أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج وعلاقتها بأساليب تدريسهم

قدمت من قبل :

أسماء حسين بوبكر علي

تحت إشراف :

أ.د :عبدالكريم اجويلي عبدالعالي

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

جامعة بنغازي

كلية الآداب

يونيو 2019

Copyright © 2019. All rights resaved, no part of this thesis may be reproduced in any form, electronic or mechanical, including photocopy, recording scanning, or any information, without the permission in writhing from the author or the directorate of graduate studies and training of Benghazi University.

حقوق الطبع 2019 محفوظة. لا يسمح أخذ أي معلومة من أي جزء من هذه الرسالة على هيئة نسخة الكترونية أو ميكانيكية بطريقة التصوير أو التسجيل أو المسح من دون الحصول على إذن كتابي من المؤلف أو إدارة الدراسات العليا والتدريب جامعة بنغازي.

جامعة بنغازي

كلية الآداب

قسم علم النفس

أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج وعلاقتها بأساليب تدريسهم

إعداد

أسماء حسين بوبكر علي

نوقشت وأجيزت هذه الرسالة بتاريخ 27. 06 . 2019 م

تحت إشراف :

الأستاذ الدكتور : عبدالكريم اجويلي عبدالعالي

التوقيع .....

السيدة الدكتورة : مريم سالم سعد البرغثي (ممتحنا داخليا)

التوقيع .....

الأستاذ الدكتور: عبدالرحيم محمد البدري (ممتحنا خارجيا)

التوقيع .....

يتعمد عميد الكلية مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب بالجامعة

أ.د عبدالكريم اجويلي عبدالعالي أ . د محمد صالح بوعمود

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ

الصَّالِحِينَ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة النمل من الآية :19)

إهداء

إلى اللذين منحاني الحب والرعاية وربياني على الصدق والأمانة

والتواضع

والداي الكريمين

إلى الذي شاركني هموم الحياة وساعدني على تحمل عناء الدراسة..

فلا أنسى له ذلك

زوجي الغالي

إلى كنزي للأيام

أشقائي وشقيقاتي

إلى من أضحكاني وغمراني بالسعادة

أبنائي شعيب وهبة وعبدالعزيز

إلى الذين عززوا خطواتي بالثقة والأمل

أهلي وأصدقائي

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

أسماء العقيلي

شكر وتقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى الذي ألهمني الطموح وسدد خطاي.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور عبد الكريم اجويلي الذي أشرف على هذا العمل ولم يبخل بجهد ولا نصيحة وكان مثالا للعالم المتواضع.

كما أشكر الأستاذ محمد بوبكر النحيلي الذي ساعدني في التحليل الإحصائي والذي أبدى لي الكثير من النصح حول المعالجة الإحصائية. وأتقدم بخالص شكري وامتناني للأستاذ الدكتور عبد المجيد العقيلي لتفضله بترجمة واجهة وملخص الرسالة. كما أشكر الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة أ.د عبد الرحيم محمد البدري، د.مريم سالم سعد البرغثي على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة ؛ ولا يفوتني أن أشكر كل من الأساتذة د. محمد سليمان المغربي، د.سعد هلال، د. محمد حمزة، د. ناصر العمروني ، د . أحمد جعوده ، د. إيمان شيهوب، د. فاطمة العقيلي، د.محمد المنفي ، والأخ عاشور الدغاري ، والأستاذ عبد الحميد الدغاري ، والأستاذ عمر الرفادي ، وجمعة العقيلي على مواقفهم البارزة تجاه هذا العمل. كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى جميع معلمي مدينة المرج على رحابة الصدر وقبولهم لتطبيق الاستبيانات عليهم.

كما أتقدم بشكري وامتناني للدكتور محمد بيومي الذي قضى من وقته في المراجعة اللغوية للرسالة.

والشكر موصول لأختي الأستاذة فاطمة العقيلي وزوجها الأستاذ أنور العبيدي على مساعدتهم ووقوفهم بجانبي في تطبيق الاستبيانات في مدينة المرج.

كذلك أشكر زوجي طاهر محمد العقيلي على تحمله معي أعباء الدراسة منذ كانت فكرة إلى أن أصبحت مبلورة على أرض الواقع.

كما يسرني أن أتقدم بخالص الشكر إلى صديقاتي وأصدقائي الذين قدموا لي يد العون والمساعدة وعنهم الأستاذة نجاح الشحومي ، فبارك الله فيهم جميعا

الباحثة

قائمة المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
	حقوق الطبع	ب
	قرار لجنة المناقشة	ج
	الآية القرآنية.....	د
	الإهداء	هـ
	شكر وتقدير.....	و
	قائمة المحتويات	ز
	قائمة الجداول.....	ك
	قائمة الملاحق	س
	ملخص الدراسة	ع
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها .		
1.1	المقدمة.....	2
2.1	مشكلة الدراسة	5
3.1	أهمية الدراسة	8
4.1	أهداف الدراسة	10
5.1	مصطلحات الدراسة	10
6.1	حدود الدراسة	12

الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة		
1.2	المبحث الأول : أساليب التفكير	14
1.1.2	تمهيد.....	15
2.1.2	مفهوم الأسلوب	15
3.1.2	مفهوم أساليب التفكير.....	16
4.1.2	مكونات الأسلوب العقلي	17
5.1.2	أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية	19
6.1.2	النظريات المفسرة لأساليب التفكير	20
7.1.2	مبادئ نظريات أساليب التفكير بصفة عامة	35
8.1.2	العوامل المؤثرة في أساليب التفكير	37
9.1.2	أساليب تفكير المعلمين في التدريس	39
10.1.2	طرائق التدريس وأساليب التفكير	41
2.2	المبحث الثاني : أساليب التدريس	43
1.2.2	تمهيد	44
2.2.2	أساليب التدريس	44
3.2.2	مفهوم التدريس	45
4.2.2	الفرق بين مصطلح أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس.....	45
5.2.2	مفهوم أساليب التدريس	47
6.2.2	النظريات التي فسرت أساليب التدريس	48

م	الموضوع	الصفحة
7.2.2	العوامل المؤثرة في أساليب التدريس	55
8.2.2	العلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية	56
الفصل الثالث : الدراسات السابقة .		
1.3	تمهيد	58
2.3	المحور الأول : دراسات تناولت أساليب التفكير لدى المعلمين	58
3.3	المحور الثاني : دراسات تناولت أساليب التدريس	70
4.3	المحور الثالث : دراسات تناولت أساليب التفكير وأساليب التدريس	74
5.3	الاستفادة من الدراسات السابقة	83
6.3	مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة	84
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة .		
1.4	تمهيد	86
2.4	منهج الدراسة	86
3.4	مجتمع الدراسة	86
4.4	الدراسة الاستطلاعية	88
5.4	عينة الدراسة	89
6.4	أدوات الدراسة	92
7.4	الأساليب الإحصائية	114

م	الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس : عرض النتائج ومناقشتها .		
1.5	تمهيد	116
2.5	عرض النتائج ومناقشتها	116
3.5	التوصيات والمقترحات	138
-	المراجع	140
-	الملاحق	151

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1 . 2	أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة.....	42
1 . 4	مجتمع الدراسة	87
2 . 4	مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص.....	88
3 . 4	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات (عدد المدارس – اجمالي عدد المعلمين – حجم العينة)	90
4 . 4	يوضح تصنيفا لعينة الدراسة حسب متغير النوع.....	91
5 . 4	يوضح تصنيفا لعينة الدراسة حسب متغير (التخصص).....	91
6 . 4	توزيع عبارات قائمة أساليب تفكير المعلمين على أبعادها الفرعية.....	93
7 . 4	نتائج التحليل العاملي لاستبانة أساليب تفكير التدريس بطريقة التدوير المائل Oblimin Rotation (ن = 100).....	94
8 . 4	معاملات ارتباط درجات المعلمين على استبانة TSQT ودرجاتهم على قائمة TSI (ن = 50).....	95
9 . 4	معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأساليب التفكير السبعة المتضمنة في TSQT (ن = 100).....	96
10 . 4	معاملات ثبات الاستبانة TSQT بطريقة إعادة الاختبار (ن = 50).....	97

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
4 . 11	معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس أساليب التدريس	98
4 . 12	قيم معامل ألفا لأبعاد قائمة أساليب التدريس.....	99
4 . 13	قيم معامل الارتباط لسبيرمان براون لابعاد المقياس	100
4 . 14	نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير للمعلمين بطريقة التدوير المائل (ن=30) قبل حذف التشبعات غير الدالة.....	101
4 . 15	نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير للمعلمين بطريقة التدوير المائل (ن=30) بعد حذف التشبعات غير الدالة.....	102
4 . 16	معاملات ثبات أبعاد قائمة أساليب التفكير بطريقة ألفا لكرونباخ	103
4 . 17	توزيع عبارات قائمة أساليب التدريس للمعلمين على أبعادها الفرعية	104
4 . 18	نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التدريس بطريقة التدوير المائل (ن=30) قبل حذف التشبعات	105
4 . 19	نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التدريس بطريقة التدوير المائل (ن=30) بعد حذف التشبعات غير الدالة.....	106
4 . 20	معاملات ارتباط فقرات أساليب التدريس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.....	107

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
4 . 21	مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الأول (الخبير) لقائمة أساليب التدريس.....	108
4 . 22	مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الثاني (السلطة الرسمية) لقائمة أساليب التدريس	109
4 . 23	مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الثالث (الشخصية النموذجية) لقائمة أساليب التدريس	110
4 . 24	مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الرابع (الميسر) لقائمة أساليب التدريس	111
4 . 25	مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الخامس (المفوض) لقائمة أساليب التدريس.....	112
4 . 26	معاملات الثبات لقائمة أساليب التدريس بطريقة ألفا لكرونباخ.....	113
4. 27	معاملات الثبات لقائمة أساليب التدريس بطريقة التجزئة النصفية.....	113
5 . 1 . 1	نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس – المعلم الخبير.....	116
5 . 1 . 2	نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس – السلطة الرسمية	118

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
5 . 1 . 3	نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.....	119
5 . 1 . 4	نتائج العلاقة بين أساليب التفكير وأسلوب التدريس الميسر.....	121
5 . 1 . 5	نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس المفوض..	122
5 . 2	أهم أساليب التفكير المفضلة.....	124
5 . 3	نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسط الذكور والإناث حول أساليب التفكير.....	125
5 . 4	نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي التخصص العلمي والأدبي حول أساليب التفكير.....	130
5 . 5	أهم أساليب التدريس المفضلة	132
5 . 6	نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي الذكور والإناث حول أساليب التدريس.....	134
5 . 7	نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي التخصص العلمي والأدبي حول أساليب التدريس	136

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	مقياس اساليب تفكير المعلمين فى صورته الأولية	152
2	مقياس اساليب التدريس في صورته الأولية	160
3	مقياس أساليب تفكير المعلمين واساليب التدريس في صورتهما النهائية.....	166
4	لجنة التحكيم.....	183
5	رسالة موجهة من الجامعة إلى مراقب التربية والتعليم بالمرج	184
6	مجتمع الدراسة حسب الاحصائية من مراقب التربية والتعليم بالمرج	185

أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج وعلاقتها بأساليب تدريسهم

إعداد :

أسماء حسين بوبكر علي

المشرف :

أ.د عبدالكريم اجويلي عبدالعالي

الملخص

تعد أساليب التفكير والتدريس من أهم الموضوعات الحديثة التي تطورت على غرارها أغلب المجتمعات ولأهمية هذا الموضوع ؛ فإن مشكلة الدراسة تكمن في استقصاء العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة ممثلين لـ (478) معلم ومعلمة في مدينة المرج وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية النسبية .

شملت أدوات الدراسة على مقياس أساليب تفكير المعلمين في التدريس من إعداد ستيرنبرج وجريجورينكو (1993) ، تعريب وتقنين : عبدالمنعم أحمد الدردير (2004) ، وكذلك مقياس أساليب التدريس إعداد جراشا ريتشمان (1996) ، تعريب وتقنين : حنان حسسني عثمان (2012)

ولتحليل البيانات التي جمعت من عينة الدراسة ولتحقيق أهادف الدراسة ، يتم الاستعانة بالحاسب الآلي واستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ، وذلك من خلال

الاستدلال في أحد أساليبه معامل ارتباط بيرسون لتقصي العلاقات البسيطة بين متغيرات الدراسة ، واختبار الفروق (t) للفروق بين المتغيرات الديموغرافية ومتغيرات الدراسة . وقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي :

توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التدريس ، حيث نجد أن هناك علاقة بين أساليب التفكير وأسلوب التدريس الخبير ، وكذلك توجد علاقة بين أساليب التفكير وأسلوب التدريس السلطة الرسمية ، وأيضا توجد علاقة بين أساليب التفكير وأسلوب تدريس الشخصية النموذجية ، وأيضا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التدريس الميسر ، وكذلك توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأسلوب التدريس المفوض .

أن معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية يفضلون أسلوب التفكير المحلي ومن ثم الأسلوب التشريعي .

توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في أساليب التفكير التشريعي لصالح المعلمات ، وكذلك توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الذكور كما انه لا توجد فروق في أسلوب التفكير الحكمي لصالح الذكور ، وتوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المتحرر لصالح الإناث ، كما توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور ، وانه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير العالمي .

لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي حول أساليب التفكير .

ان معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية يفضلون أسلوب تدريس السلطة الرسمية لصالح الإناث ولا توجد فروق في باقي أساليب التدريس .

لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي حول أساليب التدريس .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 – المقدمة

2.1 – مشكلة الدراسة

3.1– أهمية الدراسة

4.1 – أهداف الدراسة

5.1 – مصطلحات الدراسة

6.1 – حدود الدراسة

1.1 – مقدمة:

إن الله سبحانه وتعالى قد ميز الإنسان بالعقل والقدرة على التفكير وابتكار الطرق التي تساعده على مواجهة مواقف الحياة والتغلب على الصعوبات ، ولا تتبع الإنسان أثناء حياته طريقة واحدة من التفكير بل تتعدد الطرق والأساليب التي ينتهجها ، كما تختلف تلك الاساليب من شخص لأخر فقد توصل العلماء إلى وجود عدة أساليب تتبعها في عملية التفكير ، حيث لكل فرد منا أساليبه المفضلة في التفكير والتي يوظف بها قدراته ويتمكن من خلالها من اكتساب المعارف وتنظيم الافكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها والمهام التي يتولاها ، فعندما يتعرض الفرد منا للمواقف الاجتماعية فهو يفعل أساليب معينة من التفكير ، بينما عندما يقوم بحل المسائل الرياضية فإنه يلجأ لأساليب اخرى ، ومع مرور الزمن فإن تلك الأساليب قد تتطور وتتغير بما يتلاءم مع نمو الفرد عقليا ونفسيا .

إن الاهتمام بمهنة التعليم يعد من أهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم؛ لأن تطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم ذي الكفايات المهنية المطلوبة، ومعظم الأمم المتقدمة تحاول الاهتمام بالمعلم وتمنحه رعاية خاصة، ومن أوجه هذا الاهتمام تدريب المعلم على أساليب وطرق مختلفة في التفكير والتدريس بما يتناسب مع قدرات الطلاب وإمكاناتهم المتباينة. والاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه وأخلاقهم، والعالم اليوم يمر بتقدم علمي وتقني وبحثي هائل ؛ لذلك فالمعلم بحاجة قوية إلى مزيد من أساليب التفكير والتدريس الفعالة التي لابد أن يكتسبها (عثمان ، 2012).

وإن تقدم الأمم ورقيها لا يعتمد على ما يتوافر لها من ثروات طبيعية ومادية بقدر ما يعتمد على ما يتوافر لها من إمكانيات بشرية واعية تمتلك مهارات وأساليب تفكير تسهم في رفع مستوى الأمم واللحاق بركب الحضارة وتجعلها في مصاف الأمم المتقدمة (عبدالله ، أحمد ، 2011).

وإن نجاح جيل ما لا يتمثل فيما يحفظ ويستوعب من المواد الدراسية ، بل في تعلمه عادة فكرية صحيحة تجعله يفكر في أي مشكلة تفكيراً علمياً سديداً ويعالج المشكلة معالجة موضوعية (صالح ، 1970) .

وقد أكد (2004) zhang على أن أساليب التفكير المفضلة لدى المعلم تؤثر في طريقة التدريس التي يفضلها ، كما أنها تؤكد على أن المعلمين المختلفين لديهم تفضيلات مختلفة لطرق التدريس.

ويذكر(1996) Lumb أن إحدى الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد (نقلاً عن الجميلي ، 2013).

وإن العناية بطريقة التفكير وأسلوبه لدى المعلم هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها (عوض، 2009).

وتشير دراسة بدر (2009) إلى أنه لابد من تغير النظرة لمفهوم التعلم، من مجرد إكساب الطلاب مجموعة من المعارف والمعلومات الصماء إلى إكساب الطلاب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير من خلال تدريبهم على حل المشكلات واتخاذ القرار، وقراءة ما بين السطور، وما يترتب

على ذلك من القدرة على التعامل الجيد مع المعلومات وتوظيفها وتنظيمها تنظيما جيدا (نقلا عن عثمان، 2012).

وتشير أساليب التدريس إلى الفنيات والطرق التي يستخدمها المعلم في قاعة الدرس وهناك أنماط وأساليب تدريسية مختلفة ومتباينة في مراحل التعليم المختلفة ، كما أنه لا يوجد أسلوب تدريسي واحد أفضل يصلح لكل المواقف التعليمية ، فجودة الأسلوب التدريسي يتحدد بمدى تحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة ومدى مناسبته لقدرات المتعلمين ومستوياتهم ، وتتنوع أساليب التدريس فمنها ما يكون مركزها المعلم حيث يكون المعلم هو الخبير والسلطة في تقديم المعلومات ، ومنها ما يكون مركزها المتعلم حيث يكون المعلم الموجه وميسر لتعلم الطلاب .(إسماعيل ، 2004)

ويشير Grasha (2002) إلى أن عملية التدريس لدى المعلم مرتبطة بالمراحل التعليمية السابقة، والأفكار الكامنة في ذهنه، والاسترشاد بالنماذج السابقة ونتائج أعمال غيره من العلماء في نفس المجال ، ولكنه يحاول التركيز على الفلسفة الكامنة وراء التعليم، ويسترشد قليلاً بالعمليات التعليمية التقليدية في الماضي، ويقوم بمحاولات وضغوط لإحداث الاتجاهات والميول التي تتماشى مع ما يفعله الآخرون ويطور الطرق التقليدية (Grasha ، 2002).

لذا فإن المعلم يعد دعامة العملية التعليمية لما يقوم به من دور مهم ورئيس في مساعدة التلاميذ على التحصيل، واكتساب المعرفة والاتجاهات نحو المدرسة، أو نحو العملية التعليمية، كما أن سلوك المعلم وشخصيته يؤثران في سلوك التلاميذ أو شخصياتهم ، وبالتالي يؤثران على أدائهم. وإن معرفة الأفراد بأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب (الطيب، 2006).

2.1- مشكلة الدراسة:

إن المعلم هو محور العملية التعليمية وله دور كبير وبارز في تحقيق أهدافها، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها بصفتها معلمة أن هناك طرقاً وأساليب مختلفة يفكر بها المعلم في اختيار طريقة التدريس المفضلة لديه، أي أن هناك طرقاً وأساليب تدريس مفضلة دون غيرها لدى المعلمين والمعلمات، وبالرغم من الاهتمام المتزايد بالمعلم والتركيز على العملية التعليمية والممارسات التدريسية ومدى انعكاسها على تعليم المتعلمين إلا أن نسبة كبيرة من المعلمين تعتمد على الأسلوب التقليدي.

ومن خلال ملاحظات الباحثة في المدارس التي كانت تعمل بها لاحظت أن أسلوب التدريس قد يسهم في ضعف فاعلية المتعلمين وتفاعلهم مع المعلمين ومن هنا ظهرت المشكلة للتعرف على الأساليب الأكثر تفضيلا للتفكير والتدريس لدى المعلمين والمعلمات وعلاقة هذه الأساليب ببعضها.

ويشير كلا من Grigorenko & Sternberg عدة تساؤلات : لماذا يكون بعض الطلاب في حالة نشاط ويقظة مع بعض المعلمين؛ على حين يكونون في حالة خمول وكسل مع غيرهم من المعلمين؟ ما الذي يجعل المعلمين والطلاب يفضلون طريقة المحاضرة داخل الفصل، على حين يفضل البعض الآخر المناقشات الجماعية ؟ ومن ثَم اهتمت بعض البحوث والدراسات الأجنبية المعاصرة بتناول أساليب التفكير لدى المعلمين والتلاميذ في ضوء نظرية ستيرنبرج التحكم العقلي (نقلا عن الدردير، 2004 أ).

إن المعلم إذا كان على وعي بأسلوبه في التفكير فإنه يمكن أن يتقبل رفض المتعلمين لرأيه في غير حاجة إلى أن يقف موقف المدافع عن أسلوبه في التفكير ، بل يكون مشجعا على إقامة مناخ يعمل على سحب الأفكار (عبدالفتاح ، 2007).

ويشير Duman (2011) إلى أن أهم أحد العوامل المؤثرة في عملية اختيار طرق التدريس هو أسلوب التفكير، وهذا الأسلوب المستخدم لمعالجة المعلومات يؤثر على المشاعر والأفكار وبالتالي تؤثر الأفكار على كيفية حل المشكلات التي نواجهها واختيار الطريقة التي يتم استخدامها في عملية الحل. وتعيين الكيفية التي يفكر بها المعلمون وتحديد طرق التدريس التي يتبعونها عند حل المشكلات قد يؤثر على فعالية الطلاب ، وحل المشكلات الحساسة والخلاقة خلال عملية التعلم عن طريق الإسهام في تنمية المهارات الفكرية للطلاب.

ولقد تبنت الباحثة في دراستها أساليب التفكير لستيرنبرج حيث نالت اهتمام العديد من الباحثين الغربيين والعرب بالدراسة والبحث ، وقد تحصلت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير وأساليب التدريس ، ومن هذه الدراسات دراسة اللهيبي (2000) عن أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات ودراسة Zhang& Sternberg (2000) والتي تناولت علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم ودراسة Zhang (2001) عن العلاقة بين مناهج التعليم وأساليب التفكير في التدريس ودراسة Cheng *et al,* (2001) والتي تناولت أساليب التفكير لدى المعلمين والطلاب في المجتمع الصيني وعلاقتها ببعض والمتغيرات ودراسة Zhang& Sternberg (2002) التي تناولت أثر الخصائص الشخصية لدى المعلم والنوع والتخصص مدة الخبرة في التدريس وغيرها) ، ودراسة الدردير (2004 ب) تناولت علاقة أساليب التفكير لدى المعلمين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ودراسة Zhang (2004) وكانت عن أساليب

التفكير وتفضيل أساليب التدريس لدى طلاب الجامعة وتصوراتهم للمعملين ودراسة (2006) Zhang عن أساليب التدريس المفضلة وطرق التفكير بين طلاب الجامعة في ميت لاند الصين، ودراسة (2008) Zhang عن أساليب تفكير المعملين دراسة استكشافيه وكانت عن استكشاف ما إذا كان المعلمون وأساليب التدريس يتوافقون مع أساليب التفكير ودراسة أيوب (2011) عن أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم في علاقتها بالدافعية للتعلم ودراسة (2011) Duman التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية وأساليب تدرسيهم وكذلك دراسة عثمان (2012) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس في المرحلة الابتدائية ، وكذلك دراسة جراشا (2002) التي تناولت أساليب التدريس السائدة بين المعلمين والمعلمات في المدارس والجامعات العامة والخاصة في الولايات المتحدة الامريكية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

ومما سبق لمست الباحثة مدى الحاجة لأجراء مثل هذه الدراسة في هذا المجتمع الليبي حيث دفعها لاختيار هذا الموضوع عدم وجود دراسة مسحية نتعرف في ضوئها على أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في البيئة الليبية ، أضف إلى هذا ندرة الدراسات السابقة حول أساليب التدريس المفضلة في التعليم ، حيث أن الباحثة لم تجد إلا رسالة واحدة في البيئة الليبية وهذه الرسالة لم تتطرق إلا لأساليب التفكير وهي الرسالة سعاد كشاد (2012) حيث كانت بعنوان أساليب التفكير لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بالمستويات المعرفية كما تقيسها اختبارات التعليم الأساسي شعبية طرابلس . لذلك تطرقت الباحثة لمثل هذا الموضوع ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي :

ما العلاقة بين أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقتها بأساليب تدريسهم في مدينة المرج ؟

والذي تفرعت منه الأسئلة الفرعية وهي كالأتي :

1- ما أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات ؟

2- هل يوجد اختلاف في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير النوع؟

3- هل يوجد اختلاف في التفكير لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير التخصص؟

4- ما أساليب التدريس المفضلة لدى المعلمين والمعلمات؟

5- هل يوجد اختلاف في أساليب التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير النوع؟

6- هل يوجد اختلاف في أساليب التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير التخصص؟

3.1 - أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

1- أهمية متغيراتها ، فأساليب التفكير لها أهمية كبيرة في جميع مجالات الحياة ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لكي يؤدي الأفراد الأعمال الخاصة بهم على أكمل وجه ،وأساليب التدريس تعد حلقة الوصل بين المعلم والطالب ، وإذا نجح المعلم في تواصله مع طلابه نجح في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة .

2- أهمية الدراسة في أنها تعد إضافة جديدة للدراسات النفسية التربوية التي تناولت مجال أساليب التفكير حيث تم ربط هذه الأساليب بأساليب التدريس .

3- إن معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى المعلم يمكن أن تساعد المسؤولين من واضعي البرامج والخطط التربوية في تحديد طريقة التدريس التي يتبعها المعلم

4- إن دراسة أساليب تفكير المعلمين وأساليب تدريسهم تؤدي بنا إلى التعرف على مدى قدراتهم في ممارسة العملية التعليمية ورسم صورة واضحة عن الكيفية التي تتم بها عملية التعليم وإعداد وتهيئة التلاميذ لعالم الغد لمواكبة التطور العلمي السريع .

5- وترجع الأهمية النظرية في عدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة- تناولت أساليب التفكير وأساليب التدريس في البيئة الليبية.

6- تكمن أهمية الدراسة الحالية أيضا فيما يتوصل إليه من نتائج يمكنها الإسهام بشكل أو بآخر في إلقاء الضوء على أساليب التفكير وأساليب التدريس المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية. وبذلك تساعد النتائج في استخدام الأساليب التدريسية المرتبطة بأساليبهم التفكيرية .

7- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في معرفة أساليب تفكيرهم المفضلة وتطويرها بما يلائم أساليبهم في التدريس .

8- تكمن في الكشف عن مدى نشر الوعي المهني عند المعلم فيما يتعلق بأساليب تفكيره وصوره والسعي لتوعيته حتى يتمكن من تجهيز المعلومات بما ينمي التفكير الجيد لديه ومن ثم ينعكس هذا على طلابه .

4.1 – أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1 – العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس

2 – أهم أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج.

3 – أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير النوع.

4 – أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير التخصص.

5 – أهم أساليب التدريس المفضلة لدى المعلمين والمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج

6 – أساليب التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير النوع.

7 – أساليب التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب متغير التخصص.

5.1 – تحديد مصطلحات الدراسة

1.5.1 – أساليب التفكير

أولاً: التعريف النظري

يعرف ستيرنبرج وجريجورينكو (1995) Sternberg and Grigorenko إلى أن أساليب التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر تأثيراً مباشراً في طريقة تجهيز المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية وكيفية معالجتها داخل العقل البشري .

ويعرفها ستيرنبرج (1997) Sternberg تعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع من لديه من معلومات لمواجهة المشكلات .

وعرفها زهانج (2000) Zhang بأنها "مجموعة من الطرق التي يستخدمها الفرد للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي تواجهه وترتبط بسلوكه الفعلي (نقلا عن خير الله، 1984)

ويرى مورفي (1989) Murphy أن أسلوب التفكير "هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين وتعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه" (نقلا عن قاسم ، 1989)

ثانياً: التعريف الإجرائي:

يتمثل في استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس لتحديد أساليب تفكيرهم .

2.5.1 – أساليب التدريس

أولاً : التعريف النظري

يعرف (2002) Grasha أساليب التدريس "بأنها تلك الصفات والسلوكيات الشخصية التي تظهر من قبل المدرس في الفصل، وبالتالي فهي عبارة عن كل شيء يميز المدرس والذي يلعب دورا مهما في توجيه العملية التعليمية، ومن ناحية أخرى ما له تأثير مباشر على الطلاب وقدراتهم على التعليم.

وتعرف على أنها "هي التي تهدف إلى تنظيم المواقف التعليمية لتنمية قدرة المتعلمين على التعلم وممارسة التعلم استنادا إلى جهودهم الشخصية لتنمية شخصياتهم بكافة جوانبها(حماد ، 2004) .

ثانياً: التعريف الإجرائي:

هي استجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التدريس والتي تحدد أساليب التدريس المفضلة لديهم والتي تعكس أساليب تفكيرهم .

6.1 – حدود الدراسة

وتتمثل حدود الدراسة في الآتي:

1– الحدود الموضوعية: وتتمثل في معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات (النوع – التخصص) لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة المرج.

2– الحدود المكانية: وتتمثل في البيئة التي ستجرى فيها الدراسة الميدانية وهي مدينة المرج.

3– الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2018 – 2019

4– الحدود البشرية: وتتمثل في العينة التي ستجرى عليها الدراسة من معلمي ومعلمات مدينة المرج والمسجلين في مكتب الخدمات التعليمية والبالغ عددهم (478) معلم ومعلمة.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

1.2. المبحث الأول : أساليب التفكير

2.2. المبحث الثاني : أساليب التدريس

المبحث الأول

2.1 – أساليب التفكير

1.1.2 – تمهيد

2.1.2 – مفهوم الأسلوب

3.1.2 – مفهوم أساليب التفكير

4.1.2 – مكونات الأسلوب العقلي

5.1.2 – أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية

6.1.2 – النظريات المفسرة لأساليب التفكير

7.1.2 – مبادئ نظريات أساليب التفكير

8.1.2 – العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

9.1.2 – أساليب تفكير المعلمين في التدريس

10.1.2 – طرائق التدريس وأساليب التفكير

1.1.2 – تمهيد

شهدت السنوات الأخيرة من القرن الماضي اهتماماً ملحوظا من قبل علماء النفس بمفهوم أساليب التفكير؛ نظرا لأن أساليب التفكير ساعدت هؤلاء العلماء على فهم وتفسير بعض التغيرات التي تحدث للأفراد في العمل المهني، كما أنها أسهمت في اكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب عليها الإنسان على ما يواجهه في الحياة من مصاعب.

وسوف نتناول في هذا الفصل مفهوم الأسلوب ومفهوم أساليب التفكير ، ومكونات الأسلوب العقلي ، وأساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية ، والنظريات المفسرة لأساليب التفكير، ومبادئ نظرية أساليب التفكير، والعوامل المؤثرة في أساليب التفكير، وأساليب تفكير المعلمين في التدريس وطرائق التدريس وأساليبه.

2.1.2 – مفهوم الأسلوب:

ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات ؛ مثل الشخصية، والمعرفة، والإدراك ، والتعليم ، والدافعية ، والسلوك. ويذكر العتوم (2004) أن مصطلح الأسلوب يستخدم ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن (العتوم ، 2004).

وقد خص وتكن Witckin مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه " طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية" (نقلا عن عمار، 1998).

3.1.2 – مفهوم أساليب التفكير:

تعددت التعريفات المقدمة حول مفهوم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التي بحثت في هذا المجال فيعرفها فروم بأنها " طريقة تعامل الإنسان مع بيئته إذ تشكل إستراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ويضيف أنه " يمكن الحكم على هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج فهناك أساليب التفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجه وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل (الطيب، 2006).

وتعرفها عبد الفتاح (2007) بأنها الطريقة التي يوجه بها الفرد تفكيره، وهي ليست قدرات ولكنها الطريقة المفضلة لاستخدام القدرة والفرق بين الأسلوب والقدرة يتحدد في أن القدرة تشير إلي الأداء الأقصى ومدى جودة الأداء بينما الأسلوب يشير إلى كيف يؤدي الفرد تلك المهام؟

وقد عرفها Harrison & Baramson (1982) "بأنها الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة الثانية " (نقلا عن حبيب، 1995 أ).

ويذكر Sternberg & Wagner (1992) أن أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.

وتعرف أيوب (2011) أساليب التفكير بأنها "الطريقة التي يفضلها الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة مستخدما في ذلك قدراته وإمكانياته وهو ينبع من شخصيته وينعكس في سلوكه اليومي ويعبر عن الفروق الفردية بينه وبين الآخرين".

وتعرفها السباعي (2006) بأنها "الطريقة التي يفضلها الفرد في حل مشكلة أو موقف ما فيترتب على ذلك مدى نجاحه أو فشله في مواجهة تلك المشكلة أو الموقف بغض النظر عما يمتلكه من قدرات عقلية أو ذكاء فطرى"

ويعرف Sternberg (1988) " أسلوب التفكير بأنه " الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه" ، ويذكر أن أساليب التفكير ليس مرادفا لمستوى الذكاء أو القدرات وإنما هو طريقة الفرد في توظيف ذكائه و قدراته " (نقلا عن يوسف، 2005).

ويعرف Sternberg (2002) " أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة ، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير القدرات) " . (Sternberg, 2002).

4.1.2 – مكونات الأسلوب العقلي:

يذكر Zhang & Sternberg (2005) أن الأسلوب العقلي يشير إلى طريقة الفرد المفضلة للتعامل مع المعلومات والتصرف في المهمات. وقد ذكرا أن الأساليب العقلية تستخدم لتشمل معاني كل الأساليب المقترحة في العقود القليلة الماضية؛ مثل (الأسلوب المعرفي ، أسلوب التفكير ، وأسلوب التعلم ، وأسلوب اتخاذ القرار وحل المشكلات ، والأسلوب الإدراكي، وهذه الأساليب تتضمن العديد من الجوانب:

1.4.1.2 – الجانب المعرفي:

أي أن الشخص حين يستعمل أسلوبا عقليا فإنه يكون مشغولا بنوع من العمليات المعرفية.

2.4.1.2 – الجانب الوجداني:

فإن طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمة يقرر جزئيا بكيفية شعوره تجاه المهمة . فلو كان الشخص مهتما اهتماماً حقيقيا بالمهمة – مع افتراض أن المهمة تتطلب ابتكاراً وفهماً عميقاً – فإن الفرد سيستعمل التفكير التشريعي واتجاه التعلم العميق، أما إذا كان لا مباليا بالمهمة فقد يستعمل ببساطة أسلوب التفكير التنفيذي أو التوجه السطحي في التعلم.

3.4.1.2 – الجانب العضوي (الفسيولوجي):

إن استعمال الفرد للأسلوب يتأثر جزئيا بطريقة الحواس في استقبال المعلومات عن طريق البصر أو السمع.

4.4.1.2 – الجانب النفسي:

إن استعمال الفرد للأسلوب الخاص يتوقف على كيفية تفاعل شخصية الفرد من بيئته.

5.4.1.2 – الجانب الاجتماعي:

أي أن استعمال الفرد لأسلوب ما يتأثر بما يفضله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد (وقاد ،2008).

5.1.2 – أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية:

يشير الفاعوري (2010) إلى تداخل مفهوم أساليب التفكير مع العديد من المفاهيم النفسية وفي الوقت نفسه يتميز عن هذه المفاهيم ، فهو ليس بقدرة وليس بنمط من أنماط الشخصية ، وكذلك ليس بإستراتيجية ، ولولا هذا التميز عن هذه المفاهيم لما كان للبحث والدراسة في أساليب التفكير أي قيمة علمية أو عملية. فبنيته المستقلة بذاتها كمفهوم وفي الوقت نفسه طبيعة علاقاته المتداخلة مع المفاهيم النفسية الأخرى هي التي تكسب هذا المفهوم شرعية كمفهوم خاص يأخذ البحث فيه منحنىً علميا وجديا. وقد استعرض الفاعوري أهم المفاهيم النفسية التي يحدث فيها الخلط بين الأسلوب وبين هذه المفاهيم على النحو التالي :

1.5.1.2 – أساليب التفكير والقدرات:

إن أهم النقاط التي ركز عليها ستيرنبرج عندما طرح نظرية أساليب التفكير، هي أن الأساليب ليس بقدرات ولكنها تمثل تعبيرا عن هذه القدرات، وأن الشخص قد يكون لديه قدرة على التفكير الإبداعي ولكنه لم يستخدم الأسلوب المناسب للتعبير عن هذه القدرة كالأسلوب (التشريعي، المتحرر) فيظهر الشخص وكأنه لا يمتلك هذه القدرة لأنه في الحقيقة لم يظهر هذه القدرة بالشكل الصحيح، وللأسف فإن الكثير من طلاب المدارس يقعون ضحية فرض أساليب محددة دون غيرها، لا تسمح لهم بإظهار قدراتهم الحقيقة، ولابد من الإشارة إلى أن التميز بين الأفراد في القدرات هو تميز كمي، على حين يقوم التميز بين الأفراد في الأساليب على التميز النوعي، أي مدى تفضيل الفرد لأسلوب دون غيره.

2.5.1.2 – أساليب التفكير وأنماط الشخصية:

إن أنماط الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سوية مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، ومعتبرا أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبيا لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه . فأنماط الشخصية تجنح لأن تكون صفة ثابتة تلازم الفرد في جميع المواقف التي يتعرض لها ، وتلعب الوراثة دوراً كبيراً جداً ، على حين أن أساليب التفكير تحتاج إلى أن تكون متغيرة بتغير المواقف، بالإضافة إلى أن للعوامل الاجتماعية دورا كبيرا في ظهورها.

3.5.1.2 – أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير:

يعد مصطلح الاستراتيجيات من أكثر المصطلحات صلة بأساليب التفكير، ويفرق الفاعوري بين أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير بالإشارة إلى أن الفرق الأساسي بين الأساليب والاستراتيجيات يتضمن المدى الذي تتوزع عليه مهمات كل منهما ، فالأسلوب يشير إلى تفصيل عام، فيما تشير الإستراتيجية إلى اختبار معين تم بناؤه بالاعتماد على عوامل عدة، كطبيعة المهمة والإمكانات المتاحة والوقت المتوفر (الفاعوري ، 2010).

6.1.2 – النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى، واختلاف الهدف؛ ومن هذه النظريات:

1.6.1.2 – نموذج بايفيو (1971) Paivio:

والذي أكد على وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير هما :

1.1.6.1.2 – التفكير اللفظي: ويختص التفكير اللفظي بالتعامل مع اللغة.

2.1.6.1.2- التفكير غير اللفظي أو التصوري: ويختص هذا النظام بالتعامل مع الموضوعات أو الإحداث غير اللفظية ويقوم هذا التصور على نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي التي تفترض وجود نظم التمثيل الرمزية، وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية، ويطلق بايفيو على ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية، ويميزها عن القدرة المعرفية التي ترتبط بكفاءة الأداء على مهام معرفية معينة (نقلا عن خزام، 1996).

2.6.1.2 - نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 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 للتغير؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير.وقد قدم هاريسون وبرامسون تفسيرا واضحا وشاملا لأساليب التفكير، وأشار إلى أن الأساليب الخمسة هي:

1.2.6.1.2 - الأسلوب التركيبي : هو أسلوب تفكير يقصد به قدرة الفرد على القيام بعمل شيء جديد وأصيل ومختلف عما يفعله الآخرون، وكذلك قدرته على تركيب الأشياء المختلفة وبصفة خاصة الأفكار، كما يميل هذا الفرد إلى مناقضة ومعارضة ما هو مألوف ومتفق عليه بين الأفراد (نقلا عن عمار،1998).

2.2.6.1.2 - الأسلوب المثالي: ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الأفراد، ووضع معايير اجتماعية مرتفعة لتحقيق ما يهمهم شخصيا واجتماعيا،

والتركيز على ما هو مفيد للناس والمجتمع، وتمثل القيم الاجتماعية والمبادئ السامية محور اهتمامهم (نقلا عن مرزوك، 2016).

3.2.6.1.2 – الأسلوب العملي : ويعني الأسلوب العلمي في صنع القرار مثل؛ التحقق مما هو صحيح أو خطا بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، وإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء والاستعانة بالمواد الخام المتاحة، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، والبحث عن الحل السريع، والقابلية للتكيف.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العملي فيما يلي : الميل إلى الظهور بوصفه إنسانا منطقا اجتماعيا ومتسرعا في الاتفاق ، وأنه يحاول الاختصار لتوضيح الأفكار، ويتسم بالقابلية للاتفاق ، وقد يبدو منافقا أو مخلصا ، ويستمتع باستخدام الوسائل المختلفة، ويميل إلى استخدام أسئلة مألوفة وشعبية ، في حين يكره الحديث الجاف غير المرح وكذلك الحديث التحليلي والفلسفي.

والإستراتيجية الرئيسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي وهي إستراتيجية كلية تعتمد على مبدأين وهما : ماذا نفعل ؟ والاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكا عشوائيا إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، ويفترض الفرد العملي وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة المواقف المحيطة به، وهو لا ينظر للبناء المنطقي ولكنه ببساطة يفهمه ويخبره ويمر به .

4.2.6.1.2 – الأسلوب التحليلي : ويعني الأسلوب التحليلي في صنع القرار مثل؛ مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، والاهتمام بالنظريات والتنظير

على حساب الحقائق، وإمكانية القابلية للتنبؤ، وإمكانية التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام، والاهتمام بتوضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاجات.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي كما يلي: الميل إلي الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، والميل إلي التعبير عن القواعد والقوانين العامة، وهو يشرح الأشياء بنظام ودقة ويتسم بالنظام والحرص وقد يبدو عنيدا، في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني. والإستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق ويستخدم الخطوات الآتية في بحثه: جمع المعلومات، ومعرفة المشكلة بدقة، والبحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها، واختيار أفضل بديل، وانجاز الحل الذي لا ينهي العمل، وتقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل وإن كان الحل ليس هو الأفضل، فأنه يبدأ من جديد.

5.2.6.1.2 – الأسلوب الواقعي : ويعني الأسلوب الواقعي في صنع القرار مثل: الاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية هي ما تخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه كذلك إن ما نراه هو ما نحصل عليه، والتركيز على الحقائق وهو في هذا مختلف تماماً (معارض) عن الفرد التركيبي.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي في الآتي : الميل إلى الظهور بوصفه إنسانا مباشراً وقوياً ونشيطاً وواضحاً، وهو لا يسرع في التعبير اللفظي عن اتفاقه أو عدم اتفاقه والميل إلي التعبير عن الآراء، كما يميل إلى الاختصار في عرض ما يقدمه، وهو يتسم بالصراحة الإيجابية، ويكره الحديث النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعافية وغير العملية (الطيب ، 2006) .

3.6.1.2 – نموذج المخ لهيرمان:

وسمي نموذج هيرمان للسيادة المخية ويعرض النموذج لأربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد في العالم وهي:

1.3.6.1.2– الأسلوب المنطقي : ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية ، والقدرة على فهم الأبنية ودمجها والأنظمة والعمليات المعرفية.

2.3.6.1.2 – الأسلوب التنظيمي : ومن أهم خصائصه (جدولة الأنشطة وتنظيمها، والاهتمام بالتفاصيل، وضع الأهداف والتحرك نحوها).

3.3.6.1.2 – الأسلوب بين الشخصي (الاجتماعي) : ومن أهم خصائصه (القدرة على الاتصال، والتأثير على الآخرين، والقدرة على التعامل مع الآخرين).

4.3.6.1.2 – الأسلوب الابتكاري : ومن أهم خصائصه (تخيل البدائل ، تخطي الحواجز والعقبات، والحصول على أفكار جديدة (عبد الفتاح، 2007)

4.6.1.2 – نظرية تاير:

تؤكد تاير أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئا خاصا به كبصمة الإصبع، والذي يتم من خلال دورة تسمى (دورة التفكير) ، ولها أربع مراحل :

1.4.6.1.2– الاستقبال : وفيها يبدأ الفرد في التعامل والاستيعاب للموقف حيث تكون كل الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جدا.

2.4.6.1.2 – المعالجة : وفيها يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.

3.4.6.1.2 – الناتج : وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد ، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.

4.4.6.1.2 – الاسترجاع : وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد (وقاد، 2008) .

وتذكر الوقاد أن هذه النظرية تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي حيث ذكر ستيرنبرج (1997) أن الأساليب تتغير عبر المهام والمواقف المختلفة . وترى أيضا أن أساليب التفكير ليست ثابتة، كما أنها ليست متغيرة في المواقف ، ولكنها ثابتة ثباتا نسبيا ؛ فلكل فرد أسلوبه الخاص المميز له ولكن قد يتغير في بعض المواقف وهذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية التي قال عنها ستيرنبرج أنه إذا كان هذا هناك مفتاح للتكيف فربما يكون المرونة الأساسية.

5.6.1.2– نموذج جانبس (1985) :

قدم جانبس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية هي:

1.5.6.1.2 – مستوى حل المشكلة : ويشمل بعض الخطوات ؛ التعرف على المشكلة وتحديدها ، وتوضيح المشكلة، وصياغة الفروض، وصياغة الحلول المناسبة، وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، وتطبيق الحل، وتوجيه الحل الذي تم قبوله، والوصول إلى النتائج النهائية .

2.5.6.1.2 – مستوى اتخاذ القرار : ويشمل ؛ صياغة الهدف المرغوب فيه وتوضيحه ، وإظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف ، وتحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها ، واختيار البدائل ودراستها ، وترتيب البدائل، واختيار أفضل البدائل، وتقويم المواقف والأحداث.

3.5.6.1.2 – مستوى الوصول إلى الاستنتاجات : ويندرج تحته كل من ؛ التفكير الاستقرائي ، والاستنباطي، والتباعدي.

– **التفكير الاستقرائي:** ويشمل ؛ تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحليل المشكلات ذات النهاية المفتوحة ، والاستدلال من خلال المقارنة والمضاهاة ، وتحديد المعلومات المناسبة ، والتعرف على العلاقات بين الظواهر والأحداث وتميزها ، وحل المشكلات بطريقة تعتمد على الاستبصار.

– **التفكير الاستنباطي:** ويشمل؛ استخدام المنطق، واستكشاف العبارات المتعارضة، والتحليل من خلال عمليات القياس المنطقي، وحل المشكلات المكانية.

– **التفكير التباعدي:** ويشمل؛ عمل القوائم بصفات الأشياء والإحداث، وإنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) ، وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة) ، وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، وإنتاج الأفكار المطورة والمعدلة (التحسينات وتركيب المعلومات).

4.5.6.1.2 – مستوى التفكير التقويمي : ويشمل ؛ التمييز بين الحقائق والآراء ، والحكم على مصداقية المصدر أو المرجع ، والملاحظة والحكم على تقاريرها ، والتعرف على المشكلات وتحديدها ، والتعرف على المسلمات الفرعية وتمييزها ، الكشف عن الأفكار المبتذلة

وتجنبها ، وتقويم الفروض ، وتصنيف البيانات ، والتنبؤ بالنتائج ، وعرض الإنتاج المثالي للمعلومات ، وتخطيط الاستراتيجيات البديلة، والتعرف على أوجه التناقض في الآراء والمعلومات وتمييزها، وتنوع المناقشات.

5.5.6.1.2 – مستوى الفلسفة والاستدلال : حيث تستخدم المداخل والجدلية والمناقشات (الطيب ، 2004) .

6.6.1.2– نموذج كوستا (1985):

حدد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير، تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي له وهي :

1.6.6.1.2 – المرحلة الأولى – المهارات المنفصلة للتفكير : وتتضمن مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة؛ وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي:

– **إدخال البيانات :** ويتم فيها ؛ جمع المعلومات من الحواس ، والحساسية للمشكلات والاختلافات ، والانبهار بالبيئة.

– **تشغيل البيانات :** ويتم فيها ؛ المقارنة والمضاهاة ، والتحليل والتركيب ، والاستنباط والاستقراء ، وإدراك العلاقات.

– **استخراج النواتج وتعديلها وتطويرها:** الاستنتاج، وفرض الفروض، والتنبؤ بالنتائج والاستكشاف، والوصول إلي النتائج مع التعميم والإيجاز، والتقويم.

2.6.6.1.2 – المرحلة الثانية – استراتيجيات التفكير : وتتضمن عملية الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة التي تتطلب حلا أو إجابات لم تكن معروفة وقتها.

وتشمل هذه الاستراتيجيات : حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والاستدلال، والمنطق.

3.6.6.1.2 – المرحلة الثالثة – التفكير الابتكاري : ويشمل مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة، والنواتج المتفردة، والحلول الأصيلة للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع، والطلاقة، والتفكير المجازي، و تحدي الصعب، والحدسية، وعمل النماذج، و التصور الخيالي.

4.6.6.1.2 – المرحلة الرابعة – الروح المعرفية : فمع توافر المستويات السابقة لا بد من وجود عامل أساسي وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد والميل، والرغبة والالتزام ، ويتضمن هذا الأسلوب الصفات الآتية : تفتح الذهن، واحتفاظ الفرد بأحكامه لنفسه، والبحث عن البدائل ،والتعامل مع المواقف الغامضة، والكفاح للوصول إلي الدقة والتجديد والوضوح ، واستمرارية الاهتمام بالموضوع الأساسي والأفكار الرئيسية، وإدراك العلاقات، الرغبة المستمرة في التعبير (حبيب ، 1995 ج).

7.6.1.2 – نظرية حكومة الذات العقلية:

إن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وإنها تمثل الطرق البديلة لتنظم

أفكارنا وبالتالي فأشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا. وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه ، يحتاج الفرد إلى حكم نفسه ، وكما أن الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر وتقرير الأولويات والاستجابة لتغيرات العالم الخارجي فهو بذلك يشبه الحكومات (Sternberg,2002).

ويذكر كلا من Grgorenko & Sternberg (1997) أنه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب الآتية:

1- المدخل المتمركز على المعرفة:

وظهرت في هذا الإطار الأساليب المعرفية وهي تشبه القدرات العقلية لأنه يتم قياسها في معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ (اختبارات الأداء الأقصى)، وتقيس الفروق الفردية في المعرفة والإدراك ومنها نظرية كاجان (1976) التي تقيس الفروق الفردية بين الأفراد المتروبين والمندفعين ، ونظرية وتكن وآخرون (1978) التي تقيس الفروق الفرية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي وغيرها من النظريات المتخصصة في مجالات معينة من التوظيف الأسلوبي المعرفي (Grgorenko & Sternberg , 1997)

2- المدخل المتمركز على الشخصية:

وظهرت في هذا الإطار سمات الشخصية التي يتم قياسها باختبارات الأداء المميز (اختبارات لا تتضمن الصواب والخطأ)، وفي هذا الإطار تعد الأساليب جزءا من الشخصية، وأظهرت أربعة محاور أساسية للشخصية التعامل مع الذات والآخرين:

المحور الأول – (الانطواء – الانبساط) : وهو الاتجاه في التعامل مع الأفراد، ويشمل:

1. الأفراد الانبساطيين وهم الأفراد الذين يسهل التعامل معهم، ويهتمون بالأفراد الآخرين والبيئة المحيطة.

2. الأفراد الانطوائيين وتكون اهتماماًت هؤلاء الأفراد أكثر تركيزا في حيز ضيق.

المحور الثاني– الحكم (التفكير– الشعور) : ويستند هذا المحور إلى الأحكام ويشمل:

1. الأفراد الشعوريين وهؤلاء يكونون أكثر توجها نحو القيم ونحو انفعالاتهم في أحكامهم .

2. الأفراد الواقعيين وهؤلاء يعتمدون على ما هو موجود في البيئة وعلى الحقائق الواقعية في أحكامهم.

المحور الثالث – التعامل مع العالم الخارجي (الحكم – الإدراك) : ويركز على تفسير المعلومات ويشمل :

1. الأفراد الحكميين وهؤلاء يسعون إلى ما وراء المعلومات لتقديم تفسيرات مختلفة .

2. الأفراد الإدراكيين وهم يعتمدون على المعلومات في البيئة المحيطة.

المحور الرابع – الإدراك (الحس . الحدس) : وهو عبارة عن الوظيفية الإدراكية ويضم:

1. الفرد الحسي: وهو الفرد الذي يعتمد على الإحساس ويدرك المعلومات على أنها حقيقة وذات قيمة.

2. الفرد الحدسي: وهو الفرد الذي يميل إلى إدراك المثيرات بشكل كلي وأن يركز على المعنى، وليس على التفاصيل.

3. المدخل المتمركز على النشاط: ركز هذا المدخل على مفهوم الأساليب بوصفها متغيرات الأشكال مختلفة من الأنشطة، تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهرت في هذا الإطار أساليب التعلم وأساليب التدريس (نموذج كولب ، نموذج دن ودن ، نموذج رينزيولي وسميث).

إن نظرية حكومة الذات العقلية تجمع بين مختلف المداخل التي تفسر الأساليب، وهي في نفس الوقت لها شخصيتها المتميزة عن بقية الأساليب (الدردير، 2004 ب)

وتشبه نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج الحكومات أو السلطات اللاتي لها خمسة أبعاد هي:

البعد الأول– الوظائف (التشريعية – التنفيذية – الحكمية أو القضائية):

1. الأسلوب التشريعي: وأصحابه يفضلون الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط لحل المشكلة ، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات غير المعدة مسبقا، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل مشكلة، ويفضلون بعض المهن مثل: كاتب مبتكر، وعالم، وفنان، وأديب، ومهندس معماري وغيرها، ويفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم، ويفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الابتكارية.

2. الأسلوب التنفيذي : وأصحابه يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم ، ويفعلون ما يطلب منهم، ويفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا، ويميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات وإلى ملء المحتوى داخل النظم الموجودة ، ويتميزون بالواقعية

والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويميلون للتفكير في المحسوسات، ويفضلون الأنواع التنفيذية من المهن: محامي، مدير ..الخ (في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون).

3. الأسلوب القضائي أو الحكمي : وأصحابه يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم ، ويميلون لتقييم القواعد والإجراءات، ويميلون إلي الحكم على الأنظمة الموجودة ، ويميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء ، ويميلون إلى كتاب المقالات النقدية ، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات ، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون بعض المهن مثل قاض، ناقد، مقيم برنامج .. الخ (الناس التشريعيون والناس الحكميون يعملون جيدا).

البعد الثاني- الأشكال (ملكية- هرمية- أقلية- فوضوية):

1. الأسلوب الملكي: وأصحابه يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، ولا يدركون عواقب الأمور، وتمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه أو سوء الفهم، وغير واعيين نسبيا بأنفسهم، متسامحون ومرنون، ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل حاسمون ويفضلون الرسم، والتاريخ، والعلوم، والأعمال التجارية، ويميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة في معظم الوقت، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

2. الأسلوب الهرمي: وأصحابه يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، ويكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبيا، ولديهم إدراك جيد للأولويات، ومنظمين جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات.

3. الأسلوب الأقلي: وأصحابه يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الأولويات، يدركون كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية ، ولديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ولها نفس الدرجة من الأهمية ، ويكونون واعين بأنفسهم، متسامحون، ومرنين، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل.

4. الأسلوب الفوضوي: وأصحابه يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ، ويصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وأهدافهم غير واضحة، ويتميزون بالسلطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، وغير منظمين ويكرهون الأنظمة، ويقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، ومتطرفون في الحسم.

البعد الثالث – المستويات (العالمي – المحلي) :

1. الأسلوب العالمي: وأصحابه يدركون الصورة العامة للمواقف أو المشكلة، ولا يميلون إلى التفاصيل، ويفضلون العمل مع القضايا الكبرى والمجردة نسبيا، ويميلون إلي التخيل والتجريد وأحيانا يسترسلون في التفكير ، ويميلون إلي التعامل مع العموميات، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل ، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

2. الأسلوب المحلي: وأصحابه يميلون إلى المشكلات العينية التي تتطلب بحث التفاصيل ، ويتوجهون نحو المواقف العلمية يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات.

البعد الرابع – المجالات (داخلية – خارجية):

1. الأسلوب الداخلي: وأصحابه يفضلون العمل بمفردهم، ومنطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهنة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين، وإدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوي الأسلوب الخارجي.

2. الأسلوب الخارجي: وأصحابه يفضلون العمل مع الآخرين، ومنبسطون ويكون توجههم نحو الآخرين، ويتميزون بالتركيز الخارجي، ويتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل، وإدراكهم الاجتماعي أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوي الأسلوب الداخلي.

البعد الخامس – النزاعات أو الميول (المتحرر– المحافظ):

1. الأسلوب المتحرر: وأصحابه يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة، وتغيير القوانين والإجراءات الموجودة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

2. الأسلوب المحافظ: وأصحابه يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء ، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن ، يتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل ، ويتميزون بالحرص والنظام (روبرت ستيرنبرج، 2002)

7.1.2. – مبادئ نظريات أساليب التفكير بصفة عامة :

تتميز هذه النظريات بمجموعة المبادئ وهي:

1. الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، وإذا لم يكن هناك فرق بين الأساليب والقدرات فلا حاجة لمفهوم الأساليب على الإطلاق.

2. التوافق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلي تكوين شكل جديد ناجح من مجموع أجزائها (بمعنى أن الأساليب إذ تطابقت مع القدرات تحقق نتائج ناجحة).

3. اختيارات الحياة تتطلب اتفاق الأساليب والقدرات.

4. الأفراد يكون لديهم بروفيلات من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة، فمثلا يميل إلى العمل مع عدد كبير من الأفراد (أسلوب تفكير خارجي) ، أو يميل إلي العمل مع عدد قليل جدا (أسلوب تفكير داخلي) ..... الخ.

5. الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والموقف، فالأسلوب الذي يظهره الفرد في مهمة ما يختلف عن الأسلوب الذي يظهره الفرد في مهمة أخرى.

6. الناس يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب فبعض الأفراد يفضلون أن يكونوا مع الآخرين ويعملوا معهم، في حين أن البعض الآخر لديهم تفضيلات طفيفة يمكن توظيفها أو تركها.

7. الناس يختلفون في مرونتهم الأسلوبية ، ويفضل الفرد أن يكون في بيئة تدعم الأساليب المفضلة لديه، والمرونة الزائدة تمكن الأفراد من التكيف مع مواقف عديدة حيث إن المرونة الأسلوبية مفتاح للتكيف.

8. الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي.

9. الأساليب قد تتباين بتباين الحياة ، أي أنها تتباين من حيث مراحل العمر أو التدرج الوظيفي.

10. الأساليب يمكن قياسها مثلها مثل أي مفهوم نفسي تربوي، وان لم نستطع قياس مكون أو مفهوم ما فإنه من الصعب أن تبرهن على وجوده.

11. الأساليب يمكن تعليمها أو تدريسها من خلال إعطاء الأطفال أو الطلاب المهام التي يتطلب منهم أن يستخدموها وينتفعوا بالأساليب التي نريد أن ننميها لديهم.

12. الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون ذات قيمة في وقت آخر.

13. الأساليب ليست جيدة أو رديئة ، ولكن السؤال ما الأسلوب الأفضل لهذا الوقف ؟ فالأسلوب الذي يتلاءم جيدا في إطار معين قد لا يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر.

14. الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون ذات قيمة في مكان آخر.

15. يخلط الناس بين ملاءمة الأسلوب ومستويات القدرة، حيث إن الأفراد والمؤسسات يميلون إلي إعطاء الأفراد والمؤسسات التي تشبهها قيمة أكبر (الدردير، 2004 ب) ، (ستيرنبرج ، 2004)

8.1.2 – العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

يشير **Sternberg (2002)** إلي دور الوراثة التي تلعبه في تكوين الأسلوب المفضل وتشكيله لدينا، ومن العوامل المهمة التي يمكن أن توثر في ذلك:

1.8.1.2 – ثقافة المجتمع:

إن لكل مجتمع ثقافته الخاصة، ولكل فئة داخلة أيضا ثقافتها وخصوصيتها، وهذه الثقافات تؤثر في الأفراد، فقد يشجع المجتمع الأساليب دون غيرها، فالمجتمع المحافظ قد يشجع الأسلوب التنفيذي أو النمط المحافظ ويقف موقفا معاديا للأسلوب المتحرر، كما أن هناك بعض المؤسسات التي تخص على الالتزام بأسلوب معين دون غيره، ففي المؤسسات العسكرية يغلب الأسلوبان التنفيذي والمحافظ اللذان يقومان بتنفيذ الأوامر، وترك مهمة اتخاذ القرار للأفراد الأعلى سلطة. أما المؤسسات الإعلامية يغلب الأسلوب التشريعي والتحريري، حيث يغلب على عملها طابع النقد ومحاولة التأثير في بعض المورثات الاجتماعية، التي تبدو لبعضهم غير صالحة (نقلا عن الفاعوري، 2010).

2.8.1.2 – النوع:

إن هذا المتغير مؤثرٌ بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير ،فعلى سبيل المثال غالبا ما يتصف الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون، ومبدعون، ومثمرون، أما الإناث فيغلب أن يتصفن بأنهن حذرات، وخجولات وخاضعات، ولا يحبذن الاكتشاف. وهذه الأساليب في الواقع تعبر عن إدراكات وليس عن حقيقة الأمر، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على

الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نعدهم اجتماعيا في إطار ادراكاتنا، وليس في إطار الواقع (الطيب، 2006).

3.8.1.2 – العمر:

إن الأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية للتعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذي التحقوا بالعمل حديثا، وكذلك البحوث التي تقترح وتقدم من قبل الباحثين القدامى والمخضرمين، لا تعامل تماماً بالطريقة نفسها التي تعامل بها تلك المقدمة من الباحثين الجدد والأقل خبرة (ستيرنبرج ، 2004).

4.8.1.2 – أساليب المعاملة الوالدية:

أن ما يشجعه الوالدان وما يدعمه هو بالفعل أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب الطفل فمثلا إذا شجع الوالدان أطفالهم على طرح الأسئلة ينمو لديهم أسلوب التفكير التشريعي، أما إذا تم تشجيعهم على القيام بالمقارنة والتحليل والحكم على الأشياء ينمو لديهم أسلوب التفكير الحكمي، وبالمثل ينمو لدى الطفل أسلوب التفكير الكلي، عندما يرى الولدين يتعاملان مع القضايا الكبرى، على حين ينمو لديهم أسلوب التفكير المحلي عندما يرى الوالدين يتعاملان مع القضايا الصغرى، وإذا شجع الوالدان أطفالهم على العمل في مجموعات ينمو لديهم أسلوب التفكير الخارجي، على حين إذا تم تشجيعهم على العمل المنفرد ينمو لديهم أسلوب التفكير الداخلي (أيوب ، 2011).

5.8.1.2 – التعليم والعمل:

أن نوع التعليم والعمل من المتغيرات المؤثرة على أساليب التفكير عند الأفراد، وإن المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، وينظر إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة. كما انه نادر نسبيا ما يتم تشجيع الاستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم (عثمان، 2012).

9.1.2 أساليب تفكير المعلمين في التدريس:

ويرى الباحثان Grigorenko & Sternberg (1993b) أن أساليب تفكير المعلمين في التدريس تم تحديدها من وجهة نظرهم إلى سبعة أساليب من أساليب التفكير (13 أسلوباً) يستخدمها المعلمون في التدريس وهو ما تبنته الباحثة في دراستها ولكن لسبعة أساليب فقط وهي كالأتي:

1.9.1.2 – أسلوب التفكير التشريعي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يتيح لتلاميذه أن يودوا ما يطلب منهم بطرقهم الخاصة، أن يولدوا الأفكار الخاصة بموضوعاتهم الدراسية من خلال الواجبات التحريرية، ويركز المعلم في تدريسه على أهمية الإبداع من خلال الأنشطة في التعلم، والعمل ،والحياة الشخصية، وكما انه يفضل أن يقوم تلاميذه بتخطيط كيفية إجراء استقصاء حول الموضوعات التي يرونها مهمة، ويحاول تنمية أساليب تلاميذه الخاصة في حل المشكلات، وتنمية دافعية تلاميذه نحو استخدام قدراتهم الإبداعية داخل الفصول الدراسية، ويستخدم مهاما تعليمية تتطلب استراتيجيات ابتكارية، ويكلف تلاميذه بعمل مشروعات مستقلة.

2.9.1.2 – أسلوب التفكير التنفيذي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يفضل أن ينفذ تلاميذه تعليماته ، وتعليمات إدارة المدرسة، وأن التلميذ الجيد من وجهة نظره هو الذي يستمع جيدا لتعليمات المعلمين، ويؤدي ما يطلب منه بدقة، ويفضل هذا المعلم إتباع التعليمات أثناء قيامه بالتدريس، ويفضل تحديد الموضوعات لتلاميذه دون أن يترك لهم حرية الاختيار.

3.9.1.2 – أسلوب التفكير الحكمي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يقدم تغذية راجعة باستمرار عن أداء تلاميذه، كما أنه يلاحظ أداء زملائه، ويقدم المقترحات، ويقدم ما يحتاجه تلاميذه ليصبحوا أكثر نقدا وتقييما لما يقرؤونه، ويرى أن يكون المعلمون تحليليين ولديهم تأمل ذاتي، ومقومين لأعمالهم التدريسية، ويفضل تقييم الأفكار أكثر من حفظها.

4.9.1.2 – أسلوب التفكير المتحرر:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يفضل معرفة البرامج الحديثة، وكل ما هو جديد في العملية التعليمية، ويستخدم وسائل جديدة لتدريس مادته ويتقنها، ولديه القدرة على إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة ومناقشة تلاميذه في المتناقضات والمتدخلات (المفارقات) بينهما، ويشجع التلاميذ الذين يظهرون أفكاراً قد تكون مخالفة لرأيه طالما أن هذه الأفكار صحيحة، ويستخدم أدوات تقويم وطرق تدريس جيدة.

5.9.1.2 – أسلوب التفكير المحافظ:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب لا يفضل التغيير ويستخدم أدوات تقويم وطرق تدريس ثبت فاعليتها في الماضي وتعد الكتب المدرسية من وجهة نظره أهم المصادر للحصول على المعلومات ويفضل تدريس نفس المادة لنفس الفصل كل عام. ويفضل التدريس وفقا لقواعد وإجراءات ثابتة ومحددة، وان يتبع تلاميذه تعليمات المعلمين وآرائهم، وهذا الأسلوب هو عكس أسلوب التفكير المتحرر.

6.9.1.2 – أسلوب التفكير العالمي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يهتم بالمعنى العام (الإطار العام) للمادة أكثر من التفاصيل، وأثناء شرح الدرس يقدم الفكرة العامة لموضوع الدرس تاركا التفاصيل لتلاميذه،

ويفضل إعطاء تلاميذه إستراتيجية عامة لتحليل أي عمل، وأن يفهم تلاميذه المشكلات الكبرى، وأن يمدهم بأسلوب عام في التفكير كي يطبقوه في دروسهم.

7.9.1.2 – أسلوب التفكير المحلي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يهتم بتفاصيل المادة أكثر من المعنى العام لها، كما أنه يفضل استخدام أدوات تقويم تتضمن تفصيلات كثيرة مفصلة عن مادته، ويتبع في شرحه لمادته أسلوب الخطوة بخطوة، وهذا الأسلوب عكس الأسلوب العالمي (الدردير، 2004 ب)

10.1.2 – طرائق التدريس وأساليب التفكير:

أشار ستيرنبرج إلى أنه طريقة تدريس واحدة لكل الأساليب كما أن أسلوب تفكير معين كي يكون مناسبا يعتمد ذلك على القدرات والمهارات المتضمنة في محتوي الاختبارات.

نخلص من ذلك بأنه يجب على المعلمين أن يستخدموا طرقا تدريسية متنوعة، وأدوات تقويم مختلفة كي تتلاءم مع معظم أساليب تفكير التلاميذ.

ويذكر Sternberg (1994) عرضا نظريا عن نظريته " التحكم العقلي الذاتي " تصورا مقترحا عن أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2 . 1)

أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة

طرق التعليم أو التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة	التنفيذي / الهرمي
الأسئلة المرتكزة على الموضوع	الحكمي / التشريعي
التعلم التعاوني	الخارجي
حل المشكلات وإعطاء المشكلات	التنفيذي
المشروعات	التشريعي
المحاضرة للمجموعات الصغيرة	الخارجي / التنفيذي
المناقشة للمجموعات الصغيرة	الخارجي / الحكمي
القراءة : أ . بالتفصيل ب . وضع أفكار رئيسية ج . بالتحليل	داخلي / هرمي المحلي / التنفيذي عالمي / تنفيذي حكمي
الحفظ والتسميع	تنفيذي / محلي / محافظ

(الدردير، 2004 ب)

المبحث الثاني

2.2- أساليب التدريس

1.2.2 - تمهيد

2.2.2 - أساليب التدريس

3.2.2 - مفهوم التدريس

4.2.2 - الفرق بين مصطلح أساليب التدريس وطرق واستراتيجيات التدريس

5.2.2 - مفهوم أساليب التدريس

6.2.2 - النظريات التي فسرت أساليب التدريس

7.2.2 - العوامل المؤثرة في أساليب التدريس

8.2.2 - العلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية

1.2.2 – تمهيد :

يتضمن أسلوب التدريس المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه. وعلى المعلم أن يجعل درسه مرغوبا فيه لدى الطلاب خلال طريقة التدريس التي يتبعها، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم. وسوف نتناول في هذا الفصل مفهوم التدريس والفرق بين مصطلح (أساليب التدريس وطرائق التدريس واستراتيجيات التدريس)، مفهوم أساليب التدريس العوامل المؤثرة في أساليب التدريس والعلاقة بين طرائق التدريس والأهداف التعليمية، والعلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية.

2.2.2 – أساليب التدريس :

تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية وذلك أن الأهداف التعليمية والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج لا يمكن تقويمها إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه ، لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين الطالب ومكونات المنهج .

والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم ؛ والطريقة التي يتبعها بحيث يجعل هذه المواقف فاعلة ومثمرة في الوقت نفسه كما أنه على المعلم أن يجعل درسه مرغوبا فيه لدى الطلاب خلال طريقة التدريس التي يتبعها ؛ ومن خلالها استثارة فاعلية الطلاب ونشاطهم .

ومن الاهمية بمكان أن تؤكد على ان المعلم هو الاساس ، فليست الطريقة هي الاساس وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها الي الطلاب .

3.2.2 – مفهوم التدريس:

كان التدريس قديما يعرف بنقل المعلومات من جيل إلى جيل، ونقل المعارف من الكبار إلى الصغار أو من المعلمين إلى التلاميذ، وكان دور المعلم بناء على هذه النظرة للتدريس قاصرا على الإلقاء والتلقين ونقل المعلومات للتلاميذ ومتابعة حفظ المادة العلمية واسترجاعها.

ويعرف التدريس حديثا بأنه "أنشطة شاملة لكيفية تنفيذ موقف التدريس في حدود إطار فلسفي معين طبقا لمبادئ محددة تتصف بقدر من المرونة يجعل في الإمكان تعديلها وجعلها أكثر ملاءمة للظروف المتغيرة في المواقف التعليمية الحقيقية على أن يكون المتعلم مشاركا متفاعلا إيجابيا نشطا لتحقيق أهداف مقصودة (شحاته ؛ ابا الخليل ،2004).

أن المادة العلمية وطريقة التدريس المستخدمة وجهان لعملة واحدة، لا يمكن الفصل بينهما، فمهما كانت الطريقة جيدة لا تؤدي دورها بصورة مرضية إذا كانت المادة العلمية المراد تعلمها غير ذي نفع أو أهمية بالنسبة للمتعلم ،كما أن المادة العلمية تصبح عديمة القيمة والنفع إذا لم تستخدم في تعلمها طريقة جيدة. (السيد ، 1993)

أن منهجاً فقيراً في المحتوى يعالج بطريقة جيدة في الحقيقة أفضل بكثير من منهج حديث في محتواه وسيئ في طريقة تدريسه (هندام، 1973).

4.2.2 – الفرق بين الفرق بين مصطلح أساليب التدريس وطرق التدريس واستراتيجيات التدريس:

ويشير المسلمي (2008) أن هناك بعض المفاهيم المهمة التي يجب أن نميز بين دلالاتها، لأن البعض يرى أنها مرادفات لمفهوم واحد، وهي طريقة التدريس، وأسلوب التدريس وإستراتيجية

التدريس، وهي مفاهيم ذات علاقات فيما بينها، إلا أن لكل منها دلالته ومعناه. ويشير أن الخلط ليس فقط في الكتابات والقراءات العربية بل حتى في الكتابات والقراءات الأجنبية، وذكر أن هناك حدوداً فاصلة بين طرائق التدريس، وأساليب التدريس وإستراتيجية التدريس، وأوضح أن:

1.4.2.2- أسلوب التدريس:

"هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه ، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم".

2.4.2.2- طريقة التدريس:

"هي الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

3.4.2.2- إستراتيجية التدريس:

"هي مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً ".

ويعرف قاموس Webster (1972) الإستراتيجية بأنها نظام متكامل مسؤول عن وضع الأهداف، واختيار الأسلوب وتكوينه أو الطريقة المفضلة ثم مراقبة الأداء (نقلا عن حبيب، 1995 أ).

5.2.2- مفهوم أساليب التدريس:

ويعرف الربيعة (2005) أساليب التدريس بأنه "مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه"، ومفاد هذا التعريف أننا قد نجد أن أسلوب التدريس لدى معلم معين قد يختلف عنه لدى معلم آخر رغم أن طريقة التدريس المتبعة قد تكون واحدة أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقا بالخصائص الشخصية للمتعلم وهذا يعني أن أسلوب التدريس أعم واشمل من طريقة التدريس (نقلا عن عثمان، 2012)

ويعرف حماد (2004) أساليب التدريس بأنها "هي التي تهدف إلى تنظيم المواقف التعليمية لتنمية قدرة المتعلمين على التعلم وممارسة التعلم استنادا إلى جهودهم الشخصية لتنمية شخصياتهم بكافة جوانبها. (حماد، 2004) .

ويعرف Grasha (2002) أساليب التدريس على أنها " تلك الصفات والسلوكيات الشخصية التي تظهر من قبل المدرس في الفصل، وبالتالي فهو عبارة عن كل شيء يميز المدرس والذي يلعب دوراً مهماً في توجيه العملية التعليمية، ومن ناحية أخرى له تأثير مباشر على الطلاب وقدراتهم على التعليم.

ويعرفها اللقاني والجمل (1996) بأنها "مجموعة العمليات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعها نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس".

وتعرفها الأهدل (2009) أنها "الأنماط التدريسية الخاصة بسلوك المعلم، وذلك من خلال الأنشطة المعتمدة على إثارة الذكاءات المتعددة التي يتميز بها معظم الطلاب".

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقا لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

6.2.2 – النظريات التي فسرت أساليب التدريس:

1.6.2.2 – نموذج عبد السميع (2007):

الشخص حين يستعمل أسلوباً عقلياً فإنه يكون مشغولاً بنوع من العمليات المعرفية ويشير **عبد السميع** إلى نوع آخر من الأساليب التي تعتمد على السلوك وتفضيلاته حيث يذكر نوعين من أساليب التدريس هما التدريس المباشر، والتدريس غير المباشر بمعنى "كلما زادت المبادرات من قبل المتعلم، وكلما كان المدرس مشجعا متقبلا لأفكار المتعلمين ومشاعرهم كان التدريس مباشراً، "ومن ناحية أخرى" إذا ما ركز المدرس على سلوك الشرح والنقد والتوجيهات والأوامر كان التدريس غير مباشر" ويذكر ذلك بالتفصيل كالآتي:

1.1.6.2.2 – أسلوب التدريس المباشر:

ويعرف بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء المعلم وأفكاره الذاتية (الخاصة) وهو يقوم بتوجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي حيث نجد المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد

التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم.

2.1.6.2.2 – أسلوب التدريس غير المباشر:

ويعرفه بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء التلاميذ وأفكارهم مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم، وفي هذا الأسلوب يسعى المعلم إلى التعرف على آراء التلاميذ ومشكلاتهم، ويحاول تمثيلها ثم يدعو التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها ومن الطرق التي يستخدمها مع هذا الأسلوب طريقة الاكتشاف الموجه.

ويرى صلاح عبد السميع أن المعلمين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب الغير المباشر داخل الصف. وافترض تبعا لذلك القانون المعروف بقانون (الثلثين) الذي فسره على النحو الأتي: ثلثي الوقت في الصف يخصص للحديث – وثلثي هذا الحديث يشغله المعلم– وثلث حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر إلا أن أحد الباحثين قد وجد أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عاليا لدى التلاميذ الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس (عبد السميع، 2007).

2.6.2.2 – نموذج جارفيس (Jarvis,1985) :

ويذكر ثلاثة أنواع من أساليب التدريس وهي:

1.2.6.2.2 – الأسلوب التعليمي: ويكون فيه الطالب تحت سيطرة المعلم ويتعلم فيه من خلال المحاضرات، ويتفق هذا الأسلوب مع أسلوب المعلم الخبير وهو من أساليب البحث الحالي.

2.2.6.2.2 – الأسلوب السقراطي: ويقوم فيه المعلم بتوجيه الأسئلة للطلاب، ويتفق هذا الأسلوب مع أسلوب المعلم بوصفه سلطة رسمية وهو من أساليب البحث الحالي.

3.2.6.2.2 – الأسلوب الميسر: ويكون المعلم هنا هو المعد للبيئة التعليمية، والطلاب هم المسؤولون عن العملية التعليمية، ويتفق هذا الأسلوب مع أسلوب المعلم الميسر والمفوض وهو من أساليب البحث الحالي (Evans *et al.*, 2008)

3.6.2.2 – نموذج كوري (Curry) لدمج الأساليب:

اقترحت كوري نموذجا لدمج الأساليب أطلق عليه نموذج البصلة، ويتضمن ثلاثة أنواع مختلفة حول بعضها، وقد أضافت كوري إلي نموذجها طبقة رابعة تلي الطبقة الخارجية؛ لتصبح على النحو التالي:

1.3.6.2.2 – الطبقة الخارجية: وتتضمن تفضيلات التدريس التي تمثل اختيار الفرد لبيئة التعلم وهذه الطبقة تضم الأنماط الأكثر احتمالا للتغير والتأثر بالعوامل الخارجية، وتقاس بالأساليب التي تتناول تفضيلات الفرد التعليمية مثل مقياس تفضيلات التعلم.

2.3.6.2.2 – الطبقة الوسطى: وتتضمن نمط معالجة المعلومات، أي الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات من البيئة، ويكيفها وفق شخصيته التي تكمن خلفها، وفي هذا المستوى يتم التفاعل بين الميل الإنساني والكيفية التي بواسطتها يعالج الفرد المعلومات الآتية إليه من البيئة وتقاس بأساليب تقيم تجهيز الفرد للمعلومات مثل استبانة **كولب** لأساليب التعلم .

3.3.6.2.2 – الطبقة الداخلية: وتتضمن أنماط الشخصية التي يفترض أنها على درجة عالية من الثبات، وتظهر بشكل واضح عندما تتم ملاحظة سلوك الفرد في مواقف تعلم مختلفة، وتقاس بأساليب تقييم أسلوب شخصية الفرد المعرفي مثل اختيار الأشكال المتضمنة.

4.3.6.2.2 – التفاعل الاجتماعي: وتضم هذه الطبقة تفضيلات الفرد في التفاعل الاجتماعي خلال التعلم (وقاد، 2008).

4.6.2.2 – نموذج آرثر كوستا (Arthurl Costa, 1998):

ويشير آرثر كوستا إلى أن كل ما يقوله المعلم ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم التلاميذ، والبحوث التي تمت في العشرين سنة الماضية تشير إلى أن تأثير سلوك المعلم ليس فقط على تحصيل التلاميذ وإنما على مفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وقدرات التفكير. إن سلوك المعلم الذي يشجع وينمي تفكير التلاميذ يمكن أن نعرضه في الفئات الأربعة الآتية:

1.4.6.2.2– توجيه الأسئلة: التساؤل يساعد التلاميذ على جمع البيانات، ومعالجتها بحيث يكسبها معنى، ويتبين ما بينها من علاقات ثم يستخدم هذه العلاقات في مواقف جديدة ومختلفة. وتتفق هذه الفئة مع أسلوب المعلم بوصفه ميسراً وهو من أساليب البحث الحالي.

2.4.6.2.2 – بناء الفصل: يعمل المعلم على أن:

يهيئ للتلاميذ التفاعل الفردي، يهيئ للتلاميذ التفاعل في مجموعات صغيرة، يهيئ للتلاميذ التفاعل للفصل كله، تنظيم الزمن وإدارته، تنظيم المواد والأدوات المتاحة، تنظيم الحيز بالنسبة لكل فرد أو للمجموعات الصغيرة أو للفصل ككل، يؤكد المعلم للتلاميذ أن التفكير هو الهدف الأعلى للتعلم.

3.4.6.2.2 – استجابة المعلم للتلميذ : يساعد أسلوب المعلم في الاستجابة للتلاميذ على تنمية الوعي لديهم بعمليات التفكير وكيفية اكتسابها وتنميتها . وتتفق هذه الفئة مع أسلوب المعلم كخبير وهو من أساليب البحث الحالي.

4.4.6.2.2 – "النمذجة " المعلم كنموذج: المعلم كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة وفي الاستراتيجيات داخل الفصل والمدرسة. وتتفق هذه الفئة مع أسلوب المعلم كشخصية نموذجية وهو من أساليب البحث الحالي.

5.6.2.2 – نموذج ديلون (1984):

ويميز بين نموذجين في التفاعل داخل الفصل المدرسي:

1.5.4.2.2 – التسميع : وفي التسميع يسأل الأستاذ عن المواد التي سبق أن تعلمها التلاميذ ويقوم التلاميذ بتسميع ما سبق أن تعلموه، ويكون المعلم هنا هو، المحور فهو يتعلم في الفصل بما يوجه من أسئلة وكذلك بتدعيمه للإجابات الصحيحة. ويتفق هذا النموذج مع أسلوب تدريس المعلم كسلطة الرسمية وهي موضوع البحث الحالي.

2.5.4.2.2 – المناقشة : تنصب المناقشة على رؤى مختلفة تتعدد بتعدد المشاركين فيها، وتتنوع بذلك النظرة للشيء الواحد، ويكون المعلم هنا هو القائد الذي ينظم المناقشة ويكون مسؤولا عن تنميتها بما يوفره من مناخ عام يتسم بالحرية والوضوح والمساواة. ويتفق هذا النموذج مع أسلوب التدريس المعلم (الخبير، الميسر، المفوض) وهي موضوع البحث الحالي (الأعسر ، 1998) .

6.4.2.2 – نظرية جراشا (2002):

صنفت Grasha أساليب التدريس إلى خمسة أنواع، وهي النظرية التي اعتمدتها الباحثة في دراستها الحالية وهذه الأساليب هي :

1.6.4.2.2 – المعلم الخبير : في هذا الأسلوب يمتلك المعلم المعرفة والخبرة التي يحتاجها التلاميذ، ويحافظ على منزلته كخبير بين التلاميذ عن طريق تنظيم المعرفة المفضلة وتحدي التلاميذ لكي يعزز تنافسهم، ويتميز هذا الأسلوب بالمعلومات، المعرفة، والمهارات التي يمتلكها هؤلاء الأفراد، وإذا أفرط في استخدام هذا الأسلوب ، فإن تنظيم المعلومات أو المعرفة يمكن أن يحدث خللا لدى التلاميذ الأقل ذكاءً.

2.6.4.2.2 – المعلم كسلطة أو هيأة: في هذا الأسلوب يمتلك المعلم منزلته بين التلاميذ، من خلال المعرفة والدور الذي يقوم به كعضو من هيأة التدريس، ويهتم هذا الأسلوب بتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة السلبية والإيجابية، وخلق أهداف التعلم، والتوقعات ومبادئ قيادة التلاميذ. كما يهتم بالأساليب الصحيحة والمقبولة والمثالية للقيام بالأشياء. كما يهتم هذا الأسلوب بتزويد التلاميذ بالهيكل التربوي الذي يحتاجه التلاميذ، والمعلمون في هذا الأسلوب ليسوا معنيين ببناء علاقات مع طلابهم، كما أنه ليس من المهم أن طلابهم تكون لديهم علاقات مع طلاب آخرين، ويتميز هذا الأسلوب بالتركيز على التوقعات الواضحة والطرق القابلة للتصحيح للقيام بالأشياء، وأن الاستغلال القوي في هذا الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى طرق عنيفة ومعيارية وأقل مرونة لإدارة التلاميذ وسلوكهم.

3.6.4.2.2 – المعلم كشخصية نموذجية : في هذا الأسلوب يعتقد المعلم أن التدريس يقوم على مثال شخصي، وبناء نموذج مثالي يساعد التلاميذ كيف يفكرون ويسلكون طريقهم. وهذا النوع من

المعلمين يعتبر نفسه نموذجا يحتذى به، من خلال إظهار المهارات والعمليات، ومن ثم كمدرب/ دليل في مساعدة الطلاب على تطوير هذه المعارف والمهارات. هذا النوع يراقب، ويرشد ويوجه عن طريق الملاحظة المباشرة وأتباع دور النموذج " أي المعلم " كما أنه يشجع على مشاركة الطلاب وتحمل المسؤولية لمعرفة ما يحتاجون إلى معرفته وعلى طلب المساعدة في حالة عدم الفهم ، وبعض المعلمين في هذا الأسلوب يعتقدون من خلال نظريتهم أنه أفضل طريق أو أسلوب لقيادة التلاميذ أن يشعروا بعدم إتمام الغرض إذا لم يستطيعوا أن يحققوا هذه المستويات والتوقعات.

4.6.4.2.2 – المعلم كميسر أو مسهل: هذا الأسلوب يؤكد على العلاقة الطيبة بين التلاميذ والمعلم. حيث يوجه التلاميذ ويرشدهم عن طريق طرح الأسئلة ، ويميل هذا الأسلوب إلى التركيز على الأنشطة أي يؤكد التعلم المتمركز حول المتعلم، وهناك الكثير من المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب على أخذ زمام المبادرة لتلبية متطلبات مختلف المهام التعليمية ، وهذا النوع من أسلوب التدريس يعمل على نحو أفضل للطلاب الذين يشعرون بالارتياح للتعلم المستقل، والذي يمكنه من أن يشارك بنشاط ويتعاون مع الطلاب الآخرين ، والهدف العام لهذا الأسلوب هو أن يطور التلميذ في القيام بـ "الفعل المستقل" أي يقوم التلميذ بنفسه عند فعل الأشياء والمسؤولية، والعمل مع التلاميذ في مشاريع بأسلوب استشاري، ويحاول أن يزود التلاميذ بالدعم والتشجيع إلى أقصى حد ممكن، ويتميز هذا الأسلوب بالمرونة الشخصية، والتركيز على أهداف، احتياجات وإدارة التلاميذ ؛ لكي يستكشف الخيارات والسبل البديلة للفعل، وهذا الأسلوب يستهلك الوقت ويستخدم أكثر من نظرية، الأمر يجعل التلاميذ لا يشعرون بالراحة إذا لم تطبق بأسلوب مثبت وإيجابي.

5.6.4.2.2 – المعلم كمفوض : يهتم هذا الأسلوب بتنمية قدرة التلاميذ على الأداء باستقلالية أكثر، والتلاميذ يقومون بالمشاريع باستقلالية تامة كجزء من الفريق المستقل، وفي هذا الأسلوب يكون المعلم متواجداً للرد على أسئلة التلاميذ ومطالبهم، ويتميز هذا الأسلوب بمساعدة التلاميذ أن يدركوا أنفسهم كمتعلمين مستقلين، وهذا الأسلوب ربما يسئ فهم قدرة التلاميذ على العمل المستقل، وبعض التلاميذ ربما يصابون بالتوتر عندما تعطى لهم الاستقلالية التامة في فعل الأشياء.

ومن خلال ما تم عرضه يتضح لنا أن هناك توافقا بين النظريات التي تم عرضها ونظرية توني جراشا (2002) Grasha حيث إن أساليب التدريس (الخبير– السلطة الرسمية – النموذج) يتفق مع أسلوب التدريس المباشر حيث أنها ترتكز على المعلم، وأساليب التدريس (الميسر– والمفوض) حيث يتفقا مع أسلوب التدريس الغير مباشر حيث إنها ترتكز على المتعلم.

ويذكر مجدي عبد الكريم حبيب (1995 ب) أن من العوامل التي تؤثر على اختيار المعلم لأسلوب التدريس ما يلي : والمرحلة الدراسية ، وطبيعة المادة ، ومستوى التلاميذ ، والإمكانات المتاحة، والأهداف المراد تحقيقها.

7.2.2 – العوامل المؤثرة في أساليب التدريس:

يذكر (2002) Grasha أن هناك بعض العوامل التي توثر في طرق التدريس : حجم الفصل ، وموضوع الدرس ، ومستوي الصف من الطلاب (في السنة الأولى ، وكبار السن، والخريج) ، وحب التلاميذ للمادة، ضيق الوقت ، وقلة تدريب المعلمين عن طرق بديلة للتعليم، والاستعداد لتحمل المصاعب ، والرغبة في الخروج من دائرة القواعد.

8.2.2 – العلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية:

وبرغم ملاحظة الفروق الواضحة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية إلا أننا نجد اقتراب الأسلوب من الطريقة والإستراتيجية، ويوجد فروق بين مصطلحي أسلوب، وإستراتيجية فعند الحديث عن العمليات العقلية فكلمة أسلوب تعني "طريقة الفرد في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية . والإستراتيجية تعني دراسة العمليات العقلية فهما وجهان لمستوى الأداء.

ويذكر أن مفهوم الإستراتيجية يلتقي مع الأسلوب بيد أنهما متمايزان برغم تجاوزهما، فالأسلوب يمكن تصوره كعادة لتجهيز المعلومات حيث تبدو في شكل تفضيلات متبلورة تحدد الطريقة المميزة لأداء الأفراد وتستخدم لا شعوريا بشكل تلقائي عبر مواقف متباينة. في حين أن الإستراتيجية انتقائية منظمة ومضبوطة إلى حد ما وخاصية انتقائية الإستراتيجية تعد دالة لمتطلبات المهمة وقيود الموقف المشكل (حبيب، 1995 أ).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

1.3 – تمهيد

2.3– المحور الأول: دراسات تناولت أساليب التفكير لدى المعلمين

3.3 – المحور الثاني : دراسات تناولت أساليب التدريس

4.3 – المحور الثالث : دراسات تناولت أساليب التفكير والتدريس

5.3 – الاستفادة من الدراسات السابقة

6.3 – مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

1.3 – تمهيد

يتناول هذا الفصل للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وسوف يتم عرض الدراسات العربية والأجنبية التي كتبت حول أساليب التفكير وأساليب التدريس؛ حيث تم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة محاور.

وسيتم التعقيب على كل محور من حيث الأهداف والأدوات والعينة ونتائج كل دراسة ومقارنتها بالدراسة الحالية.

2.3 – المحور الأول: دراسات تناولت أساليب التفكير لدى المعلمين

1.2.3 – دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg&Gregorenko,1995

عنوان الدراسة: مدى تأثير أساليب التفكير بنوع الدراسة .

هدف الدراسة: وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثر أساليب التفكير للمعلمين والمعلمات بنوع المدرسة التي يعملون بها، والعلاقة الارتباطية بين أساليب تفكير المعلمين والمعلمات وبعض المتغيرات الأخرى (العمر، وسنوات الخبرة، ونوع المادة، ومستوى الصف الدراسي، والنوع).

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (28) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم من (85) معلماً ومعلمة بمتوسط عمري قدره 37.3 سنة.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير للمعلمين (TSQT).

النتـائج : أن معلمـي المدرسـة الابتدائيـة الخاصـة ومعلماتهـا يسـتخدمون أسـاليب التفكيـر التشـريعي أكثر من معلمات المدارس الأخرى ، أن معلمي المدرسة الابتدائية الكاثوليكية ومعلماتها يستخدمون أسلوب التفكير التنفيذي ، أن معلمي المدرسة الثانوية الخاصة ومعلماتها يستخدمون أسلوب التفكير المتحـرر ، أن معلمـي المدرسـة الثانويـة العامـة ومعلماتهـا يسـتخدمون أسـلوب التفكيـر المحلـي، أن متغيرات (سنوات الخبرة، والعمر، والنوع، ومستوى الصف الدراسي، ونوع المادة) ترتبط ارتباطاً دالا بأساليب تفكير المعلمين والمعلمات.

2.2.3 – دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو 1995

عنوان الدراسة: علاقة أساليب تفكير المعلمين بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ .

هـدف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى التعـرف علـى طبيعـة العلاقـة بـين أسـاليب تفكيـر المعلمـين والتحصيل الأكاديمي لتلاميذهم.

عينـة الدراسـة: تـم تطبيـق الدراسـة علـى عينـة تكونـت مـن (28) معلمـاً ومعلمـة، تـم اختيـارهم مـن (85) معلمـاً ومعلمـة (عينـة الدراسـة الفرعيـة الأولـى)، بمتوسـط عمـري قـدره 37.3 سـنة، وعينـة تلاميذهم بلغ عددها (124) تلميذاً وتلميذة: (73 تلميذاً، 51 تلميذة) بمتوسط عمري 8–14 سنة.

أداة الدراسـة: استخدم الباحثان قائمـة أسـاليب التفكيـر للمعلمـين، وقائمـة تقدير المعلمـين لأسـاليب تفكير الطلاب، ودرجات تحصيل تلاميذ العينة.

النتـائج : توجـد علاقـة موجبـة دالـة عنـد مسـتوى 0.01 بـين درجـات أسـاليب تفكيـر التلاميـذ (التشـريعي، والعـالمي، والمتحـرر)، ودرجـات تحصـيلهم الأكـاديمي، وكانـت قيم معـاملات الارتبـاط (0.663 ، 0.345 ، 0.432) ، علـى الترتيب بالنسبة لتلاميذ مجموعة المعلمين ذوي الأساليب التشريعي، توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى 0.01 بين درجات أسلوب التفكير الحكمي لدى التلاميذ، ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي 0.577 بالنسبة لتلاميذ المعلمين ذوي أسلوب التفكير الحكمي، توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى 0.01 بين أساليب تفكير التلاميذ (التنفيذي، المحلي المحـافظ)، ودرجـاتهم فـي التحصـيل الأكـاديمي، وكانـت قيم معامـل الارتبـاط (0.477، 0.313، 0.228) علـى الترتيب، بالنسبة لتلاميذ المعلمين ذوي أسلوب التفكير التنفيذي، أما بالنسبة لباقي أساليب التفكير فقد كانت معاملات الارتباط بين أسلوب التفكير والتحصيل لدى التلاميذ دالة فقط عندما يكون أسلوب التفكير لدى التلاميذ مطابقا لأسلوب التفكير لدى المعلمين.

3.2.3 – دراسة ونج (Weng, 1999)

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لدى المعلمين والطلاب وتفاعلهم في التعليم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى المعلمين والطلاب و تفاعلهم في التعليم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

المجموعة الأولى: تكونت من 30 معلماً من معلمي المدرسة العليا في تايوان.

المجموعة الثانية: تكونت من 30 معلماً، (1217) طالباً من طلابهم في Koashuing

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة تفكير المعلمين في التدريس، ومقياس سلوك التدريس، وقائمة أساليب تفكير الطلاب، وقائمة الرضا المدرك عن التعلم.

النتائج: توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والمحلي، والمتحرر) وطريقة التدريس بالاكتشاف، لا توجد علاقة دالة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير الطلاب، لا توثر المزواجة بين المعلمين والطلاب في أساليب تفكيرهم على الرضا عن التعلم والتحصيل.

4.2.3 – ناصر بن حامد بن ناصر اللهيبي (2000)

عنوان الدراسة: أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة ، والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعا لمتغيرات (النوع، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي ،مستوى الخبرة، المؤهل الدراسي).

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (619) معلماً ومعلمة، من مدارس التعليم العام بمكة المكرمة.

أداة الدراسة: استخدم الباحث اختبار أساليب التفكير، تأليف: أ. هاريسون وآخرون (1980)، ترجمة وإعداد مجدي عبد الحكيم حبيب (1996).

النتائج: أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير (المثالي) يليه أسلوب التفكير(التحليلي)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير (المثالي) لصالح المعلمات على حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الأخرى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير

المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للمرحلة الدراسية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للخبرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة للمعلمين والمعلمات تبعا للتخصص الدراسي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للمؤهل الدراسي.

5.2.3- دراسة أمينة شلبي (2002)

عنوان الدراسة: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على تناول بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية .

عينة الدراسة : وتكونت عينة الدراسة من (417) طالباً وطالبة بالجامعة.

أداة الدراسة : وتم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر "الصورة الطويلة " وباستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "ت" ومعاملات الارتباط.

النتائج : أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي في أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي، وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب

التشريعي والكلي مع التحصيل الدراسي ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجدود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

6.2.3 – دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg ,2002)

عنوان الدراسة: صدق قائمة أساليب التفكير لدى المعلمين في هونج كونج.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لدى المعلمين في هونج كونج وهدفت الدراسة إلى البحث عن أثر الخصائص الشخصية لدى المعلم (النوع، التخصص، مدة الخبرة في التدريس)، على أساليب تفكيره.

أداة الدراسة: تم استخدام قائمة أساليب التفكير التي أعدها جريججورينكو وستيرنبرج وهي صورة مختصرة من القائمة الاصلية تقيس سبعة أنواع من التفكير هي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ. وأيضا مقياس ليكرت لقياس خمسة من الممارسات التعليمية وتصورات المعلمين للبيئة التدريسية.

النتائج: أظهرت النتائج وجود عاملين فسرا نسبة (73.8%) من التباين الكلي، تشبع العامل الأول بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر، العالمي) ، بينما تشبع العامل الثاني (التنفيذي، المحافظ، المحلي)، أظهرت النتائج ارتباط خبرة العمل المهنية للمعلم ارتباطاً موجبا بأسلوبي التفكير الحكمي والتقدمي، ارتبطت درجة استمتاع المعلم بتبني مواد تعليمية جديدة ارتباطاً موجبا بأسلوبي التفكير(التشريعي، التقدمي)، وارتبطت ارتباطاً سالبا بأسلوب التفكير المحافظ، ارتبطت درجة اعتقاد المعلمين بان مدارسهم تسمح لهم بتحدي محتوى المواد التي يقومون بتدريسها ارتباطاً موجبا

بأسلوب التفكير (الحكمي، المحلي، المحافظ)، توصلت الدراسة إلى تفوق المعلمين على عدد المعلمات في استخدام أسلوب التفكير التنفيذي.

7.2.3 – دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004 ب)

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لستيرنبرج لدى المعلمين والمعلمات وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تفكير المعلمين على أساليب تفكير طلابهم، وأثر أساليب تفكير المعلمين على التحصيل الدراسي لدى تلاميذهم.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على 40 معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية بقنا، وعينة من تلاميذهم وبلغ عددهم 200 تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي.

أداة الدراسة: تم استخدام قائمة أساليب تفكير المعلمين التي أعدها جريجورينكو وستير نبرج (1993) ومقياس أساليب تفكير الطلاب في المدرسة.

النتائج: تؤثر أساليب تفكير المعلمين (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، المحافظ، العالمي) تأثيراً موجبا دالا على أساليب تفكير تلاميذهم المناظرة، لا توثر أساليب تفكير المعلمين (الحكمي، المحلي) على أساليب تفكير تلاميذهم المناظرة، توثر أساليب تفكير المعلمين والتلاميذ (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، العالمي) تأثيراً موجبا دالا على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، تؤثر أساليب تفكير المعلمين والتلاميذ (المحافظ ، المحلي) تأثيراً سالبا على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

8.2.3 – دراسة محمد السيد على (2006)

عنوان الدراسة: أساليب تفكير المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين أساليب تفكير معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بالزقازيق وعلاقتها بمتغير (النوع، التخصص، مدة الخبرة).

النتائج: توصلت الدراسة إلى تفضيل المعلمين والمعلمات لأسلوب التفكير(التشريعي، الحكمي، التنفيذي) على الترتيب أكثر من أسلوب التفكير (التقدمي، الكلي، المحلي، المحافظ)على الترتيب، أظهرت النتائج تفوق المعلمين على المعلمات في استخدام أسلوب التفكير الحكمي، أظهرت النتائج تفوق المعلمات على المعلمين في استخدام أسلوب التفكير المحافظ، لم تظهر الدراسة فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في باقي أساليب التفكير.

9.2.3 – دراسة (Mehmet Yildilar,2010)

عنوان الدراسة: تأثير متغير الثقافة على أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين المغتربين في أكاديمية أتاتورك في جامعة قبرص الدولية .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير متغير الثقافة على أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين المغتربين الذين يدرسون في أكاديمية أتاتورك للمعلمين ، والمعلمين الذين يدرسون باللغة التركية في كلية التربية بجامعة قبرص الدولية .

عينة الدراسة: تكونت العينة من (102) من الإناث، (44) من الذكور من الطلاب الذين يدرسون في الأكاديمية و (41) من الذكور و(74) من الإناث من الطلاب الذين يدرسون اللغة التركية بكلية التربية.

أداة الدراسة: تم استخدام قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) ستير نبرج وواجنر (1992).

النتائج: تمايزت أساليب التفكير بين طلاب كلية التربية وطالباتها وطلاب الأكاديمية وطالباتها حيث تمايز أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور لدى طلاب كلية التربية، وتمايز أسلوب التفكير المحافظ لصالح الذكور لدى طلاب الأكاديمية ، وهذا يؤكد تباين أساليب التفكير تبعا لاختلاف الثقافات.

10.2.3 – دراسة مريم بولس دانيال أيوب (2011)

عنوان الدراسة: أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم في علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير المزاوجة بين الطلاب ومعلميهم في أساليب التفكير على دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي .

عينة الدراسة: وتكونت العينة من (250) طالباً وطالبة، و(50) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية القائمين بالتدريس لعينة الطلاب.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس أساليب التفكير الطلاب من إعداد الباحثة، ومقياس أساليب تفكير المعلمين من إعداد الباحثة، ومقياس الدافعية للإنجاز.

النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا بين النوعين من (الذكور والإناث) في أسلوب تفكير الطالب (التشريعي، الحكمي، المحلي، الكلي)، تؤثر أساليب تفكير المعلمين (التشريعية – التنفيذية– الحكمية– الكلية– المحلية) تأثيراً موجبا دالا إحصائيا على أساليب تفكير طلابهم المناظرة لهم.

3 .2 . 11 – دراسة سعاد كشاد (2012)

عنوان الدراسة : أساليب التفكير لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بالمستويات المعرفية كما تقيسها اختبارات التعليم الاساسي .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الي التعرف على أصناف أساليب التفكير السائدة لمعلمي الرياضيات والتعرف على أبعاد التفكير المسيطرة تفكير معلمي الرياضيات والتعرف على مدى الاتساق بين المستويات المعرفية وبين نموذج وليم عبيد للأوزان النسبية والكشف عن وجود علاقة الارتباط بين أساليب التفكير والمستويات المعرفية .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (172) معلماً منهم (28) معلماً و (44 1) معلمة .

أداة الدراسة : تم استخدام "اختبار أساليب التفكير " من اعداد : هاريسون ، برامسون ، بارليت (1980) ، تصنيف "بلوم " للمستويات المعرفية ، الاوزان النسبية حسب نموذج "وليم عبيد " , أسئلة اختبار مادة الرياضيات من أعداد المعلمين (أفراد عينة الدراسة)

النتائج :أسفرت نتائج التساؤل الاول ان أنماط أساليب التفكير السائدة هما أسلوبي التفكير المثالي ثم الواقعي والعملي ثم الأسلوب التركيبي على التوالي ، وتوجد فروق في دالة احصائيا بين متوسطات درجات اختبار اساليب التفكير طبقا لمتغير الجنس فكان اسلوب التفكير التركيبي لصالح الذكور والمثالي للإناث كما اكدت ان متغير الجنس غير دال احصائيا بين متوسطات الاختبار في

أساليب التفكير العملي والتحليلي والواقعي ، كما اكدت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اختبار أساليب التفكير طبقا لمتغير العمر حيث جاءت لصالح مختلفي الاعمار في أساليب التفكير كما دلت النتائج على أن هذا المتغير غير دال احصائيا بين متوسطات الاختبار في اسلوب التفكير التحليلي ، كما أسفرت النتائج في هذه الدراسة على عدم وجود فروق دالة في أساليب التفكير طبقا لمتغير المؤهل الدراسي حيث جاءت لصالح تخصص الرياضيات في اسلوبي المثالي والتحليلي كما جاءت لصالح التخصص العلمي في اسلوب التفكير العملي ، كما ان متغير التخصص الدراسي غير دال معنويا في اسلوبي التركيبي والواقعي .

كذلك دلت النتائج في هذه الدراسة على وجود فروق دالة في اختبار أساليب التفكير طبقا لمتغير سنوات الخبرة حيث جاءت لصالح مختلفي سنوات الخبرة في أساليب التفكير التركيبي والمثالي والتحليلي وغير دال احصائيا في أسلوب التفكير العملي .

أسفرت نتائج الدراسة أن الأسئلة المعدة من قبل المعلمين لم تطابق المواصفات الاختبار التحصيلي الجيد من حيث الصدق والتنوع والتمييز وسهولة الاستخدام وشمولية الأهداف ولكنها طابقت هذه المواصفات من حيث الموضوعية والثبات .

دلت ايضا نتائج هذه الدراسة على أن الأسئلة التي أعدها معلمي مادة الرياضيات ركزت على المستويات المعرفية الدنيا وأهملت المستويات العليا ، كذلك بينت نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة ارتباط بين بعض أساليب التفكير الخمسة والمستويات المعرفية الدنيا حيث جاءت كما يلي :

1 . توجد علاقة ارتباط بين اسلوب التفكير التحليلي ومستوى التذكر حيث بلغ معامل الارتباط بينهما(0.157 –) ومستوى الدلالة (0.040) .

2 . توجد علاقة ارتباط بين اسلوب التفكير العملي ومستوى الفهم ، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما(0.194 –) ومستوى الدلالة(0.011) .

3 . توجد علاقة ارتباط بين أسلوب التفكير المثالي ومستوى التطبيق ، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.199) ومستوى الدلالة(0.012) .

4 . توجد علاقة ارتباط بين أسلوبي التفكير التركيبي والواقعي وبين المستويات المعرفية الدنيا (التذكر ، الفهم ، التطبيق) .

5 . لا توجد علاقة بين أساليب التفكير الخمسة 0 التركيبي ، والمثالي ، والعملي ، التحليلي ، الواقعي) والمستويات المعرفية العليا (التحليل ، التركيب ، التقويم) .

التعقيب على الدراسات الخاصة بالمحور الأول:

1.الهدف: هدفت معظم الدراسات إلى بحث العلاقة الارتباط أساليب التفكير ومتغيرات مختلفة ولأن كثيراً من الدراسات قد طبقت على المعلمين والمعلمات فقد توجه الاهتمام إلى بحث أساليب التفكير، في ضوء عدد من المتغيرات، كالتحصيل الأكاديمي، والخبرة، والتخصص الدراسي، والنوع، الثقافة، نوع المدرسة، ولم يلق متغير العمر نفس الاهتمام رغم أن العمر من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي.

2. المنهج: استخدمت غالبية الدراسات المنهج الارتباطي ، كما استخدمت بعض الدراسات المقارنة فيها بين كليات مختلفة في نفس الجامعة مثل دراسة شلبي (2002) .

3.**العينة:** تمت معظم الدراسات على معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها وكذلك معلمي المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية وشملت بيئات مختلفة والبعض الآخر على عينات من الطلاب مثل دراسة مريم بولس دانيال (2001) ودراسة كشاد (2012) على معلمي التعليم الاساسي.

4. الأدوات: تم استخدام قائمة أساليب التفكير للمعلمين، ومقياس قائمة تفكير المعلمين في التدريس، ومقياس سلوك التدريس، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، وكذلك مقياس ليكرت لقياس خمسة من الممارسات التعليمية ، ومقياس أساليب تفكير المعلمين من إعداد جريجورينكو وستيرنبرج والنسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر، وكذلك تم استخدام اختبار هاريسون وبرامسون في دراسة ناصر اللهيبي (2000) ، وكذلك دراسة كشاد (2012).

5. النتائج: من النتائج ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه من دراسات؛ أن أساليب تفكير المعلمين والمعلمات تتأثر بنوع المدرسة حيث إن معلمي المرحلة الابتدائية يستخدمون أساليب التفكير التشريعي أكثر من معلمي المدارس الأخرى، وأن معلمي المدارس الكاثوليكية الابتدائية يفضلون استخدام أسلوب التفكير التنفيذي، ومعلمي المدارس الثانوية الخاصة يستخدمون أساليب التفكير المتحرر والثانوية العامة يستخدمون أسلوب التفكير المحلي، وتوصلت الدراسات إلى تفضيل المعلمين والمعلمات لأسلوب (التفكير التشريعي والحكمي والتنفيذي) على الترتيب أكثر من (المحلي والمحافظ) على الترتيب.

3.3 – المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التدريس

1.3.3 – دراسة جراشا (Tony Grasha, 2002)

عنوان الدراسة: أساليب التدريس السائدة بين المعلمين والمعلمات في المدارس والجامعات العامة والخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التدريس السائدة بين المعلمين والمعلمات في المدارس والجامعات العامة والخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وعلاقتها بمتغيرات (الصف الدراسي، النوع، التخصص الأكاديمي، المرتبة).

عينة الدراسة: تكونت العينة من (125) معلم ومعلمة من هيئة التدريس بالكليات العامة والخاصة والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية (275) مشاركا من الإناث والذكور في ورش عمل وطنية وإقليمية أجراها الباحث.

أداة الدراسة: تم استخدام أساليب التدريس لخمسة أساليب هي (المعلم كخبير، المعلم كسلطة رسمية، المعلم كنموذج للشخصية، المعلم كميسر، المعلم كمفوض) إعداد جراشا ريتشمان (1996).

النتائج: أن المعلمين الذين يستخدمون طريقة المحاضرة فضلوا أسلوب الخبير والسلطة والرسمية أكثر من الميسر والمفوض ويتمثل ذلك في أساتذة الجامعة والمعلمين الأكبر سناً، أن المعلمين الأصغر سنا وكانوا في الدراسات العليا فضلوا أسلوب الميسر والمفوض، أن المدربين فضلوا أسلوب الشخصية النموذجية ، وجود اختلاف في النوع حيث أظهرت النتائج تفوق الذكور في أسلوبي الخبير والسلطة، وتفوق الإناث في أسلوبي الميسر والمفوض، وفسر ذلك بان الإناث أكثر ديمقراطية وتعاون ومشاركة من الذكور، والذكور أكثر قدرة على امتلاك الخبرة وتحمل المسؤولية والتعامل مع المواقف الصعبة.

2.3.3 – دراسة شريف حماد (2004)

عنوان الدراسة: أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها.

عينة الدراسة : طبق الباحث ا على عينة مكونة من (66) معلماً ومعلمة من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية.

النتائج: كانت أهم النتائج تشير إلى أن أكثر الأساليب شيوعا أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة

إن أقل الأساليب استخدام أسلوب التعلم الذاتي، والتعلم الفردي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى الخبرة والنوع والتخصص وجهة العمل، إن مبررات استخدام المعلمين لأساليب التدريس ترجع إلى كثرة إعداد الطلاب، كمية المادة وعدم معرفة المعلمين لأساليب أخرى.

3.3.3 – دراسة أسماء زين صادق الأهدل (2009)

عنوان الدراسة: فعالية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم الطالبات الصف الأول الثانوي محافظة جدة.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (72) طالبة موزعات على مجموعتين (تجريبية، وضابطة) استخدمت الباحثة أداة ماكنززي المعربة (2000) لمسح الذكاءات المتعددة بعد تعديلها بما يناسب مجتمع العينة، كما أعدت الباحثة دليلا للمعلمة في استخدام أنشطة وأساليب التدريس لقائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس المستوى المعرفي لبعض موضوعات الجغرافيا، وتم عمل اختبار تحصيلي وتم تحكيمه وطبق الاختبار على العينتين ثم أعيد الاختبار بعد أربعة أسابيع لقياس فاعلية بقاء أثر التعلم.

النتائج: أظهرت النتائج فاعلية أنشطة التدريس وأساليبه القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التعقيب على الدراسات الخاصة بالمحور الثاني:

1. الهدف: هدفت معظم الدراسات إلى المعرفة أو الكشف عن أساليب التدريس السائدة بين المعلمين والمعلمات ومن أهمها دراسة جراشا (2002)، وكذلك معرفة والكشف عن فاعلية وأنشطة التدريس وأساليبه القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

2.العينة: معظم العينات كانت على معلمي ومعلمات مثل دراسة جراشا (2002) وحماد (2004) أما دراسة الأهدل (2009) فكانت على طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي.

3. الأدوات: نظرا لأن الباحثة ركزت على أساليب التدريس لذا فان هناك دراسة سابقة استخدمت مثل هذا المقياس وهي دراسة توني جراشا وكذلك تم استخدام أداة ماكنزي المعربة **(2000)**

4.النتائج: اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص أساليب التدريس لدى المعلمين والمعلمات فتوصلت دراسة جراشا على أن المعلمين والمعلمات فضلوا أسلوب الخبير والسلطة الرسمية أكثر من الميسر والمفوض ويتمثل في أساتذة الجامعة والمعلمين الأكبر سنا وكذلك أن المعلمين الأصغر سنا وكانوا في الدراسات العليا فضلوا أسلوب الميسر والمفوض، وكذلك تبينت الدراسات أن هناك اختلاف في النوع حيث أظهرت النتائج تفوق الذكور في أسلوبي الخبير والسلطة وتفوق الإناث في أسلوبي الميسر والمفوض.، وكذلك أن الأساليب الأكثر شيوعا أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة وأن الأسلوب الأقل استخداما هو أسلوب التعلم الذاتي والتعلم الفردي، وإن مبررات استخدام المعلمين لأساليب التدريس ترجع لكثرة إعداد الطلاب وكمية المادة وعدم معرفة المعلمين لأسباب أخرى مثل دراسة حماد (2004)، كذلك أظهرت النتائج فاعلية أنشطة التدريس وأساليبه القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة مثل دراسة الأهدل (2009).

4.3 – المحور الثالث : دراسات تناولت أساليب التفكير والتدريس

1.4.3 – دراسة شونج (Shuang,2000) :

عنوان الدراسة: معرفة أساليب التفكير لدى المعلمين والطلاب بالمدارس العليا بالصين في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير وعلاقته بالممارسات التدريسية .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى المعلمين ، والطلاب بالمدارس العليا بالصين ، في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، وعلاقة أساليب التفكير بالممارسات التدريسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (277) معلماً و(516) طالباً من طلاب الصف السابع.

أداة الدراسة: تم استخدام قائمة أساليب التفكير في التدريس التي أعدها الباحثان جريجورينكو وزوجها ستيرنبرج (1993)، ومقياس سلوك التدريس.

النتائج: توجد علاقة دالة بين أساليب تفكير المعلمين والممارسات التدريسية، توجد علاقة دالة فقط بين الطريقة النمائية (من بين سبع ممارسات تدريسية)، وأساليب تفكير الطلاب (التشريعي، الخارجي، المتحرر).

2.4.3 – دراسة (Zhang& Sternberg, 2000)

عنوان الدراسة: علاقة أساليب التفكير بطرق التعلم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بطرق التعلم.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (854) من طلاب جامعة هونج كونج ،(215) بالصين .

أداة الدراسة: تم استخدام قائمة (JB Biggs,1992) لطرق التعلم، وقائمة ستيرنبرج وواجنر (1992).

النتائج: توصلت النتائج إلى ارتباط الطريقة المسحية للتعلم ارتباطاً موجبا بالأسلوب (التشريعي، الحكمي، الهرمي، التقدمي)، وارتباط الطريقة العميقة للتعلم ارتباطاً سالبا بالأسلوب (التنفيذي، المحلي، الملكي، المحافظ).

3.4.3 – دراسة تشنج وآخرون (Cheng *et al*. ,2001)

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين والسلوكيات التدريسية لدى عينة من معلمي والطلاب في المرحلة الابتدائية .

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين والسلوكيات التدريسية .

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من المعلمين والطلاب من المرحلة الابتدائية (254 معلماً، 507 تلميذاً، ومن المدارس المتوسطة (277 معلماً، 507 تلميذاً)، ومن المدارس الثانوية العليا (374 معلماً ،1217 طالباً) في منطقة تايوان.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة أساليب تفكير المعلمين في التدريس، ومقياس سلوك التدريس وقائمة أساليب تفكير الطلاب، وقائمة الرضا المدرك عن التعلم.

النتائج: أظهرت وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب تفكير المعلمين والسلوكيات التدريسية وأظهرت النتائج وجود ثلاث عوامل فسرا نسبة 43,4 % من التباين الكلي، وأظهرت وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير الطلاب وأن المزاجة بين المعلمين والطلاب في أساليب تفكيرهم توثر تأثيراً موجبا على تحصيل هؤلاء الطلاب ورضاهم عن التعلم.

4.4.3 – دراسة زهانج (Zhang, 2001)

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لدى المعلمين وعلاقتها بأساليب تدريسهم .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى المعلمين وعلاقتها بأساليب تدريسهم وهي (الطريقة المتمركزة على المعلم، والطريقة المتمركزة على التلميذ) .

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (76) معلماً (26) الذكور، (50) الإناث ، من المعلمين الذين يزاولون مهنة التدريس، و(67) من الملتحقين بالدراسات العليا بكلية التربية، جامعة هونج كونج، تراوحت أعمارهم فيما بين 26 – 46 سنة، بمتوسط عمري قدره 31 سنة، ومتوسط خبرتهم تتراوح ما بين 6 – 8 سنوات.

أداة الدراسة : تم استخدام قائمة أساليب التفكير في التدريس التي أعدها Gregoreko & Sternber (1993) وقائمة حصر أساليب التفكير التي أعدها K.Trigwell & M.prossor (1996)

النتائج: أسفرت نتائج التحليل العاملي بطريقة Oblimin لقائمة أساليب تفكير المعلمين في التدريس عن وجود عاملين، فسرا نسبة 73 % من التباين الكلي للمصفوفة، تشبع العامل الأول بتشبعات موجبة بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر، العالمي)، وتشبع العامل الثاني تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، المحلي)، توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين أساليب التفكير المتضمنة في العامل الأول، وطريقة التدريس المتمركزة على التلميذ (الهدف، الاستراتيجية) على حين ارتبطت هذه الأساليب ارتباطاً سالبا بطريقة التدريس المتمركز على المعلم (الهدف، الإستراتيجية)، توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

بين أساليب التفكير المتضمنة في العامل الثاني وطريقة التدريس المتمركزة على المعلم (الهدف، الاستراتيجية)، بينما توجد علاقات سالبة بين أساليب تفكير هذا العامل وطريقة التدريس المتمركزة على التلميذ، ما عدا أسلوب التفكير المحلي ارتبط ارتباطاً موجبا بهذه الطريقة إلا أن قيمته غير دالة، أظهرت نتائج التحليل العاملي الماثل بطريقة لمصفوفة بيرسون Oblimin لمعاملات الارتباط بين قائمة أساليب تفكير المعلمين وقائمة طرق التدريس عن وجود عاملين فسرا 61.64 % من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع العامل الأول بتشبعات موجبة بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، المحلي) وبطريقتي التدريس المتمركزة على المعلم (الهدف، الإستراتيجية)،على حين تشبع العامل الثاني بتشبعات موجبة أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر، العالمي)، وبطريقتي التدريس المتمركزة على التلميذ (الهدف، الإستراتيجية)، أظهرت النتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريج عن وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير وطرق التدريس وادراكات المعلمين.

5.4.3 – دراسة زهانج (Zhang, 2004a)

عنوان الدراسة: دور أساليب التفكير في اختيار أساليب التدريس لدى طلاب الجامعة وتصوراتهم للمعلم الفعال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور أساليب التفكير في اختيار أساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة وتصوراتهم للمعلم الفعال.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (255) طالباً وطالبة، حيث كان (121) من الذكور، (134) من الإناث من جامعة هونج كونج بالصين.

أداة الدراسة:استخدمت الدراسة ثلاث أدوات: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وواجنر، زهانج، وقائمة المعلم الفعال زهانج (2003b) ومقياس أساليب التدريس المفضلة زهانج (2003C) .

النتائج: أن أساليب التفكير لدى الطلاب صنعت اختلاف لمفاهيمهم وأفكارهم عن التعلم الفعال، تختلف قوة تفضيل أساليب التدريس طبقا لاختلاف أساليب التفكير.

6.4.3 – دراسة زهانج (Zhang, 2004b)

عنوان الدراسة: دور أساليب التفكير لدى طلاب الجامعات في اختيار أسلوب التدريس المفضل

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة دور أساليب التفكير لدى طلاب الجامعات في اختيار أسلوب التدريس المفضل.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (348) طالباً وطالبة، حيث كان (111) من الذكور، و (237) من الإناث من كبرى جامعات بكين بالجمهورية الصينية.

أداة الدراسة: تم استخدام قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) ستيرنبرج وواجنر (1992)، ومقياس أساليب تدريس زهانج (2003) .

النتائج: أشارت النتائج بعد السيطرة على (النوع، العمر، المستوى الجامعي للطبقة، والانضباط الأكاديمي) ظهور اختلاف لأنماط التفكير لدى الطلاب، واختلاف تفضيلات أساليب التدريس بشكل ملحوظ لتدريس مناهج خاصة، واعتبر أن كل من تغير المفاهيم ونقل المعلومات ضرورة للتدريس الفعال.

7.4.3 – دراسة زهانج (Zhang, 2005)

عنوان الدراسة: تفضيل أساليب التدريس بين طلاب جامعة هونج كونج، والجامعة الأمريكية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تفضيل أساليب التدريس بين طلاب جامعة هونج كونج، والجامعة الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 250 طالب وطالبة من جامعة كونج، و81 طالب وطالبة من الجامعة الأمريكية.

أداة الدراسة : استخدمت الدراسة قائمة أساليب تفكير المعلمين في التدريس لستيرنبرج وجرجورينكو (1993) واستبيان قدرات الطلاب.

النتائج: تم اكتشاف عن أساليب التدريس المفضلة، يوجد درجة كبيرة في التشابه بين طلاب الجامعتين في تفضيل أساليب التدريس . يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة من خلال الخصائص الشخصية والقدرات الذاتية.

8.4.3 –. دراسة زهانج (Zhang, 2008)

عنوان الدراسة: معرفة ما إذا كانت أساليب تدريس المعلمين تتفق مع أساليب تدريسهم.

هدفت الدراسة: هدفت الدراسة إلى استكشاف ما إذا كانت أساليب تدريس المعلمين تتفق مع أساليب تفكيرهم.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (194) معلماً ومعلمة (85 من الذكور، و109 من الإناث) من المدارس الثانوية وأساتذة الجامعات من شنغهاي الصين.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة أساليب تفكير المعلمين في التدريس لستيرنبرج وجرجورينكو (1993)، وقائمة حصر أساليب التدريس لزهانج (2003) تم السيطرة على "العمر والنوع، وطول الخبرة في مجال التدريس، ومستوى المدرسة، والانضباط الأكاديمي، ومتوسط حجم المرحلة التي يتم تدريسها.

النتائج: أظهرت النتائج أن أساليب التدريس يمكن التنبؤ بها إحصائيا من خلال أساليب التفكير ويوجد ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التدريس وأساليب التفكير.

9.4.3 – دراسة (Bilal Duman ,2011)

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب التفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية وطرق التدريس الخاصة بهم وعلاقتها بالتخصص والنوع.

هدف الدراسة: هدف البحث إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية وطرق التدريس الخاصة بهم وارتباط تلك الأساليب بالتخصص والنوع.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) معلم صف و(44) معلم تخصص من القائمين بالتدريس وتم اختيارهم من سبع مدارس ابتدائية في مدينة (Mugla) للعام الدراسي (2009–2010).

أداة الدراسة : استخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج (1992)، وقائمة أساليب التدريس لفير (Fer,2005) .

النتائج: تختلف أساليب التفكير باختلاف النوع والتخصص فيما عدا الأساليب (التشريعي، الأقلي، المحافظ) وكانت أكثر الأساليب تفضيلا هي (التشريعي، والهرمي، والتنفيذي) على الترتيب، وأقل

الأساليب تفضيلا هي (الأقلي، والمحلي، والمحافظ)، توجد علاقة دالة إحصائيا عند 0.05 بين أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والتنفيذي).

10.4.3 – دراسة حنان حسني عثمان (2012)

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة قنا وعلاقتها بأساليب تدريسهم.

هدف الدراسة: التعرف على أساليب التفكير لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأساليب تدريسهم .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس أساليب تفكير المعلمين في التدريس، وكذلك قائمة أساليب التدريس.

النتائج: يوجد اختلاف في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات، يوجد اختلاف في أساليب التدريس المفضلة بين المعلمين والمعلمات.

التعقيب على الدراسات الخاصة بالمحور الثالث:

1. **الهدف:** أغلب الدراسات هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس وكذلك علاقته بأساليب التعلم.

2. **العينة:** أغلب العينات كانت من المعلمين والمعلمات وأيضا الطلاب.

3. الأدوات: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر وزهانج وكذلك ستيرنبرج جريجورينكو وكذلك قائمة حصر أساليب التدريس لزهانج وقائمة أساليب التدريس لفير (2005)

4.النتائج: وجود علاقة دالة بين أساليب تفكير المعلمين والممارسات التدريسية، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريج عن وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير وطرق التدريس وإدراكات المعلمين، أكدت بعض الدراسات اكتشاف أساليب التدريس المفضلة وكذلك تختلف أساليب التفكير باختلاف النوع والتخصص فيما عدا (الأساليب التشريعي والأقلي، والمحافظ) وكانت أكثر الأساليب تفضيلا هي (التشريعي والهرمي والتنفيذي) وتوجد علاقة دالة عند 0.5 بين أساليب التفكير (التشريعي، الهرمي والتنفيذي).

5.3 – الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تم عرضها في الآتي:

1. ساهمت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية.
2. ساهمت في تدعيم وتفسير ومناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية.
3. الاطلاع على المجالات النظرية التي جرى التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي اهتمت بها الدراسات السابقة.
4. المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وكتابة الأهداف.
5. مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمرتبطة بجوانب هذه الدراسة.

6.3 – مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

1. تتفق الباحثة مع الدراسات السابقة في أهمية دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس وكذلك في متغيرات الدراسة مثل دراسة Bilal (2011)، ودراسة عثمان (2012) ، ودراسة زهانج (2008) .
2. اختلفت بعض الدراسات السابقة في حدود وأهداف وطبيعة المشكلة التي أجريت لها الدراسة؛ وكذلك المتغيرات.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1.4 – تمهيد

2.4 – منهج الدراسة

3.4 – مجتمع الدراسة

4.4 – الدراسة الاستطلاعية

5.4 – عينة الدراسة

6.4 – أدوات الدراسة

7.4 – الأساليب الإحصائية

1.4 – تمهيد:

يشمل هذا الفصل عرضا لإجراءات الدراسة حيث هدفت هذه الدراسة بالدرجة الأولى إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بالتالي فإن هذا الفصل يتناول منهج الدراسة المتبع ووصفا لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، والتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة والمعالجات الإحصائية.

2.4 – منهج الدراسة:

إن تحديد منهج الدراسة يتوقف على طبيعة مشكلة الدراسة وأهداف الدراسة؛ بالإضافة إلى الإمكانيات الفنية والمادية المتاحة للباحث (**التير، 1999**)، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لمدينة المرج وعلاقتها ببعض المتغيرات (النوع– التخصص)، وفي ضوء هذا الهدف استخدم المنهج الارتباطي لملائمته لموضوع وأهداف الدراسة.

3.4 – مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه " مجموعة وحدات الدراسة التي يراد الحصول على بيانات منها أو عنها (الهمالي، 1999).

ولما كان موضوع الدراسة هو علاقة بعض أساليب التفكير ببعض أساليب التدريس، فإن الدراسة الحالية أجريت على شريحة المعلمين لأن أساليب التفكير وأساليب التدريس أكثر بلورة في شخصية المعلم، لذلك فإن تأثيرها على أساليب التدريس ربما لا يتضح إلا بعد التخرج من الجامعة وممارسة مهنة التدريس، فإن هذه المرحلة كما أشارت العديد من الدراسات هي مرحلة ثبات نسبي في نمو العديد من المتغيرات النفسية والتربوية بما فيها أساليب التفكير مما يعطينا صورة أقرب

على واقعها الفعلي سواء من حيث مستواها أو من حيث علاقتها بالمتغيرات الديموغرافية (النوع، التخصص) ونظرا لأن شريحة المعلمين أكثر تعاونا وألفة لأدوات البحث العلمي.

ويتكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة المرج للعام الدراسي (2018 – 2019) وعددهم (478) معلماً ومعلمة (106) معلماً و(372) معلمة كما هو موضح في الجدول رقم (4 . 1) ، ووفقا للإحصائية التي تحصلت عليها الباحثة من مراقب التربية والتعليم ببلدية المرج ومرفق ذلك بالملاحق .

جدول (4 . 1)

مجتمع الدراسة

ت	اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع	النسبة
1	جمال عبدالناصر	33	1	34	7.11
2	القرضابية	30	9	39	8.15
3	عمر المختار	8	10	18	3.76
4	الحرية	2	47	49	10.25
5	جيل الثورة	4	65	69	14.43
6	طارق بن زياد	1	39	40	8.36
7	أسماء بنت ابي بكر	9	68	77	16.10
8	عبدالله الفيل	4	4	8	1.67
9	صالح ادريس	3	21	24	5.02
10	الوحدة العربية	7	12	19	3.97
11	الضياء	2	62	64	13.38
12	النهضة	3	34	37	7.74
المجموع		106	372	478	100

كذلك جدول (4 . 2) يوضح فيه توزيع أعداد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص.

جدول (4 . 2)

مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص

النوع / التخصص	الذكور	الإناث
العلمي	55	180
الأدبي	51	192

4.4- الدراسة الاستطلاعية:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم صياغة المقياس حسب التوجيهات؛ وقامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بغرض تجريب المقياس والوقوف على دلالات الصدق والثبات من الناحية الإحصائية.

حيث تم اختيار (30) معلم ومعلمة بمدارس مدينة المرج للمرحلة الثانوية بشكل عشوائي وتطبيق المقياس عليهم. كما تم جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية في الفترة ما بين30 نوفمبر 2018 إلى 30 يناير 2019 م.

5.4- عينة الدراسة:

نظراً لطبيعة مجتمع الدارسة تم اختيار العينة وفقا للطريقة الطبقية النسبية العشوائية فالاختيار الطبقي النسبي يعد أفضل الطرق لتمثيل المتغيرات الاسمية (كالنوع والتخصص الأكاديمي) بحسب وجودها في مجتمع الدراسة، أما العشوائية فهي أنسب الطرق لتمثيل مستويات المسافات (الفترية) كأساليب التفكير وأساليب التدريس كما أن الاختيار العشوائي يرجع احتمالية تمثيل العينة للمجتمع الأصلي بمتغيراته المختلفة الأمر الذي جعله أفضل أسلوب لضبط المتغيرات الدخيلة

وبناء على ذلك تم تقسيم المدارس إلى طبقات ذكور وإناث واختيرت العينة حسب حجم كل طبقة عن طريقة المعادلة الآتية: حجم الطبقة % المجموع الكلي × حجم العينة وذلك على النحو التالي:

مجموع طبقة الإناث 372 ÷ 478 × 100= 77.82

ومجموع طبقة الذكور 106÷ 478×100= 22.17

وتم اختيار العينة الأساسية بحجم (100) نظرا لقاعدة علمية تنص على أن حجم العينة عندما يتجاوز الثلاثين (30) يكون مناسبا لأغراض البحث العلمي، وبذلك كانت زيادة حجم العينة في هذه من قبل الباحثة رغم أن مجتمع الدراسة كبير؛ ولكن كلما زاد حجم العينة قل خطا الصدفة من أجل أن تعكس العينة الواقع الفعلي للظاهرة حتى يمكن تعميم نتائجها.

حيث اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (6) خمس مدارس أي بنسبة (50 %) من اجمالي المجتمع الاصلي المكون من اثنى عشر (12) مدرسة وتم ذلك بالطريقة الطبقية

النسبية العشوائية والجدول(4 . 3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات (عدد المدارس – اجمالي عدد المعلمين – حجم العينة)

جدول (4 . 3)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات (عدد المدارس – اجمالي عدد المعلمين – حجم العينة)

ت	المدرسة	الذكور	الاناث	حجم العينة		العينة الاساسية
				الذكور	الاناث	
1	أسماء بنت ابي بكر	9	68	4	28	32
2	عمر المختار	8	10	4	5	9
3	عبدالله الفيل	4	4	2	2	4
4	جيل الثورة	4	65	2	28	30
5	الوحدة العربية	7	12	3	6	9
6	جمال عبدالناصر	33	1	15	1	16
المجموع		65	107	30	70	100

1 – متغيرات الدراسة:

أ – متغير النوع :

جدول (4 . 4)

يوضح تصنيفا لعينة الدراسة حسب متغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	30	30.00
إناث	70	70.00
المجموع	100	100

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا ان متغير النوع في هذه الدراسة تشمل كلا من الجنسين (الذكور ، الإناث) . حيث بلغ عدد الذكور (30) معلماً وبنسبة (30%) في الوقت الذي بلغ فيه عدد الإناث (70) معلمة وبنسبة (70%). والملاحظ نجد انه يوجد فرق بين عدد الذكور مقارنة بعدد الإناث مما جعل الباحثة تخشى أن يكون تأثيره سلبي على نتائج هذه الدراسة ويبتعد عنها شرط الموضوعية التي تعتمد على عينة غير متباعدة في العدد.

ب – متغير التخصص :

جدول (4 . 5)

يوضح تصنيفا لعينة الدراسة حسب متغير (التخصص)

النوع / التخصص	الذكور	الإناث
العلمي	18	33
الأدبي	15	34

6.4- أدوات الدراسة:

1.6.4- قائمة أساليب تفكير المعلمين في التدريس:

إعداد ستيرنبرج وجريجورينكو (1993)، تعريب وتقنين: عبدالمنعم أحمد الدردير (2004)، أعد هذه القائمة كل من ستيرنبرج وجريجورينكو(1993) وقام بتعريبها وتقنينها: عبدالمنعم الدردير (2004) لقياس أساليب تفكير المعلمين في التدريس في ضوء ثلاثة أبعاد من نظرية ستيرنبرج "التحكم العقلي الذاتي"، وهذه الأبعاد هي: 1/ الوظائف (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، 2/ المستويان (العالمي، المحلي)، 3/ الميول (المتحرر، المحافظ).

طريقة تصحيح المقياس :

المقياس يقيس سبعة أنواع من أساليب التفكير ويتكون المقياس من (49) عبارة بمعدل سبع عبارات لكل أسلوب في ضوء مقياس خماسي أمام كل منهما خمسة استجابات هي (لا تنطبق علي اطلاقاً . تنطبق علي قليلاً . تنطبق علي أحياناً . تنطبق علي كثيراً . تنطبق علي تماماً) ؛ فهو مقياس متدرج وتعطي الدرجة وفقا لهذا التدرج، كما يلي: (لا تنطبق علي اطلاقاً = 1، تنطبق علي قليلاً = 2 ، تنطبق علي أحياناً = 3 ، تنطبق علي كثيراً = 4 ، تنطبق علي تماماً = 5 ، الدرجة الأعلى ارتفاعاً تدل على قوة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب، والدرجة الأقل ارتفاعاً تدل على قلة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب. وتتوزع العبارات على الأبعاد الفرعية للمقياس طبقا لما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4 . 6)

توزيع عبارات قائمة أساليب تفكير المعلمين على أبعادها الفرعية

الأساليب	رقم العبارة	عدد العبارات
التشريعي	49,34,18,15,8,6,4	7
التنفيذي	48,42,36,33,28,19,14	7
الحكمي	43,41,37,32,25,17,10	7
المتحرر	44,39,38,20,16, 7,3	7
المحافظ	47,40,35,27,22, 21,5	7
العالمي	46,30,29,26,24, 11,1	7
المحلي	45,31,23,13,12, 9,2	7

الخصائص السيكومترية للمقياس للدراسة السابقة :

أولاً : قائمة أساليب تفكير المعلمين في التدريس لستيرنبرج و جريجورينكو (1993) تعريب وتقنين أحمد عبد المنعم الدردير (2004)

1 – صدق القائمة :

أ – صدق التحليل العاملي :

تم استخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليل العاملي للمحاور الأساسية بواسطة التدوير المائل بطريقة Oblimin لكارول مع استخدام محك كايزر للحصول على تكوين بسيط للأبعاد كما هو موضح في الجدول كالآتي :

جدول (4 . 7)

نتائج التحليل العاملي لاستبانة أساليب تفكير التدريس بطريقة التدوير المائل

Oblimin Rotation (ن = 100)

العوامل / الأساليب	الأول	الثاني	النوع
التشريعي	0.815	0.080 -	0.671
التنفيذي	0.020	0.856	0.733
الحكمي	0.800	0.050 -	0.742
المتحرر	0.842	0.022	0.709
المحافظ	0.160 -	0.830	0.714
العالمي	0.795	0.065	0.636
المحلي	0.172	0.715	0.541
الجذور الكامنة	2.70	1.95	4.65
النسبة المئوية للتباين	38.57	27.86	66.43

أظهرت نتائج التحليل العاملي لاستبانة أساليب التفكير للمعلمين عاملين فسرا 43 . 66 % من التباين الكلي للمصفوفة على النحو التالي :

- **العامل الأول** : جذره الكامن 2.70 ونسبة تباينه 57.38 % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بتشبعات موجبة مرتفعة بأساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، المتحرر ، العالمي) ، وهذا يدل على علاقات موجبة دالة بين هذه الأساليب .
- **العامل الثاني** : جذره الكامن 1.95 ونسبة تباينه 27.68 % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بتشبعات موجبة مرتفعة بأساليب التفكير (التنفيذي ، المحافظ ، المحلي) ، وذا يدل على وجود علاقات موجبة دالة بين هذه الأساليب .

ب – الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب ارتباط الاختبار مع محك آخر خارجي مستقل عنه للحصول على المعلومات في الوقت الراهن ، فتم تطبيق قائمة أساليب تفكير TST النسخة القصيرة التي أعدها ستيرنبرج وواجنر في عام 1992 لقياس أساليب التفكير (13) أسلوبا ، في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير التي سبق إعدادها للبيئة العربية في دراسة سابقة (عبد المنعم أحمد الدردير ، 2003) على (50) معلماً ومعلمة من معلمي عينة التقنين (100 معلم ومعلمة)، التي طبق عليها استبانة TSQT ، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على استبانة TSQT ، ودرجاتهم على قائمة TSI . كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (4 . 8)

معاملات ارتباط درجات المعلمين على استبانة TSQT ودرجاتهم على قائمة TSI (ن = 50)

TSQT	تشريعي	تنفيذي	حكمي	متحرر	محافظ	عالمي	محلي
TSI	0.625	0.572	0.574	0.632	0.564	0.551	0.524

نلاحظ من الجدول (4 . 8) ، أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المعلمين في أساليب التفكير المتضمنة في TSQT ودرجاتهم في أساليب التفكير المناظرة لها في TSI مرتفعة

ودالة احصائيا عند مستوى (0.01) ، وهذا يؤكد صدق أستانة أساليب تفكير المعلمين في التدريس (TSQT) .

2 – ثبات القائمة :

أ – ثبات الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات ثبات القائمة بواسطة حساب معاملات الاتساقات الداخلية بطريقة ألفا كرونباخ لمقاييسها الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (4 . 9)

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأساليب التفكير السبعة المتضمنة في TSQT (ن = 100)

الأساليب	تشريعي	تنفيذي	حكمي	متحرر	محافظ	عالمي	محلي
ثبات ألفا	0.77	0.69	0.64	0.73	0.62	0.75	0.56

نلاحظ من جدول (9.4) أن قيم معاملات ثبات ألفا لكرونباخ مرتفعة ودالة عند مستوى 0.01

ب – ثبات إعادة الاختبار :

تم حساب معامل ثبات القائمة بطريقة إعادة تطبيقها على عينة بلغ قوامها 50 معلماً ومعلمة من معلمي عينة التقنين (100) معلم ومعلمة ، التي سبق تطبيق الاستبانة عليها بفاصل زمني قدره 18 يوما من اجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معامل الثبات ، كما هو موضح في الجدول الأتي :

جدول (4 . 10)

معاملات ثبات الاستبانة TSQT بطريقة إعادة الاختبار (ن = 50)

الأساليب	تشريعي	تنفيذي	الحكمي	المتحرر	المحافظ	عالمي	محلي
ثبات الاعادة	0.805	0.677	0.680	0.745	0.745	0.783	0.574

نلاحظ من الجدول (4 . 10) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة ودالة عند مستوى 0.01

يتضح مما سبق أن استبانة أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) . تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة ، في بيئة الدراسة السابقة ، مما يؤكد صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية ، والبحوث والدراسات المستقبلية .

ثانياً : قائمة أساليب التدريس لجراشا ريتشمان (1996) تعريب وتقنين حنان حسني عثمان (2012).

الاتساق الداخلي للمقياس :

لقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفرده من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (4 . 11)

معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في

مقياس أساليب التدريس

الخبير		السلطة الرسمية		النموذج الشخصية		الميسر		المفوض	
المقرر	معامل الارتباط	المقرر	معامل الارتباط	المقرر	معامل الارتباط	المقرر	معامل الارتباط	المقرر	معامل الارتباط
1	0.435	2	0.452	3	0.564	4	0.470	5	0.408
6	0.420	7	0.417	8	0.482	9	0.566	10	0.447
11	0.424	12	0.641	13	0.613	14	0.664	15	0.524
16	0.453	17	0.523	18	0.537	19	0.569	20	0.566
21	0.486	22	0.583	23	0.587	24	0.584	25	0.423
26	0.504	27	0.495	28	0.590	29	0.547	30	0.411
31	0.506	32	0.458	33	0.468	34	0.529	35	0.501
36	0.525	37	0.555	38	0.578	39	0.606	40	0.434

ويتضح من الجدول (4 . 11) أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (0.01) وتراوحت قيم معاملات الارتباط من 0.408 إلى 0.664

وبذلك لم يسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف آية مفردة كما جاءت في قيم معاملات ارتباطها أكبر من (0.4) .

صدق المقياس :

باستخدام اختبار "ت" اشارت النتائج الي وجود فروق ذات دلالة احصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات التخصصين في جميع مفردات مقياس أساليب التدريس وقد تراوحت قيم " ت " من 10.54 إلى 4.63 ، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (40) مفردة .

ثبات المقياس :

1- معامل الالكرونباخ :

تم استخدام الحزمة الاحصائية في حساب معامل الفا لكل بعد من ابعاد المقياس على حده ويوضح جدول (4 . 12) قيم معامل الفا لأبعاد قائمة أساليب التدريس كالأتي :

جدول (4 . 12)

قيم معامل ألفا لأبعاد قائمة أساليب التدريس

الأسلوب	الخبير	السلطة الرسمية	النموذج الشخصية	الميسر	المفوض
معامل الفا	0.562	0.692	0760.	0.794	0.546

ولم يسفر هذا النوع من الثبات عن حذف آية مفردة من مفردات المقياس ، حيث إن معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف تلك المفردات تقلل من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه .

2 – التجزئة النصفية :

تم استخدام الحزمة الإحصائية في حساب التجزئة النصفية معامل الارتباط ، والجدول التالي يوضح (4 . 13) قيم معامل الارتباط لسبيرمان براون لأبعاد المقياس لكل بعد من أبعاد قائمة أساليب التدريس كالأتي :

جدول (4 . 13)

قيم معامل الارتباط لسبيرمان براون لابعاد المقياس

الأسلوب	الخبير	السلطة الرسمية	النموذج الشخصية	الميسر	المفوض
معامل الثبات	0.772	0.743	0.766	0.776	0.762

الخصائص السيكومترية للمقياس للدراسة الحالية :

أولاً: قائمة أساليب التفكير :

الصدق :

يشير الصدق إلى الدرجة التي يمكن أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها، أي الحكم بصدق الاختبار يكون دائما بدلالة القرار أو الاستعمال، وبالتالي يكون الاختبار صادقا "إذا كان يقيس ما أردنا أن يقيس وليس شيئاً آخر" (ثورانديك وهيجن، 1989).

يعد الصدق من الخصائص السيكومترية الأساسية للاختبارات والمقاييس ونعني بالصدق "مدى فائدة القياسات في اتخاذ قرارات موائمة لعرض معين" (علام، 2006).

وقد قامت الباحثة باستخدام نوعين من الصدق هما:

1. صدق المحكمين **2. الصدق العاملي**

1/ صـدق المحكمـين : ويقصد بـه مدى تغطيـة المؤشرات للمفهوم المقاس، وتـم ذلك عن طريـق عرضـه علـى مجموعـة من الخبراء والمتخصصين من أعضـاء هيئـة التدريس بقسم علم النفس ؛ وذلك لتحديد مدى صلاحية فقرات المقياس.

2/ الصـدق العـاملي : تم استخدام الحزمـة الإحصـائية (Spss) لإجراء التحليل العاملي للمحـاور الأساسية بطريقـة التدوير المائل وتم حذف التشبعات والتـي هـي أقل مـن (±0.3) طبقا لمحـك جيلفورد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4 . 14)

نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير للمعلمين بطريقة التدوير المائل (ن=30) قبل حذف التشبعات غير الدالة

العوامل / الأساليب	الأول	الثاني	التشبعات
التشريعي	0.725	0.233	0.679
التنفيذي	0.215	0.742	0.732
الحكمي	0.683	0.219	0.662
المتحرر	0.608	0.343	0.619
المحافظ	0.262	0.580	0.622
العالمي	0.761	0.237-	0.793
المحلي	0.214	0.712	0.504
الجذور الكامنة	2.09	1.660	3.070
النسبة المئوية للتباين	%29.9	%23.3	%53.6

جدول (4 . 15)

نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير للمعلمين بطريقة التدوير المائل (ن=30) بعد حذف التشبعات غير الدالة

العوامل / الأساليب	الأول	الثاني
التشريعي	0.725	-
التنفيذي	0.215	0.742
الحكمي	0.683	-
المتحرر	0.608	-
المحافظ	0.262	0.580
العالمي	0.761	-
المحلي	0.214	0.721
الجذور الكامنة	2.09	1.660
النسبة المئوية للتباين	**%29.9**	**%23.3**

ويتضح من الجدولين السابقين (14.4)، (15.5) أن نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير أظهرت عاملين فسرا 53.6 % من التباين الكلي للمصفوفة على النحو التالي:

العامل الأول: جذره الكامن 2.09 % ونسبة تباينه 29.9 % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بتشبعات موجبة مرتفعة بأساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، المتحرر، العالمي)، وهذا يدل على علاقات موجبة دالة بين هذه الأساليب.

العامل الثاني: جذره الكامن 1.66، ونسبة تباينه 23.3 % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بتشبعات موجبة بأساليب التفكير (المحلي، والتفيذي، والمحافظ) وهذا يدل على وجود علاقات موجبة دالة بين هذه الأساليب.

الثبات :

تم التأكد من ثبات قائمة أساليب التفكير بطريقة معامل ألفا لكرونباخ، حيث تم استخدم الحزمة الإحصائية (Spss) في حساب معامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس ويوضح جدول (16.4) قيم معامل الفالكرونباخ أبعاد المقياس كالأتي:

جدول (4 . 16)

معاملات ثبات أبعاد قائمة أساليب التفكير بطريقة ألفا لكرونباخ

الأسلوب	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	المتحرر	المحافظ	العالمي	المحلي
معامل ألفا	0.882	0.783	0.779	0.879	0.783	0.687	0.882

ويتضح من الجدول (16.4) أن قيم معامل ثبات ألفا مرتفعة ودالة جميعها عند مستوى 0.05

ثانياً – قائمة أساليب التدريس:

إعداد جراشا ريتشمان (1996)، تعريب وتقنين حنان حسني (2012)، وأعد هذه القائمة لقياس أساليب التدريس لدى المعلمين في ضوء بعدين؛ وهذان البعدان هما:

1. الأسلوب المباشر وتشمل (المعلم الخبير، السلطة الرسمية، الشخصية النموذجية).

2. الأسلوب غير المباشر ويشمل (الميسر والمفوض) .

طريقة تصحيح المقياس:

القائمة تقيس خمسة أنواع من أساليب التدريس، ويتكون المقياس من (40) عبارة بمعدل ثماني عبارات لكل أسلوب في ضوء قائمة خماسية أمام كل منهما خمسة استجابات هي (موافق بشدة، موافق، أوافق إلى حد ما،غير موافق، غير موافق بشدة). فهو مقياس متدرج وتعطي الدرجة وفقا لهذا التدرج كما يلي: (موافق بشدة = 5، موافق =4 ، أوافق إلى حد ما = 3 ، غير موافق = 2، غير موافق بشدة =1) والدرجة المرتفعة تدل على قوة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب، والدرجة المنخفضة تدل على قلة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب، وتتوزع عبارات على المقاييس الفرعية للقائمة طبقا لما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(4 . 17)

توزيع عبارات قائمة أساليب التدريس للمعلمين على أبعادها الفرعية

الأساليب	رقم العبارة	عدد العبارات
المعلم الخبير	36,31 ,26,21,16,11,6,1	8
السلطة الرسمية	37,32 ,27,22,17,12,7,2	8
الشخصية النموذجية	38,33,28,23,18,13,8,3	8
الميسر	39,34,29,24,19,14,9,4	8
المفوض	40,35,30,25,20,15,10,5	8

ثانياً : قائمة اساليب التدريس

الصدق :

تم التحقق من صدق قائمة أساليب التدريس بطريقتين هما:

1. صدق التحليل العاملي **2. الاتساق الداخلي**

1. صدق التحليل العاملي: تم استخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليل العاملي للمحاور الأساسية بطريقة التدوير المائل **لكارول** وتم حذف التشبعات التي هي أقل من (0.3±) طبقا لمحك جيلفورد كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(4 . 18)

نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التدريس بطريقة التدوير المائل (ن=30) قبل حذف التشبعات

العوامل / الأساليب	الأول	الثاني	التشبعات
المعلم الخبير	0.699	0.271	0.489
المعلم كسلطة الرسمية	0.705	0.452	0.498
المعلم كشخصية نموذجية	0.626	0.523	0.683
المعلم كميسر	0.301	0.603	0.645
المعلم كمفوض	0.309	0.679	0.607
الجذور الكامنة	1.560	1.370	1.737
النسبة المئوية للتباين	**%31.2**	**%27.4**	**%58.6**

جدول (4 . 19)

نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التدريس بطريقة التدوير المائل (ن=30)

بعد حذف التشبعات غير الدالة

العوامل / الأساليب	الأول	الثاني
المعلم الخبير	0.699	–
المعلم كسلطة الرسمية	0.705	–
المعلم كشخصية نموذجية	0.626	–
المعلم الميسر	–	0.603
المعلم المفوض	–	0.679
الجذور الكامنة	1.560	1.370
النسب المئوية للتباين	**%31.2**	**%27.4**

ويتضح من الجدولين السابقين (18.4) ، (19.4) أن نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التدريس أظهرت عاملين فسرا 58.6% من التباين الكلي للمصفوفة على النحو التالي:

العامل الأول: جذره الكامن 1.560 ونسبة تباينه 31.2% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بتشبعات موجبة مرتفعة بأساليب التدريس (الخبير، السلطة، النموذج)، هذا يدل على علاقات موجبة ودالة بين هذه الأساليب.

العامل الثاني: جذره الكامن 1.370 ونسبة تباينه 27.4% من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع بتشبعات موجبة مرتفعة بأساليب التدريس (الميسر، المفوض) وهذا يدل على علاقات موجبة دالة بين هذه الأساليب.

2. الاتساق الداخلي: يعد الاتساق الداخلي مؤشراً للدلالة على (صدق/ وثبات) المفردات والأبعاد بالمقياس؛ وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة ودرجة البعد الخاص بها بعد استبعاد درجة العبارة منه (مراد ، 2000) كما هو موضح بالجدول (10.4).

جدول (4 . 20)

معاملات ارتباط فقرات أساليب التدريس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المعلم كخبير		المعلم كسلطة رسمية		المعلم كشخصية نموذجية		المعلم كميسر		المعلم كمفوض	
رقم العبارة	معامل ارتباط	رقم العبارة	معامل ارتباط	رقم العبارة	معامل ارتباط	رقم العبارة	معامل ارتباط	رقم العبارة	معامل ارتباط
1	0.55	2	0.47	3	0.48	4	0.70	5	0.62
6	0.48	7	0.62	8	0.63	9	0.58	10	0.45
11	0.53	12	0.71	13	0.57	14	0.50	15	0.51
16	0.51	17	0.58	18	0.58	19	0.48	20	0.47
21	0.88	22	0.66	23	0.62	24	0.45	25	0.74
26	0.47	27	0.62	28	0.54	29	0.55	30	0.74
31	0.70	32	0.62	33	0.37	34	0.85	35	0.85
36	0.66	37	0.48	38	0.52	39	0.49	40	0.49

ومن خلال جدول (4 . 20) يتضح أنه توجد معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات كل فقرة من فقرات القائمة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك بعد حذف درجة الفقرة الكلية للبعد.

الثبات :

تم التأكد من ثبات قائمة أساليب التدريس بثلاث طرق هي:

1. حساب معاملات الارتباط البينية: تم حساب معاملات الارتباط البينية لعبارات كل بعد من أبعاد قائمة أساليب التدريس كالآتي:

جدول (4 . 21)

مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الأول (الخبير) لقائمة أساليب التدريس

رقم العبارة / معامل ارتباط بيرسون	1	6	11	16	21	26	31	33
1	-							
6	0.815	-						
11	0.920	0.776	-					
16	0.780	0.827	0.799	-				
21	0.842	0.833	0.843	0.939	-			
26	0.887	0.806	0.908	0.871	0.919	-		
31	0.806	0.770	0.798	0.902	0.912	0.890	-	
36	0.858	0.809	0.852	0.898	0.922	0.898	0.827	-

ويتضح من الجدول (21.4) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد ثبات القائمة.

جدول (4 . 22)

مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الثاني (السلطة الرسمية) لقائمة أساليب التدريس

رقم العبارة / معامل ارتباط بيرسون	2	7	12	17	22	27	32	37
2	-							
7	0.853	-						
12	0.899	0.930	-					
17	0.836	0.772	0.788	-				
22	0.804	0.808	0.773	0.919	-			
27	0.772	0.755	0.720	0.884	0.963	-		
32	0.881	0.814	0.857	0.860	0.841	0.842	-	
37	0.828	0.791	0.783	0.949	0.963	0.926	0.840	-

ويتضح من الجدول (4 . 22) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد ثبات القائمة.

جدول (4 . 23)

مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الثالث (الشخصية النموذجية) لقائمة أساليب التدريس

رقم العبارة / معامل ارتباط بيرسون	3	8	13	18	23	28	33	38
3	-							
8	0.801	-						
13	0.785	0.891	-					
18	0.788	0.751	0.837	-				
23	0.799	0.911	0.904	0.785	-			
28	0.774	0.896	0.866	0.765	0.938	-		
33	0.830	0.822	0.88	0.756	0.873	0.841	-	
38	0.848	0.879	0.830	0.826	0.864	0.849	0.842	-

ويتضح من الجدول (23.4) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.5) وهذا يؤكد ثبات القائمة.

جدول (4 . 24)

مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الرابع (الميسر) لقائمة أساليب التدريس

رقم العبارة / معامل ارتباط بيرسون	4	9	14	19	24	29	34	39
4	-							
9	0.919	-						
14	0.881	0.920	-					
19	0.760	0.763	0.733	-				
24	0.940	0.933	0.930	0.707	-			
29	0.831	0.900	0.839	0.894	0.847	-		
34	0.883	0.844	0.797	0.822	0.877	0.883	-	
39	0.830	0.849	0.870	0.679	0.839	0.773	0.784	-

ويتضح من الجدول (24.4) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد ثبات القائمة.

جدول (4 . 25)

مصفوفة ارتباطاًت عبارات البعد الخامس (المفوض) لقائمة أساليب التدريس

رقم العبارة / معامل ارتباط بيرسون	5	10	15	20	25	30	35	40
5	-							
10	0.872	-						
15	0.847	0.810	-					
20	0.845	0.947	0.808	-				
25	0.825	0.856	0.867	0.842	-			
30	0.895	0.827	0.876	0.814	0.928	-		
35	0.846	0.843	0.840	0.829	0.847	0.933	-	
40	0.840	0.799	0.749	0.833	0.755	0.797	0.874	-

ويتضح من الجدول (25.4) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد ثبات القائمة.

2. معامل الالكرونباخ: تم استخدام الحزمة الإحصائية (Spss) في حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس ويوضح جدول (26.4) قيم معامل ألفا لأبعاد قائمة أساليب التدريس كالأتي:

جدول (4 . 26)

معاملات الثبات لقائمة أساليب التدريس بطريقة ألفا لكرونباخ

الأسلوب	الخبير	السلطة الرسمية	الشخصية النموذجية	الميسر	المفوض
معامل ألفا	0.771	0.773	0.775	0.774	0.772

يتضح من الجدول (26.4) أن قيم معامل ثبات ألفا مرتفعة ودالة جميعها عند مستوى (0.05) وهذا يدل على ثبات القائمة.

3/ التجزئة النصفية: تم استخدام الحزمة الإحصائية **(Spss)** في حساب التجزئة النصفية معامل الارتباط؛ والجدول التالي (27.4) يوضح قيم معامل الارتباط لسبيرمان **براون** لأبعاد المقياس لكل بُعد من أبعاد قائمة أساليب التدريس كالآتي:

جدول (4. 27)

معاملات الثبات لقائمة أساليب التدريس بطريقة التجزئة النصفية

الأسلوب	الخبير	السلطة الرسمية	الشخصية النموذجية	الميسر	المفوض
معامل الثبات	0.882	0.854	0.877	0.886	0.873

7.4- الأساليب الإحصائية:

1. اختبار "ت" لعينة لمعرفة أهم أساليب التفكير وأساليب التدريس المستخدمة في مجال التدريس.
2. تحليل "ت" لعينتين مستقلتين ذات تباين متجانس لمعرفة الفروق في أساليب التفكير وأساليب التدريس وفقا للنوع والتخصص.
3. معامل ألفاكرونباخ.
4. معامل ارتباط بيرسون .
5. التحليل العاملي.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

1.5. تمهيد

2.5. عرض النتائج ومناقشتها

3.5. التوصيات

4.5. المقترحات

1.5 – تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة الحالية بأهدافه، حيث قامت الباحثة بعرض نص التساؤل ثم وضحت كيفية معالجة النص إحصائياً ومن ثم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة. كما تضمن التوصيات والمقترحات التي تم طرحها على ضوء نتائج الدراسة.

2.5 – عرض النتائج ومناقشتها :

1 – الهدف الأول :

ينص الهدف الأول على التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس والذي تتفرع منه أساليب التدريس الخمسة ، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل الأول :

جدول (5 . 1 . 1)

نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس – المعلم الخبير

م	أساليب التفكير	معامل ارتباط (ن=100)	مستوى الدلالة الإحصائية
1	التشريعي	- 0.399	0.01
2	التنفيذي	- 0.125	غير دال
3	الحكمي	- 0.137	0.05
4	المتحرر	0.598	0.01
5	المحافظ	0.287	0.01
6	العالمي	0.491	0.01
7	المحلي	- 0.117	غير دال

ويلاحظ من الجدول (5 . 1 . 1) ما يلي :

- هناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.399) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التدريس المعلم الخبير أي كلما زاد استخدام أسلوب التفكير التشريعي قل أسلوب التدريس المعلم الخبير.

- هناك علاقة ارتباطيه موجبة (0.125) وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التنفيذي وأسلوب التدريس المعلم الخبير.

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة (0.137) وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التدريس المعلم الخبير.

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة (0.598) وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المتحرر وأسلوب التدريس المعلم الخبير.

- هناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.287) وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التدريس المعلم الخبير.

- هناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.491) وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير العالمي وأسلوب التدريس المعلم الخبير.

- هناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.117) وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحلي وأسلوب التدريس المعلم الخبير.

جدول (5 . 1 . 2)

نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس – السلطة الرسمية

م	أساليب التفكير	معامل ارتباط (ن=100)	مستوى الدلالة الإحصائية
1	التشريعي	0.403	0.01
2	التنفيذي	0.559	0.01
3	الحكمي	0.443	0.01
4	المتحرر	0.980	0.00
5	المحافظ	0.050	غير دال
6	العالمي	0.043	غير دال
7	المحلي	0.610	0.00

ويلاحظ من الجدول (5.1 .2) كما يلي :

- هناك علاقة ارتباطيه موجبة (0.403) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التدريس السلطة الرسمية.
- هناك علاقة ارتباطيه موجبة (0.559) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التنفيذي وأسلوب التدريس السلطة الرسمية.
- هناك علاقة ارتباطيه موجبة (0.443) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التدريس السلطة الرسمية.

- توجد هناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.98) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المتحرر و أسلوب التدريس السلطة الرسمية.
- توجد هناك علاقة ارتباطيه سالبة بلغت (0.5) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحافظ و أسلوب التدريس السلطة الرسمية.
- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (0.043) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير العالمي و أسلوب التدريس السلطة الرسمية.
- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (0.61) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحلي وأسلوب التدريس السلطة الرسمية.

جدول(5 . 1 . 3)

نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية

م	أساليب التفكير	معامل ارتباط (ن=100)	مستوى الدلالة الإحصائية
1	التشريعي	- 0.377	دالة
2	التنفيذي	- 0.017	غير دالة
3	الحكمي	0.367	دالة
4	المتحرر	0.306	دالة
5	المحافظ	0.376	دالة
6	العالمي	0.402	دالة
7	المحلي	0.127	غير دالة

ويلاحظ من الجدول (3.1.5) ما يلي:

- هناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.337) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية .
- وهناك علاقة ارتباطيه سالبة (0.017) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التنفيذي وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.
- يلاحظ أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة (0.367) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.
- توجد هناك علاقة ارتباطيه موجبة (0.306) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المتحرر وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.
- توجد هناك علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (0.376) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.
- كما أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (0.402) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير العالمي وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.
- وهناك علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (0.127) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحلي وأسلوب التدريس الشخصية النموذجية.

جدول (5 . 1 . 4)

نتائج العلاقة بين أساليب التفكير وأسلوب التدريس الميسر

م	أساليب التفكير	معامل ارتباط (ن=100)	مستوى الدلالة الإحصائية
1	التشريعي	0.348	دالة
2	التنفيذي	0.476	دالة
3	الحكمي	0.401	دالة
4	المتحرر	-0.038	غير دالة
5	المحافظ	-0.011	غير دالة
6	العالمي	0.460	دالة
7	المحلي	0.388	دالة

ويلاحظ من الجدول (5 . 1 . 4) كما يلي :

- هناك علاقة ارتباطية موجبة (0.348) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التدريس الميسر.
- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (0.476) ودالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التنفيذي وأسلوب التدريس الميسر.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة (0.401) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التدريس الميسر.

- هناك علاقة ارتباطية سالبة (0.038) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المتحرر وأسلوب التدريس الميسر.
- هناك علاقة ارتباطية سالبة بلغت (0.011) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التدريس الميسر.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بلغت (0.460) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير العالمي وأسلوب التدريس الميسر.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بلغت (0.388) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحلي وأسلوب التدريس الميسر.

جدول (5 . 1 . 5)

نتائج العلاقة بين درجات أساليب التفكير وأسلوب التدريس المفوض

م	أساليب التفكير	معامل ارتباط (ن=100)	مستوى الدلالة الإحصائية
1	التشريعي	- 0.384	دالة
2	التنفيذي	- 0.088	غير دالة
3	الحكمي	0.047	غير دالة
4	المتحرر	0.654	دالة
5	المحافظ	0.276	دالة
6	العالمي	0.543	دالة
7	المحلي	-0.246	دالة

ويلاحظ من الجدول (5.1.5) كما يلي:

- هناك علاقة ارتباطية سالبة (0.384) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التدريس المفوض.
- هناك علاقة ارتباطيه سالبة بلغت (0.088) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التنفيذي وأسلوب التدريس المفوض.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة (0.04) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التدريس المفوض.
- هناك علاقة ارتباطية بلغت (0.654)غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المتحرر وأسلوب التدريس المفوض.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بلغت (0.276) غير دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحافظ و أسلوب التدريس المفوض.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بلغت (0.543) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير العالمي وأسلوب التدريس المفوض.
- هناك علاقة ارتباطية سالبة بلغت (0.246) دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير المحلي وأسلوب التدريس المفوض.

2 – **الهدف الثاني :**

ينص الهدف الثاني للدراسة على "التعرف على أهم أساليب التفكير المفضلة" لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية بمدينة المرج. والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل الثاني:

جدول (5 . 2)

أهم أساليب التفكير المفضلة

م	أساليب التفكير	المتوسط النظري	متوسط العينة	الانحراف	ت	ن−1	مستوى الدلالة	الترتيب
1	التشريعي	22	33	6	4.44	99	0.001	2
2	التنفيذي	34	22.55	4.22	−3	99	0.000	7
3	الحكمي	32	37	4	2.33	99	0.000	4
4	المتحرر	31	39	6.22	3,66	99	0.000	3
5	المحافظ	28	26	9	1.2	99	0.551	6
6	العالمي	29	23	5	2.16	99	0.781	5
7	المحلي	27	39	8	8.44	99	0.001	1

ويتبين من الجدول (2.5) أن أعلى أسلوب من أساليب التفكير هو المحلي، جاء في الترتيب الأول بفرق دال إحصائياً (8.44)، على حين جاء في الترتيب الثاني الأسلوب التشريعي بفرق دال إحصائياً (4.44) ، وجاء في الترتيب الثالث الأسلوب المتحرر بفرق دال إحصائياً (3.66)، وفي الترتيب الرابع الأسلوب الحكمي بفرق دال إحصائياً (2.33)، وفي الترتيب الخامس الأسلوب العالمي بفرق دال إحصائيا (2.16)، وفي الترتيب السادس الأسلوب المحافظ بفرق دال إحصائيا (1.2)، وفي الترتيب السابع والأخير الأسلوب التنفيذي بفرق سالب دال إحصائياً (−3) وهذا يعني أن المعلمين لا يزالون يستخدمون الطرق التقليدية لأنهم لا يمتلكون مهارات التواصل

الحديثة التي تنتمي إلى أرقى مستويات التفكير، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة المستنبطة من منطق الإطار النظري إلى الأوساط الاجتماعية التي نشأ ونضج فيها تفكير المعلم منذ طفولته وخاصة أساليب المعاملة الوالدية لأن الأسرة هي البيئة الأولى التي تتطور فيها القدرات العقلية والمعرفية ومن ثم بيئة المدرسة وخاصة المراحل الأساسية التي لم يؤصل في محتوياتها طرق تنمية التفكير ابتداءً من محتوى المناهج إلى الوسائل التعليمية والأهداف التعليمية.

3 – الهدف الثالث :

ينص الهدف الثالث للدراسة على التعرف على الفروق في أساليب التفكير وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)؛ والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل الثالث :

جدول(5 . 3)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسط الذكور والإناث حول أساليب التفكير

أساليب التفكير	النوع	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن-2	الدلالة 0.5
التشريعي	ذكر	51	17.28	5.88	98	0.000
	أنثى	69	16.27			
التنفيذي	ذكر	41	14.28	3.53	98	0.000
	أنثى	55	14.27			
الحكمي	ذكر	56	19.44	1.11	98	0.141
	أنثى	58	18.33			
المتحرر	ذكر	36	18.12	0.97	98	0.831
	أنثى	38	14.99			
المحافظ	ذكر	38	17.11	0.431	98	0.876
	أنثى	40	19.27			
العالمي	ذكر	41	15.17	1.77	98	0.965
	أنثى	55	16.21			
المحلي	ذكر	33	15.11	0.351	98	0.782
	أنثى	36	14.77			

يتضح من الجدول (3.5) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التدريس التشريعي بلغت (5.88) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب التفكير التشريعي لصالح الإناث. مما يعني أن الإناث أفضل من الذكور في الميل إلى الإبداع ويمكن تفسير ذلك من النظر إلى أسلوب تفكير الإناث التشريعي الذي يحاول تنمية أساليب التلاميذ الخاصة في حل المشكلات، وتنمية دافعية التلاميذ نحو استخدام قدراتهم الإبداعية داخل الفصول الدراسية، واستخدام مهام تعليمية تتطلب استراتيجيات ابتكارية، وتكليف التلاميذ بعمل مشروعات مستقلة، وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي ذكور وإناث في أسلوب التفكير التنفيذي بلغت (3.53) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الذكور مما يعني أن المعلمين يكونون أفضل من المعلمات في القيادة والإدارة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Weng, 1999) ودراسة (Zhang & 2002 Sternberg, التي توصلت إلى اختلاف الذكور والإناث في تفضيل أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الذكور، وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التفكير الحكمي بلغت (1.11) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب التفكير الحكمي لصالح الذكور حيث نرى أن الذكور أفضل من الإناث في الميل إلى التحليل والتأمل الذاتي؛ ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى أسلوب تفكير الذكور المعلمين الحكمي والذي يرى أنْ يكون المعلمون تحليليين ولديهم تأمل ذاتي، ومقومين لأعمالهم التدريسية، ويفضل تقييم الأفكار أكثر من حفظها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (Sternberg & Grigorenko, 1995)، ودراسة أيوب (2011) في وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تفضيل أسلوب الحكمي لصالح الذكور، وتختلف ما توصل

إليه (الدردير، 2004 أ) في أنه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في أسلوبي التفكير التشريعي والحكمي ويرجع الاختلاف إلى البيئة والعينة.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التفكير المتحرر بلغت (0.97) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في تطبيق أسلوب التفكير المتحرر حيث نجد أن المعلمات يكن أفضل من المعلمين في الاهتمام بمعرفة البرامج الحديثة، وكل ما هو جديد في العملية التعليمة.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحافظ بلغت (0.431)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.5)، بما يعني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب التفكير المحافظ لصالح الإناث وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الدردير، 2004 أ)، ودراسة (علي، 2006) في وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تفضيل أسلوب التفكير المحافظ لصالح الإناث.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التفكير العالمي بلغت (1.77)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.5)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب التفكير العالمي وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الطيب، 2004)، ومع دراسة (Zhang, 2001) في عدم وجود اختلاف بين الإناث والذكور في أسلوب التفكير العالمي، وتختلف ما توصلت دراسة إليه (1999) Weng من وجود فروق في أسلوب التفكير العالمي لصالح الإناث ويرجع الاختلاف في العينة، وان قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحلي بلغت (0.35)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.5)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق

أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور مما يعني أن الذكور أفضل من الإناث في الاهتمام بتفاصيل المادة، ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى أسلوب تفكير المعلمين المحلي، الذي يفضل استخدام أدوات تقويم تتضمن تفضيلات كثيرة مفصلة عن المادة، وإتباع أسلوب الخطوة بالخطوة في شرح المادة؛ ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى أسلوب تفكير المعلمين المحلي الذي يستخدم وينتقي وسائل جديدة لتدريس المادة، ولديه القدرة على إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة ومناقشة التلاميذ وتشجيع التلاميذ الذين يظهرون أفكاراً قد تكون مخالفة لرأيه طالما أن هذه الأفكار صحيحة، واستخدام أدوات تقويم وطرق تدريس جديدة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الطيب، 2004) في أنه يوجد اختلاف في تفضيل أسلوب التفكير المحلي لدى الإناث والذكور لصالح الذكور. على حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (أيوب، 2011) من وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تفضيل أسلوب التفكير المحلي لصالح الإناث، وتختلف ما توصلت إليه دراسة (الدردير، 2004 أ) ، و(الطيب، 2004) في عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تفضيل أسلوب التفكير المحلي والمتحرر ويرجع الاختلاف إلى العينة والمجتمع .

4 – الهدف الرابع :

ينص الهدف الرابع على التعرف على الفروق في أساليب التفكير وفقا لمتغير التخصص (علمي – أدبي)؛ والجدول التالي يبين نتائج اختبار التساؤل الرابع :

جدول (5 . 4)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي التخصص العلمي والأدبي

حول أساليب التفكير

أساليب التفكير	النوع	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن-2	الدلالة 0.5
التشريعي	أدبي	30	14.33	3.44	98	0.000
	علمي	41	16.11			
التنفيذي	أدبي	37	12.99	0.55	98	0.436
	علمي	40	15.27			
الحكمي	أدبي	39	16.44	5.33	98	0.141
	علمي	42	17.32			
المتحرر	أدبي	44	18.12	6.11	98	0.002
	علمي	38	14.44			
المحافظ	أدبي	33	13.12	0.33	98	0.651
	علمي	31	17.11			
العالمي	أدبي	43	17.17	0.234	98	0.563
	علمي	41	15.21			
المحلي	أدبي	29	15.11	0.11	98	0.346
	علمي	30	14.77			

يتضح من الجدول (4.5) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التفكير التشريعي بلغت (3.44) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) . بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في تطبيق أسلوب التفكير التشريعي، وكذلك تبين أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التفكير التنفيذي بلغت (0.55) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التفكير التنفيذي، وتبين أيضا من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التفكير الحكمي بلغت (5.33) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في تطبيق أسلوب التفكير الحكمي وكذلك تبين من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التفكير المتحرر بلغت (6.11) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التفكير المحرر لصالح التخصص الأدبي، وتبين أيضا من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التفكير المحافظ بلغت (0.33)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التفكير المحافظ.

ويتضح من الجدول أيضا أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي التخصص العلمي والأدبي حول تطبيق أسلوب التفكير العالمي بلغت (0.234)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التفكير العالمي، وكذلك تبين لنا من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي التخصص العلمي والأدبي حول تطبيق أسلوب التفكير المحلي بلغت (0.11) وهي قيمة غير دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التفكير المحلي، وهذا يفسر أنه لا توجد فروق في أساليب التفكير لمتغير التخصص العلمي والأدبي.

5 – الهدف الخامس :

ينص الهدف الخامس على التعرف على أهم أساليب التدريس المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية بمدينة المرج، والجدول التالي يوضح التساؤل الخامس :

جدول (5 . 5)

أهم أساليب التدريس المفضلة

م	أساليب التدريس	المتوسط النظري	متوسط العينة	الانحراف	ت	ن–1	مستوى الدلالة	الترتيب
1	المعلم الخبير	31.22	4.19	7.22	5.21	99	0.000	2
2	السلطة الرسمية	32.35	15.43	7.56	9.87	99	0.002	1
3	الشخصية النموذجية	21.88	19.18	9.76	2.21	99	0.003	3
4	الميسر	28.34	26.99	6.96	1.1	99	0.342	4
5	المفوض	22.11	19.22	8.33	0.67	99	0.453	5

ويتبين من الجدول (5.5) بأن أعلى أسلوب في أساليب التدريس هو السلطة الرسمية في الترتيب الأول بفرق دال إحصائياً (9.87)، وهذا يدل على السلطة دائما تأتي في المرتبة الأولى، على حين جاء في الترتيب الثاني في أساليب التدريس المعلم الخبير بفرق دال إحصائياً (5.21)، وجاء في الترتيب الثالث الشخصية النموذجية بفرق دال إحصائياً (2.21)، وفي الترتيب الرابع في أساليب التدريس الميسر بفرق دال إحصائياً (1.1)، وفي الترتيب الأخير أسلوب التدريس المفوض بفرق دال إحصائيا (0.67)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدم اطلاع المعلمين على التطورات الحديثة في مجالات طرق التدريس ووسائلها التي تشجع على الحرية والاستقلالية في التعليم والمشاركة والتعاون بين المعلم والمتعلم؛ مما جعلهم يمارسون أسلوب السلطة الرسمية التي تعتمد على الحفظ والتلقين والتكرار، وليس على المناقشة والحوار والإبداع والابتكار، والأساليب الحديثة تشجع على تنشئة وتنمية شخصية متطورة قادرة على كسر الحواجز بين المعلم والمتعلم، وقدرة المعلم على تنسيق جهود المشاركة، وتنسيق الأدوار من أجل الوصول إلى أهداف خاصة وإجرائية تعكس محتوى الأهداف التعليمية العامة ابتداءً من المدخلات فالعمليات فالمخرجات التي تساعد على تنمية المجتمع وتقدمه في جميع جوانب المظاهر البنيوية والوظيفية.

6 – الهدف السادس :

ينص الهدف السادس على التعرف على الفروق في أساليب التدريس وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل السادس :

جدول (5 . 6)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي الذكور والإناث حول أساليب التدريس

المتغير	النوع	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن−2	الدلالـة 0.5
المعلم الخبير	ذكر	44	12.11	2.33	98	0.551
	أنثى	43	10.27			
السلطة الرسمية	ذكر	33	10.14	5.44	98	0.000
	أنثى	23	9.44			
الشخصية النموذجية	ذكر	37	10.44	0.54	98	0.854
	أنثى	34	11.91			
الميسر	ذكر	38	9.99	0.97	98	0.543
	أنثى	39	8.33			
المفوض	ذكر	32	12.45	0.431	98	0.542
	أنثى	34	13.12			

يتضح من الجدول (6.5) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التدريس الخبير بلغت (2.33) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب التدريس الخبير.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الذكور والإناث في أسلوب التدريس السلطة الرسمية بلغت (5.44) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب السلطة الرسمية لصالح الإناث.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التدريس الشخصية النموذجية بلغت (0.54) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب الشخصية النموذجية.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التدريس الميسر بلغت (0.97) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب الميسر.

وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مستوى الذكور والإناث في أسلوب التدريس المفوض بلغت (0.431)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.5)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تطبيق أسلوب المفوض. وهذا يفسر أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى أسلوب التدريس المفوض، مما يعني أن المعلمات بحكم ثقافتنا الليبية أفضل من المعلمين في القدرة على السلطة الرسمية، وبحكم أنهن مربيات ولديهن الخبرة في التعامل مع الأبناء وهذا جعلهن يهتممن بتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة السلبية والإيجابية، وخلق أهداف التعلم وامتلاك القدرة على التوقعات، وفهم مبادئ قيادة التلاميذ كما يهتممن بالأساليب الصحيحة والمقبولة والمثالية للقيام بالأشياء نظراً لقدرتهن على الربط بين الجانب الانفعالي والجانب المعرفي؛ وهذا ما يرجع من وجهة نظر الباحثة باعتبارها جزء من هذه الشريحة بأن طبيعة الثقافة الليبية

تشجع على القيم الذكورية في الجوانب الاجتماعية مما جعل المعلمات كإناث يجدن مناخ التعليم ممارسة أسلوب السلطة الرسمية.

7 – الهدف السابع :

ينص الهدف السابع على التعرف على أهم أساليب التدريس وفقاً لمتغير التخصص (أدبي – علمي)، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل السابع :

جدول (5 . 7)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي التخصص العلمي والأدبي حول أساليب التدريس

المتغير	التخصص	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن–2	الدلالة 0.5
المعلم الخبير	أدبي	38	11.44	0.65	98	0.986
	علمي	39	12.14			
السلطة الرسمية	أدبي	37	12.99	0.61	98	0.654
	علمي	38	9.91			
الشخصية النموذجية	أدبي	41	10.23	0.91	98	0.347
	علمي	38	12.44			
الميسر	أدبي	42	11.12	1.32	98	0.453
	علمي	39	10.44			
المفوض	أدبي	35	11.1	0.99	98	0.884
	علمي	33	12.77			

يتضح من الجدول (7.5) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب تدريس المعلم الخبير بلغت (0.65) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في تطبيق أسلوب تدريس المعلم الخبير. وكذلك تبين أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب السلطة الرسمية بلغت (0.61) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب السلطة الرسمية وتبين أيضا من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق الشخصية النموذجية بلغت (0.91) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في تطبيق أسلوب الشخصية النموذجية، وكذلك تبين من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التدريس الميسر بلغت (1.32) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التدريس الميسر.

وتبين أيضا من الجدول أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الأدبي والعلمي حول تطبيق أسلوب التدريس المفوض بلغت (0.99) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بما يعني أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في تطبيق أسلوب التدريس المفوض ، ومن هنا تبين انه لا توجد فروق في التخصص وفقا لأساليب التدريس.

3.5- التوصيات والمقترحات:

1.3.5 - توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية::

1. توصي جهات الاختصاص تضمين مهارات التفكير في محتوى المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية منذ مراحل التعليم الأساسية.
2. جعل التفكير مادة مستقلة تدرس في كليات الجامعة وتسمى مادة التفكير الناقد.
3. التركيز على مادة طرائق التدريس وهي النماذج التدريسية التي تستخدم التفكير.
4. توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم بأن تشكل لجان علمية متخصصة لتنسيق المناهج وطرق التدريس .

2.3.5 – مقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية:

توصي الباحثة بالمزيد من الدراسات عن أساليب التفكير وأساليب التدريس. وعلى ضوء التوصيات ونتائج الدراسة الحالية ؛ تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1 . دراسة العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تدريسهم وأثرها على تحصيل الطلاب في مختلف المراحل التعليمية .

2 . دراسة العلاقة بين أساليب التدريس الخمسة في ضوء نظرية **جراشا** وتحصيل الطلاب في مختلف المراحل العمرية .

3 . دراسة أساليب التفكير مع أساليب التدريس في المراحل العمرية المختلفة .

4 . دراسة أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين وعلاقتها بأساليب تدريسهم .

5 . دراسة تقييم محتوى المناهج وطرائق التدريس وأساليب التفكير لدى المعلمين في جميع المراحل التعليمية.

6 . دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الخبرة والنوع والعمر والتخصص

7 . دراسة أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع الأجنبية

أولاً : المراجع العربيـة :

- القران الكريم، سورة النمل.

- إسماعيل ، إبراهيم السيد (2014) : **أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية** . علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ، العدد السادس عشر .

- الأعسر ، (2000): **الإبـداع فـي حـل المشـكلات سلسـلة فـي التربيـة السـيكولوجية.** القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- ـــــ ، صفاء يوسف (1998): **تعلـيم مـن أجـل التفكيـر**. القاهرة، دار الإفتاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الأهدل، أسماء زين الصادق (2009): **فعالية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة** . مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، يناير.

- أيوب، مريم بولس دانيال (2011): **أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم في علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- التير، مصطفى (1999): **أسس البحث العلمي**، ليبيا، طرابلس، منشورات جامعة الفاتح.

- الجميلي ، مؤيد حامد جاسم (2013): **أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية.** رسالة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الدردير، عبدالمنعم (2004 أ): **أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية (دراسة عاملية).** دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة، عالم الكتاب، الجزء الأول.
- ـــــ ، عبدالمنعم (2004 ب): **أساليب التفكير لستيرنبرج لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ.** دراسات في علم النفس المعرفي، القاهرة، عالم الكتاب، الجزء الثاني.
- السباعي، خديجة أحمد (2006): **أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات.** المؤتمر العلمي العربي الأول، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، 18–19، ابريل.
- السيد، فائزة أحمد (1993): **أثر استخدام بعض أساليب تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.** رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- الطيب، عصام علي (2004): **أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- ـــــ ، عصام علي (2006): **أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة.** القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

- العتوم، عدنان يوسف (2004): **علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الفاعوري، أيهم علي (2010): **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

- اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي (1996): **معجم المصطلحات التربوية المعرفية**. القاهرة، دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

- المسلمي، السيد (2008): استراتيجيات التدريس .

http:// mrelasayedelmesalamy.bolgapot.com

- اللهيبي، ناصر بن حامد بن ناصر (2000): **أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة (دراسة نفسية)**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- الهمالي، عبدالله عامر (2003): **أساليب البحث العلمي**. ط(2)، منشورات جامعة قاريونس، بنغازين ليبيا.

- الوقاد، إلهام بنت إبراهيم (2008): **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- بدر، فائقة محمد (2007): **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.** المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 17(54)، فبراير.

- ثورانديك ، روبرت؛ هيجن، اليزبيث (1989): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية،** (ترجمة عبدالله الكيلاني وعبدالرحمن عدس). الأردن، مركز الكتب الأردني.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (1995أ): **استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة (دراسة تشخيصية تقويمية) دراسات في أساليب التفكير.** القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- ـــــ . ، مجدي عبد الكريم (1995ب): **الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات (دراسة نفسية تحليلية) دراسات في أساليب التفكير.** القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- ـــــ ، مجدي عبد الكريم (1995ج): **نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير (دراسة ميدانية في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وبعض متغيرات الشخصية) دراسات في أساليب التفكير.** القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- حماد، شريف (2004): **أساليب تدريس التربية الأسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها (دراسة مسحية).** مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 12(2).

- خزام، نجيب الفوانيس (1996): **البنية العاملية لصورة غربية عن استبيان (بايفو) للفروق الفردية في طرق.** المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 6(14).

- خير الله، سيد (1984): **اختبار القدرة على التفكير الابتكاري**. القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية.

- ستيرنبرج، روبرت (2004): **أساليب التفكير**، (ترجمة عادل يوسف خضر، مراجعة أحمد دسوقي). القاهرة، دار النهضة المصرية.

- شحاته، حسن ؛ أبا الخليل، فوزية (2004): **التدريس والتقويم الجامعي (دراسة نقدية مستقلة)**. رسالة الخليج العربي، العدد (78).

- شلبي، أمينة إبراهيم (2002): **بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية (دراسة تحليلية مقارنة)**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12(34)، فبراير.

- صالح، أحمد زكي (1970): **التعلم – أسسه – مناهجه – نظرياته**. القاهرة، مكتبة دار النهضة العربية.

- عبد السميع، صلاح (2007): **المعلم وأساليب التدريس**.

http://www.slah.jeeran.com

- عبدالفتاح، فوقية (2007): **أساليب التفكير والأحكام الأخلاقية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بعض المتغيرات**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 17(54)، فبراير.

- عبدالله، جابر محمد؛ أحمد، ربيع عبده (2011): **أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري والتفضيلات الحسية كأساليب التعلم لدة طلاب كلية التربية (في ضوء النوع والتخصص)**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 21(71)، ابريل.

- علام، صلاح الدين (2006): **القياس والتقويم التربوي النفسي**. ط(2)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- علي، محمد السيد (2006): **أساليب تفكير المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة تربوية اجتماعية)**. كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 3(2)، ابريل.

- عمار، محمد علي (1998): **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة (دراسة مقارنة)**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- عمان، حنان حسني حسان (2012): **أساليب التفكير لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة قنا وعلاقتها بأساليب تدريسهم**. رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

- عوض، منى سعيد يحي (2009): **الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية**. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- كشاد، سعاد (2012): أساليب التفكير لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بالمستويات المعرفية كما تقيسها اختبارات التعليم الأساسي شعبية طرابلس، جامعة الفاتح، رسالة ماجستير، قسم التربية وعلم النفس.

- مراد ، صلاح أحمد (2000) : **الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- مرزوك، أحمد محمد (2016): **أساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية عند طلبة الجامعة.** رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- هندام، يحي حامد (1973): **أبحاث في المناهج وطرق التدريس**– بحوث تربوية في تدريس الرياضيات. القاهرة، دار النهضة المصرية.
- يوسف، يوسف جلال (2005): **أساليب التفكير للأنماط المختلفة للشخصية (دراسة تحليلية مقارنة).** المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 15(49).

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Cheng, Y.Y; Chen, Y.W; Wang, W,C; Yeh\, Y.C; Guey, C.C. (2001). **Teachers and students thinking styles and their interaction of Taiwan primary school**. Paper presented at the AARE conference in Fremantle Australia Dec.5th.

- Duman, B. and Ozkan, Celik. (2011). **The Relationship Between the Elementary School Teachers Thinking Styles and the eaching Methods**. they use Elementary Education online , 10(2),785-797.{Online}: http://likogretim-online.org.tr .

- Evans, Carol; Harkins, M. J. and Young, J. (2008). **Exploring teaching styles and cognitive styles**. Evidence from school teachers in Canada . **North American Journal of psychology** , 567-582 ,ISSN: 1527-7143.

- Grasha, A.F. (1996). **Teaching With style**: A practical guide to enchancing learning by understanding teaching and learning styles, Pittsburgh: Alliance publishers.

- Grasha, A.F. (2002**). Teaching With Style**: A practical guide to Enchancing learning by understanding teaching and learning styles. San Bernardino CA: Alliance.

- Gaskill, M; McNulty, A; Brooks. (2006). **Learning from bequests. Journal of Science Education and Technology. v (15)**.133-136.

- Kaplan, E.J. and Kites, D. (1995). **Teaching styles and learning style**: **Which came first?** Journal of Instructional sychology, V(22).29-33.

- Shuang,Y.C. (2000). **Thinking styles and interaction in junior high school classrooms. Unpublished M.A**.(on–line): Avilable: http://ethesys.Lib .nsysu.edu.tw-ETD-dbLETD-rowse-browsf?

- Sternberg, R.J. (2002). **Thinking Styles**. Reprinted Edition. U K A, Cambridge University press.

- Sternberg, R. and Grigorenko, E. (1995). **Styles of thinking in the School European.** Journal for High Ability. Vol 6.201-219.

- Sternberg, R.J and Grigorenko, E.L. (1997). **Are cognitive styles still in style?** American Psychologist (52).700-712.

- Sternberg and Wagner. (1992). **Thinking styles inventory**. Unpublished test Yale University. New Havan.CT.

- Sternberg, R.J and Zhang. L.F. (2006). **Styles of thinking as a Basis of Differentiated Instruction.** Theory Into practice. V(44).245-253.

- Tajularipin, S; Aminuddin, ,H and Hor, Yen. Yi. (2011). **An Analysis of Teaching styles in primary and Secondary School Teachers based on Theory of Multiplee Intelligences.** Journal of social Sciences. V(7),428-435.

- Weng, J. (1999). **Study of teachers and students thinking Styles their interaction in instruction** , Unpublished M.A, Thesis, The University of Koashuing,(On-Line): Available: http:// Ethesys.lib.nsysu.edu.tw- ETDbrowse_browse?

- Yildizlar,M. (2010). **Thinking styles of Candidate Teachers from Different Cultures.** H.U. Journal of Education. 39.383-393.

- Zhang, L. F. (2001). **Approaches and thinking Styles in Teaching**. The Journal of psychology ,Sep.(V).135,547-561.

- Zhang, L. F. (2004a). **Thinking styles: University Students preferred Teaching Style their Conceptions of effective teachers.** The Journal of Psychology , May.(V). 13,233-252.

- Zhang, L. F. (2004b). **Do University Students Thinking Styles matter in Their Preferred Teaching approaches?** Personality and individual Differences. December.(V).37,155-1564.

- Zhang, L. F. (2005). **Preferences in Teaching Styles among Hong Kong and US University Students .** Personality and Individual Differences. November. (v).39,1319-1331.

- Zhang, L. F. (2006).**Preferred Teaching Styles and modes of thinking a mong university students mainland China**. The Journal of Psychology.(v).1,95-107.

- Zhang, L. F. (2008).**Teachers styles of thinking an exploratory Study**. The Journal of Psychology. Jan.(v),37-55.

- Zhang, L. F. and Sternberg, R. (2000). **Are Learning Approaches and Thinking Styles Related?** A study in Two Chinese populations**.** The Journal of Psychology .sep.(v).134,469-489.

- Zhang, L. F. and Sternberg, R. (2002). **Thinking Styles and Teachers Characteristics.** International Journal of Psychology. (v).937),3-12.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس أساليب تفكير المعلمين في صورته الأولية

جامعة بنغازي

كلية الآداب

قسم التربية وعلم النفس

استبانة أراء الخبراء بشأن مقياس أساليب التفكير لدى المعلمين

الأستاذ الفاضل .....

السلام عليكم،،

تسعى الباحثة لتطبيق مقياس أساليب تفكير المعلمين من إعداد جريجورينكو وستيرنبرج (1993) وتعريب وتقنين عبدالمنعم أحمد الدردير (2004) بوصفه جزءا من متطلبات الحصول على درجة الماجستير (أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة المرج وعلاقتها بأساليب تدريسهم).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال، تعرض عليكم الباحثة مقياس أساليب التفكير لدى المعلمين الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد من نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير "التحكم العقلي الذاتي" هي : 1- الوظائف (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي). 2 – المستويان (العالمي، المحلي). 3 – الميول (المتحرر، المحافظ) ، أي أن المقياس يقيس سبعة عبارات لكل أسلوب في ضوء مقياس خماسي أمام كل منها خمسة استجابات وهي (لا تنطبق علي اطلاقاً – تنطبق علي قليلاً – تنطبق علي أحياناً – تنطبق علي كثيراً تنطبق على تماماً) فهو مقياس متدرج

وتعطى الدرجة وفقا لهذا التدرج، كما يلي (لا تنطبق علي إطلاقاً =1، تنطبق علي قليلاً =2، تنطبق علي أحياناً =3، تنطبق علي كثيراً =4، تنطبق علي تماماً =5)، والدرجة الأعلى ارتفاعاً تدل على قوة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب، والدرجة الأقل ارتفاعاً تدل على قلة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب .لذلك تود الباحثة الاستفادة من ملاحظاتكم القيمة حول كل فقرة من الفقرات من حيث كونها صالحة أو غير صالحة أو تحتاج إلي تعديل.

أما تعريف ستيرنبرج لأساليب التفكير فإنه مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد أو يوظف بها قدراته.

وقد اشتمل المقياس على سبعة أساليب الآتية:

أسلوب التفكير التشريعي، وأسلوب التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير الحكمي، وأسلوب التفكير المحرر، وأسلوب التفكير المحافظ ، وأسلوب التفكير المحلي، وأسلوب التفكير العالمي.

مع خالص شكري وتقدير الباحثة

اسماء العقيلي

أساليب تفكير المعلمين

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	على المعلمين أن يزيدوا من المحتوى المفاهيمي على المحتوى الواقعي المتضمن في دروسهم.			
2	على المعلم أن يمد تلاميذه بالكثير من المعلومات المفصلة والملموسة حول المادة التي يقوم بتدريسها.			
3	على المعلمين أن يكونوا دائما على وعي بالبرامج الحديثة وكل قرار وتوجه في العملية التعليمية.			
4	أفضل أن يقوم التلاميذ بتخطيط كيفية إجراء استقصاء حول الموضوع الذي يرونه مهما.			
5	أرى أن الكتب المدرسية المقررة من الوزارة هي أفضل المصادر للتدريس.			
6	افضل أن ينمِ التلاميذ أساليبهم الخاصة في حل المشكلات.			
7	أفضل في كل عام انتقاء مواد جديدة وفريدة لتدريس مادتي.			
8	أفضل استخدام مهاما تسمح لكل تلميذ أن يؤدي ما يطلب منه بطريقته الخاصة.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
9	أفضل أن أطبق على تلاميذي اختبارات تتطلب دقة وتفضيلات كثيرة.			
10	على المعلمين أن يقدموا تغذية راجعة حول مدى تقدم التلاميذ باستمرار.			
11	أفضل الاهتمام بالمعنى العام (الإطار العام) للمادة التي أقوم بتدريسها.			
12	من الأفضل للتلاميذ أن يعرفوا أكبر قدر من الحقائق والتواريخ حتى يمكنهم أن يتعلموا كيفية تحليل وربط الأفكار ببعضها			
13	على التعليم ان يبرز مدى أهمية استيعاب التلاميذ للحقائق.			
14	التلميذ الجيد دائما يستمع جيدا للتعليمات المدرسية.			
15	أريد من تلاميذي أن يولدوا الأفكار الخاصة بموضوعاتهم الدراسية من خلال الواجبات التحريرية			
16	أعتقد أنه على المعلمين والتلاميذ ألا يتعلموا الأساليب التقليدية في التفكير وأن يتعلموا طرق جديدة تمكنهم من مواجهة المستقبل.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
17	أن أفضل أسلوب لتحسين عمليتي التعليم والتعلم بالمدارس يكمن في إتاحة الفرص للمعلمين ليلاحظ بعضهم البعض مع إتاحة الوقت الكافي لتقويم ونقد أدائهم			
18	أحاول أن أنمِ دافعية تلاميذي نحو استخدام قدراتهم الإبداعية داخل فصولي			
19	على التلاميذ ان يتعلموا كيف يؤدون ما يطلب منهم			
20	يجب على المعلمين امتلاك القدرة على إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة ومناقشة المتناقضات والمتدخلات التي يسعى التلاميذ الي حلها			
21	ينبغي على التلاميذ أن يتبنوا آراء معلميهم التي يرون أنها صائبة			
22	أفضل التدريس وفقا لقواعد إجراءات ثابتة.			
23	أفضل أن أشرح خطوات وتفاصيل محددة لتلاميذي.			
24	عند إعدادي لحصتي إنني أفضل تقديم الفكرة العامة لموضوع الدرس أترك التفاصيل لتلاميذي داخل الفصل.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
25	يحتاج التلاميذ لكي يتعلموا أن يكونوا أكثر نقدا وتقييما لما يقرأونه.			
26	أفضل أن أقوم بتدريس إستراتيجية عامة لتلاميذي لتحليل أي تصميم.			
27	أفضل تدريس نفس المادة لنفس الفصل كل عام			
28	أميل إلى إتباع التعليمات عند قيامي بالتدريس.			
29	أفضل أن أقدم المنظور والسياق العام للمادة التي أقوم بتدريسها لتلاميذي أكثر من التركيز على التفاصيل.			
30	أعتقد أنه ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا كيفية فهم المشكلات الكبرى ومحتواها			
31	ينبغي أن يركز جوهر التعليم على تقديم حقائق كثيرة جدا كي يتمكن التلاميذ من معرفة أكبر قدر من المعلومات المفيدة.			
32	يجب تشجيع المعلمين على أن يكونوا متأملين وذاتيين وتحليلين ومقومين لما يرتبط بأدائهم التدريسي.			
33	أفضل أن احدد الموضوعات البحثية لتلاميذ على أن اترك لهم حرية الاختيار.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
34	أوضح لتلاميذي ان يكونوا على وعي بمدى أهمية الإبداع في كل نوع من الأنشطة في (التعليم، المدرسة، العمل، الحياة الشخصية)			
35	أثناء عملي أفضل اتباع الموضوعات ،الاختبارات وطرق التدريس التي أثبتت نجاحها في الماضي.			
36	أعتقد أن الإرشادات التدريسية يجب أن تتضمن إستراتيجيات مفصلة حتى يمكن الاستفادة من الدروس.			
37	من الأفضل أن نتعلم كيفية تقييم الأفكار بدلا من حفظها وجمعها.			
38	أُشعر بسعادة عندما يبدي تلميذ ما وجهة نظر متعارضة مع رأي وتكون مدعمة بالأسباب			
39	أعتقد أنه على المعلم أن ينظر للتعليم والتعلم كعمليتين مستمرتين لحل المشكلات وكطريقتين إبداعيتين للبحث والاستقصاء.			
40	يجب أن يقوم المعلمون وفق معايير ترتكز على مستويات متباينة مثل وجود الهدف السلوكي على السبورة والسلوكيات الخاصة بالتلاميذ كالآداب ، والنظام العام والقدرة على اعطاء استجابات صحيحة.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
41	يجب أن يتقبل التلاميذ الكثير مما يقرؤونه على ماهيته.			
42	أرى أن تعليمات المديرين للمعلمين لها نفس درجة أهمية تعليمات المعلمين للتلاميذ.			
43	تقييم المعلمين لمدى تقدم تلاميذهم هو أحد الأشياء المهمة التي يؤدونها.			
44	دور المعلمين هو وضع فروضا تجريبية أثناء الدرس			
45	أفضل تدريس الموضوعات التي تركز على قضايا محددة بكل تفاصيلها.			
46	أعتقد أن المهمة الرئيسية للمعلم هي تقديم أسلوبا عاما للتفكير لتلاميذه يمكنهم من تطبيقه في دروسهم العلمية.			
47	اتفق مع الذين ينادون بالانضباط الشديد والعودة إلى الطريقة القديمة الجيدة في التدريس			
48	ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا كيفية اتباع تعليمات معلميهم.			
49	أقوم بتكليف التلاميذ بمشروعات مستقلة.			

ملحق (2)

مقياس أساليب التدريس في صورته الأولية

جامعة بنغازي

كلية الآداب

قسم التربية وعلم النفس

استبانة آراء الخبراء بشأن قائمة أساليب التدريس

الأستاذ الفاضل: .....

السلام عليكم،، ،،

تسعى الباحثة لتطبيق قائمة أساليب التدريس من إعداد توني جراشا وريتشمان (1996) وتعريب وتقنين حنان عثمان حسي (2012) بوصفه جزءا من متطلبات الحصول على درجة الماجستير.

ونظرا لما تتمتعون به من الخبرة العلمية في هذا المجال، تعرض عليكم الباحثة مقياس قائمة أساليب التدريس الذي يحتوي على بعدين هما: الأسلوب المباشر ويشمل (المعلم الخبير، السلطة الرسمية، الشخصية النموذجية)، والأسلوب غير المباشر ويشمل (الميسر، والمفوض)، أي أن القائمة تقيس خمسة أنواع من أساليب التدريس. ويتكون المقياس من (40) عبارة بمعدل ثماني عبارات لكل أسلوب في ضوء قائمة خماسية أمام كل منها خمس استجابات هي (موافق بشدة– موافق– أوافق إلى حد–غير موافق– غير موافق بشدة) فهو مقياس متدرج وتعطي الدرجة وفقا لهذا التدرج كما يلي: (موافق بشدة =5، موافق =4، أوافق إلي حد ما =3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة =1)، والدرجة المرتفعة تدل على قوة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب، والدرجة المنخفضة

تدل على قلة تفضيل المعلم لهذا الأسلوب. لذلك تود الباحثة الاستفادة من ملاحظاتكم القيمة حول كل فقرة من الفقرات من حيث كونها صالحة أو غير صالحة أو تحتاج إلى تعديل.

تعريف أساليب التدريس وفقا لنظرية جراشا على أنها تلك الصفات والسلوكيات الشخصية التي تظهر من قبل المدرس في الفصل ، وبالتالي فهو عبارة عن كل شيء يميز المدرس والذي يلعب دورا مهما في توجيه العملية التعليمية ، ومن ناحية أخرى له تأثير مباشر على الطلاب وقدراتهم على التعليم.

وصنف جراشا أساليب التدريس خمسة أنواع وهذه الأساليب هي:

1. المعلم الخبير.
2. المعلم بوصفه سلطة رسمية.
3. المعلم بوصفه شخصية نموذجية.
4. المعلم بوصفه ميسراً.
5. المعلم بوصفه مفوضا.

مع خالص شكري وتقديري لكم

الباحثة

اسماء العقيلي

قائمة أساليب التدريس

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أن الحقائق والمفاهيم والمبادئ هي أهم الأشياء التي يجب أن يكتسبها التلاميذ.			
2	أضع توقعات مرتفعة للتلاميذ في هذه المادة.			
3	إن ما اقوله وما افعله يعد نماذج تحدد الطرق الملائمة للتلاميذ كي يفكروا في قضايا المحتوى.			
4	ان الأهداف والطرق التي اتبعها في التدريس تتلاءم مع اساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ.			
5	يعمل التلاميذ على نحو نموذجي في أنشطة المقرر بمفردهم في ظل متابعة محدودة مني.			
6	إن مشاركتي للتلاميذ في الخبرة والمعرفة أمر مهم جدا لي.			
7	أعطي التلاميذ تغذية راجعة سالبة عندما يكون أداؤهم غير مرضي.			
8	أشجع التلاميذ ليحاكوا المثال الذي أقدمه لهم.			
9	أقضي بعض الوقت مع التلاميذ في استشارة عن كيفية تحسين عملهم في الأنشطة الفردية والجماعية.			
10	إن الأنشطة المتضمنة في المادة تشجع التلاميذ على تنمية أفكارهم المتعلقة بقضايا المحتوى.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
11	أعد ما يجب أن أقوله حول موضوع ما للتلاميذ كي يكتسبوا رؤية أوضح حول القضايا المتضمنة في هذا المجال.			
12	يصف التلاميذ محكاتي وتوقعاتي بأنها صارمة وجامدة.			
13	أوضح للتلاميذ كيف وماذا يفعلون كي يتقنوا المحتوى.			
14	توظف المناقشات الجماعية الصغيرة في مساعدة التلاميذ على تنمية قدرتهم على التفكير الناقد.			
15	يصمم التلاميذ واحدة أو أكثر من أنشطة التعلم الذاتي.			
16	أطلب من التلاميذ بعد انتهاء دراساتهم أن يكونوا مستعدين لعمل أخر مرتبط بهذا المجال.			
17	إن مهمتي أن أحدد ما يجب أن يتعلمه التلميذ وكيف يتعلمونه ؟			
18	غالبا ما أستخدم أمثلة من خبرتي الشخصية لتوضيح بعض النقاط حول المادة.			
19	أرشد عمل التلاميذ في مشروعات المقرر عن طريق توجيه الاسئلة واكتشاف البدائل واقتراح طرق بديلة لكيفية أداء الأشياء.			
20	يعد تنمية قدرة التلميذ نحو التفكير والعمل في استقلالية هدفا مهما.			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
21	تعد طريقة المحاضرة جزءا فعالا في كيفية تدريس الحصص الدراسية.			
22	أقدم إرشادات واضحة حول كيفية إكمال المهام في المقرر.			
23	دائما أوضح للتلاميذ كيف يستخدمون مبادئ ومفاهيم متنوعة.			
24	تشجيع أنشطة المقرر للتلاميذ نحو المبادرة والإحساس بالمسؤولية.			
25	يتحمل التلميذ مسؤولية بعض الأنشطة المتضمنة في الحصص.			
26	تلعب خبرتي دورا في إدارة الاعتراضات حول قضايا المقرر.			
27	إن المقرر له أهداف وغايات محددة يُراد تحقيقها.			
28	يتلقى التلاميذ تعليقات لفظية أو كتابية أو الاثنين معا عن أدائهم.			
29	أحرص دائما على إرشاد التلاميذ حول كيفية وماهية تدريس المقرر.			
30	يحدد الطلاب سرعتهم الخاصة في إكمال الأنشطة الفردية والجماعية أو الاثنين معا			

م	العبـــارة	صالحة	غير صالحة	التعديل
31	قد يصفني التلاميذ "كمصدر للمعرفة " يزودهم بالحقائق والمبادئ والمفاهيم التي يحتاجونها			
32	يحدد المقرر توقعاتي حول ما أود أن يفعله التلاميذ في هذا المقرر.			
33	كثير من التلاميذ يفكرون مثلي حول محتوى المقرر.			
34	يستطيع التلاميذ الاختيار بين الأنشطة كي يكملوا متطلبات المقرر.			
35	ان اتجاهي في التدريس يشبه تماما مديرا لعمل جماعي يفوض المهام والمسئوليات للوكلاء.			
36	يحتوى المقرر على موضوعات أكثر من الوقت المخصص أكثر من الوقت المخصص لتغطيتها.			
37	تساعدني محاكاتي وتوقعاتي حول التلاميذ على تنمية حاجاتهم للتعلم.			
38	قد يصفني التلاميذ بأني "مدرب" يعمل عن قرب مع شخص ما لحل المشكلات التي توجد في كيفية تفكيرهم وتصرفاتهم.			
39	أقدم لتلاميذي كثيرا من التشجيع والدعم الشخصي كي يسيروا جيدا في هذا المقرر.			
40	أتولى القيام بدور شخص يكون مصدرا متاحا للتلاميذ حينما يطلبون المساعدة.			

ملحق (3)

مقياسا أساليب تفكير المعلمين وأساليب التدريس في صورتهما النهائية

جامعة بنغازي

كلية الآداب

قسم التربية وعلم النفس

بعد التحية،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تحت عنوان "أساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات المرحة الثانوية بمدينة المرج وعلاقتها بأساليب تدريسهم، وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التدريس لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة المرج ؟
2. ما أهم أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات ؟
3. هل يوجد اختلاف في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات حسب متغيري النوع والتخصص؟
4. ما أهم أساليب التدريس المفضلة لدى المعلمين والمعلمات؟
5. هل يوجد اختلاف في أساليب التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب متغيري النوع والتخصص؟

تعليمات المقياس

أخي المعلم / أُختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يهدف هذان المقياسان اللذان بين يديك إلى معرفة أساليب التفكير وأساليب التدريس المفضلة لديك، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة ثم تضع علامة (]) في الخانة التي تعبر عن رأيك فيها وعليك أن تعرف بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فأي إجابة تعد صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق وأمانة، كما أن إجاباتك سوف تعامل بسرية تامة، ولن توظف إلا في أغراض البحث العلمي.

وأشكركم لحسن تعاونكم

الباحثة

أسماء العقيلي

جامعة بنغازي

كلية الآداب

قسم التربية

النوع: ..... **التخصص:** .....

أساليب تفكير المعلمين

البعد الأول: الوظائف (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
1	أفضل أن يقوم التلاميذ بتخطيط كيفية إجراء استقصاء حول الموضوع الذي يرونه مهما.					
2	أفضل أن ينمِ المعلم أساليب التلاميذ في حل المشكلات.					
3	أفضل استخدام مهاما تسمح لكل تلميذ أن يؤدي ما يطلب منه بطريقة خاصة.					
4	أريد من التلاميذ أن يولدوا الأفكار الخاصة بموضوعاتهم الدراسية من خلال الواجبات التحريرية.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
5	يجب تنمية دافعية التلاميذ نحو استخدام قدراتهم الإبداعية داخل الفصل.					
6	أوضح للتلاميذ أن يكونوا على وعي بمدى أهمية الإبداع في كل نوع من الأنشطة في (التعليم، المدرسة، العمل، الحياة الشخصية).					
7	أقوم بتكليف التلاميذ بمشروعات مستقلة.					
8	التلميذ الجيد دائما يستمع جيدا للتعليمات المدرسية.					
9	على التلاميذ أن يتعلموا كيف يؤدون ما يطلب منهم.					
10	أميل إلى إتباع التعليمات عند قيامي بالتدريس.					
11	أفضل أن أحدد الموضوعات البحثية لتلاميذي على أن أترك لهم حرية الاختيار.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
12	أعتقد أن الإرشادات التدريسية يجب أن تتضمن إستراتيجيات مفصلة حتى يمكن الاستفادة من الدروس.					
13	أرى أن تعليمات المديرين للمعلمين لها نفس درجة أهمية تعليمات المعلمين للتلاميذ.					
14	ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا كيفية إتباع تعليمات معلميهم.					
15	على المعلمين أن يقدموا تغذية راجعة حول مدى تقدم التلاميذ باستمرار.					
16	من أجل تحسين عمليتي التعليم والتعلم بالمدارس يكمن في إتاحة الفرص للمعلمين ليلاحظ بعضهم البعض مع اتاحة الوقت الكافي لتقويم ونقد ذاتهم .					
17	يحتاج التلاميذ لكي يتعلموا أن يكونوا أكثر نقدا وتقييما لما يقرأونه.					
18	يجب تشجيع المعلمين على أن يكونوا متأملين ذاتيين تحليليين ومقومين لما يرتبط بأدائهم التدريسي.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
19	من الأفضل أن نتعلم كيفية تقييم الأفكار بدلا من حفظها وجمعها.					
20	يجب أن يتقبل التلاميذ الكثير مما يقرؤونه على ماهيته.					
21	تقييم المعلمين لمدى تقدم تلاميذهم هو أحد الأشياء المهمة التي يؤدونها.					

البعد الثاني: المستويات (العالمي، المحلي)

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
1	على المعلمين أن يزيدوا من المحتوى المفاهيمي على المحتوى الواقعي المتضمن في دروسهم.					
2	أفضل الاهتمام بالمعنى العام (الإطار العام) للمادة التي اقوم بتدريسها.					
3	عند إعدادي لحصتي فإنني أفضل تقديم الفكرة العامة لموضوع الدرس وأترك التفاصيل لتلاميذي داخل الفصل.					
4	افضل ان اقوم بتدريس إستراتيجية عامة لتلاميذي لتحليل أي تصميم.					
5	أفضل أن اقدم المنظور والسياق العام للمادة التي أقوم بتدريسها لتلاميذي أكثر من التركيز على التفاصيل.					
6	أعتقد أنه ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا كيفية فهم المشكلات الكبرى ومحتواها.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
7	أعتقد أن المهمة الرئيسية للمعلم هي تقديم أسلوبا عاما للتفكير لتلاميذه يمكنهم من تطبيقه في دروسهم العلمية.					
8	على المعلم أن يمد تلاميذه بالكثير من المعلومات المفصلة والملموسة حول المادة التي يقوم بتدريسها.					
9	أفضل أن اطبق على التلاميذ اختبارات تتطلب دقة وتفضيلات كثيرة فيما يطرح من أسئلة.					
10	من الأفضل للتلاميذ أن يعرفوا أكبر قدر من الحقائق والتواريخ حتى يمكنهم أن يتعلموا كيفية تحليل وربط الافكار ببعضها.					
11	على التعليم أن يبرز مدى أهمية استيعاب التلاميذ للحقائق.					
12	أفضل أن اشرح خطوات وتفاصيل محددة للتلاميذ.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
13	ينبغي أن يركز جوهر التعليم على تقديم حقائق كثيرة جدا كي يتمكن التلاميذ من معرفة أكبر قدر من المعلومات المفيدة.					
14	أفضل تدريس الموضوعات التي تركز على قضايا محددة بكل تفاصيلها.					

البعد الثالث: الميول (المتحرر، المحافظ)

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
1	على المعلمين ان يكونوا دائما على وعي بالبرامج الحديثة وكل قرار وتوجه في العملية التعليمية.					
2	أفضل في كل عام انتقاء مواد جديدة وفريدة لتدريس مادتي.					
3	أعتقد أنه على المعلمين والتلاميذ الأ يتعلموا الأساليب التقليدية في التفكير وان يتعلموا طرق جديدة تمكنهم من مواجهة المستقبل.					
4	يجب على المعلمين امتلاك القدرة على إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة ومناقشة المتناقضات والمتدخلات التي يسعى التلاميذ الي حلها.					
5	أُشعر بالسعادة عندما يبدي تلميذ ما وجهة نظر متعارضة مع رأيي وتكون مدعمة بالأسباب.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
6	أعتقد أنه على المعلم أن ينظر للتعليم والتعلم كعمليتين مستمرتين لحل المشكلات وكطريقتين إبداعيتين للبحث والاستقصاء.					
7	دور المعلمين هو وضع فروضا تجريبية أثناء الدرس.					
8	أرى أن الكتب المدرسية المقررة من الوزارة هي أفضل المصادر للتدريس.					
9	ينبغي على التلاميذ أن يتبينوا آراء معلميهم التي يرون أنها صائبة.					
10	أفضل التدريس وفقاً لقواعد وإجراءات ثابتة وأسس ومبادئ التربية ودعم الأسس.					
11	أفضل تدريس نفس المادة لنفس الفصل كل عام.					
12	أثناء عملي أفضل اتباع الموضوعات، والاختبارات وطرق التدريس التي أثبتت نجاحها في الماضي.					

م	العبـــارة	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
13	يجب أن يقوم المعلمون وفق معايير ترتكز على مستويات متباينة مثل وجود الهدف السلوكي على السبورة والسلوكيات الخاصة بالتلاميذ كالأدب، والنظام العام والقدرة على إعطاء استجابات صحيحة.					
14	اتفق مع الذين ينادون بالانضباط الشديد والعودة إلى الطريقة القديمة الجيدة في التدريس.					

قائمة أساليب التدريس

البعد الأول: المعلـم الخبير

م	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أن الحقائق والمفاهيم والمبادئ هي أهم الأشياء التي يجب أن يكتسبها التلاميذ.					
2	إن مشاركتي للتلاميذ في الخبرة والمعرفة أمر مهم جدا لي.					
3	أعد ما يجب أن أقوله حول موضوع ما للتلاميذ كي يكتسبوا رؤية أوضح حول القضايا المتضمنة في هذا المجال.					
4	أطلب من التلاميذ بعد انتهاء دراساتهم أن يكونوا مستعدين لعمل آخر مرتبط بهذا المجال.					
5	تعد طريقة المحاضرة جزءا فعالا في كيفية إكمال المهام في المقرر.					
6	تلعب خبرتي دورا في إدارة الاعتراضات حول قضايا المقرر.					

م	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
7	قد يصفني التلاميذ "كمصدر للمعرفة " يزودهم بالحقائق والمبادئ والمفاهيم التي يحتاجونها.					
8	يحتوى المقرر على موضوعات تتطلب الوقت المخصص لها.					

البعد الثاني : السلطة الرسمية

م	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أضع توقعات مرتفعة للتلاميذ في هذه المادة.					
2	أعطي التلاميذ تغذية راجعة سالبة عندما يكون أداؤهم غير مرضي.					
3	يصف التلاميذ محاكاتي وتوقعاتي بأنها صارمة وجامدة.					
4	إن مهمتي أن أحدد ما يجب أن يتعلمه التلميذ وكيف يتعلمونه؟					
5	أقدم إرشادات واضحة حول كيفية إكمال المهام في المقرر.					
6	أن المقرر له أهداف وغايات محددة يراد تحقيقها.					
7	يحدد المقرر توقعاتي حول ما أود أن يفعله التلاميذ.					
8	تساعدني محاكاتي وتوقعاتي حول التلاميذ على تنمية حاجاتهم.					

البعد الثالث: الشخصية النموذجية

م	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	إن ما أقوله وما أفعله يعد نماذج تحدد الطرق الملائمة للتلاميذ كي يفكروا في قضايا المحتوى.					
2	أشجع التلاميذ ليحاكوا المثال الذي أقدمه لهم.					
3	أوضح للتلاميذ كيف وماذا يفعلون كي يتقنوا المحتوى.					
4	غالبا ما أستخدم أمثلة من خبرتي الشخصية لتوضيح بعض النقاط حول المادة.					
5	دائما أوضح للتلاميذ كيف يستخدمون مبادئ ومفاهيم متنوعة.					
6	يتلقى التلاميذ تعليقات لفظية أو كتابية أو الاثنين معا عن أدائهم.					
7	كثير من التلاميذ يفكرون مثلي حول محتوى المقرر.					
8	قد يصفني التلاميذ بأني "مدرب " يعمل عن قرب مع شخص ما لحل المشكلات التي توجد في كيفية تفكيرهم وتصرفاتهم					

البعد الرابع: الميسر

م	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أن الأهداف والطرق التي اتبعها في التدريس تتلاءم مع أساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ.					
2	أقضي بعض الوقت مع التلاميذ في استشارة عن كيفية تحسين عملهم في الأنشطة الفردية والجماعية.					
3	توظف المناقشات الجماعية الصغيرة في مساعدة التلاميذ على تنمية قدرتهم على التفكير الناقد.					
4	أرشد عمل التلاميذ في مشروعات المقرر عن طريق توجيه الأسئلة واكتشاف البدائل واقتراح طرق بديلة لكيفية أداء الأشياء.					
5	تشجيع أنشطة المقرر التلاميذ نحو المبادرة والإحساس بالمسؤولية.					
6	أحرص دائما على إرشاد التلاميذ حول كيفية وماهية تدريس هذا المقرر.					
7	يستطيع التلاميذ الاختيار بين الأنشطة كي يكملوا متطلبات المقرر.					
8	أقدم للتلاميذ كثيراً من التشجيع والدعم الشخصي كي يسيروا جيداً في هذا المقرر.					

البعد الخامس : المفوض

م	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يعمل التلاميذ على نحو نموذجي في أنشطة المقرر بمفردهم في ظل متابعة محدودة مني.					
2	أن الأنشطة المتضمنة في المادة تشجع التلاميذ على تنمية أفكارهم المتعلقة بقضايا المحتوى.					
3	يصمم التلاميذ واحدة أو أكثر من أنشطة التعلم الذاتي.					
4	يعد تنمية قدرة التلميذ نحو التفكير والعمل في استقلالية هدفا مهما.					
5	يتحمل التلميذ مسؤولية بعض الأنشطة المتضمنة في الحصص.					
6	يحدد الطلاب سرعتهم الخاصة في إكمال الأنشطة الفردية والجماعية أو الاثنين معا.					
7	أن اتجاهي في التدريس يشبه تماماً مديراً لعمل جماعي يفوض المهام والمسؤوليات للوكلاء.					
8	أتولى القيام بدور شخص يكون مصدراً متاحاً للتلاميذ حينما يطلبون المساعدة.					

ملحق (4)

لجنة التحكيم

ت	الاســـم	الدرجة العلمية
1	أ. د عبدالكريم اجويلي عبدالعالي	أستاذ
2	أ. د عبدالرحيم محمد البدري	أستاذ
3	د. محمد أبوعروش	أستاذ مشارك
4	د. ادريس بوبكر النحيلى	محاضر
5	أ. محمد بوبكر النحيلى	أستاذ محاضر

ملحق (5)

رسالة موجهة من الجامعة الى مراقب التربية والتعليم بالمرج

دولة ليبيا
جامعة بنغازي
كلية الآداب
بنغازي - ليبيا

التاريخ: ...../...../.....
الموافق: 2019/7/15
الرقم الإشاري: .....
Date: ...../...../.....

إلى من يهمه الأمر

بعد التحية ،،

يسر كلية الآداب بجامعة بنغازي أن تهديكم تحياتها ونشكر لكم تعاونكم معها وذلك بمساعدة السيدة / **أسماء حسين ابوبكر العقيلي** - طالب الدراسات العليا بقسم **التربية وعلم النفس** وتمكينها من الحصول على بعض البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع دراستها التي تقوم بإعدادها لنيل درجة الإجازة العالية (الماجستير)

شاكرين تعاونكم سلفاً

والسلام عليكم ...

د. محمود محمد المهدي
وكيل الكلية

المرفق من :
السيد /ة. عميد الكلية .
/ ملف الطالبة العلمي .
/ الملف الدوري العام .
اللرفادي 2019/07/15م .

faculty arts @ hotmail . com 1308 ✉ 00218-61.2228824 🖷 00218-61.2228824 ☎ 00218-61.2240761 ☎

ملحق (6)

مجتمع الدراسة حسب الإحصائية من مراقب التربية والتعليم بالمرج

(2)

الحكومة الليبية المؤقتة

شؤون التربية والتعليم – بلدية المرج

مكتب شؤون التعليم الثانوي

إحصائية بعدد المدارس والمعلمين بجداول ومعلمين احتياط ومعلمين غير ليبيين ومعلمين عقود للعام الدراسي 2018 / 2019 م

م	المدرسة	معلمين جداول			معلمين احتياط			معلمين غير ليبيين			المجموع		
		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
1	جمال عبد الناصر	33	1	34	8	20	28	4	-	4	45	21	66
2	القرضابية	30	9	39	12	4	16	3	2	5	45	15	60
3	عمر المختار	8	10	18	1	4	5	1	-	1	10	14	24
4	الحرية	2	47	49	-	21	21	2	4	6	4	72	76
5	جبل الثورة	4	65	69	3	25	28	-	1	1	7	91	98
6	طارق بن زياد	1	39	40	-	-	-	-	-	-	1	39	40
7	اسماء بنت أبي بكر	9	68	77	4	36	40	2	5	7	15	109	124
8	عبد الله الفيل	4	4	8	2	8	10	7	5	12	13	17	30
9	صالح إدريس	3	21	24	2	2	4	3	-	3	8	23	31
10	الوحدة العربية	7	12	19	-	-	-	1	-	1	8	12	20
11	الضياء	2	62	64	6	14	20	-	-	-	8	76	84
12	النهضة	3	34	37	2	12	14	1	1	-	5	47	52
	المجموع	106	372	478	40	146	186	23	18	41	169	536	705

يعتمد

مكتب التعليم الثانوي بالمرج

الحكومة الليبية المؤقتة • مكتب التعليم الثانوي • شؤون التربية والتعليم بلدية المرج

Teachers Methods of Thinking in Secondary School in Al-Marj City and Their Relation Teaching Methods

by:

Asma Hussein Boabaker Ah

Supervisor:

Prof. Abdul-Karjm Ajwihi Abdel-Aahj

Abstract

The methods of thinking and teaching are among the most important modem topics that have developed along the lines of most societies and the importance of this subject. The problem of the study is to investigate the relationship between thinking methods and teaching methods of secondary in AL-Marj city.

The study was based on the associative approach.. The study sample consisted of (100) female teachers and male teachers representing(478) male teachers and female teachers in AL-Marj city in the secondary stage.

The tools of the study were basedie measure of teachers thinking methods in teaching by Sternberg and Gregorinko (1993) Arabization and Legalization Abdel-moneim Al-Dardir (2007) and also the methods of Teaching by Arabjzation and legalization: Abdel-rnoneii measure of teaching methods prepared by Gracha Richman (1996), Arabization and legalization: Hanan Hussni Othman (2012).

In order to analyze the data collected from the sample of the study and to achieves the objectives of the study, the use of the computer and the use of statistical packages for social sciences (Spss),through the explanatory statistic in one of the methods Pearson correlation coefficient to investigate the simple relationships etween

the variables of the study, and (t) Demographic and study variables. The study concluded a number of results, the most important of which are the following:

- There is a relationship between the methods of thinking and teaching methods, where we find that there is a relationship between the methods of thinking and the method of

teaching expert, as well as there is a relationship between methods of thinking and the methods of teaching official authority, and there is also a relationship between the methods of thinking and the method of teaching facilitator, as well as there is a relationship between the methods of thinking and the method of teaching authorized.

- Male and female secondary school teachers prefer local thinking methods and then the legislative method.
- There are differences between male teachers and female teachers in the method of legislative thinking in favor of teachers. There are also differences between male teachers and female teachers in the method of executive thinking in favor of males. There are also differences in the method of governance in favor of males. There are differences between male teachers and female teachers in the way of thinking freely for females. There are differences between male teachers and female teachers in the conservative thinking method for the benefit of females, there are differences between male teachers and female teachers in the way of thinking locally for the benefit of males, and that there are no differences between male teachers and female teachers in the global thinking.

- There are no differences between scientific and literary specialization on the methods of thinking.
- Female teachers and secondary school male teachers prefer the method of teaching official authority for the benefit of Females and there are no differences in the rest of teaching methods.
- There are no differences between scientific and literary specialization on teaching methods.

Teachers Methods of Thinking in Secondary School in Al-Marj City and Their Relation Teaching Methods

By:

Asma Hussein Bou baker Ah

Supervision

Prof. Abdul-Karini Ajwili Abdel-Aahi

This thesis is an update of the requirements for obtaining a master's degree in Education and Psychology Division of Education methods

University of Ben ghazi

Benghazi University

Faculty of Arts

June 2019