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف وخصائصه عكس القدرة التي تعبر عن الكم، كما ينتمي الأداء في الأسلوب المعرفي والضبط المعرفي إلى ميول الفرد أما القدرات فتعبر عنها كفاءة الفرد (الفرماوي، 1994، ص 63).

## 5– تصنيفات الأساليب المعرفية:

تعددت الأطر التي تطرقت لتعريف وتفسير الأساليب المعرفية، ولعل تصنيف هذه الأساليب يعتبر من أهم العوائق التي أخرت ظهورها كنظرية شاملة حيث نجد تصنيفات متعددة ومختلفة وقد أجمع جل الباحثين على أن تصنيف (ميسك، Messik) لهذه الأساليب يعتبر أحد الإسهامات الهامة في هذا المجال وكانت هناك محاولات أخرى لمختصين أمثال دمكن (Dimcken) وهرمان (Harman) وكوجان وهيطو (Huteau) وروس (Royce) وكاتل ( Catel) جيلفورد (Guilford)، (الفرماوي ، 1986، ص 475 ).

ونعرض فيما يلي أهم التصنيفات للأساليب المعرفية:

**5–1– تصنيف بروفرمان Broverman (1960)**: تناول هذا العالم أسلوبين معرفيين هما:

* السيادة التصويرية في مقابل السيادة الإدراكية الحركية.

* الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة.

حيث يقصد بالأسلوب المعرفي الأول أن هناك أفراد يسلكون سلوكا نظريا، في أداء المهمات وتنقصهم الكفاءة الحركية، عكس فئة تعتمد على القدرات الحركية وتنقصها القدرة التصورية، أما الأسلوب الثاني فيشير الى قدرة الفرد على أداء المهام، من خلال المقارنة مع ما هو متوقع منه فالبعض يتسمون بالقدرة العالية، والبعض الأخر يتميزون بقدرة اقل حتى في مهام تكرارية بسيطة. (Neisser ,1967, p29).

### 5-2- تصنيف روكيش Rokeach (1964):

قدم هذا العالم أسلوب الدوغماطية ويشير هذا الأسلوب إلى التفكير الجامد والمتشدد اتجاه حقيقة ما أو معرفة أو مذهب، بحيث لا يقبل الفرد الدوجماطي النقاش والتغيير حتى لو تغيرت الظروف التاريخية أو السياقات المكانية والاجتماعية وعدم إخضاع هذه المعتقدات لفحص نقدي تحليلي يراجع الأسس التي تقوم عليها، غير انه لا يمكن وصف الفرد بأنه تسلطي على أساس انه يعتنق مبادئ أو أفكار، إنما القضية إذا كان هذا الاعتناق بنظام مفتوح او نظام مغلق (Berry, 1974، p295).

### 5-3- تصنيف بيري Bieri وزملاءه (1966):

قدم هذا الباحث وزملاءه أسلوب " التعقيد المعرفي في مقابل التبسيط المعرفي " إذ يستخدم بعض الأفراد أبعادا ضيقة في النظر إلى الأشخاص أو الأشياء، في حين يتعامل الآخرون في ادراكاتهم بنظرة واسعة. (الشقيرات ،2005، ص111).

**5-4-تصنيف ميسيك (1970)** : قدم ميسك تصنيفا للأساليب المعرفية ضم تسعة أساليب، واعتبر الأربعة الأولى ضوابط معرفية هي:

* الفحص أو التدقيق Scanning
* الضبط المرن الضبط المقيد Constricted vs. Flexible Control
* التسوية – الشحذ Ieveling vs. Sharpening
* التسامح مع الغموض او الخبرة الغير واقعية Tolerance For Incongruous Or Unrealitic Experience.

**أما الأساليب الخمسة الأخرى فهى مختلفة التنظير، وبعيدة عن الضوابط المعرفية هى:**

* الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي Field Independent Dependant
* التعقد المعرفي Cognitive كComplexity
* الاندفاع / التامل Impusive vs. Reflective*
* أساليب التصنيف Styles of Categorization
* أساليب تفضيل الصورة الذهنية Styles of Conceptualization

أضاف ميسك,( Messick) (1976) عشرة أساليب جديدة لتصبح تسعة عشر أسلوبا وهي:

* تشكيل المجال Field Articulation

* التمايز التصويري Conceptual Differentiation

* بعد التصنيف Compartmentalization

*التشكيل التصويري Conceptual Articulation

* التركيب التكاملي Conceptual Integrative Or Integrative Complexity

* المخاطرة / الحذر Risk Taking vs. Cautiousness

* الضعيفة القوية الآلية / الآلية الضعيفة Strong vs. Weak Automatization

السيادة التصورية / السيادة الإدراكية الحركية Conceptual vs. Perceptual-Motor Dominance

* تفضيل الظاهرية الحسية Sensory Modality Preference

* التقارب/ التباعد Converging vs. Diverging (عليان، 1998 ،ص41-42)

5- **5- تصنيف (كاجان ) Kagan (1973)**: وقد ميز هذا العالم بين ثلاثة أنواع من الأساليب المعرفية :

- التجميع الوصفي مقابل التجميع التحليلي.

- أسلوب الاعتماد على الارتباطات الوظيفية.

- أسلوب التعميمات الاستدلالية في مقابل التعميمات الفئوية.

وتظهر هذه الأساليب خاصة في مهام تحليل الصور وتصنيفها وتجميعها. (Kagan ,1973 ,p631).

5- **6- تصنيف جيلفورد Guilford (1980)**: قدم هذا المنظر تصنيفا للأساليب المعرفية والتي تتوافق مع نظريته في بنية العقل وأهمها:

* أسلوب الباورة في مقابل الفحص.

* أسلوب التحليل في مقابل الشمول.

* أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي.

* أسلوب مدى التكافؤ.

* أسلوب التسوية في مقابل الإبراز.

* أسلوب المخاطرة في مقابل الإحجام. (الشرقاوي ،1992، ص196).

وصولا عند هذه النقطة نشير انه بعد اطلاعنا على المكتبة (الغربية والعربية) وجدنا أن تصنيف ميسك من أشهر التصنيفات الموجودة على الساحة العلمية لحد الساعة وفيما يلي شرح مفصل لكل نوع من أنواع الأساليب المعرفية التي حظيت باتفاق وإجماع العديد من المنظرين:

- **أسلوب الفحص والتدقيق:** (أو البأورة في مقابلة الفحص):

بحيث يميز هذا الأسلوب بين أفراد يتميزون بشدة التدقيق فيما يحيط بهم ويهتمون بإبراز التفاصيل وحدة الانتباه مع سعته ويشمل قدرا واسعا من المثيرات المحيطة بهم ونظرائهم الذين يتميزون بقلة التدقيق ولا يهتمون بالتفاصيل وقلة الانتباه (الشرقاوي، 1989، ص 13).

- **الضبط المتزمت في مقابل الضبط المرن:**

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها فالمتزمتين هم الأفراد الذين لا يستطيعون إبعاد المتناقضات والمثيرات المتداخلة، أما المرنون فهم عكسهم تماما (الشرقاوي، 1994، ص 202).

- **الرتابة مقابل الشحذ:**

يشير بعد الرتابة إلى الأفراد الأقل استعمالا للذاكرة في مواجهة المدركات الجديدة، أما الأفراد الشحاذ فهم الأفراد الأكثر قدرة على الاستنباط من خبراتهم السابقة بما يتلاءم والمدركات الجديدة وإن أصحاب هذا النمط الأخير يميلون إلى التعقيد المعرفي ونظرائهم يميلون إلى التبسيط المعرفي (الفرماوي ،1986، ص 483).

- **التسامح مع الغموض أو الخبرة الواقعية:**

يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل الغموض وتحمله مهما كانت التناقضات فيما يتعرضون إليه من مثيرات غير واضحة وغير واقعية وغير مألوفة وفي الجانب الأخر فأصحابه لا يتحملون الغموض والتناقض للمواضيع والأحداث والأفكار والواقع ويتوددون لكل ما هو جديد. (غريب ،2009، ص39).

**– أسلوب الاعتماد /الاستقلال عن المجال الإدراكي:**

يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وتفاصيله، حيث يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال الذي يحيط به، فيتميز الفرد المعتمد على المجال

الادراكى بخضوع إدراكه للتنظيم الشامل الكلى للمجال، أما الفرد المستقل عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، حيث تمثل درجات الفرد توزيعا متصلا، فيميل الفرد إلى أحد الطرفين فى إدراك المجال. (الشرقاوي،1992، ص199).

وسنقوم بتوسيع رقعة تناول هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب في فصل مفصل له كونه محور اهتمام دراسة الباحثة.

**- أسلوب التعقد المعرفي والتبسيط المعرفي:**

يفرق هذا الأسلوب بين الأفراد في ميولهم لتفسير وتحليل ما يحيط بهم من مدركات وخاصة المدركات ذات الخاصية الاجتماعية، فالأفراد ذوي الأسلوب التبسيطي يتعاملون مع المحسوسات بشكل أفضل مما يتعاملون مع المجردات ويكونون أقل قدرة على إدراك المحيط بصورة تحليلية، وفي المقابل يتميز الأفراد من ذوي الأسلوب المعرفي المعقد بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع المواضيع المعقدة والمركبة وبصورة تحليلية كما يتميزون أيضا بالتعامل مع المدركات المحللة بشكل تكاملي واندماجي (الشرقاوي، 1992، ص 199).

**– أسلوب الاندفاع / التروي المعرفي:**

يميز هذا الأسلوب بين نوعين من الأفراد، فالأفراد المتروين يميلون إلى تأمل البدائل المطروحة لحل المشكلات، وفي المثيرات والمعطيات الموجودة في المحيط والتي لها علاقة بالموقف، وتناول ذلك بعناية والتحقق منها قبل الاستجابة مع إمكانية ارتكاب أخطاء قليلة، أما الأفراد المندفعون فيميلون إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة لعدم التريث والتأمل في البدائل المطروحة لحل المشكل وعدم التدقيق والتحقق من المعطيات قبل الاستجابة (غريب ،2009، ص40).

**– أساليب التصنيف:**

بعض المختصين أعطوها تسميات متباينة (أساليب التصنيف، الأساليب التصورية، أساليب التنميط وأساليب التفضيل التصوري (الفرماوي ،1994، ص 74)، ويرتبط هذا الأسلوب بتعامل الأفراد مع الخواص والمميزات التي تطبع المدركات وتصنيفهم لها. حيث نجد في هذا الأسلوب أن هناك مجموعة من الأفراد يتميزون بتصنيف مدركاتهم على أساس العلاقات الوظيفية التي تربط هذه الأخيرة، وهو تصنيف علائقي كأن يعلل الفرد مدركاته على أنها " عائلة متزوجان "، والمجموعة الثانية من الأفراد يصنفون مدركاتهم على أساس معاني تجريدية

( تصنيف استدلالي ) كأن تقول رجال زعماء أناس غير مستقرين ...الخ ، أما المجموعة من الأفراد فهي تلك التي تصنف المدركات على أساس صفات مشتركة بين المواضيع المدركة ( معلم ) مثال على ذلك تصنيف على أساس اللون, الحجم, الطول, القصر...الخ.(غريب ،2009 ،ص41).

**- أساليب تصنيف الصور الذهنية:**

ينطوي هذا الأسلوب المعرفي تحت نفس المضمون لأساليب التصنيف وهذا ما أكده حمدي علي الفرماوي سنة (1994) بقوله " هناك مسميات كثيرة لأسلوب تفضيل الصورة أساليب التنصيف، أساليب تصورية وأساليب التنميط "(الفرماوي، 1994، ص 15).

**- التمايز التصوري:**

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد وتصنيف أبعاد التشابه والإختلاف للمثيرات التي يتعرضون لها، والطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمفاهيم حيث يعتمد بعض الأفراد فى تكوين المفاهيم والمدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات أما البعض الآخر يعتمد على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها ومجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون على قدرتهم في إستنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.

ويعرفه (Gardner جاردنر):" أنه يشير إلى عدد التمييزيات التلقائية التي يجريها الفرد على الأشياء والأحداث غير المتجانسة وتصنيف تلك الأشياء إلى فئات ذات إنسجام نسبي حيث يقدم مرتفعي التمييز تمييزات دقيقة ويقدمون تصنيفات كثيرة بناءا على فئات ذات أحجام صغيرة". (عرايس، 2002، ص 497).

**– تشكيل المجال:**

يميز هذا الأسلوب ميل الأفراد إلى انتقاء عناصر المجال على النحو الذي يعطي مدركات تنتمي إلى ميول هؤلاء الأفراد واستعداداتهم، والفرد المتصف بالتشكيلية العالية يميل إلى عناصر وفئات متجمعة تعطي نسقا إدراكيا مقبولا ومألوفا، ونظيره هو الذي يكون مضطرا أو مكرها إلى الميل إلى عناصر وفئات تكوين المجال (غريب،2009، ص41).

**- بعد التصنيف وهناك من يسميه نطاق أو سعة التصنيف:**

ويعني قدرة الفرد على إصدار تقديرات على مدى سعة ظاهرة معينة (أو مدركات) مقارنة بظواهر أخرى التي يشترك معها في خاصية المجال فهناك أفراد يستطيعون إصدار أحكام سليمة لمدى ضيق آو إتساع ظاهرة ما بينما لا تتوافر هذه القدرة لدى أفراد آخرين (الفرماوي ،1994، ص25).

**– التشكيل التصوري:**

يشير أحمد علي الفرماوي أن هذا الأسلوب يميز بين الأفراد على مستوى خصائص بناءاتهم المعرفية مثل درجة تمايز المفاهيم حيث ينعزل كل مفهوم عن بقية المفاهيم بخصائصه وكذلك درجة ودقة تضمينات هذه المفاهيم لبعضها البعض وتكاملها.

**- تفضيل الظاهرية الحسية:**

يشير هذا الأسلوب إلى تمايز وتكامل قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات، بحيث يصنف الأفراد إلى حاسين ومجردين فالشخص الحاسي هو الشخص الأقل قدرة على التعامل مع المثيرات المجردة وأقل قدرة على تحليل عناصر الموقف والمقارنة بين عناصره، والفرد المجرد هو عكسه تماما. بحيث يتميز بقدر كبير من التمايز وتحليل عناصر الموقف (غريب، 2009، ص 42).

**- المخاطرة مقابل الحذر:**

يشير هذا الأسلوب إلى مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة. ويرتبط هذا الأسلوب بالثقة بالنفس، ويتميز الأفراد المخاطرين بأنهم مغامرون، في مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة، في حين يتميز نظرائهم بالجزع وعدم الإقبال على المواقف الجديدة والتي تحتاج إلى المغامرة حتى ولو كانت النتائج مضمونة. كما يشير إلى مدى الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المجازفة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون للحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مجازفة او مغامرة ويتضح من ذلك أن الأفراد الذين يقعون في أحد طرفي هذا البعد يطلق عليهم المخاطرين و يمتازون بروح المغامرة ، والدخول بمجالات ومواضيع ذات فائدة كبيرة حتى لو كانت نسبة النجاح ضعيفة ، ولا يدخلون في المجالات اليسيرة حتى لو كانت نسبة النجاح مؤكدة ، أما في الطرف الثاني يوجد الأفراد الذين يطلق عليهم الحذرين فهم لا يقبلون الدخول في أي موضوع أو مجال مهما

كانت فائدته إلا إذا كانت نسبة النجاح مؤكدة، فهم لا يعتمدون على المجازفات والتوقعات. (عبد المجيد ،2011 ،ص61).

**- الآلية القوية مقابل الآلية الضعيفة:**

يشير هذا الأسلوب إلى قدرة الفرد النسبية في أداء أعمال ومهام تكرارية بسيطة مقارنة مع ما هو منتظر منه (الشرقاوي،1989، ص 11).

**- السيادة التصورية مقابل السيادة الإدراكية الحركية:**

حيث يتميز الأفراد الذين يتصفون بالسيادة التصورية في المهام الصعبة والجديدة بالسلوكيات النظرية والتصورية ونقص في الأداء الإدراكي – الحركي ، في حين يظهر أصحاب البعد الثاني بسلوكيات حس حركية وعملية (الشرقاوي ،1989، ص 11).

**- التركيب التكاملي:**

يعني تمايز قدرة الأفراد على اكتشاف وتحديد المثيرات وتحليل المكونات والمفاهيم والتكامل يعني قدرة الأفراد على استخدام وتوظيف البرامج والقواعد الحركية للتجميع والدمج بين أبعاد المعلومات المقدمة لهم (غريب ،2009، ص43).

**- التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي:**

يشير هذا الأسلوب إلى التمييز نسبيا بين الأفراد على أساس قدرتهم في الميل نحو مناقضة أو مماثلة بين المعلومات الجديدة والقديمة في تنظيم المدركات. (ليسيكي، 1991، ص 119)، وهذا يعني أن الأفراد الذين يميلون إلى المتناقضات في إدراكهم لمحيطهم هم من ذوي الأسلوب المعرفي المتباعد، والمتقاربين هم الذين يميلون إلى المماثلة بين المعلومات القديمة والجديدة في إدراك المحيط الذي يوجدون فيه (غريب ،2009، ص42).

في ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية، وبعد الاطلاع على العديد من الكتب والأطروحات المختلفة التي تطرقت لهذه التصنيفات ترى الباحثة أن هناك اختلافات متباينة في هذه التصنيفات، وهذا يجعل القارئ في حيرة من أمره لعدم قدرته على تبسيط هذه التصنيفات نظرا لتنوعها وتعددها واختلافها وقد أوضح حمدي الفرماوي ما نريد أن نوضحه حيث أشار ان هناك العديد من التصنيفات للأساليب

المعرفية فبعد ظهور مفهوم الأساليب المعرفية في بداية الخمسينات من القرن العشرين وبعد خمسة عشرة عاما ظهرت العديد من التصنيفات للأساليب المعرفية بدأ بتصنيف ويتكن (1967) وتصنيف ميسك (1970) وتصنيف لوجان (1976) وتصنيف بلاكمان Stein ,Blackman Good قولدشين (1978) , رويس (1978) وجيلفورد (1980) و هيطو (1985) .

**6- التطبيقات العملية للأساليب المعرفية:**

تشير العديد من الدراسات إلى الحالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية ذات القدرة العالية في التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية عديدة في مجالات عدة منها:

**التعليم:** القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلاءم وأساليب الطلبة المعرفية.

**الشخصية** :التعرف على سمات وخصائص الأفراد، وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة.

**الاختيار المهني والأكاديمي** :تساعد معرفة الأساليب المعرفية على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد.

**الإرشاد النفسي:** تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم. (عتوم ،2010).

**تعقيب:**

الدارس للأساليب المعرفية سيجد أنها شهدت تغيرات وتنوع في الطرح والتناول على يد العديد من المنظرين والعلماء ويعتبر وتكن من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية.

تعد الأساليب المعرفية من أهم مجموعة الإستعدادات المختلفة لدى الفرد، حيث تتضمن كل المجالات الإدراكية والمعرفية والعقلية، ولها تأثيرها المنتشر في الشخصية، وهذا يجعلها تعطى وصفا للفرد أكثر شمولا وفعالية مما يمكن الحصول عليه من القدرات العقلية، أو أنواع الاستعدادات الأخرى. وقد اقر ميسك (1984) بأنها عادات تتعلق باستقبال الإنسان للمعلومات وقد كان لظهور مفهوم التمايز النفسي وتطبيقاته النفسية الأثر البارز في ظهور هذا الكم الهائل من التصنيفات، لكن ما يلاحظ عليها هو تداخلها وتباينها كما نجد أن بعضها له نفس المضمون إلا أن تسميته تختلف من باحث لأخر.

إن الأهمية التي حققتها دراسة الأساليب المعرفية تنبثق من محاولة معرفة الكيفية التي يجهز بها الفرد المعلومات ولا يتم ذلك إلا عن طريق دراسة مختلف الأساليب المعرفية التي تعكس كيفية استخدام الفرد إمكانياته كما توضح لنا كيفية تخزين الفرد لمعلوماته.

# الفصل الثالث:

## الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) عن المجال الإدراكي

**تمهيد:**

قبل الخوض في تفاصيل هذا الفصل من دراستنا نحاول تذكير الدارس أن أهمية الأساليب المعرفية تأتي من كونها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها حيث تمثل هذه الأساليب الطرق المفضلة من قبل الأفراد في عملية تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها ونتيجة للاهتمام المتزايد بالأساليب المعرفية توصل الباحثين إلى عدة تصنيفات ولعل من بين هذه الأساليب نجد الأسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي الذي سوف تتطرق الباحثة إلى تفاصيله في هذا الفصل.

الدارس للأسلوب المعرفي الإدراكي سيجد أن إسهامات المدرسة الجشطلتية وبحوثها حول الإدراك وكذا المنظر ويتكن وأبحاثة الأولى حول إدراك الأفراد للمجال البصري من أهم الأسباب لظهور ودراسة الأسلوب المعرفي الإدراكي غير ذلك فقد اهتم الباحثون بالعملية الإدراكية لأنها تطرح قضية مهمة تتمثل في العلاقة بين المنبهات الطبيعية والأحداث النفسية لذلك ارتأت الباحثة انه يجدر الإشارة إلى الخريطة المعرفية للإدراك.

## 1- العملية الإدراكية:

يعد الإدراك الوسيلة التي من خلالها يتصل الإنسان بالعالم الخارجي، وتعتبر الحواس هي المنفذ الذي يساعد على الوصول إلى الإدراك .(الخولي ،2002، ص245).

ويرى أبو حطب أن الإدراك هو: " عمليه معرفية ذات معنى ودلالة على المثيرات التي يتم الإحساس بها أو الانتباه لها". (أبو حطب ،1982، ص82)

الإدراك هو نتيجة لترجمة المعلومات الحسية وضرورة لتكامل العديد من الإحساسات الخاصة بالفرد ليحقق اختيار، يتخذ قرار في سير معارفه السابقة وتوقعاته وأماله ودوافعه المعرفية، وتأثيرات الثمن والربح المحتملة للوصول إلى قراره الإدراكي. الإدراك ليس إذن استجابة خاصة يحدد من طرف التنبيه لأنه يوضع في تمثيل عمليات نشطة للتنظيم والبناء الإدراكي (Jean Didier, 1999,p 15).

### 1-1- فسلجة الإدراك:

ينقسم الجهاز العصبي إلى قسمين هما:

**أولا: الجهاز العصبي المحيطي** ( the Peripheral Nervous System) : وهو مسؤول عن تسلم المعلومات وإرسالها إلى محيط الجسم ( الأجزاء الخارجية ) ، ويتألف من ألياف عصبية تربط الجهاز العصبي المركزي

مع الخلايا التي هي حساسة اتجاه مختلف أشكال التنبيهات (خلايا مستقبلة )، وكذلك العضلات والغدد التي تحدث تغيرات في كيمياء الجسم.

**ثانياً: الجهاز العصبي المركزي** (the Centra Nervous System):

ولديه وظيفة مركزية في دمج وتنسيق مختلف وظائف الجسم، ويتألف من الدماغ والحبل الشوكي(Zimbardo, 1976, p234).

إن التعرف على أقسام المخ من أهم أهداف علم النفس الفسيولوجي، وعلوم الأعصاب الأخرى ( Neurosciences ) التي تبحث في الجهاز العصبي ، فهو يقسم إلى ثلاثة أجزاء رئيسة المخ الأمامي ( Fore Brain) والمخ الأوسط ( Mid Brain ) والمخ الخلفي، ( Nind Brain) وتغطي المخ الأمامي والأوسط، قشرة المخ أو لحاء (Cerebral Corte) ، ( أو القشرة Cortex) التي تعطي الناس قدراتهم الكبيرة على تجهيز المعلومات . وقشرة المخ عند الإنسان لها تنظيم مماثل من المرتفعات والشقوق، وإذا نظرنا إلى المخ من الأعلى نرى شرخ يقسم المخ إلى نصفين متماثلين يسميان النصفين الكرويين . وتوجد العديد من العلامات على السطح التي تقسم القشرة التي تغطي كل نصف كروي إلى أربعة أقسام تسمى الفصوص، الفص الصدغي، الفص الجبهي، الفص الجداري، الفص القفوي. ولكل فص من هذه الفصوص وظائف حساسة كما هو موضح فيما يلي:

**الفص الجبهي** ←

1-المنطقة الأمامية: الذاكرة والعمليات المعرفية حيث القدرة على الانتباه والتفكير وصياغة الأفكار والقدرة على الحكم والشخصية والانفعال.

2-المنطقة الحركية: إصدار الحركات الإرادية

3-ما قبل منطقة القشرة الحركية: تخزين الأنماط الحركية

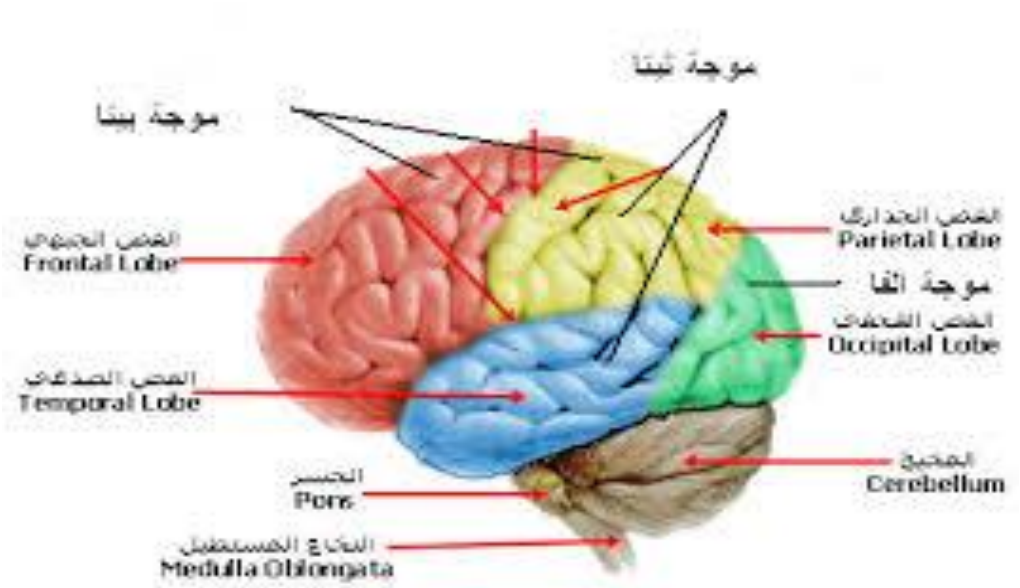
4-الجانب الحركي التعبيري من اللغة.

**الفص الجداري** ←

- تشغيل المعلومات الحسية
- عملية التمييز الحسي
- توجه الجسم في الفراغ
- المناطق الجسمية الحسية

**الفص القفوي** ← 1- المنطقة الحسية لاستقبال المثيرات البصرية
2- منطقة الترابط الحسي لفهم المثيرات البصرية

**الفص الصدغي** ← 1- استقبال المثيرات السمعية وفهمها
2- السلوك التعبيري الانفعالي
3- الوظيفة الاستقبالية للغة




الشكل رقم (02) يوضح شكل الجهاز العصبي وتواجد الفصوص الأربعة فيه.

يتضح لنا من خلال الشكل رقم (02) أن المراكز التفسيرية الإدراكية تقع على مستوى الفص الجبهي فهو مسؤول عن التفسير والكلام، والسلوك الانفعالي، والتفكير، وحل المشكلات وتكوين المخططات المعرفية في موقف التعلم، كما ان الفص الجداري له دور في استقبال المعلومات الحسية والقيام بتشغيلها لإعطاء إدراك جيد للعالم من حولنا، على مستوى الفص الصدغي تقع الادراكات السمعية وعلى مستوى الفص القفوي تقع منطقة الإحساسات والادراكات البصرية.

وبالتالي فان الأسلوب المعرفي الإدراكي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال ينبثق من طريقة الفرد في ممارسة لوظيفة الإدراك التي ترتبط تشريحيا بعمل المخ بما فيه من قشر وفصوص حيث تتم عمليات تنظيم الحركات وترجمة الإحساسات والتذكر والعمليات النفسية والذهنية (الانفعال والسلوك) ومراكز الكلام. (بن زطة ،2006، ص99).

## 1-2- طبيعة الإدراك:

ويرى الكاتب (2011,Luthans Fred) أن هناك بناء معرفيا أو إدراكيا شخصيا مهما، ألا وهو العملية الإدراكية للشخص حيث أن المفتاح لفهم الإدراك هو معرفة بأنها ترجمة للحالة وليس تسجيلا دقيقا لها، وباختصار فإن الإدراك هو عملية معرفية معقده للغاية والتي تنتج عنها صورة قد تكون مختلفة تماما عن الواقع. ولأن الإدراك يتم تعلمه بشكل واسع (أو في أغلبه)، فليس هناك تجارب متشابهه بين الناس حيث كل شخص له تجاربه وتعلّمه الخاص به الذي يختلف عن الأخر. في حين يرى Hollenbecr John,Wagner أن للبشر خمس حواس (الشم، الذوق، اللمس، البصر والسمع)، والتي من خلالها نختبر العالم من حولنا. وعليه فان هناك إدراك لكل نوع من أنواع الحواس.

إن السلوك الذي يمارسه الفرد سواء كان سلوكاً ظاهراً أو مستتراً يتأثر بفهم وإدراك الفرد للظروف التي تحيط به وما تحتويه من مثيرات ويتم ذلك التأثير من خلال عمليات إدراكية تنتهي بتكوين معان وتفسيرات معينة لما تتلقاه حواس الفرد عن هذه المثيرات.

ولدراسة الإدراك استند المعرفيون إلى خرائط تدفق المعلومات التي يتم فيها تصور تمثيلات للمراحل الفرضية التي تمر بها المعطيات من لحظة استقبالها إلى لحظة استصدار الاستجابة ويتحقق هذا من خلال وضع نماذج مفسرة لنظام تجهيز ومعالجة الإنسان للمعلومات (ابن زطة،2006، ص93).

ومن خلال الاطلاع على العديد من الكتب العربية والأجنبية التي تطرقت إلى موضوع الإدراك يمكننا تلخيص طبيعة الإدراك ومراحله كالتالي:

**ا- التعرض للمثيرات:**

المواقف + الاحتكاك + التعرض لمحادثات + إصدار الأوامر والتعليمات أي المعلومات التي يحصل عليها الفرد بالحواس الخمسة.

**ب- استقبال وتسجيل المعلومات:**

عن طريق الحواس ←——— هذا الاستقبال يتوقف على قدرات الفرد وقوة ملاحظته من عدمه.

**ج- الترجمة والتفسير:**

الانتقاء بين المعلومات المستقبلة في الجهاز العصبي وإعطاءها معنى من قبل الدوافع والاتجاهات والخبرات السابقة لدى الفرد والحاجات والميول.

**د- الاستجابة السلوكية**

تعتبر هذه المرحلة الناتج النهائي للعمليات الإدراكية، فهي بذلك ردود الفعل التي قد تأخذ إما صورة:

* سلوك ظاهر

* سلوك مستتر

وما يمكننا استخلاصه مما سبق ذكره أن الأبحاث الرائدة التي كانت من قبل علماء النفس، وخاصة المعرفيين قد أدت إلى فهم للقوانين الكونية التي تضمنتها العملية الإدراكية ويبدو أننا لا نملك إلا البحث عن المعنى والفهم لبيئتنا والطريقة التي نصف بها وننظم هذه المعلومات الحسية المبينة على مجموعة من العوامل بما فيها الحالة الراهنة وحالتنا العاطفية وهذا يدل أن العملية الإدراكية في غاية التشابك والتعقيد وبعض المعلومات قد تعتبر ذات أهمية عالية بالنسبة لنا وقد ينتج عنها تصرف فوري او حديث وفي حالات أخرى فقد يتم ركن المعلومات ببساطة او استيعابها في أفكار واعتقادات والرابط بين عملية الإدراك وعملية الذاكرة تصبح واضحة وبعض من موادنا التي تم ركنها قد يتم نسيانها او في حقيقة الأمر يتم تغييرها او يعاد إنشاؤها بمرور الوقت.

## 2- مفهوم الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي:

اشتقت كلمتا **الاعتماد** و**الاستقلال** انطلاقا من القاعدة التي يعتمد فيها الفرد على إدراك المجال ويعني ذلك: هل ندرك المجال اعتمادا على عالمنا الداخلي أو استقلالا عنه أو اعتمادا على المحيط الخارجي الذي نوجد فيه؟ وفيما يلي عرض لتعريف الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي.

كما سبق الذكر في الأول إن أول من تطرق لهذا الأسلوب بالدراسة ويتكن وزملاءه عام (1949) إذ يعتبره انه سمة نفسية خاصة بالمجال الإدراكي تشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما يتصل به من تفاصيل و ينقسم الأفراد طبقا لهذه السمة إلى صنفين:

**المستقلون:**

ويطلق على الأفراد الذين يدركون أجزاء المجال بصورة منفصلة ولديهم القدرة على تحليل مكونات المثير المركب ويطلق على أصحابه ذوي النمط التحليلي كما لديهم القدرة على انتزاع الموضوع المدرك بما يحيط به.

**المعتمدون :**

هم الأفراد الذين يخططون في إدراكهم للتنظيم الشامل الكلي للمجال أو أجزائه ويكون إدراكهم له مبهما يطلق عليهم ذوي النمط الكلي أصحاب هذا المجال يميلون إلى حب الرياضيات، والتفكير الرياضي، لا يستطيعون التعامل مع الموضوعات المدركة بصورة منعزلة أو غير معتمدة على المجال الإدراكي (خوالي ،2002، ص80).

ويعرفه الفرماوي من خلال ترجمته لبحوث ويتكن (1977) بأنه أسلوب يشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية للمجال في اعتماده على المجال وفي استقلاله عنه"، فالفرد المعتمد على المجال هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع إدراك موضوع ما إلا في تنظيم شامل للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة بينما المستقيل عن المجال هو الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منعزلا أو منفصلا عن المجال وهو بذلك يستطيع تحليل المجال المركب. (الفرماوي،1994، ص 26).

وعرفه كلا من جريكو وماك لونج (Greco and Melung) (1979) من خلال دراساتهم على الأسلوب المعرفي " أن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها

بسهولة كبيرة ،وعلى معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية عن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي ."(العامري ،2007 ،ص17).

وعرفه أنور الشرقاوي (1988) بأنه: "الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع فالفرد المعتمد على المجال هو الذي يخضع إدراكه للتنظيم الشامل ويكون إدراكه لجزيئات هذا الأخير منها، أما الفرد المستقل عن المجال فإنه يدرك أجزاء المجال في صورة مستقلة عن الأرضية" (الشرقاوي ،1988، ص 4 - 5).

وفيما يتعلق بهذه النقطة فقد عرفه أحمد ليسيكي (1991): " بأنه الفروق الموجودة بين الأفراد في تفاعلاتهم مع عناصر الموقف أين يظهر أن هناك أفراد لديهم القدرة على عزل وانتزاع الموضوع المدرك في حين أن هناك أفراد لا يستطيعون التعامل مع مميزات الهيئة بصورة منعزلة "(ليسيكي، 1991، ص 106).

وعرفه سليم محمد سليم الشايب (2001) على أنه: " الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وما به من تفاصيل، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل للمجال، أما الأجزاء فإن إدراكه لها يكون غير واضح، أما الفرد المستقل عن المجال فإنه يدرك الأجزاء الخاصة بالموقف في صورة منفصلة عن الأرضية" (الشايب، 2000، ص 113)..

وعرفه هشام محمد الخولي (2002) على أنه: " يشير إلى القدرة التي يتم بها عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من موضوعات فالفرد المستقل عن المجال يمكنه عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر المجال الذي يوجد فيه، أما المعتمد على المجال فلا يستطيع عزل الموضوعات المدركة عن مجالها وبالتالي فإنه إدراكه لها مرتبط بتداخل العناصر المشكلة للموقف "( الخولي، 2002 ،ص 129- 130 ).

وفي نفس السياق يعرفه عبد المنعم أحمد الدردير (2004) بأنه :"طريقة الفرد في تناول المعلومات المتوفرة في المجال به، المتصلة منها وغير المتصلة فيكون إما قادرا على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل به من عناصر أخرى وهذا هو الاستقلال عن المجال وإما أن يكون غير قادر على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر وهذا هو الاعتماد على المجال الإدراكي".

وعرفه عبد الكريم غريب (2006): " أنه تمييز بين الأفراد إلى فئتين المستقلين عن المجال وهم الذين لهم القدرة على تحليل وضعية ما رغم ما تنطوي عليه من صعوبات، أما التابعين للمجال هم الذين يتميزون بطريقة عامة في إدراك الوضعية مع عدم القدرة على تمييز عناصرها بوضوح". (غريب، 2006، ص 887).

ويمكننا أن نعرف كل قطب من أقطاب هذا الأسلوب الإدراكي على حدة حسب ما جاء به ويتكن وآخرون

أ- **الاستقلال عن المجال بأنه:** القدرة على تجريد الشكل المعطى عن المجال الإدراكي الذي يتضمنه.

كما يعرفها (ويتكن) بأنه قابلية الفرد على فصل المادة عن إطارها باعتبارها أسلوب تحليلي عال للإدراك البصري للمادة(Witkin, 1979, p 596) .

ب- **الاعتماد عن المجال:** يعرفه (ويتكن) بأنه:" تلك الاستجابة الشاملة غير المميزة لتنبيهات المجال المتعارضة مع الأسلوب التحليل لتنبهات المجال (witkin ,1979, p 56) .

وهذا يعني أن الاعتماد على المجال هو الميل للإدراك والاتصاف بإطار عما موجود أصلا ومفروض من المحيط الخارجي(Johnson ,1979 ,p 80)

وعلى ضوء هذه الآراء والتعاريف فان المقصود بأسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي هو قدرة الفرد على إدراك المثيرات البصرية كمثيرات منفصلة عن السياق وهو من أهم الأساليب التي بحثت حتى الآن ضمن تصنيفات الأساليب المعرفية.

إن الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) الإدراكي ترجع تسميته بهذا المعنى لوجود خاصية واضحة تتمثل في اختلاف مقدرة الأفراد على إدراك أجزاء المجال منفصلة، فالأفراد الذين يخضع إدراكهم على المراجع الخارجية الموجودة في المجال المحيط بهم ويستمدون معلوماتهم عن طريق عناصر ومكونات هذا المجال، ولا يستطيعون إدراك هذا المجال بطريقة منفصلة، ولا يستطيعون التغلب على تأثير المجال المحيط، هؤلاء الأفراد يسمون بالمعتمدين إدراكيا. أما الأفراد الذين لا يعتمدون بشكل كبير على عناصر المجال المحيط بهم ويستمدون معلوماتهم عن طريق إحساساتهم الداخلية الصادرة عن ذاتهم، ويعتبرون هذه المراجع الداخلية موجهة لسلوكهم، أو مرشدة لهم في إدراكهم لعناصر البيئة المحيطة بهم، هؤلاء يسمون بالمستقلين عن المجال إدراكيا.

## 3- الأساس المرجعي النظرمي لدراسة أسلوب الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي:

بدأ التنظير لهذا الأسلوب المعرفي بعد الحرب العالمية الثانية في كلية" بروكلين " بالولايات المتحدة الأمريكية على يد ويتكن وآشنال (Witkin & Asch) حين دعتهما هذه الكلية لدراسة الأسباب التي

تكمن وراء عدم قدرة طلابها إلى العودة للوضع المعتدل أثناء أداء المهام التي تتعامل مع مثيرات بصرية غير واضحة المعالم، مما يؤثر على الأداء أو المهارة المراد إكسابها لهؤلاء الطلاب المتدربين وقد نشرت نتائج هذه الدراسات في الكتاب الذي صدر عام (1954) والمعنون الشخصية من منظور الإدراك، "Personality Through Perception"، وكان السؤال الرئيسي الذي فرض نفسه على عمل هذين الباحثين هو : هل التحكم فيما ندرك يأتي من داخلنا أم من خارجنا ؟ بصيغة أخرى، هل ترجع مسببات التحكم فيما ندرك إلى عوامل ذاتية بحتة أم إلى عوامل خارجية تتعلق بالمدرك نفسه، أي المراد إدراكه (الفرماوي،2009).

وزاد اهتمام ويتكن وزملائه في الستينيات بهذا الأسلوب باعتباره أحد أهم الأساليب المعرفية نقلا عن مرجع محمد احمد الشلبي (الشلبي ،2001، ص124). وارتبط ببحوث (ويتكن) وزملائه الشهيرة عن الإدراك وأشار إلى أنه يعبر عن مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال في اعتماده عن المجال واستقلاله عنه (الفرماوي ،1994، ص26).

وقد اعد ويتكن وزملاءه مقياسا لتقييم الأفراد عام (1949)، وبهذا الجهد الشاق وفر قدرا كبيرا من المعلومات الخاصة بمضمون هذا الأسلوب المعرفي وكان البحث في بداية الأمر حول إدراك الحيز أو المجال البصري لمجموعة من الأفراد أثناء تأديتهم لعدد من المهام شكلت فيما بعد الملامح الرئيسية لمقياس الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية ) الذي يستخدم خصيصا لتقدير هذا الأسلوب المعرفي حيث كان على الفرد في أحد المهام أن يعدل عصا ترى داخل إطار مستطيل يميل كل منهما عن الخط العمودي الحقيقي على أن تبدو لهذا الفرد العمومية ، وقد سميت هذه المهمة باختبار العصا أو الإطار(road and frame ) (بن زطة، 2006 ،ص56).

وفي مهمة أخرى على الفرد أن يعدل ميل كرسي يجلس عليه إلى الوضع العمودي الحقيقي أثناء رؤيته لحجرة صغيرة ومائلة بالنسبة له، وأصبحت هذه المهمة ممثلة في اختبار تعديل وضع الجسم (BodyAdjustment).

وكان هدف هذه الاختبارات الأدائية هو اختبار قدرة الفرد على الوصول إلى الإدراك الصحيح بتجاهله للسياقات المتداخلة، وقد استخلص أن الفروق الفردية في درجات هذه الاختبارات كانت ثابتة نسبيا عبر الزمن (الديري ،2011، ص24).

وبذلك فقد استخلص ويتكن (wetkin) عند تطبيق هذه الاختبارات الأدائية على مجموعة من الأفراد، أن الفروق الفردية في درجات هذه الاختبارات كانت ثابتة نسبيا عبر الزمن وقد كانت الملامح الرئيسية لهذه المهام تهدف إلى ان يصل الفرد إلى الإدراك الصحيح (الخولي،2002، ص70).

وقد أشار هشام الخولي (2002، ص74) أن هذا الأسلوب امتداد لنظرية التمايز النفسي وان النتائج التي توصل إليها ويتكن (1949) مفادها أن أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد فهو بذلك مفيد في فهم النواحي النفسية و الإدراكية والنواحي الشخصية والاجتماعية في تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة .

ويشير جيلفورد (1980) إلى أن أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال هو عملية مرونة بدلا من اعتباره عملية تحليل .

## 4- خصائص الأفراد ذوي أسلوب الإعتماد/الإستقلال عن المجال الإدراكي:

من خلال التعاريف السابقة وكذلك نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الأسلوب وعلاقته بأساليب أخرى وكذا علاقته بمتغيرات نفسية ومعرفية واجتماعية وحسب ويتكن فانه يرى إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين :

الأولى: تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي، أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية، حيث يسمى هؤلاء الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي .

أما الفئة الثانية : فتصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به، حيث يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال.

وتشير الدراسات إلى أن المستقل عن المجال قادر على إدراك جزء من المجال بشكل مستقل عن الخلفية من خلال القدرة على التحليل الإدراكي بحيث تصبح عناصر الموقف على درجة عالية من الوضوح والتحديد بحيث يسهل تحقيق هذا الاستقلال، أما المعتمد على المجال فهو يستخدم الإدراك الشامل، للمثيرات بحيث تصبح كموجهات في تكوين ومعالجة المعلومات دون تحليلها.(Witkin et al 1997) .

اذن يطلق مفهوم الاستقلال عن المجال على الأفراد الذين يمتلكون قدرة تحليل العناصر الدقيقة أو التفصيلية للمهمة أو الموقف، ولديهم القدرة على الانفصال عن المجال، وإدراك الجزئيات بمعزل عن خلفيتها، أما الاعتماد على المجال فهو أسلوب يميز الذين لديهم ميل لإدراك الموقف بطريقة كلية ويركزون على المجموع ويهملون العناصر الجزئية.

ويشير ويتكن وجودانف إلى أن الشخص المستقل إدراكياً يميل إلى التفرد والتشدد والانعزالية وهو سريع الغضب والتمرد ويثق في قدراته المعرفية ويتحمل الغموض، ويتجه نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية

والاستقلال والتمييز والإنجاز، ولا يهتم بالتعبيرات الانفعالية على وجوه الأشخاص الآخرين ولديه القدرة على أداء العمليات المعرفية، يدرك عناصر المجال بطريقة تحليلية، ويدرك عناصر المجال كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، كما أن لديه القدرة على تحليل المواقف المعرفية وإعادة بنائها بطريقة جديدة ، ويعتمد على ذاته كإطار مرجعي لمواجهة ما يعترضه من مشكلات ومواقف مختلفة، وهو ليس في حاجة إلى الاعتماد على إطار مرجعي خارجي

أما بالنسبة للأفراد المعتمدين على المجال فيحتاجون إلى المساعدات الخارجية في الوسط الاجتماعي أثناء تعرضهم للمواقف الغامضة، وأنهم أكثر انتباهاً للدلالات الاجتماعية، كما يعتمدون في توجهاتهم على علاقتهم مع الآخرين، وأنهم أكثر مهارة في المجال الاجتماعي من المستقلين عن المجال، والذين يمتلكون بالمقابل مهارات عظيمة في التحليل المعرفي، كما أنهم يدركون عناصر المجال بطريقة كلية شاملة تعتمد على تنظيم المجال، وهم أقل قدرة من المستقلين على تنظيم وتجهيز المعلومات المرتبطة بالمهام ذات الطبيعة المعرفية .كما أن المعتمد على المجال يميل إلى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويستمد ذاته من الآخرين الذين هم إطاره المرجعي. (الذواد، 2007).

ان الأفراد ذوي الاعتماد على المجال يهتمون بنوع العلاقات الإنسانية والاجتماعية في المواقف، ويفضلون أن يكونوا قريبين حسياً من الآخرين، ايضا يتأثرون بالتعبيرات والخبرات الانفعالية، سواء أكانت جسمية أم صوتية ويعتبرونها موجه لسلوكهم في الإطار الذي تقبله الجماعة .كما يفضل المعتمدون على المجال الأعمال والمهن ذات الطبيعة الاجتماعية، ولا يؤثرون الأعمال والمهن ذات الطابع العلمي، ويفسر هذا في ضوء الميل إلى كل ما هو اجتماعي والنفور من كل ما هو فردي .

أما من الجهة النفسية فان الأفراد المعتمدين على المجال أقل تمايزاً ، حيث تكون استجاباتهم أقل وضوحاً، نظراً لتداخلها مع عوامل أخرى توجد في الموقف، وهم أقل كفاءة في الاعتماد على الذات، ويتأثرون بالآخرين، ويعتمدون عليهم عند إصدار الأحكام وهو ما يؤدي إلى انخفاض التمايز النفسي، حيث يكونون أكثر ارتباطاً بالمجال أو البيئة المحيطة، ويعتمدون على كل ما هو خارجي في اتجاهاتهم وقيمهم وأحكامهم.

ومن هنا يرى العتوم أن من خصائص الشخص الذي يتميز بالاعتماد على المجال: الحاجة الدائمة إلى تأييد الآخرين، والميل إلى التجمع، والاهتمام بتعابير الوجه والتواصل البصري، والاهتمام بالمشاعر والعواطف خلال التفاعل مع الآخرين .

ومن خصائص الشخص المستقل عن المجال الإدراكي القدرة على تحليل الموقف، وتمييز الذات عن الآخرين، ولا يحتاج إلى إطار مرجعي لمواجهة أية مشكلة أو موقف جديد، ولا يهتم بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين. (العتوم ،2010).

ويوضح ويتكن في مقالة نشرها بعنوان الاعتماد الميداني والسلوك الشخصي Field dependence and interpersonal في النشرة النفسية (1977) إلى أن الأشخاص الذين لديهم أنماط معرفية تعتمد على الحقل أو مستقلين في الحقل يختلفون في سلوكهم الشخصي بطرق تنبأت بها نظرية التمايز النفسي حيث :

يستفيد الأشخاص الذين يعتمدون على الحقل بشكل أكبر من المراجع الاجتماعية الخارجية، ولكن فقط عندما يكون الموقف غامضًا وتوفر هذه المراجع معلومات تساعد على إزالة الغموض، يعمل الأشخاص المستقلون في المجال بمزيد من الاستقلالية في ظل هذه الظروف.

الناس الذين يعتمدون على الحقل أكثر انتباهاً للمنبهات الاجتماعية من الأشخاص المستقلين في الحقل. كما ان لديهم توجه شخصي: فهم يبدون اهتمامًا قويًا بالآخرين، ويفضلون أن يكونوا قريبين جسديًا من الناس، ومنفتحين عاطفياً، وينجذبون نحو المواقف الاجتماعية.

الأشخاص المستقلون في المجال لديهم ميل شخصي: فهم ليسوا مهتمين جدًا بالآخرين، ويظهرون الابتعاد الجسدي والنفسي عن الناس، ويفضلون المواقف غير الاجتماعية.

( witkin. ،& Goodenough ,1977, P 661-689)

ويشير غريب العربي ان المعتمدون على مستوى الميول أكثر اجتماعية و يتميزون بتقبل الآخرين و التعايش معهم وهذه الميزة لا تتوفر عند المستقل عن المجال و هذه ميزة يتفوق فيها المعتمدون عن المجال و يحتاج إليها المجتمع (غريب، 2009 ، ص100).

ويشير هشام الخولي في مرجعه الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس إلى جملة من الخصائص والصفات لكل قطب من أقطاب هذا الأسلوب المعرفي الإدراكي نوجزها في هذا الجدول الموالي:

**الجدول رقم (03) يوضح خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاعتماد /الاستقلال عن المجال:**

| الأفراد المستقلون عن المجال | | الأفراد المعتمدون عن المجال |
|---|---|---|
| الذكور أكثر استقلالا عن المجال | الجنس | الإناث أكثر اعتمادا عن المجال . |
| يفضلون التخصصات العلمية . | التخصص | يفضلون التخصصات الأدبية . |
| يتميز الشباب بالاستقلال عن المجال . | العمر | يتميز الأطفال والمسنين بالاعتماد عن المجال |
| يتميز المستقلون بطموح عالي . | الطموح | يتميز المعتمدون بطموح عادي معتدل |
| يفضلون الأعمال المنفردة عن الجماعية . | طبيعة العمل | يفضلون العمل الجماعي والتي فيها مشاركة . |
| يتصفون بالعزلة والانفرادية والبعد عن الآخرين . | العلاقات | يتصفون بأنهم اجتماعيين واقل تمركز حول الذات . |
| يفضلون العمل في المهن التي تتطلب أو تتميز بالتحليل والموضوعية . | المهن المفضلة | يفضلون العمل في المجالات التي تتطلب مهارات اجتماعية . |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الأفراد المستقلين عن المجال يهتمون أكثر بالجوانب المجردة ويفضلون وظائف مثل الفلك والهندسة والتي يكون فيها التركيز أقل من العلاقات مع الأفراد ولا يتأثرون كثيرا بالتعزيز الاجتماعي. وفي المقابل نجد المعتمدين على المجال هم غالبا اجتماعيون يحبون الاختلاط بالآخرين، وينظرون إليهم في تحديد اتجاهاتهم ويحبون الوظائف التي تضمن لهم هذا الاختلاط كما يفضلون المجالات الأكاديمية مثل العلوم الاجتماعية التي فيها توجه أكثر نحو الناس.

وللمزيد من التوضيح وبعد الاطلاع على ما جاء به (غريب ،2009) من خصائص للمستقلين والمعتمدين ارتأت الباحثة أن تطرح مجموعة من أوجه التمايز والفروق بينهما في الجدول التالي:

**الجدول رقم (04) يوضح مجموعة من أوجه التمايز بين الأفراد المستقلون والمعتمدون عن المجال:**

| أوجه التمايز | المستقل عن المجال | المعتمد عن المجال |
|---|---|---|
| إدراك المجال | يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية ويدركون عناصر المجال كعناصر منفصلة عنه ( المجال ) كما لديه القدرة على إعادة بناء المجال بطريقة جديدة، | يدرك عناصر المجال بطريقة كلية معتمد على تنظيم المجال، وأقل قدرة على تنظيم المعلومات المرتبطة الموقف من المستقبل |
| الناحية النفسية | أن الفرد المستقل عن المجال يتميز بالميل إلى التفرد والإنزال وسريع الغضب ويثق في قدراته المعرفية ويتحمل الغموض، كما يمتلك القدرة على أداء العمليات التي تثبت تمكنه من ذلك، ويتجه نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية والاستقلال والتمييز والإنجاز.(دراسات ويتكن وزملاءه 1977). | يفضلون القرابة الحسية من الآخرين وقليلي الغضب مقارنة مع المستقل ولا يثق في قدراته المعرفية ولا يتحمل الغموض والتعقيد ويتأثر بانفعالات الآخرين وتعتبر الموجهة لسلوكاته باعتباره يساير المجتمع وينصاغ إليه. كما يتميز أيضا بالهدوء والعاطفية وودود و اجتماعيا ومتفهم للآخرين قارئ للإنفعالاتهم ( نفس الدراسات لويتكن 1977) |
| جانب التعلم وحل المشكلات | أن الفرد المستقل عن المجال أكثر كفاءة ومقدرة عند التعلم وفي مهام الذاكرة مقارنة مع المعتمد على المجال خاصة عند تزايد كمية المعلومات أو المادة التعليمية المطلوب اختزانها وتجهيزها وتنظيمها وإعادة تركيبها وفيما يتعلق بحل المشكلات فإنه عند إدراكه لها يستخدم عمليات مختلفة كيفيا في تمثلهم وتصورهم للمشكلة وعند بنائهم للحل. | أن المعتمد على المجال يجد صعوبة في بناء أو حتى إعادة بناء المشكلة التي تواجهه أو حتى استخدام عنصر معين منها بطرائق جديدة ومختلفة وبالتالي فهو أقل قدرة على تمييز عناصرها وتركيبها ودمجها وأقل قدرة على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم وأقل إيداعا وطموحا. |

| | | |
|---|---|---|
| الميول المهنية والتربوية | يميل المستقل عن المجال إلى نمط الدراسة المهنية التي تتميز بالتحليل والموضوعية والتجريد كالرياضة علم النفس التجريبي الفنون، العمارة، الهندسة تدريس الرياضيات وتمريض الجراحة الطيران والمواد الزراعية والصناعة. | يفضل المعتمد على المجال الميادين التربوية والمهنية التي تتميز بالنواحي الشخصية غير التحليلية كعلم النفس العيادي تدريس المراحل الابتدائية والخدمات الاجتماعية وتمريض الأمراض النفسية ورجال الدين. |
| الناحية الفزيولوجية | – سيطرة الجانب الأيسر من الدماغ<br>– يفضلون استخدام اليد اليمنى.<br>– يفضلون استخدام الأذن رغم قوة البصر عندهم | – سيطرة الجانب الأيمن من الدماغ<br>– يفضلون استخدام اليد اليسرى<br>– يفضلون استخدام البصر عن الأذن |

## 5– العوامل المؤثرة في أسلوب الاستقلال /الاعتماد عن المجال الإدراكي:

يتأثر أسلوب الاعتماد– الاستقلال عن المجال بمجموعة من العوامل باعتباره يمثل أحد بناءات الشخصية الهامة كباقي مظاهر النمو في الشخصية وفيما يلي عرض لهذه الجوانب:

### 5–1– العوامل الوراثية:

في دراسة قام بها كل من ستير (Stuart) وفاندنرباج (Vanndebery) أكدت وجود التشابه الكبير بين التوائم من بويضة واحدة في الأسلوب المعرفي بالمقارنة مع توائم غير متطابقين، لكن هذه المعطيات فندها هيطو بقوله:"إن مثل هذه المعلومات لا يمكن اعتبارها قائمة على ثوابت علمية موضوعية (ليسيكي، 1991، ص 144).

وهناك دلائل أخرى يعتمد عليها الباحثين لنفي أو تأكيد أثر العوامل الوراثية في الأسلوب المعرفي الإعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي،وفي هذه النقطة يرى (غريب العربي ) نقلا عن مرجع (احمد ليسيكي ) حيث استنتج هذا الاخير من دراسة ماك جيك (M.Gec) وليوهيلين (Loehlin , 1978) أن هناك دلائل تشير إلى أن الوراثة تحكم الإناث أكثر من الذكور ويعتقد أن السبب في ذلك يعود إلى الكروموزوم (X) الذي يوجد منه اثنان عند الأنثى وواحد عند الذكر شأنه في ذلك شأن بقية الوظائف العقلية و المعرفية بحيث تأكد أن أثار البيئة تكون على الذكور أكثر من الإناث.

**5- 2- العوامل الفزيولوجية:**

أكدت دراستي بروفومام (Broveuman,1964) وخيبين (Khaiben,1967) أن الأطفال الذين يتميزون بخصائص ذكرية واضحة يميلون إلى الاعتماد على المجال و أن الإناث المستقلات عن المجال أقل أنوثة (أمزيان، 1991، ص 55 )، كما لاحظ ويبر (Waber) أن الأفراد الذين يكون بلوغهم متأخرا يميلون أكثر إلى الاستقلال عن المجال سواء تعلق الأمر بالذكور أو الإناث وهذا ينطبق مع الطرح السابق بأن الزيادة الهرمونية عند الذكور تعجل البلوغ وبالتالي أفراد ( ذكور ) معتمدون عن المجال أما الإفرازات الهرمونية الضعيفة عند الإناث تؤخر النمو وبالتالي الإناث يملن إلى الاستقلال عن المجال، ومن خلال هذه النتائج اتضح أن الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد عن المجال الإدراكي يتأثر بالعوامل الوراثية والفيزيولوجية.

وفي سنة (1977) أرجع ويتكن وجودانف (Witkin Et Good Enough) أن التغيرات في مستوى الهرمونات الجنسية لها أهمية في تحديد خصائص الأسلوب المعرفي وهكذا تبين أن الذكور أكثر استقلالا عن المجال من الإناث من ذوات نفس العمر الزمني (ليسيكي ،1991، ص 144).

**5- 3- العوامل الثقافية والاجتماعية والتربوية:**

في الحقيقة لا يمكن التفريق بين العوامل الثقافية والعوامل الاجتماعية عن العوامل التربوية فعن دراسة أسكالونا (Iscalona) ومن خلال ملاحظتها لأمهات الأطفال لاحظت أن أمهات الأطفال المعتمدين على المجال يتدخلن كثيرا في شؤون الطفل وبقلق شديد مما نجم عنه أطفال معتمدين أما أمهات الأطفال المستقلين كن متكيفات تبعا للظروف الخارجية بطريقة معقلنة وبطيئة.

كما قام ويتكن Witken (1962) وداك Dack (1965) بدراسة للتعرف على العلاقة التفاعلية بين الأب والأم والأطفال في عشر سنوات ، وأشارت النتائج إلى عدد من المؤشرات الإجتماعية منها الرعاية الأمومية بالطفل واهتمامها بنشاطاته وتحركاته جعلت منه أكثر ميلا إلى بعد الإعتماد على المجال ، وفي دراسة قام بها داوزن Dawson (1967) بعنوان دور التنشئة الإجتماعية في الأساليب المعرفية وكانت العينة ذكور راشدين وخلصت الدراسة إلى أن المعتمدين على المجال تم تنشئتهم على الضبط الصارم مقارنة مع المستقلين عن المجال كما قامت راندا Randa (1971) ببحث للكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والتنشئة الإجتماعية على عينة من طلاب الجامعة بالمغرب من ذوي الأصل اليهودي أفرزت نتائجها إلى أن الأفراد المعتمدين عن المجال أكثر ميلا إلى احترام التقاليد وطاعة الوالدين واحترام الطقوس الدينية مقارنة بالمستقبلين

عن المجال ، وفي دراسة للحسيني منصور علوان (1993) الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات منها التنشئة الإجتماعية أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود علاقة دالة بين المتغيرين حيث تمثل متغير التنشئة الاجتماعية في( الحماية الزائدة القسوة والإهمال (غريب ،2009 ،ص78-79).

وقام محمد نور الدين إبراهيم ( 1999) بدراسة حول تنشئة الوالدين ( الأب و الأم ) كما يدركها الأبناء وبعض الأساليب المعرفية ( أسلوب اعتماد – استقلال ) عن المجال الإدراكي ، أكدت النتائج على وجود علاقة بين الاستقلالية كأسلوب من أساليب التنشئة الإجتماعية الوالدية من جهة الأم والمستوى التعليمي المرتفع وأسلوب الإعتماد – الاستقلال ،كذلك وجود علاقة دالة موجبة بين نمط التنشئة الديمقراطي والتقبل للأم وذات مستوى ثقافي تعليمي منخفض أقل تدخلا في حياة ابنتها مما أدى إلى ظهور الميل إلى أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي عند الإناث والعكس صحيح عند البنات اللائي أمهاتهن متعلمات وهذا ما يتوافق مع دراسة يبوكي Yobicky (1977) أما أسلوب الأب المتسلط لا يعطي الحرية للبنات في التفكير واتخاذ القرار حيث كانت العلاقة سالبة بين التسلطية ودرجات محك أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي ( اختبار الأشكال المتضمنة ) وهذا ما آلت إليه دراسة محمد إسماعيل مدية (الشرقاوي 2005 ،ص 437 – 441 ).

ان الأبحاث التي عرضت سابقا دلت على علاقة الأسلوب المعرفي للوالدين والأسلوب المعرفي للأبناء وكانت مواقف الأم أكثر تأثيرا في بلورة نمط أسلوبها على الأبناء فإنه يمكن الإقرار بنوع من التأثير الذي تحدثه العوامل التربوية في تمييز الأطفال بنوع معين من الأساليب المعرفية وخاصة في مرحلة الطفولة أين يكون الأثر واضحا وأكثر إحداثا بالمقارنة مع مرحلة لاحقة.

وفي تاثير الجانب الاجتماعي والثقافي أشار الشرقاوي إلى دراسات أندريو (Andrieux) ( 1955)، وبينت (Bonnet) (1956) وفرانكس (Franks) (1962) في أوربا ودراسة جودناو (Guodnow) في هونغ كونغ وكاتو (Kato) باليابان (1965) وداوسون (Dawson) في سيراليون (1967) ودراسة (OkanijI) أوكانيجي (1969) بنيجيريا، وأكدت هذه الدراسات ميل الذكور إلى الاستقلال عن المجال والإناث على الإعتماد، كما أكدت أيضا أن المستقلين يميلون إلى الأنشطة التربوية والمهنية التي تتطلب التحليل والتجريد ولقد أشرت إليها سابقا وأكدت الدراسات أيضا في ميدان التوجيه التربوي والمهني أن الذين يختارون الاختصاص الذي يناسب أسلوبهم المعرفي أكثر من غيرهم الذين يختارون اختصاص لا يناسب أسلوبهم المعرفي وفي

هذا الجانب لوحظ أن هذه الفئة الأخيرة إذا ما اختارت فرع من الاختصاص يتناسب وأسلوبها المعرفي فإن أدائها يتحسن (غريب، 2009، ص81).

وفي الجانب الاجتماعي ومدى تأثيره على أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد عن المجال أسفرت دراسة ميلر (Miller) (1953)، فينك (Fink) (1959) ميبان وجونسون ( Mebane et Johnson) (1970) و ويتكن وزملائه (1974) إلى أن الإناث الأقل مسايرة لأساليب الحياة الاجتماعية التقليدية والأكثر أداء لمهام الرجال أكثر استقلال عن المجال الإدراكي من الإناث اللائي يتقيدن بالأدوار الأنثوية التقليدية وفي البيئة العربية قام منير حسين جمال سنة (1990) بدراسة بعنوان المسايرة الاجتماعية والأسلوب المعرفي في الاتساق السلوكي (الشرقاوي ،2005 ،ص 151 ).

ما يمكننا استخلاصه في هذه النقطة أن الدراسات مازالت قائمة حول معرفة مدى تأثير بعض العوامل على الأفراد ذوي أسلوب الاستقلال /الاعتماد عن المجال الإدراكي ومما لا جدل فيه أن تأثير هذه العوامل يتبين من خلال توجيه وبناء الأسلوب المعرفي للفرد لذلك توجب علينا كأخصائيين ومربين مساعدة الفرد وتوجيهه وفق المؤثرات المحيطة به ومراعاتها.

## 6- الأسلوب المعرفي الادراكي ونظرية التمايز النفسي:

بدأ الاهتمام بالإدراك بنظرة جديدة في أربعينيات القرن الماضي عام (1949) من طرف الرابطة الأمريكية حيث قدمت ندوة بعنوان "العوامل الشخصية والاجتماعية في الإدراك "وقد طرحت هذه الندوة أفكار وبحوث جديدة وهو يعتبر بداية لظهور الأساليب المعرفية حيث قدم كل من كلاين وشليسخر ( Klein and Schlesinger) تساؤلا عن مكانة الفرد المدرك في النظرية الإدراكية باعتبار ان الإدراك يتأثر ببنية الشخصية إلى حد كبير (خولي، 2008، ص70-71).

ثم طرح ويتكن دراسات جديدة اتضح من خلالها ان الأفراد يتصفون باتساق ثابت نسبيا عن الأداء على المهام الادراكية. على أن بعض الأفراد يستخدمون الالماعات الجسمية المتمثلة في بعض الوظائف الفسيولوجية المسؤولة عن الأحاسيس الحركية وتأثير الجاذبية على الجسم كمرجع يعتمد عليه في طريقة الإدراك. وفي المقابل هناك أفراد يميلون إلى الخضوع لسيطرة عناصر المجال البصري كمرجع يعتمد عليه في طريقة إدراك التعامد والتوجه في الفراغ (خولي ،2008، ص 71).

ومن خلال ما تم عرضه يتبين أن أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد المجالي يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد، وفهم النواحي النفسية والإدراكية وأيضا علاقته ببعض الأبعاد النفسية التي تتضمن الشخصية بما فيها ضوابط ودفاعات ومفهوم الذات والجسم وهذا ما جعل ويتكن يضع نظرية كان الأساس فيها هو التمايز في التوظيف الإدراكي والعقلي (الشربيني، 1992). وقد اعتمدت نظريته الجديدة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

**أ/ بعد الوظائف النفسية:**

تشمل هذه الوظيفة مفهوم الجسم وبعض الميكانيزمات الدفاعية، فالأشخاص المستقلون على المجال يكون مفهوم الجسم عندهم أكثر وضوحا كما أنهم يستخدمون دفاعات متخصصة مثل (الإسقاط)، أما المعتمدون على المجال فإنهم يستخدمون دفاعات أقل تخصصية مثل (الإنكار، الكبت). إضافة إلى ذلك ان المستقلين على المجال يتميزون بمزيد من الدافعية وإن كل من برلمان وكولمن Berlman and Colman (1990) أوضحوا أن المستقلين على المجال يتميزون بأساليب الدفع الفكرية في حين يتميز المعتمدون على المجال بأسلوب الدفاع القائمة على الكبت وعدم مواجهة الواقع (الفرماوي،2009، ص38).

**ب/ بعد الوظائف العصبية والبدنية:**

يرى "ويتكن" أن التمايز الواضح في هذا المكون يظهر في التوظيف العصبي والفسيولوجي، ويذكر أن لحاء المخ هو مركز عزل هذه الوظائف في كل من نصفي المخ وعدد الأفراد الذين يظهرون أعلى تمايز (معمرية ،2011، ص68-69).

وبالتالي فهم يظهرون مزيدا من التخصص في الوظائف عنه في حالة الأفراد الأقل تمايزا، وعلى ضوء ذلك فان الأفراد المستقلين يكون أداؤهم أفضل عند استخدام أحد نصفي المخ عنه بناسبة للنصف الأخر في مهام معين (معمرية، 2011، ص68-69).

وهكذا توجد أدلة بحثية تؤيد أن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى يكونون مستقلين عن المجال بدرجة أعلى من الذين يستخدمون اليد اليسرى أو الذين يؤدون عملهم بكلتا اليدين.

**ج/ بعد الذات – اللاذات:**

يبدأ هذا الأخير في العمل عندما يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين العواطف والرغبات الخاصة، تلك التي تخص الآخرين، أي أن الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي بشكل مرتفع هو الفرد الذي يقدر أن يعزل ذاته عن ذات الآخرين، فهو يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات بحيث تصبح هي المرجع في هذا التمايز، لذا يصفها الخولي (2000) في مناسبات عديدة بالاستقلالية في علاقتها الاجتماعية، في حين أن الفرد عندما يدرك ذاته بدرجة ضعيفة فهو لا يتمكن من أن يدرك ذاته منفصلة عن الآخرين، وهذا يدفعه للاعتماد على الإطار المرجعي الخارجي لانخفاض وضوح مرجعه الداخلي (الخولي،2000). ومنه فان التمايز النفسي بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال يتضح في درجة اعتماد الفرد على أي من الأطر المرجعية الداخلية أو الخارجية ويتضح أن الأطر المرجعية الخارجية ترتبط بالتحول نحو توجه الآخرين وهذا التحول يمكن ان يؤثر على جاذبية الأفراد ذوي الاعتماد والمستقلين على المجال (المحمدي، 2017، ص 56).

وعليه يمكننا أن نستخلص ما يلي:

– إن الأساس النظري في دراسة أسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال هي نظرية التمايز النفسي، ومن خلالها نقول أن الأشخاص الأكثر تمايزا نفسيا هم الأشخاص الذين يفضلون استخدام أسلوب الاستقلال، بينما الأشخاص الأقل تمايزا نفسيا هم الأشخاص الذين يفضلون استخدام أسلوب الاعتماد على المجال الإدراكي.

– أسلوب الاعتماد يتأثر بالمرجعية الخارجية فيتجه أكثر نحو الآخرين متأثر بالأطر الاجتماعية مما يفسر اعتماده على المجال الخارجي، بينما الأفراد المستقلين مجاليا عكس ذلك.

– الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي من ذوي أسلوب الاستقلال هو الذي يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات التي تتصف بالاستقلالية في علاقتها الاجتماعية واستقلاليتها وتأثرها المباشر، في حين الفرد الذي يدرك ذاته بدرجة منخفضة انها منفصلة ومتمايزة هو ذلك الفرد الذي ليس له القدرة على إدراك ذاته المنفصلة عن الآخرين وهذا ما يدفعه لاستخدام الإطار الخارجي (تيجاني ،2008، ص85).

## 7- تطبيقات أسلوب الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي:

حذت الدراسات العربية حذو الدراسات الأجنبية في دراسة هذا الأسلوب باعتباره بعد من الأبعاد المهمة لقياس التمايز النفسي لأنه يعتبر أسلوب حياة ينعكس في سلوك الأفراد، وبالتالي فانه يفيد في فهم النواحي الاجتماعية والنفسية والمعرفية وتظهر أهمية هذا الأسلوب المعرفي من خلال التوجه الى دراسة الوظيفة الاستقلالية عند الطفل ومدى ارتباط هذا الوظيفة بالمراحل العمرية المختلفة بين الأفراد. فتوجهت بعض الدراسات إلى تبيان ارتباط الفروق الفردية أو عدمه في الكثير من المتغيرات النفسية والمجالات التربوية والمهنية والاجتماعية في الوقت الذي اهتمت فيه دراسات أخرى بدراسة هذا البعد ببعض أبعاد الشخصية وفيما يلي عرض لأهم هذه التطبيقات:

### 7-1- الاعتماد – الاستقلال عن المجال ومتغير الذكاء والقدرات العقلية:

أوضحت مجموعة من الدراسات وجود علاقة دالة بين الاستقلال الإدراكي والذكاء نذكر منها: روجر (Roger 1961)، هوفمان (Hoffaman 1978)، وساترلي (Satterly ,1976)، وفارنون (Vernon 1972)، إيرجنال (Erginel , 1970) ،ريشاي (Richey ,1981) وعبد الجليل 1983 ، محمد أبو مسلم 1992 . (يوسف جلال، 1998، ص 49).

وفي دراسة لشور (shore ) وآخرون كشفت أن الإناث المستقلات عن المجال الإدراكي معامل ارتباط ذكائهن والأسلوب المعرفي يفوق نظيره عند الذكور وقيس معامل الذكاء باختبار وكسلر للأطفال (أمزيان ،1991،ص 60).

وترى بن زطة نادية في هذه النقطة انه يمكننا ان نستدل على المعالجات العقلية وتحويل المعلومات إلى أشكال جديدة لدى الفرد من خلال أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي.

ويذكر جيلفورد "أن هذا الأسلوب يكشف عن أبعاد التفكير الابتكاري "، ويرى كارب karp (1963) ان دراسة الاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال تكشف عن مهارات التفكير الرياضي، وعن التفكير التقاربي، والتفكير الإبداعي (بن زطة ،2017، ص112).

ونشير أن ويتكن أكد على تحرر الأسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي عن الذكاء وتمييزه عنه كبعد من أبعاد الشخصية ويختلف عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى،

أما فيما يخص القدرات العقلية الأخرى فقد دلت دراسات كل من بوند وجاكسون (1957) على الارتباط الوثيق بين أسلوب الاستقلال الاعتماد عن مجال الإدراكي واختبارات القدرات المكانية والكمية عندما قيس أسلوب الاعتماد باختبار الأشكال المتضمنة أما إذا قسيت هذه القدرات باختبارات لفظية وقيس أسلوب الاعتماد الاستقلال عن مجال باختبار المؤشر والإطار فان الاختلاف والتباين بين نتائج المقياسين يزداد اتساعا وبالتالي عدم الارتباط بين المتغيرين.

من خلال هذا الطرح المتعلق بعلاقة الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال والجوانب المعرفية كالذكاء والقدرات أظهرت النتائج ميل المستقل عن المجال إلى معالجة المعلومات ذات الطبيعة التجريدية ويتميزون بقدرة عالية في التفكير وإدراك المكان وبدرجة اقل في القدرات اللفظية والرياضية وأكثر ذكاء عكس المعتمد الذي لم يتفوق عن نظيره في تلك الجوانب.

## 7– 2 – أسلوب الاعتماد– الاستقلال عن المجال الإدراكي والميول المهنية والتربوية:

استحوذ المجال التربوي والمهني على اهتمام الكثير من الباحثين فقد لاحظ المنظر ويتكن وجود انف witkin ET Good Engh (1977) أن الأفراد الذين يتشابهون في أسلوبهم المعرفي تكون ميولاتهم جد متشابهة بالمقارنة مع الأفراد الذين يختلفون في أسلوبهم المعرفي (امزيان ، 1991،ص 68).

ويمكننا معرفة توجهات الأفراد نحو الفروع التربوية العلمية أو الأدبية أو الرياضية، حيث أثبتت الدراسات أن الأفراد يميلون إلى اختيار المجالات التي تتفق مع أسلوبهم المعرفي، حيث توصلت إلى أن الأشخاص المستقلين يفضلون المجالات التي تتميز بالتحليل والتجريد، في حين يفضلون المعتمدون مجاليا تخصصات اجتماعية (ابن زطة، 2017، ص110). ومن خلال دراسة المنظر ويتكن وزملائه التتبعية والتي دامت عشر سنوات على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها 1600 طالب كشفت عن وجود اتساق كبير بين الميول والاختيارات المهنية وبين الأساليب المعرفية وخاصة أسلوب اعتماد – استقلال عن المجال، حيث توصلوا إلى أن الطلبة الذين اختاروا مجالات الفنون والموسيقى والعلوم أكثر استقلالا من الذين اختاروا المهن والمجالات التي تهتم بالتعليم والعلوم الإنسانية (غريب، 2009، ص88).

ومن هنا تتضح أهمية هذا الأسلوب المعرفي في تحديد الميول نحو ممارسة المهن لدى الأفراد، فهناك الميول نحو الخدمات الاجتماعية، والميول الحسابية والميول الميكانيكية (زغلول،2003، ص02).

## 7- 3 – أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي والموقف التربوي:

نظرا للدور المهم الذي يقوم به الأسلوب المعرفي في فهم جوانب عديدة من العملية التعليمية واكتساب المعرفة استخدم كمحرك بحث في فهم الفروق في التحصيل الدراسي وتعليلها لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية وطرق استيعاب المادة التعليمية ،فهناك من يفضل إعادة تنظيم المادة، ويسعى إلى استكشاف العناصر ،وهناك من يجد صعوبة في إعادة تنظيمها ويفضل أن تكون المادة واضحة ومنتظمة وهذا ما يتفق مع قطبي الاستقلالية أو الاعتمادية ، حيث كلما كان المتعلم مستقلا اهتم باستكشاف الأجزاء، والعكس فان المتعلم المعتمد، يركز على الخلفية أكثر و يتأثر بوضوحها أو غموضها (يعقوب،1996 ،ص106).

ومن هنا اتسعت دائرة البحث في مجال الأساليب المعرفية باعتبارها أبعادا مهمة في اكتساب المعرفة واكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين داخل المواقف التعليمية خاصة لما تأكد الباحثين أن هذا الفارق بين الأفراد في هذه المواقف صار غير دال إذا ما اعتمد على القدرات العقلية والذكاء، لذا استخدمت الأساليب المعرفية بصفة عامة والأسلوب المعرفي الإدراكي بصفة خاصة كمحك آخر.

ومن خلال ما سبق طرحه فقد لخلصت الباحثة أهمية الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال /الاعتماد على المجال في النقاط التالية:

1- أهمية البناء التدريجي للمعارف في سيرورة التعلم: اهتم علم النفس المعرفي بمعالجة المعلومات التي يحصل عليها الفرد من بيئته، حيث يصبح التعلم تبعا للمنظور المعرفي نوعا من البناء التدريجي للمعارف مع مراعاة الفروق الفردية في الاستيعاب والفهم.

2- الربط بين الخصائص المعرفية للمجال المعرفي الإدراكي والخصائص النفسية للمتعلمين ولابد من التركيز على الامتيازات التالية:

- نعرف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة.

- بيداغوجيا متنوعة لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعى فيها قدرات المتعلم.

- تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ومحتويات متمايزة بغرض الاستثمار الفعال لإمكانياتهم وقيادتهم نحو النجاح.

3- معرفة أين تكون الفروق بين الأفراد أكثر وضوحا داخل كل جنس على حدا سواء في إطار المواقف التربوية أو المهنية أو في إطار العلاقات الاجتماعية والخصائص الشخصية.

4- يعد الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال /الاعتماد على المجال أساسا للتميز بين الأفراد، لذلك يجب على المربين والمختصين في المجال التربوي والمهني مراعاة الجوانب المختلفة لنمو الفرد والمتمثلة في:

- النمو الجسمي والذي يتعلق بالتغيرات التي تحصل بالجسم.

- النمو الشخصي والذي يتعلق بالتغيرات التي تحصل بشخصية الفرد.

- النمو الاجتماعي والذي يتعلق بالتغيرات في طريقة ارتباط الفرد بغيره من الأفراد

- النمو المعرفي والذي يتعلق بالتغيرات التي تحصل في تفكير الفرد.

ان جميع أشكال النمو هذه تشكل جزءا كبيرا من النمو الاجتماعي للشخص ولكن أكثرها أهمية هو نمو التفكير عند الفرد فعلى ضوء ذلك تتحدد شخصيته وفاعليته في الحياة.

5- يساعد الأسلوب المعرفي الإدراكي في تقدير مدى نجاح الفرد داخل مجموعة صغيرة او كبيرة عند تعليمه.

6- يعمل الأسلوب المعرفي الإدراكي على اختصار الوقت لتعليم المتعلمين وتساهم في زيادة أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي من خلال إمدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطعون استخدامها في تعليمهم.

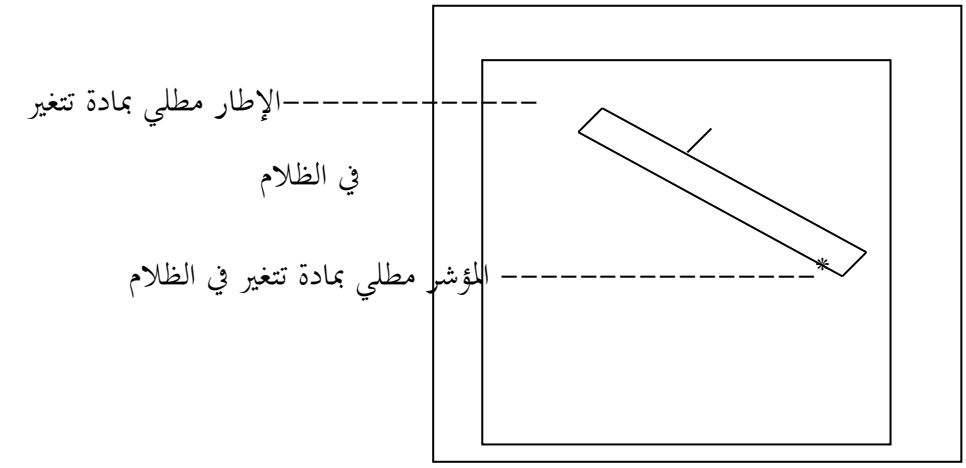
## 8 – أدوات قياس الأسلوب المعرفي، اعتماد – الاستقلال عن المجال:

لقد تعددت المواقف الاختبارية والتجريبية التي تقيس الخصائص المعرفية والإدراكية لدى الأفراد ذوي أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال .وعليه فقد اعتمد الباحثون ثلاث أدوات شهيرة في قياس هذا البعد وهي كالأتي:

### 8-1- اختبار المؤشر والإطار Rodand Frune :

وسمي أيضا باختبار (العصا والإطار)، و هو عبارة عن مؤشر وعصا تضيء وتتحرك داخل إطار يمثل مربع وكل من المؤشر والإطار مطليان بمادة بيضاء فسفورية تضيء في الظلام ، حيث أن المؤشر قابل للحركة في اتجاه عقارب الساعة أو ضدها مع إمكانية جعل الإطار مائلا أو معتدلا ويمكن قراءة زاوية الميل من مؤشر موجود خلف

الجهاز، والنشاط الذي يقوم به المفحوص هو تعديل العصا تعديلا رأسيا أو الإطار أو كلاهما بحيث يكون هذا الأخير في غرفة مظلمة لا يرى فيها إلا هذين الموضوعين ويكون المفحوص في وضعية عادية أو مستلقي أو متكأ على اليمين أو الشمال والمعتمدون عن المجال في هذا الموقف التجريبي هم الأفراد الذين يعدلون المؤشر بناءا على ضبط الإطار أو اتجاه الإطار وهم بذلك يعتمدون على مرجع خارجي، أما المستقلون عن المجال يملون إلى ضبط المؤشر رأسيا أومن وضع مقترب من ذلك دون الاعتماد على ميل زوايا الإطار وفيما يلي عرض تشكلي لهذا الاختبار(شبلي، 2001، ص 125).




الشكل (3) يوضح اختيار المؤشر والإطار

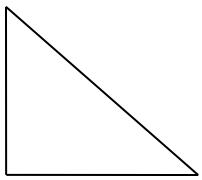
## 8– 2 – اختبار ضبط وضع الجسم :( Body A Dy Ustment Est ):

وضعه المنظر ويتكن (1949) هناك من يسميه اختبار تعديل الجسم أو الكرسي و الحجرة وتوافق الجسم، ونشير هنا أن محمد احمد شلبي يسميه أيضا اختبار الغرفة المائلة أو الكرسي المائل يهدف هذا الاختبار إلى كيفية إدراك الفرد لموضوع جسمه في الفراغ يتكون هذا الاختبار من غرفة صغيرة قابلة للتحريك يمينا وشمالا بزوايا معينة يحددها الباحث داخل حجرة كبيرة ( معمل الاختبار ) بحيث تكون أبعاد الغرفة ذات طول 180سم وعرض 150 سم والارتفاع 150 سم، داخل الغرفة الصغيرة يوجد كرسي يمكن تحركه يمينا وشمالا بزوايا يحددها الباحث وفي اتجاه الغرفة أو في اتجاه مغاير لها علما أن الغرفة بها علامات محددة مثل أركانها وصورة معلقة ومصباح.

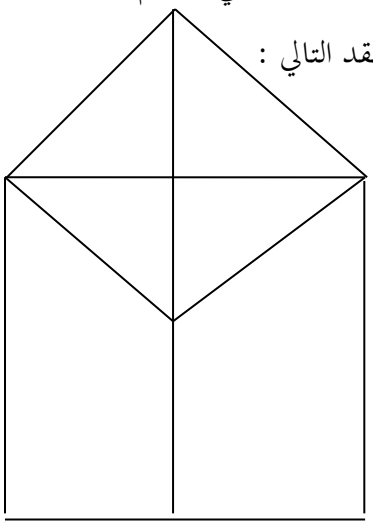
ويتم تحريك الغرفة أو الكرسي في نفس الاتجاه أو الاتجاه معاكس ثم يدخل المفحوص معصوب العينين والكرسي مثلا يكون مائل والغرفة معتدلة وبعد جلوسه لمدة دقيقتين تنزع العصابة ويطلب منه أن يعدل من وضع الكرسي حتى يصبح عموديا في الاتجاه الغرفة، لقد نتج عن هذا الموقف التجريبي نمطين من الأفراد: مجموعة تعتمد على المحيط المرئي في تعديل وضع الكرسي وهم المعتمدون على المجال ومجموعة ثانية لم تول أي اهتمام للمحيط في تعديل الكرسي بل اعتمدوا على إحساسات داخلية وما يسمى بالإطار المرجعي الذاتي والداخلي.

## 8-3- اختبار الأشكال المتضمنة: ( Figures Embedded Test):

المعروفة باختصار (F-E-T)، يعتبر هذا الاختبار أشهر الاختبارات وأكثرها استعمالا، وهنا نشير أن العديد من الدراسات قد أثبتت صدق وثبات هذا الاختبار وتم تصميم منه عدة نسخ، منها النسخ الجمعية ومنها للراشدين وكذا للأطفال. ويعتبر أنور محمد الشرقاوي رفقة سليمان الشيخ أول الباحثين العرب اللذان قاما بتعريبه وتقنينه (1977)، و يتكون هذا الاختبار من عدة أسئلة يتكون كل سؤال من شكل بسيط وشكل هندسي معقد، بحيث يكون الشكل الهندسي المعقد متضمن الشكل الهندسي البسيط بنفس الطول و الحجم و الميل و الوضع و على المفحوص أن يحدده بقلم الرصاص و في وقت زمني معين أو معطي فسيتم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية مثال : اكتشف الشكل البسيط (ا ) و ظلله في شكل المعقد التالي :



الشكل البسيط (أ)



الشكل المعقد(ب)

الشكل رقم ( 4 ) يوضح نموذج فقرة من اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية

### 8-4- اختبار الاشكال المتداخلة او (المختفية :(OverlappingFormsTes ) (O.F.T)

أعد هذا الاختبار في الأصل جينر (Gainer) لقياس أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال، وقام الخولي عام (2000 ) بإعادة بنائه ليلاءم تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية في البيئة المصرية.

وعلى ضوء هذا الاختبار فإن أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى، أو التي تتداخل مع المدرك المراد انتزاعه من المجال الإدراكي ككل.( الفرماوي،2009، ص78).

ويتكون اختبار الأشكال المتداخلة من قسمين، ويتطلب الأداء على كل قسم خمسة دقائق، وكل من هذين القسمين عبارة عن سبع فقرات متدرجة الصعوبة، كما يعتبر القسم الثاني مكافئ للقسم الأول من الاختبار ويسبق هذين القسمين مثال للتدريب وذلك لكي يقوم الفاحص بتدريب المفحوصين على الأداء في الاختبار، وكل فقرة من فقرات هذين القسمين عبارة عن عدة أشكال متداخلة لحيوانات وطيور مألوفة لدى المفحوصين، كما يوجد أسفل كل فقرة جملة توضح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل يبين عدة أشكال توجد في الصفحتين الأخيرتين، حيث يوجد بهما أشكال فردية لهذه الحيوانات أو الطيور، وعلى كل مفحوص أن يقوم باكتشافها وتعيين حدودها بالقلم في الأشكال المتداخلة، وقد روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي، او الأشكال المتداخلة في وقت واحد.(الديري ، 2011 ،ص33).

### 8-5- اختبار الغرفة الدوارة (The Rotating Room Test )(R.R.T ):

يتكون هذا الاختبار من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية ، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه للتجربة، ويتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، وأيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته، وفي أثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة، وسوف نلاحظ المفحوص إما يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة ، واما أن يعمل على جعل جسمه مستقيما بشكل حقيقي مع استبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران و يشير ويتكن (Witkin) (1981) إلى النتيجة التي توصل إليها نلسون (Nilsan) وزملاؤه سنة (1972) بان المعتمدون على المجال الإدراكي اظهروا خداعا بصريا أكثر اتساعا من المستقلين عن المجال، وذلك عندما يدور المجال البصري حولهم، بينما كان المستقلون عن المجال أكثر خداعا بصريا من المعتمدين على المجال الإدراكي عندما يدورون حول

أنفسهم .وقد كشفت هذه المواقف الاختبارية من جهة عن الفرو قات بين الأفراد بين أدائهم، ومن جهة أخرى كشفت عن اتساق أداء الأفراد في كل هذه المواقف التجريبية .( الخولي ،2002 ،ص91).

**خلاصة ماسبق:**

إن دراسة الأساليب المعرفية وخاصة الأسلوب المعرفي الإدراكي أدى إلى تجاوز الحدود التقليدية بين ما هو عقلي وما هو عاطفي في الشخصية بحيث تعتبر هذه الأخيرة قالبا كليا شامل لا يتجزأ بمكوناته العقلية والنفسية وكذا الاجتماعية معا. ومن منطلق هذه الفكرة تم اعتماد الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال أساس للتميز بين الأفراد تميزا كيفيا وكميا، وهذا بفضل أبحاث العديد من المنظرين والعلماء أمثال ويتكن، وميسك، وجود انف وغيرهم الذين درسوا الفروق بين الأفراد المستقلين إدراكيا والمعتمدين عليه وتميز خصائصهم وسماتهم بناء على دراسات تجريبية.

وقد وقفنا على نقاط أساسية في فصلنا هذا كانت في المقام الأول التعريف بماهية العملية الإدراكية ثم طرحنا موضوع الفصل ألا وهو الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال .

وواخيرا اثار اعجابي رأي الباحثة **سميرة ميسون** التي ترى أن فهم المعرفة الإنسانية بشكل أفضل يعتمد على اتجاه وتكوين تناول المعلومات في تفسير النشاط المعرفي ويهدف هذا الاتجاه الى الدراسة العلمية للكيفية التي نكتسب بها المعلومات وكيفية استخدامها وتوظيفها.

# الفصل الرابع

# العملية التفكيرية وأساليبها

**تمهيد:**

التفكير قضية معقدة من حيث ماهيتها ومنهجيتها وما يؤثر بها من الدوافع النفسية الذاتية والعوامل البيئية الخارجية. إن التفكير في حقيقة الأمر ليس مجرد منهجية جوفاء تؤلف بها الكتب و تنمق بها الدراسات، بل هو ما يسترشد به الفكر وما يضيء به العقل وما تنجذب إليه النفس من خطوات ذهنية. وفي ضوء طريقة التفكير التي يفضلها الفرد تتعدد أساليب التفكير وتنمو. وعليه فان أسئلة كثيرة حول أساليب التفكير تعوزها إجابات دقيقة، سنحاول الإجابة عنها من خلال هذا الفصل.

## 1- العملية التفكيرية:

### 1-1-تعريف التفكير :

**ا- لغة:** فكر في الأمر: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر، وفكّر في الأمر: مبالغة في فَكَرَ وهو أشيع في الاستعمال من فَكَرَ، فالفكر: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول.

والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها ، الفِكَر: جمع أفكار، وهي تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني (إبراهيم أنيس ،2002 ، ص 591 -698).

**ب- اصطلاحا:** نجد العديد من التعريفات نأخذ منها:

تعرف موسوعة علم النفس التفكير (1977) بمفهومه العام :"كل نشاط ذهني او عقلي يختلف عن الإحساس، والإدراك الحسي أو يتجاوز الاثنين إلى الأفكار المجردة " (رائد عبد الجليل وآخرون ،2019 ،ص04).

وما يراه جروان أن التفكير عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، وهو مفهوم مجرد ومعقد وينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ( جروان ،2014، ص 42 ).

ويرى أيضا الشميسي أن امتلاك الإنسان لقدرات معرفية راقية في مقدمتها التفكير دفع الكثير من الباحثين إلى الاهتمام الواسع به، حيث يعد أرقى النشاطات العقلية، فهو غاية مرغوبة ومطلوبة لا يمكن

للإنسان السوي الاستغناء عنها، خاصة عندما تواجهه مشكلة لا يستطيع حلها بالأساليب السلوكية المتعددة. (الشميسي،2002،ص178 ).

وقد أشار عثمان، أبو حطب ( 1987 ) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير .فالتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة ( قطامي ، 2001 ،ص21).

ويعرفه أبو المعاطي ( 2005) أنه: عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها .

ويعرف قرعان (2015) التفكير بأنه: عملية عقلية نشطة يقوم به الفرد بطريقة لا إرادية عندما يتعرض لمثير معين عن طريق حواسه، ويكون أما بنشاط ذهني بسيط أو عالي المستوى. (قرعان ،2017، ص14).

ونجد تعريف بياجيه jean piaget " إن عملية التفكير أو النمو العقلي عند الأطفال هي قدرة الفرد على التفاعل مع البيئة من اجل اكتساب أنماط تفكيرية جديدة لدمجها في تنظيمه المعرفي وبالتالي الانتقال من مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى " (المصري ،2003 :4).

ويذكر هنا سيلامي Norbert Sillamy أن التفكير هو :"نموذج من المظاهر النفسية ويتميز التفكير باليقظة ،والواقعية والتوجيه نحو التكيف مع العالم الخارجي " (Norbert Sillamy,1999, p164 ).

ومن خلال ما سبق من تعريفات يمكن استخلاص النقاط التالية عن التفكير:

- أن التفكير مفهوم واسع ومعقد، مما أدى إلى تباين تعريفاته.
- أن الشخص يبدأ في التفكير لما تواجهه مشكلة، ويبحث عن حل لها.
- التفكير يؤدي الى تعلم معرفة (معلومات جديدة).

- التفكير يحدث عندما يدرك الفرد علاقات لم تكن معروفة له من قبل.
- التفكير نشاط عقلي وهو غير ملموس وغير مرئي ويستدل عليه من السلوك الظاهري للفرد.
- التفكير عملية معرفية ومعالجة عقلية للمدخلات الحسية يقوم بها الفرد عن وعي وتسمح له بادراك العلاقات أو حل المشكلات واتخاذ القرارات، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه.
- نشاط عقلي يستخدمه المتعلم لحل مشكلة معقدة، أو التوصل لنتائج أصلية لم تكن معروفة من قبل.
- التفكير هو سر الوجود وكما قال ديكارت "أنا أفكر ...إذن أنا موجود..".

## 1-2- خصائص التفكير:

إن ثراء المكتبة العلمية بالدراسات التي تناولت موضوع التفكير جعل الكثير من الدارسين يطرحون عدة خصائص للتفكير، وقد اختارت الباحثة طرح جروان ( 1999 ) التي لخصها في النقاط الآتية:

* التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة ٠

* التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.

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

* التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير ٠

* يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجرى فيها التفكير (فترة التفكير ) ، والموقف أو الخبرة ٠

* يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة ( لفظية ، رمزية ، كمية ، منطقية ، مكانية ، شكلية) ، لكل منها خصوصيتة .

## 1- 3- نظريات التفكير :

لقد تطرقت غالب النظريات والاتجاهات المختلفة في علم النفس إلى مفهوم التفكير وحاولت تفسيره وفق مبادئها ومفاهيمها، ويمكن تلخيص أهم هذه النظريات فيما يلي:

**ا- النظرية السلوكية :**

تتخذ المدرسة السلوكية موقفاً متطرفاً في نظرتها إلى التفكير، فهي ترفض رفضاً قاطعاً اعتباره على انه عملية، وإنما تتعامل معه على انه سلوك كباقي السلوكيات الأخرى التي تصدر من الأفراد. فالسلوكية تعد التفكير على انه مجرد سلوك (داخلي) يحدث كاستجابة لمثيرات داخلية أو خارجية. وترى ان هذا السلوك يمكن تطويره من خلال مبادئ التعلم الرئيسية، ولاسيما التعزيز الذي يتبع المحاولات السلوكية التي تصدر عن الفرد حيال المواقف والمثيرات المختلفة، والذي من شأنه أن يقوى الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات.

لم تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر بل اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. (مجدي ،1995).

وينظر السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير والاستفادة من معلومات الذاكرة، ويعد التركيز على الخبرة ودورها بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير لأن الخبرة لا يمكن ان تحدث دون التخزين في الذاكرة والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة (Gottman,1994 ).

**ب- النظرية الجشطالتية:**

مؤسس هذه النظرية (فرتيمر) wretheimer ، وقد أشارت على أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر حيث اعتبرت أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء. وترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية من خلال النظرة الكلية للموقف وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف، مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى حل.

حددت نظرية الجشطلت عددا من العوامل التي تؤثر على الإدراك والتفكير عرفت بقوانين الإدراك مثل: قانون الصورة والخلفية وقانون الإغلاق، قانون التشابه وقانون التقارب، والتي تشير جميعها إلى إمكانية تحقق الفهم من خلال السياق والمجال الذي يحدث فيه الإدراك ومما يوجه التفكير وفق هذه القوانين (زهراء يوسف ،2003).

**ج- النظرية البنائية:**

قام فوندنت بتحليل الشعور الى ثلاثة عناصر هي: الإحساس، والصور الذهنية، الوجدان. ومن خلال هذه العناصر قام بتفسير التفكير واعتبره مكونا من إحساسات وصور ذهنية، وتكتسب الإحساسات معنى من خلال الفهم أو السياق مبني على خبرات سابقة لدى الأفراد وعلى ذلك فان الأفراد قد يتفقون أو يختلفون في استجاباتهم للمثيرات المتطابقة (راتب ،2011، ص32).

**د- النظرية المعرفية ونظرية معالجة المعلومات:**

تعد النظرية المعرفية من أهم النظريات المفسرة لعملية التفكير اهتمت هذه المدرسة بالتفكير والفهم وفرض الفروض وحل المشكلات أكثر من اهتمامها بالمثيرات والاستجابات حيث أن التفكير عندهم ذو طبيعة هرمية ويرى أصحاب نظرية تجهيز المعلومات ان الإنسان يشبه الحاسب الآلي من حيث انه نظام مركب لتجهيز المعلومات في العمليات الوظيفية ، ولذلك توجد مجموعة من الاستراتيجيات و ميكانيزمات تجهيز المعلومات تحدث داخل الإنسان للقيام بوظائف معينة ،وبالتالي يمكن فهم سلوك الإنسان من خلال استخدامه لإمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام ، او قدرة الفرد على التفكير في إنتاج الحلول للمشكلات . (راتب ،2011، ص33).

أما فيما يخص نظرية معالجة المعلومات فقد ظهرت هذه الأخيرة مع تطور نظم الحواسيب والاتصال، وقيام العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات والنظم المختلفة، وتؤكد هذه النظرية ان التفكير يحدث نتيجة مجموعة من العمليات المعرفية التي تتم للمعلومات المحسوسة القادمة من البيئة الخارجية مثل الكشف عن المثيرات، والتعرف عليها واختيار الاستجابة المناسبة للسؤال (عصام، وعبد الستار ،2019، ص22).

**هـ- نظرية بياجيه في النمو المعرفي :**

يعتقد أن عملية التفكير تعتبر رئيس لعمليتي التنظيم والتكيف، وتتضح وظيفة التنظيم من خلال قيام الفرد بترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل، بينما تشير وظيفة التكيف الى قيام الفرد بالتالف مع البيئة الخارجية، ويتحقق التكيف من خلال التمثيل والاستيعاب، ويتحقق التمثيل عن طريق استقبال المتعلم للمعلومات ودمجها ببنيته المعرفية من خلال قيامه بتغير في بنيته المعرفية لتتواكب مع مطالب البيئة الخارجية، وقد اكدت هذه

النظرية على أهمية التطور في التفكير وفق كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي للفرد، وعملية التفكير في التنظيمات والنزعات الداخلية والخارجية تختلف في كل مرحلة وهذه المراحل كما يلي:

- مرحلة العمليات الحسية.
- مرحلة ماقبل العمليات.
- مرحلة العمليات المادية او المجردة
- مرحلة التفكير المجرد. (عصام، وعبد الستار،2019، ص23).

**و- النظرية الوظيفية :**

يعد وليام جيمس وجون ديوي من مؤسسي هذه المدرسة التي اهتمت بالتفكير على أساس أن له قيمة نفعية، أي الحصول على أنماط من الاستجابات لها قيمة عند الفرد، وقد وضع ديوي خطوات التفكير التأملي وهي الشعور بالمشكلة، تحديد وتعريف المشكلة، اقتراح الحلول الممكنة، استنباط ما يتضمنه الحل المقترح، إجراء الملاحظات والتجارب التي تقبل الحل او ترفضه (راتب،2011، ص33).

**1- 4- مستويات التفكير**: حدد بعض الباحثين والمهتمين بالتفكير مستويين رئيسيين للتفكير هما:

**ا- التفكير الأساسي:**

هو عبارة عن الأنشطة العقلية او الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف ( بلوم ) للمجال المعرفي والمتمثلة فى مستويات التذكر والفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهى مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى التفكير المركب. كما انها أقل صعوبة من عمليات التفكير المركبة وتضم مهارات التفكير الأساسية وعليه يمكن القول ان المستوى الأساسي يحتوي على العديد من المهارات والتي تكون ضرورية للانتقال لمستويات التفكير المركب .

**ب- التفكير المركب:**

ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المركبة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعى وحل المشكلات وعملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي، ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع عددا من مهارات التفكير (راتب ،2011، ص34).

ويرى الباحثان عصام محمد وماهر عبد الستار (2019) أن هناك مستويات للتفكير ترتبط بمراحل نمو المتعلمين يمكن تقسيمها كما يلي:

**– المستوى الحسي :**

يتصف بهذا النوع من التفكير الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات والذين ترقى قدرتهم إلى التفكير المجرد، ويدور هذا المستوى حول أشياء محسوسة، وشخصية ولا يصل إلى مستوى الأفكار العامة، والمعاني الكلية.

**– المستوى التصويري :**

يعتمد أصحاب هذا المستوى على استخدام وسائط رمزية للتفاعل مع العالم الخارجي من أجل تكوين المفاهيم، ويرتبط بقدرة الفرد على التفكير المجرد، وهذا المستوى أكثر شيوعا عند الكبار، حيث يستخدمونه عند مواجهة مشكلاتهم، ويظهر عند الأطفال في الألعاب الإيهامية بالإضافة إلى أحلام اليقظة.

**– التفكير المجرد :**

يعد التفكير المجرد أرقى من التفكير التصويري، ويعتمد على معاني الأشياء المادية المجسمة، وصورها الذهنية، ولعل أبرز ما يميزه عن غيره انه يتطور، ويتقدم مع تقدم الفرد في النمو وزيادة الحصيلة اللغوية لديه.

**– التفكير بالقواعد والمبادئ :**

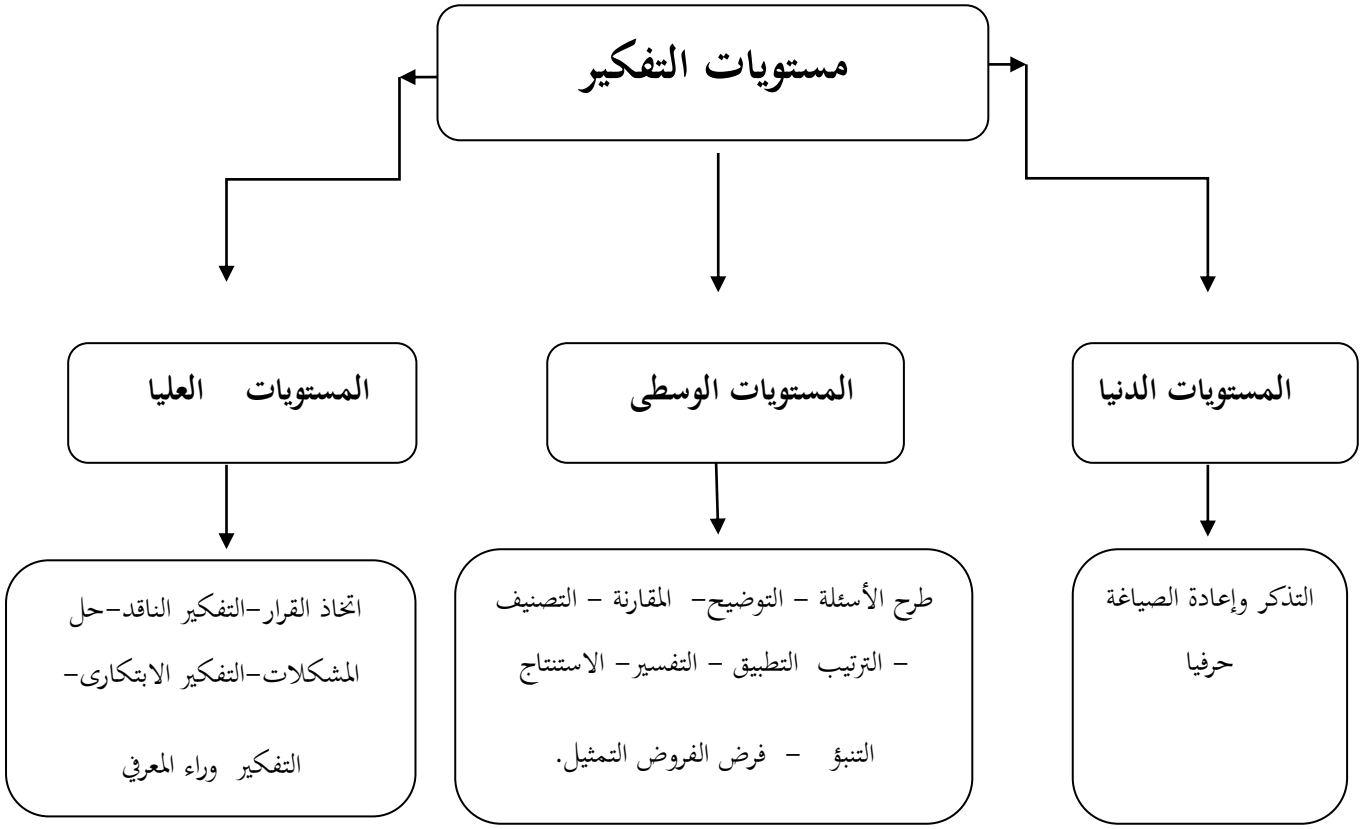
تتوقف قدرة الفرد على التفكير بهذا النوع على قدر ما لديه من قواعد ومبادئ لأنها تساعدنا على فهم الطبيعة التي يمكن الاعتماد عليها في تفكيرنا العلمي وهناك من ذكر ثلاثة مستويات أخرى للتفكير تتمثل في:

1/التفكير الأساسي: ويشمل عدد من المهارات الدنيا تتمثل في التذكر او الاستدعاء والملاحظة.

2/التفكير المعرفي: يشمل عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي .

3/ التفكير فوق المعرفي: ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم أو مايسمى بما وراء المعرفة.

وقد حدد البعض الأخر من الباحثين مستويات أخرى من التفكير لخصتها الباحثة في الشكل التالي:




الشكل رقم (05) يلخص مستويات التفكير

## 1–5–أدوات التفكير :

الدماغ هو أداة التفكير التي يكاد يجمع عليها جميع العلماء، ويكاد يكون ذلك من المسلمات بين الباحثين في هذا مجال. والدماغ هو ذلك العضو الرخو المحاط بالجمجمة، ولعل هذا من عجائب المسلمات. فهذه العملية (التفكير)، لا يزال علماء الأعصاب يجدون صعوبة بالغة لرصدها في هذا العصر. ويشير مانجل (2008) إلى أن ثمة تنوع في عناصر التفكير وأدواته التي يستخدمها الفرد في ممارسة عملية التفكير وهي على النحو التالي:

### 1– 5–1–التصور (التخيل):

التصور هو صور الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل في ذاكرة الفرد حيث أن كل صورة حسية هي عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة في التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ من خلال انتظامها الزماني والمكاني وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة، والتصور قد يكون صورة مركبة ومعقدة تتكون في

مستوى من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستخدام والمعالجة. إن تخيل الصور التي تحتوي على تجارب شخصية حول موضوع معين أو أشخاص أو مشاهد هي أداة من أدوات التفكير التي يعتمد الفرد إلى استخدامها في توليد صور تخيلية ترمز إلى مواضيع معينة (نوفل،2008، ص27).

## 1- 5-2- الرموز والإشارات :

هي أسماء مقررة أو اصطلاحية تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات، كأسماء الأشياء والأرقام. إن الرمز هو إشارة اصطنعها الإنسان لتحل محل حدث، أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم، حيث أن الرموز والإشارات تمثلان وتساندان البدائل للمواضيع والتجارب والنشاطات الحقيقية. ومن الأمثلة على الرموز إشارات المرور وإشارات سكة الحديد وأجراس المدرسة، وكلها أشكال تقود إلى تعابير رمزية تحفز التفكير، وهي التي تخبرنا ماذا نفعل حيال شيء ما وكيف نفعله (معمار،2006 ).

## 1- 5- 3- المفاهيم :

تعد المفاهيم قاعدة معرفية توجد على شكل خطة تعمل على توجيه السلوك على نحو نمط من التصنيف يتم بناء عليه وضع الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات في فئات بناء على الخصائص المشتركة بينها، وبالتالي تساهم المفاهيم في اكتساب الفرد عملية الفهم لما يجري حوله من أحداث.

حيث أن المفهوم أكثر ثراء وشمولا من الرمز فهو يحل محل جملة من الصفات المشتركة لفئة من المخططات الأولية أو الصور بينما يحل الرمز محل شيء أو حدث ما. أي أن المفهوم صفة أو مجموعة صفات تشترك فيها عدة أشياء أو ظواهر (معمار،2006، ص48).

## 1- 5-4 – اللغة:

تعد اللغة من أكثر الوسائل كفاءة في تنفيذ عمليات التفكير، فهي نظام من الرموز والقواعد تسمح للفرد بالتواصل مع الآخرين فعندما يسمع أحدنا أو يقرأ أو يكتب كلمة أو جملة أو يلاحظ إشارة في أي لغة، عندها يتحفز إلى عملية التفكير.

## 1- 5- 5- النشاطات العضلية:

يؤدي التفكير في كثير من الحالات إلى تحريك مجموعة من عضلات الجسم، فمثلا عندما نفكر في كلمة معينة نلاحظ استجابات عضلية بسيطة تشبه إلى حد كبير الحركات التي يحدثها الفرد عندما يتحدث بصوت مرتفع. وفي هذا المجال يؤكد مانجل أن الدراسات إشارة إلى وجود علاقة وطيدة ما بين التفكير والأنشطة العضلية للشخص الذي يفكر، فكلما انغمس هذا الشخص في التفكير زادت التقلصات العضلية، والعكس صحيح أي عندما لا يعمل الشخص عقله بالتفكير يكون هناك استرخاء عضلي.

إن التفكير بطريقة أو بأخرى يقدم أدلة لتدخل الحركات الأولية لمجموعة عضلاتنا، فالأنشطة العضلية التي يقوم بها الفرد تسمح له بالتوجه نحو التفكير في شيء ما يقوم به (نوفل ،2008).

## 1-5- 6- وظائف الدماغ :

لقد زودت نظريات الدماغ بشكل عام ونظرية النصفين الكرويين بشكل خاص الباحثين بوظائف جانبي الدماغ (الجانب الأيسر الجانب الأيمن)، وبالتالي تمكن الباحثون من فهم الآلية التي يعمل بها الدماغ وفي ضوء هذا الفهم عملوا على تنشيط جانبي الدماغ من خلال تنمية وظائف كل جانب من جانبي الدماغ، وذلك للحصول على السيطرة المتوازية للدماغ، ومن ثمة استغلال الطاقة الهائلة لجانبي الدماغ (عبد العزيز حنان ،2012 :73).

## 1- 6- أنواع التفكير:

يصنف التفكير من حيث أنواعه إلى مجموعة من الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتوفرة لديه نحو ما يواجه من مشكلات ومواقف، حيث توجد أنواع عديدة للتفكير منها: (مؤيد، 2008، ص28).

- **التفكير التركيبي:** يتمثل في قدرة الفرد على الاطلاع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل وإعدادا وتجهيزا والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة بالإضافة إلى إتقان الوضوح والإبتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك.
- **التفكير المثالي:** ويقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف بالإضافة إلى اهتمام الفرد باحتياجاته من جهة وما هو مفيد للأفراد الآخرين.

- **التفكير العلمي**: هو نشاط عقلي منظم قائم على العمل والبرهان والتجربة، يستخدمه الإنسان في معالجة مواقف محيرة واستقصاء المشكلات بمنهجية سليمة منظمة في نطاق مسلمات عقلية واقعية، يوصل الفرد إلى الفهم وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بحدوثها. حيث أنه ذلك النوع من التفكير الذي يتم توجيهه في ضوء الخبرة الشخصية التي مر بها الفرد لإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء للاستعانة بالمواد الخام المتاحة له واهتمامه بالجوانب الإجرائية.
- **التفكير التحليلي**: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يقوم به الفرد لتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.
- **التفكير الفعال**: هو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، ويبنى على مغالطات أو إفتراضات باطلة متناقضة أو إعطاء تعميمات أو أحكام متسرعة أو ترك الأمور للزمن أو للظروف كي تعالجها.
- **التفكير الناقد**: هو ذلك النوع من التفكير المتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء ومن أي مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية، أو أنه نمط من أنماط المسؤولية المعرفية نحو اتخاذ القرار الجيد المدروس لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على شيء ما.
- **التفكير الإبداعي**: هو نشاط عقلي مركب وهادف يعمل الفرد على توجيهه برغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل، يعني قدرة الإنسان على إبداع ما هو فريد من نوعه أو خارق للعادة الأمر الذي يدفع الإنسان إلى ابتكار الجديد.
- **التفكير الخرافي**: هو تفكير غير علمي لا يعتمد على التجربة والأدلة المنطقية بل يعتمد القصص الخيالية والأساطير، وفيه ملجأ الفرد إلى أسباب غير طبيعية لتفسير أو حل مشكلات طبيعية يعزونها إلى علل غير صحيحة أو غيبية لا يستطيع تحديدها أو التحكم فيها.
- **التفكير المنطقي**: يتضمن هذا النوع من التفكير عمليات ذهنية راقية يكون فيها الفرد حيويًا فاعلا، ويتطلب مخزونًا معرفياً منظمًا مدمجًا في بناء الفرد المعرفي، كما يتطلب انتباهًا مستمرًا لتحقيق الهدف. ويبدأ التفكير المنطقي بخبرات حسية ثم يتطور إلى خبرات متدنية التجريد ثم إلى خبرات أكثر تجريدًا، ويحدث التفكير المنطقي عندما يواجه الفرد مشكلة ما لا يجد لها حلا جاهزا أو أسلوب تجريبيا، لأنه يمارسه لمحاولة معرفة

الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء وهو يقوم على أدلة وبراهين نظرية يوصف بأنه تفكير قصدي موجه ويتضمن بذل مجهود فكري كبير.

- **التفكير الترابطي**: وهو ربط صاحب هذا النوع من التفكير بين المثيرات والاستجابات في المواقف المختلفة التي تواجهه، ويأتي هذا النوع من التفكير نتيجة التكرار والمحاولة والتعلم.
- **التفكير عال الرتبة**: وهو التفكير الغني بالمفاهيم والذي يتضمن تنظيما ذاتيا لعملية التفكير، ويسعى إلى الاستكشاف والتساؤل خلال البحث والدراسة أو التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.
- **التفكير التسلطي**: هو تفكير مغلق ويتمسك صاحبه بالأفكار المتطرفة، حيث يتصف بالجمود والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق. ويمتاز صاحبه بنظرة سطحية للحياة، وقد يرجع سبب تبني هذا النوع من التفكير إلى أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، وهو معاد للتفكير العلمي.
- **التفكير المساير او التوفيقي**: ويتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على الاستيعاب، ويظهر صاحبه تقبلا لأفكار الآخرين ويغير من أفكاره ليجد طريقا وسيطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها، ويميل إلى ربط أفكاره بأفكار الآخرين الأمر الذي يساعده على التخلص من الصعوبات التي يواجهها وتبني سياسة الأخذ والعطاء في كل موقف.

## 1- 6- أهمية التفكير:

قدرة الإنسان على الاستبصار والتفكير الرمزي، يمكنه من اكتشاف أسرار الأشياء في الطبيعة وبالتالي الوصول إلى القوانين التي تساعده في تفسير الظواهر والسيطرة عليها وتسخيرها لصالحه. إن أهمية التفكير تقاس من خلال ما يحمله الإنسان من مخزون فكري وعلمي واعتقادي مما يحدد قيمته الإنسانية والاجتماعية. ومن خلال كل ما سبق طرحه عن التفكير وبعد اطلاع الباحثة على بعض المصادر العربية والأجنبية حوله استخلصت أهمية التفكير في النقاط التالية:

1- المنفعة الذاتية للمتعلم: حيث يصبح المتعلم بعد امتلاكه لهذه المهارة قادرا على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع، والذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.

2- التفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان، لذلك يختلف سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان الذي لا يتغير ولا يتطور، وكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرته اليها واختلفت ظروف استفادته منها .

3- قدرة الإنسان على التحليل والتركيب مكنته من ممارسة تفكير منظم لحل مشكلاته الفردية والاجتماعية،

وقدرته على الاستبصار والتفكير الرمزي، تمكنه من اكتشاف أسرار الأشياء في الطبيعة وبالتالي الوصول إلى القانونين التي تسهل عليه تفسير الظواهر والسيطرة عليها وتسخيرها لصالحه.

4- الانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحالي، والاهتمام المتعاظم بالجانب التطبيقي (التكنولوجي) للعلم، حيث يعد التفكير (الإبداعي) الأداة الأساسية لأحداث التكنولوجيا، فمعظم الانجازات العملية التي حققتها البشرية كانت نتاج ذلك النوع من التفكير.

5- يُعد التفكير وسيلة أساسية لتنمية شخصية المتعلم وتطوير ذاته بشكل متكامل، بحيث يصبح مواطناً صالحاً قادراً على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه.

6- الصحة النفسية: إذ أن القدرة على التفكير الجيد تساعد المرء على الراحة النفسية، وتمكنه من التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير.

7- التفكير هو الأساس الأول في الإنتاج، ويأتي الاعتماد عليه قبل الاعتماد على المعرفة. ويختصرها العالم (كورت) حيث يرى أن التفكير قوة متجددة وتفيد المعلم والمتعلم على حد سواء.

8- احترام وجهات نظر الآخرين وتقبل أفكارهم، لان التفكير ينضج بالعقل ويجعله لا يحكم على الأمور بقلبه وهواه، من خلال قدراته التفكيرية.

يشير جاكسون Jackson ( 1997 ) إلى أنه لكي نعيش في القرن الحادي والعشرين يجب على الطلاب أن يتسلحوا بمهارات التفكير للتوافق مع متغيرات الحياة، وأن يتعلموا كيف يكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية . (الدردير ، 2004 ،ص 137)

## 1-7- الفرق بين التفكير ومهارات التفكير :

يبدو أن هناك تداخلات بين مفهومي التفكير ومهارات التفكير، فالتفكير مهارة ذهنية كلية تتم عن طريقها معالجة ذهنية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو الاستدلال لها أو الحكم عليها . وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة للمعالجة الواعية والحدس أو عن طريقها فتكتسب الخبرة معنى. (مؤيد، ودناوي،2008، ص 17).

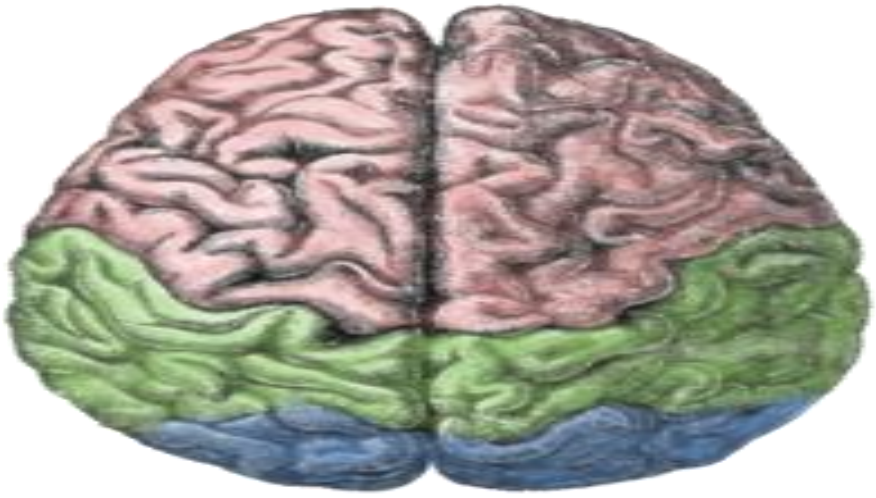
أما مهارات التفكير فهي معالجة ذهنية تمارس وتستخدم عن قصد في التفاعل مع المعلومات أو المواقف، وتساهم هذه المهارات في فاعلية التفكير، لأن التفكير يتطلب تكاملا بين مهارات ذهنية معينة لتحقيق هدف ما في موقف معين.

وفي نفس السياق ترى سناء سليمان (2011) أن تعلم مهارة التفكير أمر مؤكد قائم فعلا على الرغم من التشكيك المثار حول ذلك، والذي مرده إلى أن التفكير عملية طبيعية تلقائية يقوم بها أي إنسان. ولكن الإنسان يقوم بعمليات تلقائية كثيرة ومع ذلك فهو بحاجة إلى تعلمها وتطويرها، كما أن فطرة الإنسان لم تعد بمنأى عن التغير والتحريف حتى في أمور الغرائز ناهيك عن التعصب والانحياز الأعمى والغشاوات الكثيرة القابعة على منافذ التفكير .

## 1– 8 – أنواع التفكير المسيطرة على جانبي الدماغ عند المتعلمين :

تؤثر المواقف التعليمية والأفعال ،المصاحبة لها في البيئة الصفية على عمل الدماغ وبالتالي على أنماط التفكير و التعلم التي يستخدمها المتعلم في تلبية حاجاته العلمية والاكادمية والنفسية ، فكل متعلم له طريقة معينة في التعلم ، دون ان ننسى ان الجو المدرسي المريح والبيئة التعليمية الصحية لها أثار ايجابية في استخدام المتعلم لأساليب تعلمه ،ونعلم ان الدماغ يتكون من نصفي كرة دماغية مخية نصف الكرة الأيسر ونصف الكرة الأيمن ويرتبط هذان النصفان بحزم من الألياف العصبية ويعتبر التفكير هو عملية الاتصال التي تقوم بها الخلايا العصبية في مناطق الدماغ المختلفة بقصد تبادل المعلومات حول موضوع ما .

والشكل الموالي يوضح شكل نصفي الدماغ الأيسر والأيمن:



الشكل رقم (06) يوضح شكل نصفي الدماغ الأيسر والأيمن

ولقد لخصت الباحثة المقارنة بين أنماط التفكير والتعلم المسيطرة على جانبي الدماغ للمتعلمين بعد الاطلاع على طرح الباحثين (عفانة والجيش،2008، ص 150 -153) في الجدول رقم (05) التالي:

| أنماط التفكير والتعلم المسيطرة على الجانب الأيسر | أنماط التفكير والتعلم المسيطرة على الجانب الأيمن |
|---|---|
| يعمل ويقرا وحده منفردا | يعمل ويقرا في مجموعات |
| يدمج المادة العلمية مع أخر ما يتوصل إليه البحث العلمي خلال دراسته لموضوع معين | يدمج المادة العلمية مع ما توصل إليه البحث العلمي من تصورات لبعض المشاريع التي لها علاقة بالموضوع |
| يلتزم بالهدوء أثناء الدرس بدون ضجة أو لهو | يسعى للمشاركة في النشاطات الصفية ويثير الضجة والحركة |
| يواجه صعوبة في استخدام المرئيات مثل الفديو أو الإلقاء | يواجه صعوبة في فهم الدرس عن طريق المحاضرة ويفضل الفديو وينسجم مع المرئيات |
| دقيق وينجز أعماله لرجة الكمال | ينجز أعماله وواجباته بصورة كاملة ولكنه ينتقل خلال عمله من موضوع لأخر |
| يفهم الدرس بصورة أفضل عندما يضع المعلم أهدافه على السبورة | يفهم الدرس بصورة أفضل من خلال تمرير أهداف الدرس على الأوراق وليس كتابتها على السبورة |
| يحث المعلم شرح المفاهيم المتسعة ويحاول تلخيصها وتبسيطها | يحث المعلم شرح المفاهيم البسيطة ويحاول تبسيط الأمر بالمادة العلمية |
| يتقبل المعلومات عن طريق الشرح ويكتبها في الدفتر أثناء الدرس | يتقبل المعلومات من خلال الرسومات والمرئيات باستخدام السبورة أثناء الشرح |
| يفهم موضوع الدرس عندما يكون الفصل هادئا ومنظما وليس فيه أي نقاش جانبي أثناء عملية التعلم | يعي الدرس من خلال المناقشات بين المعلم والتلاميذ ومشاركة الآخرين وإبداء الرأي حول موضوع الدرس |

وهناك دراسات اهتمت بالعلاقة بين نشاط النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر وأساليب التفكير، حيث تبين ارتباط النمط الأيمن بكل من الأسلوب التركيبي والعملي، وارتباط النمطين الأيسر والمتكامل بالأسلوب الواقعي، وأما الأسلوبان المثالي والتحليلي فقد ارتبطا بالأنماط الثلاثة، وأن الطلاب الذكور يفضلون أساليب التفكير التحليلي والعملي والواقعي بينما تتميز الطالبات بالتفكير المثالي (حبيب،1995 ).

## 1- 9- تعليم التفكير والتدريب عليه:

يجمع المختصون والمربون معا على ضرورة تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع، وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذاك لبناء جيل مفكر .ويرى في هذا الصدد دي بونو (1989) انه يمكن تعليم التفكير، فيؤكد ان البعض ينظر إلى التفكير على انه يجعل الأمور أكثر صعوبة وتعقيدا عن كونه محاولة لرؤية الأشياء بشكل أفضل وأوضح، ولكن الحقيقة ان التفكير يبسط الأشياء، ولا يعمل على تعقيدها، ويجب أن ننظر إليه كعملية بسيطة ، وان ذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكير (العتوم ،2020 ،ص230 ).

وترى سناء سليمان ان" التفكير لا يأتي فجأة دون مقدمات، فعلينا أن ندرك ان التفكير يزرع وينمى ويربى، ويعلم ولابد من رعاية الفرد المتعلم وإكسابه المعارف والمعلومات والمهارات والعادات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل مع ذاته، وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى ابعد وأعمق، مستخدما خبراته ومهاراته، متفاعلا مع بيئته بكل ما فيها من متغيرات ومعطيات وأنشطة وظواهر، مولدا منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة " (سليمان،2011، ص429).

وما يفسر كثرة البرامج والدراسات الحديثة حسب وجهة نظر الجراح (2003) حول التفكير ومهاراته، ومكوناته الأساسية كاكتساب المعرفة وتذكرها وترميزها واستيعابها هو الوصول إلى فهم أوسع للتفكير خصوصا التفكير الما وراء المعرفي الذي ظهر حديثا في منتصف سبعينيات القرن الماضي.

## 1- 10- معوقات التفكير:

هناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى فشل التفكير او تعمل على إعاقته ومن أهمها:

- الشعور بالعجز اتجاه التطور والتقدم في مجال العمل والعلم وعدم المقدرة على مجاراته.

- عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب اتجاه المواقف والأحداث التي يمر بها الفرد.

- الميل للخمول والكسل والراحة، والاستسلام للواقع الراهن دون بذل أي جهد عقلي.

- مخالطة ذوي العقول المغلقة وغير المنفتحة.

- التفكير في أمور هامشية لا نفع منها ولا تعود بالفائدة العلمية.

- الشعور بالفراغ والملل وإضاعة الوقت في أمور غير مهمة.

- الاتكال على الآخرين في حل المشكلات وعدم الاعتماد على الذات.

- الجدل غير العلمي الذي لا معنى له والتعصب الأعمى للرأي.

## 2- أساليب التفكير:

إن مفهوم (أساليب التفكير) يعد من أهم المفاهيم التي تسهم في بناء شخصية الفرد وتحديد مدى قدراته على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة وتوجهاته نحو المعرفة، كما يعد من المفاهيم الحديثة نسبياً في دراسات علم النفس وذلك لعلاقته الإيجابية الفاعلة في مجالات الحياة العملية، اذ يعتبر هذا المفهوم تكوين مهم بالنسبة لشخصية الفرد.

ومن المؤكد أن أساليب التفكير لا يقتصر دورها في العملية التعليمية فحسب، بل لها دور هام يظهر في مجالات الحياة العامة، سواء في عملية الاختيار المهني، أو في مختلف ما يفضله الفرد أو يرفضه في المواقف المختلفة، فأساليب التفكير تعد مجموعة من الطرق التي يستخدمها المرء للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي تواجهه (عبد العزيز، 1976،ص 103) .

### 2-1- تعريف أساليب التفكير :

من المألوف أنه تعددت التعريفات واختلفت صياغتها في وصف أساليب التفكير، باختلاف الوجهات النظرية المنبثقة عنها، وستكتفي الباحثة بعرض بعضها بغية الوقوف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم:

اعطى هاريسون وبرامسون (1982) ( Harrison et Bramson ) تعريفا لأساليب التفكير بأنها: "مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجه من مشكلات " (طيب ،2006 ،ص45).

ونجد تعريف مورفي Murphy الذي يشير بأن:" أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه " (قاسم ،1989، ص40).

ويرى فلاك (fleck) أن أساليب التفكير هي مجموعة من الأفكار التي تحدد لنا مجموعة من الأفراد الذين يتبادلون ويتفاعلون فكريا، ثم يأخذ الفرد منها متجها يرجع حسب التطور التاريخي لمجاله الفكري والمعرفي، وثقافته أي أن أساليب التفكير تكون خاصة. (francois Grison,2011,p53)

ويعرفها وود ورد (Woodwoard) بأنها :" مدخل لفهم وإدراك وتطبيق المعلومات التي يتعامل معها الأفراد بحيث ان عملية الاستدلال تتطلب القيام بسبعة عمليات أطلق عليها السلم الاستدلالي " (عبد السلام، 2005،ص 37).

أما روبت ستيرنبرغ فيرى ( Sternberg,1997 ,p 14) أن مفهوم أساليب التفكير يعني: مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وانجاز المهام والمشروعات وسيطرة الفرد الذاتية على عقله.

وفي أخر تعريفاته يرى أنها الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم من أجل معالجة وتخزين المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفة والتعبير عنها بما يتلاءم مع تلك المهام والمواقف. وقد يستخدم الفرد عدة أساليب في التفكير وقد تتغير تلك الأساليب مع الزمن.

وتتبنى نايفة قطامى هذا المنظور بتحديدها تعريفا لأساليب التفكير على أنها طرق معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالإعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة فى التعلم. (قطامي ،2003).

ويتفق آخرون (Shiloh,Salton&Sharabi,2002) مع صفاء الأعسر (الأعسر، 2000 ) على أن أساليب التفكير هي: الطرق المميزة للفرد والسائدة فى التعامل مع المعطيات المطروحة أمامه والتي يفضلها في معالجة المعلومات أثناء حل المشكلات، ويستخدمها في تكامل معارفه وخبراته.

بينما تعرف دي بوبر وكوتز (De Boeer & Coetzee, 2000) أساليب التفكير بأنها: مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد في فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة.

ويقدم فروم (Froom): تعريفا لأساليب التفكير بأنها طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته ، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ، ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج ، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل. (مجدي، 2003).

يتبين من التعريفات السابقة والتي تمثل نذرا قليلا مما هو موجود في المجال، ولكنها ممثلة لمضمونها، أن القاسم المشترك بينها يتمثل في تحديد أساليب التفكير على أنها طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية إستخدام الفرد للقدرات التي يمتلكها ويوظف من خلالها ذكاؤه، فإذا كانت القدرة تشير إلى فاعلية أداء الفرد للمهام، فالأسلوب هو طريقته المفضلة في هذا الأداء.

## 2- 2- مقاربة تاريخية لظهور أساليب التفكير:

يلاحظ المتتبع لمفهوم أساليب التفكير داخل الأطر النظرية المختلفة أن محاولات تفسير هذا المفهوم قد تطورت تطورا ملحوظاً وارتبطت في بداياته بدراسات علم النفس المعرفي بصورة كبيرة جدا ( Zhang and Geary,2011)، إذ أن جذور البحث في أساليب التفكير ظهرت في بداية السبعينيات من القرن العشرين كتسمية وكمفهوم خاص ومستقل عن مفهوم الأنماط وذلك لتميزه عن أنماط الشخصية.

وعليه فان مصطلح أنماط هو أكثر ملاءمة لدراسة الشخصية بينما مصطلح الأسلوب هو أكثر ملائمة لدراسة التفكير (Zhang, 2010 ,p79).

ومن المحاولات المبكرة لظهور أساليب التفكير ما أشار إليه بايفيو (A.Paivio) فى إطار نظريته عن التشفير الثنائي عام (1971) من وجود نوعين لتفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير وهما الأسلوب اللفظي والأسلوب غير اللفظي، وأن ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير هو عادة معرفية تختلف عن القدرة المعرفية (البدوي ،2005).

وكان بول تورانس (P.Torrance ) من أوائل المنظرين الذين توجهوا نحو استخدام وظائف شقي الدماغ في تفسير اختلاف أساليب التفكير بين الأفراد، حيث أشار في نظرية السيطرة المخية عام (1977) إلى

أسلوب التفكير بأنه: طريقة الشخص أو ميله إلى الاعتماد على أحد شقي المخ بشكل يفوق اعتماده على الشق الآخر فى معالجة المعلومات(Okabayashi & Torrance, 1984 ).

وتوالت المحاولات التنظيرية لتفسير أساليب التفكير بعد ذلك، فأصبح المجال زاخرا بعديد من تلك المحاولات التي اتسمت بوصفها لعدد من أساليب التفكير يفوق ما وصفته المحاولات الأولية السابقة من حيث العدد أو يختلف معها من حيث المضمون، فقد ظهر عام (1985) نموذجًا لأساليب التفكير تم التوصل إليه بعد سنوات طويلة من البحث والتجريب حيث حددت في أربعة أساليب ناتجة عن أربع قنوات للتفكير وفقاً لنظرية القدرات الوسيطية، وأن البيئة والميول الطبيعية يمليان على الفرد توظيف واحدًا أو أكثر منها وهي الأسلوب العياني المنظم Concrete Sequential ، والعياني العشوائي Concrete Random ، والتجريدي المنظم Abstract Séquentiel، والتجريدي العشوائي (Zhang,2000) Abstract Random وأن استخدام القنوات العقلية بكفاءة يتوقف على كفاءة عمليتي الإدراك والتنظيم (Grigorenko & Sternberg , 1995).

وفي أواخر الثمانينات من القرن العشرين وبداية التسعينات عاد الاهتمام بقوة لأساليب التفكيرية، ويعود الفضل لذلك إلى العالم المعرفي روبرت ستيرنبرغ وذلك بعد ظهور نظرية السيطرة الذاتية العقلية " Theory of Mental Self Government " التى أصبحت تعرف منذ عام (1990) بنظرية أساليب التفكير ( Thinking Styles)، ويؤكد ستيرنبرغ خلالها على أن أساليب التفكير مثلها مثل القدرات لكل منها دور كبير فى بيئة الفرد كما يمكن تنميتها عن طريق التعلم ويمكن تغييرها حسب طبيعة الموقف (Sternberg,1992) .

## 2-3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنه هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، وقد قامت الباحثة (عبد العزيز ،2012) باستقراء مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير منها:

**2-3-1-نظرية هاريسون وبرامسون 1982** : توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير .وتبين

الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير. وقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة.

وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي :التفكير التركيبي، المثالي الواقعي، العملي، التحليلي. وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم. وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب و تؤدي إلى فروق في التفكير.

**2-3-2- نظرية جابنسن 1985**: قدم جابنسن مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهذه المستويات هي:

- مستوى حل المشكلات : والذي يشمل بعض الخطوات مثل التعرف على المشكلة وتحديدها، وتوضيحها، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة والبديلة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، اختبار أفضل الحلول، تطبيق الحل الذي تم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية.
- مستوى اتخاذ القرار : يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها اختيار ودراسة البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، تقويم المواقف.
- مستوى الوصول إلى استنتاجات : يندرج تحتها كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.
- مستوى التفكير التباعدي : يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) ، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).
- مستوى التفكير التقويمي: يشمل التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.
- مستوى الفلسفة و الاستدلال : يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

2**-3-3-نظرية كوستا 1985**: حدد كوستا أربعة مراحل هرمية للتفكير وتعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها وتتمثل هذه المراحل في مايلي:

**المرحلة الأولى** : المهارات المنفصلة للتفكير: وتشمل مجموعة جوانب عقلية وفردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي: إدخال البيانات وتشغيلها واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

**المرحلة الثانية** : استراتيجيات التفكير: وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة والمختلفة، والتي تتطلب حلا أو إجابات لم تكن معروفة وقتها، وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات، تفكير الناقد، اتخاذ القرار، الاستدلال والمنطق.

**المرحلة الثالثة** : التفكير الابتكاري: وتشمل مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصلية للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع، الطلاقة، التفكير المجازي، تحدي الصعب والحدسية وعمل النماذج والاستبصار والخيال.

**المرحلة الرابعة** : الروح المعرفية: وذلك مع توافر المستويات السابقة لا بد من وجود عامل أساسي، وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل، والرغبة والالتزام. ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية :تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.

**2-3-4- نظرية برسيس1985** : تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة كالآتي:

**أولا :نموذج العمليات الأساسية للتفكير:**

وتتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة والمميزة.

**ثانيا :نموذج العمليات المركبة للتفكير:**

وتتضمن مجموعة العمليات الآتية :حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الإبتكاري ، وهي تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية المذكورة سابقا، ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة، ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين، ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ

القرار، وتؤدي إلى التفكير الناقد، ثم يأتي في النهاية التفكير الإبتكاري الذي يمثل قمة السلوكيات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة.

**2-3-5- نظرية قيادة المخ لهيرمان 1987**: تسمى هذه النظرية بأداة هيرمان للسيادة المخية وقد قسمت هذه النظرية الدماغ إلى أربعة أجزاء، وهي بذلك تكون قد تجاوزت نظرية العالم روجر سبيري الذي قسم الدماغ إلى نصفين. وفيما يلي أقسام الدماغ وفق هذه النظرية وانماطه:

**الجدول رقم (06) يوضح اقسام الدماغ وانماطه وفق نظرية هيرمان**

| | |
|---|---|
| القسم العلوي الأيسر | - تظهر سيطرة هذا القسم على الأفراد الذين لديهم القدرة على التحليل والنقد فيهتمون بالحقائق ،والبيانات ، واللغة الرقمية ، والتركيز العالي ، والمقارنة بين الأشياء المختلفة .<br>- من سلبياته : ضعف الإحساس بالآخرين الحرص والبخل الزائد. |
| القسم السفلي الأيسر | - يسيطر هذا القسم على التنفيذيين الذين يمتازون بالقدرة على التخطيط والتنفيذ ،الانضباط العالي ،القدرة على إدارة الوقت .<br>- من سلبياته: ينتج أشخاص غير اجتماعيين لديهم رغبة عالية بتولي المناصب والرئاسة . |
| القسم السفلي الأيمن | - يتميز أصحاب هذا القسم بالذكاء العالي الاجتماعي لذلك يتصفون بالتركيز على العلاقات مع الآخرين ،امتلاك مشاعر رقيقة ،حب العمل الجماعي ، يميلون إلى الإتباع والطاعة.<br>- من سلبياته: ينتج هذا القسم فرد حساس جدا ، غير منظم . |
| القسم العلوي الأيمن | -يسيطر هذا القسم على الإبداعيين الذين يتصفون بالتفكير الاستراتيجي والإبداعي وحبهم للمغامرات والخيارات المتعددة.<br>من سلبياته :ينتج هذا القسم فرد مندفع وعجول غافل عن مواعيده . |

ومن خلال ما سبق، فان هذه النظرية استخلصت أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

**الأسلوب المنطقي** :هو القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

**الأسلوب التنظيمي** :من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها.

**الأسلوب الاجتماعي** :القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

**الأسلوب الابتكاري** :يتمثل في تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

**2-3-6- نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لستيرنبج:(1988/1997)**: تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبرج من مسماها عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997 ) حيث تقوم نظرية أساليب التفكير على فكرة رئيسية مآلها أن الناس يحتاجون أن يكيفوا أنفسهم عقليا، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك.

كما أن هذه الطرق التي يكيف بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع الحكومات أو السلطات التي يرونها في العالم الخارجي.

ويرى ستيرنبرج أن الحكومات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل: الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، النزعة . وأما من حيث الوظائف الرئيسية للحكومات فهي ثلاثة :التشريعية، التنفيذية والحكمية. أما الأشكال الرئيسية للحكومات فهي أربعة :ملكية هرمية، أقلية وفوضوية .كما أن للحكومات مستويين رئيسيين هما العالمي والمحلي، وكذلك للحكومات مجالان هما داخلي وخارجي. وللحكومات أيضا نزعتان هما: المحافظة والتحررية.

ووفقاً لنظرية الذات الخبرية المعرفية cognitive – experiential self theory - التي صاغها إيبشتاين Epstein عام (2001)، فإن هناك أسلوبان للتفكير مستقلين لكنهما متفاعلان: وهما الأسلوب

المنطقي التحليلى، حيث التوجه نحو الأسباب والربط المنطقي والميل إلى التغيير المقترن بالأدلة (Shiloh et al.,2002 Epstien et al.,1996)، والأسلوب الخبري الحدسي الذي تتم بواسطته معالجة المعلومات بشكل ترابطي وكلي من خلال ربط المشكلة أو الموقف بالتجارب الماضية التى مر بها الفرد (Epstien et al., 1996)، وأوضحت الدراسات أن الأفراد المنطقيين أكثر إنبساطية وتفتحًا ووعيا وأكثر توجها نحو الأسباب مقارنة بالأفراد الحدسيين الذين كانوا أكثر قدرة على التعبير الوجداني وأقل توجها نحو الأسباب (Marks et al ,2008)

وفى (2001) قدم هانز بيتر سكميد H. P. schmid نظرية تفترض أن أساليب التفكير ماهي إلا طرق الفرد المفضلة عند التفكير في الحقائق، وصنفها إلى أربعة أساليب: هي الأسلوب الواقعى مقابل الأسلوب النسبي في التفكير، والأسلوب الفردي في مقابل أسلوب التفكير الجماعي، ويرى أن أساليب التفكير تتسم بالثبات في ذاتها والديناميكية فيما بينها (Schmid, 2004)

## 2- 4- تصنيف أساليب التفكير :

### أ- تصنيف أساليب التفكير حسب نظرية هاريسون وبرامسون

صُنفت أساليب التفكير في إطار نظرية هاريسون وبرامسون Harisson, A.T. & Bramson,R.M. إلى خمسة أساليب هي: أسلوب التفكير التركيبي Synthetic Style والمثالي Idealistic والعملي Pragmatic والتحليلي Analytic والواقعيRealistic ، حيث يتجه أسلوبا التفكير التركيبي والمثالي نحو القيمة في حين يتجه اسلوبى التفكير التحليلي والواقعي نحو التفكير الوظيفي والشكلي وبالتالي نحو الحقائق، وأما أسلوب التفكير العملي فيربط بين الجانبين.

وهذه الأساليب استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة اليومية، وهذا التمييز يعتبر تميزا كيفيًا يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر أثناء تعاملاته، وإن الأساليب تتميز بدرجه عالية من الثبات النسبي. ( طاحون، 2000) وانها لا تعمل منفصلة فهي قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي ( حبيب،1996). وهذه الاساليب الخمسة هي كالتالي:

- **أسلوب التفكير التركيبي:**

ويتصف الأفراد الذين يفضلون أسلوب **التفكير التركيبي** بالقدرة على تركيب أفكار مختلفة تتمتع بالأصالة، ويتوجهون نحو الحلول الأفضل والإعداد لها، ومحاولة الربط بين الآراء المتعارضة فى إطار من الوضوح والإبتكار، وهو لا يهتم بالمقارنات أو الاتفاق مع الجماعة (حبيب ، 1996) ، ( نادر، 1989)

ويعتبر **أسلوب التأمل** Speculative هو العملية العقلية المفضلة لدى الفرد التركيبي، والتي من خلالها يستطيع الإهتمام بالمتناقضات والربط بينها والتوصل لأفكار جديدة تحل المشكلة، كما يتسم بالبحث في الأشياء الغامضة والتحدي والمغامرة والنظرة التكاملية للمواقف والأحداث، وتعتبر الجدلية Dialectic هي الإستراتيجية الرئيسية لديه ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الجدلي الذي يتيح له الجمع والتكامل بين الفروض العلمية ونقيضها. (البهى، 2003).

- **أسلوب التفكير المثالي:**

يتصف الفرد صاحب **أسلوب التفكير المثالي** بالتوجه نحو المستقبل والإلمام بوجهات النظر المتنوعة، وترتبط أهدافه بما هو مفيد له وللآخرين، ويلتزم بالقيم الإجتماعية ويبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، كما يحرص على تكوين علاقات مفتوحة مع الآخرين حيث يثق بهم ويهتم بالإتفاق والتعاون معهم ، وهو لا يقبل على المجادلات التى تؤدي إلى الصراع . (حبيب، 1995 ؛ نادر ،1989).

ويعتبر التفتح والتقبل Receptive هو العملية العقلية المفضلة لصاحب التفكير المثالي فهو يرحب بالبدائل الكثيرة ووجهات النظر المتعددة عند اتخاذ القرار حتى يصل إلى حل شامل يرضى الجميع ويعتبر التفكير التمثيلي Assimilative هو الإستراتجية الرئيسية المميزة للفرد المثالي حيث يعتمد على الفرض القائل بأن تحديد الأهداف و الإتفاق من شأنه أن يساعد الأفراد على الحياة المشتركة في وئام، فهو يركز على الكل والأهداف والمعايير والإنصات المتفتح والمتقبل والبحث عن الوسائل التى تساعد على التوافق، ودائمًا يسأل إلى أين نحن سائرون؟ ولماذا؟. ورغم أنه يتشابه مع صاحب التفكير التركيبي في التركيز على القيم أكثر من الحقائق فهو يختلف معه فى اعتقاده بأنه رغم اختلاف الأفراد فمن الممكن التوفيق بينهم ولذلك لا يستمتع بالصراعات (البهى، 2003).

- **أسلوب التفكير العملي:**

إن الأفراد أصحاب **التفكير العملي** يتصفون بحرية التجريب والإعتماد على الخبرات الشخصية في التحقق من صحة الأشياء، وهم يعتقدون أن الأشياء تحدث بشكل تدريجي ولذلك يبحثونها بنفس الشكل ويسعون إلى الحل السريع والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل والإجتهاد في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، والسؤال الرئيسى لهم هو" ماذا يحدث " ولا يهتمون بالمشاعر والإنفعالات إلا إذا كانت ملائمة للموقف (البهى،2003 ، حبيب،1995 ).

والإستراتجية الأساسية للفرد ذى التفكير العملى هي التوافق Contingency وهي إستراتجية كلية تعتمد على مبدأين هما" ماذا نفعل؟ والإعتماد الكلي على الموقف ."وهذا المدخل التوافقي ليس عشوائيا إنما هو عملية تفاعلية، حيث يفترض الفرد هنا عدم وجود قواعد للحكم على طبيعة الموقف المحيط به وبالتالي لا ينظر لبنائه المنطقي ولكنه يفهمه ويخبره ويجربه وذلك من خلال التحرك المناسب في الوقت المناسب والتجريد والتجديد والتطلع السريع للحل، والتفكير الوسيلي والتخطيط التوافقي ( البهى، 2003).

وهذا الأسلوب هو أقل ثاني أسلوب من الناحية الشعبية والإنتشار في المجتمع الغربي في أساليب التفكير، حيث أوضح 25 % من الأفراد أنهم يفضلون أسلوب التفكير العملي، (حبيب،1995، ص207).

- **أسلوب التفكير التحليلي:**

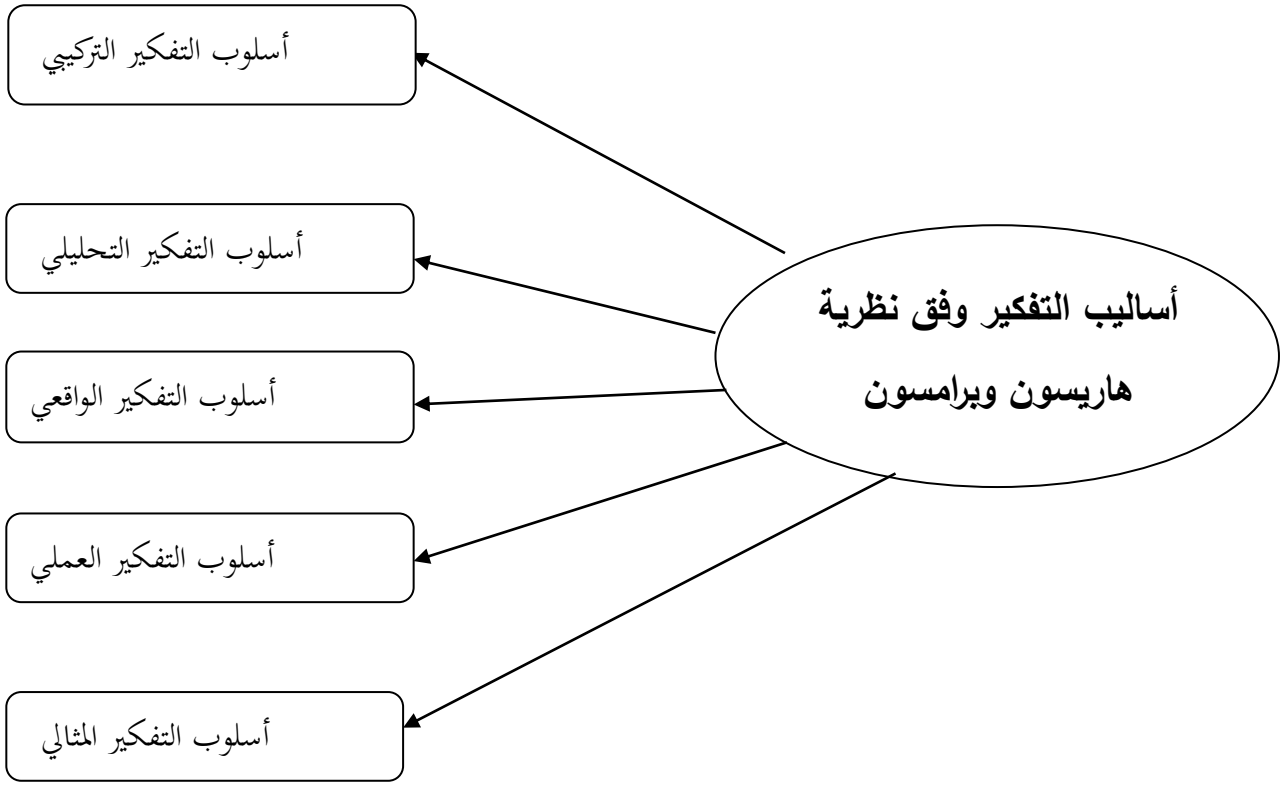
ويمكننا وصف الفرد **صاحب التفكير التحليلي** من خلال اهتمامه بالمنطق الصوري والتخطيط العقلاني ودقة التنظير والاستنتاج والمثابرة في جمع المعلومات وتكوين نظرة شمولية، ومواجهة المشكلات بحذر وطرق منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل إتخاذ القرار وهو يمتلك القدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن من الحصول على إستنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها، ويميل لإصدار التعليمات والأوامر والتوجيهات، ولذلك فالعملية العقلية المفضلة لديه هي التوجيه والإرشاد (نادر ، 1989 ، البهى، 2003)، واما الإستراتجية الخاصة المفضلة للفرد التحليلي عند حله للمشكلات فهي التحليل المنظم للبدائل مع البحث عن مزيد من المعلومات، ووضع خطط وخرائط معرفية لها ومحاولة الإستنتاج و الإستنباط و إذا كان الحل ليس هو الأفضل فلا مانع عنده أن يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية ( البهى، 2003).

ويعد هذا الأسلوب صاحب أكبر ثاني نسبه تفضيل في أساليب التفكير الخمسة حيث أوضح % 12 من الأفراد في المجتمع الغربى أنهم يفضلون أسلوب التفكير التحليلي (حبيب،1995 )

- **اسلوب التفكير الواقعي** :

الفرد ذو **التفكير الواقعي** هو الذي يعتمد على الملاحظة والتجريب، وبالتالي فالنتائج الملموسة هي محور اهتمامه، ويميل إلى النواحي العلمية المرتبطة بالواقع، ويتسم عمله بالثبات والدقة ويحب أن يبدو قويا ونشيطا ويشرح الأشياء بطريقة واقعية، ويستمتع بالمناقشات المباشرة للأمور الحالية وأحيانا يكون أكثر إستبدادًا إذا اختلف مع الأخرين (البهى ،2003).

ورغم التشابه النسبي بين هذا الأسلوب وأسلوب التفكير الواقعي، فهما يختلفان في الفروض والقيم والإستراتجيات المستخدمة، فشعار الأفراد الواقعيون هو " الحقائق هي الحقائق "وأسلوب التفكير الواقعي مشتق من فلسفة لوك j.lock الواقعية Empiricism التي تعتمد على الملاحظة والتجريب، فالمعرفة كلها مستمدة من التجربة . وأما الإستراتجية الخاصة بالفرد الواقعي فتتضح في وضع الأهداف عالية المستوى والإجتهاد في الإحاطة بمصادر الأشياء ومحاولة التبسيط والوضوح (البهى، 2003).




**الشكل (06) يلخص أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون**

**ب-تصنيف ستينبربرج 1997:**

يرى ستيرنبرج (Sternberg,1997 ) أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمسة الشكل: ويشمل أساليب التفكير( المالكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي)، والوظيفة،وتشمل( التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوي( العالمي، المحلي)، والنزعة( المتحرر،المحافظ)، والمجال( الخارجي، الداخلي ) ، ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة.

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرغ وجريجورنكو (Sternberg, 1992, 1994 Grigorenko and Sternberg 1995 ) ، وتم تعريف كل أسلوب من أساليب التفكير ضمن الفئة المحددة لهذا الأسلوب:

**ب-1- أساليب التفكير من حيث الشكل:**

**الأسلوب الملكي : Monarchic style** ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة ، وتمثيلهم للمشكلات :مشوش، متسامح ، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

**الأسلوب الهرمي : Hierarchic style** ويميل أصحاب هذا الأسلوب الى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائما عن التعقيد، ومرنون ومنظمون جدا ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

**الأسلوب الفوضوي : Anarchic style** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

**الأسلوب الأقلي : Oligarchic style** يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

**ب–2– أساليب التفكير من حيث الوظيفة:**

**الأسلوب التشريعي** : **Legislative style** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا ، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة. ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي، مثل كاتب مبتكر، فنان أديب، مهندس معماري، سياسي أوصانع سياسة.

**الأسلوب التنفيذي** : **Executive style** ويميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقا لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل :المحامي، المدير ورجل الدين.

**الأسلوب الحكمي** : **Judicial style** وأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات ، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون المهن المختلفة، مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج والإرشاد والتوجيه.

**ب–3– أساليب التفكير من حيث المستوى:**

**الأسلوب العالمي** : Global style ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

**الأسلوب المحلي** : **Local style** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات الحياتية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

**ب–4– أساليب التفكير من حيث النزعة:**

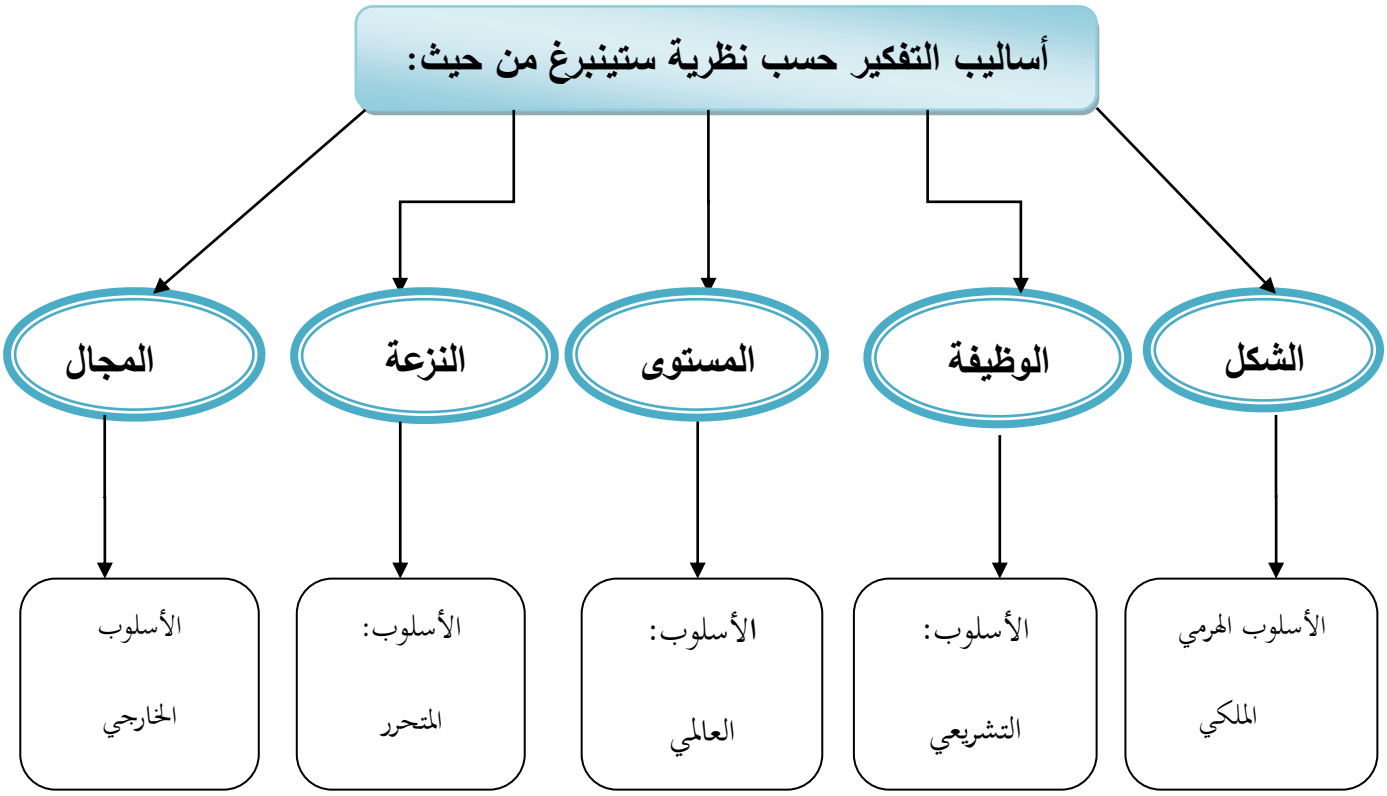
**الأسلوب المتحرر** : Liberal style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين و الإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

**الأسلوب المحافظ** : **Conservation style** ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

**ب-5- أساليب التفكير من حيث المجال:**

**الأسلوب الخارجي : External style** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي، وينشئون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

**الأسلوب الداخلي : Internal style** يفضلون العمل بمنزلهم، منطوون، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية (أبو المعاطي،2005 ، ابو هشام 2007).




**الشكل (07) يلخص أساليب التفكير حسب نظرية ستينبرغ**

**2- 5- التداخلات بين أساليب التفكير :**

بالنظر الى النظريات السابقة لأساليب التفكير يتضح أن نظرية هريسون وبرامسون من أكثر النظريات توضيحا لتلك الأساليب، كما أنها أكثر إجرائية عن غيرها فقد أوضحت الصفات التي يمتاز بها أصحاب كل

أسلوب بشكل مفصل. وليس معنى ذلك أن الفرد التركيبي لا يمكنه أن يستخدم الأساليب الأخرى بل أن الفرد الواحد قد يمتلك أكثر من أسلوب وذلك عن طريق تداخل هذه الأساليب مع بعضها، لذا يمكن للفرد أن يمتلك أسلوبين، وهنا يسمى ذو تفكير ثنائي كما يمكن ان يمتلك ثلاثة أساليب، وهنا يسمى ذو تفكير ثلاثي كما ان الفرد الواحد قد يمتلك خمسة أساليب وهنا يسمى التفكير المسطح.

كما أشار هريسون وبرامسون ان الفرد يمكن له امتلاك أكثر من أسلوب من الأساليب السابقة، وهناك عدد من البروفيلات أو الأشكال التي تمثل ما يمكن أن يمتلكه الفرد من الأساليب السابقة وهي كما يلي:

**التفكير المسطح** : هذا النوع من أساليب التفكير يتميز صاحبه بضعف القدرة على التمييز والإدراك مقارنة بغيره من الأفراد أصحاب الأساليب الأخرى هو تركيزه على الخمسة أساليب بنفس الدرجة، لذا نجدهم يجيدون التعامل مع جميع الأشخاص كما أنهم يحصلون على نفس الدرجة للأساليب الخمس أو درجات متقاربة. ولعل من الضروري على المعلم في الفصل العمل على تنمية وإكساب الخمس أساليب لجميع المتعلمين حتى يمكنهم التعامل مع جميع مواقف الحياة.

**التفكير أحادي البعد** : يميل أصحاب التفكير الأحادي البعد إلى استخدام أسلوب واحد من الأساليب السابقة (التركيبي، المثالي، الواقعي، العملي، التحليلي)، وتقترب نسبة من يستخدمون أسلوبا واحدا نحو50% من الأفراد حيث يمكن تمييز الفرد ذو التفكير أحادي البعد عن طريق ملاحظة استخدامه لنمط واحد من أنماط أساليب التفكير في جميع المواقف التي يتعرض لها، لذا يمكن القول ان أصحاب التفكير أحادي البعد قد يواجهون بعض المشكلات التي تواجههم وذلك لاقتصارهم على التعامل بأسلوب واحد في جميع المواقف التي تواجههم .

**التفكير ثاني البعد** : يميل أصحاب التفكير ثنائي البعد الى استخدام نوعين فقط من أساليب التفكير الخمس، وتقترب نسبتها من 35% ، وتكشف هذه الاساليب عن الطرق التي يفضل المتعلمون استخدامها بكفاءة وفعالية، وهناك العديد من التداخلات الثنائية يمكن للمتعلمين استخدامها وهي كما يلي:

- **التفكير التحليلي– الواقعي**: ويتصف صاحب هذا النوع من التفكير بأنه ذو توجه مرتفع نحو العمل، كما يميل الى المدخل البنائي في حل المشكلات، ويهتم بانجاز النتائج الملموسة وإيجاد أفضل طريقة لهذا الإنجاز وهو يخطط بحرص للأشياء، ويسير وفق خطة محددة. ولعل من السلبيات لهذا البروفيل هو الارتباك الشديد والحيرة عند الوقوع تحت ضغط معين مما يؤدي الى ضعف القدرة على الوصول الى حلول مناسبة.

- **التفكير المثالي– الواقعي**: يتصف الفرد صاحب هذا التفكير باستخدام الخطوات العملية عند التعامل مع المواقف المختلفة للوصول الى اهدافه، كما انه يهتم بالجوانب العملية الملموسة وبذل قصارى جهده لخدمة الاخرين دون الاهتمام بنفسه فهذا الشخص يجد المتعة والراحة عند قضاء حوائج الاخرين لذا يمتاز بالتعاون مع الآخرين بشكل كبير.

– **التفكير المثالي– العملي**: يتصف الفرد صاحب هذا التفكير بالاهتمام بالتنظيم والبناء والقابلية العالية للتكيف وقبول الاخرين والعمل بكل جهد من اجل خدمة الاخرين، حيث أن أهم ما يميز اصحاب هذا التركيب هو التسامح مع الاخرين والعفو عنهم، لذا فالشخص ذو التفكير المثالي العملي محبوب من الاخرين ونظرا لما يمتاز به اصحاب هذا النمط من سمات وهم الغالبية من العلماء، كما ان كل من يتصفون بهذا التفكير لا يصلحون لتولي القيادة نظرا لان طباعهم يغلب عليها جانب اللين والرفق.

– **التفكير التحليلي– المثالي**: يتصف الفرد صاحب هذا التفكير بالنظر الى المشكلات التي يتعرض لها نظرة شاملة والسعي لتحقيق أهدافه بأفضل الطرق، كما يمتاز بالتركيز على الحقائق ولديهم الاستعداد للقيام بالتجارب من اجل تحقيق أهدافهم. وغالبا ما يفضل أصحاب هذا التركيب النشطة المفتوحة التي تتيح لهم فرصة كبيرة لإعمال عقولهم والخروج بكل ما هو جديد. وعلى الرغم من ذلك فهو لا يمتلك القدرة على اتخاذ القرارات السريعة والتي من شانها ان تعود بالنفع على بقية الأفراد لذا يرى العديد من السلوكيين ان هذا الشخص يمثل عائقا أمام انجاز الأعمال لتأخره في اتخاذ القرار المناسب.

– **التفكير العملي– الواقعي**: يتصف الأفراد الذين يستخدمون هذا الأسلوب من التفكير بالطاقة العالية والدافعية المرتفعة وحب العمل، كما يمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات باقل معلومات متاحة، فهم يحبون العمل كثيرا لا سيما إذا كان هذا العمل ملموسا يعود بالنفع على المجتمع.

– **التفكير التركيبي– العملي**: يتصف أفراد هذا الأسلوب من التفكير بالطاقة الابتكارية العالية في حل المشكلات والمواقف التي تواجههم، حيث يمتاز هذا الفرد بقدرته العالية على القيادة لما يمتلكه من قدرات وغموض كبير.

– **التفكير التركيبي– الواقعي**: هذا النوع من التداخل في التفكير هو الاقل انتشارا، وقد يكون هذا امرا متوقعا اذ ان التفكير التركيبي والتفكير الواقعي يقعان في قطبين متعاكسين، فالفرد الواقعي يتصف بالقدرة على التجريب

والتعامل مع الحقائق الواقعية وذلك عكس الفرد التركيبي. وعلى الرغم من تعارض الأسلوبين إلى ان الفرد التركيبي-الواقعي يمكنه العمل بكفاءة عالية عند التنسيق بين الاسلوبين والعمل على تنميتهما لديه.

## 2- 6 – العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

**2- 6-1-الأسرة** :لا يوجد هناك من المؤسسات أو الهيئات التي تستطيع أن تلعب الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الأفراد، ومن أهم السمات المميزة لهذا المناخ الأسري:

أ- تشجيع الأبناء على الاستقلالية في التفكير وإتباع أسلوب الحوار والنقاش والتفاهم وليس أسلوب إلقاء الأوامر وأسلوب الطاعة العمياء، وذلك من خلال ما تقدمه من شعور بالأمن والاطمئنان للطفل.

ب- التخلص ما أمكن من أساليب التربية غير السوية كالقسوة والتهديد والتوبيخ والسخرية والعقاب البدني والمعنوي، أو التدليل الزائد، أو النبذ والإهمال، أو التذبذب وعدم الثبات في أسلوب معاملة الأبناء.

ج- توفير مثيرات متنوعة ومختلفة وعديدة أمام الأبناء لإتاحة الفرصة لديهم لاختيار ما بينها ما يناسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

**2- 6-2- المدرسة:** هي تلك المؤسسة التربوية الرسمية الوحيدة التي يمكنها تقديم خدمات تربوية متوازنة للأفراد، بمعنى أنها تمتاز عن غيرها من المؤسسات بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية بشكل مخطط ومنظم حسب العمر الزمني والعقلي للتلميذ، وهذا غير متوفر بأي من المؤسسات الأخرى على أهميتها، فالمدرسة تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية التي تتكامل مع بعضها البعض بنائيا وتتساند وظيفيا للحفاظ على استمرارية هذه المؤسسة وبقائها، و هذه العناصر تتفاعل في إطار المدرسة كمؤسسة أو كنظام اجتماعي، وهي تحدد ما يطلق عليه فاعلية المدرسة والتي تتمثل في المعلم والمتعلم ومدير المدرسة والمنهاج والتقنيات والوسائط المستخدمة وكذا التقويم. وكلما تكاملت هذه العناصر وقامت بوظائفها بشكل سليم كلما قدمت المدرسة خدماتها بالشكل المطلوب، وكلما كان هناك قصور أو عجز في واحدة أو أكثر من هذه العناصر كلما انخفضت فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية (عبد العزيز ،2012، ص57).

**2-6-3- التنشئة الاجتماعية:** يعتبر هذا العامل من العوامل المهمة التي تؤثر في نمط وأسلوب التفكير لدى الفرد فتجعله تفكيرا ايجابيا أو سلبيا، وهناك عدة أسباب تؤدي بالفرد إلى الإحساس بالنقص والدونية أهمها:

أ /التربية غير السوية :يؤكد معظم علماء النفس على أن التربية والتنشئة الخاطئة لها تأثير خطير في تكوين الفرد النفسي والاجتماعي وتوجيه سلوكه توجيها سويا، فإن قامت التربية والتنشئة على الخوف والتوتر والانفعال والصراع الدائم والمتكرر، فإنها تؤدي إلى بلورة شخصية مضطربة لدى الأفراد وهذا ينعكس في سلوكه وفي استعداده للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية، لذا فانه لا بد من توفير أساليب تربوية يسودها التعاطف والحنان بين أفراد الأسرة، وتوفير تربية تحترم الفرد وتتقبل مشاعره واتجاهاته (جامعة القدس،1992 ).

ب/ الحرمان والقيود الاجتماعية :ينشأ الفرد في مجتمعنا منذ الطفولة المبكرة لنظم اجتماعية قمعية تقوم على الحرمان والسيطرة. وتتعدد أشكال هذا الحرمان فقد يكون حرمانا ماديا، أو قد يكون حرمانا من المكانة والمركز الاجتماعي، أو حرمانا من إبداء الرأي بحرية، وكل ذلك يحد من قدرة الفرد على ممارسة التفكير الايجابي المثمر ويجعله عرضة للاضطراب الفكري والتطرف فيه .

ج/ هيمنة النظم السياسية المتخلفة: إن الأنظمة السياسية الرجعية المتخلفة تسعى دائما إلى إشعار مواطنيها بالعجز والضعف والنقص، حتى يبقى هؤلاء المواطنون مسلوبي الإرادة وبحاجة إلى هذه الأنظمة، ولا يفكرون بغير إشباع حاجاتهم الأساسية في الحياة ولا يطالبون بحقوقهم، وبذلك فإن هذه الأنظمة الحاكمة المتخلفة تصبح حجر عثرة أمام ممارسة الفرد لحريته الفكرية ويبقى تفكيره سلبيا وفي حدود ما تقبله هذه الأنظمة وما تسمح به.

**2- 6- 4- وسائل الإعلام المختلفة:** إن حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف تقريبا كل عام وكل شهر وبشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات (جبسون ،1999) أن هناك تأثيرا مباشرا وملحوظا للتلفاز والبث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين، وتعتبر الصحف والمجلات والإذاعة والتلفزيون وبالخصوص الانترنت من أبرز وسائل الإعلام التي تجذب مختلف الفئات وخاصة فئة الشباب، وهي ذات تأثير قوي في تكوين العديد من الاتجاهات والتمثلات. كما يعتبر التأثر بأبطال الرياضة ونجوم الأفلام والموسيقى عاملا مهما في تطبيع الفرد على أنماط سلوكية معينة اتجاه مواضيع مختلفة (عبد العزيز ،2012، ص58).

**2- 6-5- الثقافة :** بعض الثقافات أكثر احتمالا لأن تعزز أساليب متنوعة من الثقافات الأخرى، مثلا، هنالك دول ومجتمعات تؤكد على الخلق والإبداع وعمل أفضل الاكتشافات، بينما مجتمعات أخرى تركز أكثر على الانسياق وإتباع التقاليد، وربما تؤدي إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة (الطيب، 2006، ص54).

**2-6-6- النوع :** إن الجنس أو النوع مؤثر هام على أساليب التفكير، فقد وصف الذكور بأنهم مغامرون متفردون، مبدعون، تقدميون ومخاطرون. أما الإناث تم وصفهم على أنهن حذرات، متعديات، خجولات. وهذه الأنماط تعبر عن الادراكات وليس عن الحقيقة، ولكننا عندما نكسب الصغار بعض المفاهيم والقيم ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نكسبهم ونعدهم اجتماعيا في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار من الواقع ( الطيب، 2006،ص 58 ).

**2-7- المبادئ المميزة لأساليب التفكير:** هناك عدة مبادئ تميز أساليب التفكير، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

1- لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ومن الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، وأسلوب التفكير يعكس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين، وان الاختلاف في أساليب التفكير عند طلبة الجامعة الذي يتبعه الفرد يعد تعبيرا عن شخصيته ومن الممكن أن يقود إلى تحقيق أهدافه أو قد يبعده عن تحقيقها (العتوم، 2004، ص201).

2- أساليب التفكير التي يستعملها الفرد قد لا تكون هي نفسها بعد خمس أو عشر سنين، وهي بشكل عام ليست جيدة أو رديئة، فالمهم أن يكون الأسلوب ملائما لهذا الموقف أو ذاك (الجميلي، 2013، ص29). وتكتسب أساليب التفكير اجتماعيا إذ لا يولد الإنسان وهو مزود بها، فقد يكون مصدر الميل لاستعمال أسلوب معين ناجم عن التعلم من الأسرة او الأصدقاء أو وسائل الإعلام (بن غذفة ،2014، ص267).

3- أساليب التفكير يمكن تعليمها وقياسها ويختلف الناس في قوة تفضيلاتهم للاساليب .

**2- 8- وسائل وطرق قياس أساليب التفكير:** هناك العديد من الأدوات التي تم إعدادها بغرض قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ والطلاب، وتتمثل فيما يلي:

**2-8-1-اختبار أساليب التفكير لهاريسون و برامسون وبارليت و اخرون:** ويهدف هذا الاختبار إلى قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام احد أساليب التفكير التي يقيسها الاختبار و يقيس الاختبار خمسة أساليب للتفكير هي( التركيبي، التحليلي، المثالي، العملي، الواقعي)، ويتكون هذا المقياس من 90 عبارة موزعة

على 18 موقف من المواقف اليومية إلى تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف تمثل كل عبارة منهم حلا لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار.

**2-8-2- قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة لستيرنبرج وواجنر1991** : وتقيس هذه القائمة 13 أسلوبا للتفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، ولذلك تعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد و في المراحل العمرية المختلفة. وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي تمثلت في (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي). وتتكون هذه القائمة من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات ويتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير ال 13 من خلال 8 عبارات موزعة عشوائيا داخل هذه القائمة. وهناك النسخة المختصرة (1992) من هذا الاختبار والذي يتكون من (65) عبارة و بنفس عدد الأساليب ( 13أسلوبا) ونفس المستويات (طريقة ليكرت من سبعة مستويات).

**2-8-3- استبيان أساليب التفكير للطلاب لستيرنبرج وجريجورينكو:** يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير لدى الطلاب وذلك بواسطة المعلمين، حيث يقوم المعلم بتقييم أساليب التفكير لدى كل طالب والإجابة على الاستبيان عن الطالب، ومثال لهذا الاستبيان:

هو يفضل حل المشكلات التي تقابله بطريقته (تشريعي)، هو يحب أن يقوم أفكاره أو أفكار الآخرين (حكمي)

**2-8-4- استبيان أساليب التفكير للمعلمين لتيرنبرج وجريجورينكو:** يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين بسبعة أساليب للتفكير تتمثل في (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ)، وعدد عبارات هذا الاستبيان 49 عبارة بحث أن كل أسلوب يمثله 9 عبارات موزعة بصورة عشوائية داخل هذا الاستبيان، ويتم الإجابة على هذا الاستبيان من قبل المعلمين بطريقة ليكرت من سبعة مستويات.

**خلاصة:**

يعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الانسان، فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الاخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه. فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل. وعليه تعتبر العملية التفكيرية من أكثر المفاهيم تعقيدا لذلك لا نجد له مفهوما موحدا فمنهم من يعتبره سلوكا ومنهم من يعتبره عملية عقلية معرفية، وفسر التفكير من طرف العديد من النظريات ومدارس علم النفس منها النظرية السلوكية والمعرفية البنائية والجشطلتية.

أما أساليب التفكير تعد من المفاهيم التي حازت قدرا كبيرا من الإهتمام وذلك لإعتقاد الباحثين أن هذا المفهوم يربط بين المجال المعرفي والمجال الوجداني، ويدرك كثير من المنظرين أهمية نقطة الإلتقاء بين المفهومين لما لهذا من أثر في زيادة معارفنا بشأن تفضيلات الأفراد فيما يفعلوه، وكيف يتعاملون ويتكيفون مع الآخرين. وتوالت المحاولات التنظيرية لتفسير أساليب التفكير بعد ذلك، فأصبح المجال زاخرا بعديد من تلك المحاولات التي اتسمت بوصفها لعدد من أساليب التفكير يفوق ما وصفته المحاولات الأولية السابقة.

ومن خلال كل ماطرح في هذا الفصل نستطيع القول بأنه اذا كانت مشكلات الحياة المتعددة تتطلب أساليب تفكير متنوعة، فاننا بذلك في امس الحاجة الى تنمية أنماط التفكير لدى الافراد بصفة عامة والمتعلمين بصفة خاصة.

# الفصل الخامس

# الميول المهنية

**تمهيد:**

يعد البحث عن بنية الميول الحقيقية للمتعلم ومراعاة هذه الميول مطلبًا تنادي به التربية الحديثة، لأنها ترى أن الميول تعمل بوصفها دافعًا على بذل الجهود في التعلم، وعلى القيام بالنشاطات التربوية والمهنية. وتشكل الميول المهنية جزءاً رئيسيا في بناء الشخصية المهنية إذ تعدّ أحد عناصر الاستعداد لدى الفرد وتعتبر عاملا مهما في نجاح الفرد أو إخفاقه في الدراسة أو المهنة التي ينتمي إليها، لأنها دافع داخلي يوجهه نحو بذل المزيد من الجهد في دراسته أو عمله. وستحاول الباحثة من خلال هذا الفصل أن تسلط الضوء على موضوع الميول المهنية بصفة أدق من حيث تعريفها وأهميتها ومميزاتها وخصائصها وأنواعها وأهم العوامل المؤثرة فيها والمقاييس التي استخدمت لقياسها وغيرها.

## 1- تعريف الميول المهنية:

**1-1-تعريف الميول:** بالاطلاع على بعض الكتابات التربوية التى تناولت الميل وجدنا التعريفات التالية:

ا- الميول في اللغة :

في المعجم الوسيط مال ميلا وميلانا أي زال عن استوائه، يقال مال الحائط أي لم يكن مستقيما، ومالت الشمس عن كبد السماء، ويقال مال عن الحق ومال إليه أي أحبه وانحاز له ويقال ميله فاستمال، واستمال فلانا أي استعطفه وأماله (أنيس وآخرون ،2000، ص932).

وقد جاء في لسان العرب ان الميل بمعنى العدول عن الشيء والقبول عليه (ابن منظور،1956، ص236).

وفي قاموس أكسفورد نجد:(tendency) والجمع (tendencies) بمعنى الميل والميول أي: شيء يفعله الإنسان أو طريقة سلوك (وائل محمود ،2011، ص28).

ب- اصطلاحا :

تعددت تعريفات الميول باختلاف وجهات نظر العلماء واختلاف التوجهات والتخصصات التي ينتمي إليها الباحثون في هذا المجال، وتعتبر كلمة ميل (Interest ) من الكلمات الشائعة في التعامل اليومي لوصف اهتمامات الأشخاص بعمل معين، وتعتبر الميول من أهم جوانب الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفسية والتربوية. وفيمايلي بعض من هذه التعريفات:

يرى (سترونج، Strong): أن الميل استجابة حب في حين أن النفور استجابة كراهية، ويكون الميل لشيء موجودا إذا كنا شاعرين بهذا الشيء، أو بعبارة أصح عندما نكون شاعرين بما لدينا من استعداد وتهيؤ نحوه (عبد الوهاب ،2008، ص14).

وعرفه هنا بأنه :«استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية" (الشيباني ،1987، ص82).

وعرّف بنجهام Bingham الميل بأنه: "النزعة التي تؤدي إلى الانغماس في خبرة ما والاستمرار فيها، ولا يعرّف الميل فقط من مسميات الأشياء، أو الأنشطة التي تجذب انتباه الفرد وتحقق له الإشباع أو الرضا، ولكن أيضاً في قوة النزعة نحو البحث عن الأنشطة أو الأشياء التي تحقق قدرا كافياً من الإشباع أو الرضا " (روبي،1997، ص70).

وفي نفس السياق يرى فراير ( Frayer ) في دراسته عن طبيعة الميول أنه :" من الناحية الذاتية عبارة عن وجدانات الحب والكراهية نحو الأشياء أو وجدانات السرور أو عدمه نحوها، أما من الناحية الموضوعية، فإنها تمثل استجابة خارجية أو ردود أفعال نحو الأشياء". (مشري ،2003 ،ص26).

ويتفق هذا التعريف مع تعريف عطية محمود هنا الذي يرى أن الميل هو ": استجابة الفرد استجابة ايجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية وأن ناحية التعبير الذاتي عنها يمكن استنتاجاتها عن طريق الملاحظة والسلوك". (منسي ،و طواب ، 2002 ،ص8).

واستعرض جيلفورد الميل بأنه " نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة"، ويضع هذا التعريف الميل في المجال العام للدوافع، فالميول كالحاجات والاتجاهات تكون نوعًا من السمات التي يمكن أن يطلق عليها دينامية أو دافعية.(غنيم،1972 ).

نستنتج مما سبق ذكره أن جميع التعريفات السابقة اتفقت على أن الميل يعبر عن اهتمام الفرد وتعلقه بفعالية نشاط معين والاستجابة له سواء بالإيجاب أو بالسلب. وعليه يمكن أن نستخلص تعريفا للميل مفاده انه عبارة عن استجابة الفرد استجابة ايجابية نحو نشاط معين دون غيره ورضاه عنه وتركيز ذهنه فيه والاستعداد الذي يدفع به لبذل أقصى جهده والاستمرار فيه أطول فترة ووقت ممكن.

هذا بالنسبة لتعريف الميول بصفة عامة، أما تعريف الميول المهنية فهناك مجموعة من التعريفات نذكر منها :

يعرف (اندرو كارسون ) الميول المهنية في قاموس علم النفس المهني بأنها : جزء من البناء المركزي للشخصية، يمتلك ذلك الجزء صنع القرار في الاختيار المهني والتكيف مع المهنة المختارة ويشير إلى الأنشطة والعمليات التي ترتبط بمجالات هذه المهنة (عيد ،2006).

ويعرف سترونج ( Strong ,1960): الميل المهني في ضوء مشاعر التقبل وعدم التقبل للأنشطة المختلفة، ويرى أن كل شخص يشارك في آلاف الأنشطة التي يفضلها ويتعلق بأي منها طبقًا لدرجة تقبله أو عدم تقبله لها، فالفرد يتوجه نحو ما يحب من الأنشطة ويبتعد عما يكرهه منها .

ويتفق كودر مع سترونج في هذا المعنى للميول المهنية حيث يرى أن الميول المهنية تبدو واضحة في عملية التفضيل التي يقوم بها الفرد للأعمال المختلفة. (Kuder ,1977)

وقد طرح صالح (1972) تعريفا للميول جاء فيه بأنه تنظيم سلوكي معقد يتعلق بمجموع استجابات قبول نحو نشاط مهني معين (الحربي ،2008 ،ص10).

كما عرف سترونغ (1981، Strong) الميول المهنية بأنها: "مجموعة الخيارات التي يقوم بها الشخص من بين الأنشطة التي ينخرط فيها، حيث يفضل بعضها وينبذ الأخرى "، وعرفتها اهواليا (Ahuwalia, 1988) بانها: "الميل للانغماس والذوبان في خبرة ما " ( Mattoo,2011,p121) .

ونجد الباحث فرج عبد القادر طه (1993) يعرف الميول المهنية على أنها:" ميل الفرد إلى مهنة أو عمل معين، بحيث يفضل العمل فيه عن العمل في غيره حتى لو كان دخله أقل لأنه يجد فيه متعة نفسية نتيجة حبه له " (فرج ، 1993 ،ص450).

ويعرفه أيضا عبد الهادي والعزة، (1999) بأنه :"مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه" (عبد الهادي، والعزة ،1999، ص 113).

ويتفق تعريف القاسم مع التعريف السابق لعبد الهادي والعزة كون الميول المهنية هي المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص والتي تتعلق بمهنة معينة (القاسم ،2001، ص 59).

ونجد من بين التعريفات الحديثة للميول المهنية تعريف عبد اللطيف (2003) بأنه انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح، فيقبل على اختياره ويفضله عن بعض الأعمال الأخرى (سنوسي، 2003، ص231).

بعد البحث في تعريفات الميول المهنية وما أجادت به قريحة المكتبات العربية والأجنبية في هذا الصدد، نستخلص أن الميول المهنية هي التفضيلات والاهتمامات الأكثر شيوعا للفرد ومدى تعلقه بمهنة او عمل معين

حيث يفضله عن غيره ويبدع فيه ويشعر اتجاهه بالارتياح والرضا بغض النظر عما سيحققه من هذه المهنة حتى لو كان دخله قليلا .

## 2- نبذة تاريخية عن نشأة دراسة الميول المهنية :

نالت الميول المهنية اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية في القرن الماضي لما تمثله عملية الاختيار المهني من أهمية لكل من الفرد والأسرة والمجتمع، ففي بداية الخمسينات ظهرت نظريات في النمو المهني وفي الاختيار المهني، وأسهمت بشكل كبير جدا في ظهور دراسات حول الميول المهنية. وقد تعمق المنظر سوبر ( 1949 ) في دراسة محددات الميول مثل العمر، والخبرة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، ويرى أن نمو الميول يخضع لمحاولة الفرد في أن يكيف نفسه مع بيئته، وهو في ذلك يخضع لتأثيرات العائلة، والأصدقاء والمعلمين ومطالبه الشخصية، ومستوى ثقافته ونوعها، فضلا عن صفات أخرى خارجة عن إرادته مثل حالته الجسمية وقدراته العقلية ونشاطه وحيويته، ويرى أن نمط الميل المهني يتكون تدريجيًا ، وأن سعادة الفرد تعتمد إلى حد بعيد على اختيار نمط فعال للميل، وأن لكل فرد نماذج مختلفة من الميول.

وقدم جون هولاند عام (1959) نظرية في الشخصية والمهنة، تقوم على أن الميول المهنية هي أحد مظاهر الشخصية، وأن وصف الميول المهنية لفرد ما هو في الوقت نفسه وصف لشخصيته، كما أن المعلومات التي نصل إليها من إجراء اختبارات الميول تتخذ من الناحية التقليدية أساسًا للإرشاد المهني (خطيب ،2005).

كما تعد نظرية ( بارسونز ،1909 ) من أقدم النظريات المهمة التي تناولت الميول، وقد كانت في المجال الصناعي من أجل زيادة الإنتاج، حيث رأت أن وجود الميول في العمل بمقدار مناسب لدى العاملين في المصنع يحقق أكبر إنجاز، وهذا الميل لم يكن موجودا فيما سبق، فكانت المصانع وأرباب العمل لا يهمهم إلا أن يقوم العامل بأداء عمله فقط دون الاهتمام بميله أو حتى رضاه عن هذا العمل، لذا جاءت نظرية بارسونز التي تفترض أن التكيف المهني يزداد عندما تنسجم خصائص الفرد وميوله مع المهنة وذلك ينعكس بشكل كبير على العائد.

ويجدر الذكر أن تصادف نمو وتطور حركة القياس تزامنا مع تطور حركة الإرشاد المهني وقياس الميول المهنية والاهتمام بها. وفي عام (1927) نشر سترونج Strong الطبعة الأولى من مقياسه للميول المهنية (مقياس سترونج للميول المهنية) المسمى" بصحيفة الميول المهنية " حيث قام ببناء هذا المقياس من واقع استجابات أفراد كثيرين يشغلون مهنا معينة، وأصبح هذا المقياس وسيلة مهمة استخدمها المرشدون النفسيون في التوجيه المهني.

واتفق هانسن ( Hansen , 1995 ) وشاري (Charry, 1981) على أن للميول دورًا مهمًا في تمكين الطلبة من اختيار نوع التخصص الدراسي المناسب، وذلك باستخدام اختبارات الميول التي تسهل عملية

توزيع الطلبة على التخصصات الدراسية المتنوعة، وأشارا إلى أن أدوات قياس الميول أصبحت تستخدم في الأبحاث التطبيقية، بغرض استكشاف الميل المهني الذي يقود إلى قرارات متعلقة باختيار التخصص الدراسي، والاختيار المهني والتغيير المهني، وأخذ علماء النفس المهني يستخدمون تلك الأدوات لتحليل بنية الميول، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الشخصية، والرضا والنجاح الوظيفيين .ويناقش ساكس (Sax, 1974) الأسباب التي تدعو إلى استخدام مقاييس الميول حيث يرى انها تكمن في أربعة هي: الانتقاء،والتسكين، ومعالجة المشكلات التعليمية، وتقويم البرامج. ومازالت لحد الساعة الدراسات سارية المفعول حول موضوع الميول المهنية خصوصا مع التطور التكنولوجي السريع في مجال التعليم والعمل.

3– **خصائص الميول المهنية** : للميول المهنية مجموعة من الخصائص والمميزات ندرجها فيمايلي :

– أن للميول المهنية نزعة شخصية سلوكية لدى الفرد للانجذاب نحو نشاط معين من الأنشطة العملية المختلفة.

– أن الميول المهنية قابلة للقياس والتقويم إما من خلال الاستجابات اللفظية للأفراد المفحوصين أو من خلال ملاحظة أوجه السلوك والنشاطات العملية التي يقوم بها الأفراد.

– أن الميول المهنية تحقق ذاتية الفرد وبالتالي فإن نقص الميول لدى الفرد قد تؤدي به إلى اضطرابات صحية أو عقلية.

– أن الميول المهنية تقترن بالسلوك فالطالب الذي لديه ميول عملية مهنية يتوقع منه أن يمارس العمل بطرقه المختلفة بشكل أفضل من النشاطات الأخرى الإنسانية كما تقترن الميول بمستوى الأداء في العمل مع توافر الاستعدادات لدى الفرد (العزة،2001، ص 326).

وقد طرح العالم سترونج Strong تلخيصا لخصائص الميول المهنية هي كالتالي:

– ميول مكتسبة: وتتمثل في ارتباط الوعي بنشاط يؤدي إلى خبرة، فإذا كان النشاط محدد المعالم يقضي إلى جزيئية بسيطة من مجموعة الأجزاء المكونة للهدف الذي وضعه الفرد لنفسه، ويرتبط بهذه الجزيئية شعور الفرد سواء كان ايجابيا أو سلبيا نحو مهنة معينة.

– الاستعداد :**stand bay**: وهو يعنى قدرة الفرد الكامنة على ان يتعلم في سرعة وسهولة حتى يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين كالموسيقى او الرياضيات أو الميكانيك أو القيام بأي عمل، وهنا تعمل القدرات كوظيفة لهذا الاستعداد.

- استمراريتها **Continuation**: إن الميول تكون مستمرة مع تقدم الفرد عمريا، فإنها حتى لو لم يستطع الفرد الحصول على المهنة التي يرغبها وعمل في مهنة أخرى فانه يعمل جاهدا على تغير مهنته التي يعمل بها والذهاب إلى المهنة التي يرغبها حتى لو كانت صعبة المنال، وقد يحقق ذلك في الخيال وأحلام اليقظة.

- التقبل أو الرفض **Accept or Rejection**: ترتبط الميول بمفهومين متناقضين، إما تقبل عملا معينا والعمل على الاستمرار به وتطويره، أو رفضه ومحاولة الخلاص. ففي مرحلة الاختيار يحاول الفرد تجنب المهن التي لا يميل إليها إلا إذا اجبر عليها.

- الميول مظهر من مظاهر الشخصية المتعددة، وليست مسألة سيكولوجية منفصلة عن غيرها.

- الميول تعبير عن الرضا ولكنه ليس بالضرورة دليلا على الكفاية فالميل إلى الموسيقى لا يدل على المهارة في أدائها.

- على الرغم مما تشير إليه الأبحاث من وجود علاقة بين الميل والقدرات إلا أن قياس القدرات ينبغي أن يتم بطريقة مباشرة، وليس عن طريق اختبارات الميول.

- يتم تقدير الميول بدقة على يد موجه مدرب، ولكنها تكون أكثر دقة عندما تقوم على أساس التحليل الإحصائي لمئات الحالات.

- إن معرفة ما يحبه الإنسان وما يكره يمدنا بأساس جيد لتقدير ما حدث في الماضي كما يمكن أن يحدث في المستقبل، لكن لا يدل دلالة كبيرة عليهما (العنزي ،2011، ص12) و(عياد، 2011، ص20).

## 4- أهمية الميول المهنية :

إن للميول المهنية أهمية كبيرة في مجال اختيار المهن والإعداد لها والنجاح فيها، إذ أن الطفل أو المراهق قلما يهتم بالمهن التي يريد أن ينخرط فيها حينما يكبر، وحتى إذا فكر في ذلك الموضوع فإن تفكيره فيه يكون مصبوغا بصبغة تخيلية غير واقعية، وأن الفرد قد يكتسب ميلا إيجابيا نحو بعض أساليب النشاط دون البعض الآخر نتيجة للخبرات المختلفة التي يمر بها في حينه (القاسم، 2001، ص 59).

هذا الاهتمام بالميول المهنية يعود إلى أن الأفراد يظهرون نجاحا في الأعمال والأشياء التي تتفق وميولهم، فالميل إلى الشيء لا يقف فقط عند حبه والنجاح فيه بل يمكن أن يتخطى ذلك إلى التعلق به والإبداع فيه. وسنحاول أن نوضح أهميتها في النقاط التالية :

- التوجيه التربوي والمهني: حيث يبرز ذلك في تحديد وتوجيه حياة الأفراد التعليمية، وحياتهم المهنية كذلك.
- الاختيار والتصنيف: حيث تستعمل الميول لاختيار الموظفين الذين يلتحقون بمهنة معينة.

- تستعمل كدليل لمساعدة الشخص على التكيف وتطوير خططه المهنية، كما تساعدهم على فهم عدم رضاهم الوظيفي.
- المساعدة في تصميم الوظائف والظروف المحيطة بها بناء على ميول الأفراد.
- إعداد الثروة البشرية التي تعتبر سبيلا لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والتي تعد مطلبا وغاية يسعى إليها كل مجتمع.
- تزودنا بمعلومات إضافية لا يمكن لأي مصدر أخرا أن يزودنا بها سواء كان تحليل للقدرات أو الاستعدادات اللازمة لاختيار مهنة ما.

ويختلف الأفراد في تحديد أهداف حياتهم المستقبلية وترتبط هذه الأهداف باختيار مهنة المستقبل، فمنهم من يرغب أن يكون له مركزا مرموقا ومنهم من يريد مهنة توفر له دخلا. ويسعى كل منهم إلى تحقيق هدفه باختيار مهنته حسب ذلك ومن الطبيعي أن يبدأ الأفراد باكتشاف عالم المهن في بداية حياتهم (القاسم، 2001، ص 59).

## 5- تطور الميول المهنية ونموها عبر مراحل عمر الإنسان:

### 5-1- النمو المهني في الطفولة :

وضع سوبر (1994) نموذجا للنمو المهني في الطفولة بين الأعوام (1990- 1994) أوضح فيه أن النمو المهني في الطفولة يرتبط بالدافع الأولي عند الأطفال، وهو الفضول الذي يمكن تحقيقه في اغلب الأحيان خلال الاستكشاف، وان النشاط الاستكشافي قد لا يتوقف أبدا وهو يؤدي إلى النمو المهني و إلى اكتساب المعلومات، وان هناك وجهات متعددة توضح المصادر التي تؤثر في كيفية معالجة الطفل للمعلومات المعطاة له وأهم المصادر هو الشخصيات الرئيسية التي يختارها الطفل لتقليدها، واستخدام المعلومات المشتقة من النشاطات الاستطلاعية والانطباعات في أدوار النماذج والميول المكتسبة. وأثناء عمليه النضج يطور الأطفال طرقا للسيطرة على سلوكهم بالاستماع إلى أنفسهم والآخرين لاتخاذ قرارات مهنية. ويحتاج الأطفال لتطوير منظور عن الوقت أو الزمن والإحساس بالمستقبل، وهذا يتزامن مع تطور مفهوم الذات الذي يعتبر جزءا مهما من نظرية سوبر في النمو المهني. واهتمت جوتفريدسون (1981) Gottfredson بدراسة مراحل النمو المهني في مرحلة الطفولة، وأكدت على دور الجنس والمكانة في الاختيار المهني ، واهتمت بالنوع الاجتماعي ، ووضعت مراحل للنمو المعرفي التي تزود الفرد بطريقة النظر إلى نفسه في العالم وهي:

**المرحلة الأولى:** تحدث بين أعمار 3-5 سنوات، يكون التوجيه في هذه المرحلة نحو الحجم والقوة. وفي هذه المرحلة يدرك الأطفال فكرة أن يصبح بالغا بمقارنة أنفسهم بالآخرين من حيث الحجم، أي اختلاف الحجم بين أنفسهم والبالغين.

**المرحلة الثانية:** تحدث بين أعمار 6-8 سنوات حيث، يدرك الأطفال إختلاف الجنس بين الرجال والنساء، والأدوار الاجتماعية والإختيار المهني.

**المرحلة الثالثة:** تحدث بين عمر 9-13 سنة، حيث يتأثرون بالأفكار المجردة للطبقة الاجتماعية. في هذه المرحلة تصبح مكانة المهنة وتقديرها عاملا مهما في إختيار المهنة أي ما قيمة المهنة في الحياة ( درويش ، 2015 ،ص118-129).

وفي بحث قام به ميلر (1977) ذكر بان الأطفال عندهم اختيارات مهنية وقدرة للتعلم حول هذه الاختيارات.

**5-2-النمو المهني في المراهقة :**

ركز العديد من منظري نظريات النمو المهني انتباههم على مرحلة المراهقة التي يتم فيها الالتزام التربوي حول اتخاذ القرار المهني، وفيما يلي طرحنا البعض من أفكار أهم المنظرين حول النمو المهني في هذه المرحلة العمرية:

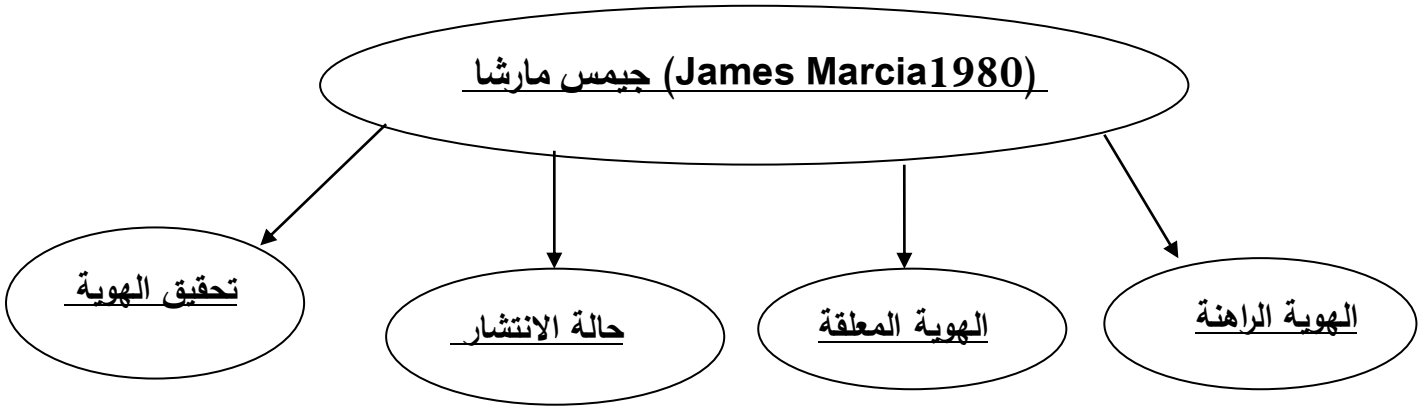
**ا- جيمس مارشا (James Marcha1980):** فسر الهوية المهنية وقسم أزمة الهوية في مرحلة المراهقة إلى أربع حالات، وهي ليست مراحل وإنما حالات أو عمليات يسير خلالها المراهقون، وهي كالتالي:

**الهوية الراهنة:** foreclosure يعني أن المراهق يتقبل الهوية والقيم التي أعطيت له في مرحلة الطفولة من الأسرة والآخرين قبولا أعمى، وإن هوية المراهق الراهنة تحدد هويته الحقيقية، و في هذه الحالة يلتزم بهوية ولكن ليس نتيجة بحثه عنها وانما نتيجة أزمة.

**الهوية المعلقة:** Moratorium المراهق هنا لديه هوية غامضة واكتسب التزامات إيديولوجية ومهنية سيئة التشكيل وهو لا يزال يبحث عن الهوية (الأزمة)، وإنها بداية الالتزام بهوية ولكن هويته مازالت في مرحلة التطور.

**حالة الانتشار** :Diffusion حالة عدم وجود فكرة واضحة عن الهوية، ولا يقوم المراهق بأي محاولة للعثور على تلك الهوية، قد يناضل هؤلاء المراهقون في البحث عن هويتهم ولكن لا يجدون حلا لازمة الهوية، وقد يتوقفون عن المحاولة، وليس لديهم التزام أو بحث عنها.

**تحقيق الهوية** : Achievement حالة يتم فيها تطوير وتعريف جيد للقيم الشخصية ولمفهوم الذات، وتتسع الهوية عند المراهقين وتتحدد أكثر في مرحلة البلوغ، ولكن في هذه الحالة يتم وضع الأساسيات والالتزام بايدولوجية، وتشكل لديهم إحساسا قويا بهوية الأنا (درويش ، 2015، ص134).



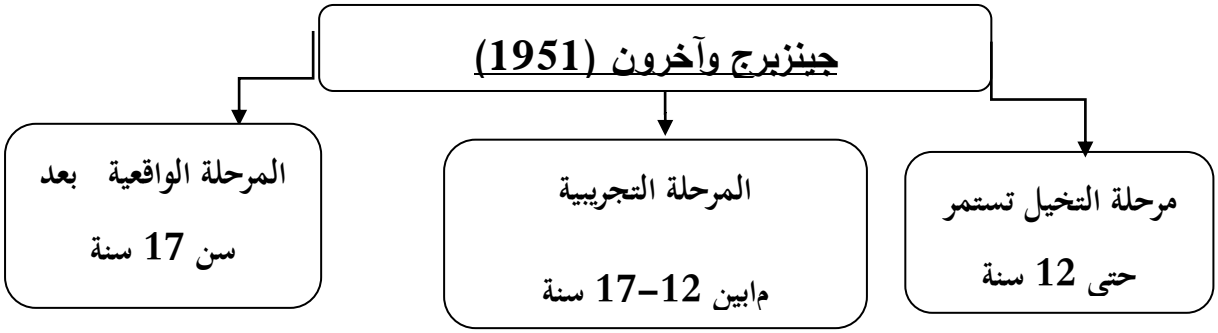

الشكل رقم (08) يلخص مراحل النمو المهني عند **جيمس مارشا** (**James Marcha1980**) في مرحلة المراهقة.

**ب- جينزبرج وآخرون (1951)**: حيث قدموا في كتاب الاختيار المهني نظرية النمو المهني مدى الحياة وتضمنت أساليب بحثهم مقابلات مع أطفال ومراهقين. وبناء على ذلك ميزوا بين ثلاث مراحل عمرية في اتخاذ القرار وهي:

1- مرحلة التخيل: تستمر حتى عمر 12 سنة، وتتضمن اللعب والتخيل والتفكير بالمستقبل المهني او العمل.

2- المرحلة التجريبية: بعد عمر 12 سنة حتى عمر17 سنة، وتتعلق بالميول والقدرات والقيم والمعلومات عن العمل، ولها أربع مراحل فرعية (تطور الميول /تطور القدرات/تطور القيم /ومرحلة الانتقال)، وعلى المرشد فهم وتقدير رغبة المراهق في اتخاذ القرار المهني مراعيا المرحلة التي يمر بها.

3- المرحلة الواقعية: التي تحدث بعد سن ال 17 سنة، وتتضمن تحديد وتبلور الاختيار المهني.




الشكل رقم (09) يوضح مراحل النمو المهنى وفق نظرية **جينزبرج وآخرون (1951)**

**ج- النمو المهني في فترة المراهقة عند سوبر:**

قدم سوبر وزملاؤه (Super،Forrest Bohn،Jordaan،Linderman،Thompson) (1971) خلال بحثهم المكثف الذي أجراه عن المراهقين على استعداد الافراد لاتخاذ قرار مناسب، فانهم لم يفترضوا ضرورة وصول الطالب للصف التاسع يعني ان لديه القدرة على التخطيط لمستقبله المهني ،فانهم يرون ان هناك اختلاف في النضج المهني ولفهم نظرية سوبر ، لابد من شرح خمس مقاييس قامت عليها هذه النظرية وهي:

**- التخطيط المهني :**

يقيس مفهوم التخطيط كمية الفرد التي استغلها في البحث عن المعلومات والنشاطات وكيفية شعوره حول معرفته بمختلف مظاهر العمل، وانه من الصعب تحديد كمية التخطيط التي قام بها الفرد ضمن هذا المفهوم، وان بعض النشاطات المتضمنة تتمثل بالتعامل والنشاطات اللامنهجية التي يشارك بها والتحدث مع البالغين والمراهقين عن خططهم المهنية والدورات التي تساعدهم في اتخاذ القرار أو العمل الجزئي، بالإضافة إلى التدريب والتعلم من اجل الوظيفة، فان المفهوم يتضمن معرفة الفرد لظروف العمل ومتطلبات التعلم ومميزات الوظيفة والطرق المختلفة لدخول العمل وفرص التقدم به. ويرجع التخطيط المهني إلى كيفية شعور الطالب حول معرفته عن هذه النشاطات وليس ما يعلمه أو تعلمه بالضبط عنها (أي الاهتمام بالكيفية وليس الكمية). عندما تتحدث إلى الطالب عن نشاطات التخطيط المهني فان المفيد ليس فقط ما أنجزه الطالب ولكن معرفة أيضا عما اعتقد هو انه أنجزه، وأن الإجابة عن استمارة عالم العمل تساعد في معرفة مجموعات المهن المفضلة عند الفرد، وانه عند مناقشة الطالب عن التخطيط المهني فانه من المفيد معرفة ما قام بعمله وما خططه للمهنة المستقبلية التي تتضمن اختيار الكلية والمواد الدراسية وأفكاره عن الكليات حيث أن ذلك يساهم في عملية التخطيط المهني. (درويش ، 2015، ص142).

**- الاستكشاف المهني :**

تعد الإرادة لاستكشاف وإيجاد معلومات أكثر العنصر الأساسي لمقياس الاستكشاف المهني، ففي هذا المقياس الفرعي لإرادة الطلبة استخدام مصادر متنوعة كالوالدين والأقارب والأصدقاء والمعلمين و المرشدين والكتب والأفلام، بالإضافة إلى الإرادة في تعرف الاستكشاف المهني يجب التأكد من كمية المعلومات التي اكتسبوها من هذه المصادر إذ أن الاستكشاف المهني يختلف عن التخطيط المهني، فهو بالإضافة إلى الإرادة يهتم

بمدى استفادة الطلبة من المعلومات في التفكير والتخطيط للمستقبل، بينما الأول يهتم بتعاملهم مع المصادر واستخدامها، ولكن في الاستكشاف نستطيع القول أنهم يركزون على مواقفهم نحو العمل ويصفها سوبر بالاتجاه نحو العمل.

قد يجد المرشدون أن الطلبة مترددون لأسباب مختلفة ولا يرغبون في استخدام المصادر للحصول على المعلومات المهنية أو في أنهم لا يحتاجون الى معلومات في اتخاذ المواقف، ففي مثل هذه الحالة يمكن للمرشد استكشاف أسباب هذا التفكير وفي بعض الأحيان لا يخضعون أو لا يحبون السلطة والمصادر الرئيسية للمعلومات مثل الوالدين والمدرسة والمدربين، وطلبة آخرين قد يكونوا خائفين من استخدام تلك المصادر لأنهم يشعرون بالخوف أو القلق بان المعلمين أو الأقارب لن يأخذوهم بجدية.

إن عملية التشجيع للاستكشاف المهني يمكن أن تكون فعالة ومهمة لمساعدة الطالب في اختيار الوظيفة. إن إعطاء الطالب أسبوعا أو ثلاثة أشهر أو مدة محددة للتحدث مع المعلمين واستخدام الكتب التي تحتوي على معلومات عن المهن أو بعض المصادر الأخرى ثم العودة للمرشد عادة ما تكون استراتيجية مفيدة تجعل الطالب يركز على اتجاهاته نحو العمل، ويساعده المرشد على التحرك نحو الخطوة التالية. إن بعض المواقف الايجابية اتجاه العمل يمكن الا تكون كافية للبداية بعملية التخطيط المهني والمعرفة بكيفية اتخاذ القرار، وتكون المعرفة والمعلومات المهنية أكثر أهمية في الاستكشاف. (درويش ، 2015، ص143).

- **اتخاذ القرار:**

إن الفكرة التي يهتم بها الطالب هي كيف يتخذ قرارا مهنيا، وهي خطوة مهمة في مقياس النضج المهني عند سوبر، ويعني هذا المفهوم القدرة واستخدام المعرفة والأفكار لعمل الخطط المهنية. وفي مقياس اتخاذ القرار يعطي الطلبة مواقف اتخذ بها الآخرون قرارات تتعلق بالمهن، ثم يسال أي قرار هو الأفضل. وإذا عرف الطالب كيف يجيب عن الآخرين في اتخاذ قرارات مهنية فإنهم يمتلكون قدرة جيدة على اتخاذ قرارات مهنية. إن الاستفسار من الطلبة كيف يخططون لاتخاذ القرار المهني يمكن أن يكون مفيدا، ويمكن بعض الطلبة الذين لا يملكون القدرة للإجابة عن السؤال أو أكثر من القول لا اعرف وان الفرصة تأتي، وهنا يمكن للمرشد أن يقدم تفسيرا للطلبة ويزودهم بالمعلومات التي يركزون عليها في الخطوات القادمة، وإذا استعمل المرشد استمارة النمو المهني يمكن أن يقدم تفسيرا لماذا بعض إجابات الطلبة كانت صحيحة وبعضها خاطئة. (درويش ، 2015، ص143).

**– معلومات عن عالم العمل :**

يحتوي هذا المفهوم على عنصرين أساسين: يتعلق الأول بمعرفة أهمية مطالب النمو مثل: متى على الآخرين أن يكتشفوا ميولهم وقدراتهم، بينما يغطي العنصر الثاني من هذا المفهوم (المقياس الفرعي) معرفة واجبات بعض المهن المختارة بالإضافة إلى أسلوب تقديم المهنة. ويعتقد سوبر بأنه من الضروري أن يكون لدى للفرد معلومات عن عالم العمل قبل اتخاذ القرار المهني واستشارة المرشد. إن تصحيح اختيارات الطلبة غير الدقيقة عن عالم العمل يعد جزءا أساسيا قبل عملية الإرشاد لاتخاذ القرار.

**– الواقعية :**

يعد مفهوم الواقعية جزءا من نظرة سوبر (1990) في النضج المهني، وهو يصفها بأنها خليط من الكيان المعرفي والعاطفي، وأفضل تقييم لها من خلال صفات شخصية وتقرير ذاتي وبيانات موضوعية وذلك عند مقارنة القدرات الخاصة للفرد بقدرات الآخرين في المهنة التي يختارها. ولمعرفة المرشد ما إذا كانت المهنة واقعية للطالب عليه معرفة القدرات الخاصة بالمهنة وتلك التي عنده. إن مفهوم الواقعية يجب استخدامه بشكل حذر نوعا ما وان التنبؤات غير الدقيقة يمكن أن تؤثر في الاختيار المهني اللاحق.

ذكر بول ولوزو (Powel, Luzzo 1998) أن الذكور بين عمر 15و 19 لديهم سيطرة وتحكم أكثر في اتخاذ قراراتهم المهنية من الإناث في نفس العمر.

ووجد رجوزكي في دراساته وأبحاثه (Rajewski ,1994 ) بان المراهقات الإناث أكثر رغبة وطموحا للوظائف العليا مقارنة مع الذكور الذين يهتمون بالوظائف ذات المكانة. (درويش ، 2015، ص145).

**5–3– النمو المهني في مرحلة الرشد :**

تستخدم نظرية مدى الحياة لسوبر (1970) في مرحلة الرشد مفهوما رئيسيا "الدور في مرحلة الحياة"، ويمكن رؤية أهمية بروز هذه الأدوار عن طريق اشتراك الشخص في نشاط معين والتزامه به وتحديد مقدار قيمته بالنسبة له. ويمكن من خلال نظرية سوبر رؤية المراحل الأساسية من التطور المهني وهي : (الاستكشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال) .وتشمل مرحلة الاستكشاف مراحل فرعية (البلورة والتحديد والتنفيذ)، أما مرحلة التأسيس فتتضمن (مهام الاستقرار أو الصقل أو الدعم والتقدم) ، وفيما يخص مرحلة المحافظة فانها تتضمن (الإمساك والتحديث والتجديد)، وفي النهاية مرحلة الانفصال وتشمل: (الإبطاء وخطط التقاعد وحياة التقاعد ). وهناك

جانب أساسي من نظرية سوبر، وهو أن هذه المراحل غير مرتبطة بالعمر بشكل تام، وقد يقوم الأفراد بتدوير هذه المراحل أو المرور بها في أوقات عديدة ومختلفة من الحياة.

وذكر سوبر في نظريته أن هناك أدوارا مهمة في حياة الفرد مثل الدراسة والعمل وخدمة المجتمع والبيت والأسرة والنشاطات الترفيهية. (درويش ، 2015، ص156).

نستخلص مما سبق أن العمر الزمني يؤثر في ميول الفرد، حيث تساعد كل مرحلة عمرية على ظهور ميول معينه وتطبعها بطابعها الخاص سواء في شكلها أو مضمونها، ولذلك يملك الفرد لكل مرحلة عمرية يمر بها ميولا محددة، فكما تحدث تغيرات نمائية منتظمة في كل مرحلة، فان الميول تكون ضمنها.

واستنتجت الباحثة أيضا أنه لا يوجد عامل واحد مسؤول عن النمو المهني، بل إن هناك تفاعلا بين مختلف العوامل التي يعتبر الميل عاملا هاما بينها. ويلعب الأطفال أدوارا مهنية ولو أن هذه الأدوار قد تبدو غير واقعية بالنسبة لمن يلاحظهم، فقد يلعبون دور الطبيب والممرضة في مرحلة الطفولة تعبيرا منهم عن التفضيلات المهنية التي لها معنى قد ينعكس في الاختيار المهني، وفي وسط مرحلة المراهقة تتضح نماذج الميول المهنية، وتبقى ثابتة نسبيًا في منتصفها ، وقد تنمو خلال مرحلة المراهقة كجزء من النضج المهني.

إن سوبر وزملاءه وغيرهم من الباحثين والمنظرين قدموا أدوات يمكن ان تساعد المرشد في التعامل مع جميع الفئات العمرية وفهم احتياجاتها مما تجعله قادرا على تقيم تطور ميولهم وإمكاناتهم وقدراتهم وقيمهم، بالإضافة انه يمكن أن تقدم للمرشد مفاهيم مفيدة في التخطيط المهني والاستكشاف المهني واتخاذ القرار ومعلومات عن عالم العمل. إن معرفة الهوية المهنية مفيد جدا للتطور المهني والنضج المهني.

## 6- النظريات المفسرة للميول المهنية :

تعددت النظريات التي طرحت تفسيرات للميول المهنية، والتي اهتمت بالحديث عن الاختيار المهني والسن التي تتبلور فيها الميول المهنية، والتي يستطيع الفرد عندها تحديد ميولاته المهنية والمهنة التي يرغب بمزاولتها لاحقا وينخرط فيها. وسنعرض فيما يلي بعض هذه النظريات:

### 6-1- نظرية جنزبيرج :

تنتمي هذه النظرية إلى ما يعرف بنظريات مفهوم الذات، لأنها تحاول تفسير أسس وعوامل الاختيار المهني للأفراد، ومن بين هذه الأسس والعوامل المعطيات الموجودة في الواقع الاجتماعي والاقتصادي ومتطلبات سوق

العمل والتي تمارس تأثيرًا على الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة باختياراته المهنية المستقبلية، كذلك فإن حاجات الأفراد ودوافعهم تؤثر في توجهاتهم المهنية، كما تمارس القيم الاجتماعية السائدة والمواقف دورًا في التأثير على الأفراد حول اختياراتهم المهنية (المنيف ، 2007 ،ص14).

ويرى جنزبيرج أن هناك أربعة متغيرات أساسية تتحكم في عملية الاختيار المهني وهي: عامل الواقعية، ونوع التعليم، واتجاهات الفرد العاطفية، وقيمه الشخصية والاجتماعية، وكلٌ يلعب دورا لا يقل أهمية عن الآخر في عملية الاختيار المهني .

وقد قامت هذه النظرية على ثلاث مراحل لا انفصال بينها، فهي ذات طبيعة تراكمية، وهذه المراحل هي:

**1/ مرحلة الاختيار التخيلي:**

وتنحصر هذه المرحلة تقريبا بين سن 6-11 سنة من عمر الفرد، وفي هذه المرحلة يكون الاختيار المهني اعتباطيا ينقصه التوجيه الحقيقي، وتعكس هذه المرحلة اهتمامات الطفل مع إهمال قدراته، وفيها يتصور الطفل أنه يعمل ما يريد وحين يسأل عن المهنة التي سيمارسها مستقبلا، فإجابته تكون مستمدة من رؤيته لشخص ما أثناء عمله أو بناء على فكرته عن العمل.

**2/ مرحلة الاختيار المبدئي:**

وتستمر هذه المرحلة من سن 12 – 18 سنة، وتمتاز بعدم اليقين لذلك لا يستطيع الفرد أن يحدد المهنة التي يريدها ، ويؤثر الوالدان والنظام التعليمي على اختياره لنوع المهنة التي يرغب الالتحاق بها (أبو كاشف،1999، ص 48).

**3/ مرحلة الواقعية:**

ويطلق عليها اسم مرحلة الاختيار الواقعي، وتتداخل هذه المرحلة مع المرحلة السابقة، وتبدأ مع بلوغ الإنسان سن السابعة عشرة وتستمر حتى العشرينات من العمر، وهي مرحلة مهمة تلعب الفروق الفردية دورًا هامًا في بدايتها ونهايتها، وترى نظرية النمو المهني أن نمو الاختيار المهني يتم من خلال عوامل التواصل الاستكشافي والتبلور والتخصص المحدد والدقيق، وفي هذه المرحلة تبرز مقدرة الفرد على التوفيق بين قدراته واستعداداته وميوله وبين مجالات العمل المهني وبين الاشتراطات والمطالب الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة (المنيف 2007 ،ص15).

## 6-2- نظرية أن رو (1957 ) ,Anne Roe :

تعتبر أن رو(**Anne Roe**) أن النمو المهني عملية مستمرة، يطورها ويعدلها الفرد تبعا لمراحل عمره المختلفة، وتؤكد بأن الاختيار المهني قوي الصلة بسمات شخصيته واختيار الفرد لمهنته، وهو محاولة لإشباع حاجاته، وأن دور التوجيه والإرشاد يتلخص في تعريف الفرد بحاجاته الفعلية وتبيان نوع العمل الذي يمكن أن يتناسب مع هذه الحاجات ولمساعدته في التغلب على الظروف التي قد تعترض هذه الحاجات، وأن المرشد الناجح هو الذي يعرف إتجاه الفرد المهني من معرفة حاجاته التي يهتم بإشباعها (فاخوري،1985،ص 10).

لقد تأثرت ان رو(**Anne Roe**) في نظريتها ب(جاردنر ميرفي ) في إستخدامه لتقنية الطاقة النفسية التي يقوم بها الأهل كطريق تسير وتتدفق من خلالها طاقة الأطفال نحو العمل، كما تأثرت بنظرية ماسلو في الحاجات والعوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد والكبت واللاشعور في نظريته التحليلية ورأت أن للتنشئة الأسرية للطفل دورًا آخر في عملية اختياره لمهنته (فلاتة،2005،ص 32). لذلك فقد رأت أن هناك ثلاثة أساليب من التنشئة الاجتماعية ينتج عنها توجهات مهنية مختلفة عند الأفراد، وهي:

1- الأسلوب البارد: يكون الأب في هذا الأسلوب إما رافضًا للطفل وإما مهملا له، فالأب الرافض يمتاز بالعدوانية والفتور ويهمل اهتمامات واراء إبنه المهنية، وأما الأب المهمل فلا يقدم لابنه الحب والحنان ويهتم به جسميًا فقط، الأمر الذي لا يساعد الطفل على التوجه نحو المهن، وفي حالة توجهه فانه يتوجه إلى مهن لا يحتاج فيها للتفاعل مع الأفراد بل مع الآلات.

2- الأسلوب الدافئ والبارد: إن أسلوب التنشئة الدافئ يقدم الحماية الزائدة للأطفال وينتج أطفالا مدللين، أما النمط البارد فيتمثل في الطلب الزائد من الطفل للقيام بمهمات عالية، كالتوجه إلى الأداء الأكاديمي العالي.

3 - الأسلوب الدافئ :ويمتاز هذا الأسلوب بقبول الطفل عرضيًا أو بتقديم الحب له، فأما الأب الذي يقبل الطفل عرضيًا فيكون حنونًا بدرجة متوسطة ويلبي حاجات الطفل إذا لم يكن مشغولا عنه، وأما الأب المحب لابنه فيهتم به ويساعده في التخطيط لعمله ويشجع الاستقلالية لديه ولا يميل إلى العقاب، وفي هذا النمط من الرعاية يشعر الأبناء بالمحبة المستمرة ويقوم الآباء بمساعدتهم دون سيطرة أو عقاب (الحربي، 2008، ص13).

إن الأطفال الذين ينشأون في جو دافئ سوف يميلون إلى مهن يتعامل أصحابها مع الناس مثل :المهن الإنسانية والاجتماعية، خاصة الأطفال المرفوضون من أجل أن يحصلوا على الإشباع، أما الأطفال المدللون والذين يقدم لهم الآباء الحماية الزائدة فهم لا يميلون إلى التوجه إلى مثل هذه المهن خوفًا من الرفض وعدم حصولهم على الدلال الذي اعتادوا عليه، فالأب الذي يقدم لأبنائه الحماية الزائدة يقوم بإشباع حاجات طفله الفسيولوجية، ولا

يشبع حاجات الطفل للحب والتقدير والانتماء، لأن هذا الإشباع الفسيولوجي سيكون مسيطرًا وسيحول دون إشباع الحاجات الأعلى منه .وترى آن رو أن الجو الأسري يؤثر على نوع النشاطات المهنية، بينما يؤثر البناء الوراثي وطرق استهلاك الطاقة اللاإرادي في المستوى المهني للإنجاز عند الأفراد (عبد الهادي، والعزة،1999، ص 59).

**6-3- نظرية سوبر(Super)** :

يعد سوبر( Super) من أكثر علماء التطور المهني اهتماما بالفرد بإمكانياته، فقد ركزت أبحاثه التي استمرت أكثر من ثلاثين عاما على إيجاد تصنيف للوظائف بدلالة الميول والقدرات وتطوير أدوات وأساليب تساعد المرشد المهني على تقرير مدى وجود سمات محددة تكون أكثر انسجاما مع نوع معين من المهن. وتعتبر نظريته إحدى النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهن ، حيث قام سوبر (Super) بالعديد من الأبحاث قبل نشر نظريته في عام (1953) والتي تنص على أن الأفراد يميلون إلى إختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم، والتعبير عن أنفسهم، وأن السلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيا عبارة عن وظيفة المرحلة النمائية التي يمر بها، وعندما ينضج الفرد يصبح مفهوم الذات مستقرًا لديه، والطريق التي يتحقق بها مهنيًا تعتمد على ظروفه الخارجية، فالمحاولات لاتخاذ قرارات مهنية خلال فترة المراهقة يفترض أن يكون لها شكل مختلف عن تلك التي تتخذ في منتصف العمر المتأخر (عبد الهاد ، العزة،1999 ).

وقد طور سوبر(Super) نظرية في الاختيار المهني إعتمادا على المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، وهي مبنية على الافتراضات التالية:

1-أن الأفراد يختلفون في الميول والقدرات والاستعدادات وسمات الشخصية.

2-أن كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من قدرات وميول وسمات.

3-أن كل مهنة تتطلب نموذجا محددا من القدرات والميول.

4-أن اختيار إحدى المهن والتكيف معها عملية مستمرة.

5-تتحدد طبيعة العمل الذي يلتحق به الفرد عن طريق المستوى الاجتماعي والاقتصادي لوالديه.

6-يمكن التأثير على عملية النمو المهني في مراحل الحياة المتعددة من خلال التأثير على القدرات والاستعدادات والميول، وبالتالي التأثير على اختيار المهنة.

7-إن عملية النمو المهني هي عملية نمو و تطور لمفهوم الذات لدى الفرد ( نزال، 2005 ،ص3).

### 6-4- نظرية باندورا (Pandora):

يفترض باندورا (**Pandora**) أن تصورات الأفراد نحو أنفسهم خلال تأدية المهمات المنوى إنجازها تتوسط بين ما يعرفه الفرد واعتقاده في قدرته على إنجاز هذه المهمة. إن الكفاءة الذاتية وتوقعات المخرجات هي تصورات الفرد للواقع وقد تكون هذه التصورات مطابقة للواقع أو غير واقعية.

وتؤثر متغيرات الفروق الفردية والديمغرافية على خبرات التعلم التي تلعب دورا في تشكيل اعتقادات الكفاءة الذاتية، والتي بدورها ترتبط بمخرجات الفرد وخياراته، فالطالب القادم من خلفيات تعليمية عالية والذي يذهب إلى الندوات التعليمية والورش التدريبية لاكتساب مهارة لمساعدة الناس، والذي يتم تعزيزه من قبل ذويه وأصدقائه سيطور اعتقادا قويا يقود إلى مخرجات إيجابية مثلا للالتحاق بالجامعة مطورا ميولا نحو إحدى التخصصات التي توفر له فرصة لمساعدة الناس (نزال،2005 ،ص 5).

### 6-5- نظرية هولاند (Holland):

من أشهر الذين زاوجوا بين الشخصية والتفضيلات المهنية جون هولاند الذي يعتقد أن الفرد يختار مهنته وفق المبادئ التالية:

- يعبر الفرد عن شخصيته باختياره لمهنته.
- ينجذب الأفراد نحو المهن التي يشعرون أنها ستزودهم بخبرات تناسب شخصياتهم.
- أفراد المهنة الواحدة لهم شخصيات متشابهة، ويتشابهون بالاستجابات في كثير من المواقف.

(شهاب،1992 ،ص2) .

وتفترض هذه النظرية أن إختيار الإنسان لمهنة ما يكون نتاج الوراثة وعدد غير قليل من عوامل البيئة والثقافة والقوى الشخصية بما في ذلك الزملاء والوالدان والطبقة الاجتماعية والثقافية والبيئة الطبيعية، ويفترض هولاند أنه يمكن تصنيف الأفراد على أساس مقدار تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط، كما أنه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف على أساس تشابه هذه البيئات بعضها مع بعض، وأن المزاوجة بين أنماط الشخصية وأنماط البيئة التي تشبهها تؤدي إلى الاستقرار المهني والتحصيل والإنجاز والإبداع، فالشخص يختار عادة المهنة التي تتفق مع سماته الشخصية وميوله وقدراته مما يؤدي إلى شعوره بالسعادة ويحقق له الرضا النفسي. ويرى هولاند (**Holland**) أنه يمكن تصنيف الأفراد على أساس مقدرة تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط، كما أنه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف على أساس تشابه البيئات مع بعضها البعض، لذا توصل هولاند (**Holland**) نتيجة لدراسته ونتيجة للخبرة المبكرة التي مر بها كموجه مهني

ومعالج نفسي إلى ستة أنماط للشخصية، وكل نمط تقابله بيئة مهنية تأخذ الاسم نفسه وتتطابق في صفات النمط نفسه، وقد سمى الأولى البيئات المهنية والثانية التطور الهرمي للسمات الشخصية. ويمثل هذا التطور الهرمي تكيف الفرد مع البيئات المهنية الست، وكل فرد يمتلك هذه الأنماط الشخصية الست بدرجات متفاوتة ومتمايزة إلا أنه يتميز بأحدها بدرجة أكبر (عبد الهادي، والعزة،1999 ، ص62).

وبناء على هذه الافتراضات، وضع هولاند (**Holland**) بيئات العمل الستة الآتية:

1-**البيئة الواقعية:**

المهن في هذه البيئة تحتاج إلى جهد بدني واضح، مثل: المزارع وميكانيكي السيارات، وتحتاج هذه البيئة إلى مهارة الصبر والحركة ويتصف أصحاب هذه البيئة بمايلي:

-العدوانية الميل الى النشاطات التي تتطلب تناسقا حركيا وقوة ومهارة جسمية ورجولة.

-يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارة لفظية وذات العلاقة الاجتماعية مع الآخرين.

-يفضلون التصرف والفعل أكثر من التفكير.

-يتميزون بأنهم عمليون في تفاعلهم مع مشاكل الحياة.

-يفضلون الأعمال اليدوية الأدوات والأجهزة والحيوانات يكرهون المساعدة و الفعاليات التعليمية.

-قيمهم أشياء ملموسة مثل المال و القوة.

**2-البيئة العقلية:**

المهن في هذه البيئة تحتاج إلى التعامل مع الأرقام والأدوات الدقيقة، ويلزم هذه البيئة كثير من الذكاء مع الأرقام والإبداع، مثل المختبر والمكتبة. ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بما يلي:

-يفضلون التفكير في حلول المشاكل أكثر من التصرف بها.

- يميلون إلى التنظيم والفهم أكثر من السلطة.

-يستمتعون بمطالب ونشاطات العمل الغامض، ويهتمون بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها.

-يمتلكون قيم واتجاهات غير تقليدية.

-يتجنبون التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات مع الآخرين (عرفات ،2008 ،ص10).

**3-البيئة الاجتماعية:**

المهن في هذه البيئة تحتاج إلى قدرة على التعامل والتفاعل مع الآخرين وفهم سلوكاتهم، ومن أمثلتها : المهن التعليمية والتمريضية. ويتصف الأشخاص المنتمين إلى هذه البيئة بمايلي :

– يمتلكون مهارات لفظية وإجتماعية علائقية لتحقيق أهدافهم المهنية.

– قيمهم الأساسية إنسانية ودينية.

–يفضلون التعليم و الخدمات الاجتماعية و الإرشاد والمعالجة النفسية.

–يتجنبون حل مشاكل بطريقة عقلية أو تتطلب مهارات جديدة.

**4–البيئة التقليدية:**

ويقابلها البيئة الملتزمة، والمهن في هذه البيئة تحكمها القوانين والأنظمة والمعلومات الرياضية واللغوية مثل: المحاسبة، وأمناء الصناديق في البنوك وأعمال السكريتاريا، ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بالاتي:

–الالتزام والتقيد بالقوانين و القواعد و الأنظمة و الرغبة في العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ.

–يتجنبون المواقف التي تحتاج إلى علاقات شخصية ومهارات جسمية.

–القدرة على ضبط النفس.

–يفضلون النشاطات التي تتطلب تنظيما لفظيا و عدديا.

–ينجزون أعمالهم من خلال الامتثال بالطاعة.

–يحصلون على الرضا ويتجنبون الصراع والقلق ،ويميلون إلى الروتين في حياتهم.

–يميلون إلى الأعمال التي تتعلق بتنظيم الأشياء وترتيبها (مشري، 2013،ص 52)

**5–البيئة المغامرة:**

ويقابلها البيئة الاقتصادية، والمهن في هذه البيئة تتطلب مقدرة لغوية وإجتماعية لأنها تعتمد على الإقناع والتعامل مع الآخرين، مثل :مهنة السياسة والمبيعات والمحامون والصحافيون ورجال الأعمال، ويتصف أشخاص هذه البيئة ب:

–إتقان المهارات اللفظية التي تحتاج إلى جهود عقلية.

–يدركون أنفسهم كأفراد أقوياء لديهم سلطة ولديهم قدرة وسيادة وتأثير على الآخرين.

–يتجنبون اللغة المحددة بشكل جيد.

–إجتماعيون ويهتمون أكثر بالقوة والمركز الاجتماعي.

–يميلون إلى الأعمال الخطرة وغير العادية.

**6-البيئة الفنية:**

ويقابلها أصحاب التوجه الفني، والمهن في هذه البيئة تتطلب مهارة في التخيل وفي فهم أذواق ومشاعر الآخرين مثل: مهن الموسيقى وتصميم صفحات الانترنت (نزال،2005 ،ص4)

ويتصف أصحاب هذه البيئة بمايلي:

-يفضلون العلاقات الغير مباشرة.

- يفضلون التعامل مع مشكلات البيئة من خلال التعبير الذاتي.

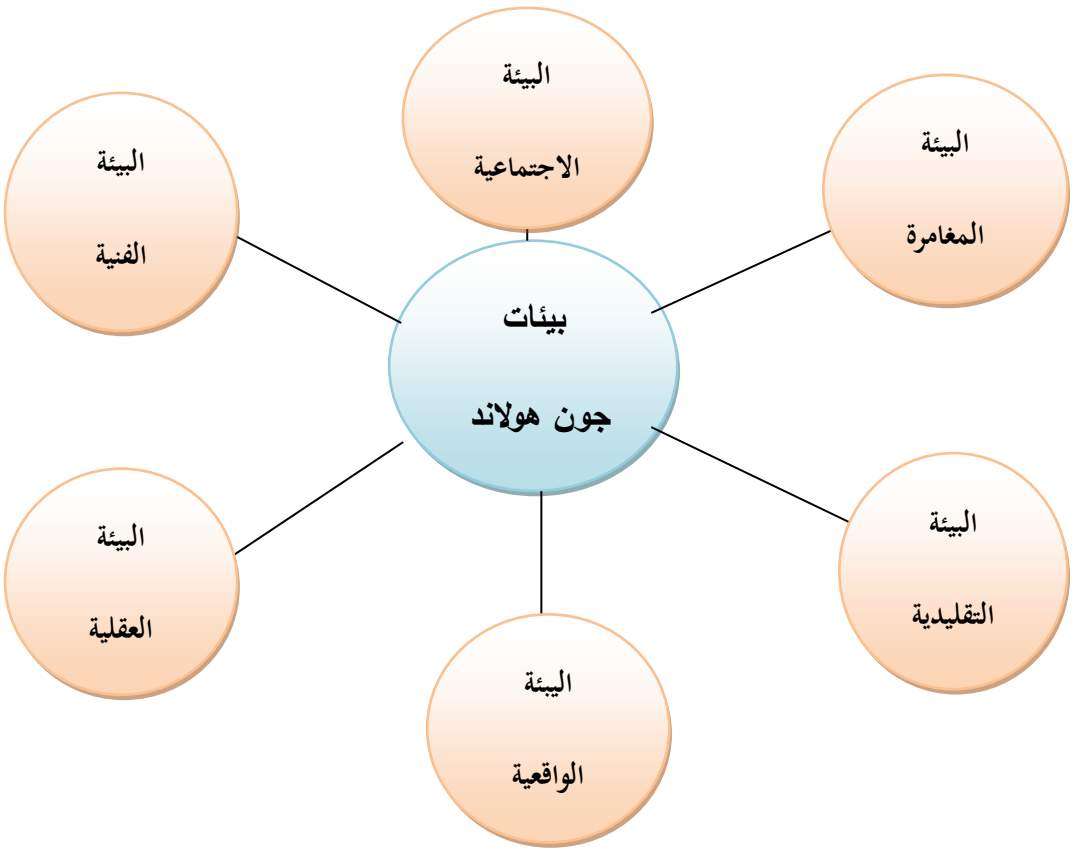
-يتجنبون المشاكل التي تتطلب التفاعل مع الآخرين.

- يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات جسمية.

-درجاتهم على مقياس الأنوثة عالية، يظهرون قليلا من ضبط النفس.

-أكثر قدرة من الآخرين على التعبير العاطفي.

-قيمهم تعبر عن شعور عظيم بالنفس (عبد الهادي،2014 ،ص65-67).




الشكل رقم (10) يوضح البيئات الستة لجون هولاند

وكتشف "**هولاند**" أن بعض البيئات المهنية متشابهة سيكولوجيا أكثر من الأخرى .ويمكن أن تقدم الأنماط على شكل سداسي بحيث يبين الإطار الخارجي للشكل للسداسي العلاقات السيكولوجية بين البيئات بحيث ترتب الأنماط المرتبطة ببعضها بشكل مرتفع قريبة من بعضها أكثر من تلك الأقل ارتباطا.

وعليه فقد قدم **هولاند** خمسة مفاتيح لفهم نظريته بشكل دقيق:

**1- الاتفاق أو الاتساق**: ويقصد به أن هناك أنماطا سواء كانت شخصية، أو بيئية مهنية تنسجم مع أنماط معينة دون أخرى، فمثلا نمط البيئة المهنية الواقعي، ونمط البيئة المهنية البحثية أكثر انسجاما مع بعضها أكثر من إنسجام نمطي البيئتين المهنيين التقليدي والفني.

**2-التمايز**: ويعنى به نقاء نمط المهن، إذ أن بعض أنماط الأفراد أو البيئات تكون نقية، أي أنها لا تتشابه مع الأنماط الأخرى، أما النمط الذي تتوزع أوصافه على الأوصاف الستة، فانه يعد نمطا موزعا أو عاما، فالتمايز يعني الاختلاف في درجة النقاء والانتساب إلى نمط معين.

**3-الذاتية**: ويبين هذا المفهوم مدى الثبات والوضوح في الذاتية الشخصية للفرد، أو في ذاتية بيئته، وتتحدد الذاتية الشخصية بمدى امتلاكه لصورة واضحة وثابتة لأهدافه، وميوله، ومواهبه، أما ذاتيته للبيئة فتتحقق بتكامل الأهداف والمهمات، وتبقى ثابتة على ذلك فترة طويلة من الزمن.

**4- التطابق**: ويحدث التطابق عندما يوجد الأفراد في بيئات تتفق مع أنماط شخصياتهم، وذلك لأن الأفراد يزدهرون عندما يكونون موجودين في البيئة التي تتفق معهم، ويكون التطابق كاملا عندما يكون نمط الشخصية متطابقا تماما مع البيئة المهنية التي هو موجود فيها، ويتلو ذلك في درجة التطابق عندما يكون نمط الشخصية مجاورا لنمط البيئة، وأما انعدام التطابق فيحدث عندما يكون هناك تضاد بين النقطتين اللتين تمثلان نمطي الشخصيات والبيئة.

**5- الحساب**:

وهنا يرى" **هولاند** "أن العلاقة بين الشخصية وأنماط البيئات يمكن ترتيبها طبقا للشكل السداسي، على أساس أن المسافات بين البيئات تتناسب عكسيا مع العلاقات بينها، أي كلما بعدت المسافة بين نماذج الشخصيات والبيئات كان ذلك دليلا على تدني العلاقة بينها (العزيزي، 2011، ص59).

### 6-5- نظرية (هوبوك ،Houpock) المركبة :

تعتبر نظرية هوبوك إحدى النظريات التي تعتمد على طريقة الحاجات السيكولوجية لتفسير مهام التوجيه المهني للأفراد، وتعتبر هذه النظرية مركبة لكونها تشتمل على أجزاء رئيسة تشكل في مجموعها الهيكل العام للنظرية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- إن المهن يختارها الأفراد لتشبع حاجات خاصة لديهم كأن تكون جسمية، أو نفسية.
- إن المهنة التي يختارها شخص ما تمثل أفضل المهن التي تقابل احتياجاته ويتعلق بها.
- إن البداية الجيدة للتوجيه المهني تكون عندما يصبح الأفراد مدركين أن المهنة أو الحرفة تساعدهم على إشباع حاجاتهم.
- تؤثر المعلومات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم على إختياراتهم.
- تؤثر معلومات الأفراد عن المهن المختلفة على إختيار المهنة.
- الاختيار المهني غالبًا ما يكون عرضة للتغير والتبدل عند الفرد عندما يعتقد أن التغير أو التبدل سوف يشبع حاجاته بطريقة أفضل (الخطيب،1989 ، ص30).

### 6- 6-الاتجاه المتوافق ثقافيا:

مع نهايات القرن الماضي، بدأ اتجاه جديد يبرز إلى حيز الوجود، غير مستند إلى إطار نظري محدد كالنظريات السابقة وإنما يأخذ بالحسبان الأنساق الثقافية الموجودة في المجتمع، وتشكل الأنساق الثقافية والمعرفية في المجتمع عوامل ديموغرافية تضغط على المخططين وأصحاب العمل والتربويين لجعل هذه العوامل تعمل بانسجام، حيث يتشرب الأفراد منهجهم الحياتي من خلال عوامل تشمل جنسهم وهويتهم المعرفية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية وحتى إعاقتهم ،وبالتالي ساهمت في بناء بيئاتهم وكيفية استجابتهم، ومنها نشاطهم وميولهم نحو المهن والأعمال. ويطور أفراد هذه الأنساق ميولا تتناسب مع المكانة والقيم التي يعطيها نسقهم الثقافي، كما يعبرون عنها بنشاطات قد تبدو غير مألوفة أو مقبولة للآخرين (الحربي، 2008، ص13).

**تعقيب على نظريات الميول المهنية:**

بإلقاء نظرة فاحصة، ومن خلال استعراض النظريات التي قامت بتفسير الميول المهنية لاحظنا أنها تمحورت على نقاط أساسية، فنجد نظرية سوبر قد ركزت على الاهتمامات المهنية بالنسبة للفرد في المستويات المهنية وفي المستويات الفردية المختلفة، وتشرح هذه النظرية العوامل التي من خلالها تتكون إمكانيات الفرد واهتماماته. ركزت هذه النظرية على كيف ومتى يختار الفرد المهنة أكثر من تركيزها على لماذا يختار الفرد تلك المهنة، ويعاب على

تعميم نتائجها لكونها لم تطبق على عينة واسعة ومتنوعة، فقد طبقت على عينة محدودة من الذكور ميسوري الحال. أما فيما يخص نظرية هولاند فقد وجدت قبولا واسعا لسهولة استخدامها، وأن النتيجة المتوقعة من منحى أو منهج ستكون توافقا مهنيا مرضيا للفرد لأنه مؤسس على فهم واضح لذاته ولتاريخه أو تركيبته الشخصية، وذلك لكي يستطيع إختيار مهنة متفقة مع تلك التركيبة. ومن أبرز الانتقادات التي وجهت لها هي أنها أعطت إعتبارا ضئيلا لعوامل النفسية والبيولوجية لشخصية المسترشد.

وجدنا أيضا أن هذه النظريات قد ركزت على علاقة هذه الميول بمتغيرات متعددة منها :نوع التعليم، وإتجاهات الفرد العاطفية، وقيمه الشخصية، حيث إعتبرتها من أهم العوامل التي تشكل ميول الفرد المهنية في مراحل حياته المختلفة ومنها نظرية (جنزبرج).

في حين أن نظرية "ان رو" قد طرحت في نظريتها التحليل النفسي لفرويد منطلقا لتفسير هذه الميول، حيث رأت أن الميول المهنية تتشكل عند الفرد نتيجة التنشئة الأسرية. وقد قسمت بعض هذه النظريات حياة الفرد إلى مراحل من خلالها تحدثت عن تبلور الميول المهنية عند الأفراد وتطورها حسب المرحلة العمرية حيث إن هذه الميول تتأثر عند الفرد بالمرحلة العمرية التي يمر بها.

## 7- العوامل المؤثرة في الميول المهنية:

هناك عاملان أساسيان يؤثران في الميول المهنية ودرجة قوتها وهما: العوامل الذاتية والعوامل البيئية ويندرج في خضمهما عدة عوامل وفيما يلي سرد لأهم هذه العوامل المؤثرة فيها:

**7-1- العوامل الذاتية** : وتشمل صفات الفرد الوراثية، ودرجة ذكائه وخصائصه العقلية والجسمية وجنسه وسنه، ومرحلة النمو التي يمر بها، وحالته الانفعالية وسماته الشخصية وستقوم الباحثة باستعراض هذه العوامل على النحو التالي :

**أ- صفات الفرد الوراثية:** إن الصفات الوراثية التي يرثها الأبناء عن الآباء لا تقتصر فقط على الصفات الجسمية كلون البشرة ولون الشعر وغيره، بل إنها قد تتخطاها إلى بعض الصفات الأخرى كالميول إلى مهنة معينة، فالصفات التي لها أساس وراثي وغريزي قوي كصفة الذكاء العام، والمواهب الخاصة وبعض الدوافع النفسية الغريزية كالدافع الجنسي ودافع الانتماء إلى جماعة، وما إلى ذلك ، فهذه الصفات من شأنها أن تمهد لظهور ميول مناسبة لها، وذلك كالميل المتصل بالعاطفة الجنسية، والميل نحو الأمور الاجتماعية وغيرهما ( الشيباني، 1987، ص 92).

ويتضح أن هناك أثرًا للوراثة في الميول، والتسليم بتأثير الوراثة في الميل لا ينافي أن عامل البيئة له تأثير أيضًا في الميول، وقد أشار (العزة،2001) إلى أن الوراثة أكثر أهمية في تحديد الميول وفي نفس الوقت لا ننسى أن الأفراد يعيشون في نفس البيئة مما له نفس الأثر على اكتساب هذه الميول (العزة، 2001، ص325).

**ب– الجنس:** إن عامل الجنس من أهم العوامل التي تميز الأفراد ذكورا وإناثا عن بعضهم البعض في كثير من الأشياء الحياتية، حيث نجد أن تكوين الذكر الجسمي والعضلي يختلف عن تكوين الأنثى مما يؤثر على قدرات كل منهما، فنجد أن للذكر اهتمامات خاصة تتناسب وتكوينة الجسمي وللأنثى كذلك اهتماماتها الخاصة. وتظهر أهمية الجنس هنا خاصة إذا علمنا أن المراهقة المتأخرة هي المرحلة التي يتحدد فيها نهائيا نمط السلوك المناسب لكل من الذكر والأنثى، ولهذا تتميز ميول كل منهما في هذه المرحلة تميزا واضحا (صادق، وأبو حطب،1988، ص280).

ليس هذا فحسب بل أن التكوين الجسمي له أثر كبير في الميل نحو مهنة معينة أو عمل معين أو حتى تخصص معين، حيث يتأثر إختيار المراهق للمهنة بالجنس ذكرًا كان أم أنثى، إذ ان بعض المهن التي تناسب الرجل قد لا تناسب المرأة، وذلك كميل البنات إلى الأشغال اليدوية، وميل الصبيان إلى الصناعة (شحيمي، 1994، ص 196).

وقد أظهرت دراسة (عيسوي،1974) أن أعلى ثلاث مهن تفضلها طالبات الجامعة قسم الدراسات الفلسفية هي: أخصائية اجتماعية، ومذيعة، و أخصائية نفسية، وأن أعلى ثلاث مهن يكرهنها هي: مستخدمة، ومدرسة، والمهن في المصانع والشركات. وهذه الفروق في الميول بين الذكور والإناث لا ترجع كلها إلى العوامل الوراثية، بل الكثير منها يرجع إلى العوامل البيئية الكامنة في الثقافة والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع وفي توقعات المجتمع وتوقعات الآباء من أولادهم، فالآباء مثلا يتوقعون عادة من أولادهم أن تنمو لديهم الميول المناسبة للذكور إن كانوا ذكورًا والميول المناسبة للبنات إن كن إناثا، وما يتوقعه الآباء من هذه الاختلافات بين الذكر والأنثى من أولادهم يساعد على تحديد الطريقة التي يعبر بها هؤلاء الأولاد عن ميولهم ويسبب فروقًا بينهم في هذه الميول. (وائل محمود،2011، ص24).

وتظهر الإناث إهتماما بالمهن المتعلقة بالأشخاص بينما يهتم الذكور بالمهن المتعلقة بالأشياء (Pozzebon,2012,p19). وذكر ثومبسون وآخرون أن دراسات هولاند حول الميول المهنية لدى الجنسين توصلت أن النساء يحصلن على درجات مرتفعه في الميل الاجتماعي والفني، بينما يحرز الرجال درجات مرتفعه في الميل الواقعي والبحثي والمغامر والتقليدي (Thompson et al,2004,p3)، وتبرز الفروق في الميول بين

الجنسين، وتتضح بفعل مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية المتميزة لدور كل جنس والتي تحدد الأنشطة التقليدية التي تلائم جنسا دون الأخر كما ظهر في دراسة كينتلي (Kentli,2014) وتانغ وآخرين ( Tang et al,2008)، حيث طمح التلاميذ إلى مهن ذكورية تقليدية تتطلب قوة جسمية بينما طمحت التلميذات إلى مهن أنثوية تقليدية ترتبط بالأشخاص والأنشطة الفنية والتعامل مع البيانات.

**ج– السن:** يمر الإنسان في حياته بمراحل عمرية مختلفة، ولكل مرحلة من العمر الميول الخاصة بها تختلف خلالها ميول الفرد وقدراته من مرحلة إلى أخرى. فكما تتأثر ميول الشاب باختلاف صفاته الوراثية، وجنسه ذكرًا كان أم أنثى فإنها تتأثر أيضًا بعمره الزمني وبمرحلة النمو التي يمر بها، لذا فإننا نجد ميول الشباب تختلف عن ميول الأطفال، وميول هذا وذاك تختلف عن ميول الكبير الراشد، وفي مرحلة الشباب نفسها تختلف ميول الشاب باختلاف عمره الزمني، فكلما تقدم سن الشاب كلما زادت ميوله نضجًا واستقرارًا، حتى يصل إلى سن الثامنة عشرة أو الحادية والعشرين التي تدل نتائج كثير من الدراسات على أن ميول الفرد تتبلور وتستقر إلى حد كبير فيها، وتدل الدراسات التي قام بها "بوروجيا " على عينة من الأفراد تتراوح أعمارهم فيما بين (11 و 32 سنة) على أن الميول الأدبية والدينية تزداد تبعًا لزيادة العمر الزمني، وأن الميول الخلقية والاجتماعية والمهنية تزداد بسرعة بعد 15 سنة، وأن الميول الفنية تقف إلى حين يبلغ عمر الفرد 13 سنة، ثم تظل بعد ذلك في زيادتها حتى يبلغ العمر 16 سنة، وأن الميل للمخاطرة يهبط بعد 51 سنة، وتقل بذلك سرعة نموه (الشيباني، 1987، ص 92).

**د .الرضا عن المهنة:** من أهم العوامل المؤثرة في الميول المهنية للفرد هو الرضا عن هذه المهنة التي ينتمي إليها، فالميل نحو مهنة ما يرتبط إرتباطا قويا بمدى الرضا عن هذه المهنة، فالناس يكونون أكثر سعادة في الأعمال الأكثر تنوعا والتي تتيح لهم الاستقلالية، وكذلك عندما يؤمن بأهمية وقيمة العمل وأن قيمة المرء يحكم عليها من خلال عمله، كما أن النجاح يولد متعة أكبر في أداء العمل ودافعا للمضي فيه، ويؤدي النجاح في العمل إلى الإنجاز، وهذا يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل والاندماج فيه (سنوسي،2003، ص 171-231).

**7–2–العوامل البيئية:** وتشمل: ميول الآباء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد ومدى توفر فرص التدريب والخبرة العملية لمزاولة ميوله، والأصدقاء الذين يتعامل معهم والكتب التي يقرؤها والهوايات التي يمارسها، وبرامج الإذاعة التي يستمع إليها والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع والطابع الثقافي الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه والعصر الذي يعيش فيه ويمكننا تصنيف العوامل البيئية في:

**أ .عامل الأسرة:** إن الأسرة هي الحاضنة الأولى للفرد منذ ولادته وحتى يشب عن الطوق، لذلك فالأسرة تعتبر البيئة الأولى للفرد بل إنه يعتبرها في بداية حياته أنها كل شيء، لذلك فالفرد يتأثر بأسرته بصفة عامة وبالوالدين

بصفة خاصة. ومن أبرز الباحثين الذين أيدوا هذا القول براسيللا (Prisicilla,1983 ) في دراسته "دور الوالدين في إختيارات الأبناء المهنية والتعليمية "، وكانت نتائج أبحاثه على النحو التالي:

-الأمهات من المؤثرات الرئيسية في الطموحات والاختيارات المهنية لبناتهن.

-الأب هو المؤثر الرئيسي في الطموحات والاختيارات المهنية لأبنائه.

-تشجيعات الوالدين و نصائحهم تعتبر مهمة للأبناء.

-الوالدان يعتبران نموذجا لأبنائهم.

كما أكد كل من فيرجيرالد وبيتز(Ferjerald &Bitz) بأن للظروف الاقتصادية دورا و تأثيرا قويا في رؤية الفرد لمستقبله ونظرته للمهن.

وفي نفس السياق وجد" لوفيل ودايت، ( 1958 ) أن الطلاب الذين إختاروا دراسة العلوم كان هناك إحتمال أكبر أن يكون لآبائهم ميول علمية وحاولوا أن يزودوا أبناءهم بالمعرفة والمهارات التطبيقية ( عبد الوهاب،2008،ص 18 ).

ويذكر عمر محمد تومي الشيباني في هذا الصدد، أن للأسرة دورا كبيرا في تبلور ميول الأفراد وتطورها، بحيث نجد الأسرة ذات الدخل المرتفع توفر لأبنائها الألعاب التي تساهم في تنمية ذكائهم، وتسمح لأبنائها بالقيام برحلات خارجية وبالأسفار، بينما الأسرة الفقيرة تحرم أبناءها من القيام بالنشاطات المكلفة. ويضيف أيضا أن الآباء يؤثرون تأثيرًا كبيرًا في إختيار أبنائهم لمهنهم سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، فالآباء الذين لهم ميول نحو هواية الرسم أو التصوير الشمسي أو الموسيقى أو جمع الطوابع أو فلاحة البساتين أو نحو عمل معين من شأنهم أن ينقلوا مثل هذه الميول إلى أبنائهم ومن المحتمل جدا أن يكتسب أبناؤهم نفس هذه الميول تقريبا.

**ب- عامل المدرسة**: المدرسة هي العامل البيئي الثاني بعد الأسرة من ناحية تأثر الفرد بها، فهي المكان الذي ينتمي إليه الفرد في مرحلة مبكرة من حياته حيث تسهم المدرسة في تشكيل شخصيته وصقلها وتزويده بالكثير من الصفات والاهتمامات، ففي المدرسة تتسع دائرة المؤثرات على شخصية الفرد، ففيها المدرسون والأقران وغيرهم. وتؤثر المدرسة تأثيرا أساسيا في نمو الميول حيث تبقى هذه الميول ثابتة في الحياة اللاحقة بحيث يجد الكثيرون في المدرسة فرصا لاستعراض وممارسة عينة واسعة من المهن الأكاديمية والمهن التطبيقية الأخرى ويقررون أيا من هذه المهن يرغبون الاستمرار بها في حياتهم العملية بعد إنهاء سنوات الدراسة (عبد الوهاب، 2008، ص 19).

ج .**عامل المجتمع**: يتأثر الفرد تأثرا كبيرا بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، فالمجتمع يسهم إسهامات كبيرة في بناء شخصية الفرد في كثير من نواحي حياته السياسية والاجتماعية والثقافية وذلك باحتكاك الفرد المباشر وغير المباشر بما يحيط به في مجتمعه.

والمقصود هنا بالمجتمع هو ثقافة المجتمع وأفكاره حيث يلعب المجتمع دورا لا بأس به في توجيه الميول والاهتمامات لدى الأفراد، وقد يتمثل هذا الدور عند الطلبة في تأكيد المجتمع على بعض التخصصات كالعلوم مثلا دون التخصصات الأخرى والتي تدفع أعدادا كبيرة من الطلبة للانجذاب نحو تلك المواد العلمية والرغبة في دراستها سواء الأساسية منها أو التطبيقية المهنية، وكذلك العادات والتقاليد والمثل السائدة في المجتمع والطابع الثقافي الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد والعصر الذي يعيش فيه، ويبدو ذلك جليا في إختلاف ميول أبناء البيئات الصناعية عن ميول أبناء البيئات الساحلية والريفية، وكذلك اختلاف ميول الأشخاص الذين نشأوا في بيئات يغلب عليها الحرمان وميول الأشخاص الذين نشأوا في بيئات يغلب عليها الاعتدال والحرية المسئولة (الحربي،2008 ،ص 7).

ويمكننا أن نضيف إلى ما سبق ذكره من عوامل ذاتية وبيئية القيم، حيث أن قيم الفرد التي يتبناها ويؤمن بها تعتبر من المحددات المهمة لسلوكه وميله نحو الأشياء، أو حكمه عليها تلك القيم التي يستمدها الفرد من كل ما يحيط به وخاصة الأسرة والمدرسة والمجتمع.

فقد دلت معظم الأبحاث التي أجريت بشان القيم على وجود علاقة قوية بين القيم كما يقيسها اختبار البورت وفرنون (Allport & Vernon) والميول كما يقيسها إختبار سترونغ ( Strong) للميول، إذ وجدت علاقة بين الميول العلمية والقيم النظرية، وبين الميل للخدمة الاجتماعية والقيم الدينية، كما وجد أن القيم الجمالية ترتبط بالميل إلى العمل كأمين مكتبة والأعمال الفنية والتأليف، وأن القيم النظرية ترتبط بالميل إلى العمل كطبيب أو مدرس علوم (الشيباني، 1987، ص 93).

## 8- قياس الميول المهنية:

بتنوع الطرق التي يعبر بها الفرد عن ميوله المهنية تنوعت طرائق قياس هذه الميول لكي نصل إلى نتائج أكثر صدقا وموثوقية مقارنة بنتائج طريقة واحدة من طرق جمع المعلومات. وبناء عليه اهتمت الدراسات النفسية بنماذج هامة من مقاييس الميول المهنية وذلك للتعرف على ما تنطوي عليه هذه النماذج من أهمية قصوى في حد ذاتها من جهة، ولتسليط المزيد من الضوء على الطرائق المعتمدة في بنائها من جهة أخرى، وسندرج فيما يلي البعض من هذه المقاييس:

**8-1- مقاييس سترونج للميول المهنية:** خلال العشرينيات من هذا القرن قام العالم الأمريكي إدوارد سترونج (1884-1963) بالعديد من البحوث حول موضوع الميول، وكان من نتيجة هذه البحوث أن ثمة فروقا بين الناس في الميول أو بمعنى آخر فيما يفضلون وفيما يكرهون بمعنى تفضيلات الناس ليست واحدة، وعلى هذا المبدأ قدم سترونج أول اختبار له المسمى باسم (كشف سترونج للميول المهنية)، وبعد سنوات من العمل صدرت عام (1974) صورة موحدة عن اختبار (سترونج كامبل) تغطي المراحل العمرية المختلفة، وقد اشتملت هذه الصورة على (325) عبارة وهي الصورة المستخدمة عالميا الآن، كما ظهرت له صورة خاصة بالذكور وأخرى بالإناث تتضمن كل منها ( 400) بندا وسؤالا تتناول أشكالا متنوعة من النشاطات.

تطلبت عملية تقنين بطارية سترونج ( Strong) للميول المهنية تطبيق هذه الأداة على عينات من الأفراد الناجحين في المهن المختلفة، ويتم مقارنة أداء الأفراد الناجحين في كل مهنة بأداء عينات عشوائية عامة تضم أفرادا من فئات ومهن مختلفة لتحديد الفروق بينهما (امطانيوس،2006 ،ص540 ).

وتدور عبارات الاختبار على الأقسام التالية:

**القسم الأول: المهن:** (131 عبارة)، وعبارات هذا القسم تدور كلها حول أسماء المهن، وهذا القسم هو أفضل أقسام الاختبار من حيث قوته التشخيصية وإستجابات المفحوص على هذه العبارات تشير إلى تفضيلاته المهنية.

**القسم الثاني: مواد الدراسة:** (36عبارة)، وعبارات هذا القسم تتناول المقررات أو المواد الدراسية، وهذه العبارات مفهومة بحيث يستطيع المفحوص الإجابة عليها بسهولة حتى وإن لم يكن سبق له دراسة هذه المقررات التي تتناولها عبارات المقياس.

**القسم الثالث: المناشط:** (51عبارة)، وتدور عبارات هذا القسم حول مجموعة متنوعة من المناشط مثل إصلاح الأسلاك الكهربائية أو معالجة البيانات الإحصائية أو إجراء المقابلات مع المستفيدين من الخدمات، وهذا القسم له قوة تشخيصية معتبرة حيث تميز العبارات بين الأشخاص من ذوي المهن المختلفة.

**القسم الرابع: المسليات او مقتضيات الوقت:** (39عبارة)، وتغطي عبارات هذا القسم مناشط أوقات الفراغ أو الهوايات أو الألعاب وبعض المسليات مثل لعب الورق أو إعداد الطعام أو الموسيقى.

**القسم الخامس: أنماط البشر:** (24عبارة)، وتسأل عبارات هذا القسم المفحوص إذا كان يستمتع بالعمل مع أنماط من الناس مثل عمال الطرق أو طلاب المدارس أو صغار الأطفال.

**القسم السادس: المفاضلة بين نشاطيين:** (30عبارة)، وعبارات هذا القسم تطلب من المفحوص المقارنة بين اختياريين، مثلا التصرف بالمخاطرة أو التصرف بالحيطة أو الاختيار بين تكوين عدد قليل من الأصدقاء الحميمين او وجود عدد كبير من المعارف.

**القسم السابع: خصائص الشخصية:** (14 عبارة)، في هذا القسم يطلب من المفحوص أن يجيب على بعض العبارات في إطار وصف صفات وخصائص شخصية مثل التبعية، ومعظم عبارات طبعة (1974) تم إختيارها من بين عبارات الطبعات السابقة للاختبار، وكان إختيار هذه العبارات يخضع لعوامل عدة منها:

- أن تكون للعبارة قدرة تمييزية على الميول المهنية المختلفة.
- أن تناسب العبارات كلا من الذكور والاناث.
- أن تكون العبارات متحررة ثقافيا إلى أبعد حد ممكن بحيث يمكن ترجمة عبارات الاختبار إلى أي لغة أخرى دون الحاجة إلى تعديلات كثيرة.
- أن تكون العبارات واضحة الصياغة سهلة الفهم .( شحاتة،2014 ،ص230).

**8-2- مقياس كودر(Kudar) للميول المهنية** :تعتبر اختبارات كودر للميول المهنية المنافس الأول لاختبار سترونج كامبل في الساحة السيكولوجية، وقد بدأ بنشر اختباراته في الثلاثينيات. وفي بداية دراسات كودر لإعداد الاختبار قام بعرض مجموعة من العبارات التي تخص المجالات المهنية المختلفة على عينة من طلاب الجامعة في تخصصات مختلفة، وتوصل إلى إعداد مقياس يتكون من عدة أسئلة، كل سؤال يطرح ثلاثة اختيارات يبين المفحوص أيهما الأفضل. وقد كون كودر مجموعة من الاختبارات للميول المهنية على مدى نصف قرن، وتعتبر إختباراته بطبعاتها العديدة كأنها "عائلة من المقاييس" وكان كل مقياس تجمع عنه مادة علمية تكون قاعدة معلوماتية يبنى على أساسها تعديل هذا المقياس أو طبعة جديدة له (شحاتة،2014، ص233).

وضع كودر مقياسه الذي يقيس ميول التلاميذ من سن 9 سنوات إلى 19 سنة، ويعد من أهم الأدوات التي وضعها كودر لقياس الميول وأكثرها شيوعا.

وتتضمن بطارية كودر للتفضيل المهني بصورتها الأخيرة المعدلة عشرة مقاييس للميول، يمكن من خلالها التعرف على ميول الفرد في المجالات العشرة التالية: (المجال الميكانيكي، المجال الحسابي، العلمي، الإقناعي، الفني، الأدبي، الموسيقي الخدمة الاجتماعية، الكتابي، والخلوي)، كل مجموعة من مجموعات الاختبار تتكون من ثلاثة مفردات تمثل ثلاث نواحي مختلفة من النشاط، وما على الطالب إلا الاختيار بين هذه المفردات الثلاث بما يتفق مع ميوله (الطيب،1999 ، ص 87).

**8-3-مقياس منيسوتا (Minne sota) للميول المهنية:** يستعمل هذا المقياس لمقارنة ميول الأفراد بميول أولئك الذين يعملون في مهن خاصة مثل مهن الفران، النجار والكهربائي.

وقد ساهم هذا المقياس في قياس ميول الراغبين في الاشتغال بالحرف المهنية المختلفة، وميول الدارسين لمرحلة ما قبل الجامعة أو ميول الملتحقين بالمدارس الصناعية ومراكز التدريب المهنية، ويحتوي المقياس على 21 مهنة من المهن المتواضعة مثل: (الفران، الطباخ، البائع، الميكانيكي ، الدهان ... الخ)، وقد قسمت المهن إلى مجموعات مهنية بناء على تجميع الفقرات التي ترتبط مع بعضها إيجابيا لتكون مجموعة مهنية واحدة، وهذه المجموعات المهنية هي: (المهن الميكانيكية، الخدمات الصحية، العمل المكتبي، العمل خارج البيت، الالكترونيات، خدمات الطعام، التجارة وأعمال المكاتب ).

**8-4- مقياس هولاند (Holland) للميول المهنية:** بين هولاند أن هناك عددا غير محدود من بيئات العمل القائمة في المجتمع الأمريكي وهي :(البيئة الواقعية، البيئة العقلانية، البيئة الاجتماعية، البيئة المغامرة، البيئة التقليدية والبيئة الفنية )، ويذكر هولاند أن الاختيار المهني يعبر عن سمات شخصية للفرد بالإضافة إلى ميوله وقدراته وإستعداداته. يرى هولاند أنه يمكن النظر إلى الميول المهنية على أنها تعبر عن شخصية الفرد، أي أن هناك علاقة تبادلية بين خصائص الشخصية والميول، وقد بني هولاند نظريته في أنماط الشخصية المهنية على قاعدة أساسية وهي أن إختيار الفرد لمهنة معينة وإستمراره فيها يعتمد على ملائمة تلك المهنة لشخصيته ويبين هولاند أن هناك علاقة بين الشخصية والمهنة وأن الميول المهنية للفرد ما هي إلا أحد مظاهر الشخصية وأن كل فرد يشبه واحدا من أنماط أساسية للشخصية وكلما زاد التشابه بين الفرد ونمط الشخصية كانت تصرفاته تتطابق مع هذا النمط وأن كلا من الوراثة والبيئة لهما دور فعال في تكوين هذا النمط، ويذكر هولاند أن الاختيار المهني يعبر عن السمات الشخصية للفرد بالإضافة إلى ميوله وقدراته واستعداداته (عصفور، 1997،ص 27).

ويتميز هذا المقياس بخصائص شكلت أساسا هاما كما أشار إليها كل من (Tein & Hood, 1994) و (موسى 1988) و(Ryan1996) وهي: (Klin,1975)

- أن هذا المقياس بمقاييسه المهنية الستة هي الأكثر ملائمة للتوجيه المهني والأبحاث التطبيقية، وذلك لأنها تحتوي على معان سيكولوجية أكثر من غيرها لأنها واقعة في إطار نظرية هولاند وهي أسرع من حيث التطبيق.
- تستخدم بشكل واسع في الإرشاد المهني لفئات متنوعة من الطلاب ومع ثقافات ومجموعات عرقية متنوعة.

- إعتمد في بنائها على تكامل عدد من المجالات المتفرقة مثل علم النفس والطب النفسي وعلم الاجتماع مما يساعد على تهيئة إطار عمل نظري لاستخدامها وتفسير نتائجها وتوضيح صدق بنائها.
- كثرة عدد البحوث والدراسات التي إستخدمتها في مجال الميول المهنية والتوجيه المهني والتربوي، مع ربطها بعدد من المتغيرات مما يدل على إمكانية تطبيقها خاصة على الجنسين، وبذلك يمكن الوثوق بنتائج تطبيقها.
- أوصت بعض الدراسات باستخدام هذا المقياس على فئات الطلاب الذين يأتون من تخصصات دراسية مختلفة (ميسون، 2011، ص90).

**8-5- اختبار جيلفورد: (Jilford) وآخرون**: ويتكون هذا الاختبار من ( 360 ) عنصرا، يحدد المفحوص فيه إن كان يعتبر كل واحد كهواية أو مهنة معا أو لا يرغب فيه إطلاقا. ويفحص هذا الاختبار تسعة ميول هي : الميل الفني، والميل العلمي، والميل الميكانيكي، والميل الخلوي، والميل القيادي، والميل الاجتماعي، والميل اللغوي، والميل المكتبي، والميل للخدمة الاجتماعية (العزة،2001، ص335).

**8-6-قائمة لي و ثورب (Lee & Thorp) للميول المهنية**: انطلق لي وثورب (Lee & Thorp) في تصميم مقياسهما من قائمة المهن والأعمال المختلفة التي اشتقت من قاموس أسماء المهن أو عناوينها، والذي يقدم وصفا شاملا لسائر المهن والوظائف الشائعة في المجتمع الأمريكي، واستخلص لي وثورب من هذه القائمة ست فئات واسعة من المهن هي: (المهن الشخصية،الاجتماعية، الطبيعية الميكانيكية، الأعمال الفنون والعلوم)، وتتيح هذه القائمة الحصول على درجات في ثلاثة أنماط رئيسية للميول وهي : (النمط اللفظي والنمط الأدائي(الحركي) والنمط العددي (الحسابي)، كما تعطى ثلاث مراتب لتقدير الميول وهي : عال، متوسط ومنخفض. وقد إرتكز صدق هذه الأداة بصورة أساسية على تحليل محتوى كل من مجالات العمل المختلفة (امطانيوس ميخائيل ،2006، ص277).

ويمكننا أن نضيف وسائل غير مقننة قد تستخدم أيضا لقياس الميول المهنية نذكر منها:

1. **الملاحظ**: وتعتمد على ملاحظة النشاط وسلوك الفرد في مواقف محددة، وتصلح هذه الطريقة في مجال كشف أو قياس الميول الظاهرة.

2. **المقابلة**: وتتلخص في سؤال الفرد بشكل مباشر عما يحبه أو يكرهه من المهن.

3. **سلالم التقدير**: وهي طريقة لتحسين طريقة الملاحظة والمقابلة في محاولة لكشف الميول المهنية عند الأفراد وتستخدم حتى يقدر الأفراد ميولهم بأنفسهم.

4. **إختبارات المعرفة**: ويختبر الشخص عن تحصيله ومحصلة المعلومات عن المهنة التي يرغب الامتهان بها بالمقارنة مع المهن الأخرى.

**5. إختبارات الصور**: ويقاس الميل نحو مهنة معينة بمقدار المعلومات والحقائق التي يحتفظ بها المفحوص عن المهن التي عرضت في الصور.

6. **طريقة التفضيل**: وتتم عن طريق الاختبار الحر للفرد لمواضيع الدراسة أو المهن المفضلة لديهم من بين قوائم مختلفة (عبد الهادي، والعزة ،1999، ص116- 118) .

**خلاصة الفصل:**

تمثل الميول المهنية مجالا مهمًا من مجالات إهتمام العلماء والباحثين في الميدان التربوي، وذلك لأن التربية تفقد الكثير من كفايتها وفعاليتها إذا تمت بمعزل عن ميول المتعلم. وإفترض ثورندايك أن مفتاح التعليم يكمن في إستغلال ميول المتعلم وتأكدت أهمية الميول المهنية في مجالات التوجيه التربوي والمهني بوصفها عاملا من العوامل الرئيسة في توجيه الفرد نحو نوعية الدراسة، أو المجال المهني الذي يشبع حاجاته ودوافعه النفسية، ويحقق له الرضا والاستقرار وقد أدرجنا في هذا الفصل مفهوم الميول المهنية، أهميتها وأهداف دراستها إضافة إلى معرفة أهم النظريات، تطور الميول المهنية ونموها، ثم أهم مقاييس الميول المهنية التي تساعد الفرد على إكتشاف ميله المهني، أن وجود هذه المقاييس بهذه الموضوعية والدقة، يعد جهدا معتبرا وله وزنه في مجال القياس النفسي لتمتعها بكثير من خصائص الاختبار النفسي الجيد، وهذا ما لاحظناه من خلال الاطلاع على بعض هذه المقاييس، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن هذه المقاييس مكنت إلى حد كبير من الكشف عن الميول المهنية للأفراد، وبالتالي إمكانية التنبؤ إلى حد ما بمدى تميز العطاء أو السلوك الإبداعي الذي نجنيه من التحاق الفرد بتخصص أو مهنة معينة.

# الفصل السادس

# الإجراءات المنهجية

# للدراسة الميدانية

**تمهيد:**

تخضع عملية اختبار الفرضيات المصاغة من قبل الباحثة إلى قالب منهجي محكم ينطوي على الخطوات الواجب إعتمادها حتى تصل إلى ما تصبو له، بالاضافة إلى تطبيق جملة من التقنيات الإحصائية وتبني بعض المقاييس والأدوات المنهجية التي رأت أنها تناسب فحوى البحث، وهذا ماسنحاول الوقوف عليه في هذا الفصل.

## 1-الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الهامة والضرورية التي تساعدنا في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث ومدى الإمكانيات المتوفرة لدى الباحثة، بالإضافة إلى استشارة ذوي الاختصاص والمهتمين بالموضوع والتعرف على أرائهم والاستفادة من خبراتهم.

### 1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف إلى مايلي:

1- التعرف على الميدان وتحديد خصائصه وإعداد رزنامة العمل الميداني وتحديد الصعوبات التي قد تواجهنا.

2- تحديد عينة البحث الخاصة بالدراسة الأساسية والدراسة الاستطلاعية من خلال معرفة خصوصيات المجتمع الأصلي والتأكد من مدى فهمهم لأدوات القياس.

3- قياس الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق والثبات).

### 1-2- مجالات الدراسة الاستطلاعية :

**ا- المجال الجغرافي :**

أجريت الدراسة بثانوية (سعيد مسعود) ببلدية أولاد ميمون، ولاية تلمسان نظرا للتسهيلات التي تلقتها الباحثة من طرف الطاقم الإداري.

**ب- المجال الزمني:** أجريت الدراسة الاستطلاعية مابين 10 إلى 25 نوفمبر 2020 للسنة الدراسية 2020-2021.

**ج– المجال البشري:** بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الاستطلاعية (250) تلميذا وتلميذة، مقسمة كمايلي: (135) في الشعب الأدبية، و(115) في الشعب العلمية. والجدول رقم (07) يوضح ذلك:

| مجتمع الدراسة | آداب وفلسفة | لغات أجنبية | علمي |
|---|---|---|---|
| 250 | 75 | 60 | 115 |

**1–3– عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:**

أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية من قسم الثانية ثانوي من شعبة الآداب واللغات الأجنبية وشعبة العلوم التجريبية، وتتكون عينة البحث في دراستنا من 70 تلميذا وتلميذة يقعون في الفئة العمرية بين (15–20سنة). وبعد إلغاء إجابات 10 تلاميذ لعدم توفرها على شروط القبول كوضع أكثر من اختيار واحد في أكثر من بديل أو عدم الإجابة الكاملة على كل البنود أصبح عدد العينة الاستطلاعية 60 تلميذا وتلميذة.

**ا– مراحل اختيار العينة :**

تم اختيار عينة طبقية من تلاميذ المرحلة الثانوية من قسم الثانية ثانوي (طبقة شعبة الآداب وفلسفة وطبقة اللغات الأجنبية وطبقة شعبة العلوم التجريبية)، أما طريقة اختيار أفراد العينة فقد نستعمل القرعة أو الاختيار العشوائي للأفراد من القوائم لكل طبقة وتحديد العدد الكلي.

**ب–خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :**

يوضح الجدولان التاليان خصائص الدراسة الاستطلاعية:

**–حسب الجنس:**

**يمثل الجدول رقم (08) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:**

| الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| العدد | 27 | 33 | 60 |
| النسبة المؤوية | %45 | %55 | %100 |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث قد بلغت 55%، وهي أكبر من نسبة الذكور التي بلغت 45%.

**-حسب التخصص:**

**يوضح الجدول رقم (09) توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص:**

| التخصص | آداب وفلسفة | لغات أجنبية | علمي | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| العدد | 16 | 15 | 29 | 60 |
| النسبة المئوية | %26.66 | %25 | %48.33 | %100 |

يتضح من الجدول اعلاه أن اغلبية أفراد العينة الاستطلاعية كانت من شعبة العلوم التجريبية بنسبة 48.33%.

## 1- 4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على توزيع ثلاثة مقاييس:

1-مقياس الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) على المجال الإدراكي.

2- مقياس أساليب التفكير.

3- مقياس الميول المهنية.

## 1-4-1 - مقياس الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) على المجال الإدراكي:

### 1-الخصائص السيكومترية لاختبار الأشكال المتضمنة:

**ا- صدق الاختبار :** لقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية لتحديد صدق الاختبار الحالي، معتمدة في ذلك على استخدام محك آخر ( الصدق المحكي) حيث استعمل في هذا المجال اختبار المؤشر والإطار واختبار تعديل الجسم، ومن هذه الدراسات من إعتمد أيضا على حساب الصدق بين اختبار الأشكال المتضمنة في صورته الفردية كمحك للاختبار الحالي ( الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية) بحيث تم تطبيق القسم الثاني من اختبار الصورة الجمعية والقسم الثاني من صورة الاختبار الفردية الملونة على عينة من الطلبة تتكون من الذكور والإناث، وفي نفس الوقت تم تطبيق القسم الثاني من الصورة الفردية الملونة والقسم الثالث من اختبار الصورة الجمعية ثم حسب معاملات الارتباط بين الاختبارين المختلطين، وقد كان معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين 0,82 بالنسبة للطلبة الذكور و 0,63 بالنسبة للطلبة الإناث (الشرقاوي ، 1988،ص 9).

كما تم حساب الصدق باستعمال معامل الارتباط بين درجات اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وبين درجات اختبار رسم الشخص كما يستخدم في قياس درجة تمايز تصور الجسم، وفي هذا الإجراء التجريبي طلب من عينة البحث رسم أشكال إنسانية تم تقدير هذه الرسومات على أساس درجة وضوح التفاصيل في الرسم، وكان سلم تنقيط الأجوبة من 1 إلى 5 حيث ينال الرسم الأكثر وضوحا وتفصيلا الدرجة 5 وأقله تفصيلا ووضوحا الدرجة 1. وبعد تصحيح الاختبار وحساب معامل الارتباط بينه وبين اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية بلغت قيمته 0,71 عند الطلبة الذكور و 0,55 عند الطلبة الإناث، ولم يكتف البحث في هذا الصدد إلى هذا الحد بل أقيمت دراسات أخرى للتأكد من صدق الاختبار على عينات متنوعة منها دراسات كل من ويتكن witkin (1962)، وباسكال ليوم (1969) Pascal Lyome وميشال هيطو وراجينشباخ Huteau et Raychenbater ( 1978) وبنوى Benoit (1980). (غريب، 2009، ص164).

أما في البيئة العربية فقد أجريت العديد من البحوث نذكر منها دراسة سامي أبو بيه (1985) حيث حسب صدق التجانس الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين القسم الثاني للاختبار ودرجته الكلية وكذلك بين القسم الثالث للاختبار ودرجته الكلية، وهذا على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية من مدارس القاهرة، والجدول الموالي يبين ما أستفسرت عليه الدارسة: (الشرقاوي، 1988، ص 10).

**الجدول رقم (10) يوضح معاملات الارتباط بين قسمي الاختبار ودرجته الكلية:**

| العينة | عدد أفراد العينة | معامل الارتباط القسم الثاني | معامل الارتباط الثالث | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| تلاميذ المرحلة الثانوية | 78 | 0,543 | 0,637 | دال عند0.01 |

أكدت النتائج المبينة أعلاه دلالة معاملات الارتباط عند مستوى دلالة 0,01، وهذا ما يؤكد صدق الاختبار وصلاحيته في البيئة العربية.

كما قام جمال محمد علي (1987) من التأكد من صدق الاختبار بطريقة الصدق المحكي باستخدام الأشكال المتوازية بعد أن قام بحساب ثباته على عينة مصرية بلغت 106 طالبا وطالبة من الجامعة، واستعمل اختبار الأشكال المتوازية باعتباره شبيها باختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية، واستخدم في حساب الارتباط معامل ارتباط بيرسون حيث حصل على معامل ارتباط محسوب قيمته 0,564، وهي قيمة دالة إحصائيا عند

مستوى دلالة 0,01، كما قام الباحث بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية أو ما يسمى بطريقة الصدق التمييزي لكل مفردة، وكانت معاملات تحليل المفردات كالتالي: (ليسيكي،1992، ص 300 ).

كما قاس صدق هذا الاختبار طلعت الحامولي سنة (1995) بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات قسميه الثاني والثالث، درجته الكلية وبلغت قيمة المعاملين على التوالي 0,64 و0,69، وهي معاملات دالة إحصائيا (الحامولي،1997، ص 61). وفي سنة (2000) قاسه هشام محمد الخولي بنفس الطريقة السابقة فكانت قيمة معامل الارتباط للقسم الثاني 0,93 والقسم الثالث 0,90، وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01، وأعاد نفس الباحث مع زميله سنة (2002) قياس صدقه بطريقة الصدق المحكي على عينة متكونة من 30 زوجا وزوجة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الاختبارين 0,54، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0,01 (الخولي ،2002، ص 135).

**ب– الثبات:** يذكر أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (1989) أنه تم حساب ثبات الاختبار في صورته الأجنبية على عينة من طلاب وطالبات الجامعة حيث بلغ عدد الطلاب 80 والطالبات 97، وبتطبيق طريقة التجزئة التصفية بين قسمي الاختبار الثاني والثالث باعتبارهما قسمين متكافئين بلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون 0,82 لدى الذكور والإناث (شلبي،1999، ص 104).

أما في صورته العربية فقد طبق الاختبار على عينة من الطلبة والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق بمصر حيث بلغت عينة الذكور 113 والإناث 52، فحسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، بلغت قيمته 0,78 لعينة الذكور، و 0,75 بطريقة جتمان أما عينة الإناث وباستخدام نفس المعادلتين بلغت قيمة معامل الثبات 0,78، وهي معاملات ذات مستوى مقبول من الثبات (غريب ،2009، ص169).

**الجدول رقم ( 11 ) يوضح معاملات الثبات لدراسة سامي أبوبية 1983:**

| عينات الدراسة | حجم العينة | أقسام الاختبار و معاملاتها | | |
|---|---|---|---|---|
| | | القسم الثاني | القسم الثالث | الاختبار ككل |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الصف السادس الابتدائي | 45 | 0,63 | 0,68 | 0,72 |
| الصف الأول الإعدادي | 50 | 0,68 | 0,71 | 0,75 |
| الصف الثاني الإعدادي | 46 | 0,70 | 0,73 | 0,77 |
| الصف الثالث الإعدادي | 52 | 0,74 | 0,78 | 0,81 |

تظهر قيم معاملات الارتباط في الجدول أعلاه درجات عالية المستوى من الثبات على مستوى قسميه الثاني والثالث والاختبار ككل، وأعاد نفس الباحث سنة (1985) قياس ثبات الاختبار الحالي على عينة من تلاميذ المستوى الأول من التعليم الثانوي، حيث أراد معرفة أثر وجهة الضبط والاستقلال الإدراكي على قابلية التعلم الذاتي وبلغ عدد أفراد العينة 78 طالبا وطالبة، وبعد تطبيق الاختبار واستخدام معادلة كيودر- ريتشارد سون، جاءت النتائج كما يظهرها الجدول التالي:

**الجدول رقم (12) يوضح معاملات الثبات لدراسة سامي أ بوبية سنة 1985:**

| حجم العينة | معامل ثبات القسم الثاني | معامل ثبات القسم الثالث | معامل ثبات الاختبار ككل |
|---|---|---|---|
| 78 | 0,782 | 0,714 | 0,802 |

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة مرتفعة نسبيا على نتائج الدراسة السابقة لنفس الباحث، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الاختبار وثباته إذا ما طبق عدة مرات وعلى فئات عمرية مختلفة.

وفي سنة (1983) قامت وفاء عبد الجليل خليفة بحساب معامل الثبات باستخدام طريق سيرمان بروان وطريقة جتمان على عينة متكونة من 36 طالبا وطالبة من القسم الثانوي، وجاء معامل الثبات في الطريقتين على التوالي 0,73 و 0,72، وهي معاملات ذات دلالة إحصائية.كما قامت نفس الباحثة بدراسة (1985) على عينة متكونة من 274 طالبا وطالبة بالصف الثالث الإعدادي وقامت بحساب ثبات الاختبار الحالي مستعملة طريقة سيرمان بروان وجتمان، وكانت معاملات الارتباط بالطريقتين تساوي على التوالي 0,77 و 0,76 و هي معاملات ذات دلالة إحصائية تؤكد مرة أخرى ثبات الاختبار.

وأعاد عبد العال محمد سنة (1986) حساب ثبات الاختبار مستخدما طريقة سيرمان براون وجتمان على عينة متكونة من 84 طالبا و56 طالبة من شعبة الرياضيات في كلية علوم التربية، وكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0,73 لعينة الذكور و 0,79 لعينة الإناث و 0,79 للعينة ككل، أما بطريقة جتمان

فكانت 0,76 لعينة الذكور و 0,70 لعينة الإناث و 0,75 للعينة ككل، وجميعها معاملات دالة إحصائيا تؤكد مرة أخرى ثبات هذا الاختبار رغم تنوع العينة والمستوى التعليمي له (الشرقاوي، والخضري، 1988، ص 19).

وفي سنة (1987) قام عبد المطلب القريطي من السعودية بحساب معامل الثبات لنفس الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الإجراءين 0,84 وهي قيمة تؤكد مرة أخرى ثبات الاختبار (الشرقاوي، والخضري ،1988، ص 16).

وفي سنة (1995) قام كل من نزيه حمدي وشاكر عبد الحميد بحساب ثبات الاختبار على عينة متكونة من 25 طالبا وطالبة بطريقة إعادة التطبيق فكانت قيمة معامل الارتباط 0,75، واستعملا أيضا معادلة الفا كرونباخ وكان معامل الثبات 0,75، وهذه القيم تدل دلالة واضحة على ثبات الاختبار وقدرته على الحفاظ على نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه عدة مرات وفي نفس الظروف وعلى نفس أفراد العينة (حمدي وشاكر،1995، ص 138).

كما قام كل من هشام محمود الخولي وعصام عبد اللطيف العقاد سنة (2002) بحساب ثبات الاختبار بطريقة سبيرمان براون، وبلغت قيمته 0,66 وبطريقة جتمان وكانت قيمة معامل الثبات 0,65، وهي قيم دالة عند 0.01 (الخولي، وعصام، 2002، ص 135).

ومن أجل التأكد أن الاداة تتلاءم مع عينة دراستنا قامت الباحثة بإعادة حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

**1- الصدق:** وقد اعتمدنا على حساب نوعين من الصدق: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

بعد توزيع الأداة على عينة مكونة من 60 تلميذا وتلميذة ثانويا، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والسؤال والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (13) يبين ذلك.

**الجدول (13) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة:**

| السؤال | معامل الارتباط | السؤال | معامل الارتباط | السؤال | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,572** | 7 | 0,750** | 13 | 0,612** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 0,618** | 8 | 0,479** | 14 | 0,373* |
| 3 | 0,601** | 9 | 0,729** | 15 | 0,666** |
| 4 | 0,663** | 10 | 0,375* | 16 | 0,453* |
| 5 | 0,666** | 11 | 0,378** | 17 | 0,436* |
| 6 | 0,551** | 12 | 0,523** | 18 | 0,668** |

المصدر: من مخرجات الحزمة الإحصائية SPSS

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يبين الجدول (13) نتائج الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا، حيث جاءت قيم كل معاملات الارتباط بين 0.373 - 0.750 ودالة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، مما يعطي مؤشرا قويا على صدق الاتساق الداخلي لاختبار الأشكال المتضمنة.

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** والجدول رقم (14) يبيّن ذلك:

**الجدول (14) يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لاختبار الأشكال المتضمنة:**

| العينة | المجموعة العليا ن=8 | | المجموعة الدنيا ن= 8 | | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| الدرجة الكلية | 15,62 | 1,18 | 3,75 | 1,03 | 21,31 | 14 | 0,000 |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS

تمّ حساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية، الذين طبق عليهم **اختبار الأشكال المتضمنة** وعددهم 60 تلميذا وتلميذة من خارج العينة الأساسية.

يبين الجدول (14) نتائج اختبار t بين 27% من طرفي المقياس قيمة (t) المحسوبة تقدر بـ (21,31) ودرجة الحرية (14) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001)، وبذلك تعتبر الأداة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**2-الثبات:** تم حساب الثبات بطريقتين طريقة ألفاكرونباخ وطريقة أوميغا.

**معامل ألفا (α) كرونباخ:**

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 60 تلميذا وتلميذة من السنة الثانية ثانوي، وتم استخدام معامل الثبات **α** كرونباخ لحساب ثبات كل بعد على حدة وثبات الاستبيان ككل.

**الجدول (15) يوضح قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ:**

| اختبار | عدد البنود | معامل α كرونباخ |
|---|---|---|
| **الأشكال المتضمنة** | 18 | 0,871 |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS

يتبين من الجدول رقم (15) أنّ قيمة معامل الثبات لمقياس الميول المهنية جاءت مرتفعة، حيث بلغت قيمته 0,871 والذي يعتبر مرتفعا، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

- **معامل أوميغا McDonald's omega:**

**الجدول (16): يوضح معامل الثبات لاختبار الأشكال المتضمنة**

| اختبار | عدد البنود | معامل أوميغا McDonald's omega |
|---|---|---|
| **الأشكال المتضمنة** | 18 | 0,871 |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات الحزمة الإحصائية SPSS

يتضح من الجدول (16) أن معامل الثبات مرتفع ويمكن الوثوق به حسب المقاييس المعمول بها في العلوم الاجتماعية، أي أن اختبار الأشكال المتضمنة يتمتع بثبات عال.

**1- 4- 2- مقياس أساليب التفكير:**

**-1- تعديل المقياس :**

**- الإجراء التجريبي :**

يدل الإجراء التجريبي على ما يراه ويلاحظه الباحث أثناء تطبيق المقياس معتمدا على فهم المفحوص (التلميذ) عند قراءته له، وهذا ما اعتمدت عليه الباحثة حيث قدم المقياس في صورته الأولية إلى مجموعة من

تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ثانوية (ويسي محمد) ، عين تالوت ولاية تلمسان، وقد بلغ عددهم (30) منهم (16 من شعبة علوم تجريبية و14 من شعبة آداب وفلسفة). وبعد الانتهاء من إجابتهم على الاسئلة سألتهم الباحثة الأسئلة التالية:

- هل العبارات مفهومة ؟
- هل وجدت صعوبة في الإجابة؟
- هل شعرت بتعب أثناء الإجابة؟
- هل وجدت في العبارات ما يستجيب لشخصيتك؟

وبعد الاستماع وتدوين ملاحظاتهم تبين أنه يوجد اتفاق حول عدم وضوح وفهم العبارات الخاصة بالبنود التالية 4-6-10-11-12-43-49.(انظر الملحق رقم 03).

وبعدها تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس من الجزائر (انظر الملحق رقم 01) ، وذلك للتأكد من سلامة صياغة البنود حتى يتسنى للمفحوص فهمها وهذا في ضوء الخلفية النظرية لأبعاد المقياس والتعريف الإجرائي لأساليب التفكير، إلا انه لم يستجب لهذه العملية إلا 06 أساتذة وهم معذورون على كل حال.

**الجدول رقم (17) يوضح نسبة التحكيم على عبارات استبيان أساليب التفكير:**

| طبيعة التحكيم | نسبة الاتفاق | عدد المحكمين | الملاحظات |
|---|---|---|---|
| الصياغة اللغوية | %90.76 | 06 | بعض العبارات تحتاج إلى إعادة صياغة. |
| محتوى العبارات | %100 | 06 | تقيس |
| عدد الأبعاد | %83.33 | 06 | ملائمة عند 05 محكمين |
| بدائل الأجوبة | %100 | 06 | مناسبة |
| تعليمات الاستبيان | %100 | 06 | واضحة |

لحساب نسبة الاتفاق استخدمت الباحثة معامل الاتفاق كوبر (cooper) الذي معادلته كالتالي: عدد الفقرات المتفق عليها ÷ عدد الفقرات الإجمالي للاستبيان × 100.

وبعد العمل بملاحظات السادة الاساتذة المحكمين التي أدخلوها على هذا المقياس حتى يتماشى مع المستوى الدراسي للتلاميذ، وحتى يصبح جاهزا في صورته النهائية عند تطبيقه على عينة التقنين تم تغيير صياغة البنود الآنفة ذكرها كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم (18) يوضح العبارات قبل وبعد التعديل**

| رقم البند | العبارة الأصلية | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 04 | أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني | أهتم قليلا بمعرفة تفاصيل الموضوعات التي تواجهني |
| 06 | أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها | أسعى لإيجاد طرق جديدة ذات نتائج أسرع وأحسن في حل المشكلات |
| 10 | عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي | آخذ بعين الاعتبار آراء زملائي ووجهات نظرهم أثناء مناقشة أو كتابة موضوع معين |
| 11 | يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية | أنتقل من مهمة لأخرى بسهولة وبنفس القدر من الاهتمام. |
| 12 | أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين | أثناء تنفيذ مختلف مراحل المشروع أو العمل لا اهتم بآراء زملائي |
| 43 | أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً | أفضل العمل في المشاريع التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة أكثر من المشاريع ذات القضايا العامة |
| 49 | لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي | أرتب المهام التي علي إنجازها وفق أهميتها للصالح العام أولا إلى الأقل أهمية |

## 2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير:

### 1- الصدق:

اعتمدنا في حساب الصدق على صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي وصدق المحتوى.

#### أ- صدق الاتساق الداخلي:

بعد توزيع الأداة على عينة مكونة من 60 تلميذا وتلميذة، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير، والجدول رقم (19) يبين ذلك.

**الجدول رقم (19) يبيّن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بند والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير:**

| الأساليب | التشريعي | التنفيذي | الحكمي | العالمي | المحلي | المتحرر | المحافظ | الهرمي | الملكي | الاقلي | الفوضوي | الداخلي | الخارجي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | 1 | | | | | | | | | | | | |
| التنفيذي | ,285* | 1 | | | | | | | | | | | |
| الحكمي | 0,213 | ,450** | 1 | | | | | | | | | | |
| العالمي | 0,077 | 0,061 | ,281* | 1 | | | | | | | | | |
| المحلي | 0,243 | 0,228 | 0,126 | 0,213 | 1 | | | | | | | | |
| المتحرر | ,408** | 0,234 | ,266* | 0,090 | ,503** | 1 | | | | | | | |
| المحافظ | 0,012 | ,653** | ,256* | 0,077 | ,343** | 0,154 | 1 | | | | | | |
| الهرمي | ,670** | ,344** | ,333** | 0,202 | 0,183 | ,479** | 0,078 | 1 | | | | | |
| الملكي | 0,170 | ,565** | ,304* | 0,101 | 0,226 | 0,034 | ,512** | ,415** | 1 | | | | |
| الاقلي | -0,048 | ,305* | ,307* | -0,055 | 0,120 | -0,036 | ,395** | -0,002 | ,451** | 1 | | | |
| الفوضوي | 0,184 | 0,142 | 0,118 | 0,113 | 0,108 | ,279* | 0,182 | ,340** | ,278* | 0,195 | 1 | | |
| الداخلي | ,384** | -0,031 | -0,106 | 0,164 | 0,244 | ,277* | 0,015 | ,315* | 0,068 | -0,042 | ,317* | 1 | |
| الخارجي | 0,062 | ,412** | ,482** | 0,060 | 0,194 | 0,000 | ,443** | 0,102 | ,546** | ,588** | 0,165 | -0,188 | 1 |
| المجموع | 0,517** | 0,667** | 0,571** | 0,336** | 0,520** | 0,504** | 0,6ك10** | 0,628** | 0,680** | 0,482** | 0,489** | 0,361** | 0,574** |

المصدر: مخرجات الحزمة الإحصائية SPSS

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يبين الجدول (19) نتائج الارتباط بين الأبعاد فيما بينها وبين الأبعاد ومقياس أساليب التفكير ككل.

فالارتباط بين البعد الأول (التشريعي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,517 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثاني (التنفيذي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,667 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثالث (الحكمي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,571 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الرابع (العالمي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,336 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الخامس (المحلي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,520 عند مستوى الدلالة 0.01،

والارتباط بين البعد السادس (المتحرر) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,504 عند مستوى الدلالة 0.01، فالارتباط بين البعد السابع (المحافظ) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,610 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثامن (الهرمي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,628عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد التاسع (الملكي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,680 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد العاشر (الاقلي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,482عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الحادي عشر (الفوضوي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,489 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثاني عشر (الداخلي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,361 عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثالث عشر (الخارجي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت**0,574 عند مستوى الدلالة 0.01، وكل الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بالإضافة إلى ارتباطات الأبعاد فيما بينها التي جاءت دالة إحصائيا في أغلبها، مما يعطي مؤشرا قويا على صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التفكير.

**ب– صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)**: والجدول رقم (20) يبيّن ذلك:

**الجدول رقم (20) يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس أساليب التفكير**

| العينة | المجموعة العليا ن=16 | | المجموعة الدنيا ن= 16 | | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| الدرجة الكلية | 275,87 | 12,47 | 364,68 | 13,25 | -19,51 | 30 | 0,001 |

تمّ حساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية، الذين طبق عليهم **مقياس أساليب التفكير** وعددهم 60 تلميذا وتلميذة من خارج العينة الأساسية. يبين الجدول (20) نتائج إختبار t بين 27% من طرفي المقياس قيمة (t) المحسوبة تقدر ب (19,51-) ودرجة الحرية (30) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001)، وبذلك تعتبر الأداة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**2-الثبات:** تم حساب الثبات بطريقتين طريقة ألفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

**أ- معامل ألفا (α) كرونباخ:**

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 60 تلميذا وتلميذة، وتم استخدام معامل الثبات **α** كرونباخ لحساب ثبات كل بعد على حدة وثبات الاستبيان ككل، الجدول رقم (21) يوضح ذلك:

**الجدول رقم ( 21 ) قيمة معامل ألفا (α كرونباخ):**

| المقياس | عدد البنود | معامل α كرونباخ |
|---|---|---|
| أساليب التفكير | 65 | 0.829 |

يتبين من الجدول رقم (21) أنّ قيمة معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير جاءت مرتفعة نوعا ما، حيث بلغت قيمته 0.829 والذي يعتبر مرتفعا، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

**ب- التجزئة النصفية (سبيرمان براون):**

**الجدول (22): يوضح معامل ثبات مقياس أساليب التفكير وتصحيحها بمعادلة سبيرمان براون.**

| معامل الارتباط | معامل الثبات بعد التصحيح |
|---|---|
| 0.589 | 0.741 |

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات مرتفع ويمكن الوثوق به حسب المقاييس في العلوم الاجتماعية.

نلاحظ من النتائج السابقة أن **مقياس أساليب التفكير** يتمتع بثبات عال وفق طريقة سبيرمان براون.

## 2- 4 -3- مقياس الميول المهنية :

**1- تعديل المقياس:** اعتمدت الباحثة على مقياس هولاند، ولكن بعد عرضه على الأساتذة المحكمين (انظر الملحق رقم 01) لتحديث بعض المهن حتى تتماشى مع متطلبات العصر ومع عينة الدراسة (تلاميذ التعليم الثانوي).

**الجدول (23) يوضح أسماء المهن في مقياس هولاند الأصلي والمهن الموجودة في مقياس سميرة ميسون وفي المقياس الحالي بعد تحكيمه وتعديله:**

| البيئة | المهن الموجودة في المقياس الاصلي | المهن الموجودة في مقياس سميرة ميسون | المهن الموجودة في المقياس الحالي |
|---|---|---|---|
| الواقعية | ميكانيكي طائرات ، مشغل محطة كهربائية ، سائق جرافة، مفتش إنشاء مباني ،مصمم آلات ، رئيس موسرجية ، مساح أراضي ،خبير في مقاومة الآفات الزراعية، مختص بالأسماك والحيوانات البرية ، مشغل أجهزة لاسلكي ،بائع في محطة بنزين ، حفار أختام. | ميكانيكي سيارات، نجار ، بناء ، حداد كهربائي سيارات ،مزارع ، طباخ ،خباز ،مربي أسماك ،دهان عمارات ، مربي حيوانات أليفة ،مختص في صيانة أجهزة الإعلام الآلي ، مختص في تركيب وتصليح النظارات الطبية ، مختص في صيانة أجهزة السمعي. | ميكانيكي سيارات، طباخ ضابط شرطة ،مهندس معماري،تقني تركيب وإصلاح الهواتف و الحواسيب، رياضي ،مزارع ،خبير في مقاومة الافات الزراعية،مساح إراضي،مقاول بناء،سائق حالفة،عون حماية مدنية،هندسة صيانة، كهربائي. |
| العقلية | مصمم تصاميم الطائرات ، عالم بالسلالات البشرية ، عالم أبحاث مستقل ،خبير أرصاد جوية ،مختص بعلم الحيوان ، عالم في الكيمياء ، كاتب مقالات علمية ،عالم جيولوجيا ،باحث في لمجالات الطبيعية ، عالم في الفلك، عالم في الأحياء ، عالم فيزياء ، رئيس تحرير مجلة علمية ، عالم نبات | خبير أرصاد جوية ،صيدلي ، مختص في التسويق ، مهندس تصميم أدوات كهربائية ، خبير تجارة دولية ، مختص في التأمينات ، مختص في البنوك ،رئيس تحرير مجلة علمية ، باحث في علم الفلك ، باحث في علم الحيوان ، باحث في علم الجيولوجيا ،باحث في الكيمياء ،كاتب مقالات علمية ، إحصائي | خبير أرصاد جوية ،مختص في الرياضيات ،عالم في الكيمياء، كاتب مقالات علمية ،عالم جيولوجيا ،عالم في الفلك،باحث في المجالات العلمية ،عالم في التشريح،عالم نباتات بيطري،عالم في الفيزياء، فني الكترونيات،جراح اعصاب ،عالم في الاحياء |
| الاجتماعية | مبشر دين خارج البلاد، مرشد زواجي ، مدير ملاعب رياضية للأطفال، مختص بعلم النفس الإكلينيكي ، مرشد نفسي، مرشد مهني ،خبير في انحرافات الأحداث ،مدرس مواد اجتماعية ،نائب مدير مدرسة في مدينة ، عامل في الطب العقلي ، مدرس في | عون استقبال ،أخصائي اجتماعي ،أخصائي نفساني ،ممرض ، عون إعلامي للمسافرين ، مختص في علاج النطق ، رئيس لجنة اجتماعية ، واعظ ديني ، مدير مؤسسة خيرية ، مساعد مدير مدرسة ، مندوب تجاري ، إمام جامع ، محصل تذاكر ، مسير موارد بشرية. | معلم ،خبير في انحرافات الاحداث،مدرس للمواد الاجتماعية ،مرشد ديني ،رئيس لجنة اجتماعية ، ممرض ،رئيس مؤسسة خيرية ، صحفي ،طبيب ،أرطفوني (معالج نطق) ،مدرس تربية بدنية ،مضيف طيران ، مستشار التوجيه والارشاد ، طبيب نفسي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | مدرسة ثانوية ، طبيب في علاج النطق ، مدير مؤسسة خيرية ، مدرب تربية مدنية. | | |
| **التقليدية** | مراقب جرد ، مشغل آلات كمبيوتر ، محلل مالي ، مدقق في بنك ، مراقب جودة ، مدير مرور ، كاتب اختزال في محكمة ، مقدر تكاليف ، محاسب ، مراجع ميزانية ، إحصائي ، أمين صندوق ، كاتب جداول رواتب ، أمين خبير ضرائب. | خبير ضرائب ، طابع على الحاسوب ، أمين مخزن ، محاسب ، سكرتير ،عون إداري ،مدير مكتب لصاحب مؤسسة، عون أرشيف ، كاتب تجاري ، مسير آلة طباعة ، صراف في بنك ، أمين صندوق ، مراقب جودة ، كاتب جداول رواتب | موظف في بنك ، محامي ،مراقب جودة الانتاج في مصنع ، مدقق لغوي ، شرطي مرور ، مقدر تكاليف ، مترجم ، مسير مالي ،عون امانة ،محاسب ،مهندس برمجيات ،مراجع الميزانية ،مدير تسويق الكتروني ، احصائي |
| **المغامرة** | قائم بأعمال الشراء في مؤسسة ، ممثل لصاحب مصنع ، عريف حفلات ،مستشار علاقات صناعية ، تاجر مضارب ، بائع أسهم وسندات ، مخرج تلفزيوني ، مدير شركة ، بائع عقارات ، منظم حفلات رياضية ، مدير فندق،بائع تذاكر سفر،مدير دعاية. | مدير دعاية وإعلان بائع عقارات ، مدير مصنع ، رئيس غرفة تجارية ، مفتش شرطة ، دليل سياحي ، مندوب مبيعات ، مدير شركة ، مدير مطعم . مدير فندق ، عون جمركي ، محامي ، معلق سياسي .محقق جنائي | تاجر ،محقق جنائي ،مدير شركة ، طيار ، بائع عقارات ، صاحب وكالة سفر ، مندوب مبيعات ، قاضي، مفتش شرطة ، خبير سياسي ، منظم حفلات ،عون جمركي ، مدير فندق ، مدير مصنع . |
| **الفنية** | مؤلف كتب ، مؤلف موسيقي ، شاعر موسيقى ، رسام إعلانات تجارية ، منظم إخراج تلفزيوني مدرب مسرحي ، كاتب روايات مسرحية، قائد فرقة موسيقية ، بائع تحف فنية ، مغني في فرقة ، مدير مسرح ، رسام كاريكاتير ، مدير متحف. | مصمم أزياء ، رسام إعلانات تجارية ، مصور فوتوغرافي ، مزين خزف ، مطرز على القماش ، مؤلف أدبي ، ناقش على النحاس ، ناقش على الخشب ، صانع مجوهرات ، حرفي تقليدي ، رسام على القماش ، مصفف شعر، أخصائي تجميل ، رسام على الزجاج | مصور فوتوغرافي ، رسام اعلانات تجارية ،مهندس صوت ،موسيقي ،مدرب مسرحي ،عازف على الة موسيقية ،أخصائي تجميل ،فنان تشكيلي ،كاتب روايات ،مخرج تلفزيوني ،مدير مسرح ، مؤلف أدبي ،أستاذ تربية فنية ،مصمم أثاث |

**2-الخصائص السيكومترية لمقياس الميول المهنية:**

**ا- الصدق:** اعتمدنا في حساب الصدق على نوعين: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

**صدق الاتساق الداخلي:** بعد توزيع الأداة على عينة مكونة من 60 تلميذا وتلميذة، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (24) يبين ذلك.

**الجدول رقم (24) يبيّن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الميول المهنية:**

| الأبعاد | البيئة الواقعية | البيئة العقلية | البيئة الاجتماعية | البيئة التقليدية | البيئة المغامرة | البيئة الفنية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البيئة الواقعية | / | | | | | |
| البيئة العقلية | 0,733** | / | | | | |
| البيئة الاجتماعية | 0,743** | 0,802** | / | | | |
| البيئة التقليدية | 0,737** | 0,788** | 0,751** | / | | |
| البيئة المغامرة | 0,665** | 0,594** | 0,572** | 0,592** | / | |
| البيئة الفنية | 0,788** | 0,779** | 0,746** | 0,669** | 0,741** | / |
| الدرجة الكلية | 0,879** | 0,878** | 0,890** | 0,863** | 0,790** | 0,897** |

يبين الجدول (24) نتائج الارتباط بين الأبعاد فيما بينها وبين الأبعاد والمقياس ككل، فالارتباط بين البعد الأول (البيئة الواقعية) والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0,879** عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثاني (البيئة العقلية) والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0,878** عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الثالث (البيئة الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0,890** عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الرابع (البيئة التقليدية) والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0,863** عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد الخامس (البيئة المغامرة) والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0,790** عند مستوى الدلالة 0.01، والارتباط بين البعد السادس (البيئة الفنية) والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0,897** عند مستوى الدلالة 0.01، بالإضافة إلى ارتباطات الأبعاد فيما بينها مما يعطي مؤشرا قويا على صدق الاتساق الداخلي لمقياس الميول المهنية.

**–صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** والجدول رقم (25) يبيّن ذلك:

**الجدول رقم (25) يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس الميول المهنية**

| العينة | المجموعة العليا ن= 16 | | المجموعة الدنيا ن= 16 | | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| الدرجة الكلية | 94,69 | 5,99 | 131,44 | 8,38 | -14,26 | 30 | 0,000 |

تمّ حساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية الذين طبق عليهم **مقياس الميول المهنية** وعددهم 60 تلميذا وتلميذة من خارج العينة الأساسية.

يبين الجدول (25) نتائج اختبار t بين 27% من طرفي المقياس قيمة (t) المحسوبة تقدر بـ (14,26-) ودرجة الحرية (30) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000)، وبذلك تعتبر الأداة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**الثبات:** تم حساب الثبات بطريقتين طريقة ألفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

- **معامل ألفا (α) كرونباخ:**

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 60 تلميذ وتلميذة، وتم استخدام معامل الثبات **α** كرونباخ لحساب ثبات كل بعد على حدة وثبات الاستبيان ككل. والجدول رقم (26) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (26) قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ**

| المقياس | عدد البنود | معامل α كرونباخ |
|---|---|---|
| **الميول المهنية** | 84 | 0.927 |

يتبين من الجدول رقم ( 26) أنّ قيمة معامل الثبات لمقياس الميول المهنية جاءت مرتفعة، حيث بلغت قيمته 0.927 والذي يعتبر مرتفعا، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

**-التجزئة النصفية (سبيرمان براون) :**

الجدول رقم (27): يوضح معامل ثبات مقياس الميول المهنية وتصحيحها بمعادلة سبيرمان براون.

| معامل الارتباط | معامل الثبات بعد التصحيح |
|---|---|
| 0.881 | 0.937 |

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع ويمكن الوثوق به حسب المقاييس في العلوم الاجتماعية.

نلاحظ من النتائج السابقة أن مقياس الميول المهنية يتمتع بثبات عال وفق طريقة سبيرمان براون.

## 2 – الدراسة الأساسية :

### 2-1- منهج الدراسة :

يعتمد الباحث في تعاملاته مع المادة العلمية على منهج معين يسهل عليه دراسة الوقائع والأحداث والظواهر واكتشاف الحقائق لمشكلات ما، وتماشيا مع متطلبات دراستنا الحالية وطبيعة أبعادها التي تسعى إلى الوصف والمقارنة عبر تحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة (الاسلوب المعرفي الادراكي- الميول المهنية – أساليب التفكير) ، وكذلك استخراج الفروق بين أفراد العينة في مستوى كل متغير بحسب الجنس والتخصص الدراسي، بالاضافة إلى الكشف عن البيئات المهنية الأكثر شيوعا والأساليب التفكيرية السائدة عند أفراد العينة اعتمدنا، على المنهج الوصفي ذلك لما له من أهمية ودلالة لتجميع المعلومات وكذا تمحيص الوقائع وتبويبها وتفسيرها.

### 2- مجالات الدراسة الأساسية:

نشير في البداية أنه وعلى ضوء الدراسة الاستطلاعية تم تحديد الملامح الأولية لعينة الدراسة وخصائصها وعليه ننوه أن حدود دراستنا تنحصر نتائجها في إطار حدودها البشرية والزمنية والمكانية التالية:

**ا-المجال الزمني:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من السنة الدراسية (2020-2021) وذلك ابتداء من (28-01-2021) إلى غاية (06-03-2021)، ونظرا للأوضاع التي ألمت بالجزائر وبقطاع التربية خاصة من جراء وباء فيروس كورونا والدخول المدرسي المتأخر وكذا التدريس بالأفواج، فقد إستغرق التطبيق وقتا وجهدا كبيرا من طرف الباحثة خصوصا أنه لابد من تطبيق ثلاثة مقاييس لنفس الفرد من العينة، وهذا يتطلب على الأقل 3 حصص لكل فوج مع العلم أن مدة الحصة 45 دقيقة.

**ب–المجال المكاني:** أجريت الدراسة على عينة تلاميذ ثلاث مؤسسات تربوية ببلديتي أولاد الميمون وعين تالوت لولاية تلمسان.

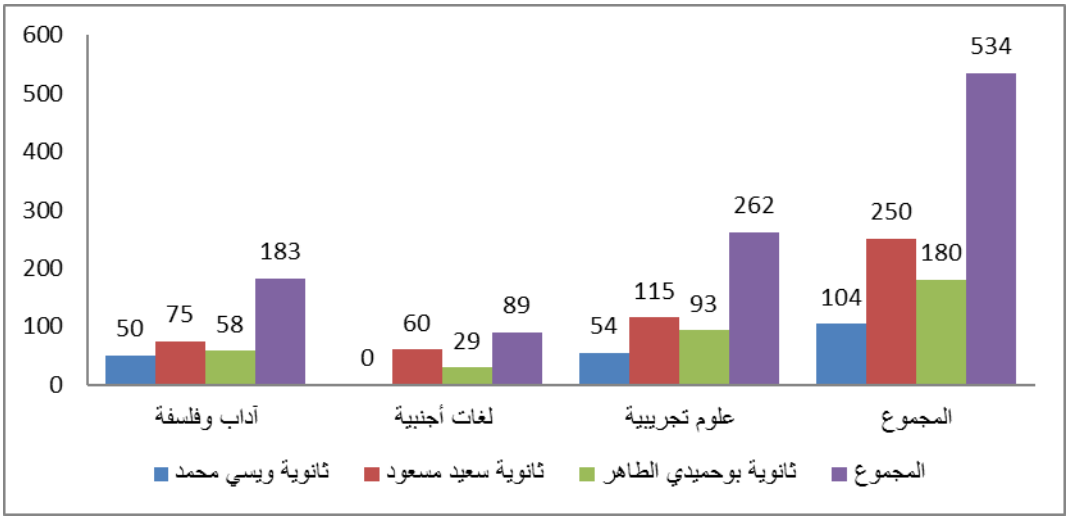
**ج–المجال البشري:** كما ذكرنا من قبل أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي وذلك في ثلاثة ثانويات بولاية تلمسان كما تمثله معطيات الجدول التالي:

**الجدول رقم (28) يمثل توزيع مجتمع البحث:**

| المؤسسات | الشعب | | | |
|---|---|---|---|---|
| | آداب وفلسفة | لغات أجنبية | علوم تجريبية | المجموع |
| ثانوية ويسي محمد | 50 | لايوجد | 54 | 104 |
| ثانوية سعيد مسعود | 75 | 60 | 115 | 250 |
| ثانوية بوحميدي الطاهر | 58 | 29 | 93 | 180 |
| المجموع | 183 | 89 | 267 | 534 |

يبين الجدول رقم (28) توزيع مجتمع البحث حسب الشعب والثانويات، ونلاحظ من خلاله أن تخصص (لغات أجنبية) لا يوجد في ثانوية ويسي محمد بعين تالوت بينما يوجد في الثانويات الأخرى، كما يوضح الجدول أيضا أن العدد الكلي لمجتمع الدراسة بلغ (534) تلميذا وتلميذة وفيما يلي شكل بياني يوضح ذلك:

**الشكل رقم (10) يمثل توزيع مجتمع البحث حسب المكان والتخصص:**




يتضح من خلال الشكل البياني رقم (10) أن أكبر عدد من التلاميذ موجود في ثانوية سعيد مسعود كونها تضم التلاميذ من أغلب الدوائر المحيطة بالمنطقة ثم تليها ثانوية بوحميدي الطاهر وفي الأخير ثانوية ويسي محمد.

## 2-3- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة الأساسية من عينة قدرها (400) تلميذ بطريقة عشوائية منظمة كما ذكرنا سابقا، وأثناء التصحيح وتفريغ نتائج أدوات الدراسة تم إلغاء (17) إجابة، وهذا راجع إلى عدم إحترام تعليمات المقاييس أو وضع أكثر من بديل على بنود المقياس أو ترك عدد كبير من الأسئلة فارغة، وأصبح العدد بعد الفرز والتنقيح (383) تلميذا وتلميذة أي أنها تمثل نسبة 71.72% من مجتمع البحث.

وتم اختيار العينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي نظرا لخصوصية هذه المرحلة ( التعليم الثانوي)، فهي مرحلة المراهقة بشكل عام، لذلك فإن هذا النوع من التعليم يستمد أهميته من أنه يقابل مرحلة نفسية معينة يمر بها الفرد أثناء نموه، كما أنها تعتبر المرحلة التي يحدد فيها الفرد نوع التعليم الذي يختاره ومن ثم المهنة التي يفضلها على غيرها (قياس ميوله المهنية) ، أي أن من عوامل أهمية هذه المرحلة أنها المرحلة التي يعد فيها الفرد ليصبح مواطنا يتحمل مسؤوليات الاشتراك في المجتمع عن طريق مهنة تناسب قدراته واستعداداته.

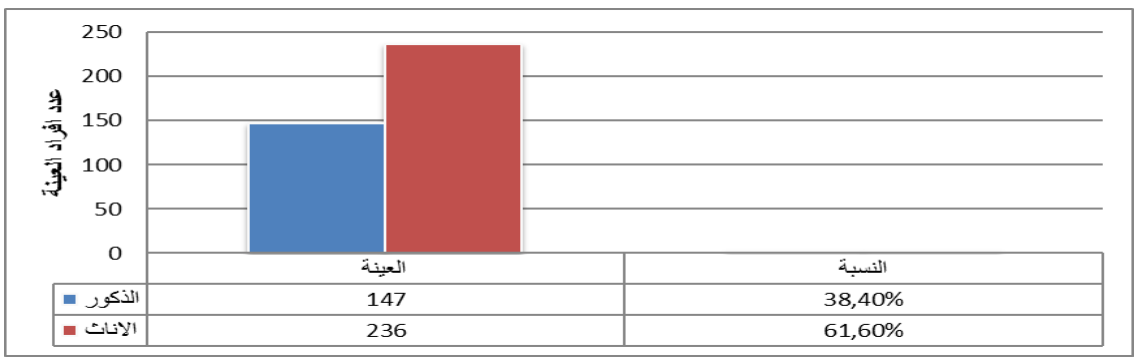
### أ- خصائص عينة الدراسة حسب الجنس :

**الجدول رقم (29) يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس:**

| | خصائص العينة | العينة | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 147 | %38.4 |
| | إناث | 236 | %61.6 |
| | المجموع | 383 | %100 |

يبين الجدول رقم (29) توزيع خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس الذي يعتبر من المتغيرات الوسيطة التي تتميز بها عينة الدراسة، وفيما يلي تمثيل بياني للعينة حسب الجنس.

**الشكل البياني رقم (11) يوضح خصائص العينة الأساسية حسب الجنس:**



يبين الشكل البياني رقم (11) أن عدد الذكور بلغ 147 بنسبة 38.40%، بينما عدد الإناث قدر ب 236 أي بنسبة 61.60%.

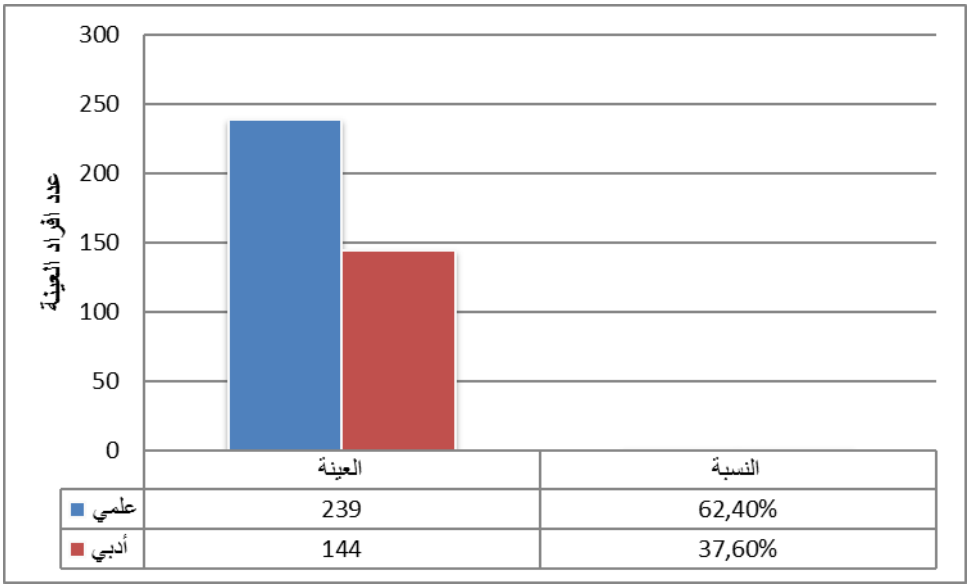
**ب–خصائص عينة الدراسة حسب التخصص:**

**الجدول رقم (30) يوضح خصائص عينة الدراسة حسب التخصص:**

| | خصائص العينة | العينة | النسبة |
|---|---|---|---|
| التخصص | علمي | 239 | %62.40 |
| | ادبي | 144 | %37.60 |
| | المجموع | 383 | %100 |

تشير المعلومات الواردة في الجدول رقم (30) أن عدد التلاميذ في الشعب العلمية بلغ (239) بنسبة 62.40% أما العدد الكلي للأدبيين قدر ب (144) أي بنسبة 37.60%.

**الشكل البياني رقم (12) يوضح خصائص عينة الدراسة حسب التخصص:**




يتضح لنا من خلال الشكل البياني رقم (12) أن عدد العلميين الذي بلغ 239 أكثر من عدد التلاميذ الأدبيين الذي قدر ب 144.

**3-3-أدوات الدراسة الاساسية :**

لقد قمنا بانتقاء الأدوات المعتمدة في هذه الدراسة بعد مراجعة الأدبيات السابقة حول الأسلوب المعرفي الإدراكي وأساليب التفكير والميول المهنية وهي:

**1 – الأداة الأولى : اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):**

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من تأليف أولتمان أراسكن ويتكن **Oltman.Rasquin Et Witkan** وعربه وأعده باللغة العربية كل من أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (1976).

ويعتبر أحد الاختبارات الثلاث التي تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة **(Embedded figures tests)**، وهذه الاختبارات هي اختبار الأشكال المتضمنة للراشدين، و،اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال واختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) والذي نحن بصدد الحديث عنه ويسمى بالاختبار الجمعي بحيث يصلح تطبيقه بطريقة جماعية وعلى الراشدين والأطفال عكس الاختبار الأول والثاني اللذين يطبقان بطريقة فردية (غريب، 2009، ص 141).

**أ- الهدف من الاختبار:**

لقد عرض كل من ويتكن و Witkan وألتمان Oltman الأسس النفسية والمعرفية التي بني عليها الاختبار بعد عمل شاق وطويل، حيث قاموا بتصميم وسائل إدراكية غير لفظية لقياس الأسلوب المعرفي الإدراكي قبل تصميم هذا الاختبار، وهذا ليستجيب لتعدد واختلاف اللغات والثقافات. وهذه العوامل وغيرها يمكن أن تؤثر على نتائج البحوث والدراسات، فصمموا اختبارات منها اختبار تعديل الجسم، واختبار تعديل المؤشر والإطار وهي اختيارات سبق شرحها في الفصول السابقة، وعليه فقد عمل كل من ويتكن وأولتمان وراسكن سنة (1971) بإخراج اختبار الأشكال المتضمنة (شرقاوي، 1992،ص 202).

وبناء على هذه الدراسات ودراسات وبحوث أخرى تلتها، تأكد الباحثون من صلاحية وقدرة اختبار الأشكال المتضمنة في قياس الأسلوب المعرفي الإدراكي، باعتبار أن هذا الاختبار يقيس الكيفية التي يتصرف بها الفرد في مواقف مختلفة بنوع من الثبات النسبي اعتمادا على عناصر داخلية وأخرى خارجية انطلاقا من تجارب

سابقة ومعلومات متوفرة لديه نحو ذاته والمحيط الذي يوجد فيه، فإن أداء الفرد في هذا الاختبار يعتمد على إدراكه الحسي ( حاسة البصر) وسرعة هذا الإدراك باعتبار أن هذا الأداء مرتبط بوقت محدد.

إن إدراك وتحديد شكل بسيط متضمن في شكل معقد وبسرعة في الأداء يشير إلى تحديد موضوع بسيط في حيز أو مكان معقد، يتطلب مهارة في تحليل المحيط من الفرد معتمدا على حاسة بصره زيادة على توظيف نوع من التآزر الحس الحركي، واضعا في الحسبان وقت الأداء كما يتطلب من الفرد شيئا من الاتزان الانفعالي والصلابة في التغلب على التوترات النفسية لدليل على أن الإجابة على فقرات هذا الاختبار ترتبط بجانب معرفي وآخر نفسي.

**ب–وصف الاختبار**: يتكون الاختبار من مجموعة من الأقسام :

القسم الأول: يحتوي على واجهة الاختبار، تشمل عنوان الاختبار ومؤلفه ومعربه ومعلومات شخصية حول المفحوص كالاسم، والسن، والعمر، وتاريخ الميلاد وإجراء الاختبار، ونوع الجنس، ومكان العمل، والدراسة والتخصص.

القسم الثاني: يضم التعليمات الخاصة بالاختبار ومثاليين عن كيفية الإجابة بحيث يطرح السؤال في موقع بعيد عن السؤال تقدم الإجابة، ويأتي بعد المثالين مباشرة خمس تعليمات متعلقة بكيفية الإجابة، وعند نهاية هذه التعليمات يطلب من المجيب ألا يقلب الصفحة.

القسم الثالث: تعرض فيه سبعة أشكال ليست معقدة كثيرا (سهلة التعقيد)، يطلب من المفحوص الإجابة عليها في دقيقتين، وعندما ينتهي المفحوص لا يقلب الصفحة، وهذه الإجابات تصحح ولا تحسب في الدرجة الكلية عند تقدير درجة المفحوص الكلية، فهي للتدريب فقط.

القسم الرابع: يتكون من تسع فقرات، متدرجة في الصعوبة والوقت المحدد للإجابة عنها خمس دقائق وعندما ينتهي المفحوص لا يقلب الصفحة.

القسم الخامس: يتكون هو أيضا من تسع فقرات، وهي بمثابة صورة مطابقة أو مكافئة للقسم السابق ومتدرجة في الصعوبة، ومدة الإجابة عنها خمس دقائق وعندما ينتهي المفحوص لا يقلب الصفحة.

وتمثل كل فقرة من فقرات الاختبار شكلا معقدا يتضمن بداخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المجيب أن يحدد معالم هذا الشكل البسيط بقلم الرصاص ضمن الشكل المعقد، وروعي في تنظيم الاختيار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد في نفس الوقت، أما الأشكال البسيطة التي يطلب من المفحوص تحديد معالمها وحدودها ضمن فقرات الاختبار فعددها ثمانية، بحيث وضعت في ورقة لوحدها، ووضع لكل شكل بسيط اسم رمز إليه بحرف من الحروف، وليتضح الأمر أكثر حول الاختبار انظر الملحق رقم (4).

**ج- طريقة تطبيق الاختبار:**

لتطبيق الاختبار يحتاج الفاحص إلى ساعة إيقاف لضبط الوقت المحدد للإجابة، ويحتاج المفحوص إلى قلم رصاص وممحاة لإزالة الأخطاء قبل فوات الوقت المخصص للإجابة لكل قسم. بعد توزيع كراس الإجابة على المفحوصين يطلب منهم في بداية الأمر كتابة وملء البيانات الشخصية الموجودة في الورقة الأولى، يلي ذلك قراءة التعليمات والأمثلة التوضيحية حول كيفية الإجابة من قبل الباحث، وبعد الانتهاء من شرح التعليمات والتأكد من ملء كل البيانات الشخصية من قبل المفحوصين وتوضيح كل الغموض الذي قد يؤثر على طريقة الإجابة.

**د- زمن تطبيق الاختبار:**

يعتبر هذا الاختبار من اختبارات السرعة، وعليه يجب الالتزام بدقة الزمن المخصص للإجابة عن كل قسم منه حتى ولو لم ينته المفحوص من الإجابة. ويستغرق إجراء الاختبار كله حسب واضعه باللغة العربية 30 دقيقة (الشرقاوي، والخضري 1988، ص6)، والمدة اثنتا عشرة دقيقة مخصصة فقط للإجابة على الأقسام الثالثة للاختبار، وهي موزعة كالآتي:

**القسم الأول:** (للتدريب) دقيقتان.

**القسم الثاني:** خمس دقائق.

**القسم الثالث:** خمس دقائق.

وفي حالة تطبيق إجراء الاختبار على عينة من الأطفال يضاعف الزمن في الأقسام الثلاثة.

بعد الشروع في الإجابة على القسم الأول في مدة دقيقتين مع ضبط الزمن والتأكيد على عدم الانتقال إلى القسم الموالي، حتى ولو انتهى المفحوص من الإجابة قبل الوقت المحدد لها، وعند انتهاء الوقت المعطى له

يطلب من المجيب وضع القلم مع الحرص على ذلك حتى ولو لم ينته المفحوص من الإجابة، وبنفس الكيفية والصرامة كان الإجراء مع القسم الثاني والثالث من الاختبار.

**د- طريقة تقدير درجات الاختبار:**

تعتبر إجابة المفحوص صحيحة على كل فقرة إذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط الذي طلب منه، أما إذا نسي جزءا منه فلا تعد إجابته صحيحة أو قريبة من الصحيح، وعليه فإما أن يحصل على واحد في حالة الإجابة الصحيحة أو صفر في حالة الإجابة الخاطئة أو القريبة من الصحيحة. ومن خلال ماسبق فانه إذا استطاع المفحوص أن يجيب إجابة صحيحة على كل فقرات الاختبار فإن الدرجة النهائية حول أسلوبه المعرفي هي ثمانية عشر (18)، بحيث أن درجات إجاباته الصحيحة في القسم الأول من الاختبار لا تدخل في تقدير الدرجة الكلية له.

أشير في نهاية هذا العنصر أنه كلما زادت درجة المفحوص واقتربت من الدرجة الكلية (18) كلما كان المفحوص مستقلا عن المجال، وكلما ابتعدت عن هذه الدرجة كلما كان المفحوص معتمدا على المجال. وفي الدراسة الحالية اعتمدت طريقة المتوسط النظري في تحديد فئة المعتمدين على المجال والمستقلين عنه، حيث أنه كلما حصل المفحوص على درجة تسعة (9) أو أكبر منها اعتبر مستقلا، أما إذا حصل على أقل من تسعة (9) في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية اعتبر معتمدا على المجال.

**3- الأداة الثانية: مقياس أساليب التفكير :**

اعتمدت الباحثة على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنز (1991) تعريب وتقنين أبو هاشم السيد (2007).

**ا- الهدف منه:**

تم إعداد قائمة أساليب التفكير في البداية من طرف العالم (روبرت ستيرنبرغ) الأمريكي الأصل، وكانت تدعى القائمة الطويلة لأساليب التفكير، حيث كانت تحتوي على (104) فقرة ثم عدلت سنة (1992) من طرف (ستيرنبرغ وواجنر) وأصبحت تدعى القائمة القصيرة للأساليب. ويهدف هذا المقياس إلى قياس ثلاثة عشر بعد من أساليب التفكير( **التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي ، المتحرر ، المحافظ ، الهرمي، الملكي، الأقلي ، الفوضوي ، الداخلي و الخارجي**).

**ب–وصف المقياس:**

هي أداة تقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير وهي من نوع التقدير الذاتي، يسأل الأفراد عن طريق تفكيرهم الذي يستخدمونه في إدارة الأشياء داخل المدرسة او الجامعة أو المنزل أو العمل كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (31): توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج:**

| الأساليب | البنود | الأساليب | البنود |
|---|---|---|---|
| **التشريعي** | 53-40-27-14-1 | **الهرمي** | 60-47-34-21-8 |
| **التنفيذي** | 54-41-28-15-2 | **الملكي** | 61-48-35-22-9 |
| **الحكمي** | 55-42-29-16-3 | **الاقلي** | 62-49-36-23-10 |
| **العالمي** | 56-43-30-17-4 | **الفوضوي** | 63-50-37-24-11 |
| **المحلي** | 57-44-31-18-5 | **الداخلي** | 64-51-38-25-12 |
| **المتحرر** | 58-45-32-19-6 | **الخارجي** | 65-52-39-26-13 |
| **المحافظ** | 59-46-33-20-7 | | |

**ج– طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:**

تعطى الدرجات (7,6,5,4,3,2,1) في ضوء مقياس سباعي الاستجابة لا ينطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما. وليست للقائمة درجة كلية إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي على أسلوب التفكير على حدة.

**3 – الأداة الثالثة: مقياس الميول المهنية :**

**ا–الهدف منه:**

صممه العالم الأمريكي **جون هولاند** وهو أستاذ في جامعة جونز هوبكنز الأمريكية، والهدف منه تحديد نوع الميول المهنية عند الفرد.

**ب–وصف المقياس:**

يحتوي مقياس هولاند على مجموعة من الفقرات مختلفة ومحددة لقياس الصفات الشخصية الكثيرة التي يقيسها المقياس، والتي ترتبط بعلاقات الشخص وميوله وقدراته وعن المهن والظروف الاجتماعية وكذلك الفرص المتوفرة في

المجتمع. وقد طوره" الحواري (1982) وكمال صبحي سعيد (2005) على البيئة الأردنية، وقد عدلته" سميرة ميسون على البيئة الجزائرية حسب دراستها التي خصت متربصي التكوين المهني (ميسون،2011).

يتكون المقياس من ستة مجالات فرعية تقيس كل منها بيئة من بيئات العمل التي يفضلها الفرد، يحتوي كل مجال فرعي على أربع عشرة مهنة، ويطلب من المفحوص أن يضع دائرة حول كلمة ( نعم ) أو حول كلمة ( لا ) إذا لا يفضلها. وقد تم تنظيم عبارات المقياس في شكل جدول واستبدال الدائرة بعلامة (X) في الخانة (نعم) إذا كان يرغب في المهنة وفي الخانة لا إذا كان العكس.

**– أبعاد مقياس الميول المهنية:**

**الجدول رقم (32) يوضح أبعاد مقياس الميول المهنية:**

| الرقم | البعد | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| **01** | البيئة الواقعية | من 1 إلى 14 | 14 |
| **02** | البيئة العقلية | من 15 إلى 29 | 14 |
| **03** | البيئة الاجتماعية | من 28 إلى 42 | 14 |
| **04** | البيئة التقليدية | من 43 إلى 56 | 14 |
| **05** | البيئة المغامرة | من 57 إلى 70 | 14 |
| **06** | البيئة الفنية | من 71 إلى 84 | 14 |
| | مجموع العبارات | 84 | 84 |

يبين الجدول رقم (32) البيئات المهنية وأرقام البنود أو (المهن) التي تدل عليها.

**ج– طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:**

تتم الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس ب" نعم" إذا يحب المهنة ولها علامة (2)، و"لا" إذا كان لا يحب المهنة ولها علامة (1)، وبذلك تتراوح العلامة الكلية للمقياس ب (14) و(28) بمتوسط علامة قدرها (21) ،وهي درجة القطع بين من لديه ميول مهنية ملائمة ومن لديه ميول مهنية غير ملائمة،كما تتراوح العلامة الكلية للمقياس ككل ما بين (84) و (168) بمتوسط علامة (126). وبهذا يكون الطالب الذي تحصل على علامة (21) فأكثر في أي مقياس فرعي لديه ميول مهنية ملائمة في ذلك المقياس.

## 2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

قامت الباحثة باستخدام جملة من الأدوات والتقنيات الإحصائية لقياس فروض الدراسة، وذلك عن طريق تطبيق البرنامج المعلوماتي بالحزم الجاهزة للإحصاء في العلوم الاجتماعية والمعروف بspss ، والذي من خلاله تم فرز النتائج وتصنيفها وتحليل بياناتها ودراسة مستوى الفروق والارتباط في بعضها، وبحث مستوى الدلالة في كل نتيجة من النتائج المتوصل إليها، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة نذكر منها:

-المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري: لترتيب أساليب التفكير والميول المهنية ومعرفة الاساليب التفكيرية السائدة والبيئات المهنية الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة.

- النسب المئوية: لوصف عينة الدراسة.

- الارتباط (معامل بيرسون): لمعرفة دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة.

-اختبار t (ت) لدراسة الفروق: لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف متغير الجنس والتخصص.

# الفصل السابع

# عرض نتائج الدراسة

**تمهيد:**

بعد التطبيق الميداني لأدوات الدراسة على العينة الأساسية قامت الباحثة بفرز المعطيات وتفريغها وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالاساليب الإحصائية المناسبة بغية اختبار فرضيات الدراسة.

**– عرض نتائج فرضيات الدراسة :**

**1– عرض نتائج الفرضية الأولى:**

**تنص الفرضية على أنه:** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على المجال الإدراكي والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج ظهرت كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول (33) يبين معامل الارتباط بين الاسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على المجال الادراكي والميول المهنية:**

| المتغيرات | العينة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاعتماد/الاستقلال )** | 383 | 0,152** | 0,003 |
| **الميول المهنية** | | | |

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام مخرجات الحزمة الإحصائية spss.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن معامل الارتباط بيرسون بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) عن المجال الإدراكي والميول المهنية لدى عينة الدراسة بلغ 0,152** عند مستوى الدلالة 0,003 وهي أقل من 0.05، مما يبين أنه توجد علاقة ارتباطية بينهما وبالتالي فإن الفرضية قد تحققت.

**2- عرض نتائج الفرضية الثانية:** تنص الفرضية على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي ( الاعتماد / الاستقلال ) على المجال الإدراكي وأساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي. وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج ظهرت كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول (34): يبين معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على المجال الإدراكي وأساليب التفكير**

| المتغيرات | العينة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاعتماد/الاستقلال )** | 383 | 0,032 | 0,527 |
| **أساليب التفكير** | | | |

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام مخرجات الحزمة الإحصائية spss.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن معامل الارتباط بيرسون بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) عن المجال الإدراكي وأساليب التفكير لدى عينة الدراسة بلغ 0,032 عند مستوى الدلالة 0,527 وهي أكبر من 0.05، مما يبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بينهما وبالتالي فإن الفرضية الثانية لم تتحقق.

**4-عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي. وبعد المعالجة الإحصائية ظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول (35) يبين معامل الارتباط بين أساليب التفكير والميول المهنية:**

| الميول | الأساليب | التشريعي | التنفيذي | الحكمي | العالمي | المحلي | المتحرر | المحافظ | الهرمي | الملكي | الاقلي | الفوضوي | الداخلي | الخارجي | الدرجة الكلية للاساليب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الواقعية | معامل الارتباط | .043 | -.041 | .066 | .059 | .026 | .037 | -.064 | -.050 | .002 | .054 | .023 | .033 | -.003 | .025 |
| | مستوى الدلالة | .407 | .428 | .195 | .249 | .608 | .468 | .212 | .332 | .975 | .294 | .650 | .526 | .949 | .631 |
| | العينة | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 |
| العقلية | معامل الارتباط | .085 | -.029 | .037 | .084 | -.006 | .062 | .031 | .072 | .035 | ,111* | .055 | -.010 | .064 | .084 |
| | مستوى الدلالة | .096 | .566 | .468 | .100 | .899 | .229 | .541 | .158 | .491 | .030* | .279 | .843 | .212 | .102 |
| الاجتما | معامل الارتباط | ,102* | .062 | ,201** | .081 | .041 | .055 | .054 | ,113* | ,135** | ,106* | -.006 | .035 | .036 | ,141** |
| | مستوى الدلالة | .046 | .229 | .000 | .115 | .421 | .283 | .292 | .027 | .008 | .039 | .905 | .491 | .478 | .006 |
| التقليدي | معامل الارتباط | .068 | .008 | .071 | .076 | .048 | .060 | -.015 | .045 | .040 | .019 | .005 | .089 | .003 | .069 |
| | م.الدلالة | .183 | .869 | .165 | .139 | .353 | .244 | .776 | .375 | .431 | .717 | .923 | .082 | .953 | .175 |
| المغامر | معامل الارتباط | ,108* | .081 | ,169** | ,124* | .078 | .062 | .006 | .062 | .080 | ,101* | .079 | ,137** | .068 | ,159** |
| | م.الدلالة | .035 | .112 | .001 | .015 | .127 | .223 | .902 | .226 | .118 | .049 | .121 | .007 | .187 | .002 |
| الفنية | معامل الارتباط | .036 | .043 | .051 | -.020 | -.050 | -.040 | .036 | .017 | .045 | .022 | -,127* | .011 | -.014 | .002 |
| | م.الدلالة | .484 | .406 | .322 | .699 | .324 | .431 | .484 | .738 | .380 | .663 | .013 | .837 | .784 | .970 |
| الدرجة | معامل الارتباط | ,118* | .028 | ,148** | ,106* | .029 | .062 | .017 | .072 | .086 | ,113* | .007 | .071 | .044 | ,125* |
| | م.الدلالة | .021 | .585 | .004 | .038 | .573 | .227 | .735 | .158 | .092 | .028 | .884 | .167 | .390 | .015 |
| | العينة | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 |

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام مخرجات الحزمة الإحصائية spss.

يبين الجدول (35) نتائج الارتباط بين كل ميل من الميول المهنية وكل اسلوب من اساليب التفكير ، واتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية فيما يلي :

بين (البيئة العقلية) و(الاسلوب الاقلي) حيث بلغ معامل الارتباط $0,111^{**}$ عند مستوى الدلالة 0.30، والارتباط بين (البيئة الاجتماعية) و(الاسلوب التشريعي) حيث بلغ معامل الارتباط $0,102^{**}$ عند مستوى الدلالة 0.04، و(الاسلوب الحكمي) و(البيئة الاجتماعية) اذ بلغ الارتباط $0,201^{**}$ عند مستوى الدلالة 0.00، والارتباط بين (الاسلوب الهرمي) و(البيئة الاجتماعية) حيث بلغ $0,113^{*}$ عند مستوى الدلالة 0.27*، و بين (الاسلوب الملكي) و (البيئة الاجتماعية) حيث بلغ الارتباط $0,135^{**}$ عند مستوى الدلالة 0.08، والارتباط بين (الاسلوب الاقلي) و (البيئة الاجتماعية) اذ بلغ $0,106^{*}$ عند مستوى الدلالة 0.39، بالإضافة إلى ارتباطات (البيئة المغامرة ) مع كل من الاسلوب التشريعي بمعامل ارتباط قدر ب0.108* عند

مستوى الدلالة 0.35 والاسلوب الحكمي بمعامل ارتباط بلغ 0.169** عند مستوى الدلالة 0.01 والاسلوب العالمي بمعامل ارتباط بلغ 0.124* عند مستوى الدلالة 0.15 والاسلوب الاقلي حيث بلغ الارتباط بينهما 0.101* عند مستوى الدلالة 0.49 والاسلوب الداخلي بمعامل ارتباط قدر ب0.137** عند مستوى الدلالة 0.07.بينما ارتبطت البيئة الفنية مع الاسلوب الفوضوي بمعامل ارتباط بلغ -0.127*عند مستوى الدلالة 0.013 .

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للميول المهنية وأساليب التفكير لدى عينة الدراسة بلغ *0,125 عند مستوى الدلالة 0.015 وهي أصغر من 0.05، مما يبين أنه توجد علاقة ارتباطية بينهما.

**4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:** تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) عن المجال الادراكي تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى شطرين:

**عرض نتائج الفرضية الرابعة حسب الجنس:**

تم حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الأسلوب المعرفي ( الاعتماد /الاستقلال ) عن المجال الإدراكي كما في الجدول (36).

**الجدول (36) يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين الاسلوب المعرفي الادراكي ( حسب الجنس):**

| المتغير | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار T | Df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأسلوب المعرفي الإدراكي | ذكر | 147 | 9,30 | 22,95 | -0,132 | 381 | 0. 895 |
| | أنثى | 236 | 9,36 | 24,10 | | | |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

من خلال الجدول (36) نجد أن قيمة اختبارT 1,132- عند مستوى الدلالة 0. 895، وهي أكبر من 0.05، مما يبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الادراكي تعزى لمتغير الجنس وبالتالي من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى عدم صحة هذه الفرضية.

**عرض نتائج الفرضية الرابعة حسب التخصص :**

تم حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الاسلوب المعرفي ( الاعتماد /الاستقلال ) عن المجال الادراكي كما في الجدول (37).

**الجدول (37) يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين الاسلوب المعرفي الادراكي ( حسب التخصص):**

| المتغير | التخصص | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار T | Df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأسلوب المعرفي الإدراكي | علمي | 239 | 10,66 | 22,95 | 8,67 | 381 | 0. 001 |
| | أدبي | 144 | 7,15 | 24,10 | | | |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss

من خلال الجدول (37) نجد أن قيمة اختبارT 8.67 عند مستوى الدلالة 0. 001 وهي أصغر من 0.05، مما يبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الإدراكي تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي توصلنا إلى صحة هذه الفرضية.

**5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس والتخصص. ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى فرعين:

**– عرض نتائج الفرضية الخامسة حسب الجنس:** تم حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في أساليب التفكير، وبعد المعالجة الاحصائية للنتائج ظهرت كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول (38) يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في كل اسلوب من اساليب التفكير و(الجنس):**

| اساليب التفكير | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف الميعاري | t | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | ذكور | 147 | 28.14 | 4.50 | -.874 | 381 | .382 |
| | اناث | 236 | 28.54 | 4.20 | | | |
| التنفيذي | ذكور | 147 | 25.08 | 4.51 | -2.669 | 381 | .008 |
| | اناث | 236 | 26.37 | 4.64 | | | |
| الحكمي | ذكور | 147 | 25.10 | 5.52 | 1.091 | 381 | .276 |
| | اناث | 236 | 24.50 | 5.07 | | | |
| العالمي | ذكور | 147 | 25.53 | 4.32 | -.478 | 381 | .633 |
| | اناث | 236 | 25.77 | 4.97 | | | |
| المحلي | ذكور | 147 | 25.32 | 5.34 | -.915 | 381 | .361 |
| | اناث | 236 | 25.82 | 5.031 | | | |
| المتحرر | ذكور | 147 | 26.55 | 5.507 | .494 | 381 | .621 |
| | اناث | 236 | 26.27 | 5.17 | | | |
| المحافظ | ذكور | 147 | 24.43 | 6.013 | .611 | 381 | .541 |
| | اناث | 236 | 24.05 | 5.96 | | | |
| الهرمي | ذكور | 147 | 27.14 | 5.67 | -1.811 | 381 | .071 |
| | اناث | 236 | 28.13 | 4.91 | | | |
| الملكي | ذكور | 147 | 25.75 | 5.18 | -.359 | 381 | .720 |
| | اناث | 236 | 25.95 | 5.47 | | | |
| الاقلي | ذكور | 147 | 24.80 | 6.47 | -.145 | 381 | .884 |
| | اناث | 236 | 24.90 | 6.29 | | | |
| الفوضوي | ذكور | 147 | 25.66 | 5.12 | -.118 | 381 | .906 |
| | اناث | 236 | 25.72 | 4.94 | | | |
| الداخلي | ذكور | 147 | 24.25 | 4.96 | -.979 | 381 | .328 |
| | اناث | 236 | 24.82 | 5.83 | | | |
| الخارجي | ذكور | 147 | 24.80 | 6.43 | -1.018 | 381 | .309 |
| | اناث | 236 | 25.47 | 6.014 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 147 | 327.36 | 11.85 | -3.182 | 381 | 0.002 |
| | اناث | 236 | 339.90 | 12.29 | | | |

من خلال الجدول (38) نجد أن قيمة اختبارT -3.182 عند مستوى الدلالة 0. 002 وهي أصغر من 0.05، مما يبين أه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى قبول هذه الفرضية.

**ب- عرض نتائج الفرضية الخامسة حسب التخصص:**

تم حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في أساليب التفكير وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج ظهرت كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول (39) يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في كل اسلوب من أساليب التفكير(حسب التخصص):**

| اساليب التفكير | التخصص | العينة | المتوسط | الانحراف | t | df | Sig. مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | علمي | 239 | 28.43 | 4.39 | .238 | 381 | .812 |
| | ادبي | 144 | 28.32 | 4.19 | | | |
| التنفيذي | علمي | 239 | 25.48 | 4.52 | -2.172 | 381 | .030 |
| | ادبي | 144 | 26.54 | 4.74 | | | |
| الحكمي | علمي | 239 | 24.33 | 5.42 | -1.889 | 381 | .060 |
| | ادبي | 144 | 25.38 | 4.90 | | | |
| العالمي | علمي | 239 | 25.37 | 4.72 | -1.663 | 381 | .097 |
| | ادبي | 144 | 26.20 | 4.71 | | | |
| المحلي | علمي | 239 | 25.02 | 5.33 | -3.000 | 381 | .003 |
| | ادبي | 144 | 26.63 | 4.68 | | | |
| المتحرر | علمي | 239 | 26.14 | 5.41 | -1.117 | 381 | .265 |
| | ادبي | 144 | 26.77 | 5.10 | | | |
| المحافظ | علمي | 239 | 23.72 | 5.90 | -2.008 | 381 | .045 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ادبي | 144 | 24.98 | 6.04 | | | |
| الهرمي | علمي | 239 | 27.53 | 5.32 | -1.075 | 381 | .283 |
| | ادبي | 144 | 28.12 | 5.07 | | | |
| الملكي | علمي | 239 | 25.78 | 5.35 | -.438 | 381 | .661 |
| | ادبي | 144 | 26.03 | 5.38 | | | |
| الاقلي | علمي | 239 | 24.54 | 6.40 | -1.292 | 381 | .197 |
| | ادبي | 144 | 25.40 | 6.26 | | | |
| الفوضوي | علمي | 239 | 25.23 | 5.15 | -2.383 | 381 | .018 |
| | ادبي | 144 | 26.48 | 4.67 | | | |
| الداخلي | علمي | 239 | 24.22 | 5.57 | -1.752 | 381 | .081 |
| | ادبي | 144 | 25.24 | 5.374 | | | |
| الخارجي | علمي | 239 | 25.03 | 6.439 | -.747 | 381 | .455 |
| | ادبي | 144 | 25.52 | 5.73 | | | |
| الدرجة الكلية | علمي | 239 | 334.70 | 36.70 | 0.488- | 381 | 0.626 |
| | ادبي | 144 | 336.31 | 40.10 | | | |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

من خلال الجدول (39) نجد أن قيمة اختبارT -0.488 عند مستوى الدلالة 0. 626 وهي أكبر من 0.05، مما يبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص وبالتالي توصلنا إلى رفض الفرضية.

## 6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

**ا- عرض نتائج الفرضية السادسة حسب الجنس** :تم حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في كل ميل من الميول المهنية والجنس وبعد المعالجة الاحصائية للنتائج توصلنا الى :

**الجدول (40) يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الميول المهنية حسب الجنس:**

| البيئات المهنية | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف الميعاري | t | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البيئة الواقعية | ذكور | 147 | 19.21 | 2.88 | .850 | 381 | .396 |
| | اناث | 236 | 18.97 | 2.69 | | | |
| البيئة العقلية | ذكور | 147 | 21.07 | 4.61 | 2.031 | 381 | .043 |
| | اناث | 236 | 20.11 | 4.39 | | | |
| البيئة الاجتماعية | ذكور | 147 | 19.91 | 2.65 | -.474 | 381 | .636 |
| | اناث | 236 | 20.05 | 2.66 | | | |
| البيئة التقليدية | ذكور | 147 | 19.35 | 3.05 | 1.476 | 381 | .141 |
| | اناث | 236 | 18.87 | 3.12 | | | |
| البيئة المغامرة | ذكور | 147 | 20.61 | 2.89 | -.707 | 381 | .480 |
| | اناث | 236 | 20.83 | 3.00 | | | |
| البيئة الفنية | ذكور | 147 | 18.42 | 3.58 | -1.140 | 381 | .255 |
| | اناث | 236 | 18.86 | 3.61 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 147 | 118.61 | 11.85 | 0.706 | 381 | 0.480 |
| | اناث | 236 | 117.71 | 12.29 | | | |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

من خلال الجدول (40) نجد أن قيمة اختبار T 0.706 عند مستوى الدلالة 480 .0 وهي أكبر من 0.05، مما يبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس، كما يتضح ان كل البيئات المهنية لاتوجد فيها فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تبعا لمتغير الجنس، وبالتالي من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى عدم صحة هذه الفرضية.

**ا- عرض نتائج الفرضية السادسة حسب التخصص:** تم حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الميول المهنية، وجاءت النتائج الإحصائية كما يلي:

**الجدول (41) يبين حساب اختبار T للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين في الميول المهنية (حسب التخصص):**

| البيئات المهنية | التخصص | العينة | المتوسط | الانحراف | t | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البيئة الواقعية | علمي | 239 | 19.49 | 2.78 | 4.018 | 381 | .000 |
| | ادبي | 144 | 18.34 | 2.59 | | | |
| البيئة العقلية | علمي | 239 | 21.52 | 4.48 | 6.106 | 381 | .000 |
| | ادبي | 144 | 18.75 | 3.96 | | | |
| البيئة الاجتماعية | علمي | 239 | 20.01 | 2.70 | .159 | 381 | .874 |
| | ادبي | 144 | 19.97 | 2.59 | | | |
| البيئة التقليدية | علمي | 239 | 19.50 | 3.26 | 3.705 | 381 | .000 |
| | ادبي | 144 | 18.31 | 2.66 | | | |
| البيئة المغامرة | علمي | 239 | 21.15 | 3.05 | 3.423 | 381 | .001 |
| | ادبي | 144 | 20.09 | 2.66 | | | |
| البيئة الفنية | علمي | 239 | 18.97 | 3.78 | 1.940 | 381 | .053 |
| | ادبي | 144 | 18.23 | 3.24 | | | |
| الدرجة الكلية | علمي | 239 | 120.66 | 12.80 | 5.648 | 381 | 0.001 |
| | ادبي | 144 | 113.72 | 9.45 | | | |

من خلال الجدول (41) نجد أن قيمة اختبار:T 5.648 عند مستوى الدلالة 0. 001 وهي أصغر من 0.05، كذلك يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل ميل من الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى صحة هذه الفرضية.

## 7- عرض نتائج الفرضية السابعة:

للتعرف على الميول المهنية السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص (علمي/ أدبي) والجنس (أنثى/ ذكر) قمنا بهذه المعالجة الإحصائية الموضحة في الجداول التالية:

**ا- عرض النتائج حسب التخصص:**

**الجدول رقم (42) ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب التخصص (علمي):**

| البيئات المهنية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| **البيئة الواقعية** | 19.56 | 2.72 | 49.03 | 4 |
| **البيئة العقلية** | 20.35 | 4.41 | 57.96 | 2 |
| **البيئة الاجتماعية** | 19.84 | 2.65 | 52.19 | 3 |
| **البيئة التقليدية** | 19.34 | 2.96 | 46.56 | 5 |
| **البيئة المغامرة** | 21.04 | 2.95 | 65.82 | 1 |
| **البيئة الفنية** | 18.45 | 3.69 | 36.47 | 6 |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

حسب النتائج المبينة خلال الجدول رقم (42) فإن البيئات المهنية الأكثر اختيارا من طرف تلاميذ التعليم الثانوي (اختصاص علمي) هي مرتبة تنازليا كالتالي: في المرتبة الأولى البيئة المغامرة بمتوسط حسابي قدر بـ 21.04 وبانحراف معياري يساوي 2.95، ودرجتها التائية 65.82، أما البيئة المهنية الموالية فكانت البيئة العقلية والتي قدر متوسط حسابها بـ 20.35 وانحراف معياري بـ 4.41 ، والدرجة التائية 57.96، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ 19.84 وانحرافها المعياري بـ2.65، ودرجتها التائية قدرت بـ52.19، وفي المرتبة الرابعة تأتي البيئة الواقعية والتي قدر متوسطها الحسابي بـ19.56والانحراف المعياري بـ 2.72، والدرجة التائية 49.03، وفي المرتبة الخامسة تأتي البيئة التقليدية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ19.34 والانحراف المعياري بـ2.96، أما الدرجة التائية فقدرت بـ46.56، وفي المرتبة الأخيرة نجد البيئة الفنية بمتوسط حسابي قدر بـ18.45وانحراف معياري 3.96، ودرجة تائية 36.47.

**الجدول رقم (43) ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب التخصص (أدبي):**

| البيئات المهنية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| **البيئة الواقعية** | 19.47 | 2.66 | 47.29 | 4 |
| **البيئة العقلية** | 20.32 | 4.43 | 57.00 | 2 |
| **البيئة الاجتماعية** | 19.79 | 2.65 | 50.92 | 3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| البيئة التقليدية | 19.30 | 2.95 | 45.40 | 5 |
| البيئة المغامرة | 20.97 | 2.93 | 64.34 | 1 |
| البيئة الفنية | 18.41 | 3.72 | 35.30 | 6 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

حسب النتائج المبينة خلال الجدول رقم (43) فإن البيئات المهنية الأكثر اختيارا من طرف تلاميذ التعليم الثانوي (اختصاص أدبي) مرتبة تنازليا كالتالي: في المرتبة الأولى البيئة المغامرة بمتوسط حسابي قدر بـ 21.97 وبانحراف معياري يساوي 2.93،ودرجتها التائية 64.34، أما البيئة المهنية الموالية فكانت البيئة العقلية والتي قدر متوسط حسابها بـ 20.32 وانحراف معياري بـ 4.43 ،والدرجة التائية 57.00، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ 19.74 وانحرافها المعياري بـ2.65، ودرجتها التائية قدرت بـ50.92، أما في المرتبة الرابعة تأتي البيئة الواقعية والتي قدر متوسطها الحسابي بـ19.47والانحراف المعياري بـ 2.66، والدرجة التائية 47.29، وفي المرتبة الخامسة تأتي البيئة التقليدية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ19.30 والانحراف المعياري بـ2.95، أما الدرجة التائية فقدرت بـ45.40، وفي المرتبة الأخيرة نجد البيئة الفنية بمتوسط حسابي قدر بـ18.41وانحراف معياري 3.72، ودرجة تائية 35.30.

**ب- عرض النتائج حسب الجنس:**

**الجدول رقم (44): ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب الجنس (ذكور):**

| البيئات المهنية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| **البيئة الواقعية** | 19.56 | 2.72 | 47.68 | **4** |
| **البيئة العقلية** | 20.35 | 4.41 | 56.58 | **2** |
| **البيئة الاجتماعية** | 19.84 | 2.65 | 50.82 | **3** |
| **البيئة التقليدية** | 19.34 | 2.96 | 45.22 | **5** |
| **البيئة المغامرة** | 21.04 | 2.95 | 64.42 | **1** |
| **البيئة الفنية** | 18.45 | 3.69 | 35.16 | **6** |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

من خلال الجدول رقم (44) نلاحظ أن البيئات المهنية السائدة لدى أفراد العينة حسب الجنس (ذكور) هي: في المرتبة الأولى البيئة المغامرة بمتوسط حسابي قدر بـ 21.04 وبانحراف معياري يساوي 2.95، ودرجتها التائية 64.42، ثانيا البيئة العقلية والتي قدر متوسط حسابها بـ 20.35 وانحراف معياري بـ 4.41، والدرجة التائية 56.58، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ 19.34 وانحرافها المعياري بـ2.65،ودرجتها التائية قدرت بـ50.82، أما في المرتبة الرابعة تأتي البيئة الواقعية والتي قدر متوسطها الحسابي بـ19.56 والانحراف المعياري بـ 2.72، والدرجة التائية 47.68، وفي المرتبة الخامسة تأتي البيئة التقليدية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ19.34 والانحراف المعياري بـ2.96، والدرجة التائية بـ45.22، وفي المرتبة الأخيرة نجد البيئة الفنية بمتوسط حسابي قدر بـ18.45وانحراف معياري 3.69، ودرجة تائية 35.16.

**الجدول رقم (45): ترتيب الميول المهنية لأفراد العينة حسب الجنس (إناث):**

| البيئات المهنية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| **البيئة الواقعية** | 18.75 | 2.75 | 40.23 | 6 |
| **البيئة العقلية** | 20.56 | 4.55 | 60.68 | 2 |
| **البيئة الاجتماعية** | 20.09 | 2.66 | 55.38 | 3 |
| **البيئة التقليدية** | 18.87 | 3.18 | 41.62 | 4 |
| **البيئة المغامرة** | 20.57 | 2.95 | 60.73 | 1 |
| **البيئة الفنية** | 18.84 | 3.54 | 41.24 | 5 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss

حسب النتائج المبينة خلال الجدول رقم (45) فإن البيئات المهنية الأكثر اختيارا من طرف تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس (إناث) مرتبة تنازليا كالتالي: في المرتبة الأولى البيئة المغامرة بمتوسط حسابي قدر بـ 20.57 وبانحراف معياري يساوي 2.95،ودرجتها التائية 60.73، أما البيئة المهنية الموالية فكانت البيئة العقلية والتي قدر متوسط حسابها بـ 20.56 وانحراف معياري يساوي 4.55، والدرجة التائية 60.68، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ 20.09 وانحرافها المعياري بـ2.66، ودرجتها التائية قدرت بـ55.38، أما في المرتبة الرابعة تأتي البيئة التقليدية والتي قدر متوسطها الحسابي بـ18.87 والانحراف المعياري بـ 3.18، والدرجة التائية 41.62، وفي المرتبة الخامسة تأتي البيئة الفنية بحيث قدر المتوسط الحسابي

ب18.84 والانحراف المعياري 3.54 أما الدرجة التائية فقدرت ب41.24، وفي المرتبة الأخيرة نجد البيئة الواقعية بمتوسط حسابي قدر ب18.75وانحراف معياري 2.75.ودرجة تائية 40.23.

**8- عرض نتائج الفرضية الثامنة:**

للكشف عن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص (علمي /أدبي) والجنس (أنثى / ذكر) ، قمنا بهذه المعالجة الإحصائية الموضحة في الجداول التالية:

**ا- عرض النتائج حسب التخصص:**

**الجدول رقم (46): ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب التخصص (علمي):**

| أساليب التفكير | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التشريعي** | 239 | 28.45 | 4.59 | 72.71 | 1 |
| **الأسلوب التنفيذي** | 239 | 25.80 | 4.34 | 50.64 | 6 |
| **الأسلوب الحكمي** | 239 | 24.84 | 5.51 | 42.62 | 11 |
| **الأسلوب العالمي** | 239 | 25.96 | 4.43 | 51.97 | 4 |
| **الأسلوب المحلي** | 239 | 25.41 | 4.88 | 47.33 | 8 |
| **الأسلوب المتحرر** | 239 | 26.22 | 5.43 | 54.13 | 3 |
| **الأسلوب المحافظ** | 239 | 24.17 | 6.05 | 37.08 | 13 |
| **الأسلوب الهرمي** | 239 | 27.64 | 5.24 | 65.95 | 2 |
| **الأسلوب الملكي** | 239 | 25.82 | 5.32 | 50.78 | 5 |
| **الأسلوب الاقلي** | 239 | 24.84 | 5.93 | 42.66 | 10 |
| **الأسلوب الفوضوي** | 239 | 25.43 | 5.17 | 47.57 | 7 |
| **الأسلوب الداخلي** | 239 | 24.49 | 5.59 | 39.73 | 12 |
| **الأسلوب الخارجي** | 239 | 25.31 | 6.02 | 46.53 | 9 |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss

على أساس الترتيب الموضح في الجدول رقم (46) نجد أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة (تخصص علوم) والتي قدرت ب(239) تلميذا وتلميذة مرتبة تنازليا على النحو التالي: في المرتبة الأولى الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي 28.45 ودرجته التائية 72.71، ثم يليه الأسلوب الهرمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 27.64 ودرجة تائية تساوي 65.95، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدره 26.22 ودرجة تائية 54.13، ثم يليه الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدره 25.96 ودرجة تائية 51.97، وفي المرتبة الخامسة نجد الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي يساوي 25.82 ودرجة تائية قدرت ب50.78، ثم يليه الأسلوب التنفيذي بمتوسطه الحسابي الذي قدر ب 25.80 ودرجته التائية 50.64، ثم يليه الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي يساوي 25.43 ودرجة تائية 47.57، ثم يأتي بعده الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي قدر ب25.41 ودرجة تائية تساوي 47.33، ثم يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدر ب25.31 ودرجته التائية 46.53، ثم يأتي الأسلوب الاقلي بمتوسط حسابي قدر ب24.84 ودرجة تائية تساوي 42.66، ثم يليه الأسلوب الحكمي بمتوسط حسابي قدر ب 24.84 ودرجته التائية تساوي 42.62، ثم يأتي الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدر ب 24.49 ودرجة تائية 39.73، واحتل المرتبة الأخيرة الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدر ب24.17 ودرجة تائية قدرت ب37.08.

**الجدول رقم (47): ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب التخصص (أدبي):**

| أساليب التفكير | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التشريعي** | 144 | 28.29 | 3.83 | 69.93 | 1 |
| **الأسلوب التنفيذي** | 144 | 26.00 | 5.09 | 51.50 | 5 |
| **الأسلوب الحكمي** | 144 | 24.54 | 4.78 | 39.69 | 12 |
| **الأسلوب العالمي** | 144 | 25.21 | 5.18 | 45.12 | 8 |
| **الأسلوب المحلي** | 144 | 26.00 | 5.57 | 51.45 | 6 |
| **الأسلوب المتحرر** | 144 | 26.63 | 5.08 | 56.60 | 3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب المحافظ** | 144 | 24.22 | 5.87 | 37.17 | 13 |
| **الأسلوب الهرمي** | 144 | 27.93 | 5.22 | 67.07 | 2 |
| **الأسلوب الملكي** | 144 | 25.97 | 5.43 | 51.22 | 7 |
| **الأسلوب الاقلي** | 144 | 24.90 | 7.02 | 42.60 | 10 |
| **الأسلوب الفوضوي** | 144 | 26.14 | 4.71 | 52.62 | 4 |
| **الأسلوب الداخلي** | 144 | 24.79 | 5.39 | 41.70 | 11 |
| **الأسلوب الخارجي** | 144 | 25.05 | 6.45 | 43.83 | 9 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss

نلاحظ من الجدول رقم (47) أن هناك اختلافا في الدرجة التائية ومتوسطات درجات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة (تخصص أدبي) والتي قدرت ب(144) تلميذا وتلميذة، وهي مرتبة تنازليا على النحو التالي: في المرتبة الأولى الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي 28.29 ودرجته التائية 69.93، يليه الأسلوب الهرمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 27.93 ودرجة تائية تساوي 67.07، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدر ب 26.63 ودرجة تائية 56.60، ثم يأتي الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدره 26.14 ودرجة تائية 52.62، وفي المرتبة الخامسة نجد الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي يساوي 26.00 ودرجة تائية قدرت ب51.45، ثم سادسا الأسلوب المحلي بمتوسطه الحسابي الذي قدر ب 26.00 ودرجته التائية 51.45، ثم يليه الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي يساوي 25.97 ودرجة تائية 51.22، ثم في المرتبة الثامنة الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدر ب26.00 ودرجة تائية تساوي 45.12، ثم يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدر ب25.05 ودرجته التائية 43.83، ثم يأتي بعده الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدر ب24.90 ودرجة تائية تساوي 42.60، ثم يليه الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدر ب 24.79 ودرجته التائية تساوي 41.70، ثم يأتي الأسلوب الحكمي بمتوسط حسابي قدر ب 24.54 ودرجة تائية 39.69، ووجاء الأسلوب المحافظ في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي قدر ب24.22 ودرجة تائية قدرت ب37.17.

**ب- عرض النتائج حسب الجنس:**

**الجدول رقم (48): ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب الجنس (ذكور):**

| أساليب التفكير | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التشريعي** | 147 | 27.84 | 4.37 | 71.71 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التنفيذي** | 147 | 25.62 | 4.74 | 50.98 | 4 |
| **الأسلوب الحكمي** | 147 | 24.63 | 5.37 | 41.77 | 12 |
| **الأسلوب العالمي** | 147 | 25.53 | 4.34 | 50.09 | 5 |
| **الأسلوب المحلي** | 147 | 25.17 | 5.24 | 46.79 | 7 |
| **الأسلوب المتحرر** | 147 | 26.16 | 5.33 | 56.01 | 3 |
| **الأسلوب المحافظ** | 147 | 24.55 | 5.90 | 40.94 | 13 |
| **الأسلوب الهرمي** | 147 | 27.53 | 5.40 | 68.85 | 2 |
| **الأسلوب الملكي** | 147 | 25.45 | 5.24 | 49.39 | 6 |
| **الأسلوب الاقلي** | 147 | 24.73 | 6.47 | 42.66 | 10 |
| **الأسلوب الفوضوي** | 147 | 24.85 | 5.13 | 43.74 | 9 |
| **الأسلوب الداخلي** | 147 | 24.70 | 4.89 | 42.34 | 11 |
| **الأسلوب الخارجي** | 147 | 24.95 | 6.33 | 44.75 | 8 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss

جاءت نتائج الدراسة الميدانية لترتيب أساليب التفكير الشائعة عند عينة الدراسة كما عرضناها في الجدول رقم (48) على النحو التالي: تصدر الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي 27.84 ودرجته التائية 71.71، يليه الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي قدره 27.53 ودرجة تائية تقدر ب 68.85، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدر ب 26.16 ودرجة تائية 56.01، ثم رابعا الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي قدره 25.62 ودرجة تائية 50.98، وفي المرتبة الخامسة نجد الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي يساوي 25.53 ودرجة تائية قدرت ب50.09، ثم سادسا الأسلوب الملكي بمتوسطه الحسابي الذي قدر ب 25.45 ودرجته التائية 49.39، ثم يليه الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي يقدر ب 25.17 ودرجة تائية 46.79، ثم في المرتبة الثامنة الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدر ب24.95 ودرجة تائية تساوي 44.75، ثم يليه الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدر ب24.85 ودرجته التائية 43.74، ثم يأتي بعده الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدر ب24.73 ودرجة تائية تساوي 42.66، ثم يليه الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدر ب

24.70 ودرجته التائية تساوي 42.34، ثم يأتي الأسلوب الحكمي بمتوسط حسابي قدر ب 24.63 ودرجته التائية 41.77، وفي آخير نجد الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدر ب24.55 ودرجة تائية ب40.94.

**الجدول رقم (49): ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب الجنس (إناث):**

| أساليب التفكير | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التشريعي** | 236 | 28.73 | 4.26 | 71.58 | 1 |
| **الأسلوب التنفيذي** | 236 | 26.04 | 4.56 | 51.01 | 6 |
| **الأسلوب الحكمي** | 236 | 24.78 | 5.18 | 41.43 | 11 |
| **الأسلوب العالمي** | 236 | 25.77 | 4.96 | 49.00 | 8 |
| **الأسلوب المحلي** | 236 | 25.91 | 5.08 | 50.04 | 7 |
| **الأسلوب المتحرر** | 236 | 26.51 | 5.28 | 54.63 | 3 |
| **الأسلوب المحافظ** | 236 | 23.97 | 6.03 | 35.25 | 13 |
| **الأسلوب الهرمي** | 236 | 27.88 | 5.12 | 65.11 | 2 |
| **الأسلوب الملكي** | 236 | 26.14 | 5.42 | 51.78 | 5 |
| **الأسلوب الاقلي** | 236 | 24.95 | 6.29 | 42.69 | 10 |
| **الأسلوب الفوضوي** | 236 | 26.23 | 4.86 | 52.49 | 4 |
| **الأسلوب الداخلي** | 236 | 24.55 | 5.88 | 39.62 | 12 |
| **الأسلوب الخارجي** | 236 | 25.37 | 6.09 | 45.93 | 9 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

يبين الجدول أعلاه ترتيب أساليب التفكير الشائعة عند عينة الدراسة حسب الجنس (إناث) ، وهي مرتبة كمايلي : الأسلوب التشريعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 28.73 ودرجته التائية 71.58، يليه الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي قدره 27.88 ودرجة تائية تقدر ب 65.11، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدر ب 26.51 ودرجة تائية 54.63، ثم يليه الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدره 26.23 ودرجة تائية 52.49، وفي المرتبة الخامسة نجد الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي يساوي 26.14 ودرجة تائية قدرت ب 51.78، ثم سادسا الأسلوب التنفيذي بمتوسطه الحسابي الذي قدر ب 26.04 ودرجته التائية 51.01، يليه الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي يقدر ب 25.91 ودرجة تائية 50.04، ثم يأتي

الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدر ب25.77 ودرجة تائية تساوي 49.00، ثم يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدر ب25.37 ودرجته التائية 45.93، ثم يأتي بعده الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدر ب24.95 ودرجة تائية قدرت ب 42.69، ثم يليه الأسلوب الحكمي بمتوسط حسابي قدر ب 24.78 ودرجته التائية تساوي 41.43، ثم يأتي الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدر ب 24.55 ودرجته التائية 39.62، وفي أخير نجد الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدر ب23.97 ودرجة تائية قدرت ب35.25.

9- **عرض نتائج الفرضية التاسعة:** للكشف عن الميولات المهنية السائدة عند المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكي قمنا بحساب الدرجة التائية وترتيب البيئات المهنية وفقا لذلك كما هو مبين في الجداول التالية:

- **الميول المهنية السائدة عند المستقلين على المجال الإدراكي:**

**الجدول رقم (50) يوضح ترتيب الميول المهنية عند المستقلين على المجال الإدراكي:**

| البيئات المهنية | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **البيئة الواقعية** | 191 | 19.06 | 2.84 | 42.09 | 4 |
| **البيئة العقلية** | 191 | 20.47 | 4.51 | 59.37 | 2 |
| **البيئة الاجتماعية** | 191 | 20.18 | 2.59 | 55.82 | 3 |
| **البيئة التقليدية** | 191 | 19.06 | 3.14 | 42.09 | 4 |
| **البيئة المغامرة** | 191 | 20.67 | 2.97 | 61.82 | 1 |
| **البيئة الفنية** | 191 | 18.84 | 3.50 | 39.32 | 6 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

حسب النتائج المبينة خلال الجدول رقم (50) فإن البيئات المهنية الأكثر اختيارا من طرف المستقلين على المجال الإدراكي مرتبة تنازليا كالتالي: بحيث تأتي في المرتبة الأولى البيئة المغامرة بمتوسط حسابي قدر بـ 20.57 وبانحراف معياري يساوي 2.97،ودرجتها التائية 61.82، أما البيئة المهنية الموالية فكانت البيئة العقلية والتي قدر متوسط حسابها بـ 20.47 وانحراف معياري يساوي 4.51، والدرجة التائية تقدر ب 59.37، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ 20.18 وانحرافها المعياري بـ2.59،ودرجتها التائية قدرت ب55.82، بينما جاءت البيئة التقليدية والبيئة الواقعية في المرتبة الرابعة ، قدر المتوسط الحسابي للبيئة التقليدية 19.06. وانحرافها المعياري بـ 3.14، والدرجة التائية قدرت ب42.09، أما البيئة الواقعية قدر متوسطها

الحسابي ب19.06 وانحرافها المعياري 2.84، أما الدرجة التائية فقدرت ب42.09، وفي المرتبة الأخيرة نجد البيئة الفنية بمتوسط حسابي قدر ب18.84وانحراف معياري 3.50.ودرجة تائية 39.32.

- **الميول المهنية السائدة عند المعتمدين على المجال الإدراكي:**

**الجدول رقم (51) يوضح ترتيب الميول المهنية عند المعتمدين على المجال الإدراكي:**

| البيئات المهنية | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **البيئة الواقعية** | 192 | 19.06 | 2.69 | 43.72 | 4 |
| **البيئة العقلية** | 192 | 20.50 | 4.49 | 59.62 | 2 |
| **البيئة الاجتماعية** | 192 | 19.81 | 2.71 | 52.07 | 3 |
| **البيئة التقليدية** | 192 | 19.04 | 3.07 | 43.54 | 5 |
| **البيئة المغامرة** | 192 | 20.83 | 2.94 | 63.36 | 1 |
| **البيئة الفنية** | 192 | 18.54 | 3.70 | 38.01 | 6 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

نلاحظ من النتائج المبينة خلال الجدول رقم (51) أن البيئات المهنية الأكثر اختيارا من طرف المعتمدين على المجال الإدراكي مرتبة تنازليا كالتالي: بحيث يأتي في المرتبة الأولى البيئة المغامرة بمتوسط حسابي قدر بـ 20.83 وبانحراف معياري يساوي 2.94، ودرجتها التائية 63.36 ،أما البيئة المهنية الموالية فكانت البيئة العقلية والتي قدر متوسط حسابها بـ 20.50 وانحراف معياري يساوي 4.49، ودرجة تائية تقدر ب 59.62، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ 19.81 وانحرافها المعياري بـ2.71، ودرجتها التائية قدرت ب52.07، أما في المرتبة الرابعة تأتي البيئة الواقعية والتي قدر متوسطها الحسابي بـ19.06 والانحراف المعياري بـ 2.69، والدرجة التائية 43.72، وفي المرتبة الخامسة تأتي البيئة التقليدية بحيث قدر المتوسط الحسابي ب19.04 والانحراف المعياري ب 3.07 أما الدرجة التائية فقدرت ب43.54، وفي المرتبة الأخيرة نجد البيئة الفنية بمتوسط حسابي قدر ب18.54 وانحراف معياري 3.70 ودرجة تائية 38.01.

**10- عرض وتحليل الفرضية العاشرة:**

للتعرف على أكثر أساليب التفكير تفضيلا عند المعتمدين والمستقلين قامت الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss بحساب الدرجة التائية لكل أسلوب وترتيبها كما هو موضح في الجداول الموالية:

**ا–أساليب التفكير السائدة عند المستقلين على المجال الإدراكي:**

**الجدول رقم (52) يوضح ترتيب أساليب التفكير عند المستقلين على المجال الإدراكي:**

| أساليب التفكير | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التشريعي** | 191 | 28.43 | 4.55 | 70.39 | 1 |
| **الأسلوب التنفيذي** | 191 | 26.01 | 4.46 | 51.48 | 4 |
| **الأسلوب الحكمي** | 191 | 24.80 | 5.77 | 42.09 | 11 |
| **الأسلوب العالمي** | 191 | 25.89 | 4.55 | 50.54 | 6 |
| **الأسلوب المحلي** | 191 | 25.58 | 5.38 | 48.13 | 7 |
| **الأسلوب المتحرر** | 191 | 26.54 | 5.32 | 55.69 | 3 |
| **الأسلوب المحافظ** | 191 | 24.04 | 5.93 | 36.13 | 13 |
| **الأسلوب الهرمي** | 191 | 28.14 | 5.26 | 68.10 | 2 |
| **الأسلوب الملكي** | 191 | 25.92 | 5.31 | 50.79 | 5 |
| **الأسلوب الاقلي** | 191 | 25.11 | 6.56 | 44.50 | 10 |
| **الأسلوب الفوضوي** | 191 | 25.21 | 5.08 | 45.27 | 9 |
| **الأسلوب الداخلي** | 191 | 24.49 | 5.65 | 39.68 | 12 |
| **الأسلوب الخارجي** | 191 | 25.56 | 6.12 | 47.97 | 8 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

يوضح الجدول رقم (52) ترتيب أساليب التفكير لدى المستقلين على المجال الإدراكي والذي قدر عددهم ب (191) وهي على النحو التالي: تصدر الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي 28.43 ودرجته التائية 70.39، يليه الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي قدره 28.14 ودرجة تائية تقدر ب 68.10، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدر ب 26.54 ودرجتة التائية 55.69، ثم رابعا الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي قدره 26.01 ودرجة تائية تساوي 51.48، وفي المرتبة الخامسة نجد الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي يساوي 25.92 ودرجة تائية قدرت ب50.79، ثم سادسا الأسلوب العالمي بمتوسطه الحسابي الذي قدر ب 25.89 ودرجته التائية 50.54، ثم يليه الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي يقدر ب 25.58 ودرجتة التائية 48.13، ثم في المرتبة الثامنة الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدر ب25.56 ودرجة تائية تساوي 47.97،

ثم يليه الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدر ب25.21 ودرجته التائية 45.27، ثم يأتي بعده الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدر ب25.11 ودرجة تائية تساوي 44.50، ثم يليه الأسلوب الحكمي بمتوسط حسابي قدر ب 24.80 ودرجته التائية تساوي 42.09، ثم يأتي الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدر ب 24.49 ودرجته التائية 39.68، وفي آخر الترتيب نجد الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدر ب24.04 ودرجة تائية قدرت ب36.13.

**أ- أساليب التفكير السائدة عند المعتمدين على المجال الإدراكي:**

**الجدول رقم (53) يوضح ترتيب أساليب التفكير عند المعتمدين على المجال الإدراكي:**

| أساليب التفكير | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة التائية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأسلوب التشريعي** | 192 | 28.35 | 4.08 | 72.92 | 1 |
| **الأسلوب التنفيذي** | 192 | 25.75 | 4.79 | 50.47 | 6 |
| **الأسلوب الحكمي** | 192 | 24.65 | 4.68 | 40.98 | 11 |
| **الأسلوب العالمي** | 192 | 25.47 | 4.90 | 48.09 | 8 |
| **الأسلوب المحلي** | 192 | 25.68 | 4.92 | 49.84 | 7 |
| **الأسلوب المتحرر** | 192 | 26.21 | 5.28 | 54.43 | 3 |
| **الأسلوب المحافظ** | 192 | 24.35 | 6.04 | 38.37 | 13 |
| **الأسلوب الهرمي** | 192 | 27.36 | 5.18 | 64.41 | 2 |
| **الأسلوب الملكي** | 192 | 25.83 | 5.42 | 51.19 | 5 |
| **الأسلوب الاقلي** | 192 | 24.62 | 6.15 | 40.71 | 12 |
| **الأسلوب الفوضوي** | 192 | 26.19 | 4.90 | 54.25 | 4 |
| **الأسلوب الداخلي** | 192 | 24.71 | 5.39 | 41.52 | 10 |
| **الأسلوب الخارجي** | 192 | 24.87 | 6.22 | 42.87 | 9 |

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss.

تشير المعلومات الواردة في الجدول رقم (53) إلى ترتيب أساليب التفكير لدى المعتمدين على المجال الإدراكي والذي قدر عددهم ب (192) وهي على النحو التالي: في المرتبة الاولى الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي 28.35 ودرجته التائية 72.92، ثانيا الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي قدره 27.36 ودرجة تائية

تقدر ب 64.41، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدر ب 26.21 ودرجتة التائية 54.43، ثم رابعا الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدره 26.19 ودرجة تائية تساوي 54.25، وفي المرتبة الخامسة نجد الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي يساوي 25.83 ودرجة تائية قدرت ب51.19، ثم سادسا الأسلوب التنفيذي بمتوسطه الحسابي الذي قدر ب 25.75 ودرجته التائية 50.47، ثم يليه الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي يقدر ب 25.68 ودرجتة التائية 49.84، ثم في المرتبة الثامنة الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدر ب25.47 ودرجة تائية تساوي 48.09، ثم يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدر ب24.87 ودرجته التائية 42.87، ثم يأتي بعده الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدر ب24.71 ودرجة تائية تساوي 41.52، ثم يليه الأسلوب الحكمي بمتوسط حسابي قدر ب 24.65 ودرجته التائية تساوي 40.98، ثم يأتي الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدر ب 24.62 ودرجته التائية 40.71.

وفي آخر الترتيب نجد الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدر ب24.35 ودرجة تائية قدرت ب38.37.

# الفصل الثامن

# مناقشة النتائج

**1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

**نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال )على المجال الإدراكي والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.**

وبعد المعالجة الاحصائية أسفرت نتائج استجابات أفراد العينة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين حيث بلغ معامل الارتباط 0.152 عند مستوى الدلالة 0.003، وعليه فقد تحققت صحة الفرضية الأولى. وهي نتائج ترى الباحثة أنها منطقية إلى حد بعيد خصوصا أن من أكثر المطالب تكرارا في هذا العصر هو إعداد قوى بشرية عاملة ومدربة تستطيع أن تتعامل بنجاح مع معطيات وتحديثات البيئة التي ينتمون لها، وذلك من خلال القوة الإدراكية وتنمية الأسلوب المعرفي المتجانس معها. وقد أكد عدنان يوسف العتوم هذا من خلال تحديده للتطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية، فمن بين المجالات التي ذكرها مجال الاختيار المهني والأكاديمي، إذ يؤكد أن "معرفة الأساليب المعرفية تساعد المرشد في تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد" (عدنان يوسف،2020، ص 303).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ويتكن (witkin ,1990) أن للأساليب المعرفية دورا بارزا في اختيار الطالب لمجاله المهني في نهاية دراسته. كما توصل John Woodward et kalyan Masih في دراسة أجرياها على 52 مراهقا، تم خلالها قياس علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي بالميول، وجد أن ميول المستقلين عن المجال نحو مختلف الأنشطة والمهن تختلف عن ميول المعتمدين على المجال، إذ يميل المستقلون إلى العمل في الخلاء بينما يميل المعتمدون إلى الأعمال الرياضية والطقوس الدينية (masih ,1990). وقد توصل في نفس السياق (الشرقاوي،1982) أن للأساليب المعرفية دورا في تحديد الميول المهنية لدى عينة من الشباب الكويتي. إن علاقة الأساليب المعرفية بالميول المهنية يمكن الاعتماد عليها بدرجة كبيرة في العملية التعليمية والمواقف التربوية لما لها من دور مهم.

وعلى خلفية هذه التصورات والاعتبارات اتضح لنا أن هناك عوامل مهمة تتدخل في تشكيل وتحديد أنماط الميول المهنية لدى الأفراد، ويذكر ( Acelf ) أن هذه العوامل "ترتبط بطرق الفرد المميزة والتي تمكنه من ملامسة أي معلومة جديدة " (ميسون، 2010، ص17)، وهذا ما يطلق عليها الأساليب المعرفية. فالأسلوب المعرفي هو معلومات مفصلة وواضحة تميز أداء الفرد وتحدده وتمنحه خصائص ومميزات متفردة في تفاعله مع البيئة، وهو يشير إلى أنماط محدده من العمومية، وما هو إلا ألوان الأداء التي يفضلها الفرد لتنظيم ما يراه وما يدرك من

حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وأساليبه في استدعاء ما هو مخزن في الذاكرة ، أي أن الاختلافات الفردية تكون في أساليب الإدراك والتخيل والتذكر والتفكير، فضلاً عن ارتباطها بالفروق الموجودة بين طرق الأفراد في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات ( شريف، 1982، ص 110 ).

وفي إطار ما تدلي به الدراسات السابقة التي تطرقت إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية وبعض المهن والتي تتفق مع النتيجة المتوصل إليها بوجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين الآنف ذكرهما، نجد بحث دي سيتفانو Distefano 1969 الذي خلص إلى أنّ الميل إلى مهنة التدريس بصفة عامة يرتبط بالأسلوب المعرفي الإدراكي لدى الفرد، حيث تبين له أنّ الأفراد العاملين في مجالات تدريس الرياضيات والهندسة والعمارة والطيران يتميزون بدرجة أكبر من الاستقلال عن المجال الإدراكي، في حين أنّ الأخصائيين الاجتماعيين ومدرسي العلوم الاجتماعية (اختصاص المناجمنت) يميلون إلى الاعتماد على المجال الإدراكي (لبسيكي، 1992، ص 261-264)، ولقد توصل لبسيكي أنه توجد علاقة بين اختصاص الميكانيك والأسلوب المعرفي الاستقلالي وأكد ذلك من خلال دراسة بيرسون Pearson 1965، ويتكن وزملائه سنة 1976، وهارن Harn 1980، وأنور الشرقاوي 1982 بمصر، وأنّ هناك علاقة أيضا بين هذا الأسلوب المعرفي والرياضيات (غريب، 2009، ص199).

إن هذه المنطلقات السابقة الذكر تساعدنا في فهم التقارب الحاصل بين الأسلوب المعرفي الإدراكي والميول المهنية، إذ أننا نستطيع أن نتنبأ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الشخص أثناء تعامله مع مختلف المواقف سواء كانت اجتماعية أوتعليمية، وكيف يتصرف في الموقف وطرق حله للمشكلات التي تصادفه (امل محمد،2004: 1).

وتحيلنا هذه الفكرة إلى مدى الانتفاع الذي يحدثه هذا الترابط وهذا التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف الاجتماعية والتعليمية وحتى المهنية، دون أن ننسى الضرر الناتج عن إهمال توجيه الأفراد مهنيا دون دراسة وتمحيص دقيق، حيث أن ترك الشباب يختارون مهنهم دون دراية بإمكانياتهم يحدث العديد من العراقيل حسب رأي جابر عبد الحميد جابر الذي يقول إن "ترك الشباب ليتخيروا لأنفسهم دون دراية بإمكانياتهم قد يعرقل حصول المجتمع على المتخصصين في ميادين العمل المتخصص ومجالات الإنتاج المتنوع، وفي هذا مضيعة للوقت والجهد وهدر للطاقات البشرية وتعطيل لتقدم المجتمع"( جابر عبد الحميد جابر، 1979، ص285).

ويكتسب الأسلوب المعرفي الإدراكي أهميته كونه أحد العوامل التي تؤثر على اختيارات الفرد، فقد كشفت دراسة ل 127 شخصا التحقوا بالمؤسسات المهنية لصقل مهاراتهم أن العلاقة بين الأسلوب المعرفي

والاختيار باتت واضحة عندما نوقشت العمليات التي تفضي إلى تشكيل المعطيات المباشرة للمعرفة لتكوين الأسلوب المعرفي عن طريق الممارسة النظرية والامبريقية في مجال التطور المهني (Salder Smith & Al,p 2000).

ليس هذا فحسب، بل حتى التطور المهني للفرد يرتبط بالأسلوب المعرفي، وقد ثبت هذا من خلال دراسة أجريت على طلبة علم النفس المتمرنين حول طبيعة النظريات التي يجدونها أكثر فائدة، فوجد أن اختيار النظريات والعلاقة الإرشادية يرتبط علميا بأساليبهم المعرفية، هذه الاختيارات التي أصبحت فرضيات تحدد المستوى المرتفع أو المتدني من التطور المهني(Lochner burce & Melchert Timothy,1997, p256) .

وعلى خطى الفرضية المصاغة والتي تحققت بوجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي الإدراكي والميول المهنية والنتائج المتحصل عليها، ترى الباحثة أن الكشف عن الأسلوب المعرفي الإدراكي تعتبر عملية بالغة الأهمية لما لها من انعكاسات ايجابية على اختيارات الأفراد وميولهم المهنية، وهذا ما أثبتته دراسة كل من وتكن وجودانف 1977 (Goodenough & Witkin) حيث قاما بدراسة طولية على مدى عشر سنوات تعرفا خلالها على الأساليب المعرفية لدى عينة كبيرة من الطلاب قوامها 1548 طالبا في كل من التخصصات الأدبية والعلمية. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اتساقا واضحا بين الأساليب الإدراكية وكل من الاختيار المهني والميول المهنية، حيث كان الطلاب الذين اختاروا دراسة الموسيقى والفنون أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي بالمقارنة بالطلاب الذين اختاروا العلوم الإنسانية (غريب، 2017 ،ص116).

**2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :**

**نص الفرضية : توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الاسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال ) على المجال الادراكي بأساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي.**

على ضوء النتيجة المتحصل عليها بعد المعالجة الاحصائية للفرضية الثانية والتي توصلنا من خلالها بأن الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) على المجال الإدراكي لا يرتبط بأساليب التفكير، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0.032 عند مستوى الدلالة 0.527 وهي أكبر من 0.05، وعليه لم تتحقق الفرضية الثانية. وقد بحثت الباحثة مطولا عن الدراسات التي درست هذا الأسلوب بالذات مع أساليب التفكير – على حد علم الباحثة- تعتبر أول من ربط بين المتغيرين، ولكن وجدنا دراسات ربطت بين أساليب معرفية أخرى

وبعض الأنواع من أساليب التفكير، وسنحاول استثمار نتائجها ومقارنتها في تحليل النتيجة المتحصل عليها لأنها كلها تصب في قالب محورين أساسيين (الأساليب المعرفية وأساليب التفكير).

تعددت الأطر التي تطرقت لتعريف وتفسير الأساليب المعرفية، ولعل هذا التعدد هو ما كشف تصنيفات عديدة لها والتي سعت الباحثة على إبرازها وشرحها في الجانب النظري من الدراسة (انظر فصل الأساليب المعرفية).

وكذلك هو الحال بالنسبة لأساليب التفكير وأنواعها، ومن الدراسات التي توصلت إلى نفس النتيجة بعدم وجود علاقة بين أحد أنواع الأساليب المعرفية والتفكير الابتكاري دراسة (نشأت مهدي) التي درس الأثر بين أسلوب تحليل الأساليب المعرفية والتفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ الصف الأول إعدادي، وقد وضح في دراسته أن أسلوب تحليل الأساليب المعرفية يتمثل في أسلوبين معرفيين يمكن التعامل كأسلوبين كل منهما مستقل عن الآخر وهما الأسلوب (الكلي / التحليلي). وبعد تصميم مقياس خاص بأسلوب تحليل الأساليب المعرفية من طرف الباحث قام بتطبيقه على عينة قدرت ب (240) تلميذا، وتوصل إلى نتيجة مفادها عدم وجود أثر أو تفاعل إحصائي بين أسلوب تحليل الأساليب المعرفية (كلي/ تحليلي) و(لفظي/تصوري) على التفكير الابتكاري للتلاميذ (نشأت مهدي، 2016، ص83- 127). والملفت للانتباه أن في دراسة محمد عباس محمد (الأسلوب الإبداعي التجديدي – التكيفي) وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة توصل أيضا لعدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين (محمد عباس، 2018، ص1). ثم نعرج الى دراسة البنا (2007) التي هدفت إلى الكشف عن مدى الاختلاف أو التباين بين ذوي الأسلوب (الإبداعي التجديدي- التكيفي) من الجنسين، في ضوء أساليب التفكير، والتنظيم الذاتي الأكاديمي، ومداخل الدراسة، فضلاً عن الكشف عن مقدار الإسهام النسبي للأساليب في الأسلوب الإبداعي (التجديدي- التكيفي) لدى الجنسين. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (326) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية قسمي الكهرباء والهندسة الميكانيكية بكلية الهندسة جامعة الإسكندرية، طبقت عليهم أربعة مقاييس هي: مقياس الأسلوب الإبداعي لـ (كيرتون)، وقائمة أساليب التفكير، ومقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي. وأسفرت عمليات التحليل الإحصائي عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الأسلوب الإبداعي والجنس على أساليب التفكير الثلاثة عشر. ويرى في المقابل مهند كاظم في دراسته الأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع ) وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس العلمي المتميزين

دراسيا توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين الأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) والتفكير الإبداعي (مهند كاظم ، 2016، ص1).

وتأسيسا لما جاء في السياقات النظرية للأساليب المعرفية ترى بن زطة أن المتعلم في المرحلة الثانوية أكثر قدرة على تنظيم ادراكاته في مخططات معرفية مجردة يمكنه توظيفها في التفكير والتصور الذهني، وكذا في ممارسة مهارات هامة في التعلم كالاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم. يمكننا إسقاط هذه الملامح على محاولات التمييز نظرياً بين أساليب التفكير والأساليب المعرفية إلى تثبيت عمومية الأساليب المعرفية، وشمولها لأساليب التفكير حيث نستطيع من خلال الأولى الكشف عن الفروق الفردية في المجال الادراكى المعرفي والاجتماعي وكذلك في إطار الشخصية، بينما تختص أساليب التفكير بالطرق التي يستخدمها الفرد في مواجهة المشكلات الحياتية التي يتعرض لها، وبالتالي هي أقل عمومية وأكثر تركيزا من الأساليب المعرفية (حسين طاحون، 2000، ص59).

وأساليب التفكير Styles Thinking من المفاهيم التي تنتمي إلى الأساليب المعرفي Cognitive، وتتداخل مع بعضها حيث تعرف بأنها: الطريقة الشخصية للفرد في معالجة المعلومات وأسلوبه الذي يكتسب به معارفه وينظم به أفكاره، ويشكل به وجهات نظره وأرائه، ويطبق من خلاله قيمه ويحل به مشكلاته، ويتخذ قراراته، ويخطط من خلاله، ويعبر به عن نفسه للآخرين (عزب، 2012، ص9-10). ولعل هذا الانتماء لأساليب التفكير إلى الأساليب المعرفية جعل العلاقة مبهمة بينهما ما إذا كانت ارتباطية أو كل منهما يعبر عن توظيفات الفرد في حراكه السلوكي للمواقف وحل المشكلات وأداء المهمات، فالأساليب المعرفية هي تفضيلات الأشخاص لطرق تعاملهم مع ما هو موجود في مجالهم السلوكي بينما أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب المعرفة.

**3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

**نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.**

اتضح بعد التحليل الإحصائي للبيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة أن هناك أثرا بين أساليب التفكير والميول المهنية حيث بلغ معامل الارتباط 0.125 عند مستوى الدلالة 0.014 وهي أصغر من 0.05، وعليه فقد تحققت الفرضية، ونحاول تفسير ذلك بانعكسات كل من دور أساليب التفكير وأهمية الكشف عن الميول المهنية في مجالات الحياة حيث أشار كل من Sternberg, & Grigorenko (1997) إلى أن أهمية

أساليب التفكير يرجع لدورها في مجالات الحياة العامة، حيث أن معرفة الأفراد لأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المناسبة لهذه الأساليب.

وتسوقنا هذه النتيجة إلى جوهر العلاقة بين أساليب التفكير والميول المهنية وانعكاساتها على التوجيه المهني، حيث يقول Bayer إنه بات على المسؤولين الاهتمام بتنمية مهارات التفكير السليم، منهم المرشدين التربويين والتي قد تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية، وكيفية حلها بطريقة إبداعية وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة، فإذا لم يتجه المربون إلى تعليم الطلبة التفكير وأساليبه فإن فرص النجاح في حياتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية تصبح محدودة(Bayer,1987, p47-48 ) . ومن هذه النقطة فقد تعددت المهام والقضايا التي يسهم بها مفهوم أساليب التفكير في تعلم الأفراد وبحياتهم العامة من خلال دوره في تحديد خياراتهم المختلفة وتفضيلاتهم بالمواقف المتباينة التعليمية والمهنية (الطيب،2006، ص 66).

وفي دراسة Harrison, & Bramson, 1982 التي قارنا فيها حول تفضيلات الأفراد لأساليب تفكيرهم توصلا أن تفضيل الفرد لأسلوب تفكير دون آخر يرجع إلى تباين ظروفه الاجتماعية والمحيط الذي يتفاعل معه، إضافة إلى المهن ، حيث أن الإداريين أو المحاسبين لا يفضلون أسلوب التفكير الواقعي، بينما يميل له العاملون في المختبرات العلمية، كذلك فإن ذوي الأسلوب التحليلي يهتمون بجمع المعلومات بشكل كبير عند اتخاذ القرار ، بينما لا يفضل ذوو الأسلوب العملي جمع البيانات والمعلومات، بل يستخدمون الخبرات الشخصية والمعارف السابقة، وهذا ينطبق على العاملين بالطب والتربية، وذوو الأسلوب التركيبي لديهم قدرات إبداعية وأصالة في التفكير لأنهم يعتمدون على الدمج والتكامل، ويميلون للتغيير والبعد عن الروتين، ويحبون الحوار ولديهم نظرة تكاملية، وهذا الأسلوب يميل له ذوو الإدارة العليا والسياسيين ورجال العلاقات العامة ، بمعنى أن عينة دراستهم مختلفون من حيث التخصصات الدراسية، ولديهم مهن مختلفة، وهذا انعكس على تفضيلاتهم لأساليب التفكير. وبالرجوع إلى المقاربة التحليلية للبيئات المهنية التي صنفها هولاند نجد أنها تتطابق إلى حد بعيد مع نتائج هذه الدراسة السابقة حيث يرى أن هناك ست بيئات مهنية هي: البيئة الواقعية، والبيئة التحليلية، والبيئة الفنية، والبيئة الاجتماعية، والبيئة العقلية، والبيئة التقليدية، وهي نفسها أنما الشخصية الستة (Holland, 1973).

ولعل الحديث عن العلاقة بين متغيرات الدراسة يدفعنا إلى تحليل تعريفات المنظرين لأساليب التفكير التي ركزت على أهميتها في تحديد وتطوير الجوانب المهنية، فقد عرف الإبراهيمي أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لتوظيف قدرات الأفراد لاكتساب المعارف وتنظيم الأفكار كي تساعدهم في فهم الشخصية وتحديد العلاقات المهنية بشكل جيد (الابراهيمي،2012، ص16).

كما نعزو الارتباط بين أساليب التفكير والميول المهنية إلى الأصداء الايجابية التي يستفيد منها المربون في حالة اكتشاف أساليب تفكير متعلميهم إذ يشير (Gridley , 2013) إلى أن التعرف على أساليب التفكير لدى الطلبة قد يساعد أعضاء الهيئات التدريسية على تشجيع هؤلاء الطلبة على التفكير السليم، كونه يمثل جزءا مهما في العملية التدريسية ويساعد الهيئات التدريسية على معرفة وانتقاء طرائق التدريس المناسبة لتدريس هؤلاء الطلبة بما يتناسب مع أساليب تفكيرهم، واختيار وسائل تقويم جيدة من أجل الأرتقاء بعملية التدريس كمعرفة وفهم قدراتهم العقلية واستثمارها بأفضل صورة ممكنة خدمة للوطن (Gridley : 2013,p6). ونلمس من خلال هذا القول أن الكشف عن أساليب تفكير المتعلمين يساعد على وضع أهداف واقعية والسعي نحو تحقيقها في إطار تربوي معرفي تقويمي. وعلى نفس النسق فالاهتمام بالميول المهنية والكشف عنها لا يقل أهمية عن التعرف والكشف عن أساليب التفكير، فمراعاة حاجات وميول الطلاب يعطي قوة دافعة تعجز أي وسيلة أخرى عن أن تمدهم بها، ولا يفهم من هذا أن الاهتمام يكون منصبا على الطالب فقط دون مراعاة لمطالب المجتمع واحتياجاته، وإنما يكون الاهتمام بالطالب في حدود الإطار العام لمطالب المجتمع لأن ذلك سيؤدي في النهاية إلى مخرجات يحتاجها المجتمع وتسهم في بنائه وسد احتياجاته وتلبية مطالبه. وبهذا يصبح التعليم نوعا من الاستثمار إذا راعى ميول الطلاب التي تعكس رغبات الفرد الدائمة وإمكاناته الحقيقية التي يمكن بواسطتها توجيه الطالب تربويا ومهنيا بما يحقق له أكبر قدر ممكن من احتمالات النجاح (علم الدين،1988، ص122)، وترى (السرور، 2005، ص153) في هذه النقطة نظرة مستقبلية لهذه العلاقة بين أساليب التفكير والميول المهنية، حيث أن أساليب التفكير ومهارات التفكير التي يحتاجها الطالب للنجاح في الصف هي نفسها التي يحتاجها في العمل مستقبلا.

إضافة إلى ما سبق فإن وعي الفرد بميوله المهنية وإمكاناته وإدراكه كيفية استغلالها للحصول على مهنة توفر له دخلا ماديا ومكانة اجتماعية، تحتاج إلى تخطيط قائم على اختيارات وقرارات مهمة منذ المراحل الأولى للدراسة والتي تنعكس على اختياراته وقراراته المهنية، لأنه كلما حدث توافق بين أساليب تفكيره وميوله المهنية كلما نجح الفرد في دراسته ومهنته، إلى جانب هذا لا يمكننا أن نتجاهل ثقافة المجتمع ودورها في توجيه ميول الأفراد لمهن وتخصصات دراسة معينة، لأن العادات والتقاليد والمثل السائدة في المجتمع والطابع الثقافي الذي يميز كل مجتمع والديناميكية الجماعية من تبادلات فكرية وعاطفية تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تشكل الميول المهنية (وقد تطرقنا لذلك بالتفصيل في فصل الميول المهنية حول العوامل المؤثرة فيها)، وفي ظل كل هذا يبقى الدور المنوط الذي يلقى على عاتق المختصين في التوجيه المهني لتوعية التلاميذ خاصة بمدى ضرورة التروي والتدبر والتفكير المعمق. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة (الشمري، 2009) التي بحث فيها عن الميول المهنية وعلاقتها بالتفكير

الإبداعي لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والتي احتكمت لعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وقدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب متوسطي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. ونعتقد بأن الاختلاف الحاصل بين نتائج الدراستين مرده خصائص عينة البحث ونوع أسلوب التفكير المدروس وخصائص بيئة الدراسة.

## 4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

**نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاسلوب المعرفي الادراكي (الاعتماد/الاستقلال) تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.**

- **مناقشة الفرضية الفرعية الأولى**: تنص على:
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاسلوب المعرفي الادراكي (الاعتماد/الاستقلال) حسب الجنس:**

تبين لنا عبر المعطيات الميدانية للفرضية الرابعة التي تم إخضاعها إلى التحليل الاحصائي أن قيمة اختبارt قدر ب-1.132 عند مستوى الدلالة 0.895 وهي أكبر من 0.05، وبالتالي لم تتحقق فرضيتنا الفارقية التي قمنا فيها بعزو الاختلافات بين درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الإدراكي التي تعزى لمتغير الجنس. ونحاول تفسير هذا التقارب بين الذكور والإناث الممثلين لأفراد عينة الدراسة إلى الشراكة بين الجنسين في هذه المرحلة (التعليم الثانوي) في عدة نقاط تصب كلها في قالب قطبي الأسلوب المعرفي الإدراكي، وهي ثنائية (الاستقلال والاعتماد) والاحتكام إلى خصائص عملية الإدراك التي هي جوهر هذا الأسلوب، حيث تخضع عملية معالجة المعلومات إلى نفس السيرورة العقلية من كلا الجنسين، كما يمارسان مهارات التفكير المعرفية من استنتاج وتحليل وتركيب ومقارنة ومحاكمة بنفس الوتيرة دون فروق في الجنس، فنجد حسب رأي (بن زطة،2016) أنه تتضح الاستقلالية على المجال الإدراكي في حاجات تأكيد الذات والتحصيل الدراسي وإبراز الكفاءة، بينما نلمس الاعتمادية في حاجات الانتماء والمنافسة والتعاطف، وكلها جوانب يشترك فيها كلا الجنسين بالاضافة الى خضوعهما الى نفس البرامج والبيئة التعليمية.

على نفس النسق اتفقت العديد من الدراسات مع النتيجة المتحصل عليها فنجد (الشرقاوي، 1990، ص234)، قد قام سنة 1985 بدراسة الفروق بين الجنسين على مستوى الأسلوب المعرفي الإدراكي خلال المراحل العمرية المختلفة (الطفولة، الشباب والشيخوخة)، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين

الجنسين إلا عند الشباب، وفي نفس السنة قام سامي محمود أبوبية بدراسة تأثير كلّ من وجهة الضبط والاستقلال الإدراكي على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (ذكور وإناث)، وتوصل بعدها إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الأسلوب المعرفي ووجهة الضبط والجنس (ليسكي، 1992، ص246-249).

ونجد دعما لهذه النتيجة دراسات كل من (الشربيني زكريا، 1992) الذي توصل إلى أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس وهذا الأسلوب المعرفي، و (Greene Robert) الذي توصل في دراسة أجريت على عينتين من الطلبة الجامعيين من تخصصات مختلفة أن أساليبهم المعرفية تختلف باختلاف الجنس (Greene Robert, 1976, p52 ). وتتعزز هذه النتيجة بما توصل إليه الباحث (عرايس دمحم ،2001) في دراسته حيث لم تظهر فروق دالة إحصائيا في أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي بين الذكور والإناث، وكذلك دراسة (لمبارك، 2015) التي لم تظهر فيها كذلك الفروق بين الجنسين من التلاميذ في هذا الأسلوب المعرفي.

غير أن هناك دراسة خالفت نتائجها ما توصلنا إليه وأثبتت وجود فروق واضحة بين الجنسين، حيث توصل أنور الشرقاوي إلى وجود فروق على عينة من الطلبة إناثا وذكورا قوامها 419 تمثل الإناث 155 والذكور 264، وأرجع مصدر هذه الفروق إلى التكوينات البيولوجية وبعضها الاخر إلى عوامل ثقافية، ويتمثل هذا العامل خاصة في الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى، ففي بيئتنا العربية ينشأ الذكر ليكون أكثر استقلالا وحرية من الأنثى، في حين تبقى الأنثى حبيسة الأسرة وأكثر تقبلا للاعتماد على الآخرين من الذكر (الشرقاوي، 1990، ص234).

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن ما توصلنا اليه من نتائج تبقى خاضعة لخصائص العينة وإلى طبيعة الادوات البحثية المعتمدة وأن هذه النتائج تتصف بالنسبية والتقريب.

- **مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:** تنص على:
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على المجال الإدراكي حسب التخصص:**

تبين من خلال المعالجة الاحصائية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الإدراكي تعزى لمتغير التخصص، حيث توصلنا أن قيمة اختبار t قدر ب8.67 عند مستوى الدلالة 0.001 وهي أصغر من 0.05. وحسب الدراسات السابقة يرجع الاختلاف والتباين في

التخصصات ( علمي / أدبي ) كون البحث العلمي في هذا المجال أكد ميل الطلبة المعتمدين على المجال إلى التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية، ويميل المستقلون عن المجال إلى المواد العلمية التي تتميز بالدقة والتجريد، وهذا ما أكده أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ في دراستهما سنة (1978) على عينة متكونة من 456 طالبا وطالبة (لسيكي ، 1992 ،ص246).

وقد ثمن المنظر ويتكن (Witkein، 1952) هذه الفكرة حيث توصل إلى أنّ الطلاب الذين حددوا اختياراتهم المهنية في مجال العلوم، كانوا أكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، وأنّ الطلاب الذين اختاروا المهن التعليمية والإنسانية كانوا أقل استقلالا. كما قام العسيري (1991 ) بدراسة هدفت إلى معرفة الاستقلال الإدراكي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتخصص الدراسي على عينة قوامها 249 طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعية، حيث توصل إلى اختلاف درجة الاستقلال الإدراكي عند أفراد العينة باختلاف التخصص الدراسي، حيث كان طلاب الأقسام العلمية أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي من طلاب الأقسام الأدبية، كما اختلفت درجة الاستقلال الإدراكي باختلاف المرحلة الدراسية، حيث تبين أن طلاب المرحلة الثانوية أكثر استقلالا من طلاب الجامعة،كما لم يتضح وجود أثر لتفاعل التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية على درجة الاستقلال (غريب، 2017، ص117).

وبمعالجة الرؤى النظرية المختلفة للأساليب المعرفية ومتغير التخصص الدراسي، طرح (عبد الهادي محمد، 1999) دراسة تهدف للتعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والاختيارات الدراسية لطلبة القسمين العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (991 ) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبيانا يحوي المعلومات العامة وأسماء التخصصات التي تدرس في الجامعات،كما يحوي 29 سؤالا تتعلق بالعوامل المختلفة الكامنة وراء اختيار التخصصات، بالإضافة إلى اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية للكشف عن الاستقلال إلادراكي مقابل الاعتماد، وتم التوصل إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في اتباع الاستقلال عن المجال أو الاعتماد عليه تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، حيث يميل طلبة القسم العلمي إلى الاستقلال عن المجال، بينما يميل طلبة الأدبي إلى الاعتماد على المجال. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة ريان (2006) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لصالح التخصص العلمي. وتوصل (بن احمد،2011) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب التخصص في الأسلوب المعرفي والفروق لصالح ذوي التخصص الطبيعي.

**5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:**

**تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.**

- **مناقشة الفرضية الفرعية الاولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير حسب الجنس:**

أشارت نتائج اختبار الفرضية الخامسة أن الأفراد يتباينون في تفضيلهم لأساليب التفكير حسب الجنس حيث نجد أن قيمة اختبار t -3.182 عند مستوى الدلالة 0.002 وهي أصغر من 0.05، ويعود تفسير هذا التفاوت والفرق في (البروفيلات) التفضيلات العقلية حسب نموذج ستيرنبرغ المطبق على أفراد العينة حيث يعتبر ستيرنبرغ أن عامل الجنس من العوامل الأساسية في نمو أساليب التفكير. وعلى نفس الخطى يرى (الطيب، 2006، ص58) أن الجنس أو النوع مؤثر هام على أساليب التفكير، فقد وصف الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون ومبدعون وتقدميون ومخاطرون، أما الإناث فقد تم وصفهن على أنهن حذرات ومتعديات وخجولات. وهذه الأنماط تعبر عن الادراكات وليس عن الحقيقة، ولكننا عندما نكسب الصغار بعض المفاهيم والقيم ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نكسبهم ونعدهم اجتماعيا في إطار إدراكاتنا وليس في إطار من الواقع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (بن سعد، 2020) الذي هدف إلى التعرف على علاقة الحاجة إلى المعرفة بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا، على عينة قدرت ب ( 325 ) من طلاب الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة المنيا. وأسفرت النتائج عن وجود أثر دال إحصائيا لمتغير النوع (ذكور، إناث )والتخصص( أدبي، علمي ) والفرقة ( الأولى، الرابعة ) في أساليب التفكير لدى عينة البحث، ووجود أثر دال إحصائيا لمتغير النوع (ذكور، إناث ) والتخصص (أدبي، علمي ).واستخلص (Zhang ، 2001 ) في دراسته عن العلاقة بين أساليب التفكير والخبرة التدريسية والجنس، أن أساليب التفكير والاتجاهات نحو التدريس لم تتأثر بالجنس.

وبصيغة معرفية فإن مبدأ الفروق الفردية الذي أكدته العديد من النظريات والدراسات في المجالات المختلفة للشخصية الإنسانية يمثل حقيقة قائمة لا تقبل الجدل، فكل إنسان يعتبر نموذجا مميزا متفردا بذاته لا مثيل له من حيث التفرد من النواحي (الجسمية، النفسية، العقلية والمعرفية)، وهذا يفسر إلى حد بعيد النتيجة التي توصلت لها الباحثة.

وفي محاولة رصد الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق لأساليب التفكير وفق متغير الجنس نجد دراسة نصر الله (2008) التي أجريت بهدف الكشف عن أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين، تكونت عينة الدراسة من (281) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى إلى الجنس. ونجد أيضا دراسة عوض (2009) حول الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة الازهر بغزة على عينة من (355) طالبا وطالبة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف في وجود الفروق بين أفراد العينة التي تعزى لمتغير الجنس في هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في ضوء ما أشارت إليه عوض (2009) من حيث اختلاف المجتمعات التي أجريت فيها هذه الدراسات، حيث تختلف طبيعة تفكير كل مجتمع عن المجتمع الآخر، واختلاف العوامل التي تؤثر في التفكير.

**مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص.**

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي للمعطيات أن قيمة اختبارt-0.488 عند مستوى الدلالة 0.626 وهي أكبر من 0.05، وبالتالي لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص، وعليه فإن الفرضية لم تتحقق. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار عملية التوجيه إلى التخصصات الدراسية التي تتم بمعزل عن الدراسة العلمية والموضوعية لأساليب التفكير، كما يمكن تفسير هذا الفرض في إطار التحليل السيكولوجي للمرحلة العمرية التي يمر بها أفراد عينة الدراسة، فهم يتمتعون بصفات وخصائص نفسية وقدرات عقلية متشابهة إلى حد ما.

وتلتقي هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسات سابقة كدراسة (بلغوميدي، 2012، ص227) حول أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) من حيث أساليب التفكير. وقد فسر هذه النتيجة أنه ربما لم يصل التلاميذ إلى تكوين ملمح واضح يميزهم عن غيرهم من حيث أساليب التفكير، وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار طريقة التوجيه وكيف تتم، وتتفق جزئيا أيضا مع دراسة (غالب، 2001) التي هدفت الى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية بصنعاء، وتوصلت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين

أساليب التفكير الخمسة تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، وكذلك هو الحال بالنسبة لدراسة (السباعي،2006) الذي توصل لنفس النتيجة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الخمسة وفق التخصص الأكاديمي ( علمي / أدبي ) من خلال دراسته التي سعى إلى التعرف من خلالها على أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة باليمن وفق عدد من المتغيرات. وبربط هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من السبيعي (2001) و(واكلي ضيف،2016) التي توصلت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص.

وجاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لما توصل له (قاسم،1989) في دراسته التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات وكل من الجنس والتخصص ومتغيرات الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (900) طالبا وطالبة في جامعة عين شمس، واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة اختلاف أساليب التفكير باختلاف التخصصات العلمية للطلبة. هذه النتيجة تلتقي مع بعض نتائج دراسات سابقة مخالفة لما توصلنا إليه، كدراسة (رمضان، 2001) التي كان هدفها التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي) على أساليب التفكير، وقد شملت عينة الدراسة المرحلتين الثانوية و الجامعية على فروق بين الجنسين في أساليب التفكير وكذلك في التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

وتشير (طه،2017) إلى أن التخصص يلعب دورا في تكوين أساليب التفكير، ويعزى ذلك إلى طبيعة التخصص الدراسي وما يشمله من مناهج ومواد معينة لها انعكاساتها على سلوك الفرد وأساليب تفكيره. وهذا ما أشار إليه ستيرنبرج ووجنر ( Sternberg and Wagner, 1991 ) من أن نوع التخصص الدراسي يؤثر في أساليب التفكير.

**6-مناقشة الفرضية السادسة:**

**تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.**

**مناقشة الفرضية الفرعية الاولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس.**

تبين من نتائج المعالجة الاحصائية للفرضية أن قيمة اختبار t بلغ 0.706 عند مستوى الدلالة 0.480 وهي أكبر من 0.05، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق. وتعلل الباحثة هذه النتيجة إلى التطور والتقدم الحاصلين

على مستوى المجتمع والعالم ككل الذي قارب كثيرا بين مطالب الذكر ومطالب الأنثى، وهذا يعتبر من أبرز التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدها القرن الواحد والعشرون وأثر على العديد من خصائصهما الشخصية واتجاهاتهما وميولهما، وطريقة معالجتهما المعرفية للمواضيع، حتى أضحت استجابات الأنثى لا تختلف بشكل جوهري عن استجابات الذكر اتجاه العديد من المهن، إضافة إلى نقطة مهمة وهي المعاملة الوالدية التي اتخذت مسارا آخر في الآونة الأخيرة، وأصبحت تتلاشى التوجهات الوالدية التي كانت تفضل الذكور على الإناث، وأصبحت الفرص متاحة لكلا الطرفين من أجل اختيار مهن تتناسب مع قدراتهم بغض النظر عن جنسهم، نضيف إلى ذلك تطلع الإناث إلى التفوق والتحدي ومنافسة الذكور، ليبرهن على قدرتهن في خوض معركة الحياة مثلهن مثل الرجل لاسيما أن المجتمع يحتاج إليها في شتى الميادين، زيادة إلى ذلك تطلعات كلا الجنسين إلى مكانة مرموقة في المجتمع ووظيفة محترمة . ونفس النتيجة توصلت لها ( ميسون، 2011، ص227) في دراستها حول الأساليب المعرفية (المتصلب / المرن) وعلاقتها بالميول المهنية أنه لا توجد فروق في متغير الجنس بين أفراد عينتها. وقد وجد رشدي لبيب ( 1974 ) في دراسة له حول التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ في ما بين (1958 -1974) هو أنه لم تظهر فروق كبيرة بين ميول تلاميذ الجيلين، إلا أن التغير الذي حدث ميول الإناث نحو المجالات العلمية أكثر وضوحا من التغير في ميول الذكور، كما كانت الفروق واضحة في البحث الأول لكن ازدادت بصورة أوضح في نتائج البحث الثاني بحيث أصبح الارتباط بين نتائج الجنسين غير دال إحصائيا، هذا يعني أنه لا يوجد اختلاف بين ميول الذكور وبين ميول الإناث.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي الذي خص دراسة الميول المهنية ونقلا عن (خياطة ،2014، ص60) نجد دراسة (مطر ،2008) التي هدفت الى معرفة الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التعليم المهني.

وتتعارض هذه النتيجة أيضا مع دراسات تيرمان (Terman ) و ليما ( Lima ) التي توصلت إلى أن الميول المهنية تختلف باختلاف الجنس في مرحلة المراهقة. كما تتعارض هذه النتيجة مع دراسات سترونج (Strong) أن هناك عاملان أساسيان يؤثران على نوع الميول ودرجة قوتهما: العوامل الذاتية والعوامل البيئية. أما العوامل الذاتية فتشمل صفات الفرد الوراثية ودرجة ذكائه وخصائصه العقلية والجسمية وجنسه وسنه وحالته الانفعالية وسماته الشخصية (عطوي،1988). ويرجح البعض هذا الاختلاف إلى التنشئة الاجتماعية ودورها في إبراز الاختلاف بين الجنسين في الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها أفراد كل من الجنسين، ويكفي للتمثيل على ذلك

بعض الفروق الخاصة في القدرات والاتجاهات والميول والمعايير الاجتماعية المتعلقة باللباس والعمل المتاح... إلى جانب ذلك هناك فروق نفسية ، فالذكورة النفسية والأنوثة النفسية تتعدد في ضوء ما إذا كان سلوك الفرد أكثر ميلا نحو السلوك الذكري أو السلوك الأنثوي بصرف النظر عن جنسه حيويا، وتعتبر الذكورة والأنوثة عنصرا ذا أهمية كبرى في عملية التوجيه والإرشاد، حيث ما ينطبق على الإناث لا ينطبق على الذكور (مواهب، عياد اخرون،1993، ص30). ولعل هذا الاختلاف في الأفكار والتحليل مرده إلى اختلاف الحقبة الزمنية بين دراستنا والدراسات التي توصلت إلى وجود اختلاف بين الجنسين.

**مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص.**

اتضح من خلال المعالجة الاحصائية للبيانات أن قيمة اختبار t 5.648 عند مستوى الدلالة 0.001 وهي أصغر من 0.05، وعليه فقد تحققت الفرضية. وتسوقنا هذه النتيجة إلى الكثير من الدراسات التي توصلت إلى وجود أثر بين الميول المهنية والتخصص مثل دراسة (وولش، وبروس،1976 ) ودراسة (بلانتون،1967) بأنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين الميول الدراسية لتخصص معين ودرجات التحصيل الدراسي، وأن القدرات والاستعدادات والتحصيل الدراسي والإعداد المهني التي يمتلكها الطالب، لا تستطيع وحدها تفسير نجاح الفرد في دراسته أو مهنته وتكيفه فيها، بل لا بد من معرفة ميول الطالب التي تعتبر عنصرا هاما في نجاحه في دراسته أو في مهنته وتكيفه معها. ومن المعروف أن أكثر الطلبة الذين لديهم الدافعية والحماس لدراستهم هم أكثرهم حبا وميلا للدراسة ولأوجه النشاط المدرسي ويشعرون بأن هناك صلة بين ميولهم وما يتعلمونه (الدمرداش1977،ص 136). ونجد أيضا دراسة كل من (محمد،2009) ودراسة (يعقوب، 2007 ) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى إلى متغير التخصص، وذلك من حيث أن الطالب يميل نحو التخصص الذي يتناسب وميوله المهنية، فالميول المهنية تعتبر محددا هاما في التخصص الذي يختاره الطلبة . وقد أكد كثير من علماء النفس أمثال اريك اريكسون وجان بياجيه على ضرورة أخذ الميول بعين الاعتبار أثناء اختيار التخصص الدراسي والعمل المستقبلي نظرا لما للميول من دور تلعبه في نجاح الفرد في الدراسة وفي العمل (عويد سلطان،2003).

ويذهب فرانسواز أوبري Françoise Aubret Inetop):(من المعهد الوطني للتوجيه ) بالتجربة على حوالي ألف تلميذ ينتمون إلى 48 قسما موزعين على 16 تكميلية Collèges، وتم حساب معاملات الارتباط بين استفتاءات الميول العلمية والأدبية بالإضافة إلى اختبارات أخرى وبين التقدير الدراسي الإجمالي مع

مستوى التوجيه. وتوصلوا أن التلاميذ الذين يعبرون على ميولهم (العلمية أو الأدبية) هم الذين يذهبون إلى أبعد الحدود في دراساتهم والارتباط في هذه الحالة يكون عاليا (Lieury & Fenouillet, 1997: p62). وفي دراسة حفيظة بوسحاقي ( 1999 ) وجدت أن هناك علاقة بين رغبة الطلبة المصرح عنها في اختيار شعبة التعليم في السنة الثانية ثانوي ونتائج هؤلاء الطلبة في امتحان شهادة البكالوريا. وترى الباحثة أن الطالب إذا وجد نفسه في تخصص أو دراسة اختارها هو حسب رغبته، فإنه سيعمل بجدية أكبر نظرا لشعوره الإيجابي نحو هذا النوع من الدراسة مما يجعله متكيفا ومتوافقا في دراسته الأمر الذي يزيد حظه في النجاح سواء في امتحان شهادة البكالوريا أو في مشواره الدراسي ككل.

وأثبتت دراسة ميسر محمود (1999) حول الميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمتغيرات النضج المهني والتخصص الدراسي والجنس، وتكونت عينتها من (564) طالبًا من طلبة المدارس الحكومية في عمان. وأظهرت الدراسة فروقًا تعود لعامل التخصص إذ تبين أن طلبة الفرع العلمي يميلون أكثر من طلبة الفرع الأدبي نحو مجموعات مهنية تختلف عن المجموعات التي يميل إليها طلبة الفرع الأدبي (خطيب ،2015).

واتفق هانسن (Hansen،1995) وشاري (Charry ،1981) على أن للميول دورا مهما في تمكين الطلبة من اختيار نوع التخصص الدراسي المناسب، وذلك باستخدام اختبارات الميول التي تسهل عملية توزيع الطلبة على التخصصات الدراسية المتنوعة، وأشارا إلى أن أدوات قياس الميول أصبحت تستخدم في الأبحاث التطبيقية بغرض استكشاف الميل المهني الذي يقود إلى قرارات متعلقة باختيار التخصص الدراسي والاختيار المهني والتغيير المهني، وأخذ علماء النفس المهني يستخدمون تلك الأدوات لتحليل بنية الميول. وقام جابر وآخرون ( 1982) بدراسة نسق الميول المهنية واللامهنية لتلاميذ المرحلة الثانوية في دولة قطر،وتشكلت العينة من 200 طالب و200 طالبة من الصف الأول والثاني الثانوي القطريين. واستخدموا مقياس الميول المهنية واللامهنية، وأظهرت النتائج فروقًا بين طلاب الفرع الأدبي وطلاب الفرع العلمي في الميول المهنية.

وخلافا عما توصلنا له، ومن خلال متضمنات السياق المدرسي يرى بعض الباحثين أن اختيار التخصص الدراسي ( علمي / أدبي ) في مرحلة التعليم الثانوي يتم بمعزل عن مراعاة الميول المهنية حيث أنه يخضع إلى عدة عوامل تؤثر فيه من بينها مقارنة النتائج والمعدلات التي يتحصل عليها التلميذ خلال مرحلة التعليم المتوسط، وملء بطاقة الرغبات، إضافة إلى قوانين التوجيه بما فيها التحجيم، لكن يبقى الاختيار في حقيقة الأمر سطحيا يعتمد على مؤثرات خارجية كالبيئة التي يعيش فيها الفرد وتأثير الوالدين والأقارب والأقران وحتى الجانب الاقتصادي، إذ بات تفكير بعض الأولياء يتمحور حول المهن التي فيها دخل مالي كبير، وعلى سبيل المثال قد

يفرض الوالدان على ابنهما أن يختار التخصص العلمي، حتى أن البعض منهم يقوم هو بملء بطاقة الرغبات والإمضاء عليها دون أخذ رأي الابن راجين أن يكون مستقبلا طبيبا أو مهندسا. وقد جاءت دراسة سعد جاسم الهاشل حول التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية لتتوافق مع ماسبق طرحه، واستخلص الباحث أن العوامل المؤثرة في عملية اختيار شعبة التوجيه بدرجات معتبرة هي: الأسرة وتأثير الوالدين وتأثير الأصدقاء، في حين لم يكن هناك أي تأثير للجنس أو البرنامج الدراسي. وبالرغم من كل ذلك نجد أن التلميذ ليست له ميول إلى ممارسة هذه المهن بينما ميولاته المهنية لها علاقة بالتخصص الأدبي (الهاشل، 1996). إن الاختيار المبني على أسس غير سليمة وواقعية يؤثر بالدرجة الأولى على قدرات التلميذ. وتشير نتائج بعض الدراسات كدراسة النوباني ( 1995) ودراسة النجار ( الحويطي،2004 ) إلى أن اختيار كثير من الناس لمهنتهم يحدث نتيجة لرغبات طارئة أو نصائح الأقارب أو الأصدقاء، أو الاتصال بشخصية بارزة في مهنة ما أو تحت ضغط الوالدين وتقاليد الأسرة، أو لأن المهنة تتوافق مع مستوى الطموح الذي رسمه الفرد لنفسه في الحياة، كل ذلك دون أن ينظر الفرد إلى ما لديه من قدرات واستعدادات وصفات مختلفة لابد منها لنجاحه في مهنته المستقبلية.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة المعارضة لهذه النتيجة نجد دراسة (الملحم، 1988) عن التفضيلات المهنية لطلاب الصف الثالث الثانوي العام في ضوء التخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي الثقافي، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التفضيلات المهنية بين طلبة قسم العلوم الطبيعية وقسم العلوم الشرعية بالصف الثالث الثانوي في ضوء التخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي، وكشفت دراسته عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفضيلات المهنية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الاجتماعي.

## 7- مناقشة الفرضية السابعة:

للتعرف على الميول المهنية الأكثر شيوعا عند تلاميذ التعليم الثانوي حسب جنسهم وتخصصهم قمنا بالمعالجة الإحصائية لإجاباتهم عن البيئات المهنية المفضلة لديهم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ورتبناهم وفقا للدرجة التائية عند كل بيئة مهنية، ولتفسير هذه النتيجة قسمناها إلى فرعين:

### ا- البيئات المهنية السائدة عند تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص:

للكشف على الميول المهنية الأكثر شيوعا عند تلاميذ التعليم الثانوي حسب جنسهم وتخصصهم، قمنا بالمعالجة الإحصائية لإجاباتهم عن البيئات المهنية المفضلة. أما عن الجزئية الأولى من الفرضية السابعة المتعلقة بالتخصص وانطلاقا من التخصص العلمي، فقد توصلنا إلى أن الميل إلى البيئة المغامرة تصدرت القائمة عند العلميين، ويمكن عزو ذلك إلى أفراد عينة الدراسة (السنة الثانية ثانوي) الذين تتراوح أعمارهم مابين 17-19 سنة، كلهم أو على الأقل الأغلبية منهم لازالوا في مرحلة المراهقة. ولعل أهم ما يمكن ذكره من خلال المضامين التربوية لخصائص هذه المرحلة سرعة الانفعال وشدته، إذ تتسم مرحلة المراهقة بأنها عنيفة في حدة الانفعالات، ويقول محمد مصطفى زيدان في هذا الصدد أن: " من أهم الحاجات النفسية لطالب التعليم الثانوي أن نعترف له بأن له مشاعره الطبيعية، كما أننا نهيئ الفرص من جانبنا للتعبير عن هذه المشاعر، وفي الوقت ذاته نقوم بتوجيهه بشكل يقلل من درجة الأذى التي تصيب الغير من حدة انفعالاته، ذلك أن أهم ما يصبو إليه المراهق أن يجد المجتمع الذي يعيش فيه يعترف بوجوده كفرد ويحترم مشاعره " (زيدان، 1985 ،ص161 ). نضيف إلى هذه الخصائص المزاجية أن المراهقين يتقلبون على حالات مزاجية متضاربة دون أن تكون هناك أسباب وجيهة أو حتى بغير أن تكون هناك أية أسباب لحدوث تلك التقلبات المزاجية (ذلك راجع إلى الهرمونات)، وهذا التقلب الوجداني لدى المراهقين، لا يشير إلى نقص في التربية أو إلى تدهور في الأخلاق أو افتقار إلى القيم، بل يشير إلى حالة طبيعية أو خاصية من خصائص مرحلة المراهقة (ميخائيل أسعد1977 ، ص 10). بالإضافة إلى الاندفاع وراء الانفعالات والتأثر بالأقران والشخصيات الخارقة أو البارزة في المجتمع، فقد يميل المراهق إلى المهن التي يرى فيها مغامرة وتحديا وسيطرة وحيوية كالأعمال التطوعية أو كضابط في الجيش أو طيار أو صحفي ينقل أحداث حرب ...إلى غير ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل له (مقداد، 2011) في دراسته عن الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثانوي بمملكة البحرين، حيث أن الميل المغامر كان أكثر شيوعا لدى أفراد عينته.

وعلى ضوء ما سبق طرحه من نتائج اتضح لنا أن البيئة العقلية أخذت المرتبة الثانية في ترتيب البيئات التي يميل لها العلميون، وتتميز هذه البيئة كون الأفراد يحتاجون إلى التعامل مع الأرقام والأدوات الدقيقة، ويلزم هذه البيئة كثير من الذكاء مع المسائل والإبداع مثل: العلماء في الفلك أو العلوم الدقيقة ،أساتذة في الفيزياء أو الرياضيات وغيرها، ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بما يلي: يفضلون التفكير في حلول المشاكل أكثر من التصرف بها، ويميلون إلى التنظيم والفهم أكثر من السلطة، يستمتعون بمطالب ونشاطات العمل الغامض، ويهتمون بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها، يمتلكون قيم واتجاهات غير تقليدية (عرفات ،2008 ،ص10).

وهذا ليس بالجديد على التخصص العلمي الذي يعتمد على القدرات وطبيعة المواد والبرامج التعليمية التي ترتكز على المواد العلمية بالدرجة الأولى، وتتوسط ميولات العلميين الميل إلى البيئة الاجتماعية، ويعود تفسير هذه النتيجة إلى التعزيزات الإيجابية التي تمنحها المنظومة التربوية من خلال برامجها التعليمية الثرية بروح الوطنية وحب الناس ومساعدتهم، ثم تليها البيئة الواقعية التي يتميز أصحابها بالوضوح، وتتطلب الأعمال فيها جهدا عضليا ومهارات بدنية. وتفسر الباحثة هذا الميل للبيئة الواقعية إلى طبيعة المنطقة شبه الريفية، فبعض أفراد العينة يقطنون بمناطق زراعية غنية ببساتين الكرز وهي ملك لأهاليهم، حتى أننا بعد التقصي في الدراسة الاستطلاعية على العينة علمنا من الإدارة أن فترة جني ثمار الكرز تشهد تغيبات كثيرة نظرا لعمالة التلاميذ مع أهاليهم أو للاستفادة من مبلغ مالي.

ويمكننا أن نفسر ميل بعض أفراد العينة إلى البيئات التقليدية والفنية في المراتب الأخيرة، وهذا لا يعني أنها بيئات تقل شأنا عن غيرها وإنما هي ميول تعكس جوانب شخصية، وقد تتأثر بعدة عوامل كالعوامل الاجتماعية منها نظرة المجتمع إلى المهن الفنية على أنها مضيعة للجهد والتعب خاصة عند العلميين الذي يستثمر فيهم بعض الأولياء بالجهد والمال لدعمهم وتوفير كل سبل النجاح من دروس خصوصية إلى توفير الكتب والانترنت ...الخ.

أما الجزئية الثانية من الفرضية السابعة الخاصة بالاختصاص الأدبي، توضح لنا هذه النتائج صورة الميول المهنية لدى الأدبيين، فقد احتل الميل إلى البيئة المغامرة الصدارة عند أفراد العينة، وكما ذكرنا آنفا يعود هذا إلى طبيعة المرحلة العمرية والخصائص السيكولوجية لفترة المراهقة. وتحيلنا هذه النتيجة إلى ما جاء في الأدب التربوي فقد وصفها (الخطيب ،2005، ص9) بأنها بيئة المغامرات التجارية والسياسية، وتتطلب الأعمال التي تنتمي إلى هذه البيئة قيادة اجتماعية كإدارة المشروعات والمؤسسات، كما تتطلب مقدرة لغوية عالية من أجل توجيه الناس وإقناعهم. يتميز الأفراد ذوو الشخصية المغامرة بالسيطرة والإقناع، والقيادة والقوة، والمركز، والثقة بالنفس، والاجتماعية والبشاشة والمغامرة، ويحتاجون إلى المهمات اللفظية الغامضة وإلى القوة، وهم يشبهون النمط الاجتماعي لكنهم يتميزون بإقناع الآخرين أكثر من تقديم المساعدة لهم. وأصحاب هذه الشخصية يفضلون الاتصالات الاجتماعية بوصفها وسيطًا للتعبير الشخصي، ولكنهم لا يحبون اللغة المنمقة أو مواقف العمل شديدة التنظيم، ويرون أنفسهم قادة أقوياء، وينظرون إلى مهارتهم اللغوية والإقناعية بصفتها أعظم مصدر للقوة، ولديهم حاجة قوية للوصول إلى مراكز عليا، ويميلون إلى حب السيطرة والقيادة والجرأة كما يميلون إلى مجالات معينة.

ثم تليها البيئة العقلية، وترى الباحثة أن هذه النتيجة لها رؤية من زاوية مغايرة تأخذنا إلى عدة تفسيرات، أولها فشل القائمين على عملية التوجيه بالكشف عن الميولات الحقيقية للتلميذ، والاكتفاء بنتائجه المدرسية، والخضوع إلى واقع المستلزمات البيداغوجية للجذوع المشتركة خاصة قانون التحجيم، وبالتالي وجود التلميذ في تخصص لا يرغب فيه. ونشير أيضا إلى أثر الفشل على نظرة التلميذ للدراسة، فالفشل خاصة عندما يتكرر بشكل متواصل، فإنه يبعد اهتمامه عن الأهداف التربوية. وتنطفئ الاستجابات بغياب التعزيز حسب سكينر، فهناك اتفاق حول الآثار السلبية للفشل المتكرر خاصة الفئة التي غيرت الشعبة من العلمي إلى الأدبي مضطرة أو خوفا من الرسوب خلال السنة الدراسية أو في البكالوريا مستقبلا بعدما رسمت مشروعا مهنيا معينا منذ الرابعة متوسط. التفسير الآخر هو النظرة الدونية التي يشعر بها الأدبيون بأنهم أقل شأنا من العلميين وأن المخرجات المهنية للتخصصات العلمية ذات قيمة ومكانة مرموقة في المجتمع.

وفي المرتبة الثالثة نجد الميل إلى البيئة الاجتماعية، وقد كان من المتوقع لدى الباحثة أن يكون ترتيبها في المرتبة الثانية نظرا لطبيعة المهن فيها والمنافذ الجامعية والتي تتلائم مع التخصص الأدبي، ولكن لكل عينة بحث خصوصيتها ونتائجها وحتى المرتبة الثالثة تعتبر في الصدارة. وتكون الأعمال في هذه البيئة من نوع التحدث مع الآخرين، وتفهم ظروفهم ومساعدتهم وتقديم العون لهم، لذا فإن العاملين فيها بحاجة إلى القدرة على تفسير السلوك الإنساني وتغييره، ولديهم رغبة في رعاية الآخرين. ومن الأمثلة على هذه البيئة المدارس والكليات والمستشفيات العقلية، والرعاية الصحية، ووكالات الخدمات الاجتماعية، والمساجد ومراكز الترفيه. ومن أمثلة المهن التي ترتبط بهذه البيئة، الإرشاد والتدريس، ومعالجة صعوبات النطق. أما أفراد هذا النمط فإنهم يهتمون بالناس وخدمتهم، ويمكنهم عمل أصدقاء بسهولة، ويستطيعون تطوير مهارات اتصال جيدة، ويستمتعون بالعمل مع المجموعات أو مع الأفراد، ولديهم القدرة على تحديد مشكلات الناس وحلها. ويفضلون القيام بأدوار التعليم أو العلاج النفسي أو الاجتماعي، ويتحملون المسؤولية، ويحبون مساعدة الآخرين، وخدمة المجتمع، ويقبلون الأدوار الأنثوية، ومن السهل قيادتهم، ولديهم بصيرة في العلاقات الشخصية، وقدرة فائقة على تكوين علاقات قوية مع الآخرين، ولديهم قدرة جيدة على أداء الأدوار، وعلى الارتباط بالآخرين، وعادة ما يكونون راضين عن أنفسهم، ويتسمون بالبشاشة، وقادرين على تحمل المسؤولية، ولديهم قدرة لغوية عالية، ويميلون إلى النشاطات ذات الطابع الاجتماعي والمهارات التي تحتاج إلى الاتصال الاجتماعي كالمهارات اللفظية والعاطفية.

أما الميول الأقل تفضيلا عند أفراد عينة الأدبيين نجد الميل إلى البيئة الواقعية ثم التقليدية ثم أخيرا الفنية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مقداد، 2011) الذي احتل الميل الفني المرتبة الأخيرة ضمن ترتيبات البيئات

المهنية في دراسته، ويمكننا أن ننظر إلى هذه النتيجة بمنظار أوسع حيث أن الفرد في البلدان العربية يعزف عن المهن الفنية كونها لا تحقق أحلامهم المادية ولا تلقى استحسانا من طرف الأولياء كما ذكرنا سابقا.

**ب- البيئات المهنية السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس:**

اتضح من خلال المعالجة الاحصائية أن هناك اتفاقا بين الجنسين الذكور والإناث في ترتيب ميولاتهم نحو البيئة المغامرة في الصدارة اتفاقا كليا، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود لعدد من الأسباب أهمها:

كلاهما تطرأ عليه في مرحلتهم العمرية تغيرات وتحولات في ثلاث نقاط أساسية (النمو الجسدي، النضوج الجنسي، التغير النفسي) والتي بدورها تؤثر في ميولهم المهنية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل اليه (محمد مقداد، 2011) حيث تصدر الميل المغامر البيئات المهنية عند أفراد عينته من كلا الجنسين. وفي دراسة لاندريا-ايلينا (Andreea-Elena, 2014) ودراسة التلاهين فاطمة (2013) اللتان أشارتا لعدم وجود فروق بين الجنسين في الميول المهنية، ودراسة أبو زغيله (2014) التي أشارت إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الميول العقلية وميول المغامرة. بينما تعارضت هذه النتيجة مع ما توصل اليه موريس(Morris, 2016) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على الميول المهنية في الولايات المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (1283) ذكراً وأنثى. وأظهرت النتائج أن الذكور كانت ميولهم نحو الجانب التحقيقي والمغامر، بينما مالت الإناث نحو الجوانب الفنية والاجتماعية، وأن الميول المهنية كانت لدى الأصغر سناً، بينما كانت طفيفة بين عمر (18-22) سنة. وبين مؤيد ومعارض لهذه النتيجة تبقى خصوصية العينة هي الحد الفاصل والجازم في الأمر.

تليها البيئة العقلية في المركز الثاني عند كلا الجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ( جاويش، دمشق، 2010) بعنوان:( التفضيلات المهنيّة وعلاقتها بالذكاءات المتعددة -دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثالث الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، وهدفت الدّراسة إلى التعرف على واقع التفضيلات المهنيّة السَّائدة لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذّكور ودرجات الإناث في نمط التفضيل العلميّ. والملفت للانتباه أنه منذ عصر التنوير أو ما يسمى أيضا (بعصر المنطق) والمرأة تسعى للبروز والتألق في مجالات العلوم والتكنولوجيا والرياضيات والهندسة ... وبعد صعوبات ومطبات كثيرة زاحمت المرأة الرجل في مختلف المهن التي تتطلب قدرات عقلية عالية، بل ووصلت إلى القمر وتفوقت بجدارة في عصرنا هذا، حتى أن بعض الدراسات خرجت من نطاق التناولات الكلاسيكية لموضوع المرأة،

وسعت للبحث عن أسباب تفوق الإناث على الذكور في المواد العلمية، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (سعود مبارك وسيف بدر، 2019) للكشف عن أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي. إذا وبناء على ما سبق فلا مجال للمفاضلة بين الذكور والإناث فيما يخص الميول إلى البيئة العقلية، إلا أننا نجد التباين والفوارق واضحة في الترتيب الرابع للميول المهنية الأكثر تفضيلا لعينة الدراسة حسب الجنس، فالإناث فضلن البيئة التقليدية بينما الذكور فضلوا البيئة الواقعية، وهذا منطقي إلى حد بعيد. فكما أشرنا في ثنايا الفقرات السابقة أن الأعمال في البيئة الواقعية تحتاج إلى جهد بدني وتتطلب مهارات يدوية وتقنية وميكانيكية مثل المهن الزراعية والصناعة والجيش، وهي تنسجم إلى حد بعيد مع البنية الجسمية للذكور، بينما الإناث فميولاتهم إلى البيئة التقليدية تفسيره راجع إلى طبيعة المهن التي تحتويها، ومعظم هذه الأعمال تتطلب دقة في الأداء وإتباع التعليمات، كالأعمال الكتابية وتدقيقها، وتدقيق القوائم. ومن الأمثلة على هذه البيئة، البنوك وشركات المحاسبة والاستثمار، ومكاتب البريد ومكاتب الملفات، والمكاتب التجارية، ومن أمثلة المهن المرتبطة بهذه البيئة، مدقق حسابات البنك، ومشغل أجهزة الكمبيوتر (الخطيب ،2005، ص10).

ويرى (Holland, 1985) الأفراد ذوي الشخصية التقليدية أنهم تقليديون، ويهتمون كثيرًا بالتفاصيل، ويفضلون التعامل بالبيانات، ويتوجهون نحو المراكز ويتمسكون بالأعراف القائمة، ويبدون في معظم الأحيان في حالة انضباط ودفاع، ويفضلون التركيبات اللغوية والحسابية، كما يفضلون أدوار الخضوع تفضيلا عامًا. ويبدو أن خضوعهم المعتاد لحاجاتهم الشخصية يجعلهم من ذوي الإنتاج والكفاية في الأمور المرتبة مسبقًا، كما أن قيمهم واتجاهاتهم تتطابق بشدة مع القوة والنفوذ والمركز، ويفضلون حل المشكلات الواضحة والمحددة والعملية، ويفضلون تطبيق القوانين في حل المشكلات. وفي هذه النقطة يرى اكسو وكورنو (Xu et Corno, 2006) أن الإناث تتفوقن على الذكور في جوانب إدارة الوقت والاحتفاظ بالدافعية الذاتية، ومراقبة المشاعر وضبطها عند انجاز الواجب. وقد وجدت الباحثة كيميورا (Kimura) وهي من رواد البحث عن الاختلافات الوظيفية بين الجنسين أن الإناث تتفوقن في المجالات التالية: الأعمال الدقيقة، التنسيق الحركي الدقيق، الطلاقة التصورية، نشاط البحث عن الأشياء، الاستعانة بعلامات دالة على مواقع مطلوبة وفي استعمال الخرائط. وعلى هذا الأساس تتفوق الإناث على الذكور في الأعمال الآتية: أعمال التجميع، الإنتاج المجهري، أشغال شبكات الاتصال، التمريض، الصيدلة ... (الراوي، 2008).

أما عن الميل للبيئة الفنية، فقد جاءت في الترتيب الأخير لكلا الجنسين، وقد يعود تفسير هذا إلى مكانة المهن الفنية من المنظور الاقتصادي والسوسيولوجي كما ذكرنا سابقا.

**8- مناقشة الفرضية الثامنة :**

بغية الكشف عن أكثر الأساليب التفكيرية تفضيلا لدى أفراد العينة حسب تخصصهم (علمي / أدبي ) وجنسهم ( ذكور/ إناث) سنقوم بمناقشة كل متغير وسيط على حدة.

**ا- أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص:**

تشير النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الاحصائية لدرجات أفراد العينة أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا عند العلميين والأدبيين قد تشابهت، وهي على التوالي :( التشريعي، الهرمي، المتحرر)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوي أسلوب التفكير التشريعي يفضلون المهام التي فيها ابتكار وإبداع واستراتيجيات جديدة، كما أهم يفضلون عمل الاشياء بطريقتهم الخاصة. ويعتبر Zhang أن أصحاب الأسلوب التشريعي يفضلون اختيار النشاطات التي يريدون القيام بها (Zhang, 2004, p1308) . ونشير في هذه النقطة أن المراهق يميل إلى توكيد ذاته وذلك بالتمرد على سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة، وتبعا لهذا فهو يفضل النشاطات والمهام التي يريد القيام بها .ونفس النتيجة توصل إليها شلبي ( 2002 ) في دراسته على عينة من طلبة الجامعة قوامها ( 417 ) طالبا وطالبة لمعرفة أساليب التفكير الغالبة لدى الطلبة ،وأظهرت النتائج تفضيلهم لأسلوب التفكير التشريعي على بقية الأساليب الأخرى (بن عباد،2014، ص 294 ).

ثم نجد الأسلوب الهرمي على درجة مرتفعة من التفضيل، وتقودنا هذه النتيجة إلى تسليط الضوء على ما ورد من خصائص الأفراد الهرميين حيث يفضلون تناول جميع الأهداف التي تواجههم، ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهداف، كل بحسب أهميته، ويتناولون المشكلات ويعالجونها بشكل متوازن، ويؤمنون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، وترتيب الأولويات بديلا عن القرار أو الفعل، ويتميزون بالتنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات . (Sternberg & Wagner, 1991, p3).

هذا المعطى يؤكد لنا أنه لابد على المدارس أن تضع ذوي الأسلوب الهرمي في المقدمة، فالطلاب يدرسون العديد من الموضوعات الدراسية، لذا عليهم أن يضعوا أولويات لوقتهم ولبذلهم الجهد، ولذا ذو الأسلوب الهرمي سوف يكون في المقدمة حيث يضع نظاما بالأولويات المختلفة لكي يجيب على أكبر قدر ممكن من الاختبارات في الوقت المسموح به(Sternberg, 1997, p 51) . وفي نفس السياق نذكر أن أهمية أساليب التفكير تكمن في تسهيل اكتساب الطالب للمعلومة كما جاء في تعريف وينستن (Weinstein ) لأساليب التفكير حيث ترى أنها "طرائق وأساليب تسهل على الطالب اكتساب المعلومة وتحصيلها وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها بكل يسر " (Weinstein , 1988, p246)، ثم يليهم الأسلوب المتحرر في الترتيب الثالث،

ويتميز أصحاب النزعة المتحررة بالنقد لما هو تقليدي وروتيني، ويحبون تجاوز القواعد والإجراءات الحالية. وتتفق هذه النتيجة الى حد بعيد مع ما جاء في تصنيف "زهانغ " لأساليب التفكير الواردة في نظرية أساليب التفكير " لستيرنبرغ " ضمن المجموعة الأولى التي تضم أساليب التفكير الأكثر توليدا للإبداع وذات المستوى الأعلى من التفكير المعرفي المعقد وهذه الأساليب هي: التشريعي، الحكمي، الهرمي، العالمي والمتحرر.

ومن خلال النتائج نجد أن الأسلوب (العالمي والملكي) توسط تفضيلات العلميين بينما الأسلوب (الفوضوي والتنفيذي ) توسط تفضيلات الأدبيين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص الأفراد في هذه الأساليب، فالأفراد ذوو الأسلوب العالمي يجيدون التعامل مع مفاهيم واسعة، وفي كثير من الأحيان يتجهون للتعامل مع قضايا مجردة وكبيرة نسبيا، (Zabukovec & Kobal -Grum , 2004 , p 157 )، بينما في الأسلوب الملكي يتجه الأفراد للتعامل مع الأعمال التي تبرز فرديتهم وتضمن لهم عدم تدخل الآخرين بشكل مباشر فيما يقومون به من أعمال مثل: باحث، مؤرخ، رجل أعمال (Sternberg, 1992,p 38) . المتمعن في هذه الخصائص يجدها تنطبق إلى حد بعيد مع صفات المتعلمين في التخصصات العلمية فهم يتميزون بطريقتهم في التعامل مع الأرقام والمفاهيم الواسعة نظرا لاعتمادهم على الفهم والاستدلال بدلا من الحفظ المجرد، ومن خصائص المتعلم في هذه المرحلة الميل إلى انتقاد ما يستقطبه من أفكار الآخرين وأرائهم. وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين في هذه السن قد يهتمون بالمشكلات السياسية والاجتماعية أكثر من اهتمامهم بالمناهج الدراسية (القذافي،2000، ص 30).

أما بالنسبة لأساليب الأدبيين، فنجد الأفراد الذين يتميزون بالأسلوب الفوضوي يميلون إلى العشوائية في مواجهة المشكلات وعدم التخطيط، كما يرفضون الأنظمة وخاصة الصارمة منها، ويبدون مقاومة للنظام الذي يقيد حركتهم، ومن المحتمل أن يواجهوا مشكلة مع الأنظمة المدرسية بسبب عدم وضوح أهدافهم، بالإضافة إلى أنهم لا يتمون الأعمال المطلوبة منهم (محمد علي، 2019، ص67).

أما الأسلوب التنفيذي يفضل الأفراد فيه المهمات المحددة ، ويلتزمون بالقواعد والقوانين ، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين، فهم مجرد متلقين للأوامر، يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد (Grigorenko & Sternberg,1995, p 221) . وذكر سترنبرغ و زهانغ (2005) أن الطلاب التنفيذيين يفضلون حفظ المواد واختبارات الاختيار من متعدد أو اختبارات الإجابات القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها الأساتذة، وهذا ينعكس تماما على طبيعة المواد التعليمية عند الأدبيين التي تتميز بالحفظ.

وتشير النتائج أن أسلوب المحافظ جاء في الترتيب الأخير لكلا المتخصصين، ونعزو تفسير هذه النتيجة انطلاقا من المنطلقات النظرية في سيكولوجيه المراهق التي تنص على أنه يرفض الانصياع للأوامر ولديه الرغبة الدائمة للتمرد والتحرر كما تبرز لديه النزعة إلى الاستقلالية.

**ب- أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس:**

أما فيما يخص أساليب التفكير الأكثر شيوعا عند أفراد العينة حسب الجنس، فقد احتلت الصدارة الأساليب التالية: التشريعي، الهرمي والمتحرر لكلا الجنسين. وإذا ما تمعنا في هذه النتائج نلاحظ أن امتلاك أفراد العينة لدرجات مرتفعة في هذه الأنماط يدل على تعدد استخدامها في حياتهم اليومية بشكل عام والدراسية بشكل خاص، وهذا ما أشارت إليه نظرية (ستيرنبرغ) بأن الأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير. وعلى حسب اعتقاد الباحثة فإن هذا التقارب بين الجنسين من حيث تفضيلاتهم لأساليب التفكير راجع إلى متطلبات هذه المرحلة النمائية التي يمر بها أفراد العينة ويشتركون فيها إناثا وذكورا، نذكر من بينها الحاجة إلى الانتماء ونيل احترام الآخر واستحسانه بالإضافة إلى الحاجة للسيطرة والمنافسة وتكوين خبرات جديدة ومتنوعة، فالأفراد في الأسلوب التشريعي يفضلون التحدي في حل المشكلات الجديدة وإبراز ذواتهم، وفي الأسلوب الهرمي يتميزون بالثقة في النفس ويتقبلون جميع المشكلات، أما المتحررون فهم ثائرون على القيود، والمراهق هنا يشعر بأن والديه لا يستطيعان فهمه فيدخل في حالة من الاغتراب والتمرد.

وترجع نقطة الالتقاء بين الجنسين في أساليب التفكير الأقل تفضيلا وهما (الحكمي، والمحافظ)، وتؤكد الباحثة دائما على عرض توضيحات (ستيرنبيرغ) Sternberg كونه صاحب نظرية (التحكم العقلي الذاتي) ، بالإضافة إلى بحوث Zhang التي تعتبر قاعدة تأسيسية لمتغير أساليب التفكير من هذا المنظور لتفسير عدم تفضيل التلاميذ لهذين الأسلوبين. وفي هذا السياق يرى يستيرنبرغ أن الأفراد ذوي الأسلوب الحكمي يهتمون بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وهذا متناقض مع اندفاع المراهقين وتقلباتهم المزاجية، أما المحافظون يحبون التقيد بالقواعد والقوانين، وهذا أيضا عكس ما ذكرنا آنفا عن الرغبة التحررية والتمرد التي تعتري المراهق.

**9- مناقشة الفرضية التاسعة:**

تحيلنا نتائج المعالجة الإحصائية التي قمنا بها للإجابة على التساؤل الذي طرحناه حول البيئات المهنية السائدة عند المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي إلى مقارنة الميولات المهنية بينهما وتفسير ذلك ، فنجد أن الميل إلى البيئة المغامرة احتل الصدارة عند المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي. ونفسر هذه النتيجة بالخصائص الشخصية للمتعلم في هذه المرحلة (مرحلة الثانوية) ، ويشير بروون في هذه النقطة أن نمو الوظيفة

الاستقلالية يتسارع في هذه الفترة من خلال الخروج من دائرة العلاقة مع المواضيع الوالدية إلى المواضيع الغيرية، والبحث عن صور تقمصية جديدة (Perron ,1994). وهذا يوضح ميولاتهم إلى البيئة المغامرة حيث يتميز المراهق بحب المغامرات والأعمال التي فيها أخطار وتضحيات، وتقليد الشخصيات التي تؤثر فيه، تليها البيئة العقلية كتفضيل ثان مهم عند المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي. وتذكرنا هذه النتيجة بفحوى الثنائية القطبية التي تتميز بها الأساليب المعرفية حيث أن المسافة التي تفصل قطبي الأسلوب لا تعني فاصلا لقطبين متناظرين، بل هما قطبان لبعد واحد، وبينهما نجد تشتتا متصلا جدا، ويوضح (غريب،2009) أن الفرد المستقل إدراكيا هو ذلك الشخص الذي له القدرة على العزل داخل مجال معقد ومشوش موضوعا كان أو جزءا ينتمي إلى ذلك المجال، ويتداخل مع عناصر بواسطة مقاربة تحليلية وبتبني مرجعيات داخلية والتي تعتبر بمثابة آليات بسيطة تمكنه من إعادة بناء المجال بطريقته الخاصة بحيث لا يحتاج إلى عوامل خارجية لإدراك جزيئات محيطه، أما الفرد المعتمد على المجال الإدراكي فهو الفرد الذي يفتقد القدرة على عزل موضوع ما أو إدراكه داخل مجال يتكون من عناصر يتداخل معها الموضوع المدرك، ويلجأ إلى إدراكه داخل مجال النظرة الإجمالية للموقف ككل مما يجعله أكثر غموضا، وهذا ما يجعل الفرد أكثر خضوعا إلى المجال معتمدا على خصائص المثيرات الخارجية في الإدراك، وبالتالي يعتمدون على الشمولية في العملية الإدراكية لعناصر المجال. كما أن بعض الدراسات أثبتت أنه ليس من الضروري أن يتميز التلاميذ العلميون بالاستقلالية، ممكن كثيرا أن يتميز الأدبيون بذلك مثل دراسة (هانم علي ) التي توصلت في دراستها الموسومة بالأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد ) على المجال الإدراكي والدافع للانجاز لدى طلاب الصف الثاني ثانوي العام إلى عدم وجود أثر لتفاعل الأسلوب المعرفي الإدراكي ونوع التخصص ( أدبي / علمي)، فعلى سبيل المثال نجد في التخصص العلمي المتعمدين والمستقلين على المجال الإدراكي ونجد أيضا عند الأدبيين هتين الفئتين، وبصيغة معرفية نجد أن المعتمدين والمستقلين في التخصص العلمي يفضلون المهن العلمية والفكرية على حد سواء، وهي تعتمد على التحليل والذكاء والإبداع والتعامل مع الأرقام وهي نقطة مشتركة بينهما. وتتعارض هذه النتيجة مع ما جاء في بعض الأدبيات السابقة التي وضعت خصائص وفروقا لكل من المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في مجالات معينة كدراسة (عبد الهادي محمد، 1999) الذي أوضح أن التعلمات الأدبية والإنسانية تجذب الأشخاص المعتمدين على المجال، بينما بينت نتائج دراسة (عواض أبو دنيا، 1997) و (الشرقاوي ،2005، ص 242) أن المستقلين عن المجال أكثر قدرة على الاستدلال المنطقي، وأن الاستقلال الإدراكي يؤثر على العمليات العقلية ومنها العمليات الصورية.

وتوسطت البيئتان الواقعية والتقليدية نفس التفضيل والرتبة عند المستقلين على المجال الإدراكي، ونذكر من خلال السياقات التنظيرية التي وضعها المنظر هولاند للأنماط المهنية التقليدية والواقعية حيث يدل النمط التقليدي على الأعمال التي تتطلب دقة في الأداء وإتباع التعليمات ، ويتميز هذا النمط بأنه يلتزم بالقوانين والقواعد والأنظمة، ويفضل العمل مع أصحاب السلطة، ويتجنب المواقف التي هي بحاجة إلى علاقات شخصية ومهارات جسدية، ويمتلك قدرة على ضبط النفس، ويفضل النشاطات. والأفراد هنا يتفاعلون مع المتطلبة للتنظيم اللفظي والعددي (عبد الوهاب،2008، ص 87). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة سيون (Suen، 1955) التي اختبرت أداء الطلبة على الاختبارات التقويمية، وكان مستوى المستقلين على المجال الإدراكي أفضل في الاختبارات الأدائية والتطبيقية، وبالاحتكام مع ما توصلت له الباحثة فإن تفضيلات المستقلين للميولات التقليدية راجع إلى تميزهم بالدقة في الأداء والتطبيق واتباع التعليمات والقواعد. وقد أوردنا في موضع سابق أن النمط الواقعي يتميز أفراده بالاداء الانفرادي والمجهود العضلي والموضوعية، ولا يحبون استخدام المهارات الاجتماعية. ويشير (غريب، 2009، ص 75) في طرحه لخصائص المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي أن المستقلين يميلون إلى نمط الدراسة المهنية التي تتميز بالموضوعية كالصناعة والمواد الزراعية ،كما يشير أيضا أن الفرد المستقل لا يهتم كثيرا بالمجالات الاجتماعية التي تتطلب تفاعلا مع الاخرين، كما أوضحت دراسات ( ويتكن 1977 وزملائه ) أن الفرد المستقل عن المجال يتميز بالميل إلى التفرد والإنعزال وسريع الغضب ويثق في قدراته المعرفية ويتحمل الغموض، كما يمتلك القدرة على أداء العمليات التي تثبت تمكنه من ذلك، ويتجه نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل.

وتعود نقطة الالتقاء بين المعتمدين والمستقلين مرة أخرى في عدم إعطاء الافضلية للبيئة الفنية وترتيبها في آخر الأولويات بالنسبة لهم، وهذا راجع كما ذكرنا آنفا إلى نفور أفراد العينة من المهن الفنية بغض النظر إن كانوا معتمدين على المجال أو مستقلين عنه، وتبقى الاختلافات بين نتائج هذه الدراسة ودراسات أخرى واردة نظرا لخصوصية كل عينة وكل زمان ومكان.

**10-مناقشة الفرضية العاشرة:**

للتعرف على أساليب التفكير المفضلة عند المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي ارتأت الباحثة أن تقسم في تفسيرها لحيثيات نتائجها إلى شقين:

أولا : أساليب التفكير الشائعة عند المستقلين على المجال الإدراكي حيث تصدر كل من الأسلوب ( التشريعي، الهرمي، المتحرر) ترتيب أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لديهم، وتشمل العمليات التشريعية العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الابتكار، والصياغة والتخطيط. ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات أو العمليات العقلية ذات الرتبة العليا، والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء مهمة، مثل :تحديد المشكلة وصياغة التمثيل العقلي للمعلومات، وتحديد المصادر العقلية والمادية اللازمة لحل المشكلة (الشهري،2006 ، ص 54). كما أنهم يعرفون ما يقومون به ويحددون الطريقة لذلك، وهذا ينطبق على ما أكده (بن بركة ، 2007) بأن الأشخاص المستقلين مجاليا يتمتعون بدرجة كبيرة من الرقابة النفسية، وتوجيه الشعور نحو ما يمارسونه من عمليات الإدراك والتفسير والتذكر، والانتباه للمهمات التي ينشطون عليها بمعزل عن الظروف المحيطة، أما الافراد الهرميون لديهم مرونة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم وإدراك جيد للاولويات، ويتميزون بالثقة في النفس والاعتماد على ذواتهم في حل مشاكلهم بطريقة نظامية هرمية مرتبة وهذه المميزات تتطابق إلى حد بعيد مع خصائص المستقلين على المجال في السياق المدرسي، حيث يتميز التلاميذ المستقلون بالنمط التحليلي، لذلك لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة وعلى معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية، كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية. وعلى ضوء دراسة معالجة المعلومات فإن الأفراد ذوي أسلوب الاستقلال عن المجال يكون لديهم أكبر عدد من الاستراتيجيات المتاحة لهم، وربما يكونون أكثر استعدادا للاستفادة من الطرق الحديثة أو يمكنهم أن يكونون أكثر كفاءة في إدراك متى تكون إستراتجية الحل غير صالحة للتطبيق ( الخولي، 2002 ،ص88).

ومن خصائص الشخص المستقل عن المجال الإدراكي أيضا القدرة على تحليل الموقف، وتمييز الذات عن الآخرين، كما أنه لا يحتاج إلى إطار مرجعي لمواجهة أية مشكلة أو موقف جديد. أما الأفراد ذوو الأسلوب المتحرر فهم يسعون إلى أقصى تغيير ممكن والعمل بأساليب عمل جديدة، وتتلاقى هذه الفكرة مع ما ذكره (نايف المطوع واحمد البراوي) نقلا عن (السيد،2019، ص 113) بأن المستقلين مجاليا يعيدون تنظيم وترتيب المادة العلمية بالأسلوب الذي يتراءى لهم، وهذا يفسر تفضيلهم للأسلوب المتحرر الذي يتميز بالتغير والإبداع والابتكار.

أما أساليب التفكير الأقل تفضيلا عند المستقلين على المجال الإدراكي فهي (الحكمي والخارجي والمحافظ) ونستقرىء من هذه النتيجة أن خصائص المستقلين مجاليا لا تتماشى مع هذه الأساليب التفكيرية، فالأفراد ذوو الأسلوب الملكي متسرعون في حل مشاكلهم، وذوو النزعة المحافظة لا يفضلون التغيير، والأفراد ذوو الأسلوب

الخارجي لديهم حس اجتماعي ويميلون للعمل مع الآخرين والناس، بينما المستقلون على المجال الإدراكي يفضلون الأنشطة الفردية ولا يهتمون بالعلاقات الإنسانية، كما أنهم يدركون التناقضات والتباينات في المواقف المختلفة والتغلب على العراقيل التي تواجه مسيرتهم المعرفية مما يعطيهم ميزة عدم التسرع في حل مشاكلهم والتغلب عليها.

وجاءت المعطيات الميدانية للشق الثاني من الفرضية التاسعة تبين أن الأساليب التالية: التشريعي، الهرمي، المتحرر والفوضوي، هي الأكثر تفضيلا عند المعتمدين على المجال الإدراكي. ولعل هذه النتيجة تتفق في بعض الأجزاء مع ما جاء في السياقات التنظيرية لأساليب التفكير مع خصائص المعتمدين وهو ما يخص الجانب التعلمي، ففي النمط التشريعي تلائمه الأنشطة الصفية التي تعتمد على (حلل، صمم، كيف ترغب، افترض، تصور) (السرور ،2005، ص158). وهي تقنيات يستخدمها المتعلمون في التخصصات العلمية أو الادبية سواء كانوا معتمدين أو مستقلين على المجال، ولعل هذا التعود على هذه الاستراتيجيات المكتسبة من البرامج التعلمية التي يتلقاها أفراد العينة في تعليمهم الثانوي جعلهم يختارون تلقائيا الأسلوب التشريعي والهرمي الأكثر تفضيلا، أما الأسلوب المتحرر فيرجع تفضيلهم إلى الخصائص النمائية لمرحلة المراهقة التي يشترك فيها المعتمدون والمستقلون على حد سواء.

ولقد وثقت الأدبيات النفسية السابقة ذكرها العديد من متطلبات هذه المرحلة النمائية، وفيما يخص تفضيل المعتمدين للأسلوب الفوضوي راجع إلى صعوبة إدراك المشكلة بشكل واضح وكلي بالنسبة لهم، فالتلميذ في هذا الأسلوب يتبنى طرق عشوائية وغير منظمة في حل مسائله ومشكلاته. وفي هذا الصدد أكد جيلفورد سنة (1987) أن المعتمد على المجال يجد صعوبة في بناء أو حتى إعادة بناء المشكلة التي تواجهه أو حتى استخدام عنصر معين منها بطرائق جديدة ومختلفة، وبالتالي فهو أقل قدرة على تمييز عناصرها وتركيبها ودمجها وأقل قدرة على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم وأقل إيداعا وطموحا.

أما أساليب التفكير الأقل شيوعا عند المعتمدين على المجال الإدراكي فهي (الداخلي والحكمي والمحافظ)، ويعزى عدم تفضيل المعتمدين على المجال للأسلوب الداخلي كون الأفراد فيه حسب رأي ستيرنبرغ (Sternberg, 1997,p70) يميلون إلى أن يكونوا انطوائيين وفي بعض الأحيان منعزلين، وهذا يتناقض تماما مع خصائص المعتمدين. ومن هنا يرى "العتوم" أنه من خصائص الشخص الذي يتميز بالاعتماد على المجال الحاجة الدائمة إلى تأييد الآخرين والميل إلى المجتمع، والاهتمام بتعابير الوجه والتواصل البصري، والاهتمام بالمشاعر والعواطف خلال التفاعل مع الآخرين (الشيخ، 2012 ،ص 28-43).

وتتفق هذه النتيجة مع مايراه غريب العربي (2009) عن خصائص المعتمد حيث أنه يميل إلى كل ما هو اجتماعي وتفاعلي مع الآخرين من علاقات يومية في الأسرة وفي العمل.... إلخ، فإنه يتميز بحساسية اجتماعية عالية ويمتلك مهارات التفاعل الاجتماعي، ويتعامل مع المجتمع وكأنه يتعامل مع فرد، ولا يرغب في تغييره مما يجعله أكثر تقبلا من قبل أقرانه من المجتمع بسبب انصياعه ومجاراته لمعايير الجماعة. ويمكننا أن نستند على المقاربة التحليلية في تفسير عدم تفضيل المعتمدين للنمط المحافظ حيث أن نمو وظائف الأنا والتمايز النفسي يعتمد على آلية المعارضة والتمرد على السلطة والأوامر وعدم الخضوع، أما الأسلوب الحكمي أو القضائي فالمعتمدون لديهم صعوبة في حل المشكلات التي تتطلب فصل عنصر من السياق الذي يتضمنه، فهم أقل قدرة للاعتماد على أحكامهم الذاتية، أما الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي يفضلون المشكلات التي تمكنهم من تحليل وتقويم الأفكار وهنا نقطة الاختلاف.

**ثانيا / الاستنتاج العام :**

بعد استعراض نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة ومناقشتها، سنحاول في هذه الخلاصة الإلمام بجميع النقاط التي تناولناها والمحطات التي مررنا بها سواء تعلق الأمر بجانبيها النظري أو الميداني.

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع في غاية الأهمية وهو علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) على المجال الإدراكي بأساليب التفكير وبالميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وتعتبر هذه الأخيرة تكملة للجهود والدراسات السابقة التي تطرقت إلى تبيان أهمية الأساليب المعرفية والتي غذت مجال الاهتمام بالميول المهنية، وكشفت واقعا يوحي بتأثير وأهمية أساليب التفكير لعلها توضح دينامكية التفاعل بينهم حتى يستطيع القائمون على العملية التربوية اختيار أفضلها في الموقف المناسب.

فعلى مستوى التراث السيكولوجي لمتغيرات الدراسة تعتبر الأساليب المعرفية الطرائق الفريدة للأفراد في التعامل ومعالجة المعلومات والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة، مما يساعد في تحديد الفروق بين الأفراد على المستويات المعرفية و الانفعالية والوجدانية والاجتماعية. ويشير ميسك (1976-1984) من خلال طرحه لأهم المحكات التي ميزت الأساليب المعرفية بأنها أبعاد ثنائية القطب، تتعلق بشكل النشاط المعرفي الوجداني الذي يمارسه الفرد. ومن الأساليب المعرفية الأكثر اتفاقا بين المنظرين والمختصين في هذا الميدان (أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي) باعتباره أحد الأساليب المعرفية الشخصية، ويشير هذا الأسلوب إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال سواء في اعتماده أو استقلاله.

أما المتغير الثاني الذي حظي بالإحاطة النظرية هو أساليب التفكير، حيث أنها تساهم في تعلم الأفراد وتؤثر في حياتهم العامة من خلال أثرها في تحديد خياراتهم وتفضيلاتهم المختلفة في المواقف التعليمية والمهنية. ومن المؤكد أن متغير الميول المهنية أخذ حيزا من الاهتمام لكونه من الدراسات القليلة في الجزائر التي تطرق لها الباحثون، وتعتبر الميول المهنية عنصرا أساسيا في كل عمل يرغب فيه الإنسان، فإذا توفرت العوامل المساعدة لتنمية هذه الميول أصبح قادرا على التكيف أكثر مع المحيط الخارجي. وكلما كانت الميول قوية نحو تخصص معين كلما وجهت هذه الأخيرة بطريقة سليمة من طرف المعنيين بالعملية الإرشادية والتوجيهية. ويشير في هذه النقطة أنور الشرقاوي أن الأفراد الذين اختاروا التخصصات التي تتناسب وطبيعة الأساليب المعرفية التي يتميزون بها أثبتوا نجاحا وتفوقا في تلك التخصصات، وهنا نلمس بعض الملامح المعبرة عن وجود أثر بين الأساليب المعرفية والميول المهنية. وهذا ما توصلنا له في الجانب التطبيقي بعد القراءة الإحصائية والتحليل الموضوعي للمعطيات الميدانية الذي سوف نلخصه في ثلاث نقاط أساسية:

أولا: الفرضيات التي بحثت في العلاقة بين المتغيرين:

وجدنا أن نتائج الفرضيات الرئيسية الثلاثة لهذه الدراسة التي طبقت على عينة قدرها (383) تلميذا وتلميذة من تلاميذ التعليم الثانوي أظهرت ما يلي:

1- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على المجال الإدراكي والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط **0,152 عند مستوى الدلالة 0,003. وعلى خطى الفرضية المصاغة والتي تحققت بوجود أثر بين الأسلوب المعرفي الإدراكي والميول المهنية ترى الباحثة أن الكشف عن الأسلوب المعرفي الإدراكي يعتبر عملية بالغة الأهمية لما له من انعكاسات إيجابية على اختيارات الأفراد وميولهم المهنية، وهذا ما أثبتته دراسة كل من ويتكن وجودانف (1977) وأنور الشرقاوي وغيرهم.

2- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي ( الإعتماد / الاستقلال ) على المجال الإدراكي وأساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0,032 عند مستوى الدلالة 0,527 وهي أكبر من 0.05. وبمقتضى هذه النتيجة توصلت الباحثة بعد مناقشة هذه الفرضية، وبعد الاستدلال بمختلف الأدبيات والدراسات السابقة أن كلا منهما يعبر عن توظيفات الفرد في حراكه السلوكي للمواقف وحل المشكلات وأداء المهمات، فالأساليب المعرفية هي تفضيلات الأشخاص لطرق تعاملهم مع ما هو

موجود في مجالهم السلوكي، بينما أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب المعرفة.

3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط بلغ *125, 0 عند مستوى الدلالة 0.014 وهي أصغر من 0.05. ونلمس من خلال هذا الأثر الايجابي بين المتغيرين أن الكشف عن أساليب تفكير المتعلمين يساعد على وضع أهداف واقعية والسعي نحو تحقيقها في إطار تربوي معرفي تقويمي. وعلى نفس النسق فالاهتمام بالميول المهنية والكشف عنها لا يقل أهمية، فمراعاة حاجات وميول التلاميذ وفق أساليب تفكيرهم يعطي قوة دافعة تعجز أي وسيلة أخرى أن تمدهم بها.

ثانيا: الفرضيات التي بحثت في الفروق بين أفراد العينة من حيث الجنس والتخصص:

وينبغي التنويه بمقتضى البحث عن الفروق بين أفراد العينة من حيث المتغيرات الوسيطة (الجنس والتخصص) أننا قسمنا كل فرضية إلى فرضيات فرعية، وقدمنا قراءة تفصيلية لكل منها على حدة كمايلي:

4-1 لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الادراكي تعزى لمتغير الجنس، حيث أن قيمة اختبارT قدر ب 1,132- عند مستوى الدلالة 895 .0 وهي أكبر من 0.05. وعلى نفس النسق اتفقت العديد من الدراسات مع النتيجة المتحصل عليها، فنجد (الشرقاوي ،1990 ،ص234) قد قام سنة (1985) بدراسة الفروق بين الجنسين على مستوى الأسلوب المعرفي الإدراكي خلال المراحل العمرية المختلفة (الطفولة، الشباب والشيخوخة)، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين إلا عند الشباب، وفي نفس السنة قام سامي محمود أبوبية بدراسة تأثير كلّ من وجهة الضبط والاستقلال الإدراكي على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (ذكور وإناث)، وتوصل بعدها إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الأسلوب المعرفي ووجهة الضبط والجنس (ليسكي، 1992 ،ص246-249).

4-2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب المعرفي الإدراكي تعزى لمتغير التخصص، حيث أنه من خلال المعالجة الاحصائية توصلنا إلى أن قيمة اختبارT قدرب 8.67 عند مستوى الدلالة 001 .0 وهي أصغر من 0.05. وقد ثمن المنظر ويتكن (Witkein, 1952) هذه الفكرة حيث توصل إلى أن الطلاب الذين حددوا اختياراتهم المهنية في مجال العلوم كانوا أكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، وأن الطلاب الذين اختاروا المهن التعليمية والإنسانية كانوا أقل استقلالا.

5-1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، إذ نجد أن قيمة اختبارT -3.182 عند مستوى الدلالة 0 .002 وهي أصغر من 0.05، حيث يعتبر ستيرنبرغ أن عامل الجنس من العوامل الأساسية في نمو أساليب التفكير وعلى نفس الخطى يتفق معه (الطيب، 2006، 58) على أن الجنس أو النوع مؤثر هام على أساليب التفكير.

5-2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص حيث نجد أن قيمة اختبارT -0.488 عند مستوى الدلالة 0 .626 وهي أكبر من 0.05، وتلتقي هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسات سابقة كدراسة (بلغوميدي، 2012، ص227) حول أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وتتفق جزئيا أيضا مع دراسة (غالب، 2001) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية بصنعاء، وكذلك هو الحال بالنسبة لدراسة (السباعي، 2006).

6-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس إذ نجد أن قيمة اختبارT 0.706 عند مستوى الدلالة 0 .480 وهي أكبر من 0.05. وقد ارجعت الباحثة هذه النتيجة إلى التطور والتقدم الحاصلين على مستوى المجتمع والعالم ككل الذي قارب كثيرا بين مطالب الذكر ومطالب الأنثى، وهذا يعتبر من أبرز التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدها القرن الواحد والعشرون، وأثر على العديد من خصائصهما الشخصية واتجاهاتهما وميولهما.

6-2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص، حيث نجد أن قيمة اختبارT 5.648 عند مستوى الدلالة 0 .001 وهي أصغر من 0.05. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار به هانسن (Hansen،1995) وشاري (Charry ،1981) على أن للميول دورا مهما في تمكين الطلبة من اختيار نوع التخصص الدراسي المناسب، وذلك باستخدام اختبارات الميول التي تسهل عملية توزيع الطلبة على التخصصات الدراسية المتنوعة.

ثالثا: الفرضيات التي تبحث عن الترتيب: حيث نحاول من خلالها اكتشاف البيئات المهنية وأساليب التفكير الأكثر تفضيلا عند عينة الدراسة، وفق التخصص والجنس والاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي وهي:

7- ترتيب البيئات المهنية لأفراد العينة حسب التخصص والجنس هو كالتالي:

7- 1 عند (العلميين)، البيئات المهنية الأكثر شيوعا هي على التوالي: (المغامرة – العقلية- الاجتماعية) والفنية في الترتيب الأخير، وهو نفس الترتيب بالنسبة للأدبيين. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالمضامين التربوية لأفراد عينة الدراسة (السنة الثانية ثانوي) وخصائص المرحلة النمائية حيث تتراوح أعمارهم مابين 17-19 سنة أي لازالوا في مرحلة المراهقة.

7-2 البيئات المهنية الأكثر اختيارا من طرف تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس (ذكور- إناث) مرتبة تنازليا كالتالي: في المرتبة الأولى البيئة المغامرة، أما البيئة المهنية الموالية فكانت البيئة العقلية، وفي المرتبة الثالثة تأتي البيئة الاجتماعية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (محمد مقداد، 2011) حيث تصدر الميل المغامر البيئات المهنية عند أفراد عينته من كلا الجنسين، كما اشارت كل من لاندريا-ايلينا (Andreea-Elena, 2014) التلاهين فاطمة (2013) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الميول المهنية.

8- ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب التخصص والجنس:

8-1 فيما يخص التخصص نجد أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا عند العلميين والأدبيين تشابهت وهي على التوالي: (التشريعي، الهرمي والمتحرر)، وفي هذا إشارة ضمنية الى أثر الحاجات النمائية لهذه المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم والتي ناقشتها الباحثة.

8-2 فيما يخص الجنس فقد احتلت الصدارة الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي والمتحرر) لكلا الجنسين. وإذا ما تمعنا في هذه النتائج نلاحظ أن امتلاك أفراد العينة لدرجات مرتفعة في هذه الأنماط يدل على تعدد استخدامها في حياتهم اليومية بشكل عام والدراسية بشكل خاص، وهذا ما أشارت إليه نظرية (ستيرنبرغ) بأن الأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

9-ترتيب الميول المهنية عند المعتمدين والمستقلين على المجال الادراكي:

احتلت البيئات التالية الصدارة: (المغامرة، العقلية، والاجتماعية) عند المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي وتوسطت البيئتان الواقعية والتقليدية نفس التفضيل والرتبة عند المستقلين على المجال الإدراكي، بينما يتفقان على ترتيب البيئة الفنية في آخر الأولويات بالنسبة لهم.

10-ترتيب أساليب التفكير عند المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي:

عند المستقلين مجاليا احتلت الصدارة الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي والمتحرر)، أما أساليب التفكير الأقل تفضيلا عند المستقلين على المجال الإدراكي فهي: (الحكمي والخارجي والمحافظ). وجاءت المعطيات الميدانية للشق الثاني من الفرضية التاسعة إلى أن الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، المتحرر والفوضوي) هي الأكثر تفضيلا عند المعتمدين على المجال الإدراكي، بينما أساليب التفكير الأقل شيوعا عند المعتمدين على المجال الإدراكي فهي (الداخلي والحكمي والمحافظ).

ونشير هنا أن من أهم مبادئ أساليب التفكير عدم المفاضلة بينها، غير أن هذا لا يعني أبدا أن الأسلوب الهرمي أفضل من ذوي الأسلوب الملكي، أو أن التشريعي أحسن من التنفيذي .... الخ، فكما أشرنا في توضيح مفهوم الأساليب التفكيرية أنه لا يوجد أسلوب جيد وآخر سيئ، وإنما المشكلة تكمن بمدى قدرتنا على تفضيل واستخدام الأسلوب المناسب في الوقت المناسب، وبمدى ملاءمة هذا الأسلوب مع الموقف.

لقد أسهمت الدراسة الحالية في إثراء موضوع الأساليب المعرفية عموما والأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي خصوصا وعلاقته بأساليب التفكير والميول المهنية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي من نواحي تجريبية تطبيقية، نظرية ومنهجية.

**خاتمة :**

جاءت هذه الدراسة كتكملة للجهود والدراسات السابقة التي غذت مجال الاهتمام بالاساليب المعرفية وباساليب التفكير و بالميول المهنية لعلها تسد الفجوة الواضحة بين مخرجات التعليم وتأهيل الكوادر الوطنية مع متطلبات سوق العمل ولا تكتمل هذه العملية إلا بدراسة كل متغير واستكشافه في سن مبكر.

تعتبر الميول المهنية عنصرا أساسيا في كل عمل يرغب فيه الإنسان فإذا توفرت العوامل المساعدة لتنمية هذه الميول أصبح قادرا على التكيف أكثر مع المحيط الخارجي وكلما كانت الميول قوية نحو تخصص معين كلما وجهت هذه الأخيرة بطريقة سليمة من طرف المعنيين بالعملية الإرشادية والتوجيهية .ومن نافلة القول الإشارة أن الميول المهنية تخضع إلى عدة عوامل تؤثر فيها من بينها الجانب الاقتصادي والسن ( المرحلة العمرية ) لذلك وجب على القائمين على العملية التربوية تتبع مراحل إخراج النشء إلى المسار الصحيح في كل الأطوار التعليمية.

قدمت الدراسة الحالية عدة تصورات و نماذج نظرية لمفاهيم البحث منها الأساليب المعرفية خاصة تصنيفاتها والتي تحتاج إلى مزيد من البحث و التدقيق و التعمق .

سعت هذه الدراسة للوقوف على الآلية التي يؤثر بها كل من الأسلوب المعرفي الإدراكي وأساليب التفكير والميول المهنية على أفراد العينة ولأن المتعلمين ثروة وطنية ورأس مال بشري يشكلون مصدر عطاء وإسهام متميز، وفي نفس الوقت يشكلون تحديا صعباً بالنسبة لوالديهم ومعلميهم، فإن الحصول على فرص تعليمية وتربوية تتلاءم مع قدراتهم واستعداداتهم هي من أبسط حقوقهم، ولا تكتمل هذه العملية إلا بدراسة الميول المهنية والتعرف على أساليب تفكير التلميذ واستكشافها في سن مبكر.

وقد توصلنا في ختام هذه الدراسة انه لابد ان ندرك جيدا أن تقدم الأمم وارتفاع مستوى الإبداع لدى أفرادها رهين بمدى رضا الفرد عما يقدمه إلى جانب ما يمتلكه من قدرات، وتحقيق الرضا عن الاختصاص أو المهنة مقترن بميل الفرد إليها .

**– اقتراحات وتوصيات :**

وعلى أساس النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكننا أن نصل في خلاصة هذا العمل إلى المقترحات والتوصيات التالية:

1- تشجيع المدرسين على معرفة أساليب تفكير طلابهم لما له من أهمية على صعيد التواصل داخل حجرة الدراسة.

2- تضمين المقررات الدراسية على موضوعات تعزز أساليب التفكير واستخداماتها في المواقف الحياتية لدى المتعلمين، وكذا التنويع في أساليب التعليم والتقييم بما يتناسب مع أساليب تفكير الطلبة، وتساهم من خلال خصائصها التعليمية على إبراز ملامح سلوكية ومعرفية لديهم، وتبصير الأساتذة بالخصائص النمائية لمرحلة المراهقة ومراعاتها والتعامل مع تلامذتهم وفق مبدء الفروق الفردية في ميولاتهم وأساليبهم المعرفية والتفكيرية.

3- تطوير المناهج التعليمية وتضمينها نشاطا يساهم في إشباع حاجات الطلبة لتنمية الوعي المهني لديهم وتهيئة ورشات عمل ومشروعات مهنية وزيارات ميدانية تنمي ميولهم المهنية وطرق الإنجاز لديهم.

4- ضرورة التوجيه المستمر منذ مرحلة التعليم الابتدائي، وتكوين ملفات (تقنية نفسية) تنتقل مع التلميذ إلى مرحلة التعليم المتوسط، مثل الملف الصحي والمدرسي حتى يواصل مستشار التوجيه في المتوسطة العملية، ثم تنتقل مع التلميذ إلى الثانوية.

5- تبصير الطلبة والأولياء بأن اختيار التخصص الدراسي يجب أن يبنى على أسس علمية سليمة وعلى الميول المهنية والقدرات المختلفة للفرد.

6- الاهتمام بالتعرف على الميول المهنية في سن مبكرة في حياتهم حتى يتم توجيهها توجيها صحيحا.

7- توجيه التلاميذ بحسب أساليبهم المعرفية والتفكيرية، والسعي من طرف القائمين على التوجيه إلى دراستها واكتشافها.

8-استغلال هذه المقاييس التي قمنا بتقنينها وتعديلها من طرف القائمين على العملية التربوية حتى تسهل عليهم التعرف على تفضيلات متعلميهم في ميولاتهم المهنية وأساليبهم التفكيرية.

9- التعرف على أساليب معرفية أخرى عند التلاميذ بخلاف الأسلوب المعرفي الإدراكي حتى يتفاعلون بطريقة ايجابية في عملية التعلم ونأمل أن تدعم نتائج هذه الدراسة دراسات أخرى حول الأساليب المعرفية وربطها بمتغيرات ترمي إلى تحسين عملية التوجيه.

# قائمة المراجع

# والمصادر

**المراجع باللغة العربية**


- إبراهيم، مواهب وعياد وليلى محمد الخضري .(1993)، **إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة**، منشأة المعارف بالإسكندرية / مصر.
- الابراهيمي، صفاء. (2012)، **أساليب التفكير وعلاقتها باساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه، الجامعة المستنصرية بلعراق.
- إبن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن الشيخ، نجيب الدين المعروف الإفريقي المصري الأنصاري الخزرجي. (2005)، **لسان العرب**، الجزء الثاني، الطبعة1 ، دار صادر، بيروت.
- ابو المعاطي، يوسف. (2005)، **أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (15)، العدد (49) ص 375-446.
- ابو حطب، فؤاد، امال صادق. (1998)، **نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
- ابو حطب، فؤاد. (1983)، **القدرات العقلية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ابو هشام، محمد السيد. (2014)، **أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ، دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة**، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، العدد (48) ص 77-102.
- الاعسر، صفاء. (2000)، **الابداع في حل المشكلات**، سلسلة في التربية السيكولوجية، دار قباء، القاهرة.
- أكوجكال، صبير. (2000)، **بنية الخريطة المعرفية وعلاقتها الأسلوب المعرفي استقلال /اعتماد على المجال الإدراكي**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.
- امحمدي، علي.(2018)، **الاسلوب المعرفي الادراكي وعلاقته بلتوافق الزواجي ومفهوم الذات**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة وهران 2، الجزائر.
- أمزيان، محمد.(1991)، **الأسلوب المعرفي استقلال /اعتماد على المجال المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية الرباط، المغرب.

- امطانيوس، ميخائيل. ( 2006 ) **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، ب ط، منشورات جامعة دمشق.
- أنيس، إبراهيم وآخرون.(2000) ، **المعجم الوسيط**، الجزء الأول ،ط2 ، دار الدعوة، مجمع اللغة العربية.
- البادري، سعود مبارك سالم، سيف بدر محمد الكندي. (2019)، اسباب **تفوق الاناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي واولياء امور الطلبة**، مجلة الروافد، العدد 01 المجلد 03.
- بدوي، سعدية. (2005)، **ارتقاء اساليب التفكير لدى المراهقين في الفترة العمرية من (15–18) عاما**، الحولية الاولى، الرسالة الخامسة، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة.
- بشير، معمرية. (2012)، **السيادة النصفية للمخ والتحكم في السلوك (دراسة ميدانية)** بدون طبعة، دار الخلدونية، الجزائر.
- بن بركة، عبد الرحمان. (2007)، **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا في مدينة الجزائر**، اطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.
- بن زطة، نادية. (2017)، **الاسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد على المجال الادراكي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المتعلمين**، رسالة دكتوراه في علم النفس المعرفي، جامعة باتنة.
- بن زطة، نادية. (2006)، **علاقة الاسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد )على المجال الادراكي بلانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة السادسة ابتدائي)**، رسالة ماجستير، جامعة باتنة ، الجزائر.
- بن سالم، سيف بن خلفان العزيزي. (2011)، **فاعلية برنامج ارشادي جمعي يستند لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني**، ماجستير غير منشورة في التربية، تخصص الارشاد النفسي.
- بن سعد، محميد سيد. ( 2019) ، **الحاجة إلى المعرفة في علاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة– المنيا**. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.
- بن لمبارك، سمية. (2015)، **الرسم وعلاقته ببعض الاساليب المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

- البنا، عادل السعيد. (2007)، **الأسلوب الإبداعي وعلاقته بكل من أساليب التفكير والتنظيم الذاتي الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية الهندسة**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (37).
- بنت محمد صالح، منيرة. (2013)، **الأساليب المعرفية والضغوط الوالدية لدى الامهات العاملات**. ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الاردن.
- البهي، أحمد. (2003)، **نمذجة العلاقة بين اساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب الجامعة**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثالث عشر، العدد 39، ابريل: ص 90-139.
- بوسحاقي، حفيظة. (1999)، **التوجيه المدرسي وعلاقته بنتائج الطلبة في امتحان شهادة البكالوريا**، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- بينيش، هلموت. (2003)، ترجمة انطوان هاشم. **أطلس علم النفس**، ط1، المكتبة الشرقية. لبنان.
- التلاهين، فاطمة. (2013)، **أثر أنماط الميول المهنية عند هولاند على النضج المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك** .التربية-جامعة الأزهر، 154(1) ، .50-13.
- توفيق، زكريا. (1980)، **دراسة مقارنة للميول المهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية . الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الجزء الأول.
- التيجاني، بن الطاهر. (2009)، **علاقة الأسلوب المعرفي الإستقلال/الإعتماد على المجال الإدراكي بالفهم القرائي الميتامعرفي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الأرطفونيا**، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2005)، **أطر التفكير ونظرياته**، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- جابر، عبد الحميد جابر، وآخرون(1982) ، **بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول**، مركز البحوث التربوية، العدد السابع، الجزء الأول، قطر.
- جامعة القدس المفتوحة. (1992)، **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، برنامج التعليم المفتوح، القدس. جامعة دمشق.

- جاويش، صافيناز سمير. (2010)، التفضيلات **المهنيّة وعلاقتها بالذكاءات المتعددة –دراسة ميدانية على عينة من طلبة، الثالث الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية** .رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- الجراح، عبد الناصر. (2003)، **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية والسلوك الاخلاقي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، الاردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2014)، **تعليم التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات** بجامعة طبية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد (2)، العدد (5) (456-482).
- الجميلي، مؤيد، حامد جاسم. (2013)، **اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- حامد، عبد العزيز. (1976)، **علم نفس التفكير والقدرة**، الجهاز المركزي للكتب الجامعية، القاهرة.
- الحربي، إناس محمد رجاء الله.(2008) ، **مقياس الميول المهنية النظرية والتطبيق**» ،CIT ، جامعة أم القرى، السعودية.
- حمدي، نزيه وشاكر عبد الحميد. (1995)، الأساليب **المعرفية والتوافق الدراسي**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، بجامعة القاهرة، المجلد 2، ال عدد1، من ص120-ص145.
- حميدة، فاطمة. (1986)، **أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي وطريقة التعلم على كفاءة الطالب المعلم في صياغة الأهداف التعليمية**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد 8.
- خضير، ثابت محمد وايمان محمد شريف. ((2011، **أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل**، مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، المجل د10، العدد 2، (155-180ص)..
- خطيب، صالح. (2005)، **الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد الثالث العدد الاول.
- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن. (1988)، **الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي**، ط1 ، مكتبة الفلاح / الكويت.
- الخطيب، محمد شحات حسين.(1989) ، التوعية **المهنية المبكرة للطلاب**"، مجلة جامعة المجلد الأول، السعودية ، الملك سعود، العلوم التربوية، العدد02.

- الخولي، هشام محمد. (2000)، **علاقة كل من أسلوب الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي وإدراك بعض مكونات بيئة التعلم المدرسي وبشرود الذهن**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة 14، العدد53، (**06**-17ص)، القاهرة.
- الخولي، هشام محمد وعصام عبد اللطيف العقاد. (2002)، **الاساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، دار الكتاب الحديث.
- دحم، عبد الهادي علي. (1999)، دراسة **الاساليب المعرفية كمحدد لالختبار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة االاسلامية، غزة، فلسطين.
- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، ط 1، عالم الكتب، القاهرة.
- درويش، سهام ابو عطية. (2015)، نظريات **الارشاد والنمو المهني** (ط1) دار الفكر، عمان.
- الدمرداش، سرحان.(1977) ، **المناهج المعاصرة**"، الطبعة الرابعة، مكتبة الفلاح الكويتي ، الكويت.
- دناوي، مؤيد اسعد حسن. (2008)، **تطوير مهارات التفكير الابداعي**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الاردن.
- الديري، علاء أسعد. (2011)، **الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الاسعاف في قطاع غزة، رسالة** ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الذواد، الجوهرة عبد الله. (2007)، **الاعتماد /الاستقلال عن المجال وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس ذوات المناصب الادارية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات نفسية، العدد 17 (113-117ص).
- راتب، فارس الاشقر. (2011)، **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، (ط1)، دار زهران للنشر والتوزيع، الاردن.
- رافع، النصير زغلول. (2003)، **علم النفس المعرفي**، الشروق، الاردن.
- الراوي، عبد الوهاب. (2008)، معجزات **القران العلمية في الانسان مقابله مع التوراة** والانجيل، دار العلوم، عمان.
- رشوان، ربيع عبده. (2006)، **علم النفس المعرفي**، ط1 عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر

- روبي، احمد سليمان عمر. (1997)، **الميول المهنية وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الكلية التكنولوجية بجامعة قطر**، مجلة علم النفس، العدد 38.
- ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006)، **الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، غزه.
- الزيات ، فتحي مصطفى . (1995)، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتكوين المعلومات، دار** الوفاء للطباعة والنشر، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2000)، **علم النفس المعرفي**، دار النشر للجامعات، ط1، مصر.
- زيدان، محمد مصطفى. (1985)، **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام** –ديوان المطبوعات الجامعية / الجزائر.
- ساعاتي، عفاف علي. (2006)، **تقنين اختبار الميول المهنية CIT على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة** رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، السعودية.
- سعد، هبية محميد. (2020)، أساليب **التفكير ودلالاتها بالتنبؤية بالإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة**. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية أستونيا 3(2) 457-530.
- السعيد، أمل محمد عبد الرزاق. ( 2004 ) **بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سليمان، محمد بني خالد. (2009) ، **مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة ال بيت** ،مجلة الجامعة الاسلامية ،سلسلة الدراسات الانسانية المجلد 17 ، العدد 2 (ص491-512.)
- سليمان، سناء . (2011)، **التفكير أساسياته، وأنواعه وتنمية مهاراته**، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة
- سليمان، عبد الواحد يوسف. (2011)، **المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات**، بدون طبعة، دار الكتاب الحديث، الجزائر.
- سنوسي، شريف عبد اللطيف. (2003) ، **التدخل المهني بطريقة العمل مع الجماعات لتنمية الميول المهنية لدى الشباب "دراسة ميدانية"**، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية و العلوم الإنسانية، العدد 15، الجزء الأول.

- سويف، مصطفى. (1983)، **علم النفس الحديث**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- السيد، سامية عبد الحفيظ. (2019)، **أثر التفاعل بين نمط الرابط التشعيبي داخل الفيديو الفائق عبر الانترنت والاسلوب المعرفي على تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد 13، الجزء 2.
- شاكر، عبد الحميد.(1994)، **الفروق بين الجنسين في اساليب التعلم والتفكير"دراسة ثقافية عبر مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان "،دراسات في الشخصية والابداع"** دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- الشايب، سليم محمد. (2001)، **العلاقة بين الاستقلال /الاعتماد على المجال الادراكي وبعض المتغيرات الشخصية والبيئة**، مجلة علم النف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 15 من (110ص-127)، القاهرة.
- شجاتة، محمد ربيع. (2014) **قياس الشخصية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- شحيمي، محمد.(1994) ، دور **علم النفس في الحياة المدرسية**" ، دار الفكر اللبناني، لبنان.
- الشربيني، زكريا. (1992)، **فعالية الاستقلال /الاعتماد على المجال الادراكي على ابعاد الشخصية لدى الجنسين**، مجلة كلية البحوث التربوية جامعة قطر ،العدد 1،( 271-298ص).
- الشرقاوي، انور. (1985)، **الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 13، العدد4، الكويت
- الشرقاوي، انور. (1989)، **اختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) كراسة تعليمات**، ط4، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
- الشرقاوي، انور. (1989)، **الأساليب المعرفية في علم النفس**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، السنة الثالثة، العدد11، (06-17ص).
- الشرقاوي، انور. (1990)، **الأساليب المعرفية في البحوث العربية –بحوث التخصص والاختيار الدراسي والمهني**، مجلة علم النفس، عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور. (1996)، **الأساليب المعرفية (التفسير النظري والتطبيقات)** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، المجلد السادس، العدد15، (57-69 ص).

- الشرقاوي، انور. (2003)، **الاساليب المعرفية في علم النفس**، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور. (2006)، **الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- شريف، نادية محمود. (1982 )، **الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعليم التقليدي**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد3، الكويت.
- شريفة، بن غذفة. (2014)، **اتخاذ القرار وعلاقته باساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف، الجزائر.
- شلبي، امينة ابراهيم. (1999)، **الاعتماد /الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية. المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات**، الجامعة المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، المجلد 6، العدد 22.
- شلبي، محمد أحمد. (2001)، **مقدمة في علم النفس المعرفي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، **ط1**، القاهرة.
- الشمري، ذياب عبد طوافان ذياب. (2009) ، **الميول المهنية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت** رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا، البحرين.
- الشميسي، عبد الامير عبود. (2002)، **أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة**، مجلة الاجيال، العدد 2.
- شهاب، محمد يوسف.( 1992) ، **أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفضيلات المهنية لدى طلاب الصف العاشر** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية
- الشهري، حاسن رافع. (2006)، **أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة**" ،الرياض،مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2 )، المجلد 19.
- الشيباني، عمر محمد التوم ( 1987 ) ، **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**"، الدار العربية للكتاب، ليبيا، الطبعة 3.

- الشيخ، عبير زهير عبد السلام .(2012)، **الاسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال ) وعلاقته بلحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقي ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بدولة الكويت**، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي.
- صادق أمل، وفؤاد أبو حطب. (1984)، **علم النفس التربوي**، المكتبة الأنجلو مصرية، ط4، مصر.
- الصويط، فواز بن محمد. ( 2008 )، **الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- ضيف حليمة، واكلي ايت مجبر بديعة. (2016)، **اساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 27.
- طاحون، حسين.(2000)، **المواقف الراهنة بين الاساليب المعرفية واساليب التعلم واساليب التفكير**، بحث غير منشور مقدم إلى اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والمساعدين، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- طه، غادة عبد الحفيظ وعليا عثمان سيد. (2017)، **دراسة اساليب التفكير في ضوء نظرية ستينبرغ لدى طالبات كلية الاداب جامعة الدمام**، المملكة العربية السعودية مجلة جامعة السودان المفتوحة، العدد 6 ص (27-52).
- الطيب، أحمد محمد. (1999) التقويم **والقياس النفسي التربوي**، ب ط، المكتب المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية.
- الطيب، عصام علي. (2006)، **أساليب التفكير نظريات ودراسات**، دار عالم الكتب، القاهرة.
- عباس، محمد مجمد. (2018)، **الأسلوب الابداعي التجديدي –التكيفي وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة**. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 33.
- عبد العزيز، حنان. (2012)، **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة تلمسان، الجزائر.
- عبد المجيد، اسامة. (1997)، **دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويا**. دراسة ماجستير، القاهرة.
- عبد الوهاب، أحمد فؤاد(2008) ، **العلاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة كلية مجتمع تدريب غزة**" ، رسالة ماجستير غير منشور ة، جامعة الأقصى، البرنامج المشترك، غزة، فلسطين.

- عبد الوهاب، أحمد. (2007 )، **العلاقة بين الميول المينية وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة كمية مجتمع تدريب غزة**، تاريخ الحفظ: 2012/03/28.
- العتوم، عدنان يوسف. (2020)، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، (ط8)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عراسي، دمحم احمد (2001)، التفاعل **بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الاساليب المعرفية لدى عينة من طالب جامعة التحدي**، مجلة الدراسات النفسية، العدد3
- عرفات، ماهر. (2008) ، **محاضرة النمو و الرشاد المهني مقياس مساق النظرية في الارشاد المدرسي (الفصل الثاني)**.
- عزب، فتحي. (2012)، **نوعية الحياة وعلاقتها ببعض انماط التفكير الغير وظيفي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا واقرانهم العاديين بلتعليم الثانوي**، رسالة ماجستير معهد الدراسات التربوية قسم الارشاد النفسي، القاهرة.
- العزة، سعيد. (2001)، **الإرشاد النفسي أساليبه وتقنياته**" ، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.
- عصام، محمد عبد القادر، ماهر عبد الستار أمين. (2019)، **اساليب التفكير بين النظرية والتطبيق**، دار التعليم الجامعي، مصر.
- عصفور، وصفي.(1997) ، **أهداف التوجيه المهني ونشاطاته في المرحلتين الابتدائية والإعدادية**، معهد التربية، الأونروا، الأردن.
- عفانة، غزو اسماعيل والجيش، يوسف إبراهيم. (2008)، **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، افاق للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين.
- عليان، محمد محمد (1998)، **بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات** دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصيرية.
- العمري، منى سعد. (2007)، **الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

- العنزي، عياش. (2011)، **الميول المهينية وعلاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- عوض، منى. (2009)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية– جامعة الأزهر– غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.
- العووادة رائد عبد الجليل، مصطفى كمال المعاني. (2019)، **التفكير تعريفه خصائصه انواعه ومهارات اكتسابه**، (ط1)، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- عياد، وائل. (2011)، الميول **المهينية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة** بوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- عياش، ليث.(2009) ، **الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان
- عيد، يوسف محمد. (2006)، **الميول المهنية لدى عينة من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة فئة القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- غريب، العربي .(2009)، **تجانس الاسلوب المعرفي لكل من الطالب والاستاذ واثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لاساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.
- غريب، العربي. (2017)، **الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 28.
- غنيم، محمد عبد السلام. (2005)، **مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.
- غنيم، سيد (1972)، **سيكولوجية الشخصية**، القاهرة، دار النهضة.
- فاخوري، فريد سالم. (1985) **مدى علاقة المهن المفضلة لدى طلاب التوجيهي وتخصصات الطلبة الجامعيين، وتوجيههم بحاجة المجتمع الأردني**، رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه والإرشاد، كلية التربية الجامعة الأردنية.
- فخري، عبد الهادي. (2009)، **علم النفس المعرفي**، أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.

- الفرماوي، حمدي علي. (1994)، **الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.
- فلاته، خالد بن عبد الرحمن بن عثمان(2005) ، **التوجيه المهني في التعليم الثانوي وعلاقته بعزوف الطلاب عن الالتحاق بالكلية التقنية في مدينة مكة المكرمة**"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- القاسم، ناذر فتحي. (1989)، **العلاقة بين اساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين الشمس.
- قاسم، محمد المصري. (2003)، **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**، (ط1)، مطبعة الروزونااريد، الاردن.
- القاسم، بديع محمود(2001) ، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- قاسم، نادر فتحي(1989) ، **العلاقة بين بعض أساليب التفكير وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- قدور، بن عباد هوارية. (2014)، **استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 16
- قرعان، محمد عبد محمد، وفاء قيس كريم الغزاوي. (2017)، **التفكير السابر نظرة تطبيقية**، (ط1)، دار الايام للنشر والتوزيع، الاردن.
- قطامي، نايفة. (2001)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قطامي، يوسف، ماجد ابو جابر، نايفة قطامي. (2001)، **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان.
- كاظم عباس، مهند. (2016)، **الاسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) وعلاقته بالتفكير الابداعي لدى طلبة الصف الخامس العلمي المتميزين دراساً**، جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية.
- ليسيكي، أحمد. (1991)، **قياس الأسلوب المعرفي الإدراكي بالميول المهنية**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية الرباط، المغرب.
- مجدي، عبد الكريم حبيب. (1995)، **التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد**، القاهرة.
- مجدي، عبد الكريم حبيب. (2003)، **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- محمد بن احمد، بن سراج المعافى. (2011)، **السرعة الادراكية وعلاقتها بلاسلوب المعرفي الاعتماد –الاستقلال لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ليث**، رسالة ماجستير جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية.
- محمود شريف ،نادية و الصراف قاسم. (1982) ، **دراسة عن أثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف و الاختبارات** ، المجلة التربوية ، المجلد الرابع ، العدد الثالث عشر ، جامعة الكويت
- مشري، سلاف، (2013، الاختيارات **الدراسية كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه في الجزائر**، دكتواره غير منشورة العلوم جامعة قاصدي مرباح ورقلة .الجزائر.
- مشري، سلاف.(2003) ، **علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية ب ميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر**، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس، جامعة ورقلة.
- المعشيني، احمد على. (2001) ، **خدمات الارشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار** ، رسالة ماجيستر غير منشورة ، بيروت جامعة القديس يوسف.
- معمار، صلاح صالح. (2006)، علم **التفكير**، (ط1)، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.
- منسي، محمود عبد الحليم وسيد طوا(2002) ، **مدخل إلى علم النفس التربوي**، ط7، مركز الاسكندرية للكتاب، الأزاريطة.
- المنيف، عبد الله منيف. (2007)، **اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل في القطاع الخاص (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، السعودية.
- مؤيد، سعيد السلام. (2002)، **تنظيم المنظمات (دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام)**، دار الكتاب الحديث، الاردن.
- ميخائيل، يوسف أسعد. (1977)، **رعاية المراهقين**، دار غريب للطباعة، القاهرة.
- ميسون، سميرة. (2011)، **الاساليب المعرفية وعلاقتها بلميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- ميسون، سميرة. (2011) **الاساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني** رسالة دكتوراه منشورة جامعة قسنطينة الجزائر .

- نافذ، نايف رشيد يعقوب. (1996)، خصائص **رسومات الطلبة المراهقين وعلاقتهم باساليبهم المعرفية لدى عينة من الطلبة في المدارس الحكومية في مدينة اربد**، رسالة ماجستير، الاردن.
- نزال، كمال صبحي (2005) .،**الميول المهنية والاختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي**، كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية.
- نشات، مهدي السيد محمد قاعود. (2016)، **أثر التفاعل بين أسلوب تحليل الاساليب المعرفية واستراتيجية المتشابهات على التفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ الصف الاول الاعدادي** مجلة الارشاد النفسي المجلد 45، العدد 45.
- نصر الله، نوال. (2008)، **أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدرسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.
- نوفل، محمد بكر. (2008)، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
- وائل، محمود (2011)، **الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية لجامعة الازهر بغزة فلسطين.
- يوسف، جلال يوسف (1998)، **علاقة الاستقلال /الاعتماد على المجال لإدراكي بمدى الانتباه و أثره على التحصيل الأكاديمي**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، المجلد الثامن، العدد20، ( ص 44 -81).
- يوسف الأحمدي، زهراء. (2003)، **مفاهيم التفكير المتعددة**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- Berry ,(1974), Culture And Cognition .London.
- Boeer ,B ,Et Goetzee ,H(2000): Thinking Styles Preferences Of Learners In Cataloguing And Classification Paper Presented Council And General Conference ,South Africa.
- Entiwistle, Ramsdan.(1982) Understanding Student Learning Classroom Help London Canberra :Nichols Pubshing.

- Epstien¸S¸Pacini Et Denes-Ra J(1996):Individui Difference Intvitive Experiential Et Analytical Rational Thinking Styles ¸ Journal Of Personality Et Social Psychology .V.171 No 2¸ 390-405.
- Francois ,Grison (2011),Les Science Autrement Elèment De Philosophie A L'Usage Des Chercheurs Curieux¸Edition Que ¸France.
- Fred Luthans ,(2011) OB12 Mc Graw Hll ,London.
- Goldstein, Kand Blackman .(1978) .Cognitivsstyle Five Approaches And Relevan Research .New York.
- Gottman ,Krokoof (1994),Marital Interaction And Satisfaction .Alongitudinal Iew-Journal Of Consulting And Clinical Psycho.
- Grigorenco ,E,Et Sternberg (1995): Thinking Styles In School Setting .European Jornal Of Ablility 201-219.
- Harrison AF,Et Bramson ,R M(1982):Styles Of Thinking Doubleday ,New York.
- Jean Didier Bagot (1999) ,Information Sensation Et Perception ,Armand Colin .Paris France.
- John W.John Hollenbeck, (2010) Organisitonal Behavior ,Routledge.
- Johnson.W. Hansen:(1979) Student Cognitive Styles In Postseco Ndary Technology Programs .New York.
- Kagan, (1973) Individual Variation In Cognitive Processes , Charnicall`S Of Child Psychology ,New York.
- Kagan, J. And Kogak, N. ( 1970 ) : Individual Variation In Cognitive Processes In P. Mussen (Ed ) , Carmichael's Manual Of Child Psychology , Wiley Sons, N.Y
- Marks ¸Ahine D¸Blor Et Phillips ¸ (2008) Assessing Individual Defferences In Adolescents Performans And For Rational And Experimental Cogntion¸Personality And Individual Defferences¸V44.No11.
- Neisser(1967) Cognitive Psychology.San-Francisco.
- Norbert, Sillamy, (1999), Dictionnaire De Psychologie, Larousse, Paris.

- Okabayoshi ,H,Et,Torrance (1984):"Role Of Style Of Learning , Thinking And Self – Directed Learning Readiness In The Achievement Of Gifted Students , Journal Education Of The Gifted ,V,30-(29-67).
- Shiloh ,S,Salton ,Et Sharabi ,D(2002): Individual Defferences In Rational And Intuitive Thinking Styles As Predictors Of Heuristic Responses And Franing Effects Personality Et Individual Defferences ,V23,No 13.
- Sternberg, (1992): Thinking Styles: Theory And Assenent At The Interface Between Intelligence And Perssonality, New York, Combiridge University Press.
- Sternberg, R(1994):Allowing For Thinking Styles ,Educationl Leadership ,New York.
- Witkin H.A. (1977) Field Dependant/Field Independent Congnitive Styles And Their Educational Implication Review Of Educational Resecir De Winter77 Vol (47) N1 A Long Litudinal Study, Journal Of Educational Psychology
- Witkin . H Moore Cgoodenough D Cox P 1977" Field –Dépendent And Field In Dépendent Cognitive Style And Their Education Al Implications" Review Of Education Research Vol 47 N1 P198
- Witkin.C V.(1990): Field Dependence/ Field In Dependence; The Relationship Of Cognitive Styles And Achievement Diss. Abst. Inter.50(10A).
- Zhang ,And Geary (2011):"Adapeting Faculty And Student Thinking Styles" Hong Kong.
- Zhang .L(2010):"This King Styles , Abilities And Academic Achievement" Hong Kong.
- Zimbardon ,Pg (1976) Essentials Of Psychology And Life ,Scott Foresman Conpany,New York

# الملاحق

## الملحق رقم 01

### قائمة أسماء الاساتذة المحكمين وجامعة الانتماء

| الاسم واللقب | جامعة الانتماء |
|---|---|
| جديدي عفيفة | جامعة البويرة |
| بن عمارة سمية | جامعة ورقلة |
| بن لباد سيد احمد | جامعة تيارت |
| بن دربال مليكة | جامعة سعيدة |
| مرياح فاطمة الزهراء | جامعة وهران 2 |
| حمناش ليلى | جامعة تلمسان |

## الملحق رقم 02

### استمارة تحكيم قبل التعديل لاختبار قائمة التفضيلات المهنية لجون هولاند

### Vocational preference Inventory

الباحثة: مرياح دليلة (جامعة وهران 2)

عنوان أطروحة الدكتوراه: علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال) الادراكي بأساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي

الأساتذة الأفاضل .....

بين يديكم اختبار قائمة التفضيلات المهنية أو البيئات المهنية لجون هولاند الذي طوره" الحواري 1982 " و"كمال صبحي سعيد 2005" وتم تطبيقه على البيئة الأردنية، إلا أنه كما تلاحظون قد لا توجد أو تتناسب بعض المهن مع البيئة الجزائرية، لذلك وبمعيكم وخبرتكم نقوم بتعديله حتى يتلاءم مع موضوع الدراسة، ولكم جزيل الشكر ...

التعريف الاجرائي للميول المهنية: هي حصول المفحوص على أعلى درجة للميل المهني المفضل لديه في مقياس هولاند للميول المهنية.

**المقاييس الستة:**

1- النمط الواقعي: يتضمن 14 مهنة، وتشمل الفقرات ذات الأرقام التالية:

( 1,7,13,19,25,31,37,43,49,55,61,67,73,79 )

2- النمط العقلي: يتضمن 14 مهنة، وتشمل الفقرات ذات الأرقام التالية:

( 2,8,14,20,26,32,38,44,50,56,62,74,68,80 )

3- النمط الاجتماعي: يتضمن 14 مهنة، وتشمل الفقرات ذات الأرقام التالية:

( 57,63,69,75,81 ,3,9,15,21,27,33,39,45,51 )

4- النمط التقليدي: يتضمن 14 مهنة، وتشمل الفقرات ذات الأرقام التالية:

( 4,10,16,22,28,34,40,46,52,58,64,70,76,82 )

5- النمط المغامر: يتضمن 14 مهنة، وتشمل الفقرات ذات الأرقام التالية:

( 5,11,17,23,29,35,41,47,53,59,65,71,77,83 )

6- النمط الفني: يتضمن 14 مهنة، وتشمل الفقرات ذات الأرقام التالية:

( 6,12,18,24,30,36,42,48,54,60,66,72,78,84 )

قائمة هولاند للتفضيلات المهنية

| الرقم | المـهـــنـة | البديل | أو يحذف |
|---|---|---|---|
| 1 | ميكانيكي طائرات | | |
| 2 | خبير أرصاد جوية | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | داعية للإسلام خارج البلاد | | |
| 4 | مدقق في بنك | | |
| 5 | تاجر مضارب | | |
| 6 | شاعر | | |
| 7 | مشغل محطة كهربائية | | |
| 8 | مختص بالرياضيات | | |
| 9 | خبير في انحرافات الاحداث | | |
| 10 | مراقب جودة الانتاج في مصنع | | |
| 11 | بائع أسهم وسندات | | |
| 12 | موسيقي | | |
| 13 | سائق جرافة | | |
| 14 | عالم في الكيمياء | | |
| 15 | إمام في جامع | | |
| 16 | مدير مرور | | |
| 17 | مخرج تلفزيوني | | |
| 18 | رسام اعلانات تجارية | | |
| 19 | مفتش انشاء المباني | | |
| 20 | كاتب مقالات علمية | | |
| 21 | مدرس للمواد الاجتماعية | | |
| 22 | كاتب اختزال في محكمة | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 23 | مدير شركة | | |
| 24 | منظم إخراج الموسيقي | | |
| 25 | مصمم آلات | | |
| 26 | عالم جيولوجيا | | |
| 27 | نائب مدير مدرسة في مدينة | | |
| 28 | خبير ضرائب | | |
| 29 | بائع عقارات | | |
| 30 | مدرب مسرحي | | |
| 31 | مقاول بناء | | |
| 32 | باحث في المجالات العلمية | | |
| 33 | عامل في مجال الطب العقلي | | |
| 34 | مقدر تكاليف | | |
| 35 | منظم للحفلات الرياضية | | |
| 36 | عازف موسيقى | | |
| 37 | رياضي محترف | | |
| 38 | عالم في الفلك | | |
| 39 | رئيس لجنة اجتماعية | | |
| 40 | ناسخ آلة | | |
| 41 | رئيس غرفة تجارة | | |
| 42 | كاتب روايات مسرحية | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 43 | ضابط في الأمن | | |
| 44 | عالم في الأحياء | | |
| 45 | مدرس في مدرسة ثانوية | | |
| 46 | محاسب | | |
| 47 | مدير فندق | | |
| 48 | قائد فرقة موسيقية | | |
| 49 | رئيس تمديدات صحية ( موسرجيه ) | | |
| 50 | مهندس تصميم الأدوات الإلكترونية | | |
| 51 | طبيب في علاج النطق | | |
| 52 | مراجع الميزانية | | |
| 53 | مدير مطعم | | |
| 54 | مؤلف أدبي | | |
| 55 | مساح أراضي | | |
| 56 | عالم نفس تربوي | | |
| 57 | مدرس تربية بدنية | | |
| 58 | إحصائي | | |
| 59 | بائع تذاكر سفر | | |
| 60 | بائع التحف الفنية | | |
| 61 | خبير في مقاومة الآفات الزراعية | | |
| 62 | رئيس تحرير مجلة علمية | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 63 | ممرض | | |
| 64 | أمين صندوق | | |
| 65 | مدير دعاية | | |
| 66 | مغني في فرقة موسيقية | | |
| 67 | مهندس قطارات | | |
| 68 | عالم نبات | | |
| 69 | مدير مؤسسة خيرية | | |
| 70 | سكرتير | | |
| 71 | معلق سياسي في الإذاعة | | |
| 72 | مدير مسرح | | |
| 73 | كهربائي | | |
| 74 | عالم فيزياء | | |
| 75 | طبيب | | |
| 76 | كاتب جداول الرواتب | | |
| 77 | مدير مصنع | | |
| 78 | رسام كاريكاتير | | |
| 79 | ضابط في الجيش | | |
| 80 | مختص في علم الحيوان | | |
| 81 | عالم اجتماعي | | |
| 82 | مدير مكتب لصاحب مؤسسة | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 83 | بائع بالجملة | | |
| 84 | مدير متحف فني | | |

## الملحق رقم 03

## استمارة تحكيم لمقياس أساليب التفكير قبل التعديل

الباحثة: مرياح دليلة (جامعة وهران 2)

عنوان أطروحة الدكتوراه: علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال) الإدراكي بأساليب التفكير والميول المهنية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

الأساتذة الأفاضل ....

بين أيديكم اختبار قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg تعريب الدكتور السيد "أبو هاشم "، وبعد تطبيق الاختبار على عينة تجريبة لاحظت الباحثة عدم فهم التلاميذ للعبارات المشار إليها، لذلك وبمعيكم وخبرتكم وتوجيهاتكم نقوم بتعديله وإعادة صياغة عباراته حتى يتلاءم مع موضوع الدراسة ولكم جزيل الشكر ...

التعريف الاجرائي لأساليب التفكير: هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج.

**التعليمات:**

تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية:

| لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع أن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| الرقم | العبارة | أ | ب | ج | د | هـ | و | ز |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | أسعى لإيجاد طرق جديدة ذات نتائج أسرع وأحسن في حل المشكلات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | آخذ بعين الاعتبار آراء زملائي ووجهات نظرهم أثناء مناقشة أو كتابة موضوع معين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | أعالج مختلف المهام بنفس الفدر من الاهتمام لقناعتي بأهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | أهتم لمعرفة آراء زملائي أثناء تنفيذ مختلف مراحل المشروع أوالعمل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | عند أدائي لعمل ما، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | عندما أكون مسؤولاً عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | عند البدء في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22 | عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29 | أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30 | أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31 | أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32 | أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33 | أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35 | لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36 | عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37 | أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38 | أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39 | أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40 | عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41 | أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42 | أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43 | لدي القدرة على العمل في المشاريع التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة أكثر من المشاريع ذات القضايا العامة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44 | أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 45 | أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 46 | أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 47 | عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 48 | أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 49 | أرتب المهام التي علي إنجازها وفق أهميتها للصالح العام أولا إلى الأقل أهمية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 50 | عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 52 | عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 53 | أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 54 | أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 55 | استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 56 | عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 57 | اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 58 | أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 59 | عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 60 | عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 61 | لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 62 | عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 63 | أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 64 | أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 65 | أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## الملحق رقم (04) اختبار الاشكال المتضمنة

**البيانات الاولية :**

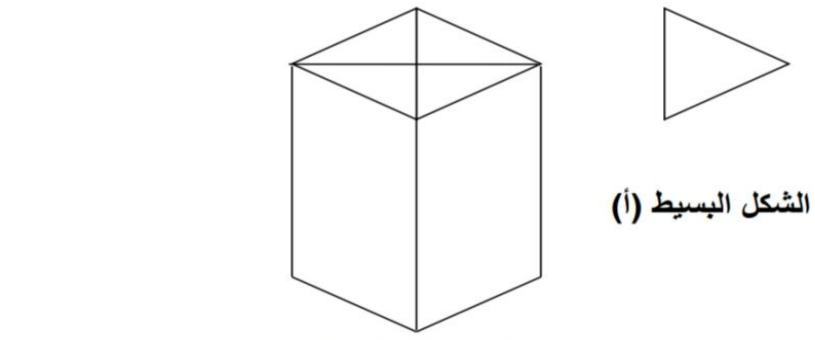
**الاسم:**.....**الجنس:** .....

**الشعبة:** (**التخصص**).....**السن:** .....

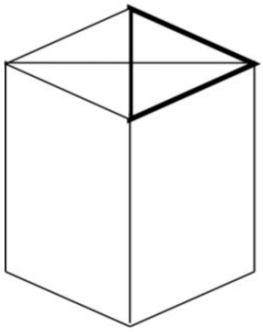
**عزيزي التلميذ** .....**عزيزتي التلميذة** .....

يقيس هذا الاختبار مدى قدرتك على اكتشاف شكل بسيط والتعرف عليه عندما يكون مخفيا في شكل أكثر تعقيدا وفيمايلي مثال يوضح ذلك:

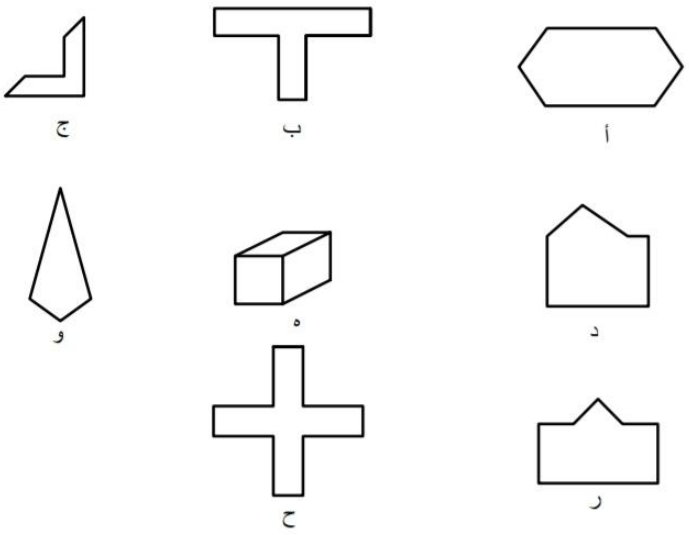
الشكل البسيط (ا) موجود في الشكل المعقد (ب)، والمطلوب منك التعرف عليه و تحديد معالمه بقلم الرصاص مع العلم أنه موجود بنفس الميل والحجم والاتجاه:



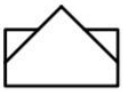
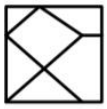
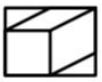
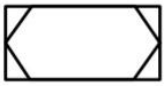

**الإجابة الصحيحة هي كالتالي:**



الاشـــكال البســـيطة

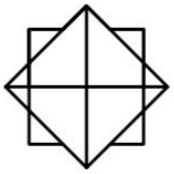
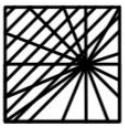
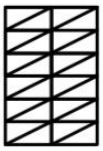
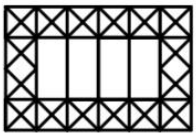
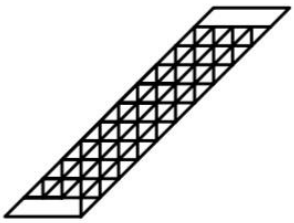
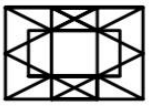
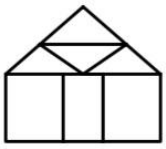


القســم الأول (الـزمن دقيقتيـــــن)
(للتـــــدريب)

| | | |
|---|---|---|
| 1)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (ب)<br> | (2)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (ر)<br>  | (3)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (د)<br>  |
| 4)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (ه)<br>  | (5)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (ج)<br> | (6)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (و)<br> |
| | (7)وضـح حدود الشـــكل البســـــيط (ا)<br>  | |

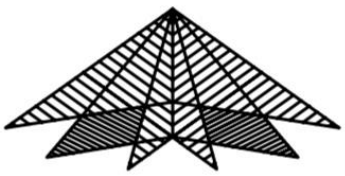
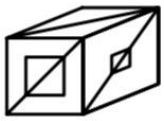
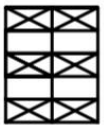
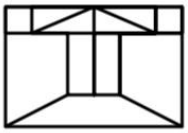
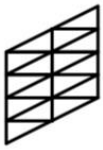
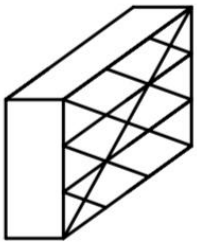
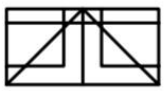
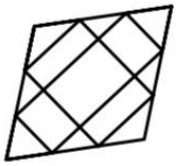
قـف ولا تقلـــب الصـــفحة انتظـــر تعليمـــات اخرى

القســـم الثـــاني (الـزمن خمسة دقـائق )

| | | |
|---|---|---|
| 1)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ر)  | 2)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ا) | 3)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ر)  |
| 4)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ه)  | 5)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ب)  | 6)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ج)  |
| 7)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ه)  | 8)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (د)  | 9)وضـح حدود الشـــكل البســـيط (ح) |

قـف ولا تقلـــب الصـــفحة انتظـر تعليمـــات اخرى

القســم الثالــث (الـزمن خمسة دقــائق )

| | | |
|---|---|---|
| 1)وضـح حدود الشــكل البســـيط (و)<br>  | 2)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ر)<br> | 3)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ج)<br>  |
| 4)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ه)<br>  | 5)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ب)<br>  | 6)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ه)<br>  |
| 7)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ا)<br>  | 8)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ج)<br>  | 9)وضـح حدود الشــكل البســـيط (ا)<br>  |

## الملحق (05) قائمة أساليب التفكير (بعد التعديل)

**1- الاسم** : .....

**2- الشعبة** : .....

**3-الجنس** : ..... **4- العمر** (  ) **سنة**

**التعليمات :**

**تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالثانوية أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية :**

| لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع أن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| م | العبارة | أ | ب | ج | د | هـ | و | ز |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | أهتم قليلا بمعرفة تفاصيل الموضوعات التي تواجهني | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | أسعى لإيجاد طرق جديدة ذات نتائج أسرع وأحسن في حل المشكلات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | آخذ بعين الاعتبار آراء زملائي ووجهات نظرهم أثناء مناقشة أو كتابة موضوع معين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | انتقل من مهمة لأخرى بسهولة وبنفس القدر من الاهتمام. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | أثناء تنفيذ مختلف مراحل المشروع او العمل لا اهتم بآراء زملائي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | عندما أكون مسؤولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العام للمهمة | | | | | | | |
| 22 | عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29 | أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30 | أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31 | أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32 | أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33 | أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34 | عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35 | لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36 | عندما يكون لابد علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38 | أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39 | أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40 | عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل بأن أبدأ بآرائي الخاصة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41 | أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42 | أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43 | أفضل العمل في المشاريع التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة أكثر من المشاريع ذات القضايا العامة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44 | أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 45 | أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 46 | أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 47 | عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 48 | أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 49 | أرتب المهام التي علي إنجازها وفق أهميتها للصالح العام أولا إلى الأقل أهمية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 50 | عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 51 | أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 52 | عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 54 | أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 55 | استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 56 | عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 57 | اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 58 | أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 59 | عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 60 | عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 61 | لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 62 | عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 63 | أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 64 | أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 65 | أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**الملحق رقم (06) مقياس هولاند للميول المهنية**

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم والبحث العلمي**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

**قسم علم النفس – جامعة وهران 2-**

الاسم .....اللقب.....الجنس.....التخصص .....

عزيزي (ة) التلميذ (ة).....

بين يديك قائمة لمجموعة من المهن والأعمال ، من رقم (1 ) حتى رقم ( 84 ) .....اقرأ هذه المهن بتمعن، ثم ضع في خانة كل مهنة إشارة (x) إن كانت المهنة تجتذبك أو تستهويك في خانة (نعم) وإن كنت لا تميل إلى هذه المهنة أو تجد نفسك لا تنجذب إليها ، فضع إشارة في خانة (لا) .

إجابتك على هذه القائمة إنما تعكس البيئة المهنية التي تنتمي إليها ، ولكي نتعرف على بيئتك المهنية الحقيقية يجب أن تكون إجابتك معبرة عن شعورك تعبيرًا صادقًا. علمًا بأن النتائج ستكون سرية ولأغراض البحث فقط. شكرا لتعاونكم ....

| المهن | نعم | لا | المهن | نعم | لا |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 - ميكانيكي طائرات | | | 17- عالم (ة) في الكيمياء | | |
| 2 – طباخ (ة) | | | 18- كاتب (ة) مقالات علمية | | |
| 3- ضابط (ة) في الجيش | | | 19- عالم (ة) جيولوجيا (علم الانسان ) | | |
| 4-مهندس (ة) معماري (ة) | | | 20- مختص(ة) في الفلك | | |
| 5- تقني تركيب وإصلاح الهواتف والحاسوب | | | 21- باحث (ة) في المجالات العلمية | | |
| 6- رياضي | | | 22-مختص (ة) في التشريح | | |
| 7-مزارع | | | 23-عالم (ة) في النباتات | | |
| 8- خبير(ة) في مقاومة الافات الزراعية | | | 24-بيطري | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9-مهندس(ة) مساحات ( مساح اراضي) | | | 25-مختص (ة) في الفيزياء | | |
| 10- مقاول(ة) بناء | | | 26- فني الكترونيات | | |
| 11- سائق حافلة | | | 27-جراح (ة) اعصاب | | |
| 12- عون حماية مدنية | | | 28-عالم (ة) في الاحياء | | |
| 13 - مهندس (ة) صيانة | | | 29-معلم (ة) | | |
| 14- كهربائي | | | 30-خبير(ة) في انحرافات الاحداث | | |
| 15 - خبير ارصاد جوية | | | 31- مدرس للمواد الاجتماعية | | |
| 16- مختص بالرياضيات | | | 32-مرشد ( ة) ديني | | |
| 33-مدير (ة) شركة | | | 59- مدير ورشة خياطة | | |
| 34-ممرض(ة) | | | 60- قائد (ة) طيارة | | |
| 35-رئيس (ة) مؤسسة خيرية | | | 61-بائع (ة) عقارت | | |
| 36-صحفي (ة) | | | 62-صاحب (ة) وكالة سفر | | |
| 37-طبيب (ة) | | | 63- مندوب (ة) مبيعات | | |
| 38-ارطفوني (ة) معالج نطق | | | 64-قاضي (ة) | | |
| 39-مدرس (ة) تربية بدنية | | | 65- مفتش(ة) شرطة | | |
| 40-مضيف (ة) طيران | | | 66-خبير(ة) سياسي | | |
| 41-مستشار(ة) التوجيه الارشاد | | | 67- منظم (ة) حفلات | | |
| 42- طبيب (ة) نفسي | | | 68- عون جمركي | | |
| 43- موظف(ة) في بنك | | | 69- مدير (ة) فندق | | |
| 44-محامي (ة) | | | 70-مدير (ة) مصنع | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 45-مراقب(ة) جودة الانتاج في مصنع | | | 71- مصور (ة) فوتوغرافي | | |
| 46- مدقق(ة) لغوي | | | 72- رسام (ة) اعلانات تجارية | | |
| 47- شرطي (ة) المرور | | | 73- مهندس(ة) صوت | | |
| 48-مقدر تكاليف | | | 74- موسيقي (ة) | | |
| 49-مترجم(ة) | | | 75- مدرب (ة) مسرحي | | |
| 50-مسير مالي | | | 76- عازف(ة) على الة موسيقية | | |
| 51-عون امانة | | | 77- اخصائي (ة) تجميل | | |
| 52-محاسب (ة) | | | 78- فنان (ة) تشكيلي ( نحت ...زخرفة) | | |
| 53- مهندس (ة) برمجيات | | | 79- كاتب (ة) روايات | | |
| 54-مراجع (ة) للميزانية | | | 80- مخرج (ة) تلفزيوني | | |
| 55-مدير(ة) تسيق الكتروني | | | 81- مدير(ة) مسرح | | |
| 56- احصائي (ة) | | | 82- مؤلف (ة) ادبي | | |
| 57- تاجر (ة) | | | 83- استاذ(ة) تربية فنية | | |
| 58- محقق (ة) جنائي | | | 84- مصمم اثاث | | |

## الملحق رقم (07) مخرجات spss

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=Assalib Ma3rifi_Idraki Al_moyoul
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

### Correlations

[DataSet0]

**Correlations**

| | | Assalib | Ma3rifi_Idraki | Al_moyoul |
|---|---|---|---|---|
| Assalib | Pearson Correlation | 1 | ,032 | ,125* |
| | Sig. (2-tailed) | | ,527 | ,014 |
| | N | 383 | 383 | 383 |
| Ma3rifi_Idraki | Pearson Correlation | ,032 | 1 | ,152** |
| | Sig. (2-tailed) | ,527 | | ,003 |
| | N | 383 | 383 | 383 |
| Al_moyoul | Pearson Correlation | ,125* | ,152** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,014 | ,003 | |
| | N | 383 | 383 | 383 |

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

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

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Assalib Ma3rifi_Idraki Al_moyoul
  /CRITERIA=CI(.95).
```

### T-Test

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | sexe | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Assalib | 1,00 | 147 | 327,3605 | 35,43911 | 2,92297 |
| | 2,00 | 236 | 339,9068 | 38,77288 | 2,52390 |
| Ma3rifi_Idraki | 1,00 | 147 | 9,3061 | 3,93023 | ,32416 |
| | 2,00 | 236 | 9,3644 | 4,35287 | ,28335 |
| Al_moyoul | 1,00 | 147 | 118,6122 | 11,85555 | ,97783 |
| | 2,00 | 236 | 117,7119 | 12,29918 | ,80061 |

Page 1

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| Assalib | Equal variances assumed | 1,032 | ,310 | -3,182 | 381 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,249 | 330,669 |
| Ma3rifi_Idraki | Equal variances assumed | 1,599 | ,207 | -,132 | 381 |
| | Equal variances not assumed | | | -,135 | 333,410 |
| Al_moyoul | Equal variances assumed | ,206 | ,650 | ,706 | 381 |
| | Equal variances not assumed | | | ,712 | 318,449 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| Assalib | Equal variances assumed | ,002 | -12,54624 | 3,94337 |
| | Equal variances not assumed | ,001 | -12,54624 | 3,86184 |
| Ma3rifi_Idraki | Equal variances assumed | ,895 | -,05828 | ,44087 |
| | Equal variances not assumed | ,892 | -,05828 | ,43054 |
| Al_moyoul | Equal variances assumed | ,480 | ,90038 | 1,27463 |
| | Equal variances not assumed | ,477 | ,90038 | 1,26377 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| Assalib | Equal variances assumed | -20,29973 | -4,79274 |
| | Equal variances not assumed | -20,14311 | -4,94936 |
| Ma3rifi_Idraki | Equal variances assumed | -,92514 | ,80857 |
| | Equal variances not assumed | -,90520 | ,78864 |
| Al_moyoul | Equal variances assumed | -1,60581 | 3,40657 |
| | Equal variances not assumed | -1,58602 | 3,38678 |

```
T-TEST GROUPS=filiere(1 2)
```

Page 2

```
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Assalib Ma3rifi_Idraki Al_moyoul
/CRITERIA=CI(.95).
```

## T-Test

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | filiere | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Assalib | 1,00 | 239 | 334,3556 | 36,70086 | 2,37398 |
| | 2,00 | 144 | 336,3125 | 40,10379 | 3,34198 |
| Ma3rifi_Idraki | 1,00 | 239 | 10,6611 | 4,32189 | ,27956 |
| | 2,00 | 144 | 7,1528 | 2,84401 | ,23700 |
| Al_moyoul | 1,00 | 239 | 120,6695 | 12,80639 | ,82838 |
| | 2,00 | 144 | 113,7222 | 9,45097 | ,78758 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| Assalib | Equal variances assumed | 2,285 | ,131 | -,488 | 381 |
| | Equal variances not assumed | | | -,477 | 280,772 |
| Ma3rifi_Idraki | Equal variances assumed | 33,560 | ,000 | 8,673 | 381 |
| | Equal variances not assumed | | | 9,572 | 378,041 |
| Al_moyoul | Equal variances assumed | 10,561 | ,001 | 5,648 | 381 |
| | Equal variances not assumed | | | 6,078 | 365,581 |

Page 3

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| Assalib | Equal variances assumed | ,626 | -1,95685 | 4,01015 |
| | Equal variances not assumed | ,633 | -1,95685 | 4,09935 |
| Ma3rifi_Idraki | Equal variances assumed | ,000 | 3,50831 | ,40452 |
| | Equal variances not assumed | ,000 | 3,50831 | ,36650 |
| Al_moyoul | Equal variances assumed | ,000 | 6,94723 | 1,23012 |
| | Equal variances not assumed | ,000 | 6,94723 | 1,14302 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| Assalib | Equal variances assumed | -9,84165 | 5,92794 |
| | Equal variances not assumed | -10,02620 | 6,11250 |
| Ma3rifi_Idraki | Equal variances assumed | 2,71295 | 4,30367 |
| | Equal variances not assumed | 2,78767 | 4,22895 |
| Al_moyoul | Equal variances assumed | 4,52857 | 9,36590 |
| | Equal variances not assumed | 4,69952 | 9,19495 |

Page 4

البيئة 1 الاقل من 9

| | N | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة التائية |
|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 192 | 19.0625 | 2.69695 | 43.72235 |
| VAR00002 | 192 | 20.5000 | 4.49316 | 59.62389 |
| VAR00003 | 192 | 19.8177 | 2.71376 | 52.07642 |
| VAR00004 | 192 | 19.0469 | 3.07717 | 43.54950 |
| VAR00005 | 192 | 20.8385 | 2.94984 | 63.36882 |
| VAR00006 | 192 | 18.5469 | 3.70056 | 38.01853 |

| | N | المتوسط | الانحراف المعياري | |
|---|---|---|---|---|
| VAR00007 | 6 | 19.6354 | .90417 | |

الاسلوب 1 الاقل من 9

| | N | Mean | Std. Deviation | الدرجة التائية |
|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 192 | 28.3542 | 4.08670 | 72.92026 |
| VAR00002 | 192 | 25.7552 | 4.79828 | 50.47676 |
| VAR00003 | 192 | 24.6563 | 4.68668 | 40.98661 |
| VAR00004 | 192 | 25.4792 | 4.90854 | 48.09298 |
| VAR00005 | 192 | 25.6823 | 4.92117 | 49.84708 |
| VAR00006 | 192 | 26.2135 | 5.28667 | 54.43473 |
| VAR00007 | 192 | 24.3542 | 6.04084 | 38.37795 |
| VAR00008 | 192 | 27.3698 | 5.18997 | 64.41962 |
| VAR00009 | 192 | 25.8385 | 5.42053 | 51.19639 |
| VAR00010 | 192 | 24.6250 | 6.15549 | 40.71675 |
| VAR00011 | 192 | 26.1927 | 4.90212 | 54.25482 |
| VAR00012 | 192 | 24.7188 | 5.39382 | 41.52634 |
| VAR00013 | 192 | 24.8750 | 6.22821 | 42.87565 |

**One-Sample Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | |
|---|---|---|---|---|
| VAR00014 | 13 | 25.7011 | 1.15867 | |

البيئة 2 الاكبرمن 9

**One-Sample Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | الدرجة التائية |
|---|---|---|---|---|
| VAR00009 | 191 | 19.0681 | 2.84523 | 42.09437 |
| VAR00010 | 191 | 20.4712 | 4.51873 | 59.37444 |
| VAR00011 | 191 | 20.1832 | 2.59614 | 55.82815 |
| VAR00012 | 191 | 19.0681 | 3.14066 | 42.09437 |
| VAR00013 | 191 | 20.6702 | 2.97199 | 61.82459 |
| VAR00014 | 191 | 18.8429 | 3.50585 | 39.32182 |

**One-Sample Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | |
|---|---|---|---|---|
| VAR00015 | 6 | 19.7173 | .81252 | |

| | N | Mean | Std. Deviation | الدرجة التائية |
|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 191 | 28.4346 | 4.55200 | 70.39434 |
| VAR00002 | 191 | 26.0105 | 4.46859 | 51.48573 |
| VAR00003 | 191 | 24.8063 | 5.77555 | 42.09269 |
| VAR00004 | 191 | 25.8901 | 4.55764 | 50.54643 |
| VAR00005 | 191 | 25.5812 | 5.38834 | 48.13691 |
| VAR00006 | 191 | 26.5497 | 5.32486 | 55.69219 |
| VAR00007 | 191 | 24.0419 | 5.93281 | 36.13015 |
| VAR00008 | 191 | 28.1414 | 5.26317 | 68.10734 |
| VAR00009 | 191 | 25.9215 | 5.31028 | 50.79147 |
| VAR00010 | 191 | 25.1152 | 6.56124 | 44.50221 |
| VAR00011 | 191 | 25.2147 | 5.08051 | 45.27816 |
| VAR00012 | 191 | 24.4974 | 5.65301 | 39.68317 |
| VAR00013 | 191 | 25.5602 | 6.12890 | 47.97355 |

**One-Sample Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | |
|---|---|---|---|---|
| VAR00014 | 13 | 25.8281 | 1.28239 | |