

قياس التفكير السابر وعلاقته
بمستوى الطموح لدى طلبة الصف
الرابع الاعدادي
وفق متغيري الجنس والتخصص

م. د. خولة فاضل مغامس

اختصاص قياس وتقويم

معهد الفنون الجميلة للبنات /

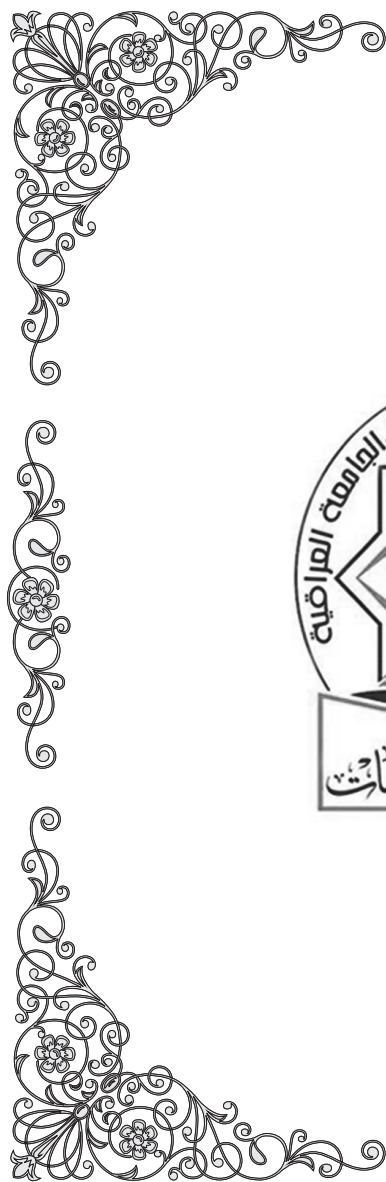
الدراسة الصباحية

م. د. أنعام هاشم سلطان

اختصاص قياس وتقويم

المديرية العامة للأعداد والتدريب

والتطوير التربوي



ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. قياس التفكير السابر لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي.
 ٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في قياس التفكير السابر وفق متغيري الجنس والتخصص.
 ٣. هل هناك علاقة بين التفكير الاستدلالي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية.
 ٤. هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين التفكير الاستدلالي ومستوى الطموح تبعاً لمتغيري.. (الجنس، التخصص).
- وتحقيقاً لأهداف هذا البحث قامت الباحثتان ببناء مقياس للتفكير السابر، واستخدام مقياس جاهز لمستوى الطموح (مقياس رسول ١٩٨٤)، طبق المقياسان على عينة من طلبة الصف الرابع الاعدادي بلغت وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً باستخدام، تحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، والأختبار التائي لعينة واحدة، والأختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي. توصل البحث إلى النتائج الآتية:
١. كان متوسط درجات طلبة الصف الرابع الاعدادي اعلى من المتوسط النظري للمقياس وذات دلالة إحصائية
 ٢. توجد فروق ذات دلالة معنوية في التفكير السابر تبعاً لمتغير الجنس - ولصالح الطلبة الذكور، وتبعاً لمتغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة التخصص العلمي.
 ٣. توجد علاقة موجبة وذات دلالة معنوية بين التفكير السابر ومستوى الطموح لدى طلبة الصف الرابع بفرعها العلمي والادبي.
 ٤. لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الطموح تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي)



Abstract

The current research aims to answer the following questions:

A- -measure thinking Sounding the fourth preparatory grade students.

B-- Are there significant differences in the measurement of thinking Sound-
ing according to the variables of sex and specialization.

C-- Is there a relationship between deductive thinking and the level of am-
bition among secondary school students.

D-- Is there significant differences between deductive thinking and the lev-
el of ambition according to the variables of differences .. (sex, specialization).

In order to achieve the objectives of this research the researchers built a
measure of thinking Sounding, use a ready measure of the level of ambition
(Messenger scale 1984), dish Almkiesan on a sample of the fourth preparatory
grade students reached After collecting and processing information statisti-
cally using, two-way analysis of variance, and Pearson correlation coefficient,
and the formula Spearman Brown , testing t-test for one sample, and the t-test
for two independent samples, and chi square. The research found the follow-
ing results:

1-- The average score fourth grade preparatory students is higher than the
theoretical average of scale and statistically significant

2-- There are significant differences in thinking Sounding differences de-
pending on the variable Gans- and in favor of male students, depending on the
variable area of study for the benefit of students and scientific specialization.

3-- There is a positive and significant relationship between moral thinking
Sounding and the level of ambition in the fourth-grade students of scientific
and literary two branches.

4--There are no significant differences in the level of ambition differences
depending on variables (sex, and area of study)

مشكلة البحث:

تعالأت أصوات المربين فأخذوا ينادون بضرورة تعليم التفكير للطلبة لأنه مهارة عقلية يجب إعطاؤها الاهتمام المباشر. وذلك لأنه عندما يدرّب الطفل على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعة هذه العجلة يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي ونستطيع أن نحقق منه توليف شخصية مكيفة سوية تشعر بالثقة والأمن وهي تسير في ممرات القرن الحادي والعشرين. وللتفكير السابر علاقة بالنضج فكلمًا كان الفرد أكثر نضجًا كان أقدر على تحقيق طموحاته وأهدافه المستقبلية، إن التفكير السابر يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية، والتمثيلات المعرفية، وقد افترض الاتجاه المعرفي إن البنية المعرفية هي البنية التي تتطور بفعل التفاعل بين الطالب وما يواجهه، وليس ما يلقن له، والمحدد في كل ذلك المرحلة الإنمائية التطورية التي يمر بها الطالب، وحتى يتمكن المعلم من الكشف عن التفكير السابر والبحث عن طرائق تفعيله وتطويره لدى تلاميذه ويجب عليه تحديد الخبرة المناسبة التي تمكن الطلبة التفاعل معها بكفاءة مناسبة، لأن تقديم الخبرة المناسبة لمستوى التفكير السابر يساعد الطلبة على الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي والتي تشكل دافعاً للتعلّم، وإن طموح الفرد يلعب دوراً مهماً في حل المشكلات التي تواجهه، فالقوة النفسية الناتجة عن وجود حاجة معينة عند الفرد تغير في التنظيم المعرفي لديه بما يناسب اتجاهه في الوقت نفسه، ولارتباط التفكير السابر ببعض المتغيرات ومنها

السمات الشخصية للفرد أدى إلى اعتقاد الباحثان بأن هناك علاقة بينه وبين مستوى الطموح.

إن مشكلة البحث الحالي هي معرفة ما إذا ما كان لمستوى طموح طلبة المرحلة الثانوية علاقة بتفكيرهم السابر من خلال بناء مقياس له، وكذلك الكشف عن إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين مستوى الطموح لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي وبين تفكيرهم السابر في مجالات تخصصهم وتوزيعهم على وفق قدراتهم العقلية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية دراسة التفكير السابر ((Probe thinking عملية عقلية يستطيع المتعلم من خلالها معالجته المعلومات بطريقة راقية وفهمها وتشكيلها واكتسابها وإدماجها في بناء المعرفة واسترجاعها بسهولة عند الحاجة إليها، كما يترك التفكير السابر ((Probe thinking أثر على شخصية المتعلم وهذا يتمثل في تنمية قدراته العقلية، ويجعلها أكثر فاعلية لاسيما في مجال التحليل والتفسير، بحيث يجعل المتعلم قادراً على التوصل إلى النتائج بصورة علمية منطقية وقادراً على ربط الظواهر مع بعضها البعض والوصول إلى الأسباب التي أدت إلى ظهورها مع اكتشاف الأسباب الكامنة، وهذا لا يأتي بسهولة بل بحاجة إلى جهد كبير ومتواصل ووضع أساليب تعليمية جديدة لجذب انتباه واستثارة دافعية المتعلم بشكل متواصل، ويعمل التفكير السابر ((Probe thinking على تنمية مهارات التفكير

باستمرار. (Roos, 1998: 105) (قطاعي، ٢٠٠١: ٣٣١).

إما بالنسبة لمستوى الطموح فانه يعد أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، فهو أحد الدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد وجهته التي يشع بها هذا الدافع، وهو مظهر من مظاهر الشخصية واحد أبعادها الأساسية التي تمثل شعور الفرد في تقدير إمكانياته للقيام بفعالية ما في موقف معين، ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم يرجع إلى توفير القدر المناسب من مستوى الطموح، بالإضافة إلى العوامل التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم. (الدوري، ١٩٨٠: ٢).

ويمثل مستوى الطموح جوهر فهم الموضوعات التي تتطلب الحل وهو واحد من أكثر العناصر أهمية وارتباطا بمكونات الإنجاز، حيث يؤكد أهمية الأهداف التي تلعب دورا مهما في تحديد السلوك، وفي فهم السلوك الإنساني، فاختيار الهدف والرغبة في تحقيقه هما محرك فعال للنشاط. (رسول، ١٩٨٤: ٤٥-٤٦).

أهداف البحث:

- يستهدف البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:
١. قياس التفكير السابر لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في قياس التفكير السابر وفق متغيري الجنس والتخصص.
- هل هناك علاقة بين التفكير الاستدلالي ومستوى

الابتكاري، باعتبار ان الابتكارية نتاج لأنماط متعددة من العمليات العقلية المعرفية التي تسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تهيئة أو خلق الاستبصار أو الاكتشاف لدى المتعلمين ويزيد من الوعي والادراك لدى المتعلم سواء بإجاباته أو بإجابة زملائه، وذلك عن طريق ابراز أفضل الاستجابات فكريا ومنطقيا بالإضافة الى ان التفكير السابر يساعد المتعلم على محاكمة منطقية عقلية للخروج بأفضل صورة (التفكير السابر التبريري) و من خلال التفكير السابر (Probe thinking) يتم تطوير البنى المعرفية للمتعلم عن طريق تفاعله مع الخبرات والمعلومات التي يواجها وليس ما يلحق به وهو عملية ذهنية يتم من خلالها توليد الافكار وتحليلها وتقييمها ومن خلالها يطور المتعلم أبنيته المعرفية وخبراته، وهو صفة من صفات الانسان الناضج الذي يريد ان يتعرف على جوهر الاشياء ومكوناتها ويجعل هذا النمط من التفكير لصاحبه أهمية بين أفراد مجتمعه حيث يشار إليه بعمق التفكير وسداد الرأي.

وتظهر أهمية التفكير السابر بما يلي:

يحسن من تعليم المادة التعليمية ويحفز المتعلمين لاستخدام عمليات من مهارات التفكير المختلفة لمساعدتهم على إيجاد التفسيرات الصحيحة واتخاذ القرارات الدقيقة في المادة الدراسية، ويعمل على التغلب على صعوبات التعلم المدرسي، مع اكساب المتعلمين فيها أعمق للمستوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية

- (مليجي، ٢٠٠٤) الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوي البيئية المحيطة به. (مليجي، ٢٠٠٤: ١١٥)

- (معوض وعبد العظيم، ٢٠٠٥) سمة ثابتة نباتا نسبيا تشير الى ان الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الاهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والاحباط. (معوض وعبد العظيم، ٢٠٠٥: ٦٢)

التعريف النظري مستوى الطموح Level of Aspiration المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مختلف مجالات الحياة ويحاول الوصول بجد ومثابرة بناء على قدراته وامكانياته في ضوء خبراته السابقة.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: التفكير السابر (Probe thinking) التفكير السابر هو أحد أنماط التفكير الذي ارتبط بالاتجاه المعرفي، وهو ذلك التعبير الذي يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية، والمثيلات المعرفية. وللتفكير السابر جانبين، الجانب الأول يمثل العملية وهو ما يمارسه الذهن في التفاعل مع الأشياء بهدف تطوير خبرته ومخزونه عن طريق استحضار الخبرات المخزونة، واعتاده عليها في فهم الخبرات الجديدة، وتفصيلها بهدف استيعابها، وتزويدها وإدماجها في

٤. هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين التفكير الاستدلالي ومستوى الطموح تبعاً للمتغيري.. (الجنس، التخصص).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الثانوية الصف الرابع، للعام الدراسي (٢٠١٥م - ٢٠١٦م).
تحديد المصطلحات:

أولاً: التفكير السابر: Probe Thinking عرفه كل من

• (Daraek, 2003) بأنه التحليل الشامل والمنظم والمتابع والمتسلسل بخطوات ثابتة إذ يسير بالمتعلم عبر مراحل محددة من الشعور بالمشكلة والتأمل والتعمق والاستبصار والاستقراء وصولاً لاستدلال النتائج (Daraek, 2003: 512).

• (Gein & etc, 2004) بأنه عملية تفاعل بين عقل الطفل والمعلومات وفقاً لعدة عمليات معرفية تتحقق من تنظيم الحقائق واشتقاق المفاهيم واستيعابها وتطبيق المبادئ ثم التنبؤ بالظواهر المستقبلية وتفسيرها. (Gein & etc, 2004: 2)
التعريف النظري للتفكير السابر: بأنه عملية الوصول الى استدلالات بدأ من الملاحظة الدقيقة ثم الادراك الحسي وربطها بالخبرات السابقة في الذاكرة ثم سن المقترحات والاستنتاجات وفرض المبادئ.

ثانياً: مستوى الطموح Level of Aspiration

الأنبنة المعرفية، وبالتالي تغير بنائه المعرفي بما يدخل إليه من خبرات جديدة، أما الجانب الثاني المحتوي فهو مضمون الخبرة ومواده، ومعلوماته من حقائق، ومبادئ واتجاهات، وقيم، وان عمق المادة وقيمتها، وتنظيمها، وبنيتها المنطقية، هذه الأمور تحدد طبيعة العملية الذهنية التي يراد تفعيلها بهدف التفاعل معها وتطويرها لكي تصبح خبرة مخزونة في بنية الفرد المعرفية. (قطامي، ٢٠٠١: ٣٧٥).

النظريات التي فسرت التفكير السابر:

النظرية السلوكية:

تقوم هذه النظرية على ربط المثير بالاستجابة، ومن خلال الربط يتوصل إلى حلول تؤدي في النهاية إلى تفعيل التفكير السابر، إذ يمكن وضع أهم المثيرات التي تبحث عن الاستجابات الظاهرية أو الضمنية، وخير مثال على ذلك أن تطرح قضايا أو مشكلات فيها عدة مثيرات تكون مترابطة ويكون لها استجابات، فلو طرح موقف يحتوي على عدة مثيرات في مجال معين أما الاجابات عن هذه القضايا او المشكلات فتعني الاستجابات التي تعد آلية لتفعيل التفكير السابر الذي من خلاله نصل إلى حلول دقيقة، وتأكيداً على ذلك يمكن توضيح أهم النقاط التي تقوم عليها هذه النظرية:

١. تقديم النماذج والأسئلة والتي تثير التفكير

السابر.

٢. تعدد الاستجابات وردود الأفعال للتلاميذ

ينتج عنه التفكير السابر.

٣. التعديل في الإجابات وفقاً لطبيعة المشكلة المطروحة وتعديل المثيرات يؤدي في المحصلة النهائية إلى تفعيل التفكير السابر بشكل صحيح ومنظم.

٤. تنظيم الإجابات وتصنيفها يؤدي إلى تشكيل التفكير السابر (عبد الهادي ومصطفى، ٢٠٠١: ٢٤٠).

النظرية الجشتالتية:

هذه النظرية لها دور أساسي في عملية التفكير السابر، وتؤكد على مفهوم ربط العلاقات من خلال الكل المتكامل مثلاً في تشكيل الفكرة العامة، ويتم عن طريق الإدراك الحسي، وان الكل أكبر من مجموعة أجزائه، وتعتمد هذه النظرية على التفكير المنظم بمعنى أن تنظيم المعلومات والأفكار لها دور في تفعيل وتشكيل التفكير السابر، لذا فأنها تؤكد على عدة نقاط.

١. طرح مواقف أو مشكلة علمية ومن ثم تكليف المتعلمين التفكير بها بشكل متعمق.

٢. بيان العلاقات وأجزاء هذه المشكلة.

٣. محاولة التفكير عن طريق الاستبصار الذي يؤدي للوصول إلى الحلول.

٤. التأكد من الحلول الدقيقة ثم تعميمها (الناشف، ٢٠٠١: ٥٦).

النظرية المعرفية:

تؤكد على التناسق المتكامل بين كل من البناء الحسي، والبناء المعرفي، والإدراك المعرفي، وهذا التناسق يتم عن طريق عمليات معرفية يطلق عليها



يعتمد على القيم الاجتماعية، وعلى توجيهات العائلة وإجائهم ويتأثر بنجاح الأشخاص الآخرين من ذوي الطموح المشترك أو فشلهم، ويعتمد كثيراً على فكرة الفرد عن نفسه وخلال هذه المتغيرات قد يتغير مستوى طموح الفرد إلى الأعلى أو يتحول إلى حقل آخر وبأهداف غير الأهداف الأولى (الألوسي، ١٩٨٨: ١٨٢).

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية أدلر Adler

ينظر إلى الإنسان باعتباره كائن اجتماعياً تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية والتي يسعى جاهداً لبلوغها كما أن لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها. ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر الذات الخلاقة والتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات الخلافة إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي والذي يميزه عن غيره في حياته. ويعد أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق مطلب فطري فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق فهي الغاية التي يسعى الإنسان لتحقيقها. (سرحان، ١٩٩٣).

ثانياً: نظرية اسكالونا Escalona

النظرية الثانية التي تعد زيادة على نظرية ليفين في تفسير مستوى الطموح، هي نظرية القيمة الذاتية للهدف. وأول من جاء بالتحليل النظري

التمثيل والتكيف والتوازن، إذ يحكى تشكيل بناء معرفي متكامل من جميع الجوانب يؤدي في المحصلة النهائية إلى التفكير السابر.

ترى هذه النظرية أن طرح المعلومات يكون وفقاً لطبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها الطفل (حسي حركي) ما قبل العمليات، العمليات المادية، والعمليات المجردة، وذلك فإن هذه النظرية تؤكد على عدة نقاط:

١. تقديم المعلومات المتعلقة بالمشكلة أو الظاهرة التي تريد دراستها أو التفكير بها، بحيث تكون مناسبة للمرحلة العقلية التي يمر بها الفرد.

٢. أن تكون المعلومات واضحة ومحددة، بحيث تؤدي بالفرد إلى استيعابها بشكل صحيح بما يؤدي إلى حلول دقيقة.

٣. الحلول الصحيحة المقدمة من قبل الفرد يمكن عزها نموذجاً واضحاً ومحدداً يمكن أن يساعد في ترسيخ أركان التفكير السابر.

٤. الحلول المقدمة بشكل منطقي علمي تساعد على تشكيل مجموعة معارف أخرى. (عبد الهادي ومصطفى، ٢٠٠١: ٢٤٣) (Roos, x1998:105).

ثانياً: مستوى الطموح

Level of Aspiration

بعد مستوى الطموح من الدوافع المهمة في توجيه السلوك، ويقصد به الصورة المستقبلية للفرد والتي يسعى لتحقيقها، وإن مستوى الطموح يمر بخطوات ومراحل متعددة قبل أن يأخذ صورته النهائية لأنه

الموجه بواسطة البحوث المتعلقة بمستوى الطموح هي (اسكالونا ١٩٤٠) وجاء من بعدها فستنكر (Festinger 1942)، ثم تطورت النظرية بإضافات ليفين ودمبو وسيرز (١٩٤٤) وفي ضوء هذه النظريات يعتقد ان الخيارات تربط بالقيمة الذاتية للهدف، وحيث افترض ان النجاح المتوقع يكون ذا قيمة ايجابية، وان الفشل يكون ذا قيمة سلبية فضلا عن هذا فان قيمة النجاح او الفشل يفترض ان تعتمد جزئياً على صعوبة المهمة، فيبدوا ان الجذب الذي يحدثه النجاح يزداد بزيادة صعوبة المهمة، في حين تكبر القيمة السلبية للفشل، كلما قلة صعوبة المهمة. ان البنية التي افترضها كل من اسكالونا و فستنكر، بوصفها عاملا محددا لمستوى الطموح، هي فكرة ليفين عن الاحتمالية (pottency) فتوجد احتمالية مرتبطة بالنجاح، واحتمالية مرتبطة بالفشل كما يمكن مقارنة مصطلح الاحتمالية مع البعد النفسي (psychological distance) ويمكن ان تشير الاحتمالية المنخفضة الى بعد نفسي كبير، أي توجد خطوات كثيرة تفصل بين الشخص وهدفه، في حين تشير الاحتمالية العالية الى انه يتطلب القيام بأفعال أدائية قليلة للوصول الى الهدف، ومقابل كل مستوى من مستويات الصعوبة توجد احتمالية النجاح (Pos)، وعلى نحو مماثل توجد احتمالية الفشل (pos) بتباين صعوبة المهمة، لقد افترض كل من اسكالونا وفستنكر طريقة القوة الموجهة نحو تحقيق الهدف على إنها دالة على قيمة النجاح (Vas) مضروبا باحتمالية النجاح، في حين

الانحراف عن الطريق المؤدي إلى النجاح يفترض ان يحدد بواسطة القيمة السلبية للفشل (vas) مضروبا باحتمالية الفشل (جربو، ٢٠٠١: ٢٥ - ٢٦).

ثالثاً: دراسات سابقة

المحور الأول: دراسة تناولت التفكير السابر ((Probe thinking.

دراسة محمد (٢٠١٤)

يرمي البحث الى التعرف على أثر استعمال أنموذج ابعاد التعلم لمارازنو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، للتحقق من ذلك اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وحدد عشوائيًا ثانوية الخيرات للبنين في قضاء الهندية لتكون عينة للبحث، إذ بلغ حجمها (٦٤) طالبًا، وبواقع (٣٢) طالبًا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة. أجرى الباحث تكافؤًا بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عديدة وهي (درجات مادة الجغرافية في امتحانات نصف السنة، والعمر الزمني محسوبًا بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، اختبار الذكاء).

أعد الباحث اختباراً لقياس تنمية التفكير السابر للطلاب بعد إتمام التجربة، إذ تكون الاختبار من (٦٣) فقرة اختبارية مقالية، وتحقق من صدقه وثباته، ولتحليل النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي (t-test)) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات نصف الاختبار، معادلة سيرمان براون، مربع كاي،



• العمل المتوقع والراتب الأعلى كانا مؤثرين في الطموحات في عام (١٩٨٨م) أكثر من عام (١٩٨٥م)

• الذكور يختارون الدراسة ذات السنوات الأربع أكثر من ذات السنتين والإناث يتوقعن مرتبا اقل من الذكور، ويرغبن في الكليات ذات السنوات الأربع (26 – 22:1991 , Mecracken & Fails)

مدى الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرض من دراسات سابقة، يمكن بإيجاز ما أفيد منه في الآتي:

١. التعرف على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في هذه الدراسات والإفادة منها لتصميم أدوات هذا البحث مثل مقياس التفكير السابر ومقياس مستوى الطموح.

٢. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة والمعتمدة في إيجاد نتائج البحث (تحليل النتائج).

٣. أفادت الباحثان من تلك الدراسات بالاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها.

٤. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الخلفية النظرية ومناقشة النتائج وتفسيره

معادلة صعوبة الفقرة، معادلة معامل تمييز الفقرة.

وأُسفرت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست

باستعمال نموذج ابعاد التعلم على المجموعة الضابطة

التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير

السابر. (محمد، ٢٠١٤: ١)

المحور الثاني: دراسة تناولت مستوى الطموح.

دراسة ميكراكن و فيلز

(Mecracken & Fails , 1991)

أجريت الدراسة في أوهايو، واستهدفت تحديد

التغيرات في طموحات الشباب القرويين منذ مرحلة

الدراسة الإعدادية وحتى مرحلة الكليات والعمل

وتكونت عينة البحث من (١٩١) طالبا في المرحلة

الإعدادية للعام (١٩٨٥م) أجابوا عن أداة تكونت

من مجالات (مصادر التأثير على قرارات الخلفية

العلمية، والتغيرات في الرغبة والتوقع، علاقة المنهج

الدراسي في المرحلة الإعدادية بمستوى الطموح).

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

• إن المصادر المؤثرة في القرارات هي

(المنهج الدراسي، والذات، والأبوان، والأصدقاء،

والمستشارون أثناء المرحلة الإعدادية. وبعد المرحلة

الإعدادية) وذلك عام (١٩٨٨م) كانت المصادر هي

(الذات، والأبوان، والأصدقاء، والمعلمون)

• ان طموحات الطلبة تزيد بازدياد النضج

لدى طلبة الكلية

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات التي

اعتمدها البحث الحالي لتحقيق أهدافه من حيث تحديد

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث بحسب الجنس والتخصص

المجموع	الجنس		التخصص
	الإناث	الذكور	
٥٠	٢٥	٢٥	علمي
٣٠	١٥	١٥	
٥٤	٢٧	٢٧	ادبي
٢٦	١٣	١٣	
١٦٠	٨٠	٨٠	المجموع

ثالثاً: اداتا البحث:

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي اعتمدت الباحثان على أداتين لقياس متغيرات البحث، أحدهما لقياس التفكير السابر، والاخرى لقياس مستوى الطموح.

اولاً - خطوات بناء مقياس التفكير السابر:

١. أعداد فقرات المقياس: في ضوء تعريف التفكير السابر، والإطار النظري للبحث الحالي، قامت الباحثان بإعداد (٥٨) فقرة بشكل أولي.

وقد اعتمدت الباحثان في جمع الفقرات وصياغتها على مجموعة من الأدبيات والدارسات والاختبارات التي تناولت التفكير السابر.

٢. صلاحية الفقرات:

بعد إعداد فقرات الاختبار البالغة (٥٨) فقرة، عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين

المجتمع، واختيار عينة ممثلة له، وإعداد مقياسين لها صفاتها الصدق والثبات وإجراءات تطبيقها على عينة البحث، وتحديد الوسائل الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات وكما يأتي:

أولاً: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بأربع مدارس ثانوية موزعة وفقاً للجنس، كل مدرسة تضم ثلاث شعب بطلبة الصف الرابع بفرعها العلمي والادبي، اذ كان في كل مدرسة شعبتين علمي وشعبة واحدة ادبي، بلغ مجتمع البحث (٤٨٠) طالب وطالبة علماً ان جميع المدارس تابعة الى المديرية العامة لتربية / الكرخ الثالثة/ وللعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

ثانياً: عينة البحث:

استخدم الأسلوب المرحلي العشوائي في اختيار عينة البحث فقد اختيرت عشوائياً أربع مدارس التابعة لتربية بغداد/ الكرخ الثالثة، ومن كل مدرسة تم اختيار شعبة من المرحلة الرابعة بصورة عشوائية، ومن هذه الشعب اختير عدد من الطلبة بما يتناسب مع العدد المطلوب، وبالطريقة العشوائية، وقد تم اختيار (١٦٠) طالبا وطالبة، موزعين بنسب متباينة على الجنس (ذكور، إناث) والجدول (١) يوضح ذلك.



٥. تصحيح المقياس:

تم حساب درجة التفكير السابر لكل مستجيب من أفراد العينة بإيجاد مجموع الدرجات التي حصل عليها من خلال استجابته على فقرات المقياس على أساس (٤٢) فقرة، وإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وإعطاء (صفر) للإجابات الخاطئة، وأهملت الاستبارات التي تحتوي على أكثر من إجابة أو التي تكون فيها الإجابات ناقصة. وبعد ذلك جمعت درجات البدائل بحسب اختيار المستجيب لها لتكون درجته الكية على المقياس، وقد كانت درجات المستجيبين بين (١٧، ٤٨) درجة، في حين تشير الدرجات النظرية إلى أن مداها كان بين (صفر و٤٢) درجة.

٦. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات خطوة أساسية في بناء أي مقياس وذلك للكشف عن الخصائص السايكومترية لفقراته التي تساعد معد المقياس في اختبار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة صدق المقياس وثباته (Anastasi, 1982:192).

لذلك فإن استبعاد الفقرات الضعيفة التمييز وإبقاء الفقرات المميزة في المقياس يجعله أكثر دقة وثباتا (Eble, 1972:390).

ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير السابر، قامت الباحثتان بتطبيق المقياس، على

في العلوم التربوية والنفسية، وذلك لاستخراج الصدق الظاهري المتضمن وضوح الفقرات، ومدى صلاحيتها لقياس التفكير السابر.

وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآرائهم في الفقرات، واقترحوا تعديل بعضها وحذف بعضها الآخر، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها باستخدام مربع كاي (Chi - Square) لعينة واحدة لكل فقرة، وقد بلغ عدد الفقرات الصالحة (٤٢) فقرة.

٣. تعليقات المقياس:

أعدت للمقياس تعليمات توضح للطالب كيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي في إعداد تعليمات المقياس أن تكون مناسبة للعينة وسهلة الفهم وواضحة، وقد تم إيضاح الغرض من المقياس.

٤. التطبيق الاستطلاعي:

قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية تألفت من (٤٠) طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة/ الثانوية من غير عينة البحث، وكان الهدف من هذا الإجراء معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس، ومدى فهم أفراد العينة لفقراته، ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة عنه، وقد تبين للباحثين أن فقرات المقياس كانت واضحة ومفهومة وأن البدائل كانت ملائمة. أما الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس فقد كان بين (٢٠ - ٦٠) دقيقة بمتوسط قدرة (٤٠) دقيقة.

عينة عشوائية بلغت (٢١٠) طالبا وطالبة موزعين على وفق متغيرات البحث الجنس، التخصص الدراسي. ويعد حجم هذه العينة مناسباً لتحليل فقرات المقياس إحصائياً إذ يقترح Nunnally ان يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن خمسة أفراد مقابل كل فقرة من مجموع فقرات المقياس المطبقة. (Nunnally, 1981:262).

وبعد تصحيح الاستمارات أخضعت للتحليل الإحصائي وذلك لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة، وارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجموع الكلي له.

وقد قامت الباحثتان بترتيب درجات المستجيبين ابتداءً من أعلى درجة وانتهاءً بأدنى درجة وتم فرز الـ (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على أعلى درجة وهي المجموعة العليا، وبالطريقة نفسها تم فرز الـ (٢٧٪) الحاصلة على أدنى درجة وهي المجموعة الدنيا. وقد وجد ان نسبة الـ (٢٧٪) العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز وقد استخدمت الباحثتان علاقة الفقرة بالمجموع الكلي، التي تمثل الدرجة الكلية للمقياس المحتوى السلوكي الذي يقيسه الاختبار، وان الفقرة الواحدة تمثل جانباً صغيراً من هذا المحتوى، وكلما كانت درجة الارتباط عالية دل ذلك على تجانس الفقرة في قياسها للظاهرة التي يقيسها الاختبار (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٦) وقد يكون هذا التمييز لكل فقرة هو أساس

الدرجة الكلية للمقياس وهذا يعني ان هناك علاقة بين الفقرة والدرجة الكلية، يطلق عليها الانساق الداخلي، استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بوصفه يمثل معامل تجانس الفقرة مع المقياس اذ أشار المختصون في القياس النفسي الى ان ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني انها تقيس السمة او الخاصية التي يقيسها المقياس نفسه (Ghiselli, et. al, 1981:436) وكانت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (٢٤, ٠ - ٦٧, ٠).

وقد تبين من خلال التحليل ان أكثر الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠, ٠٥) باستثناء بعض الفقرات. ثم اختبرت فقرات المقياس على وفق الفقرات ذات القوة التمييزية العالية والفقرات ذات الارتباط العالي مع المجموع الكلي.

وقد قامت الباحثتان بحذف فقرتين من الفقرات ذات القوة التمييزية المنخفضة ومعامل الارتباط المنخفض وعليه أصبحت فقرات المقياس بصورته النهائية (٤٠) فقرة، وبذلك تم الحصول على فقرات تتمتع بقوة تمييزية عالية ومعامل ارتباط عال. ٧. ثبات المقياس:

ولغرض إيجاد ثبات المقياس الحالي فقد اعتمدت الباحثتان طريقتي إعادة الاختبار، وبعد تصحيح استجابات التطبيق الثاني، تم حساب معامل الثبات بمعادلة ارتباط بيرسون (Pearson)، (البياي،

المقياس. وقد تبين ان جميع الفقرات واضحة ومفهومة باستثناء (٦) فقرات تم حذفها، وان الزمن المستغرق في الإجابة على فقرات المقياس ما بين (٣٠ و ٤٤) دقيقة وبمتوسط مقداره (٣٧) دقيقة، وترى الباحثتان ان هذا الوقت مناسب ويمكن تطبيق المقياس خلال حصة دراسية واحدة وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (٦٠) فقرة.

ت- ثبات المقياس:

لغرض إيجاد ثبات المقياس الحالي فقد اعتمدت الباحثتان طريقتي إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية: ١. طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة المرحلة الرابعة، وبعد تصحيح الاستجابات أعيد تطبيق المقياس بعد مرور ثلاثة أسابيع، اذ أشار آدمز (Adams) إن المدة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني يجب ان لا تزيد عن أسبوعين او ثلاثة.

واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل الارتباط بين التطبيقين (الأول والثاني)، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٢) وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه.

٢. طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثتان بإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم حسابه من (٥٠) ورقة إجابة من التطبيق الأول للمقياس على أفراد عينة الثبات التي تم اختيارها عشوائيا، وتم استخراج الثبات

معاملا ثبات يمكن الاعتماد عليه.

ثانياً - مقياس مستوى الطموح:

تحقيقاً لأهداف البحث تطلب الامر إيجاد مقياس لقياس مستوى الطموح عند الطلبة، ووجد ان المقياس الذي أعده رسول ١٩٨٤، والذي يتضمن (٧٦) فقرة مناسبة للبحث الحالي.

ولغرض اطمئنان الباحثتان الى صلاحية هذا المقياس في قياس مستوى الطموح لدى طلبة الصف الرابع، عمد الى عرض المقياس على لجنة من الخبراء للحكم على مدى ملائمة المقياس لمجتمع البحث. أ- صدق المقياس:

من اجل التأكد من ان أداة هذا البحث صادقة فقد اعتمد الصدق الظاهري لها والذي تضمن عرض الأداة على لجنة من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس، للبت في مدى صلاحية هذه الأداة لقياس مستوى الطموح، ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث وتم حذف (١٠) فقرات، وبذلك يكون الصدق الظاهري قد تحقق، اذ تم اتفاق المحكمين على فقرات المقياس بنسبة (٠,٩٠).

ب- التطبيق الاولي للمقياس:

قامت الباحثتان بتطبيق المقياس بصيغته الحالية، على عينة عشوائية من (٤٠) طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦م. وذلك للتأكد من مدى وضوح عبارات المقياس وسهولتها وتحديد مقدار الوقت المستغرق للإجابة على فقرات

٤. معادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown)

(لتصحيح ثبات المقياسين بطريقة التجزئة النصفية).

1- ٥. اختبار مربع كاي (Chi – square)

(لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق في آراء الخبراء

والمحكمين حول صلاحية فقرات المقياسين).

ث- التطبيق النهائي:

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الباحثان على وفق أهدافه، ومناقشته تلك النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني.

أولاً: الهدف الأول:

فيما يخص الهدف الأول والمتعلق بقياس التفكير السابر لدى عينة البحث، تم تطبيق مقياس التفكير السابر بصيغته النهائية على عينة البحث وصولاً إلى متوسطها الذي بلغ (٢٥,٥١) درجة وانحرافها المعياري (٦,١٥) درجة في حين كان المتوسط النظري للمقياس (٢٠) درجة ولمعرفة مدى دلالة متوسط العينة على مقياس التفكير السابر تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One – Sample Test) حيث بلغت القيمة التائية (٤٧,١١) فوجد أنها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وتبين أن متوسط الاجابات لدى عينة البحث هو اعلى من المتوسط النظري للمقياس. وهذا يعني ان عينة الطلبة تتمتع بمستوى عال من التفكير السابر.

باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson). وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown). بلغ معامل الثبات (٠,٩١) وهو معامل ثبات عال يمكن الاعتماد عليه.

بعد إكمال إعداد أدوات البحث (مقياس التفكير السابر، ومقياس مستوى الطموح)، قامت الباحثتان بتطبيق الأداتين على عينة البحث البالغ عددها (١٦٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة للعام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦ موزعين حسب الجنس والتخصص الدراسي، وقد تم تطبيق المقياسين في يوم واحد، وبفاصل زمني بين تطبيق وآخر منعاً من حدوث الملل والضجر لدى أفراد العينة.

الوسائل الإحصائية:

تمت معالجة بيانات البحث باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t – test) لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.
٢. الاختبار التائي لعينة واحدة (One – Sample Test) لمعرفة دلالة متوسط العينة على المقياس.
٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاستجابات بطريقة إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، وحساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وإيجاد العلاقة بين التفكير الاستدلالي ومستوى الطموح.

ثانيا: الهدف الثاني:

فيما يخص قياس التفكير السابر وفق متغيري الجنس والتخصص:

١. ان مستوى الدرجات الكلية لاستجابات الطلبة (الذكور) على جميع فقرات المقياس بلغ (٢٦,٥٦) درجة، بانحراف معياري مقداره (٦,٤٧) درجة.
٢. ان متوسط الدرجات الكلية لاستجابات الطالبات (الإناث) على جميع فقرات المقياس هو (٢٤,٤٧) درجة، بانحراف معياري مقداره (٥,٦٦) درجة.
٣. ان متوسط الدرجات الكلية لاستجابات طلبة (التخصص العلمي) على جميع فقرات المقياس بلغ (٢٨,٢١) درجة، وانحراف معياري مقداره (٥,٦٧) درجة.
٤. ان متوسط الدرجات الكلية لاستجابات طلبة (التخصص الادبي) على جميع فقرات المقياس قد بلغ (٢٢,٨٢) درجة، وانحراف معياري مقداره (٥,٤٠) درجة.
٥. المتوسط النظري للمقياس: هو الدرجة التي نحصل عليها من حاصل ضرب عدد الفقرات في معدل تقديرات البدائل وهو يساوي $٠,٥ \times ٤٠ = ٢٠$.

جدول (٢)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع افراد العينة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغيرات
٦,٤٧	٢٦,٥٦	الذكور
٥,٦٦	٢٤,٤٧	الإناث
٥,٦٧	٢٨,٢١	التخصص العلمي
٥,٤٠	٢٢,٨٢	التخصص الادبي

وتشير جميع متوسطات العينة تبعا لمتغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي) الى ارتفاع درجات التفكير السابر.

ثالثا: الهدف الثالث:

معرفة العلاقة بين التفكير السابر ومستوى الطموح فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، ووجد انه يساوي (٠,٤٢٥) درجة. وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين المتغيرين.

والجدول (٣) يوضح ذلك



جدول (٣)

يوضح معامل الارتباط بين التفكير السابر ومستوى الطموح

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
التفكير السابر	٢٥,٥١	٦,١٥	٠,٤٢٥
مستوى الطموح	٢٧٣,٤٧	٢٢,٨٤	

رابعا: الهدف الرابع

وتحقيقا للهدف الرابع الذي يتضمن تعرف العلاقة بين التفكير السابر ومستوى الطموح، تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، ادبي)، قامت الباحثتان باستخدام اسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية (Two-Way ANOVA) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح تحليل التباين الثنائي لعينة البحث تبعا لمتغيراته

مصدر التباين S - V	المتغيرات	مجموع المربعات SS	درجة الحرية DF	متوسط المربعات MS	القيمة الفاتية F	مستوى الدلالة P
الجنس	التفكير السابر	١٧٤,٣٠٦	١	١٧٤,٣٠٦	٥,٩٠٧	دال عند مستوى ٠,٠٥
	مستوى الطموح	٧٣٩,٦٠٠	١	٧٣٩,٦٠٠	١,٢٣٤	غير دال
التخصص الدراسي	التفكير السابر	١١٦١,٠٠٦	١	١١٦١,٠٠٦	٣٩,٣٤٢	دال عند مستوى ٠,٠١
	مستوى الطموح	٩٣١,٢٢٥	١	٩٣١,٢٢٥	١,٥٥٤	غير دال

القيمة الفاتية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ودرجة حرية ١ = ٣,٨٦

وقد تبين من خلال إجراء تحليل التباين الثنائي ما يأتي:

١. هناك فروق في متوسط درجات التفكير السابر في أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) إذ بلغت القيمة



التباين تبعاً للهدف الثاني كما هو في الجدول أعلاه:
ظهر ان الفرق تبعاً لمتغير الجنس في التفكير السابر
كان ذا دلالة معنوية لصالح الذكور إذ كان المتوسط
الحسابي لمجموعة الذكور (٢٦,٥٦) درجة
وانحراف معياري (٦,٤٧) درجة، في حين كان
المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (٢٤,٤٧) درجة،
وانحراف معياري (٥,٦٦) درجة.

وقد يعزى سبب ذلك إلى توفر قدر أكبر
من الحرية للطلبة (الذكور) في الاختلاط وإقامة
العلاقات الاجتماعية والمشاركة في الندوات
والمؤتمرات العلمية وهذا مالا تتمتع به الطالبات
الإناث إلى حد ما وذلك لما يتميز به مجتمعنا من تمسك
بالقيم والتقاليد التي قد تحد من نشاط الطالبات وما
يكسهن من تنمية التفكير السابر.

وقد ظهر فروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
في التفكير السابر ولصالح التخصص العلمي إذ
كان المتوسط الحسابي لمجموعة التخصص العلمي
(٢٨,٢١) درجة، بانحراف معياري (٥,٦٧)
درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لمجموعة
التخصص الادبي (٢٢,٨٢) درجة، بانحراف
معياري (٥,٤٠) درجة.

وقد يعزى سبب ذلك إلى ان التخصصات العلمية
أكثر استخداماً للفرضيات والبراهين في الاستنتاج
والاستقراء خلال مرحلة الدراسة.

من خلال نتائج البحث يمكن للباحثة أن تستنتج

الآتي:

الفائية المحسوبة (٥,٩٠٧) درجة وهي أعلى من
القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٢. هناك فروق في متوسط درجات التفكير الاستدلالي
في أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي،
ادبي) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣٩,٣٤٢)
درجة وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية عند
مستوى دلالة (٠,٠١).

٣. لا توجد فروق في متوسط درجات مستوى
الطموح تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) إذ بلغت
القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٣٤) درجة وهي
أقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة
(٠,٠٥).

٤. لا توجد فروق في متوسط درجات مستوى
الطموح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي،
ادبي) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٥٥٤)
درجة وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية عند
مستوى دلالة (٠,٠٥).

٥. لا يوجد تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص
الدراسي للتفكير السابر، إذ بلغت القيمة الفائية
المحسوبة (٢,٦٠٩) درجة وهي أقل من القيمة
الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٦. لا يوجد تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص
الدراسي لمستوى الطموح، إذ بلغت القيمة الفائية
المحسوبة (٠,١١٧) درجة وهي أقل من القيمة
الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ولنعرف طبيعة الفروق التي أظهرها تحليل

٤. إجراء دراسة للكشف عن علاقة التفكير السابر بأنماط التفكير الأخرى.

المصادر العربية والأجنبية:

١. الامام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠):

القياس والتقويم، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.

٢. البياي عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس

(١٩٧٧): الإحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس. بغداد، الجامعة المستنصرية.

٣. توق، محي الدين، عبد الرحمن عدس (١٩٨٤):

اساسيات علم النفس التربوي.

٤. جريو، صادق كاظم (٢٠٠١): دراسة مقارنة

في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراساتين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد.

بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.

٥. الدوري، سعاد معروف محمد (١٩٨٠): دراسة

لمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع العراقي. القاهرة، جامعة عين شمس، كلية

البنات، رسالة ماجستير غير منشورة.

٦. رسول، خليل إبراهيم (١٩٨٤): قياس مستوى

الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات. بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة

دكتوراه غير منشورة.

٧. الزوبعي، عبد الجليل والغانم، محمد احمد

(١٩٨١): مناهج البحث في التربية، ط٢، مطبعة

١. يتمتع الذكور بدرجة اعلى من الاناث في التفكير السابر

٢. توجد فروق ذات دلالة معنوية في التفكير السابر

تبعاً لمتغيرات الجنس - لصالح الذكور وتبعاً لمتغير التخصص الدراسي - لصالح التخصص العلمي.

٣. توجد علاقة موجبة وذات دلالة معنوية بين التفكير السابر ومستوى الطموح لدى الطلبة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الطموح تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي.

التوصيات

١. إعداد بعض البرامج والأنشطة والدورات لتنمية التفكير السابر لدى الطلبة.

٢. اختيار المفردات الدراسية لجميع المراحل الدراسية الثانوية وتقديمها بطرق (الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنتاجية) تؤدي الى تنمية التفكير السابر.

المقترحات

١. إجراء دراسة للكشف عن علاقة التفكير السابر ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية.

٢. إجراء دراسات للكشف عن العوامل المؤثرة في التفكير السابر عند طلبة المرحلة الثانوية.

٣. أجراء دراسات أخرى تستخدم فيها أساليب لتنمية التفكير السابر لدى الطلبة.



التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي- القاهرة.

16. Anastasi. A , (1982): Psychological Testing. McMillan co, New York.

17. Daraek, B. Grahaum (2003) L The Effect Anion (No) in Thinking apposite at the children :, Jo, No.23 inventions thinking, dissertation abstract.

18. Dowine , N. M. (1976): Fundamentals of Measurement. 2nd edition, New York: oxford university.

19. Gein, M. etc. (2004): The Effect punishment bodily so skill-untying problem at children to thinking, jo. Vol 55; early childhood journals U.A.S. (www.Earlychildren.com/jo/uas/hot).

20. Ghiselli, E.E., etal. (1981): Measurement Theory For the Behavioral Sciences. San Francisco: Freeman.

21. Mecracken. J, David Fails, (1991): comparison between the 1985 and the 1988 careern plans of the same Ro- rural reserch and Development.

22. Nunnally , J.c. , (1981): psychometric theory , 2nd ed., New York! Mc Graw- Hill Book company.

العاني، بغداد.

٨. سرحان، نظيمة أحمد (١٩٩٣) النمو المهني المستمر للأخصائي الاجتماعي، بحث منشور في المؤتمر القومي الثاني، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

٩. عبد الهادي، نبيل ومصطفى، نادية بني (٢٠٠١): التفكير عند الاطفال، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع - عمان.

١٠. العيسى، عبد الوهاب حسن (١٩٧٢): دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالانبساط والانطواء. بغداد، مطبعة الزهراء، رسالة ماجستير غير منشورة.

١١. قطامي، نايفة (٢٠٠١): تعليم التفكير للمراحل الاساسية، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

١٢. محمد، حسام الدين سعد (٢٠١٤): أثر استعمال انموذج ابعاد التعلم لمارازنو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد/ ١.

١٣. معوض، معوض وعبد العظيم، محمد عبد التواب (٢٠٠٥) مقياس مستوى الطموح، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٤. مليجي، آمال عبد السميع (٢٠٠٤): مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة: الانجلو المصرية.

١٥. الناشف، هدى محمود (٢٠٠١): استراتيجيات

giftedness A multivariate investment approach, Gifted child quarterly, vol. 37, No.1.
25. www.Encyclopediaspgchiatry.com.

23. Ross, E, (1998): Path ways to thinking, strategies for independent learning, K-8, Expanded professional version, Christopher Gordon, Publisher, Ins.

24. Sternberg, R. (1986): creative

مقياس التفكير السابر بصيغته النهائية وتعليقات الاجابة

الاسم:

الشعبة:

عزيزي الطالب:

يهدف هذا المقياس الى قياس تفكيرك السابر وهو مكون من (٤٠) فقرة. نريد معرفة رأيك بكل فقرة بصراحة، وعدم ترك أية فقرة من دون اجابة، ووضع علامة واحدة فحسب أمام كل فقرة. مع العلم انه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وانما رأيك الشخصي هو المطلوب.

ويرجى منك قراءة الفقرة جيداً، ووضع علامة (√) امام كل فقرة في البديل الذي ترى انه يناسبك وعلى النحو

الآتي:

١. إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك دائماً، فضع علامة (√) في مربع دائماً.
٢. إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك غالباً، فضع علامة (√) في مربع غالباً.
٣. إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك نادراً، فضع علامة (√) في مربع نادراً.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	نادراً
	أتذكر الاحداث الهامة التي مررت بها في طفولتي.			
	يسهل علي ترتيب افكاري بسهولة للوصول الى أشياء جديدة.			
	اجمع المعلومات الكافية قبل القيام بأي عمل ما.			

			أحاول ان احدد العلاقة التي تربط بين الموضوعات الدراسية.
			احاول ان اضع تفسير مقنع للمشكلات التي تواجهني.
			أحاول تجريب الحلول التي توصلت اليها بنفسي بموقف اخر.
			أحاول جاهدا لإزالة الغموض عن الأشياء التي تسود بينها علاقات غير واضحة.
			احتفظ في ذاكرتي ارقام الهواتف المهمة.
			احدد الزمن اللازم الذي سأصل فيه للمنزل إذا ما غيرت طريقي.
			احلل عناصر المشكلة التي تواجهني لأتمكن من الوصول الى حلول مرضية.
			ادافع عن وجهه نظري إذا كنت متأكد من صحتها.
			اربط المعلومات الفرعية للوصول الى فكرة عامة.
			اربط المواضيع التي تعلمتها سابقا بالمواضيع الجديدة بناء على مدى الارتباط بينها.
			أرتب الأشياء التي ترتبط معا بعلاقة منطقية.
			استحضر أسماء المواقع بقدر ما لها خصائص مشتركة بالمادة الدراسية.
			استحضر الخبرات الموجودة في ذهني لأبحث عن العلاقات الموجودة بين الاشياء.
			استحضر في ذهني الخبرات السابقة عند قيامي بعمل ما.
			استرجع بسهولة الموضوعات التي حفظتها في وقت سابق.
			أستطيع التعرف على ما يفكر به الآخرون.
			أستطيع الوصول الى الحقائق من خلال استنادي على الأدلة.

			استفيد من حلول الآخرين للمشكلات بعد التأكد من نتائجها.	
			أستطيع تحديد الزمن اللازم لإنهاء مهمة وكلت لي.	
			أستطيع شرح أسباب الظواهر الغير مألوفة اعتمادا على ما تعلمته سابقا.	
			أستطيع وضع اسئلة قبل اجراء بحث في موضوع ما.	
			أشخص الأسباب الرئيسة التي أدت لحدوث مشكلة تواجهني.	
			أصف الأشياء وصفا دقيقا اعتمادا على البيانات والادلة الموضوعية المتوفرة لدي.	
			اصنف الأشياء حسب أوجه التشابه والاختلاف بسهولة.	
			اصنف الأمور من حيث أهميتها.	
			اضع الأشياء المشتركة تحت أسماء وعناوين معبرة عنها.	
			اعرض افكاري امام جميع الطلاب والدفاع عنها بجرأة.	
			اعطي تسميات للأشياء ذات الصفات المشتركة.	
			اسعى للتحقق من صحة الاخبار التي تصلني.	
			أقدم ادلة لإثبات الفرضيات التي قمت بصياغتها قبل الشروع بالعمل ما.	
			أقوم بالوصول الى فكرة عامة بناء على المعلومات المعطاة لي.	
			أقوم بتذكر ما تعلمته سابقا بناء على العلاقات الزمانية المرتبطة بها.	
			اميز بين الأصدقاء الجيدين وأصدقاء السوء من حيث بعض الخصائص.	
			لدي القدرة على التميز بين المواضيع الدراسية عندما أقوم بالتحضير لامتحان بحسب ما ترتبط بينها بعلاقات.	



			لدي القدرة على ان اتذكر أسماء المعلمين في المرحلة الابتدائية.
			لدي القدرة على تصنيف الاشياء والحالات التي لاحظتها.
			لدي المقدرة على تحديد عنوان مناسب لموضوع درس معين بعد قراءته.

مقياس مستوى الطموح بصيغته النهائية وتعليقات الاجابة لدى طلبة المرحلة الثانوية

الاسم: الشعبة:

عزيزي الطالب:

يهدف هذا المقياس الى قياس مستوى الطموح وهو مكون من (٦٠) فقرة. نريد معرفة رأيك بكل فقرة بصراحة، وعدم ترك أية فقرة من دون اجابة، ووضع علامة واحدة فحسب أمام كل فقرة. مع العلم انه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وانما رأيك الشخصي هو المطلوب.

ويرجى منك قراءة الفقرة جيداً، ووضع علامة (√) امام كل فقرة في البديل الذي ترى انه يناسبك وعلى النحو

الآتي:

٤. إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك دائماً، فضع علامة (√) في مربع دائماً.
٥. إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك غالباً، فضع علامة (√) في مربع غالباً.
٦. إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك نادراً، فضع علامة (√) في مربع نادراً.

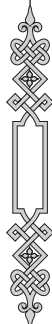
ت	الفقرات	دائماً	غالباً	نادراً
	النجاح في عمل ما يحد ذاته كاف ولا يهمني أن يقودني الى النجاح.			
	لا أشعر ان لي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.			
	يثير اهتمامي كل جديد في العلم.			
	تمتلكني رغبته شديده في الاطلاع الواسع على ميادين الحياة المختلفة.			
	أتنافس مع نفسي للتغلب على الصعاب عندما لا أجد أحد ينافسني.			

			لا يهمني التفوق في الأعمال التي اقوم بها.	
			لا أحسن استغلال فرص الحياة.	
			لا أرضى إلا بمستوى متميز فيما أرغب القيام به من الاعمال.	
			أنظر الى حياتي بكل أمل وتفاؤل.	
			لا أحسن استغلال الوقت فيما هو نافع ومفيد لمستقبلي الدراسي.	
			عندما أجد من هو أفضل مني في الدراسة فأن ذلك يدفعني الى أن أكون بمستواه.	
			لا أرغب في بذل الجهد لتحقيق أهدافي المستقبلية.	
			أعمل بالقول: أعمل لندياك كأنك تعيش أبداً.	
			ثقتي بنفسي تتزعزع عندما أواجه حالات الفشل الدراسي.	
			لا تدفعني المنافسة مع الآخرين لتحقيق الأعمال التي ينافسونني عليها.	
			أتوقع أن يفتح لي المستوى الثقافي العالي أبواب المستقبل.	
			أعتقد ان حياتي يسيرها ال حظ.	
			أرغب في تعلم لغة أجنبية رغم صعوبة ذلك.	
			لا أرغب في تحقيق مركز اجتماعي عال.	
			أرى ان التخطيط لتحقيق عمل ما مضيعة للوقت.	
			أنظر الى أمام ولا أراجع عما بدأت عن قناعة.	
			الحياة عندي لهو ولعب.	





			أؤمن ان لا حدود في العلم والمعرفة.	
			المستقبل المجهول يفقدني الأمل في تحقيق أهدافي الدراسية.	
			لا أحاول التغلب على الصعاب التي أعرف ان الآخرين افشلوا في اجتيازها.	
			أرغب أن أضحي من أجل تحقيق هدي في الدراسي.	
			أشعر أن لي القدرة على تحمل المسؤولية وحدي في أي عمل أكلف به	
			أرغب في تحقيق الأهداف التي أشعر أنني أقدر عليها فقط	
			لا أرغب في تطوير قابليتي الفكرية والثقافية	
			أرى أن هناك دائماً ميدان عمل ما، يمكن أن يطرقه الفرد	
			لا أرغب في تعلم أساليب جديدة في الدراسة	
			تمتلكني نظرة تشاؤمية لحياتي	
			تمنعي مصاعب الحياة من التفكير بمستقبلي	
			أرغب في الاعتماد كلياً على شرح المدرس للمادة الدراسية	
			أرغب في المثابرة على عملي حتى وأن واجهتني	
			لا أرغب في الوصول الى مستوى اقتصادي عال	
			تثير اهتمامي المكانة الاجتماعية العالية	
			أقرر بحزم أن أصل الى الهدف الدراسي الذي أرسمه	
			أجد متعة في اختيار الأعمال الصعبة وأنائها	





			أعيش ليومي هذا ولا يهمني الغد	
			أرغب رغبة شديدة في طلب العلم	
			أرغب الوصول الى ما وصل اليه الناس البارزون في المجتمع	
			أتوقع أن يدفعني المستوى الاجتماعي والثقافي لعائلتي الى بذل الجهد تحقيقاً لمستقبل أفضل	
			لا أرضى بما أنا فيه دراسياً	
			لا أشعر بمعنويات عالية في العمل بميادين الحياة	
			تتملكني رغبة في الابتعاد عن الجو الدراسي	
			عندما أطمح إلى تحقيق عمل من الأعمال أحاول التخطيط له	
			أتوقع أن تتملكني أراذه قوية في مواجهة مشكلات الحياة	
			أخاف إهمال الآخرين لي، أن لم أحقق النجاح في دراستي	
			أتوقع أن يقودني التفوق العلمي لمزيد من المتاعب في الحياة	
			أرغب في المزيد من المعرفة والفهم عندما أواجه موقفاً جديداً يصعب على تفسيره	
			عندما أفشل في عمل ما فأنتني أكرر المحاولة أكثر من مره حتى النجاح	
			أقتنص الأفكار الجديدة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي في دروسي	
			لا أرغب في أن تكون تجربتي في الحياة واسعة	
			لا ارغب في الجلد والاجتهاد في دراستي	
			أؤمن بالقول: لا تيأسن إذا كبوتم مره	



			أتوقع أن يدفعني الفشل في إحدى مراحل العمل إلى تركه	
			لا أرغب في الاهتمام بالتطور العلمي	
			لدي ثقة كبيرة في النجاح	
			أشعر بأنني في سباق مع الزمن من أجل النجاح	

