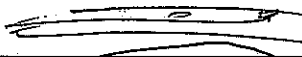


نوقشت رسالة الطالبة
آلاء حسن يوسف

بـعـنـوان :

"عادات العقل وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق"

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٠٢٢/٦/١٢ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم :

الاسـم	الصفـة	التوقيـع
أ.د. أمل الأحمد	عضواً	
أ.د. غسان الزحيلي	عضواً	
د. مروان أحمد	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في علم النفس التربوي - قسم علم النفس .



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

عادات العقل وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة

لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد

آلاء حسن يوسف

إشراف

د. مروان أحمد

المدرس في قسم علم النفس

2022/2021

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
ب	فهرس المحتويات.
هـ	فهرس الجداول.
ز	فهرس الأشكال والرسوم البيانية.
ح	فهرس الملاحق.
ط	ملخص البحث باللغة العربية.
10-1	الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث
2	1- مقدمة البحث.
3	2- مشكلة البحث.
4	3- أسئلة البحث.
4	4- فرضيات البحث.
5	5- أهداف البحث.
6	6- أهمية البحث.
7	7- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.
9	8- حدود البحث.
45-11	الفصل الثاني: الإطار النظري
26-12	المحور الأول: عادات العقل
13	تمهيد.
13	1- مفهوم عادات العقل.
16	2- أبعاد عادات العقل.
17	3- تصنيف عادات العقل.
21	4- الأهمية التربوية لعادات العقل.
23	5- علاقة عادات العقل ببعض النظريات التطبيقية.
24	6- عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير.
26	تعقيب.
45-27	المحور الثاني: التفكير عالي الرتبة
28	تمهيد.
28	1- مفهوم التفكير عالي الرتبة.

30	2- خصائص التفكير عالي الرتبة.
30	3- النظريات المفسرة للتفكير عالي الرتبة.
38	4- أهمية التفكير عالي الرتبة.
40	5- طرائق تعليم التفكير عالي الرتبة.
41	6- مهارات التفكير عالي الرتبة.
45	7- المتطلبات القبلية لمهارات التفكير عالي الرتبة.
65-46	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
47	تمهيد.
47	1- الدراسات المتعلقة بعبادات العقل.
47	1-1- الدراسات العربية.
54	1-2- الدراسات الأجنبية.
57	2- الدراسات المتعلقة بالتفكير عالي الرتبة.
57	2-1- الدراسات المحلية.
58	2-2- الدراسات العربية.
60	2-3- الدراسات الأجنبية.
62	3- مكانة الدراسات الحالية بين الدراسات السابقة.
85-66	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته الميدانية
67	تمهيد.
67	1- منهج البحث.
67	2- المجتمع الأصلي للبحث.
69	3- عينة البحث.
72	4- أدوات البحث.
72	4-1- مقياس عادات العقل.
79	4-2- مقياس التفكير عالي الرتبة.
84	5- صعوبات وميسرات تطبيق أدوات البحث.
85	6- القوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.
108-86	الفصل الخامس: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها
87	1- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.
93	2- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.

107	3- ملخص نتائج البحث.
108	4- مقترحات البحث.
116-109	قائمة المراجع.
109	المراجع العربية.
113	المراجع الأجنبية.
127-117	الملاحق.
I	ملخص البحث باللغة الأجنبية.

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
37	النظريات المفسرة للتفكير عالي الرتبة.	1
38	أوجه المقارنة بن الاتجاهات التطورية والإجرائية	2
44	مهارات التفكير عالي الرتبة حسب تصنيف بلوم.	3
45	المتطلبات القبلية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة	4
68	يصف المجتمع الأصلي لعينة البحث حسب متغير الجنس والسنة الدراسية الأولى في الكليات المدروسة.	5
68	يصف المجتمع الأصلي لعينة البحث حسب متغير الجنس والسنة الدراسية الثالثة في الكليات المدروسة.	6
69	يصف المجتمع الأصلي لعينة البحث.	7
70	يمثل أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس.	8
71	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الدراسي.	9
72	يمثل أفراد عينة البحث حسب متغير السنة الدراسية.	10
73	توزيع العبارات على أبعاد مقياس عادات العقل.	11
74	العبارات التي تمت إعادة صياغتها وتغييرها وفقاً لآراء السادة المحكمين.	12
75	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس.	13
76	معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس عادات العقل والمقياس ككل.	14
76	معاملات الصدق التمييزي لمقياس عادات العقل.	15
77	نتائج معاملات الثبات ألفا كرونباخ ومعاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات العقل.	16
78	نتائج معامل ثبات الإعادة لمقياس عادات العقل.	17
81	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير عالي الرتبة والدرجة الكلية للمقياس.	18
82	معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس التفكير عالي الرتبة والارتباطات بين أبعاد التفكير عالي الرتبة والمقياس ككل.	19
82	معاملات الصدق التمييزي لمقياس التفكير عالي الرتبة.	20
83	نتائج معاملات الثبات ألفا كرونباخ ومعاملات ثبات التجزئة النصفية	21

	لمقياس التفكير عالي الرتبة.	
84	نتائج معامل ثبات الإعادة لمقياس التفكير عالي الرتبة.	22
87	درجة القطع لمقياس عادات العقل.	23
88	مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث.	24
90	درجة القطع لمقياس التفكير عالي الرتبة.	25
91	مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث.	26
93	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها والتفكير عالي الرتبة.	27
96	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس عادات العقل وأبعادها.	28
98	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس عادات العقل وأبعادها.	29
101	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس عادات العقل وأبعادها.	30
103	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.	31
105	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.	32
106	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.	33

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير .	25
2	السلم المعرفي ومستوياته لدى بلوم .	33
3	العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي .	37
4	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس .	70
5	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الدراسي .	71
6	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير السنة الدراسية .	72
7	مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث .	89
8	مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث .	92

فهرس الملحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	نتائج الدراسة الاستطلاعية	118
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	119
3	مقياس عادات العقل بصورته الأولية	120
4	مقياس عادات العقل بصورته النهائية	122
5	مقياس التفكير عالي الرتبة بصورته الأولية	124
6	مقياس التفكير عالي الرتبة بصورته النهائية	126
7	الموافقات الرسمية	128

ملخص البحث باللغة لعربية

عادات العقل وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

تعد عادات العقل والتفكير عالي الرتبة من أهم الطرائق التي تنمي المعرفة لدى الطلبة، فعادات العقل تعبر عن السلوكيات والأداءات الذكية للطلّاب والتي تنشأ من الاتجاهات والقيم والمهارات التي تتشكل من خبراته ومن المواقف التي يتعرض لها وكذلك التفكير عالي الرتبة الذي يشتمل على مجموعة من المهارات المعرفية العليا والتي تتكامل لتنتج نشاطاً معرفياً عالياً في ضوء الخبرة المتوافرة ومستوى التعليم.

ويهتم البحث بدراسة عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في الكليات التالية: كلية التربية (قسم علم النفس) كلية الآداب (قسم اللغة العربية) كلية الهندسة (قسم هندسة مدنية) كلية العلوم (قسم بيولوجيا) ؟ ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى عادات العقل ومستوى التفكير عالي الرتبة لدى عينة البحث والتعرف إلى العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي عادات العقل وأبعادها والتفكير عالي الرتبة تبعاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي) وتتبع أهمية هذا البحث في أن معرفة العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لها أهمية كبرى في فهم القدرات المعرفية لدى الطلبة.

وأهمية العينة التي يتناولها البحث وهم طلبة الجامعة في السنة الأولى والثالثة فهم يمثلون الركيزة الأساسية التي يتشكل منها مجتمع الغد، وجرت الإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته وأشارت النتائج إلى أن:

- مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث جاء بمستوى متوسط.
- ومستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث جاء بمستوى متوسط.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وأبعادها والتفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل تبعاً لمتغير الجنس بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة لصالح الذكور.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص النظري.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل بينما أظهرت النتائج بوجود فروق في أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة ولصالح السنة الثالثة في عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
- واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ويتمثل المجتمع الأصلي للبحث بطلبة جامعة دمشق في السنة الأولى والثالثة من الكليات النظرية والتطبيقية والبالغ عددهم (65069) وذلك من خلال الرجوع إلى إحصائيات شؤون الطلاب في كليات جامعة دمشق للعام الدراسي (2018-2019) وتتألف عينة البحث من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة في جامعة دمشق أقسام (علم النفس في كية التربية، لغة عربية في كلية الآداب، هندسة مدنية في كلية الهندسة، بيولوجيا في كلية العلوم) وبلغ عدد أفراد العينة المعتمدة في الدراسة

الحالية (939) طالباً وطالبة وبنسبة (10% في بعض الكليات ونسبة 30% في كليات أخرى) من حجم المجتمع الأصلي.

وجرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم في البحث الأدوات التالية: مقياس عادات العقل من إعداد محمد إبراهيم حسين (2012) ويتكون من ثمانية أبعاد، ومقياس التفكير عالي الرتبة من إعداد الباحثة ويتألف من (30) بنداً.

وجرى تطبيق أدوات البحث في المرحلة الممتدة بين 2019\4\5 إلى 2019\5\7.

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

- 1- مقدمة البحث.
- 2- مشكلة البحث.
- 3- أسئلة البحث.
- 4- فرضيات البحث.
- 5- أهداف البحث.
- 6- أهمية البحث.
- 7- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.
- 8- حدود البحث.

1- مقدمة البحث:

في كل يوم تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح أي إنها تحتاج إلى متعلم مبدع ومفكر قادر على حل المشكلات التي تواجهه والتكيف مع بيئته وفق القيم والأهداف المرغوبة ولا يتحقق ذلك دون وجود تربية تواكب متطلبات هذا العصر وتراعي جوانب النمو بصورة متكاملة ومتوازنة ولهذا جاءت دعوة التربية الحديثة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية العادات العقلية التي تعد من أهم الطرائق التي تنمي المعرفة فهي مهارة المتعلم في تنظيم أفكاره وترتيبها بطريقة مبدعة تقوده نحو التفكير والتصرف بطريقة ذكية عند مواجهة المشكلات التي تكون حلولها غير ظاهرة للعيان بصورة فورية.

ويركز كوستا وكالليك "Costa & Kallick" على أهمية العادات العقلية وفعاليتها التربوية فإن المتعلم الذي يمتلك العادات العقلية يمكنه أن يطور بصورة مستمرة إمكانياته وقدراته العقلية، وأن يحقق درجة عالية من القدرة على النفاذ إلى جوهر الأشياء ومعرفة ماهيتها¹، مما يتيح الفرصة أمامه للإبداع في السلوك وفي التفكير ومن أنواع التفكير المكتسبة التي تتطور من خلال التدريب والمهتم في الوقت الحاضر بها التفكير عالي الرتبة الذي لاقى اهتمام الكثير من التربويين بوصفه أحد المفاتيح الهامة لعملية التعلم والتعليم ولضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستعمال أقصى طاقاته العقلية لتحقيق النجاح في مجال التعلم أو الحياة العملية لأن التفكير عالي الرتبة يأخذ التفكير إلى مستويات أعلى من تكرار للحقائق فقط بل يتطلب منا أن نفعل شيئاً مع هذه الحقائق أي يجب فهمها وتصنيفها ومعالجتها ووضعها معاً بنظرية جديدة فهو التفكير الذي يتطلب جهداً ذهنياً خاصاً وصبراً على الشك والغموض والاستقلالية في ممارسة المحاكمة العقلية أي توسيع حدود المعرفة لما جرى اكتشافه فيعد استجابة لتحديدٍ ومن الممكن أن يشكل تحدياً لتحديات أخرى.²

كما تعد مهارات التفكير عالي الرتبة من المهارات التكيفية التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يضبط انفعالاته القوية ويستخدم الأساليب المناسبة للوصول إلى أفضل البدائل للتعامل مع أي عارض.

¹ Costa & Kallick (2008), p:12.

² العتوم وآخرون (2007)، ص: 201-202..

لذلك يجب أن يكون التفكير عالي الرتبة والعادات العقلية إحدى أهم الأهداف التربوية في العملية التعليمية فمن الضرورة بمكان أن يعي المتعلمين بتفكيرهم وسلوكياتهم الذكية وتعزز عندما تمارس في الموقف التعليمي كي تصبح ممارسة مقصودة وواعية من قبلهم.

2- مشكلة البحث:

تعتبر العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالانجاز والأداء الأكاديمي لدى الطلبة في مراحل التعليم العامة والتعليم الجامعي على نحو خاص وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة كل من ويرسما وليكليدر (Wiersema & Licklider, 2009)، ودراسة (الفضلي 2013)، ودراسة (الرفاعي 2015) كما أوصت ماركلين "Marklein 2005"³ بأهمية تطوير عادات العقل في المرحلة الجامعية فهي مفتاح النجاح في الحياة المستقبلية وما بعد الجامعة وإهمال استخدامها يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية ونظراً لضرورة تلك العادات في حياة طلبة المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل الدراسية نجد الكثير من الدراسات الوصفية والتجريبية الداعمة والمؤكدة لضرورة استخدامها ولكن ما هو واقع هذه العادات لدى طلبة جامعة دمشق؟ هل يستخدمونها؟ الأمر الذي دفع الباحثة لإجراء عينة استطلاعية على طلبة جامعة دمشق في الكليات النظرية والتطبيقية بلغت (50) طالباً وطالبة وطُبق مقياس عادات العقل بعد أن تم شرح معنى هذه العادات وذلك للكشف عن العادات الأكثر استخداماً لديهم وأشارت النتائج الملحق (1): إلى أن عادة الاستعداد الدائم للتعلم هي أكثر العادات استخداماً بنسبة (96,6%) تليها عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة بنسبة (91,1%) تليها عادة إيجاد الدعابة بنسبة (90,1%) وثم عادة المثابرة بنسبة (77,9%) وعادة التفكير التبادلي بنسبة (76,5%) ثم عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة بنسبة (76,5%) وعادة التفكير بمرونة بنسبة (75,2%) وأخيراً عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف بنسبة (68,71%).

ولاحظت الباحثة من خلال دراستها للأدب التربوي الخاص بعادات العقل أهميتها بمجالات التفكير وخاصة التفكير عالي الرتبة الذي يجمع بين التفكير الناقد والإبداعي اللذين أصبحا ضرورة من ضروريات

³ Wiersema, & Licklider (2009),p: 6

العصر الحالي كاستجابة للتطورات التكنولوجية السريعة من حولنا ومحاولة لمواجهة كل ما هو جديد، فهو بمنزلة الأداة التي يتسلح بها الطلبة لكي يتمكنوا من التعامل مع جميع أنواع المعلومات التي تواجههم وخاصة إن هذه المعلومات تتوسع بشكل سريع ولا يمكن للمتعلم التعامل معها أو مواجهتها إلا من خلال امتلاك التفكير عالي الرتبة الذي يهب المعلومات معنى أي يقوم بإعطاء معنى ملائماً لها وذلك من خلال عمليات التحليل والتركيب وتقويم المعلومات، والذي ينظر إليه أيضاً على أنه عملية معرفية محكومة بالمعلومات المتوفرة لديهم في الموقف وبالعادة العقلية لتي اعتادوا عليها.

وفي ضوء الدور الذي تلعبه متغيرات الدراسة في مستوى التعليم والتحصيل الأكاديمي وأهميتها في المجال التربوي و ندرت الدراسات المحلية التي تناولت متغيرات الدراسة على حد علم الباحثة، جاء البحث الحالي للإجابة عن السؤال التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والتفكير

عالي الرتبة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟

3- أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

3-1- ما مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث؟

3-2- ما مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث؟

4- فرضيات البحث:

سعى هذا البحث إلى التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل و أبعادها ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (نظري - تطبيقي).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى - السنة الثالثة).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (نظري - تطبيقي).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى - السنة الثالثة).

5- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

5-1- التعرف على طبيعة العلاقة بين عادات العقل وأبعادها والتفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث.

5-2- التعرف على مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث.

5-3- التعرف على مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث.

5-4- الكشف عن دلالة الفروق في عادات العقل وأبعادها بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات:

أ- نوع الجنس (ذكور - إناث).

ب- التخصص الدراسي (نظري - تطبيقي).

ت- السنة الدراسية (طلبة السنة الأولى الجامعية / طلبة السنة الثالثة الجامعية).

5-5- الكشف عن دلالة الفروق في التفكير عالي الرتبة وأبعاده لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات:

أ- نوع الجنس (ذكور - إناث).

ب- التخصص الدراسي (نظري - تطبيقي).

ت- السنة الدراسية (طلبة السنة الأولى الجامعية/ طلبة السنة الثالثة الجامعية).

6 - أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث في النقاط التالية:

6-1- أهمية عينة الدراسة التي تمثل المرحلة الجامعية وهي فئة تتلقى التعليم الأكاديمي بطرائق مختلفة عن التعليم في المراحل السابقة وتحتاج إلى وجود أساليب وطرق عقلية تيسر هذا التعليم وتساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحوه.

6-2- توجيه نظر القائمين على التعليم الجامعي إلى الاهتمام بالمناهج الجامعية التي تكون تنمية عادات العقل هدفاً رئيسياً فيها بوصفها نمطاً من السلوكيات الذكية تقود الطلبة إلى إنتاج المعرفة بدلاً من نقلها وحفظها وبالتالي التخلص من النمطية التي تركز على الحفظ والتلقين انطلاقاً نحو الإبداع والتميز.

6-3- تزويد المرشدين التربويين بمعلومات قد تسهم في تطوير برامج تربوية لتنمية عادات العقل الأقل استخداماً لدى الطلبة الجامعيين وتبصيرهم بقدراتهم وإمكانياتهم وتوجيهها للارتقاء بمستوى تفكيرهم إلى مستويات التفكير العليا.

6-4- الإسهام في الدعوة إلى زيادة الإهتمام بقيمة التفكير عالي الرتبة وأهميته في شتى مجالات الحياة فالتفكير عالي الرتبة يمنح الفرد إحساساً بالسيطرة الواعية على التفكير وردود الأفعال وبوجهه نحو آفاق إبداعية خلّاقة في حلّه للمشكلات الحياتية التي قد تعترض طريقه.

6-5- جودة الدراسة على المستوى المحلي في حدود علم الباحثة ونظراً لأنه لا توجد دراسات محلية تناولت متغيري الدراسة (عادات العقل والتفكير عالي الرتبة) وُجد ضرورة تسليط الضوء عليهما.

7 - مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

عادات العقل: نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما وعندما تكون الإجابة أو الحل غير

متوافر في أبنيته المعرفية إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز أو موقف غامض.⁴

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل

المستخدم في هذا البحث والمكون من ثمانية أبعاد وهي عادة الاستعداد الدائم للتعلم، عادة الإقدام على مخاطر

مسؤولة، عادة إيجاد الدعابة، وعادة المثابرة، وعادة التفكير التبادلي، عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة، عادة

التفكير بمرونة، عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الثمانية عادات فأعلى درجة

على المقياس هي (210) وأدنى درجة هي (42)

وتعرف كل عادة من عادات العقل التي اعتمدت في البحث الحالي من خلال أن:

عادة المثابرة: لا تعني إيجاد الحل الصحيح وحسب، بل تعني أن اصطدامك بعائق ما لا يوقف مهامك حتى

تجرب شيئاً آخر والمثابرة هي أن يملك الفرد طرقاً منظمة لتحليل المشكلة وتحديد الخطوات التي ينبغي أداؤها

والبيانات التي يلزم توليدها وجمعها أي يستفيد من تجاربه السابقة ويطبق ما يتعلمه لحل المشكلات الآتية.⁵

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد

عادة المثابرة المستخدم في هذا البحث.

عادة التفكير بمرونة: القدرة على تغيير الأفكار ووجهات النظر والآراء والمواقف عند التعرض لمعلومات جديدة

ودقيقة وحاسمة حتى وإن تعارضت هذه المعلومات مع المعتقدات الراسخة كما تشير إلى معالجة المشكلات بأكثر

من طريقة والنظر إلى الأشياء من أكثر من زاوية ودراسة الموضوعات من أبعادها المختلفة.⁶

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد

عادة التفكير بمرونة المستخدم في هذا البحث.

⁴ Costa & Kallick (2008), p:15.

⁵ الرايعي (2015)، ص: 101.

⁶ مرجع سابق، ص: 101.

عادة التفكير التبادلي: قدرة الفرد على العمل بنجاح والتفكير باتساق مع الآخرين والأخذ بجذبه جميع الآراء

والمقترحات ووجهات النظر المختلفة لصالح العمل بعيداً عن المصالح الشخصية.⁷

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد

عادة التفكير التبادلي المستخدم في هذا البحث.

عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة: قدرة الفرد على تحديد أفكاره بوضوح وتوصيل هذه الأفكار إلى الآخرين

بدقة من خلال مختلف وسائل الاتصال.⁸

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد

عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة المستخدم في هذا البحث.

عادة الإصغاء بفهم وتعاطف: تعني القدرة على رؤية المناظير المتنوعة للآخرين بشفافية والاهتمام بصورة

مهذبة بالشخص الآخر من خلال إظهار الفهم والتعاطف مع الفكرة أو الشعور بإعادة صياغة هذه الفكرة بدقة أو

إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها.⁹

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد عادة

الإصغاء بفهم وتعاطف المستخدم في هذا البحث.

عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: تعني الكفاح من أجل التحسين والنمو والتعديل وتحسين الذات والنقاط

المشكلات والمواقف والنزاعات والظروف بوصفها فرصاً ثمينة للتعلم.¹⁰

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد عادة

الاستعداد الدائم للتعلم المستمر المستخدم في هذا البحث.

⁷ الرباعي (2015)، ص: 104.

⁸ مرجع سابق، ص: 106.

⁹ مرجع سابق، ص: 107.

¹⁰ مرجع سابق، ص: 108.

عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة: تعنى إقدام الفرد وجرائته وقلة تردده وثقته بنفسه وقدرته على التجريب دون خوف من الفشل.¹¹

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة المستخدم في هذا البحث.

عادة إيجاد الدعابة: تعني قدرة الفرد على الضحك في المواقف المختلفة وملاحظة كل ما هو غريب ومثير للفكاهة من حوله، وتحويل مواقف الحياة اليومية ومشكلاتها إلى مواقف دعابة وكذلك القدرة على استخدام اللغة والحرص على إضفاء جو من المرح على العمل.¹²

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس عادات العقل بعد عادة إيجاد الدعابة المستخدم في هذا البحث.

التفكير عالي الرتبة: نمط من أنماط التفكير العليا الذي يمكننا من فهم العالم من حولنا، وفهم كيفية حدوث الأشياء، وأسباب حدوثها، وما الذي يجعلها تحدث بطرق مختلفة وهو أكثر من تذكر المعرفة والمعلومات فقط وإنما التلاعب بها أيضاً ويتمثل في مستويات بلوم العليا.¹³

تعريفه إجرائياً: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطلبة من أدائهم على مقياس التفكير عالي الرتبة المكون من (مهارة التحليل، مهارة التركيب، مهارة التقويم) والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع المهارات الثلاث فأعلى درجة على المقياس هي (150) وأدنى درجة هي (30).

8- حدود البحث:

8-1- الحدود الزمانية: جرى تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2018-2019) في

المرحلة الممتدة من 2019/4/5 إلى 2019/5/7.

¹¹ مرجع سابق، ص: 110.

¹² مرجع سابق، ص: 112.

¹³ الريماوي (2008)، ص: 322.

8-2- الحدود المكانية: جرى تطبيق أدوات البحث في جامعة دمشق، كلية الهندسة المدنية - كلية العلوم (قسم

البيولوجيا) - كلية التربية (قسم علم النفس) - كلية الآداب (قسم اللغة العربية).

8-3- الحدود البشرية: طبقت أدوات البحث على عينة عشوائية طبقية من طلاب السنة الأولى والسنة الثالثة

من كليات (الهندسة المدنية، التربية قسم علم النفس، العلوم قسم البيولوجيا، الآداب قسم اللغة العربية) في جامعة

دمشق.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول: عادات العقل.

المحور الثاني: التفكير عالي الرتبة.

المحور الأول : عادات العقل

تمهيد.

1- مفهوم عادات العقل.

2- أبعاد عادات العقل.

3- تصنيف عادات العقل.

4- الأهمية التربوية لعادات العقل.

5- علاقة عادات العقل ببعض النظريات التطبيقية.

6- عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير.

تعقيب.

- تمهيد:

العادة أمر يقوم به الفرد بشكل متكرر دون عناء وحين أدخلت الدول المعاصرة هذا المفهوم إلى مجال التربية وعلم النفس وقرنته بالعقل وقدراته أنتجت مفهوماً جديداً ألا وهو عادات العقل وجعلت من الاهتمام بتلك العادات وتنميتها أحد الأهداف الرئيسية للتعلم بهدف إنتاج متعلمين قادرين على استخدام مهاراتهم التفكيرية وقدراتهم العقلية بصورة مستمرة فالعادة العقلية ليست امتلاك المعلومات فقط بل هي معرفة كيفية استخدامها والاستمرار في ذلك. فلم يعد الاهتمام بالمحتوى الدراسي قاصراً على إكسابه للمتعلم فحسب بل تعدى ذلك إلى توظيف هذا المحتوى في تنمية مهارات التفكير بشكل يتحول إلى سلوك دائم للمتعلم مما يجعله عادة عقلية يمارسها مدى الحياة دون تعب.

ولذلك يشبه المربي الأمريكي هوريس مان "HORRISMAN" عادات العقل بالحبلى الغليظ الذي تتسج

خيوطه كل يوم حتى يصبح سميكاً وفي النهاية يصعب علينا قطعه.¹⁴

1- مفهوم عادات العقل:

تمثل عادات العقل السلوكيات الفكرية المتعلمة التي تختار في أوقات معينة لممارسة التفكير فتقود إلى فعل إنتاجي وتصبح طريقة اعتيادية نحو أفعال أكثر ذكاء وتشير العادة العقلية إلى الطريقة أو السلوك المتبع الذي يستخدم فيه الفرد أو يطبق فيه تفكيره فعادات العقل هي ميول لأداء سلوكيات يبيدها أفراد أذكى استجابة لمشكلات ومعضلات لا تبدو الحلول لها ظاهرة بشكل فوري ويمكن أن تجعل العقل ناقداً حراً قادراً على المشاركة بفعالية.¹⁵

وتدعو العادة العقلية في ختام كل مرة يجري فيها استخدام هذه السلوكيات إلى التأمل في تأثيرات هذا

الاستخدام وتقييمها. والتقدم نحو تطبيقات مستقبلية.¹⁶

¹⁴ Costa & Kallick (2009), p:2.

¹⁵ Costa & Kallick (2000), p:12.

¹⁶ قطامي، ثابت (2009)، ص: 151.

وتمثل عادات العقل فلسفة تربوية تركز على تعليم عمليات التفكير للمتعلمين بطريقة مباشرة بدلاً من ملء عقول المتعلمين بالحقائق والمعلومات متوقعين أنهم سيتمكنون من اكتشاف معاني تلك المعلومات وسيطبقونها في حياتهم اليومية فالهدف من الاهتمام بالعادات العقلية يتمثل في المساعدة على استخدام عمليات التفكير في التمكن من المعلومات الحالية والتأكيد على قدرة المتعلمين على الفهم واكتشاف المعنى.

ويرى قطامي أن عادات العقل مهارة يمكن التدريب على أدائها وممارستها إلى أن تصل إلى مرحلة العادة ونحن نستخدم العادة لتحقيق الراحة والروتين والسهولة، وهي تفكير منظم، مرتب يتضمن آليات واستراتيجيات مبرمجة بهدف جرى التخطيط لتحقيقه بوعي وأن هذه العادة تقود الذكاء باتجاه معين واستخدام إمكانياته وقدراته وبرمجياته للوصول إلى هدف.¹⁷

وتعدد تعريف الباحثين لمفهوم عادات العقل بتعدد وجهات النظر والاتجاهات التي تناولته ويمكن تلخيصها في ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول:

يرى أن العادات هي نمط من السلوكيات الذكية ناتجة عن استجابة الفرد لمشكلات وتساؤلات تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل.¹⁸

ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه:

- أنها مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من السلوكيات الذكية بناء على مثيرات معينة.¹⁹

الاتجاه الثاني:

ينظر أنصار هذا الاتجاه إلى عادات العقل على أنها تركيبة عقلية تتضمن صنع اختيارات للفرد حول أي من أنماط العمليات الذهنية ينبغي استخدامها في وقت معين لمواجهة مشكلة جديدة ومن أهم هذه التعريفات في هذا السياق:

- مجموعة من الاختيارات حول نمط من العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما والمحافظة عليها.²⁰

¹⁷ قطامي (2005)، ص: 12-14.

¹⁸ Perkins (2003), p:2-7.

¹⁹ نوفل (2009)، ص: 68.

²⁰ Costa & Kallick (2000), p:7.

- عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول تجعل الفرد يفضل نمطاً من الأداءات الذهنية عن غيره بعد صنع مجموعة اختيارات ضمنياً يختار الفرد أحدها على اعتبار أن الظرف مناسباً لاستخدامه.²¹
- إنها العادات التي تدبر وتتنظم وترتب العمليات العقلية وتصنع الأولويات لتصحيح مسار الفرد عند حل المشكلة.²²
- عادات العقل هي أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك عقلائي لمواجهة المواقف المختلفة.²³
- هي نمط من السلوكيات الفكرية التي تقود الفرد إلى صنع اختيارات أو تفضيلات حول أي من الأنماط ينبغي استخدامها في وقت معين دون غيره من الأنماط.²⁴

الاتجاه الثالث:

- منهم من يرى أن العادات العقلية تمثل الموقف الذي يتخذه الفرد بناءً على مبدأ أو قيم معينة فيطبق هذا الموقف لاعتقاده بأنه أكثر فائدة من غيره وبالتالي فإن هذه العادات تؤكد الأسلوب الذي ينتج به كل فرد معارفه من جديد وليس على أساس المراجعة أو إعادة الإنتاج على نمط سابق.²⁵
- إنها اتجاه الفرد إلى الاعتماد الدائم على استخدام أنماط معينة من السلوك المتكرر لمواجهة موقف أو خبرة جديدة.²⁶

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن عادات العقل ما هي إلا أنماط من السلوكيات والمواقف والمهارات التي تدبر وتنظم العمليات العقلية وتصنع الأولويات وتكون من خلال استجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى تفكير ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة وتلقائية عند

²¹ قطامي وثابت (2009)، ص: 150-151.

²² الحارثي (2002)، ص: 16.

²³ Costa & Kallick (2009), p:7.

²⁴ Costa & Kallick (2007), p:26.

²⁵ قطامي وعمور (2005)، ص: 94.

²⁶ عبد العظيم (2009)، ص: 59.

مواجهة موقف أو مشكلة جديدة. وعلى الرغم من تنوع وجهات النظر في تعريف عادات العقل إلا أن هذا الاختلاف هو تنوع وإثراء للمعنى وليس اختلافاً في تناقضه أو تضاده.

2-أبعاد عادات العقل:

ذكر كوستا وكاليك ستة أبعاد لعادات العقل وهي:

القيم (values): وهي اختيار المتعلم نمط لسلوك عقلي معين من بين سائر الأنماط وتطبيقه أو العمل به لاعتقاده بأن هذا النمط أكثر قيمة إنتاجية عن غيره.

الميل (INCLINATION): هو الشعور بالرغبة لاستعمال نمط معين من بين أنماط السلوك العقلي الذكي.

الحساسية (SENSITIVITY): هي اغتنام الفرصة المناسبة واستخدام الوقت المناسب لاختيار النمط الفكري الملائم للحالة الراهنة وتتضمن معرفة الشخص متى وكيف يستخدم عادات العقل تلقائياً.

القدرة: (ABILITY): وهي امتلاك المتعلم للمهارات الأساسية والقدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق أنماط السلوك العقلي.

الالتزام (COMMITMENT): هو المكافحة الدائمة والتفكير في أداء أنماط السلوكيات العقلية والسعي إلى تحسين مستوى هذا الأداء باستمرار.

السياسية (POLICY): هي أن يجعل المتعلم عملية إدماج الأنماط العقلية في جميع الأعمال والقرارات والممارسات وترقية مستواها سياسة عامة خاصة به لا ينبغي تخطيها أبداً.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن المتعلم الذي يمتلك عادات العقل يتصف بالصفات التالية:

- (1) لديه القدرة على اختيار نمط السلوك العقلي المناسب للموقف الذي يواجهه.
- (2) لديه الرغبة في التفكير في مواجهة المشكلات واتخاذ القرار .
- (3) لديه مهارات وقدرات التفكير المتنوعة ، ويميل إلى استخدامها ويستمتع بذلك.
- (4) لديه حساسية لاختيار أفضل الأنماط الدراسية المناسبة .
- (5) تصبح عادات العقل لديه جزءاً من ممارسته اليومية لا يمكن أن تتفصل عنها بأي حال من الأحوال.

(6) لديه خصائص المفكر الجيد وبالتالي الاستفادة منها في مناشط الحياة كلها والعمل على تطويرها.²⁷

3- تصنيف عادات العقل:

عادات العقل محط اهتمام الكثير من العلماء بهدف التعامل الذكي والواعي للمواقف التي يتعرض لها الإنسان بعيداً عن السلوكيات الارتجالية وظهر ذلك في استخدامهما في الدراسات والأبحاث التي قام بها كثير من الباحثين وصُنفت بأشكال مختلفة منها:

3-1- تصنيف مارزانو "marzano 1999" لعادات العقل والتي أطلقت عليها المهارات العقلية المنتجة وفق

المكونات التالية:

- (1) **التنظيم الذاتي:** وتتضمن مهارات: إدراك التفكير الذاتي، الاهتمام بالتخطيط والوعي بالمصادر اللازمة، الحساسية تجاه التغذية الراجعة، القدرة على تقويم كفاءة الأداء.
- (2) **التفكير الناقد ويتضمن مهارات:** البحث عن الوضوح، الالتزام بالبحث بدقة، الانفتاح العقلي، مقاومة التهور، اتخاذ المواقف والدفاع عنها، الحساسية تجاه الآخرين.
- (3) **التفكير الإبداعي يتضمن المهارات:** الانخراط بقوة في مهام لا تكون إجابتها واضحة وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، توليد معايير التقويم الخاصة بها والمحافظة عليها ، توليد طرائق جديد للنظر خارج نطاق المعايير السائدة.²⁸

3-2- تصنيف كوفي "covey": المتمثل في العادات السبع الذي أوردها في كتابه العادات السبع لأكثر الناس

فاعلية فهو يرى أن هذه العادات السبع تقود إلى النجاح وهي:

- كن مبادراً وسباقاً.
- أبدأ والهدف في ذهنك.
- أبدأ بالأهم قبل المهم.
- فكر بالمصلحة المشتركة للطرفين.

²⁷ Costa& Kallick (2009), p:6.

²⁸ مارزانو (1999)، ص: 181-183.

- تفهم الآخرين أولاً ثم اطلب منهم أن يفهموك.

- التكاتف.

- النصر الجماعي.²⁹

3-3- تصنيف جيزل "JAISLE": بعنوان عادات التفكير للعقل والقلب والخيال للقرن الحادي والعشرين وقد

صنفت عادات التفكير للعقل والقلب والخيال على النحو الآتي:

1- عادة التفكير المتمم.

2- عادة الرؤية المرتبطة.

3- عادة العمل الجماعي.

4- عادة المعنى البناء.

5- عادة وضوح المفاهيم.

6- عادة التواصل.

7- عادة الاعتناء العاطفي.

8- عادة الحوار التأملي.

9- عادة التعلم المستمر.³⁰

3-4- تصنيف كوستا وكاليك: حدد كل من كوستا وكاليك قائمة بست عشرة عادة من العادات العقلية

اللازمة للتفكير الفعال تقود من امتلاكها إلى أفعال إنتاجية مثمرة وفيما يلي وصف تفصيلي لكل عادة عقلية وهذا ما أكدت عليه الدراسة الحالية لأن نموذج كوستا وكاليك يعد من أكثر النماذج التي جرى تناولها بالبحث من قبل كثير من الباحثين والعلماء إذا يُعد من أكثر التصنيفات إقناعاً في شرح العادات العقلية وتفسيرها وتطبيقها بسبب اعتماده على نتائج دراسات بحثية أكثر من غيره ولاعتبار كوستا وكاليك من أكثر الخبراء الذين اشتهروا بالاهتمام بدراسة العقل فقد عملوا على فهم العقل واستثماره لتوليد عادات تفكير تعود بالنفع على الفرد.

²⁹ كوفي (1989)، ص: 74.

³⁰ Jaisle (2000), P: 45-59

:

1- المثابرة: تشير إلى قدرة الفرد على استمرار تركيزه على إنجاز المهمة وألا يستسلم حتى الوصول إلى الهدف المراد، وقدرته على تحليل المشكلة وبناء إستراتيجية للحل وامتلاك إستراتيجية بديلة ومعرفة الإستراتيجية التي تعمل بنجاح من جهلها.

2- عادة الاستعداد الدائم للتعلم: قدرة المتعلم على البحث عن التعلم مدى الحياة وامتلاك الثقة المقرونة بحب الاستطلاع والمحاولات الحثيثة للتحسن والتعلم وفهمه للمشاكل التي تعترضه كفرص ملائمة للتعلم وتحسين الذات وشعوره بأنه أفضل عندما يعرف أنه تعلم أكثر وسعيه للشيء غير المعروف والإبداع وليس صون الأفكار والمعتقدات وتخزين المعارف.

3- عادة التفكير التبادلي: وتعني القدرة على العمل في مجموعات لتفسير الأفكار واختيار جدوى استراتيجيات الحلول للآخرين والتفاعل معهم والتضامن الانفعالي والقيادة ودعم الإنسان لجهود الجماعة والقدرة على تقبل النقد البناء.

4 - عادة الإقدام على المخاطر بمسؤولية: القدرة على مواجهة المخاطر من صعوبات وعوائق واكتساب الكفاءة بشكل تدريجي في تعلم مواجهتها والإقحام في مواقف غامضة لا يعرف نتائجها ورؤية العوائق كمثيرات وتحديات كوجود دافع قوي تصعب السيطرة عليه للانطلاق إلى ما وراء الحدود ويبدو الشخص وكأنه مجبر على وضع نفسه في مواقف لا يعرف نتائجها.

5- عادة الإصغاء بفهم وتعاطف: وتعني القدرة على حسن الاستماع والاهتمام بما يقوله الآخرون ورؤية وجهات النظر المختلفة وإعادة صياغة أفكار شخص آخر بدقة ووضوح والقدرة على تحسين مشاعر الآخرين والاهتمام بها والتعبير بدقة عن عواطف الآخرين ومشكلاتهم فهي القدرة على التعاطف مع فكرة أو شعور آخر من خلال إعادة صياغتها بدقة.

6- عادة التفكير بمرونة: تشير إلى القدرة على رؤية المشكلة من زاوية جديدة مستخدماً حلولاً جديدة وقدرته على التعامل مع مصادر المعلومات المتعددة بعقل منفتح قابل للتغير والتعديل من خلال المعلومات الجديدة التي

يجري الحصول عليها واكتسابها أو حتى من خلال تعديل المعتقدات الخاصة به من خلال فهمه للعلاقات بين الأفكار وفهم الأسباب والنتائج وإعادة التركيب وقابلية التكيف مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

7- عادة إيجاد الدعابة: هي القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور والمتعة والضحك من خلال التعلم من حالات انتفاء التطابق والمفارقات والثغرات وامتلاك القدرة على تفهم البهجة والسرور وتقدير دعابات الآخرين وفهمها والمزح بحرفية عندما يتعامل معهم.

8 - عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة: تعني الربط بين اللغة والتفكير فهي القدرة على التواصل بدقة ووضوح واستخدام اللغة الصحيحة بدقة ومهارة والقدرة على تعريف المصطلحات والحوارات بشكل صحيح وتقديم إفادات مع الشروحات ومقارنات وشواهد وأدلة بدلاً من التعميم والتشويه.

9 - جمع البيانات باستخدام الحواس: تعني استخدام الحواس كلها في الحصول على المعلومات ومعرفة أن الهدف ينجز عن طريق الملاحظة والاستيعاب عبر الحواس.

10- الخلق والتصور والإبداع: تشير إلى القدرة على إبداع حلول للمشاكل بشكل مختلف وفحص البدائل من كل الزوايا والعمل بالمهمة بسبب التغيرات الغنية أكثر من المكافآت المادية والبحث عن التغذية الراجعة لمحاولته بغية الوصول إلى الحالة المتقنة وهو غير مستقر مع الوضع الراهن إذ يسعى للطلاقة والجدة وغير المؤلف باستمرار.

11- تطبيق الخبرات السابقة على أوضاع جديدة: وتعني القدرة على اللجوء إلى الماضي لاستخلاص التجارب المشابهة وتوضيح الأفعال الحالية بمقارنتها بتجارب مشابهة مرت بالماضي واسترجاع مخزون من المعارف والتجارب كمصدر بيانات لدعم الحل أو عمليات لحل كل تحدٍ جديد.

12- التساؤل وطرح المشكلات: تعني القدرة على معرفة كيفية طرح الأسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرف وما لا يعرف وكما تتضمن طرح الأسئلة حول وجهات نظر بديلة وحول الأسباب الدافعة وراء شيء ما.

13- عادة الاستجابة بدهشة ورهبة: وتعني قدرة المتعلم ليس فقط من موقف أنا أستطيع بل أيضاً الشعور بالاستمتاع عندما يبحث عن الظاهرة المثيرة والاستمتاع بإصلاح مشاكله بطريقته الخاصة والاستمتاع بالتغيرات التي تطرأ في حلها والبحث عن الشيء المربك والألغاز من الآخرين.

14 - التفكير حول التفكير: تعني قدرتنا على حدود ما نعرف وما لا نعرف ، فنصبح بذلك أكثر إدراكاً لأفعالنا، ولتأثيرها على الآخرين والبيئة، وهي أيضاً قدرة الفرد على ذكر الخطوات اللازمة لخطة عمل ووصف ما يعرف، وما يحتاج لمعرفته والقدرة على تقييم كفاءة خطته وتساعده في مهمته وشرح استراتيجيات في صنع القرار وتخطيط الاستراتيجيات.

15- التحكم بالتهور: تعني القدرة على التأني والتفكير قبل الأقدام على حل المشكلات والقدرة على وضع خطة معينة أو هدف قبل البدء بحل المشكلة وتأجيل إصدار حكم فوري لفكرة معينة لحين فهمها تماماً وأخذ الوقت الكافي للتفكير بالإجابة قبل الإدلاء بها والتمتع بالبدائل قبل التصرف والتأكد من فهم التعليمات وإصغائه لوجهات النظر البديلة وجمعه المعلومات قبل البدء بالمهمة بدلاً من المحاولة والخطأ.

16- السعي من أجل الدقة: تعني العمل من أجل الكمال والأناقة والحرفية وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات المهام وتفحص ما أنجز والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير التي تؤكد أن المنتج النهائي ملائم بدقة ومراجعة القوانين والقواعد التي ينبغي الالتزام بها.³¹

يرى كوستا وكالليك أن هذه العادات لا تمارس بمعزل عن بعضها ولكن يمكن أن تستعمل مجموعة منها في الموقف الواحد وأنها توجه نحو السلوك الخلاق أي أنها محركات أساسية نحو التكامل المعرفي وهذا ما أكدوه بقولهما : إن العديد من العادات تتجمع بصورة طبيعية كالعنقود وعندما تنتظر بتمعن في المؤشرات الخاصة بعادة معينة تجد نفسك بحاجة للنظر في عادات أخرى مرتبطة بها.³²

4- الأهمية التربوية لعادات العقل: تتضح أهمية عادات العقل في إجابة كوستا وكالليك عن السؤال لماذا نعلم عادات العقل؟ بأن الغاية من تعليم عادات العقل أن يكون الفرد مبدعاً وخلاقاً وعادات العقل المنشودة

³¹ Costa & Kallick (2008), p:38-18.

³² Costa & Kallick (2007), p:12.

تؤكد بصورة عامة على حب الاستطلاع والمرونة وطرح المشكلات والإقدام على المخاطر وصنع القرارات وسلوكيات أخرى تدعم الفكر النقدي.³³

يرى كوستا "Costa" أن انصهار عادات العقل يكون لدى الفرد ما يسمى بالمعرفة الضمنية تلك المعرفة التي يستخدمها الفرد يومياً في حل مشاكله وهي معرفة تمكنه من تقديم الحلول للمشاكل التي يواجهها والتي أحياناً قد لا يدري الفرد أنه يملك تلك المعرفة أو تلك الحلول وهذه المعرفة هي التي تفجر داخل الفرد استراتيجيات أدائه في التفكير وصياغة الفروض وكذلك الحلول المناسبة وأن هذه المعرفة هي التي تشكل داخل الفرد القاعدة المعرفية التي ينطلق منها إلى شتى عملياته العقلية.³⁴

ويؤكد كامبل "Campbell": أن الهدف الرئيسي من الاهتمام بعادات العقل هو التوجه الذاتي للمتعلمين وجعلهم قادرين على تنظيم معتقداتهم ومعارفهم وذلك باختيار مدخلهم الخاص في التعلم ومعالجة المعلومات فكل متعلم له تفضيلات خاصة من ناحية معالجة المعلومات وتذكرها فعادات العقل تخدم مشكلات الحياة بما فيها من مشكلات أكاديمية وتظهر عادات العقل عندما يحاول المتعلم التفكير بعمق من باب الرغبة في الإجابة على أسئلته الخاصة وعمل ارتباطات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة لتصبح المعلومات الجديدة ذات معنى ومغزى.³⁵

وتشير تيشمان "tishman": أن تعلم العادات العقلية يرجع إلى الأسباب التالية:

- تنظر عادات العقل إلى الذكاء نظرة تركز على الشخصية وتؤكد المواقف والعادات وصفات الشخصية فضلاً عن المهارات المعرفية.

- تشمل العادات على نظرة إلى التفكير والتعلم تضم عدداً من المهمات المختلفة التي تؤديها العواطف في التفكير الجيد.

- تعترف عادات العقل بأهمية الحساسية التي تشكل سمة رئيسية من سمات السلوك الذكي.

³³ Costa & Kallick (2000), p:42.

³⁴ Costa (1991), p:12-13.

³⁵ Campbell (2006), p: 4.

- تشكل عادات العقل مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تدعم الفكر النقدي والإبداعي ضمن المواضيع المدرسية وغيرها وما بعدها.³⁶

وتأتي أهمية اكتساب المتعلمين لعادات العقل في أنها تعمل على:

- إتاحة الفرصة للمتعلم لرؤية مسار تفكيره الخاص.
- اكتشاف كيف يعمل عقله في أثناء حل المشكلات.
- اكتساب المتعلم العادات المفيدة للحياة مثل عادة الإصرار والمثابرة بما يساعد على إنهاء الأعمال التي يبدأ فيها وكذلك عادة العقل المنفتح للتعلم.
- تشجيع المتعلم على امتلاك الإدارة اتجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية حتى يصبح التفكير عادة لا يتعب المتعلم من ممارستها.
- تنظيم عملية التعلم وتوجيهها واختيار الإجراء المناسب للموقف الذي يمر به المتعلم.
- التعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة بصورة جيدة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من إدراك تلك المعلومات وفهمها وتمييزها والإفادة منها.³⁷

5 - علاقة عادات العقل ببعض النظريات التطبيقية:

يشير كامبل إلى أن عادات العقل نتائج الأبحاث المتطورة في الدماغ وتقدم من دون قاعدة نظرية ثابتة لكنها ترتبط بروابط قوية مع نظريات التعلم المعرفي في أن الأسلوب المعرفي هو من الأفضليات المميزة للتفكير والإدراك ومعالجة وتذكر المعلومات وقد يمتلك كل متعلم ميولاً لأسلوب التعلم ويصنع اختيارات معرفية تتعلق بكيفية إدراك مهام التعلم ويرى كامبل أن عادات العقل مثل إدارة الاندفاعية والكفاح من أجل الدقة وتطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة تظهر بشكل أكثر وضوحاً في مجال الأساليب المعرفية.

وتسير عادات العقل في خطوط متوازية مع مبادئ النظرية البنائية التي تقوم على أسس المشاركة النشطة في التعلم، التنظيم الذاتي للتعلم، جمع البيانات عن طريق الحواس، إدارة الاندفاعية. وتتفق عادات العقل مع

³⁶ Tishman (2000), p: 22.

³⁷ سعيد (2006)، ص: 430-431.

نظرية التعلم الاجتماعي التي تقوم على الملاحظة وحديث الذات واللغة في إن استقبال المعلومات عن طريق الحواس يأتي من مهارات الملاحظة وحديث الذات والتعلم من الآخرين كذلك التفكير والتواصل بوضوح ودقة يأتي من اللغة وهي أداة التوصيل ويأتي الوضوح من وضوح أفكار المتعلم.³⁸

6- عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير:

ترتبط عادات العقل بمهارات التفكير بعلاقة هرمية كما هو موضح في الشكل (1) حيث إن كلاً منها يحفزنا على التفكير بوضوح وأداء أعمالنا بدقة . وأفادت " ماري أن كيسر " 1999 : إن الأفراد الذين يتصرفون بذكاء قادرون على التفكير بمهارة . فهناك تكمن قوة الاتصال بين نظرية السلوكيات الذكية أو عادات العقل وبين نموذج غرس مهارات التفكير .

فالعادات هي التي توفر الوقود للانشغال في التفكير الاستراتيجي الماهر وليتمكن المرء من الانشغال بمهارة حل المشكلات أو صنع القرارات أو تحليل الافتراضات أو تأكيد مصداقية المصادر يجب أن يمتلك القدرة على تقليل التهور وإظهار التعاطف وإبداء حب البحث والاستقصاء والمثابرة فتقدم عادات العقل الاستعدادات الضرورية لممارسة التفكير الماهر .

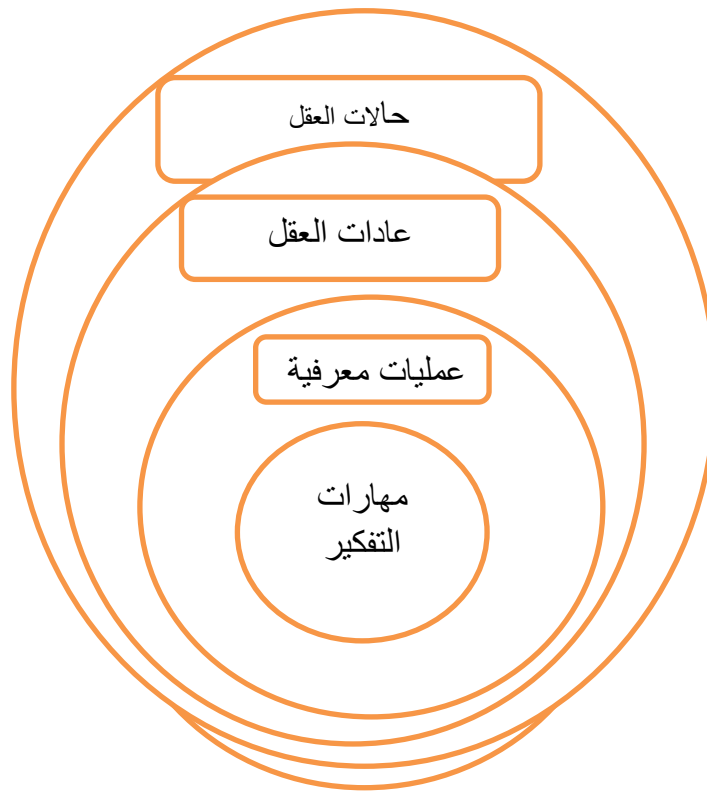
كما يعتمد النجاح في المدرسة والعمل والحياة على اكتساب مهارات تفكير أساسية معينة ومتميزة وممارستها مثل التذكر والتصنيف والاستدلال والتعميم والتقييم والتجريب والتحليل ولكن نادراً ما تمارس هذه المهارات بمعزل عن الآخرين .

فقليل جداً من الناس من يذهب لمجرد أن يلاحظ أو يقارن أو يبتكر جديداً، أما المهارات المعرفية فتتشغل ضمن سياق أكبر استجابة لمثير ما ويجري تنظيمها واستخدامها في مجموعات وتتابعات يطلق عليها بالعمليات المعرفية مثل حل المشكلات وصنع القرارات والعمليات المعرفية عبارة عن استراتيجيات كبرى تستخدم مع مرور الزمن وتتطلب وتتضمن مجموعات من المهارات المعرفية فعلى سبيل المثال قد يقتضي صنع القرار مهارات معرفية عديدة منها: الملاحظة بدقة، تخمين الأسباب، ترتيب الأولويات، المقارنة بين اختبارات بديلة، التنبؤ

³⁸ Campbell (2006), p: 11-8.

بالنتائج، الاستنتاج وحتى لو كان الشخص ممتلكاً لهذه المهارات والطاقات التشغيلية يجب عليه أن يكون يقظاً تجاه الفرص التي قد تستخدم فيها وأن يكون لديه الميل لاستخدامها في الوضع المناسب، لذا فإن تأدية عادة عقلية يقتضي أكثر من امتلاك هذه المهارات الأساسية والسير بها مع السلوكيات لإنجاز الغاية المنشودة فعادات العقل تضم الميول والنزعات والوصف والتمييز .

ويشير كوستا وجارمستون "Costa" & "Garmston": إلى أن أداء عادات العقل ونموها يتحدد بمدى التوازن والقوة خلقية أو مشاعر تدعى حالات العقل وهي مصادر الطاقة الإنسانية الداخلية التي تحفز الإرادة البشرية وهي التي تنشئ الوقود للميول والعمليات والمهارات ومن الأمثلة على حالات العقل رغبة الإنسان الفطرية في الاستكشاف والمقدرة على التكيف.³⁹



الشكل (1) عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير (مرجع 38)

³⁹ قطامي وثابت (2009)، ص: 178-179.

تعقيب:

ومن خلال ما تقدم لابد من الإشارة إلى بعض النقاط الهامة التي يمكن ملاحظتها في الإطار النظري ومن

أبرزها:

- الاهتمام الكبير من قبل الباحثين والعلماء لعادات العقل وعملها في التأثير على طريقة التفكير وهذا ما يفسره اختلاف نماذجها وتعددتها وفقاً لتوجهات هؤلاء الباحثين والعلماء.
- إن التسمية الأساسية لعادات العقل ليس فقط امتلاك المعلومات بل معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضاً.
- العادات العقلية لا تقتصر على فئة معينة بل هي عامة لجميع الأفراد في شتى مناحي الحياة.
- ارتباط عادات العقل بالسلوك الذكي لدى الأفراد.

المحور الثاني : التفكير عالي الرتبة

تمهيد.

- 1- مفهوم التفكير عالي الرتبة.
- 2- خصائص التفكير عالي الرتبة.
- 3- النظريات المفسرة للتفكير عالي الرتبة.
- 4- أهمية نمط التفكير عالي الرتبة.
- 5- تنمية التفكير عالي الرتبة.
- 6- مهارات التفكير عالي الرتبة.
- 7- المتطلبات القبلية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة.

- تمهيد:

التفكير نشاط داخلي وعلى الرغم من ذلك فإن طبيعة الأنشطة التفكيرية تختلف من حيث نوعيتها وطبيعتها، فمنها ما هو بسيط ومباشر ومنها ما هو معقد، لذا فإن الأفراد يختلفون فيما بينهم بأساليب التفكير وأنماطهم المعرفية، ويعتمد مستوى التعقيد في التفكير بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة واستناداً إلى ذلك فقد ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين من التفكير هما : تفكير من مستوى أدنى وتفكير من مستوى أعلى، ويقصد به التفكير عالي الرتبة حيث تتجه السياسات التربوية والمناهج الحديثة في العديد من دول العالم التي تهتم بالعقول نحو التفكير عالي الرتبة وتضعه من أهم أهدافها في علميتي التعلم والتعليم ومن أجل ذلك يرى المربون أن من أولويات التعليم في العصر الحالي تعليم الطلاب مستويات التفكير العليا، فهذا من شأنه أن يحقق التعليم المستقل والقدرة على حل المشكلات ومواجهتها بنشاط وفاعلية.

1- مفهوم التفكير عالي الرتبة:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين في مجال علم النفس المعرفي حول تعريف التفكير عالي الرتبة، وتحديد المعالم والخصائص الرئيسية لهذا النمط من التفكير إذا قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وقد رجع ذلك إلى مناهج الباحثين واهتماماتهم العلمية والثقافية من جهة وتعدد جوانب هذا النمط من التفكير وتعقده من جهة أخرى، وفيما يلي إيجاز لبعض هذه التعريفات كما وردت في الأدب التربوي ويعرفه ليبمان "Lipman" : التفكير الغني بالمفاهيم والذي يتضمن تنظيم ذاتياً لعملية التفكير ويسعى إلى الاستكشاف باستمرار، ولكن إذا كانت حالة التفكير المطروحة للفحص والتدقيق تفتقر افتقاراً كبيراً لهذه السمات (الغني بالمفاهيم، التنظيم الذاتي، الاستكشاف والفضولية)، فمن المشكوك فيه عندئذ أن ينظر إليها على أنها حالة من التفكير عالي الرتبة.⁴⁰

ويشير نيومان "Newman" إليه بأنه عبارة عن القدرة على الاستخدام الواسع للعمليات العقلية وهذا يحدث عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها.. للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من

⁴⁰ Lipman (1988), p: 40.

خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات الموجودة مسبقاً ويعد التفكير عالي الرتبة نمطاً من التفكير يقع في ضمنه مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتأملي والاستدلالي والتباعدي وغيرها.⁴¹

وترى ريسنيك "Resnick" أن التفكير عالي الرتبة عبارة عن مجموعة من الأنشطة الذهنية المفضلة التي تتطلب من الفرد محاكمة عقلية وإجراء تحليل معقد للأوضاع وفق معايير متعددة وتتضمن حلولاً متعددة بعيداً عن الحلول والصياغات البسيطة وتكون مهمة المفكر أنشاء المعنى واكتشافه، بالرغم من قلة وضوح الخبرة أو الموقف.⁴²

ويؤيد بول "Paul" الافتراضات التالية والتي يقوم عليها التفكير عالي الرتبة.

- مهارات التفكير قابلة للتعلم ويجب أن تعلم.
 - جميع الموضوعات هي مناسبة للتفكير إذا ما قدمت ضمن سياق مناسب.
 - جميع المتعلمين بعد عمر (11) سنة لديهم القدرة على التفكير في مستويات تجريدية مع وجود الفروقات في مقدار التفكير.
 - إن استراتيجيات التعليم يمكن أن تعلم والتي بدورها تظهر تحسناً في تفكير المتعلم.⁴³
- ويتضح للباحثة مما تقدم من التعريفات المختلفة في أدبيات التفكير عالي الرتبة ومن مراجعة الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع بأن التفكير عالي الرتبة هو نمط تفكير مستقل من أنماط التفكير الذي يتطلب مهارات عليا ويمتلك الخصائص التي تميزه عن أنماط التفكير الأخرى، وذلك لأنه يجعل الفرد قادراً على تحديد المشكلات التي قد يتعرض لها وفرض الفروض وإيجاد أنجح الحلول لها، أو القدرة على تفسير المعلومات وتحليلها ثم تركيبها عن طريق إيجاد الروابط أو العلاقات لمعالجة سؤال أو معضلة لا يمكن حلها عن طريق استخدام مهارات التفكير الدنيا لأنها تتطلب إبداء رأي أو إصدار حكم وفق معايير ومحكات للوصول إلى أفضل النتائج.

⁴¹ Newman (1991), P: 329.

⁴² Resnick (1987), p: 32.

⁴³ Paul (1990), p: 74.

2- خصائص التفكير عالي الرتبة:

- أشارت ريسنك لمجموعة من الخصائص التي يتميز بها التفكير عالي الرتبة وهي:
- يميل التفكير عالي الرتبة إلى أن يكون معقداً ويتضمن تحليلاً للأوضاع والمواقف المعقدة بالاستناد إلى المحاكمات العقلية التي يجريها الفرد.
 - يتضمن تنظيمًا ذاتيًا لعملية التفكير (التفكير في التفكير)، وتقويماً للذات ويتطلب وجود نوع من الاستقلال الذاتي.
 - يعطي التفكير عالي الرتبة غالباً حلولاً متعددة بدلاً من إعطاء حلول فريدة، فهو يتجنب عادة الحلول البسيطة. إذ غالباً ما يكون للمسألة الواحدة عدة حلول محتملة.
 - تعد مهمة المفكر إنشاء معنى للموقف واكتشافه أو الخبرة المعرفية (فرض المعرفة).
 - يتضمن هذا النمط من التفكير اللا يقينية، إذ ليس كل ما يتصل بالمهمة معلوماً ومعروفاً فضلاً عن الجهل أو الفراغ الإبداعي مما يقود المتعلم إلى اكتشاف المعاني والأفكار.
 - يميل التفكير للاعتراف بالعلاقة السببية أو المنطقية التي تحكم المنطق المطروح، والتي يفتقدها التفكير متدني الرتبة.
 - لا تقره علاقات رياضية (لוגارتمية) وطريقة العمل فيه ليست محددة سلفاً وغير محددة تحديداً كاملاً.⁴⁴

3- النظريات المفسرة للتفكير عالي الرتبة:

توجد مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير التفكير عالي الرتبة أهمها:

- 3-1- النظريات التطورية:** تفترض هذه النظريات أن هناك نمواً مستمراً للتفكير من الشكل الأدنى رتبة إلى الشكل الأعلى رتبة، كما يجب على المتعلم إتقان السيطرة على أشكال التفكير الأدنى رتبة قبل أن يتمكن من الوصول إلى التفكير الأعلى رتبة والخصائص المميزة لوصف هذا النمط من التفكير من وجهة نظر واضعي هذه النظريات هي: التجريد، المنطق، التنظيم الذاتي، الوعي، الرموز، ويفترضون أن التفكير عالي الرتبة يبدو

⁴⁴ Resink (1987), p: 3.

واضحاً عندما يشترك المتعلمون في العمليات التالية : التصنيف، اختبار الفرضيات، التحليل، التركيب، التقويم وتؤكد هذه الاتجاهات النظرية على أن الخبرات التعليمية يمكن أن يسهم إلى حد كبير في مساعدة المتعلمين على التقدم باتجاه المستويات العليا من التفكير وأنه لا يمكن للمتعلمين المشاركة في عمليات التفكير بمستوياته العليا، قبل أن يكونوا متقنين للمستويات الدنيا في عمليات التفكير.⁴⁵

ومن الاتجاهات النظرية التطورية التي اهتمت بالتفكير عالي الرتبة:

3-1-1- اتجاه بياجيه "Piaget": لقد ركزت نظرية بياجيه على عدد من المراحل المتميزة التي يتطور من خلالها التفكير ومن هنا يطلق على نظريته اسم المعرفة التطورية.

وقدّم بياجيه افتراضين يمكن استخدامهما لتحديد السمات الخاصة بالتفكير عالي الرتبة وهما:

- يصبح التفكير أكثر تجريداً مع التطور (التقدم في النمو).

- يصبح التفكير أكثر منطقية مع التطور.

وبالنسبة لبياجيه فإن التفكير عالي الرتبة تجريدي ومنطقي، وباستخدام كلمة تجريدي كان بياجيه يعني بعيداً عن الإدراك المباشر والفعل المباشر، فالتفكير المرتبط بشدة الإدراك أو الفعل يُعدّ تفكير متدني الرتبة (مثلاً: مرحلة الحس - حركية، أو مرحلة ما قبل العمليات) والتفكير الأقل ارتباطاً بالإدراك أو الفعل يعدّ تفكيراً عالي الرتبة (مثل مرحلة العمليات المادية أو مرحلة العمليات المجردة).

- أما المنطقية فيعني بياجيه أن التفكير يسير في خطوات منطقية متسلسلة ومنظمة.

ويشير بياجيه إلى أنه مع تقدم الأطفال في العمر واكتسابهم للخبرات، يصبح التفكير لديهم أكثر تجريداً ومنطقية، ونتيجة لذلك يمكنهم أن يصنفوا الأشياء بشكل جيد ويرتبوا الأشياء حسب صفات معينة، ومع حدوث هذه المهارات لديهم يمكن للأطفال أن يختبروا الفرضيات ويصلوا إلى استنتاجات واستدلالات صحيحة، ويفترض أن المصدر الرئيسي لأخطاء الأطفال في استنتاجاتهم هو أن معرفتهم غير دقيقة، وغير مجردة وغير مترابطة بشكل

كاف.⁴⁶

⁴⁵ James (1996), p: 115.

⁴⁶ Overton & Byrnes (1991), p: 153

3-1-2- اتجاه فيجو تسكي "Vygotsky": اتفق فيجو تسكي مع بياجيه في اعتقاده بأن هناك تطوراً في الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو والتطور، ومع ذلك فإن فيجو تسكي عرف التفكير عالي الرتبة بشكل مختلف عن تعريف بياجيه له، فهو يعتقد أن النشاط المعرفي يعكس التفكير عالي الرتبة عندما يكون المؤدي هو المسيطر على تنفيذها ويكون قادراً على التعبير عنه بشكل واع ويستخدم الحديث مع الذات لتوجيه أدائه لها. كما إن التفاعل الاجتماعي هو المفتاح لنقل المهارة من شكل متدني الرتبة إلى شكل عالي الرتبة.⁴⁷

3-1-3- اتجاه بلوم "Bloom": يعد تصنيف بلوم من أهم المجالات التي فسرت وأعطت التفكير عالي الرتبة مكانة من بين الاتجاهات والنظريات التي أسهمت في تفسيره وهذا الاتجاه يشبه طريقتي (بياجيه وفيجوتسكي) في افتراض أن الأشكال المعقدة من التفكير لا يمكن تحقيقها حتى يتم التمكن من الأشكال الأكثر بساطة منها. ويتضح أن بلوم كان ينظر إلى بناء السلم المعرفي ومستوياته الست الموضحة في الشكل رقم (2) ويصنفها إلى مستويين أولهما التفكير المتدني والذي يشمل على المهارات الثلاث الأولى (معرفة المعلومات وفهماها ومن ثم تطبيقها).

وثانيهما التفكير العالي والذي يشمل على المهارات الأخرى (تحليل المعلومات وتركيبها وتقويمها).⁴⁸ ويقترح اتجاه بلوم على المدرسين أن لا يحاولوا تطوير التفكير عالي الرتبة لدى مجموعة من الطلبة المبتدئين، أي محاولة تسريع تعليمهم إلى المستويات العليا من التفكير دون إتقانهم المستويات الدنيا من التفكير ويجب على المدرسين إن يهتموا بمعرفة مستوى مشاركة الطلبة وإيجابيتهم في العمليات.⁴⁹

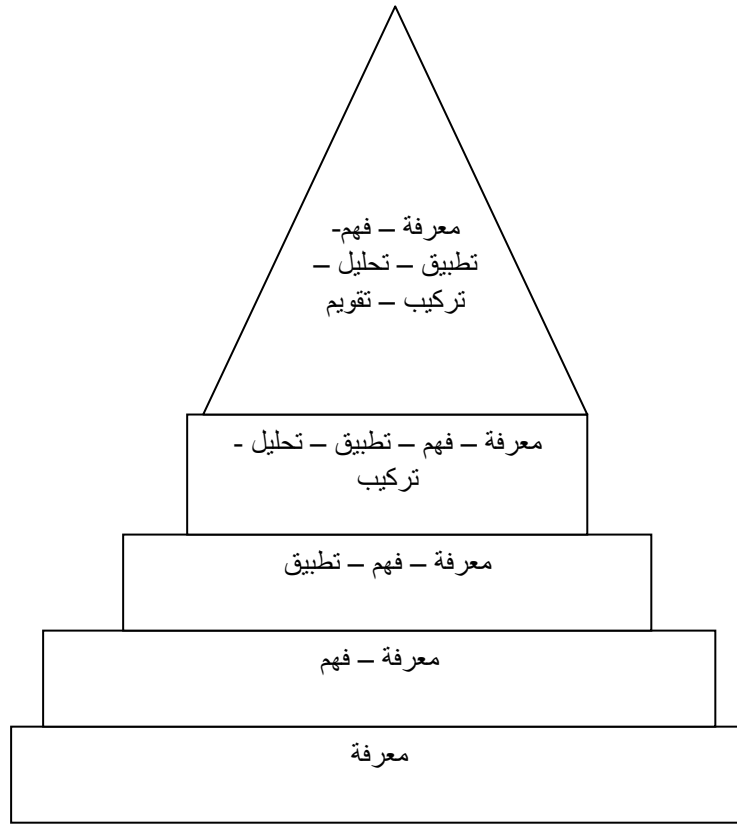
والفكر عالي الرتبة في اتجاه بلوم أكثر من مجرد تذكر المعرفة والمعلومات، وإنما التلاعب بها أيضاً ويمكننا من فهم العالم من حولنا، وفهم كيفية حدوث الأشياء وأسباب حدوثها ومن الذي يجعلها تحدث بطرائق مختلفة، فالتفكير عالي الرتبة يتطلب تجزئة المادة المعقدة إلى أجزاء واستكشاف العلاقات وفق معلومات جديدة ومألوفة

⁴⁷ العتوم (2011)، ص: 207-208.

⁴⁸ James (1996), p: 22-34

⁴⁹ العتوم وآخرون (2007)، ص: 210.

بشكل مبدع داخل حدود مجموعة بواسطة السياق واستخدام جميع المستويات السابقة في التقييم أو صنع أحكام وقرارات.⁵⁰



الشكل (2) يبين السلم المعرفي ومستوياته لدى بلوم (مرجع 48)

3-1-4- اتجاه أوزويل "Ausubel": يعد هذا الاتجاه من النظريات التعليمية التي توفر للتربويين نموذجاً وأسلوباً منظماً لتدريس التفكير عالي الرتبة، ويفترض هذا النمط من التفكير وجود عقول منظمة ومرتبطة لدى المتعلمين.

ويرى أوزيل أن التفكير عالي الرتبة يميل إلى تحقيق ثلاثة أهداف وهي: استخدام التراكيب التجريدية، تنظيم المعلومات في نظام متكامل، تطبيق قواعد المنطق بشكل فعال.

يركز أوزيل على البناء المعرفي للتعلم في اكتساب المعلومات الجديدة، لأنه العامل الرئيسي الذي يؤثر في تعلم المواد الجديدة ذات المعنى والاحتفاظ بها، فالبناء المعرفي الواضح والجيد التنظيم يسهل عملية تعلم المعلومات

⁵⁰ رزوقي ومحمد (2018)، ص: 96-97.

الجديدة والاحتفاظ بها أما البناء المعرفي المشوش وغير الواضح فهو يحد من التعلم والاحتفاظ بالمعلومات ويمكن تعزيز التعلم من خلال تنمية الجوانب المناسبة من البناء المعرفي.

وبالنسبة لتنظيم المعلومات: فهو يفترض وجود بناء هرمي للمعرفة، حيث توجد فيه الأفكار العامة والأكثر شمولية في القمة وهي المكونات الأكثر ديمومة في الهرم، أما الأفكار التي تضم الحقائق والتفاصيل الدقيقة فهي موجودة في قاعدة الهرم ويحدث التعلم الحقيقي بإدخال المعلومات الجديدة ذات القيمة إلى البناء المعرفي.

وتطبيق قواعد المنطق بشكل فعال ويشير أوزيل إلى أهمية التعلم القائم على المعنى ويعدده مكوناً رئيسياً للتفكير عالي الرتبة، ويحدث هذا التفكير عندما يتم إدراك العلاقات بين فكرتين أو أكثر (فكرة جديدة مع فكرة قديمة) كما أن المطلب الأول للتعلم ذي المعنى هو أن المواد المعروضة للتعلم يجب أن تكون مترابطة بعضها ببعض ويجب أن يمتلك المتعلم أفكاراً ملائمة، يمكن ربط المعلومات والأفكار الجديدة معها، أي يجب أن يحاول المتعلم ربط المعلومات الجديدة مع البناء المعرفي المخزن لديه وبطريقة ذات معنى.⁵¹

وعلى ذلك يرى أوزويل أن البناء المعرفي يتكون من مفاهيم وأفكار شبه ثابتة ومنظمة بدرجة ما في وعي المتعلم أو شعوره في القمة والمفاهيم الأكثر تخصصاً أو نوعية في القاعدة.⁵²

ويرى أن أهم أبعاد البناء المعرفي لدى المتعلم هي:

- **التنظيم:** أي التنظيم الهرمي للبنية المعرفية من المستوى الأكثر عمومية إلى المستوى الأقل عمومية.
- **التمايز:** بمعنى أن فئات المعلومات في مستويات تنظيمها السابقة أي عند كل مستوى تتمايز داخل البنية المعرفية فتكون هذه الفئات ووحداتها أقل قابلية للفقد أو النسيان وأكثر قابلية للاحتفاظ.
- **الترابط:** أي أن تكون البنية المعرفية بوحداتها وفئاتها مترابطة معرفياً فيؤدي هذا الترابط إلى علاقات حية وفعالة.
- **التكامل:** يقصد به درجة التكامل بين محتوى البناء المعرفي للفرد سواء أكان هذا التكامل قائماً بمعرفة العلم أو مشتقاً بمعرفة المتعلم.

⁵¹ فهمي وعبد الصبور (2001)، ص: 94.

⁵² الزيات (1995)، ص: 219.

- **الثبات النسبي:** يقصد به مدى اتساق البناء المعرفي ونواتجه للفرد عند معالجته لمختلف المشكلات.
- **الكم المعرفي:** يقصد به عدد المفاهيم أو الحقائق والقواعد التي تشكل المحتوى المعرفي لمجال معين في البناء المعرفي للفرد.

- **الكيف المعرفي أو الطبيعة النوعية للبيئة المعرفية:** ويقصد به الخصائص النوعية والتنظيمية للبيئة المعرفية للفرد فتفاعل الكم المعرفي مع تنظيم هذا الكم ينتج الطبيعة الكيفية للبيئة المعرفية للفرد. ومن هنا فإن إعداد أي موضوع دراسي ينبغي أن يراعى فيه تقديم الفكرة العامة أولاً، ثم الأفكار الجزئية، أي أن ينقسم الموضوع الدراسي إلى عدة مفاهيم تنتظم تنظيمياً هرمياً فتكون المفاهيم العامة في قمته والمفاهيم الأقل عمومية عند قاعدة الهرم.⁵³

واستند البحث الحالي على النظريات التطورية لأن جميع الاتجاهات التطورية ركزت على حقيقة مفادها ان هناك تقدماً طبيعياً في التفكير من الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا مع التقدم في العمر أو الخبرة هذا التقدم التطوري يشير إلى أن الطلبة يحتاجون إلى أن يكون لديهم مقدار معين من التعليم أو الخبرة قبل أن يصبحوا قادرين على التفكير الأعلى رتبة في ضوء أن الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطلبة تسهم في تقدمهم باتجاه المستويات العليا من التفكير وهذا يدعو للربط بين المهام التعليمية ومهام العالم الواقعي

3-2- النظريات الإجرائية: تفترض هذه النظريات أن المتعلمين ومن جميع المستويات يمكنهم أن ينشغلوا في مهارات التفكير الأعلى رتبة، فهي تركز على حل المشكلات بذكاء وبشكل غير اعتيادي ضمن مواقف معينة فيشمل الحل على: معرفة الموضوع بالتحديد، التحليل الذي يعتمد على خيارات الفرد، تفسير أفضل البدائل (الخيارات)، تقويم المخرجات.⁵⁴

ومن الاتجاهات النظرية الإجرائية التي اهتمت بالتفكير عالي الرتبة نذكر منها:

⁵³ أبو رياش (2007)، ص: 120.

⁵⁴ James (1996), p: 50.

3-2-1- اتجاه ستيرنبرغ "Sternberg": يرى أن التفكير ما وراء المعرفة يقع في مركز الذكاء والتفكير

عالي الرتبة، لأنه يعمل كعنصر تنفيذي، وبالتالي إذا أراد الشخص تبني التفكير عالي الرتبة فإنه يحاول أن يعزز عمل المهارات التي توافق عنصر ما وراء المعرفة (التخطيط : أي اختيار مجموعة من خطوات حل المشكلة.

تعريف المشكلة: أي التفكير بما تحاول تحقيقه وما الذي يمكنك أن تفعله.

تحديد المصادر المطلوبة: التفكير بالأشياء التي يجب عليك الاهتمام بها والمدة الزمنية المطلوبة لهذا الاهتمام،

(المراقبة).

وبلخص ستيرنبرغ في نظريته إلى أنه ليس هناك ما يشير إلى أن التفكير عالي الرتبة يمكن تطويره فقط لدى مجموعة من الأفراد وكبار السن ذوي الخبرة، بل يمكن تطويره لدى الأطفال صغار السن الذين يستطيعون القيام بالمهام التي وضعها ستيرنبرغ.⁵⁵

3-2-2- اتجاه ريسنيك: ترى التفكير عالي الرتبة بأنه تفكير غير قابل للتنبؤ (أي طريقة العمل غير موضحة بالكامل بشكل مسبق)، ومعقد (أي هناك طاقة ذهنية كبيرة تخصص لجوانب حل المشكلة).

وكذلك فإنه يتضمن أحكاماً دقيقة، وتطبيق مقاييس متعددة (أحياناً متناقضة)، وغياب التأكد من المعروف إذ ليس كل ما يتصل بالمهمة المتوفرة معلوماً، ويتضمن تنظيم ذاتياً لعملية التفكير وفرض المعاني، فالمفكر يفسر ما لا يفسر. وفي المقابل فإن التفكير متدني الرتبة يكون قابلاً للتنبؤ، بسيطاً شبيهاً برد الفعل العكسي، فالمفكر ينتقل بين المواقف التفكيرية دون تنظيم داخلي، ولا يتضمن بالضرورة الوصول إلى معنى.⁵⁶

3-2-3- اتجاه ليبمان: يعد التفكير عالي الرتبة من الموضوعات التي شكلت بؤرة اهتمام العالم الأمريكي

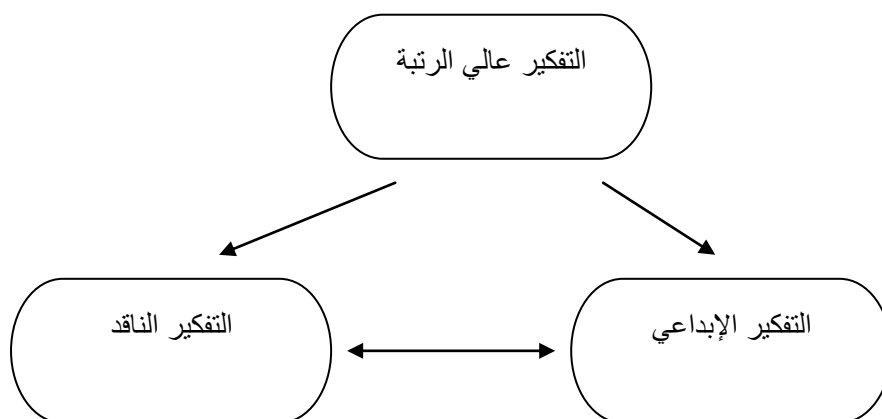
"ماثيو ليبمان" وقدم أفكاره الهامة حول هذا النمط من التفكير وقدم برنامجاً متخصصاً لتعلم التفكير عالي الرتبة للأطفال، والذي يهدف إلى المحاكمة العقلية، وبالذات المحاكمة الفلسفية ويتضمن منحى ليبمان التركيز على تدريب المنطق والتفكير المنطقي لدى الأطفال، فهو يفترض أن تدريب الأطفال على التفكير عالي الرتبة يعمل على تشغيل الذهن، وتفعيل الملاحظات المعرفية والخبرات التعليمية المتاحة للطفل، فيتعامل معها على صورة قضايا، وهذا تحقيق لصفة المرونة الذهنية وتدريبهم على الانتقال الذهني من موقف لآخر.⁵⁷

⁵⁵ Sternberg (1991), p: 34

⁵⁶ Resnick (1987), p: 46-45.

⁵⁷ Lipman (1991), p: 107.

وبفترض لييمان أن التفكير عالي الرتبة مكافئ لاندماج التفكير الناقد مع التفكير الإبداعي ويتضمن التفكير الناقد المحاكمة المنطقية، أما التفكير الإبداعي فهو يتضمن المحاكمة العقلية الإبداعية، فلا يوجد تفكير ناقد دون القليل من المحاكمة العقلية الإبداعية، ولا يوجد تفكير إبداعي دون القليل من التفكير الناقد، أي إنه لا يوجد تفكير ناقد خالص وتفكير إبداعي خالص، فهناك فقط تفكير، وما التفكير الأعلى رتبة سوى مزيج من كلا النمطين ويوضح الشكل (3) هذه العلاقة.⁵⁸



الشكل (3) العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي (مرجع 58)

وتلخص الباحثة الأفكار الرئيسية التي نادت بها النظريات المفسرة للتفكير عالي الرتبة في الجدول رقم (1):

الجدول (1) يبين النظريات المفسرة للتفكير عالي الرتبة

النظريات التطورية	النظريات الإجرائية
1- هناك تقدم طبيعي في التفكير في الشكل الأدنى رتبة إلى الشكل الأعلى رتبة، ويجب إتقان السيطرة على أشكال التفكير الأدنى رتبة قبل التمكن من الوصول إلى التفكير الأعلى رتبة.	1- تفكير يمكن تطويره لدى الأطفال صغار السن إذا قاموا بخطوات حل المشكلات فهو لا يقتصر على الكبار ذوي الخبرة.
2- يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يجب توافر مقدار معين من التعلم أو الخبرة أو الممارسة حتى يتمكن المتعلمون من القيام بمهارات التفكير إلى الرتبة.	2- تفكير يتضمن حل المشكلات بذكاء (أسلوب غير عادي).
3- التفكير عالي الرتبة يصبح واضحاً عندما يشترك المتعلمون في التصنيف واختبار الفرضيات والتحليل والتركيب والتقويم.	3- تفكير يتضمن خطوات حل المشكلات: معرفة الموضوع (تحديده)، تحليله، تفسير أفضل البدائل، وتقويم المخرجات.
	4- يمكن أن يظهر التفكير عالي الرتبة في أي مرحلة من مراحل النمو المعرفي بحدود تناسب كل مرحلة، دون التقيد

⁵⁸ لييمان (1998)، ص: 120.

4- يظهر التفكير بعد إتمام مرحلة العملية المجردة التي تبدأ في سن الحادية عشرة.	بإتمام مرحلة معينة.
5- التعلم ذو المعنى هو مكون رئيسي للتفكير عالي الرتبة.	5- التفكير عالي الرتبة وهو مزيج للتفكير الناقد والإبداعي.

وتحدد الباحثة أوجه المقارنة بين الاتجاهات التطورية والإجرائية في الجدول رقم (2):

الجدول (2) يبين أوجه المقارنة بين الاتجاهات التطورية والإجرائية

أوجه المقارنة	النظريات التطورية	النظريات الإجرائية
أوجه الاختلاف	(اتجاه بياجيه، فيجوتسكي، بلوم، أوزويل) ترى هذه الاتجاهات أن التفكير عالي الرتبة تفكير منطقي وتجريدي ويتطلب التنظيم الذاتي والوعي بالنشاطات الذهنية وتمثيلها بأنظمة رمزية اتجاه فيجوتسكي: التفاعل الاجتماعي هو المفتاح لنقل المهارة من شكل متدني الرتبة إلى شكل عالي الرتبة	(اتجاه ريسنيك ، اتجاه ستيرنبرغ) تفكير جيد يتطلب القدرة على حل المشكلات بمرونة وتأمل يتم عن الحصول على معرفة كافية تناسب سياقاً معيناً اتجاه ليبمان: التفكير عالي الرتبة مكافئ لاندماج التفكير الناقد مع الإبداعي
أوجه التشابه	كلاهما يتطلبان المحاكمة العقلية المنطقية والإبداعية . وكلاهما يتطلبان عمليات معرفية من التفكير . وكلاهما يتطلبان فرض المعنى والتنظيم الذاتي لعملياته.	

4 - أهمية التفكير عالي الرتبة:

ترجع أهمية التفكير عالي الرتبة إلى أن المعلومات تتوسع بمعدل سريع، ولا يمكن للمتعلم أن يختزن في ذاكرته معلومات كافية لاستخداماته في المستقبل ولهذا يحتاج الفرد إلى مهارات نقل المعلومات كي يكون فعالاً في مجتمع حضاري، وهذا يعد تحدياً جديداً للقائمين على العملية التربوية والتعليمية لتطوير البرامج التربوية، كما

يعد أحد الأهداف الرئيسية التي يسعون إلى تنميتها عند المتعلمين فهذه المهارات ضرورية لتزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفعالية مع عالم سريع التغير، كما أن تعليم مثل هذه المهارات وتنميتها يعد ضرورياً لكل متعلم، فقد يواجه بعض المشاكل أو المواقف التي يحتاج فيها إلى أن يتخذ قراراً يتطلب مهارات عالية من التفكير، وقد أكدت العديد من الأدبيات التربوية على المستوى العالمي في السنوات الأخيرة على أهمية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وتقييم المتعلمين في هذا النوع من التفكير بعده ناتجاً تعليمياً مستهدفاً: وظهرت برامج متخصصة لهذه الغاية في مناطق عديدة من أمريكا، ومنها ولايات فلوريدا، وجورجيا وتكساس وغيرها، وأن أسلوب التدريس يجب أن يتحول إلى مهارات التفكير عالي الرتبة في المهارات التعليمية المختلفة.

كما تبدو أهمية التفكير عالي الرتبة في النقاط التالية:

- يعد التفكير عالي الرتبة نشاطاً عقلياً يتضمن معالجة للمعلومات والوقائع التي تصل إلى الدماغ عن طريق الحواس، ومن ثم تقويمها بهدف الوصول إلى حل المشكلة، أو اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قضية أو موضوع ما.

- إتاحة رؤية الأشياء للمتعلمين بشكل أوضح وأوسع وتطوير نظرة أكثر إبداعاً في حل المشكلة، بشكل أوضح وأوسع.

- يساعد المتعلمين في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء معالجة المشكلات.

- يعد تعليم التفكير عالي الرتبة بمهاراته وأساليبه المختلفة بمنزلة تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفعالية مع جميع أنواع المعلومات والمتغيرات الحالية التي يمكن أن يواجهها في المستقبل.

- يمثل أحد أنماط التفكير التي تساعد الفرد في التوصل إلى حلول مناسبة أو إصدار أحكام صحيحة تجاه بعض الموضوعات والقضايا باستخدام آليات معينة مثل توخي الدقة في ملاحظة الوقائع وتفسيرها واستنباط العلاقات التي تنتمي إليها وتقويمها واستخلاص الحلول المناسبة والأحكام السليمة .

- يعطي المتعلمين القدرة على تصنيف الأفكار وترتيبها واستخدامها في القضايا العلمية التي يواجهونها، استخداماً منطقياً صحيحاً، ويتيح لهم فرض التطبيق والتحليل أو التفكير والتدبر.

- يساعد المتعلم على التنبؤ بوقوع الأحداث وطريقة تسلسلها بناءً على اعتماده على حصيلته المعرفية المسبقة التي تؤدي إلى إدراك المواقف وفهمها وتسهم بقدر كبير في فهم المتعلمين لذواتهم فيستطيعون أن يتعرفوا أساليب التفكير والمنهج الذي يتبعونه عند التمهيد للنصوص المقروءة.

- يعمل على مواجهة المواقف والمشكلات بعقلية تتسم بالعقل والمرونة والموضوعية، فلا يكون للعجلة والتصلب والذاتية تأثير على اتخاذ القرارات في تلك المواجهة، وبالتالي الوصول للنتائج بعد فحص الحقائق واستكمال جميع الشواهد والأدلة المساعدة على اتخاذ القرار.⁵⁹

5 - طرائق تعليم التفكير عالي الرتبة:

- يشير الباحثون التربويون إلى أن هناك مجموعة من الطرائق الخاصة بتعليم التفكير عالي الرتبة، والتي منها:
- (lipman 1990, Guptill 1990, Swidrek2000, Newman 1998)
- 1- للحكم فيما إذا كانت مدرسة ما يجري فيها تعليم من أجل التفكير عالي الرتبة بالتأكيد لن يولي اهتماماً كبيراً إلى الواجبات المنزلية التي لا تتطلب سوى القليل من الأصالة، بل سيتم التدقيق بنوعية الطالب وهو يعمل، وسوف يولي اهتماماً خاصاً إلى تأملات الطلبة في قضايا مفتوحة النهاية.
 - 2- إدخال الفلسفة إلى المنهج الدراسي، فينشغل الطلبة في قضايا وحوارات فلسفية، وهذا بدوره يحرضهم على التفكير عالي الرتبة في غرفة الصف، عندما تتحول إلى مجتمع تقصّ، حيث فيصغي المتعلمون بعضهم إلى بعض باحترام ويبينون على أفكار بعضهم مما يعزز الحوار والتأمل بشأن المعرفة وبالتالي فإن مجتمع التقصي هو السياق الاجتماعي المناسب لتوليد التفكير عالي الرتبة.
 - 3- تصميم نشاطات تعليمية بهدف تعزيز أداء الطلبة في المستويات التعليمية كلها بخصوص حل المشكلات مفتوحة النهاية، وذلك من خلال استخدام دروس على الانترنت مما يهيئ فرصاً تعليمية واسعة لتطوير مهارات التفكير عالي الرتبة.

⁵⁹ رزوقي ومحمد (2018)، ص: 85-87.

4- التركيز على المقالات الإخبارية الواردة في الصحف اليومية، فهي تعكس قضايا العالم اليومية، فينشغل الطلبة في حوارات وتأملات مع القضايا الاحتمالية التي تكشف عنها المحتويات المعرفية في الصحف بوصفها تشكل مادة التفكير.

5- اعتماد المنهاج الدراسي بالتراكيب التجريدية في ضوء محتوى معرفي معين، يمثل خطوة هامة لتعليم مهارات التفكير عالي الرتبة، فتعطى العلامات العالية للطلبة الذين يظهرون إجابات خاطئة، ولكنها مسوغة ومدعمة بتفسيرات تعكس تفكيراً متعمقاً (معالجة فكرية) مقارنة بالطلبة الذين يظهرون إجابات صحيحة ولكنها تخلو من الشرح والتوضيح والتعليل.

6- إن المهمات التعليمية التي تتطلب مهارات التفكير العليا يصعب نتائجها على طريق صح وخطأ لأنها قد تتضمن عدة بدائل صحيحة للإجابة، وقد لا يكون لها إجابات صحيحة بالفعل، وبالتالي لابد من قياس مدى تقدم الطلبة فيها بأساليب غير تقليدية.

7- إن تعليم مهارات التفكير الأساسية أولاً والمهارات التفكيرية العليا ثانياً يحقق التدريب والتعلم الناجح.⁶⁰

6- مهارات التفكير عالي الرتبة:

مهارات التفكير عالي الرتبة تأخذ بالتفكير للمستويات العليا أكثر من مجرد تذكر الحقائق فهو يتطلب فعل شئ مع هذه الحقائق في فهمها وربطها معاً وتصنيفها ومعالجتها، ووصفها بطريقة جديدة، وتوظيفها عندما نحتاج لحلول لمشكلات جديدة.⁶¹

ولمهارات التفكير عالي الرتبة العديد من التصنيفات منها:

6-1- فان ريوس ووبوس "Van Rusen, Boss"، إلى أن مهارات التفكير عالي الرتبة هي (الملاحظة، الوصف، والتنظيم، والتساؤل الناقد، وحل المشكلة، التي يجب على المتعلمين إتقانها حتى يصبحوا متعلمين مستقلين في قدراتهم المعرفية.⁶²

⁶⁰ العتوم (2007)، ص: 221.

⁶¹ Browne (2000), p: 306..

⁶² Van Rusen & Boss (1990), p: 30.

6-2 - أما بوقرو "Pogrow"، فقد أشار إلى أن مهارات التفكير عالي الرتبة هي تنظيم المعلومات، العقل المفتوح (الانفتاحية الذهنية)، والمناقشات والحوارات السقراطية.⁶³

6-3 - تصنيف ولاية كارولينا الشمالية "North Carolina" :

يضم تصنيف كارولينا الشمالية سبعة مجالات لمهارات التفكير استعملت في بناء اختبارات للتفكير في مدارس ولاية كارولينا الشمالية وهي: المعرفة، التنظيم، التطبيق، التحليل، التوليد، التكامل، التقويم.⁶⁴

6-4 - تصنيف بلوم: حيث صنف بلوم المهارات في ثلاثة مجالات: المجال المعرفي، والمجال المهاري، والمجال الوجداني، أما المجال المعرفي فيتكون من ستة مستويات تدرج من السهل إلى الصعب، حسب العمليات العقلية التي يتطلبها كل مستوى، وتمثل المستويات الثلاثة الأولى مهارات التفكير الدنيا، وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق)، أما المستويات الثلاثة الأخيرة وهي (التحليل، التركيب، التقويم)، تمثل مهارات التفكير العليا والجدول (3) يوضح مهارات التفكير عالي الرتبة حسب تصنيف بلوم. فكان هدف بلوم هو الترويج لأشكال أعلى من التفكير في التعليم مثل التحليل والتقويم بدلاً من تعليم الطلبة فقط تذكر الحقائق فيشمل التفكير عالي الرتبة على تفكيك المواد المعقدة إلى أجزاء والكشف عن العلاقات والجمع بين المعلومات الجديدة والمألوفة بأسلوب خلاق وجمع بين المستويات الثلاثة : التحليل، التركيب، التقويم.

وقد ركزت الدراسة الحالية على تصنيف بلوم لمهارات التفكير العليا: التحليل، التركيب، التقويم، لأن لتصنيف بلوم أثر تربوي متميز فمثل طفرة تربوية كبيرة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وحظي بمكانة ومنزلة مرموقة، ونال اهتمام العديد من التربويين والباحثين على مستوى العالم

فمهاره التحليل: تشير إلى القدرة على تصنيف الأشياء وتجزئتها لمكوناتها الأساسية وفهم العلاقة بين هذه المكونات مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها وتحليل العلاقات وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة في تكوينها أي تتطلب معرفة المحتوى والشكل الهيكلي للأشياء، ونتائج التعلم من التحليل تمثل مستوى فكري أعلى من الفهم والتطبيق. فمهاره التحليل يمكن وصفها بأنها القدرة على فحص منطقة مشككة في موضوع معين وتحديد المكونات

⁶³ Pogrow (1997), p: 26.

⁶⁴ Polly & Ausband (2009), p: 29.

المختلفة (تحليل المشكلة) للتركيز أكثر على كل مكون ويميز التحليل بين الحقائق والاستدلالات ويحدد كيفية ارتباط الأجزاء ببعضها وبهيكل شامل.

ومهارة التركيب: تعرف بأنها القدرة على ملائمة الأجزاء لتشكيل فكرة جديدة، وتحديد العلاقات والارتباطات والتأليف بين العناصر والأجزاء معاً فتشكل بنية كلية جديدة، وكذلك تعرف بأنها تركيب العناصر المختلفة والقدرة على ربط المعارف ذات المصادر المختلفة من أجل إبداع أفكار جديدة واستعمال الأفكار القديمة لتوليد أفكار جديدة.

وتتضمن مهارة التركيب انتقال المتعلم من الجزء إلى الكل، ومن التفصيل إلى التعميم، أي تجميع أو تنظيم العناصر والأجزاء لتكوين نموذج أوسع لم يكن موجوداً في ذهن المتعلم من قبل وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على السلوك الإبداعي للمتعلم.

مهارة التقويم: يشير هذا المستوى، القدرة على تقدير قيمة الأشياء والمواقف وإصدار الأحكام عليها وتقويم الأخطاء والمغالطات، والمقارنة والتمييز بين الأفكار والاختيار من عدة بدائل وإبداء الرأي في قضايا معينة، وذلك باستخدام محاكات موضوعية أو قيم شخصية أو معايير محددة أو توظيفها مهارة التقويم هي الأعلى في التسلسل الهرمي المعرفي لأنها تحتوي على عناصر من جميع الفئات الأخرى فضلاً عن أحكام قيمة تستند إلى معايير محددة بوضوح.⁶⁵

- تعد مهارات التفكير عالي الرتبة هامة، ويجب تنميتها لدى جميع الأعمار بالمرحل الدراسية، حيث إن مشكلات الحياة المتعددة تحتاج إلى حلول مركبة التي يمكن حلها باستخدام تلك المهارات، وبالتالي فإن تدريسها يعود على الطلاب بالنفع من خلال تطوير قدراتهم العقلية وتحسينها.⁶⁶

وترى الباحثة على الرغم من وجود أكثر من تصور لمهارات التفكير عالي الرتبة وفق منظور وتوجه القائمين بها إلا أنه يوجد تشابه كبير في مضمون هذه التصنيفات التي ترى أن مهارات التفكير عالي الرتبة هي

⁶⁵ Nayef & Others (2013), P: 166-168.

⁶⁶ Zohar & Dori (2003), p: 146.

مجموعة من المهارات التي تتضمن الملاحظة وتنظيم المعلومات والقدرة على التساؤل الناقد وحل المشكلات مفتوحة النهاية كما تتضمن المهارات الأخيرة من تصنيف بلوم (التحليل، التركيب، التقويم)

الجدول (3) مهارات التفكير عالي الرتبة حسب تصنيف بلوم (مرجع 65)

وصف المهارة	مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم	
- تذكر حقائق ومعارف محددة. - معرفة الأفكار الرئيسية.	نوع مهارة التفكير المعرفة	المستوى التفكير منخفض الرتبة
- تنظيم الحقائق لتصبح ذات معنى، فهم المعلومات. - نقل المعرفة إلى مواقف جديدة. - فهم معاني الأشياء.	الفهم	
- تطبيق المعلومات والقواعد لحل المشكلة. - فهم طبيعة الأشياء. - استعمال المعلومات والمفاهيم في نظريات جديدة. - حل المشاكل استناداً إلى المعرفة والمهارة.	التطبيق	
- تفسير الأسباب لفهم طبيعة الأشياء. - تحديد الأنماط، التعرف على المعاني الخفية للأشياء.	التحليل	التفكير عالي الرتبة
- تحديد العلاقات والارتباطات من أجل إبداع أفكار جديدة، التنبؤ بالمرجات. - استعمال الأفكار القديمة لتوليد أفكار جديدة.	التركيب	
- الاختيار من عدة بدائل. - المقارنة والتمييز بين الأفكار. - قياس قيمة النظريات، تقديم الأدلة والحجج الداعمة للموقف.	التقويم	

7- المتطلبات القبلية لمهارات التفكير عالي الرتبة

أورد King عدداً من المتطلبات القبلية⁶⁷ لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وذلك كما هو موضح في

الجدول (4):

الجدول (4) يبين المتطلبات القبلية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة (مرجع 67)

المحتوى والسياق Content, Context	مهارات التفكير الدنيا Lower order thinking Skills	النزعات والقدرات Disposition , Abilities
* الإلمام بالمحتويات الخاصة بالموضوع مثل (المفردات، وبنية وتعريف المفهوم المعرفة الإجرائية، وأنماط التفكير حيث التفكير، والاستراتيجيات، والأخطاء والمغالطات. * استراتيجيات التدريس وبيئة التعلم (أمنة ومحفزة وداعمة).	* الاستراتيجيات المعرفية. * الفهم. * تصنيف المفهوم. * التمييز. * استخدام القواعد الروتينية. * التحليل البسيط. * التطبيق البسيط.	* المواقف وإمكانيات التكيف والتسامح والمخاطرة والمرونة والانفتاح. * الأساليب المعرفية (موضع السيطرة، ومعدلات الاستجابة). * عادات العقل (المثابرة والمراقبة الذاتية والتفكير الذاتي). * الذكاءات المتعددة (اللغوي، المنطقي، الرياضي، المكاني، الموسيقي، الحركي).

⁶⁷ King (2014), P: 37.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد.

1- الدراسات المتعلقة بعادات العقل.

1-1- الدراسات العربية.

1-2- الدراسات الأجنبية.

2 - الدراسات المتعلقة بالتفكير عالي الرتبة.

1-2- الدراسات المحلية.

2-2- الدراسات العربية.

2-3- الدراسات الأجنبية.

3- مكانة الدراسة الحالية.

1-3- ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة.

2-3- نقاط التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

3-3- نقاط الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

3-4- ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة.

3-5- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

تمهيد:

الدراسات السابقة مرحلة من مراحل البحث العلمي، يستعرض فيها الباحث الدراسات والأبحاث المتعلقة بدراسته التي سبقه الباحثون إليها، كي يستفيد من نتائج دراستهم التي تخدم دراسته، ولينطلق الباحث من حيث انتهت الدراسات السابقة، وليتعرف على مراجع ومصادر تغني دراسته، فيقوم بعرض عددٍ من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية مرتبة حسب تسلسلها الزمني، مبيناً صاحب الدراسة وعنوانها وتاريخها والهدف منها، عينتها، وأدواتها وأهم النتائج التي توصلت إليها .

1 - الدراسات المتعلقة بعادات العقل:

1-1- الدراسات العربية:

1-1-1- دراسة أحمد (2011) العراق.

- عنوان الدراسة: العادات العقلية وعلاقتها بالتخيل لدى طلبة الجامعة.
- هدف الدراسة: التعرف على عادات العقل لدى طلبة الجامعة ومعرفة العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والتخيل، ومعرفة الفروق في اكتساب عادات العقل وفق متغيري: النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) والتخصص (علمي، إنساني)
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بغداد.
- أدوات الدراسة: مقياس عادات العقل من إعداد الباحث.
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ما يأتي:

1- إن طلبة الجامعة يتمتعون بالعادات العقلية.

2- وجود علاقة إرتباطية بين عادات العقل والتخيل عند الطلبة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العادات العقلية.

4- يتفوق طلبة الأقسام الإنسانية على طلبة الأقسام العلمية في عادات العقل.

1-1-2- دراسة النواب وحسين (2012) العراق.

- **عنوان الدراسة:** عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية.
- **هدف الدراسة:** التعرف على مستوى عادات العقل وترتيب عادات العقل وتسلسلها والتفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية ومعرفة الفروق في مستوى عادات العقل بحسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة وكذلك التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية ومعرفة العلاقة بين كل من عادات العقل والتفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية ومدى إسهام كل من عادات العقل والتفكير عالي الرتبة بالفاعلية الذاتية.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **أدوات الدراسة:** مقياس عادات العقل ومقياس التفكير عالي الرتبة من إعداد الباحث، مقياس الفاعلية الذاتية لـ (كيم وبارك).
- **عينة الدراسة:** (400) طالب وطالبة بجامعة ديالى.
- **نتائج الدراسة:**
 - 1- عينة البحث يمتلكون التفكير عالي الرتبة بدرجة قليلة نسبياً.
 - 2- وجود فروق دالة إحصائية في التفكير عالي الرتبة لصالح الإناث ولصالح التخصص الإنساني ولصالح طلبة المرحلة الأولى في مستوى التفكير عالي الرتبة.
 - 3- عينة البحث يملكون عادات العقل بدرجة ضعيفة نسبياً وجاءت عادة المثابرة بالمرتبة الأولى تليها الإصغاء بتفهم وتعاطف ثم تطبيق التعلم السابق على أوضاع جديدة، التحكم بالتهور، جمع البيانات باستخدام الحواس، التعلم المستمر، طرح المشكلات، السعي من أجل الدقة ثم التفكير بالتفكير، التفكير بمرونة، التصور والإبداع، الاستجابة بدهشة ورهبة، إيجاد الدعابة، الإقدام على مخاطر مسؤولة، التفكير التبادلي، عادة التفكير والتواصل بدقة ووضوح في المرتبة الأخيرة.
 - 4- لا توجد فروق دالة إحصائية في عادات العقل تبعاً لمتغير التخصص، الجنس، المرحلة الدراسية.

5- وجود علاقة موجبة طردية بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة.

1-1-3- دراسة الشمري (2013) الكويت.

- **عنوان الدراسة:** عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في ضوء النوع والتخصص لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي بدولة الكويت.
- **هدف الدراسة:** التعرف إلى العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (393) طالباً وطالبة من المتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية.
- **أدوات الدراسة:** مقياس عادات العقل وفق نموذج (كوستا وكاليك)، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، ودرجات الطلاب التحصيلية.
- **نتائج الدراسة:**

1. وجود علاقة إرتباطية موجبة بين عادة الإصغاء وقدرة الأصالة كأحد قدرات التفكير الإبداعي.
2. وجود علاقة إرتباطية موجبة بين عادة التساؤل وحل المشكلات مع قدرة المرونة، بينما وجدت علاقة إرتباطية سالبة بين عادة التفكير التبادلي وقدرات الطلاقة والمرونة.
3. وجود فروق بين الذكور والإناث في عادات التحكم بالتهور، التساؤل وحل المشكلات، إيجاد الدعابة، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، التفكير التبادلي لصالح الذكور.
4. وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في عادات التحكم بالتهور، جمع البيانات باستخدام الحواس والتفكير والإصغاء بوضوح لصالح الطلاب فائقة التحصيل الدراسي.

1-1-4- دراسة بريخ (2015) غزة.

- **عنوان الدراسة:** عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر - غزة.

- **هدف الدراسة:** التعرف إلى العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي تعزى إلى المستوى الدراسي والتخصص والجنس.

- **منهج الدراسة:** الوصفي.

- **عينة الدراسة:** (515) طالباً وطالبة من جامعة الأزهر- غزة

- **أدوات الدراسة:** مقياس عادات العقل ل أسماء حسين 2013، ومقياس السلوك الإيجابي من إعداد الباحثة.

- **نتائج الدراسة:**

1. مستوى امتلاك طلبة جامعة الأزهر لكل من عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي جاء مرتفعاً.
2. وجود علاقة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي.
3. وجود فروق دالة إحصائياً في جميع عادات العقل تبعاً لمستوى تعليم الأب لصالح تعليم الأب دراسات عليا.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع عادات العقل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، الكلية، المستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأم.
5. لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع عادات العقل تبعاً لمتغير الجنس باستثناء عادة الإقدام على مخاطر مسؤولية، والاستعداد الدائم للتعلم لصالح الذكور.

1-1-5- دراسة العواودة (2016) الأردن.

- **عنوان الدراسة:** عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والإلتزان الانفعالي لدى طلاب جامعة مؤتة.
- **هدف الدراسة:** التعرف على عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والإلتزان الانفعالي.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** (994) طالباً وطالبة من جامعة مؤتة.

• أدوات الدراسة: مقياس عادات العقل لجرادين، مقياس الهواري لاتخاذ القرار، مقياس الرواشدة للاتزان الانفعالي.

• نتائج الدراسة:

1- شيوع عادة المثابرة كأكثر عادات العقل انتشاراً يليها التصور والابتكار في حين عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف ظهرت كأحد العادات الأقل شيوعاً.

2- وجود علاقة ما بين عادات العقل وبين كل من اتخاذ القرار والإتزان الانفعالي.

3- وكان لمتغير الجنس تأثير في عادة التحكم بالتهور لصالح الإناث والتساؤل وطرح المشكلات لصالح الذكور.

4- كما ظهرت فروق في عادات العقل تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية.

1-1-6- دراسة القحطاني (2017) السعودية.

• عنوان الدراسة: عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة شقراء.

• هدف الدراسة: التعرف على مستوى ممارسة عادات العقل المنتج وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة شقراء.

• منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

• عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (222) طالباً وطالبة منها (174) طالبة و(48) طالباً.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس عادات العقل.

• نتائج الدراسة: تشير إلى أن:

1- طلبة كلية التربية يمارسون عادات العقل الست عشرة بنسبة (70,93%) ولكن تفاوتت نسب ممارسة طلبة

كلية التربية لعادات العقل المنتج إذ احتلت عادة البقاء منفثاً للتعلم المرتبة الأولى بنسبة (81,10%)

واحتلت عادة الاستجابة مع الدهشة والرغبة المرتبة الثانية وكانت نسبة ممارستها (79,17%) أما عادة

التفكير التبادلي فقد احتلت المرتبة الثالثة وينسبة (78,01%) وأخيراً عادة المثابرة احتلت المرتبة الرابعة وينسبة (75,75%) .

2- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى طلبة كلية التربية في جامعة شقراء لتلك العادات والمعدل التراكمي لهم .

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة عادات العقل المنتج لدى طلبة كلية التربية في جامعة شقراء يعزى لمتغير التخصص في الثانوية العامة (علمي ، أدبي)

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة عادات العقل المنتج لدى طلبة كلية التربية في جامعة شقراء يعزى لمتغير الجنس (طلاب ، طالبات) .

1-1-7- دراسة الحميدي واليوسف (2019) الكويت.

- عنوان الدراسة: الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت.
- هدف الدراسة: التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل ودور عادات العقل في التنبؤ بالضجر الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت.
- المنهج: المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: من (253) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الكويت بلغت نسبة الذكور (31,2%) والإناث (68,8%)
- أدوات الدراسة: مقياس عادات العقل إعداد سليمة الصباغ والجعيد، مقياس الضجر الأكاديمي من إعداد الخوالدة.
- نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل.

2- إن عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة، والتساؤل وطرح المشكلات يسهمان بصورة دالة إحصائياً في التنبؤ بالضجر الأكاديمي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لعادات العقل عدا عادة الاستعداد الدائم للتعلم كانت لصالح الإناث.

4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة الجامعة ذوي التخصص العلمي والأدبي في جميع أبعاد وعادات العقل وجميع أبعاد الضجر الأكاديمي وأيضاً في الدرجة الكلية لكلا المتغيرين.

1-1-8- دراسة الصانع وأبو عيشة (2019) السعودية.

- عنوان الدراسة: عادات العقل وعلاقتها بأنماط التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الطائف.
- هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين عادات العقل وأنماط التفكير الناقد السائدة لدى طالبات جامعة الطائف ومعرفة أثر عادات العقل في التنبؤ بالتفكير الناقد ومعرفة الفروق في عادات العقل والتفكير الناقد بين طالبات كليتي العلوم والتصاميم والكشف عن مستوى عادات العقل ومستوى التفكير الناقد لدى الطالبات.
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (197) طالبة في جامعة الطائف.
- أدوات الدراسة: مقياس عادات العقل إعداد الباحثة الهام بريخ 2015، مقياس التفكير الناقد إعداد الباحث خالد العتيبي 2012.
- نتائج الدراسة:

1. وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين عادات العقل والتفكير الناقد.
2. وجود فروق في كل من عادات العقل والتفكير الناقد لصالح طالبات كلية التصميم ولصالح المستوى الأول.
3. تدني مستوى عادات العقل لدى الطالبات ماعدا بعدي المثابرة والإقدام على مخاطر مسؤولة.
4. يمكن التنبؤ بالتفكير الناقد من خلال درجاتهم على كل من (الإصغاء بفعالية، المثابرة، الاستعداد الدائم للتعلم، استخدام الحواس كلها).

1-1-9- دراسة عبد اللطيف وعبد الجواد (2019) مصر.

- **عنوان الدراسة:** نمذجة العلاقة بين عادات العقل ومهارات حل المشكلات والتفكير عالي الرتبة والصلابة النفسية لطلاب الجامعة.
- **هدف الدراسة:** التعرف إلى مستوى عادات العقل لدى الطلبة والتعرف إلى الفروق في متغيرات الدراسة تبعا لمتغير الجنس وتقصي العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (485) طالباً وطالبة من جامعة المنيا.
- **أدوات الدراسة:** مقياس عادات العقل ومقياس مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير عالي الرتبة من إعداد الباحثين، مقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر (1996).
- **نتائج الدراسة:**

- 2 جميع أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية جاءت ضمن درجة امتلاك متوسط.
- 3 لا توجد فروق دالة إحصائية في متغيرات الدراسة تبعا لمتغير الجنس.
- 4 وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة.

1-2- الدراسات الأجنبية:

1-2-1- دراسة ماثيوز وكيتينغ (Mathews & Keating, 1995) كندا.

Domain specificity and habits of mind: An investigation of patterns of high-level development.

- **عنوان الدراسة:** خصوصية المجال وعادات العقل.
- **هدف الدراسة:** تقصي عادات العقل عند طلاب الجامعة المتفوقين.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** (122) طالباً وطالبة في تخصصات متنوعة شملت المجالات اللغوية والاجتماعية والرياضيات.

• أدوات الدراسة: مقياس عادات العقل، مقياس المهارات الأكاديمية.

• نتائج الدراسة:

1. عادات العقل تعد من السمات المميزة للطلاب الفائقين والتميزين أكاديمياً من الجنسين في جميع التخصصات الأكاديمية.

2. كما بينت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في عادات العقل.

1-2-2- دراسة شابان وويستروم (Shaban & Westrom, 2012) استراليا.

Creative thinking and habits of mind according to Costa and Kallick model among university students.

• عنوان الدراسة: التفكير الإبداعي وعادات العقل وفق نموذج كوستا وكاليك لدى طلبة الجامعة.

• هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي وعادات العقل وفق نموذج كوستا وكاليك لدى طلبة الجامعة في سيدني، ومعرفة الفرق بينهم تبعاً للجنس والسنة الدراسية.

• عينة الدراسة: إذ بلغت عينة البحث (235) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة مقسمين (100) طالب و(135) طالبة.

• أدوات الدراسة: مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، مقياس عادات العقل من إعداد الباحثين.

• منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة بين مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وجميع عادات العقل.

2- لا توجد فروق دالة في التفكير الإبداعي وعادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس.

3- وجود فروق بينهم في عادات العقل والتفكير الإبداعي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنوات الأخيرة.

1-2-3- دراسة جونيز (Jones, 2013) بريطانيا.

Exercise habits of mind among secondary school students in London level using the model Costa and Kallick.

- **عنوان الدراسة:** مستوى ممارسة عادات العقل لدى طلبة المدارس الثانوية في لندن باستخدام نموذج كوستا وكالليك.
- **هدف الدراسة:** استقصاء مستوى ممارسة عادات العقل لدى طلبة المدارس الثانوية في لندن باستخدام نموذج كوستا وكالليك ومعرفة الفروق بينهم في ممارسة هذه العادات وفقاً لجنسهم.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** عينة من طلبة المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (213) طالباً وطالبة.
- **أدوات الدراسة:** مقياس عادات العقل من إعداد الباحث نفسه.
- **نتائج الدراسة:**

1- وجود درجة عالية من استخدام عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة وكانت مرتبة على الشكل الآتي: مهارة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر يليها التفكير بمرونة ثم الاستماع بتفهم وتعاطف ثم التفكير والتواصل بوضوح ودقة ثم التحكم بالتهور ثم التفكير حول التفكير ثم التفكير التبادلي، ثم التفكير وطرح المشكلات ثم المثابرة، ثم الكفاح من أجل الدقة، ثم تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، ثم جمع بيانات باستخدام الحواس، ثم التجديد والتصور والابتكار، ثم تحمل مسؤولية المخاطرة، ثم إيجاد الفكاهة ثم الاستجابة بدهشة ورهبة.

1-2-4- دراسة نفوس أريوان (Nufus & Ariawan, 2019) إندونيسيا.

Relationship between cognitive style and habits of mind.

- **عنوان الدراسة:** العلاقة بين الأسلوب المعرفي وعادات العقل.
- **هدف الدراسة:** تهدف إلى دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي وعادات العقل.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.

- **عينة الدراسة:** تكونت من طلاب الفصل الرابع في قسم تعليم الرياضيات في كلية التربية.
- **أدوات الدراسة:** مقياس الأسلوب المعرفي، مقياس لعادات العقل.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط ضعيفة معنوية بين الأسلوب المعرفي والعادات العقلية.

1-2-5- دراسة يلامراجو وآخرين (yellamraju & others, 2019) أمريكا.

Investigating student's habits of mind in course on digital signal processing.

- **عنوان الدراسة:** التحقيق في عادات العقل لدى الطلبة في دورة معالجة الإشارات الرقمية.
- **هدف الدراسة:** تهدف إلى معرفة أنماط عادات العقل التي يعرضها الطلبة في دورة معالجة الإشارات ، كما تهدف إلى معرفة العلاقة بين أنماط عادات العقل والاختلافات في درجات الطلبة على المقررات.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **أدوات الدراسة:** نموذج تقييم مخصص لعادات العقل .
- **عينة الدراسة:** طلبة جامعة من تخصصات الهندسة والعلوم والرياضيات.
- **نتائج الدراسة:**

1- تشير إلى أن طلبة الجامعة غير متجانسين في عاداتهم العقلية التي يستخدمونها ولا يوجد علاقة ارتباط دالة بين عدم التجانس في استخدام الطلبة لعادات العقل ودرجاتهم المختلفة على المقررات.

2- الدراسات الخاصة بالتفكير عالي الرتبة:

1-2- الدراسات المحلية:

1-1-2- دراسة المنصور (2013) سوريا.

- **عنوان الدراسة:** ميكانيزمات الدفاع وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة.
- **هدف الدراسة:** الكشف عن العلاقة المحتملة بين ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق ومعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والشهادة الثانوية.

- منهج الدراسة: المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: (283) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة.
- أدوات الدراسة: مقياس ميكانيزمات الدفاع إعداد إيليفيتش وجليس، قياس التفكير عالي الرتبة إعداد نجاح ناصيف 2007.
- نتائج الدراسة:

- 1- وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة.
- 2- وجود أثر لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة لصالح الذكور.
- 3- وجود أثر لمتغيرات (الشهادة الثانوية علمي، أدبي) في ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة لصالح العلمي.
- 4- وجود أثر لمتغير (التخصص علم النفس، إرشاد نفسي) في مهارات التفكير عالي الرتبة في المجموع العام ومهارة التحليل لصالح علم النفس، ما عدا مهارتي التركيب والنقويم.

2-2- الدراسات العربية:

2-2-1- دراسة كريم (2017) العراق.

- عنوان الدراسة: مهارات معالجة المعلومات الرياضية وعلاقتها بمهارات التفكير عالي الرتبة لطلبة أقسام الرياضيات في كليات التربية.
- هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين مهارات معالجة المعلومات الرياضية ومهارات التفكير عالي الرتبة لطلبة قسم الرياضيات في كليتي التربية.
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: (200) طالباً وطالبة من طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية.
- أدوات الدراسة: مقياس مهارات معالجة المعلومات الرياضية ومقياس مهارات التفكير عالي الرتبة من إعداد الباحثة.

• نتائج الدراسة:

- 1 - لا يمتلك طلبة قسم الرياضيات في كليتي التربية مهارات التفكير عالي الرتبة.
- 2 - لا يوجد فروق بين الطلاب والطالبات في امتلاكهم لمهارات التفكير عالي الرتبة.
- 3 - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات معالجة المعلومات الرياضية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب قسم الرياضيات في كليتي التربية.

2-2-2- دراسة الرضي وسالم (2018) الأردن.

- عنوان الدراسة: مستوى التفكير عالي الرتبة وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية عجلون الجامعية.
- هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين التفكير عالي الرتبة وجودة الحياة ومعرفة الفروق وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي ومعرفة مستوى كل من التفكير عالي الرتبة وجودة الحياة.
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: (147) طالباً من جامعة عجلون.
- أدوات الدراسة: مقياس التفكير عالي الرتبة من إعداد الباحثين، مقياس شيخي (2014) لقياس جودة الحياة.
- نتائج الدراسة:

- 1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير عالي الرتبة وجودة الحياة.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة والتفكير عالي الرتبة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة والتفكير عالي الرتبة تبعاً لمتغير التخصص لصالح طلاب الكليات العلمية.

- 4- مستوى التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب كان معتدلاً كما كان مستوى جودة الحياة متوسطاً.

2-2-3- دراسة العزي (2018) العراق.

- عنوان الدراسة: الذكاء المنطومي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة عند طلبة الجامعة.

- **هدف الدراسة:** التعرف على الذكاء المنظومي عند طلبة الجامعات، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء المنظومي والتفكير عالي الرتبة عند طلبة الجامعة.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي
- **عينة الدراسة:** (400) طالبة وطالب من جامعة ديالى.
- **أدوات الدراسة:** مقياس الذكاء المنظومي إعداد روثمان، ومقياس التفكير عالي الرتبة إعداد حسين 2012.
- **نتائج الدراسة:**

1. إن أفراد عينة البحث لا يتمتعون بالذكاء المنظومي وهذا يعود إلى تدني المستوى المعرفي والمهاري للطلبة. ووجود فروق بحسب متغير الجنس لصالح الذكور ولا يوجد فروق في متغير التخصص.
2. لا يتمتع أفراد عينة البحث بالتفكير عالي الرتبة ولا توجد فروق بحسب الجنس في التفكير عالي الرتبة.
3. وتوجد فروق في متغير التخصص الدراسي لصالح التخصص النظري.

2-3- الدراسات الأجنبية:

2-3-1- دراسة جينيفير وآخرون (Jennifer & others, 2011) الفلبين.

Higher order thinking skills and academic performance in physics of college students.

- **عنوان الدراسة:** مهارات التفكير عالي الرتبة والأداء الأكاديمي لطلاب كلية الفيزياء.
- **هدف الدراسة:** دراسة العلاقة بين مهارات التفكير عالي الرتبة والأداء الأكاديمي لدى الطلاب في الفيزياء ومعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس في مستوى التفكير عالي الرتبة.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** تتألف من طلاب وطالبات كلية الفيزياء.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التفكير عالي الرتبة.

- نتائج الدراسة:

1- تشير إلى أن الطلاب والطالبات يتمتعون بمستوى مماثل في التفكير عالي الرتبة أي لا توجد فروق دالة بين

الذكور والإناث في مستوى التفكير عالي الرتبة.

2- وجود علاقة موجبة بين مهارات التفكير عالي الرتبة والأداء الأكاديمي للطلبة في الفيزياء فقد أثرت مهارات

التفكير (التحليل، التركيب، التقييم) بشكل كبير على أداء الطلبة (ذكور، إناث) في الفيزياء.

2-3-2- دراسة شوكلا وآخرون (Shukla & others, 2016) تايلاند.

student's perceived level and teacher's teaching strategies of higher order thinking skills , A study on higher educational institutions in Thailand.

- عنوان الدراسة: مستوى الطلبة واستراتيجيات تدريس المعلمين لمهارات التفكير عالي الرتبة، دراسة على

مؤسسات التعليم العالي في تايلاند.

- هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب، كما تهدف دراسة العلاقة بين

المكونات المهنية للمدرسين واستراتيجية تدريس مهارات التفكير عالي الرتبة.

- منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

- عينة الدراسة: (126) معلماً و(659) طالباً جامعياً.

- أدوات الدراسة: استراتيجية التدريس (مزارو) لإضفاء مهارات التفكير عالي الرتبة، والمكون المهني للمعلمين،

ومقياس التفكير عالي الرتبة لتقييم المستوى المدرك لمهارات التفكير عالي الرتبة بين الطلاب.

- نتائج الدراسة: تشير إلى أن الطلبة يمارسون التفكير عالي الرتبة بشكل متوسط كما تشير إلى أن المكونات

المهنية للمدرسين مثل التعيين وتجربة التدريس والمؤهلات ترتبط بشكل كبير بالاستراتيجيات المستخدمة

لإضفاء مهارات التفكير عالي المستوى.

2-3-3- دراسة تانوجايا وآخرون (Tanujaya & others, 2017) كندا.

The relationship between higher order thinking skills and academic performance of students in mathematics instruction.

- عنوان الدراسة: العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والأداء الأكاديمي للطلاب في معهد الرياضيات.

- **هدف الدراسة:** دراسة العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والأداء الأكاديمي للطلاب في معهد الرياضيات.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي
- **عينة الدراسة:** (41) طالباً من قسم الرياضيات في جامعة بابوا.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التفكير عالي الرتبة، قائمة معدلات التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن هذين المتغيرين لهما قيمة ارتباط عال وبالتالي هناك علاقة هامة بين التفكير عالي الرتبة والتحصيل الأكاديمي.

2-3-4- دراسة أنجريني وآخرون (Anggraini & others, 2019) أندونيسيا.

Cognitive differences between male and female students in higher order thinking skills.

- **عنوان الدراسة:** تحليل الاختلافات المعرفية بين قدرات الطلاب والطالبات في مهارات التفكير عالي الرتبة.
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي
- **عينة الدراسة:** عينة عشوائية من الطلاب والطالبات الجامعيين.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التفكير عالي الرتبة.
- **نتائج الدراسة:** تشير إلى أن الذكور والإناث لديهم متوسط الفروق في مهارات التفكير عالي الرتبة، وتفوق الإناث على الذكور في مهارات التفكير عالي الرتبة (التحليل والتقويم) بينما يتفوق الذكور في مهارة التركيب فقط على الإناث.

3- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

يلاحظ مما تقدم أن هناك نقاط تشابه ونقاط اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة لذلك يمكن ذكر جميع النقاط كما يلي:

3-1- ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة:

3-1-1- الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم أنحاء العالم في دراسة عادات العقل بعدها عاملاً

مهماً ومؤثراً في التفكير الإنساني وفي مختلف النواحي وأنها تستحق الدراسة كدراسة (حسين 2012) التي تناولت

عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية، (دراسة الشمري 2013) التي تناولت عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، ودراسة (بريخ 2015) العادات العقلية وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي، ودراسة (العواودة 2016) عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والإتزان الانفعالي، ودراسة (الصانع وأبو عيشة 2019) عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الناقد، ودراسة (الحميدي واليوسف 2019) التي تناولت الضجر الأكاديمي وعلاقتها بالعادات العقلية ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019) التي تناولت العلاقة بين عادات العقل ومهارات حل المشكلات والتفكير عالي الرتبة والصلابة النفسية. فضلاً عن دراسات أجنبية كدراسة (شابان وويستروم) التفكير الإبداعي وعادات العقل.

- وبعض هذه الدراسات تناولت الفروق في عادات العقل تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي، الجنس، السنة الدراسية، المستوى الدراسي.

- من خلال مراجعة الدراسات المتعلقة بعادات العقل وجدت الباحثة بأنها هدفت إلى دراسة مستوى العادات العقلية كدراسة (الصانع وأبو عيشة 2019) ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019) ودراسة (القحطاني 2017) ودراسة بريخ (2015) ودراسات أجنبية كدراسة (جونيز 2013).

3-1-2- فضلاً عن أن هناك دراسات عمدت إلى الربط بين التفكير عالي الرتبة والعديد من المتغيرات كدراسة (البرضي وسالم 2018) التي تناولت العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والأداء الأكاديمي، ودراسة (العزي 2018) الذكاء المنظومي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة. ودراسات محلية كدراسة (غسان 2013) ميكانيزمات الدفاع وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة.

- بينما تناولت الدراسات الأجنبية التفكير عالي الرتبة وعلاقته بالأداء الأكاديمي كدراسة (جينيفير 2011)، (تانوجايا 2017)، ودراسات أجنبية أخرى تناولت مستوى التفكير عالي الرتبة كدراسة (شوكلا 2016) بينما دراسة (أنجيني 2019) تناولت الفروق في التفكير عالي الرتبة.

3-2- نقاط التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات فقد تشابهت المتغيرات في هذه الدراسة مع المتغيرات في دراسة (حسين 2012) ، ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019).

من حيث العينة (طلبة الجامعة) تشابهت عينة الدراسة مع العينة في معظم الدراسات باستثناء دراسة (جونيز 2013) ودراسة الشمري التي اشتملت طلبة المرحلة الثانوية.

من حيث الأدوات فقط تشابهت مع دراسة (حسين 2012) وذلك باستخدام مقياس عادات العقل من إعداد الباحث حسين وتشابهت أيضاً مع الدراسات السابقة من حيث المنهج فمعظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.

3-3- اختلفت عن الدراسات السابقة بعدد من النقاط من أهمها:

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف فهي تهدف إلى دراسة العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة جامعة دمشق فقد استخدمت المتغيرين مع بعضهما بينما الدراسات السابقة تناولت متغيراً واحداً في علاقته مع بعض المتغيرات، فبعضها استخدم متغير عادات العقل وبعضها استخدم متغير التفكير عالي الرتبة باستثناء دراسة (حسين 2012) التي تناولت متغيرين (عادات العقل والتفكير عالي الرتبة) في علاقتهما بالفاعلية الذاتية، ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019) التي تناولت المتغيرين (عادات العقل والتفكير عالي الرتبة) في علاقتهما بمهارات حل المشكلات والصلابة النفسية.

- كما اختلفت في استخدام بعض المقاييس فقد استُخدم في هذه الدراسة مقياس التفكير عالي الرتبة من إعداد الباحثة.

- كما اختلفت عن الدراسات السابقة بأنها اقتصرَت على دراسة ثماني عادات فقط وهي العادات الأكثر استخداماً من قبل طلبة جامعة دمشق في علاقتها بالتفكير عالي الرتبة.

3-4- ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

- 1- الإطلاع على منهجية الدراسة المتبعة في كل دراسة من حيث المنهج ونوع العينة وطريقة سحبها.
 - 2- صياغة أهداف البحث وفرضياته وأسئلته.
 - 3- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية من خلال الاطلاع على النماذج التي تناولت عادات العقل وخصوصاً نموذج كوستا وكاليك والتفكير عالي الرتبة.
 - 4- الإفادة في بناء أداة الدراسة (التفكير عالي الرتبة).
 - 5- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، واستخدام الملائم منها لأهداف البحث والإجابة عن أسئلته وفرضياته.
 - 6- الاطلاع على العديد من المراجع التي تخدم الدراسة الحالية.
- ### 3-5- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:
- تعد الدراسة الأولى في سورية في حدود علم الباحثة التي حاولت أن تربط بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لدى الطلبة في جامعة دمشق.
 - وفي التعرف على العادة الأكثر ارتباطاً بالتفكير عالي الرتبة من ثماني عادات عقلية وهو ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.
 - وكذلك التعرف على مستوى عادات العقل الأكثر استخداماً عند طلبة جامعة دمشق فلم تجد الباحثة دراسة محلية تتطرق لمعرفة مستوى العادات الأكثر استخداماً من قبل طلبة الجامعة.
 - فضلاً عن دراسة الفروق لكل من المتغيرين تبعاً لمتغير الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي بشكل أشمل من الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد:

- 1 - منهج البحث.
- 2 - المجتمع الأصلي للبحث.
- 3 - عينة البحث.
- 4 - أدوات البحث.
- 5 - صعوبات وميسرات تطبيق أدوات البحث.
- 6 - القوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهجية البحث وفق المنهج الذي جرى اتباعه في أثناء إجراء البحث والمجتمع الأصلي للبحث وعينة البحث وحجمها وطريقة انتقائها فضلاً عن وصف أدوات البحث والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1- منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الظواهر الراهنة دراسة كيفية توضيح خصائصها ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.⁶⁸

كما يشير إلى مجموعة واسعة من الفعاليات التي تشترك في أنها تهدف إلى وصف المواقف أو الظواهر.⁶⁹

2- المجتمع الأصلي للبحث ومسوغات اختياره:

ويقصد به كل ما يمكن للباحث أن يعمم بحثه عليه ولفرض اختيار عينة البحث جرى تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة جامعة دمشق في الكليات النظرية والتطبيقية وجرى فصل الكليات إلى مجموعتين (الكليات النظرية) و(الكليات التطبيقية) وجرى الاختيار بالطريقة العشوائية من مجموعة الكليات النظرية والتطبيقية وقد وقع الاختيار على كليتي الهندسة المدنية وكلية العلوم (اختصاص بيولوجيا) من الكليات التطبيقية، وكلية التربية (اختصاص علم نفس) وكلية الآداب (اختصاص لغة عربية) من الكليات النظرية.

كما جرى اختيار طلبة السنة الأولى والثالثة وذلك لمعرفة أثر المرحلة الجامعية في استخدام عادات العقل، فالسنة الدراسية الأولى والثالثة توفران فرصة ظهور تباين ممكنة بين الطلبة من أن الطالب الجامعي قد اجتاز السنة الأولى والثانية فمن الممكن أن يكون المنهج الدراسي والتخصص قد أثر في استخدام عادات العقل وبذلك يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة من كليات (الهندسة المدنية) وكلية العلوم (قسم بيولوجيا) وكلية التربية (قسم علم نفس) وكلية الآداب (قسم اللغة العربية) المسجلين للعام

⁶⁸ الشماس وميلاد (2012)، ص: 41.

⁶⁹ حمصي (1991)، ص: 183.

الدراسي (2018-2019) والبالغ عددهم (6569) بواقع (3825) طالباً وطالبة في السنة الأولى وبواقع (2744) طالباً وطالبة في السنة الثالثة موزعين كما هو مبين في الجداول رقم (5) (6) (7).

الجدول (5) يصف المجتمع الأصلي لعينة البحث حسب متغير الجنس والسنة الدراسية الأولى في الكليات المدروسة

الكلية	المجموع الكلي لطلبة السنة الأولى	النسبة المئوية	عدد الذكور	عدد الإناث
التربية (علم نفس)	284	8 %	50	234
الآداب (لغة عربية)	2000	52 %	400	1600
الهندسة المدنية	1000	26 %	544	456
العلوم (بيولوجيا)	541	14 %	46	495
المجموع الكلي	3825	100 %	1040	2785

الجدول (6) يصف المجتمع الأصلي لعينة البحث حسب متغير الجنس والسنة الدراسية الثالثة في الكليات المدروسة

الكلية	المجموع الكلي لطلبة السنة الثالثة	النسبة المئوية	عدد الذكور	عدد الإناث
التربية (علم نفس)	135	5 %	14	121
الآداب (لغة عربية)	1300	47 %	548	752
الهندسة المدنية	858	31 %	477	381
العلوم (بيولوجيا)	451	17 %	58	393
المجموع الكلي	2744	100 %	1097	1647

الجدول (7) يصف المجتمع الأصلي لعينة البحث

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
طلبة السنة الأولى الجامعية	3825	58%
طلبة السنة الثالثة الجامعية	2744	42%
المجموع الكلي	6569	100%

3 - عينة البحث:

يمثل اختيار عينة البحث خطوة رئيسية من خطوات البحث لأن النتائج التي تم التوصل إليها تعتمد اعتماداً كبيراً على خصائص العينة ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي حتى يتمكن من تعميم نتائجها على أفراد المجتمع الأصلي الذي سحبت منه. ونظراً لأن عدد أفراد مجتمع البحث غير متجانس من حيث المتغيرات المدروسة (الجنس، الاختصاص، السنة الدراسية) فإنه من المفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية. والعينة العشوائية الطبقية هي من العينات العشوائية تستعمل في الحالات التي تكون فيها اختلافات منتظمة ومعروفة في المجتمع الأصلي ويضع الباحث شروطاً معينة لاختيار أفراد العينة فتمثل أفراد فئات المجتمع إي أن الباحث يختار من كل طبقة وبطريقة عشوائية عدداً من المفردات يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي فيحصل على العينة المطلوبة وتتحدد خطوات سحب العينة العشوائية الطبقية من خلال:

1. تحديد الطبقات أو الفئات في المجتمع الأصلي.

2. تحديد عدد الأفراد في كل طبقة.

3. اختيار عينة عشوائية من كل طبقة تتناسب مع حجمها.⁷⁰

ولسحب عينة البحث قامت الباحثة بتوزيع عدد أفراد المجتمع الأصلي في السنة الأولى على الاختصاصات المدروسة وكذلك عدد أفراد المجتمع الأصلي في السنة الثالثة على الاختصاصات المدروسة وبعد تحديد حجم الطبقة (الاختصاص) تم سحب عينة عشوائية طبقية ممثلة من كل طبقة (اختصاص) بنسبة

⁷⁰ الشماس وميلاد (2012)، ص: 187-183.

(10%) في اختصاص اللغة العربية والهندسة المدنية، ونسبة (30%) في اختصاص البيولوجيا وعلم النفس وهي نسب مناسبة وفقاً لما ذهب إليه بعض الباحثين أن نسبة أفراد العينة الملائمة في البحوث الوصفية للمجتمعات التي تتكون من بضعة آلاف يمكن أن تكون بحدود (10%) والمجتمعات التي تتكون من بضعة مئات يمكن أن تكون بحدود (20-30%).⁷¹

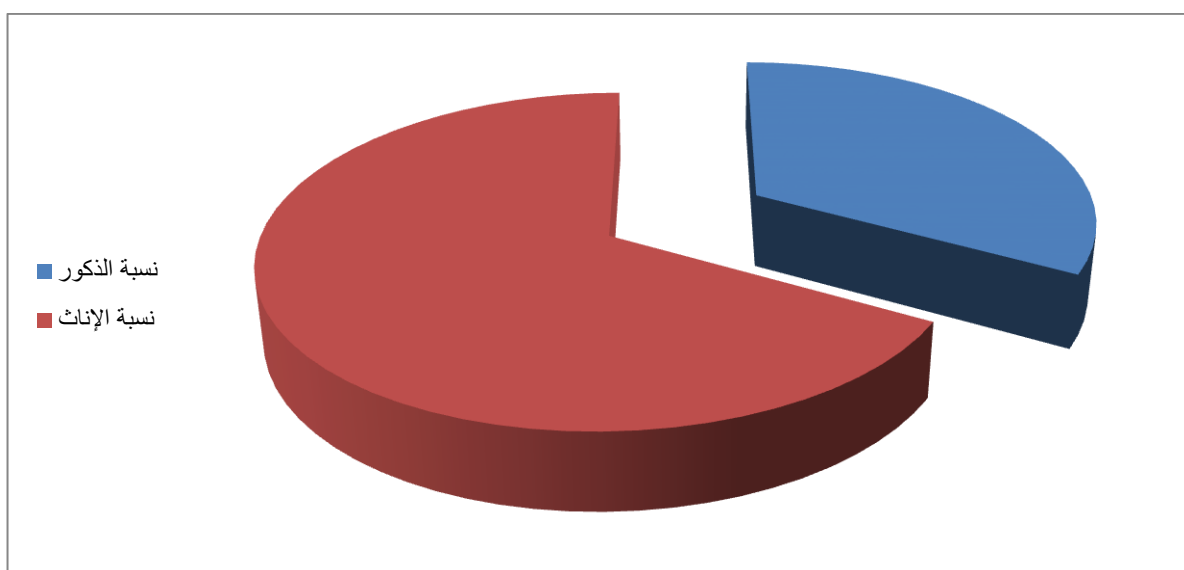
إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (547) طالباً وطالبة في السنة الأولى و(392) طالباً وطالبة في السنة الثالثة ونتيجة لذلك بلغ المجموع الكلي لأفراد عينة البحث (939) طالباً وطالبة. والجداول الآتية تبين عدد أفراد العينة وتوزيعها على المتغيرات المدروسة.

الجدول (8) يمثل أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	312	%33
إناث	627	%67
المجموع	939	%100

ويلاحظ من الجدول (8) أن نسبة الذكور بلغت (33 %) من العينة بينما بلغت نسبة الإناث في عينة

الدراسة (67%). ويمكن تمثيل أفراد عينة البحث بيانياً تبعاً لمتغير الجنس من خلال الشكل (4).



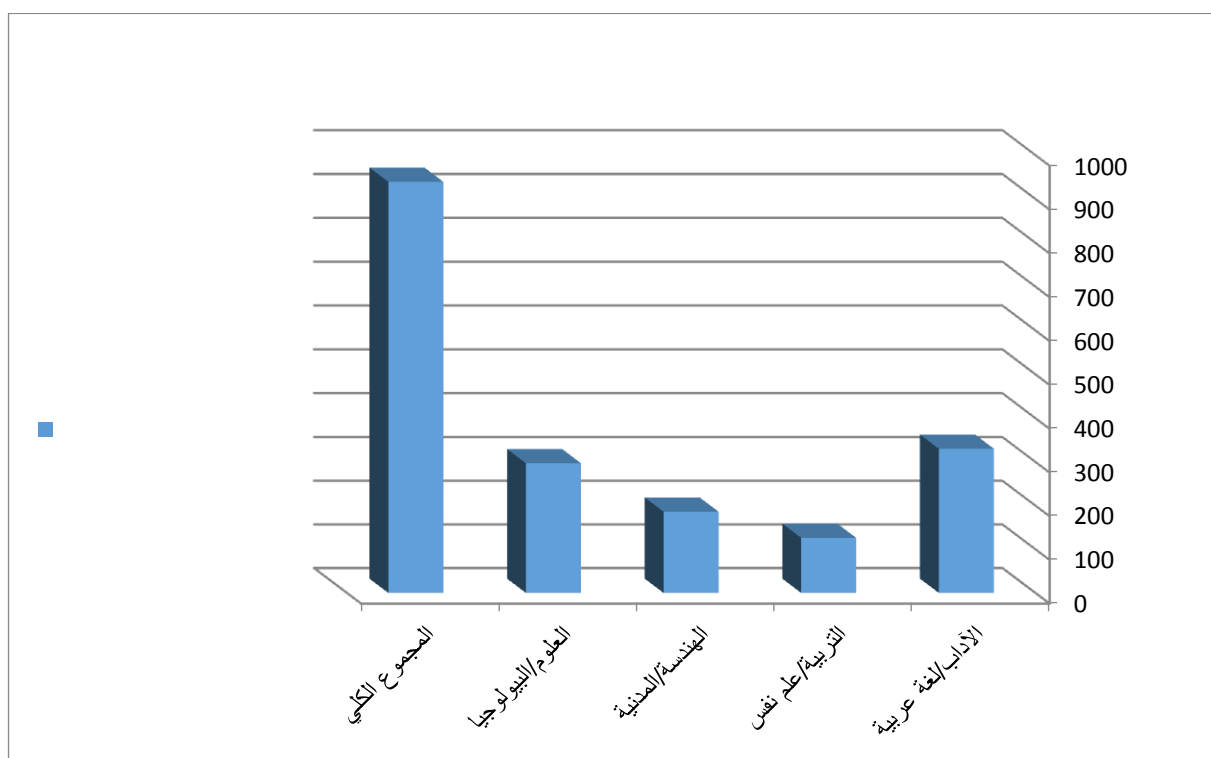
الشكل (4) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

⁷¹ ملحم (2007)، ص:247.

الجدول (9) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الدراسي

النسبة المئوية	العدد	التخصص الدراسي
35%	330	لغة عربية
13%	126	علم النفس
20%	186	الهندسة المدنية
32%	297	البيولوجيا
100%	939	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول (9) أن نسبة طلبة علم النفس قد بلغت (13%) وبلغت نسبة طلبة اللغة العربية (35%) وبلغت نسبة طلبة الهندسة المدنية (20%) وبلغت نسبة طلبة البيولوجيا (32%) ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً لمتغير التخصص الدراسي من خلال الشكل (5).

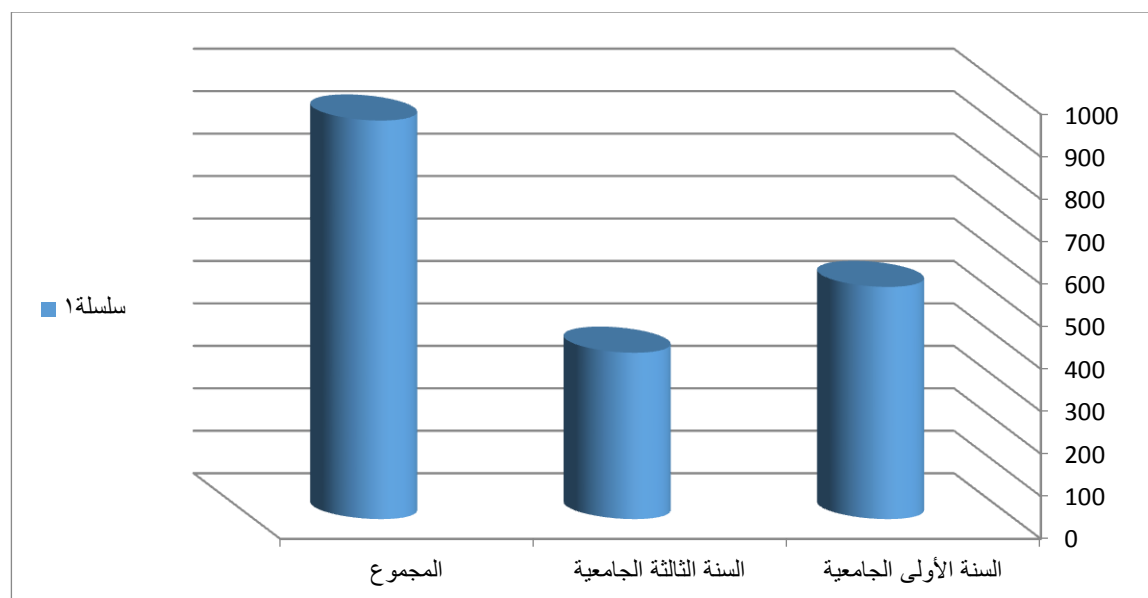


الشكل (5) توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الدراسي .

الجدول (10) يمثل أفراد عينة البحث حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد الكلي	النسبة المئوية من العينة
السنة الأولى الجامعية	547	58%
السنة الثالثة الجامعية	392	42%
المجموع	939	100%

يلاحظ من الجدول (10) أن نسبة طلبة السنة الأولى الجامعية قد بلغت (58%)، وبلغت نسبة طلبة السنة الثالثة الجامعية (42%) ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً تبعاً لمتغير السنة الدراسية من خلال الشكل (6).



الشكل (6) توزيع أفراد العينة حسب متغير السنة الدراسية.

4- أدوات البحث:

4-1- مقياس عادات العقل:

أ- اعتمد مقياس محمد إبراهيم حسين عام 2012 فقد وجد أنه ملائم لطبيعية العينة الحالية إذ إنه أعدّ للتعرف على عادات العقل عند طلبة الجامعة.

ب- وهذه الأداة مناسبة لتحقيق أهداف هذا البحث ويمكن استخدامها بما يناسب البيئة العربية والمحلية.

وصف مقياس عادات العقل: يتألف المقياس ككل من (90) بنداً موزعاً على ست عشر عادة منه (42) بنداً موزعة على ثماني عادات عقلية مصنفة وفق تصنيف كوستا وكاليك وتحتوي كل عادة عقلية على فقرات إيجابية وسلبية كما هو مبين في الجدول (11) وأمام كل بند يوجد البدائل الآتية: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

الجدول (11) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس عادات العقل

العادة	عدد العبارات	رقم العبارات الإيجابية	رقم العبارات السلبية
عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	5	5-4-3-1	2
عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف	7	12-11-10-9-8-6	7
عادة المثابرة	5	16-15-14-13	17
عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	5	21-20-19-18	22
عادة التفكير التبادلي	5	26-25-23	27-24
عادة الإقدام على المخاطر المسؤولة	5	32-31-30-28	29
عادة التفكير بمرونة	5	37-36-34-33	35
عادة إيجاد الدعابة	5	41-40-39-38	42

طريقة تصحيح المقياس: بعد اختيار الطلبة للإجابة بين خمسة بدائل يكون حساب الدرجات على النحو الآتي:

الدرجات (5,4,3,2,1) على التوالي للفقرات السلبية والدرجات (1,2,3,4,5) للفقرات الإيجابية للبدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الثمانية عادات فأعلى درجة على المقياس ككل هي (210) وأدنى درجة هي (42).

صدق مقياس عادات العقل:

جرى التأكد من صدق المقياس من خلال:

1- الصدق الظاهري: جرى التوصل إلى هذا النوع من الصدق من خلال حكم مختص على درجة قياس المقياس

للعادة العقلية.⁷²

⁷² عودة (1993)، ص: 370.

عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية جامعة دمشق وبلغ عددهم (9) محكمين الملحق رقم (2) ص 120

وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين 70% وقد تمثلت آراؤهم ومقترحاتهم فيما يلي:

1- تعديل صياغة بعض العبارات كي تصبح أكثر ملاءمة مع هدف المقياس وأدق صياغة وأكثر وضوحاً وفهماً لعينة الدراسة وكان عددها (9) فقرات.

1- حذف العبارات رقم (11-32-39) مراعاة لمنع التكرار والتداخل.

2- إضافة عبارتين لعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف وذلك للتعبير عن التعاطف وبذلك يتكون المقياس في صورته

النهائية من 42 بنداً موزعاً على ست عشرة عادة بواقع (5 ل 7) عبارات لكل عادة.

3- استبدال البند رقم 25 ببند آخر لكي ينتمي للعادة الخاصة به (عادة التفكير التبادلي).

الجدول (12) العبارات التي تمت إعادة صياغتها وتغييرها وفقاً لآراء السادة المحكمين

رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	أراقب تطور ذاتي وأعدل في مسارها	أراقب تطور قدراتي
14	أمتلك استراتيجيات عديدة في المعالجة	أمتلك استراتيجيات عديدة في معالجة المعلومات
15	أجد طرائق بديلة لعمل الأشياء	إذا فشلت في إنجاز عمل ما أبحث عن طرائق بديلة لإنجازه
16	من الصعب عليّ تحقيق أهدافي ونواياي	أستسلم أمام تحقيق بعض أهدافي
17	أتجنب الحشو أثناء الحديث	أتجنب الإسهاب الممل أثناء الحديث
22	أتعرف مع الآخرين بفعالية لإنجاز المهمات	أتضامن جيداً مع الآخرين لإنجاز المهمات
26	أرى تفكيري مختلفاً عن تفكير الآخرين ولا يتفق معهم	أفضل ألا يشترك زملائي في تقديم حل لأي مشكلة معينة
43	المواقف الدعائية والهزلية شيء غير محبذ لي	المواقف الدعائية شيء غير محبذ لي
9	أفهم الدلالات الأدائية والتعبيرية والمشاعر التي يبديها الآخرون	أفهم الدلالات الأدائية والتعبيرية التي يبديها الآخرون

* إضافة بندين لعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف: 11- أتعاطف تجاه مشاعر الآخرين.

12- أستمتع بمشاركة الآخرين في مشاعرهم.

2- صدق البناء: يعد أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه إحدى مؤشرات هذا النوع من الصدق

ومن أجل تحقيق هذا الإجراء لمقياس عادات العقل استعمل معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات

أفراد عينة التطبيق الأولى البالغ عددها (120) طالباً وطالبة على كل فقرة وبين درجاته

الكلية على المجال الذي تنتمي إليه تلك الفقرة.⁷³ والجداول (13) و(14) يوضحان النتائج.

الجدول (13) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**64.6	15	*38.4	29	**66.1
2	**52.3	16	**59.5	30	**43.5
3	**56.8	17	**52.5	31	**37.5
4	**56.5	18	**32.4	32	**70.4
5	**59.5	19	*36.8	33	*38.0
6	**57.3	20	*31.8	34	**43.9
7	*39.6	21	**44.9	35	**53.0
8	*38.1	22	**41.2	36	**74.1
9	**45.9	23	**57.3	37	**61.7
10	*32.7	24	*38.1	38	**70.1
11	*38.4	25	*38.4	39	*38.0
12	**49.5	26	**49.5	40	**43.9
13	*54.6	27	**56.3	41	**53.0
14	**44.5	28	**51.9	42	**74.1

** دالة إحصائية عند مستوى $a=0.01$

* دالة إحصائية عند مستوى $a=0.05$

يتبين من الجدول (13) أن قيم معاملات الارتباط بين البند والمقياس ككل قد تراوحت بين (31.8 - 74.1)

وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.01$) و ($a=0.05$).

⁷³ أبو علام (2004)، ص:416.

الجدول (14) معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس عادات العقل والمقياس ككل

المقياس ككل	الأبعاد
**80.0	عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر
**70.4	عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف
**72.7	عادة المثابرة
**55.0	عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة
**71.8	عادة التفكير التبادلي
**71.4	عادة الإقدام على المخاطر المسؤولة
**76.6	عادة التفكير بمرونة
**88.4	عادة إيجاد الدعابة

** دال عند مستوى الدلالة $a=0.01$

يلاحظ من الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين كل درجة وكل بعد من أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهذه النتائج في الجدول (13) والجدول (14) تعد قيمة جيدة لصدق المقياس.

2- الصدق التمييزي: يشير إلى مدى إمكانية الفقرة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا بالنسبة إلى السمة التي تقيسها الفقرة والجدول رقم (15) يوضح النتائج.

الجدول (15) معاملات الصدق التمييزي لمقياس عادات العقل

القرار	الدلالة	T المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الربيعيات
دال	0.00	15.575	8.80404	132.2000	10	أدنى
			7.76439	194.000	8	أعلى

باستخدام اختبار T نجد أن قيمة $T = 15.064$ ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي هذا يؤكد الفروق بين المجموعتين وبالتالي يؤكد الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس:

يقصد بالثبات دقة المقياس، فإذا حصل الفرد نفسه على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات، ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس ونفسه.⁷⁴

تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

1- ثبات ألفا كرونباخ: جرى حساب معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لعينة الدراسة السيكمترية نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول (16) يعرض نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة للأبعاد وللمقياس ككل.

2- ثبات التجزئة النصفية: جرى حساب معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان - براون والجدول (16) يوضح نتائج الثبات بهذه الطريقة للأبعاد والمقياس ككل.

الجدول (16) نتائج معاملات الثبات ألفا كرونباخ ومعاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات العقل

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	معامل ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
عادة الاستعداد الدائم للتعلم	75.4	66.1
عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف	72.9	85.5
عادة المثابرة	70.2	65.4
عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	69.4	71.5
عادة التفكير التبادلي	71.1	71.7
عادة الإقدام على المخاطر المسؤولة	84.5	82.2
عادة التفكير بمرونة	72.5	81.8
عادة إيجاد الدعابة	60.5	75.0
الدرجة الكلية للمقياس	92.4	89.3

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات كرونباخ للأبعاد تراوحت بين (60.5 - 84.5) وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (92.4) وهو معامل ثبات مرتفع للمقياس. كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل

⁷⁴ أبو علام (2004)، ص: 481.

(89.3) وهو أيضاً معامل ثبات مرتفع في حين تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية للأبعاد بين (65.4 - 85.5) وجميعها تعد معاملات ثبات جيدة للمقياس ومقبولة لأغراض البحث.

3- الثبات بالإعادة: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة الدراسة السيكمترية نفسها فأعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وجرى استخراج معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (17) يعرض نتائج معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (17) نتائج معامل ثبات الإعادة لمقياس عادات العقل

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	ثبات الإعادة
عادة الاستعداد الدائم للتعلم	**64.1
عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف	**62.6
عادة المثابرة	**58.3
عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	**66.9
عادة التفكير التبادلي	**80.0
عادة الإقدام على المخاطر المسؤولة	**70.0
عادة التفكير بمرونة	**83.4
عادة إيجاد الدعابة	**88.9
الدرجة الكلية للمقياس	**94.2

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للمقياس من عادات العقل بلغ (94.2) وهو معامل ثبات مرتفع، وبلغت معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس عادات العقل بين (58.3 - 88.9) وجميعها معاملات ثبات جيدة للمقياس ومقبولة لأغراض البحث. وبعد التحقق من صدق وثبات مقياس العادات العقلية أصبح المقياس جاهز بصورته النهائية للتطبيق

4-2- مقياس التفكير عالي الرتبة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة، ومراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بالموضوع، ثم القيام بإجراءات الصدق والثبات المطلوبة للمقياس.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (30) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: مهارة التحليل وتضم البنود

(10-9-8-7-6-5-4-3-2-1)

ومهارة التركيب وتضم البنود (20-19-18-17-16-15-14-13-12-11)

ومهارة التقويم وتضم البنود (30-29-28-27-26-25-24-23-22-21) وقد أعد المقياس وفقاً للخطوات

الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف في قياس العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة.

وقياس العلاقة الأكثر ارتباطاً من بين العادات العقلية المختارة في الدراسة بالتفكير عالي الرتبة

الخطوة الثانية: صياغة بنود المقياس:

لصياغة بنود المقياس قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1- مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بمستويات التفكير العليا التي افترضها بلوم وهي (مهارة التحليل، مهارة

التركيب، مهارة التقويم) وذلك من خلال بعض الكتب فقد أوردت هذه المراجع تعريفات لهذه المهارات.

2- الاطلاع على المقاييس الخاصة بقياس التفكير عالي الرتبة ومنها: مقياس نجاح ناصيف عام 2007 م،

مقياس جاني 2012 م.

3- الاطلاع على المقاييس الخاصة بقياس مهارات التفكير العليا ومنها: مقياس جاسم 2012م، مقياس كاظم

2015م، مقياس عصام 2014م.

4- مراعاة أن يكون لكل بند هدف محدد، وصياغة بنود المقياس بشكل واضح ومفهوم، وصياغة الإجابة عن

بنود المقياس باختيار أحد البدائل الآتية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

5- إعداد المقياس في صورته الأولى: فقد اشتمل المقياس على (30) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد.

6- صياغة تعليمات المقياس: جرى صياغة تعليمات المقياس بغرض تعريف الطلبة أفراد عينة البحث على الهدف من البحث، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات البحث وكذلك طُلب من الطلبة قراءة البنود بدقة وعناية وتدوين الإجابة في المكان المخصص لها وألا يترك أي بند دون إجابة وأنها لغرض خدمة البحث العلمي.

7- طريقة تصحيح المقياس: بعد اختيار الطلبة للإجابة من بين خمسة بدائل يكون حساب الدرجات على النحو التالي:

(5) درجات لكل اختيار للبدل: دائماً

(4) درجات لكل اختيار للبدل: غالباً

(3) درجات لكل اختيار للبدل: أحياناً

(2) درجات لكل اختيار للبدل: نادراً

(1) درجات لكل اختيار للبدل: أبداً

تمثل الدرجة الكلية لكل مجيب هو مجموع درجات الإجابة على بنود المقياس كلها، وبهذا تكون أعلى درجة على المقياس ككل هي (150) وأدنى درجة هي (30).

الخطوة الثالثة: التحقق من صدق مقياس التفكير عالي الرتبة: وذلك من خلال صدق الظاهري، الصدق التمييزي، صدق البناء.

1- الصدق الظاهري: بهدف التحقق من مدى ملائمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله ومدى انتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة دمشق وبلغ عددهم (9) محكمين (المعلق 1). وفي ضوء تقويمهم للمقياس لم يكن هناك أي تعديلات تذكر، وقد اعتمدت نسبة (80%) من آراء المحكمين معياراً لمدى اتفاق الخبراء والمحكمين للمقياس وقد أشار بلوم أنه إذا حصل المقياس على نسبة اتفاق (75%) أو أكثر يمكن الشعور بالارتياح من حيث الصدق.⁷⁵

⁷⁵ بلوم (1983)، ص: 126.

وبعد تحكيم المقياس طبق على عينة استطلاعية مؤلفة من (120) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وذلك بهدف معرفة درجة وضوح بنود المقياس لدى أفراد عينة البحث والاستفسار عن أي غموض ولمعرفة الزمن الذي يستغرقه أفراد العينة في إجاباتهم على المقياس، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وعلى ضوء نتائج العينة الاستطلاعية ومراجعة الإجابات اتضح أن جميع بنود المقياس واضحة لدى أفراد العينة ولم يكن هناك صعوبة أو استفسار وقد استغرق الطلبة في الإجابة عن بنود المقياس زمناً يتراوح بين (10 - 15) دقيقة، كما جرى التحقق من صدق وثبات المقياس إحصائياً كآلاتي:

1- **صدق البناء:** ومن أجل تحقيق هذا الإجراء لمقياس التفكير عالي الرتبة استعمل معامل الارتباط بيرسون

لإيجاد العلاقة بين درجات أفراد العينة السيكومترية نفسها على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المجال

الذي تنتمي إليه تلك الفقرة والجداول (18) و(19) يوضحان النتائج.

الجدول (18) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير عالي الرتبة والدرجة الكلية للمقياس

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	*38.7	11	*33.1	21	*36.1
2	**48.4	12	*32.1	22	**53.0
3	*36.9	13	**46.8	23	**41.1
4	**47.5	14	**44.4	24	*32.6
5	**54.7	15	**45.4	25	**44.1
6	**49.6	16	*31.8	26	**55.1
7	*37.2	17	*39.5	27	**44.0
8	**49.8	18	**60.0	28	**41.6
9	**55.6	19	*38.5	29	**64.9
10	**46.7	20	**65.5	30	**49.8

* دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha=0.05$

** دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha=0.01$

يلاحظ من الجدول رقم (18) أن معاملات الارتباط بيرسون بين البند والمقياس ككل قد تراوحت بين (31.8 - 65.5) وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية منذ مستوى الدلالة ($a=0.01$) و ($a=0.05$).

الجدول (19) معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد التفكير عالي الرتبة والارتباطات بين أبعاد التفكير عالي الرتبة والمقياس ككل

الأبعاد	مهارة التحليل	مهارة التركيب	مهارة التقويم	المقياس ككل
مهارة التحليل	1	59.9**	62.9**	86.9**
مهارة التركيب		1	56.9**	83.5**
مهارة التقويم			1	86.4**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول رقم (19) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التفكير عالي الرتبة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

2- الصدق التمييزي: من خلال دراسة الفروق بين المجموعات بحسب الربيعيات بين الربع الأول والربع الرابع والجدول رقم (20) يوضح النتائج.

الجدول (20) معاملات الصدق التمييزي لمقياس التفكير عالي الرتبة

الربيعيات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	الدلالة	القرار
1	11	98.545	8.83588	10.715	0.000	دالة
4	10	131.200	3.99444			

باستخدام اختبار T نجد أن قيمة $T = 12.795$ ومستوى الدلالة 0.00 وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي هذا يؤكد الفروق بين المجموعتين وبالتالي يؤكد الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات مقياس التفكير عالي الرتبة:

اعتمدت الباحثة في دراسة ثبات مقياس التفكير عالي الرتبة على ثلاث طرائق للتأكد من أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وهي:

1- معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ: جرى حساب معامل الثبات لعينة الدراسة السيكمترية نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول (21) يعرض نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس على عينة الدراسة السيكمترية نفسها باستخدام معادلة سييرمان - براون ويوضح الجدول (21) نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة:

الجدول (21) نتائج معاملات الثبات بطريقة معادلة ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير عالي الرتبة

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	معامل ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
مهارة التحليل	71.3	77.4
مهارة التركيب	69.3	67.9
مهارة التقويم	70.6	58.0
الدرجة الكلية للمقياس	86.2	90.7

يلاحظ من الجدول (21) أن معامل ثبات بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (86.2) وهو

معامل ثبات مرتفع، أما بالنسبة للأبعاد فقد تراوحت بين (69.3- 71.3)

وقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (90.7) في حين تراوحت بين (58.0 -

77.4) فيما يخص الأبعاد وهي جميعها تعتبر معاملات ثبات جيدة للمقياس ومقبولة لأغراض البحث.

3- الثبات بالإعادة: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة الدراسة السيكمترية

المؤلفة من (120) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق، وأعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة

نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وجرى استخراج معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة

الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني والجدول (22) يعرض نتائج

معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (22) نتائج التحقق من ثبات مقياس التفكير عالي الرتبة بطريقة الإعادة

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
التحليل	**63.7
التركيب	**53.6
التقويم	**67.6
الدرجة الكلية للمقياس	**84.6

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول (22) أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة بلغ (84.6) وهو معامل ثبات مرتفع، وبالنظر إلى معاملات ثبات الأبعاد فقد تراوحت بين (53.6 – 67.6) وهي معاملات ثبات جيدة للمقياس، وبعد التحقق من صدق وثبات مقياس التفكير عالي الرتبة أصبح المقياس جاهز بصورته النهائية للتطبيق .

5- صعوبات وميسرات تطبيق إجراءات البحث:

واجهت عملية التطبيق بعض الصعوبات في أثناء التطبيق بسبب طبيعة العينة التي شملت على طلبة الجامعات من عدة تخصصات ومن كليات مختلفة الأمر الذي أدى إلى صعوبة وجود الطلبة، فضلاً عن رفض استجابة بعض الطلبة تطبيق أدوات البحث.

وتم التغلب على هذه الصعوبات من خلال تعاون إدارة الكليات ومساعدة أعضاء الهيئة التدريسية والسادة المحاضرين في الكليات التي جرى التطبيق فيها.

ومن خلال الدروس العملية في الكليات النظرية والتطبيقية التي ساهمت بحضور الطلبة والالتزام بتطبيق أدوات البحث بكل جدية.

فضلاً عن رغبة طلبة السنة الأولى بتطبيق أدوات البحث بوصفها تجربتهم الأولى.

6 - القوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

عولجت بيانات البحث الحالي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج من خلال

الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية.
- 2- استخدمت الباحثة معامل الارتباط (بيرسون) لتحديد الارتباطات.
- 3- استخدمت اختبار ت ستودنت (T test) للتعرف على دلالة الفروق في أداء أفراد عينة البحث على مقاييس البحث.
- 4- استخدمت برنامج (Excel) لتوضيح نتائج البحث عن طريق الرسوم البيانية.
- 5- استخدمت معامل (ألفا كرونباخ): لحساب معامل الثبات لمقاييس البحث.
- 6- استخدمت معامل (سبيرمان - براون): لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية لمقاييس البحث.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها

- 1- أسئلة البحث وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.
- 2- فرضيات البحث وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.
- 3- ملخص نتائج البحث.
- 4- مقترحات البحث.

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج الخاصة بفرضيات البحث وأسئلته وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ومن ثم عرضاً لأهم المقترحات.

1 - نتائج أسئلة البحث و تفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال حددت درجة القطع الأعلى بـ (المتوسط + الانحراف المعياري)، و حددت درجة القطع الدنيا فقد حددت بـ (المتوسط - الانحراف المعياري)، وما بينهما المتوسط، والجدول الآتي يبين الانحراف المعياري والمتوسط ودرجات القطع لمقياس عادات العقل.

الجدول (23) درجة القطع لمقياس عادات العقل

مقياس عادات العقل					
أبعاد المقياس	العينة	درجة القطع الأدنى	درجة القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستعداد الدائم للتعلم	939	17,25	23,15	20,20	2,95
الإصغاء بتفهم وتعاطف	939	23,36	31,16	27,26	3,90
المثابرة	939	17,11	22,95	20,03	2,92
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	939	16	22,6	19,03	3,03
التفكير التبادلي	939	16,15	22,57	19,36	3,21
الإقدام على مخاطر مسؤولة	939	16	22,68	19,41	3,27
التفكير بمرونة	939	16,23	22,1	19,12	2,89
إيجاد الدعابة	939	16,14	23,14	19,64	3,50
الدرجة الكلية	939	148,86	179,3	164,08	15,22

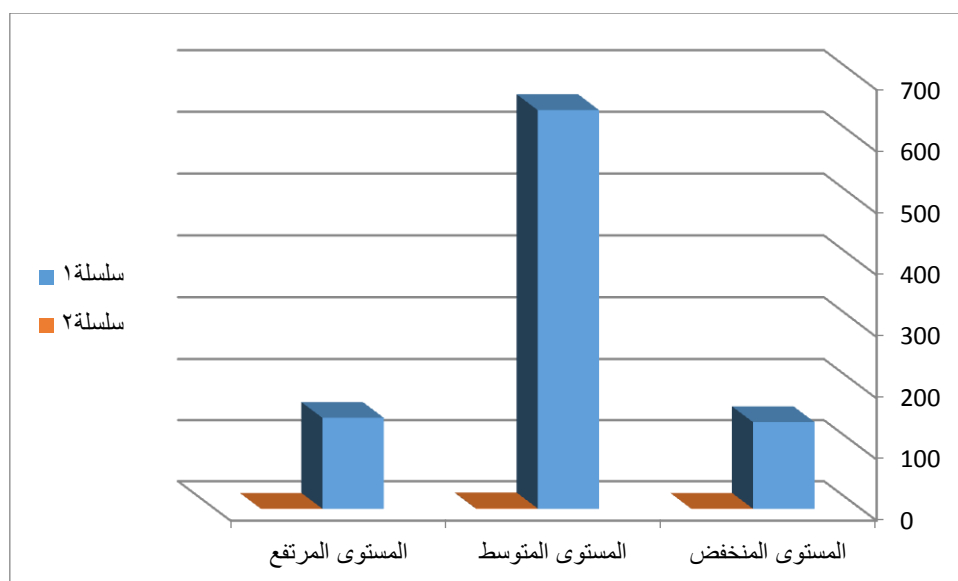
يتضح من الجدول (23) أن متوسط أعلى درجة على مقياس عادات العقل قد بلغت 179,3 ومتوسط أدنى

درجة بلغت 148,86 وبناء على ذلك يمكن القول بأن مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث قد

حسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك بالجدول الآتي:

الجدول (24) مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث

مقياس عادات العقل					التكرار	النسبة المئوية
المستوى المنخفض			17 وما دون	169	17,9%	
المستوى المتوسط			(17- 23)	657	69,96%	
المستوى المرتفع			23 وما فوق	113	12,03%	
المستوى المنخفض			23 وما دون	157	16,71%	
المستوى المتوسط			(23- 31)	647	68,90%	
المستوى المرتفع			31 وما فوق	135	14,37%	
المستوى المنخفض			17 وما دون	172	18,31%	
المستوى المتوسط			(17- 23)	547	58,25%	
المستوى المرتفع			23 وما فوق	220	23,42%	
المستوى المنخفض			16 وما دون	112	11,92%	
المستوى المتوسط			(16- 23)	713	75,93%	
المستوى المرتفع			22 وما فوق	114	12,14%	
مقياس عادات العقل					التكرار	النسبة المئوية
المستوى المنخفض			16وما دون	123	13,09%	
المستوى المتوسط			(16- 23)	642	68,37%	
المستوى المرتفع			23 وما فوق	174	18,53%	
المستوى المنخفض			16وما دون	118	12,56%	
المستوى المتوسط			(16- 23)	630	67,09%	
المستوى المرتفع			23وما فوق	191	20,34%	
المستوى المنخفض			16 وما دون	102	10,86%	
المستوى المتوسط			(16- 22)	732	77,95%	
المستوى المرتفع			22 وما فوق	105	11,18%	
المستوى المنخفض			16 وما دون	139	14,80%	
المستوى المتوسط			(16- 23)	646	68,79%	
المستوى المرتفع			23 وما فوق	154	16,40%	
المستوى المنخفض			149 وما دون	142	15,12%	
المستوى المتوسط			(149- 179)	648	69%	
المستوى المرتفع			179 وما فوق	149	15,86%	



الشكل البياني (7) مستوى عادات العقل لدى أفراد عينة البحث

يلاحظ من الجدول (24) أن نسبة استخدام عادات العقل لدى أفراد عينة البحث (69 %) بمستوى متوسط، فاحتلت عادة المثابرة أعلى نسبة (23,42%) بدرجة مرتفعة.

تليها عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة بنسبة (20,34%) تليها عادة التفكير التبادلي بنسبة (18,53%) تليها عادة إيجاد الدعابة بنسبة (16,40%) وعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف بنسبة (14,27%) تليها عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة (12,14%) وعادة الاستعداد الدائم للتعلم (12,03%) وفي المرتبة الأخيرة عادة التفكير بمرونة بنسبة (11,18%).

وتم تفسير هذه النتيجة بأن مستوى عادات العقل لدى عينة البحث كان بمستوى متوسط لأن العادات العقلية هي الطرق المنظمة والمفضلة للتفكير والتعلم لدى الطلبة وأن وجود هذه الطرائق يتطلب أن تكون طبيعة المواد المتعلمة مقدمة بطريقة تيسر استخدام هذه الطرق أي أن عادات العقل تتطلب أن تكون المناهج وطرائق التدريس لها القدرة على إثارة استخدام هذه العادات العقلية كما يرتبط تشكيلها أيضاً بمراحل النمو المعرفي للفرد، فعندما يمتلك الطالب عادة معينة ويجد أن طريقة التعلم أو مادة التعلم لا تنمي أو لا توائم هذه العادة الأمر الذي يؤدي إلى حصول هذه العادات على مستوى متوسط وهذا ما أكدته كوستا وكاليك من أن تنمية العادات العقلية ضرورة تربوية قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتم التدريب عليها فأفضل طريقة لاكتساب وتنمية هذه

العادات تقديمها للمتعلمين من خلال المقررات الدراسية المختلفة وممارستهم لها في صورة مهام تمهيدية بسيطة ثم تطبيقها على مواقف واقعية وأكثر تعقيداً⁷⁶، وهذا غير متوفر في مناهجنا حسب علم الباحثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد 2011) ودراسة (العواودة 2016) ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019) ودراسة (القحطاني 2017).

وتختلف مع دراسة (بربخ 2015) ودراسة (جونيز وآخرون 2013) والتي أشارت إلى أن مستوى عادات العقل كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة، ودراسات أخرى أشارت إلى أن مستوى عادات العقل كان منخفضاً كدراسة (حسين والنواب 2012).

السؤال الثاني: ما مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال حددت درجة القطع الأعلى بـ (المتوسط + الانحراف المعياري)، ودرجة القطع الدنيا فقد حددت بـ (المتوسط - الانحراف المعياري)، وما بينهما المتوسط، والجدول الآتي يبين المتوسط والانحراف المعياري ودرجات القطع لمقياس التفكير عالي الرتبة.

الجدول (25) درجة القطع لمقياس التفكير عالي الرتبة

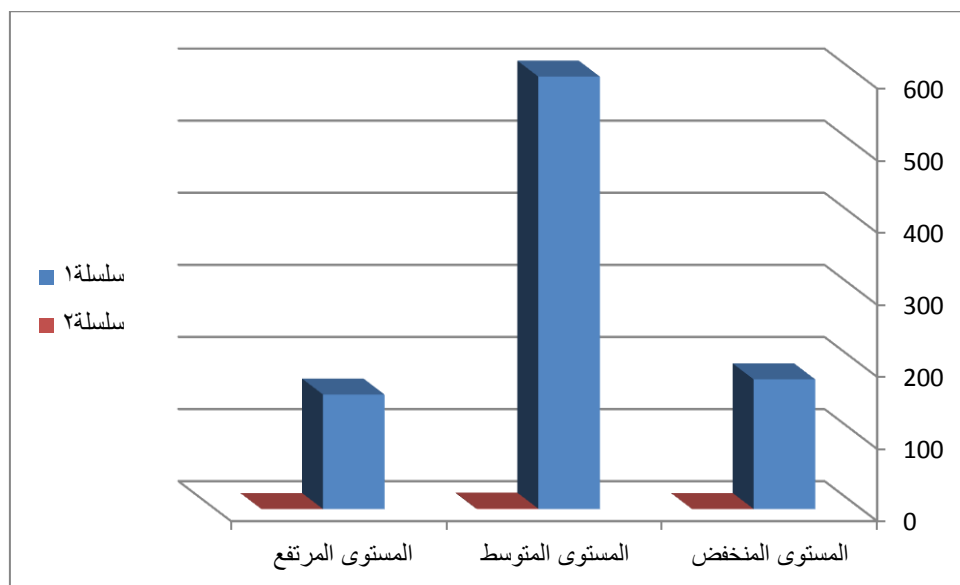
مقياس التفكير عالي الرتبة					
مقياس التفكير عالي الرتبة	العينة	درجة القطع الأدنى	درجة القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	939	104,86	130,04	117,45	12,59
مهارة التحليل	939	34,68611	44,38729	39,5367	4,85059
مهارة التركيب	939	32,64175	43,29445	37,9681	5,32635
مهارة التقويم	939	34,57121	45,32239	39,9468	5,37559

⁷⁶ الرايغي (2015)، ص: 62.

يتضح من الجدول (25) أن متوسط أعلى درجة على مقياس التفكير عالي الرتبة قد بلغت (130,04) ومتوسط أدنى درجة بلغت (104,86) وبناء على ذلك يمكن القول إن مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث حسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (26) مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث

النسبة المئوية	التكرار	مقياس التفكير عالي الرتبة		
% 19,16	180	105 وما دون	المستوى المنخفض	الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة
% 63,89	600	(130 - 105)	المستوى المتوسط	
% 16,93	159	130 وما فوق	المستوى المرتفع	
% 23,21	218	35 وما دون	المستوى المنخفض	مهارة التحليل
% 54,73	514	(44 - 35)	المستوى المتوسط	
% 22,44	207	44 وما فوق	المستوى المرتفع	
% 21,40	201	33 وما دون	المستوى المنخفض	مهارة التركيب
% 57,72	542	43-33	المستوى المتوسط	
% 20,87	196	43 وما فوق	المستوى المرتفع	
% 32,10	217	35 وما دون	المستوى المنخفض	مهارة التقويم
% 53,99	507	45-35	المستوى المتوسط	
% 22,89	215	45 وما فوق	المستوى المرتفع	



الشكل البياني (8) مستوى التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث

يلاحظ من الجدول (26) أن نسبة التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة البحث (63,89 %) بمستوى متوسط، فاحتلت مهارة التقويم أعلى نسبة (22,89 %) بدرجة مرتفعة تليها مهارة التحليل (22,44 %) تليها مهارة التركيب (20,87 %).

وقد تم تفسير بلوغ الطلبة مستوى متوسط في التفكير عالي الرتبة إلى ضعف الخبرات التراكمية التي حصل عليها الطلبة ابتداء من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى المرحلة الجامعية فضلاً عن ضعف الخبرات المعرفية والمهارات التي يتلقاها الطلبة في المرحلة الجامعية إذ لم تتم القدرات على التفكير بالمستوى المرتفع إذ إن التركيز في العملية التعليمية موجه على المهارات العقلية الدنيا والأنشطة الذهنية المحدودة التي تنمي التفكير بشكل عام أو بعض مهاراته الخاصة دون الاهتمام الكافي بممارسة هذا النوع من التفكير ومهاراته بالشكل الذي يمكنهم من إتقانه فلم تستطع الجامعة ولا المدرسة من قبلها أن تتيح المجال للطلبة لتطوير مثل هذه المهارات العليا لتبلغ مستوى مرتفعاً وهذا ما أشار إليه ليبمان يجب أن يكون الاهتمام بنوعية الطالب وهو يعمل والاهتمام بتأملات الطلبة في قضايا مفتوحة النهاية وبوجوب إدخال الفلسفة إلى المنهج الدراسي فينشغل الطلبة في قضايا وحوارات فلسفية وهذا بدوره يحرضهم على التفكير عالي الرتبة.⁷⁷ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزبيدي 2015) ودراسة

⁷⁷ ليبمان (1998)، ص:151.

(الريضي وسالم 2018) ودراسة (شوكلا وآخرون 2016) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (كريم 2017) ودراسة (الطائي 2019) ودراسة (العزي 2018).

2- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة.

للتحقق من هذه الفرضية حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة والنتائج موضحة في الجدول (27).

الجدول (27) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها والتفكير عالي الرتبة

مقياس عادات العقل	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الاستعداد الدائم للتعلم التفكير عالي الرتبة	939	20,205 117,451	2,958 12,595	38,4**	0,00	دال إحصائياً
الإصغاء بتفهم وتعاطف التفكير عالي الرتبة	939	27,262 117,451	3,902 12,595	38,0**	0,00	دال إحصائياً
المثابرة التفكير عالي الرتبة	939	20,030 117,451	2,924 12,595	33,1**	0,00	دال إحصائياً
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة التفكير عالي الرتبة	939	19,034 117,451	3,036 12,595	32,4**	0,00	دال إحصائياً
التفكير التبادلي التفكير عالي الرتبة	939	19,362 117,451	3,216 12,595	29,8**	0,00	دال إحصائياً
الإقدام على مخاطر مسؤولية التفكير عالي الرتبة	939	19,416 117,451	3,279 12,595	28,8**	0,00	دال إحصائياً
التفكير بمرونة التفكير عالي الرتبة	939	19,123 117,451	2,891 12,595	45,6**	0,00	دال إحصائياً

إيجاد الدعابة التفكير عالي الرتبة	939	19,648 117,451	3,506 12,595	41,1**	0,00	دال إحصائياً
الدرجة الكلية لعادات العقل التفكير عالي الرتبة	939	164.083 117.451	15,222 12,595	60,6**	0,00	دال إحصائياً

يتبين من الجدول (27) أن قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة تراوحت بين (28,8**, 60,6**) وهي قيم ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,01) وإن عادة التفكير بمرونة وعادة إيجاد الدعابة كانتا العادتين الأكثر ارتباطاً بالتفكير عالي الرتبة فبلغ معامل الارتباط بيرسون لهما (41,1**, 45,6**). أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة وهذه العلاقة إيجابية طردية أي إنه كلما زاد مستوى عادات العقل لدى الطلبة زاد مستوى التفكير عالي الرتبة لديهم.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول : بوجود علاقة ارتباطية ذات

دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة.

وتفسر العلاقة الارتباطية بأن التفكير عالي الرتبة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعادات العقل، من حيث أن عادات العقل هي عمليات عقلية تسهم في اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات المتنوعة في التفكير، وتعطيه الفرصة لفهم ما أمامه واستيعابه وتوظيف مهاراته ومعارفه السابقة على مهارات جديدة، كما تساعد على تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفاً مما يسهم في تنمية القدرات الذهنية ويدعم لديه القدرة على الابتكار والنقد.

بمعنى أن عادات العقل تقدم السلوكيات الضرورية لممارسة التفكير عالي الرتبة وتعد بمنزلة الوقود للانشغال به فامتلاك عادات العقل والتفكير عالي الرتبة عاملان يكمل كل منهما الآخر فلا يوجد تفكير عالٍ من دون مرونة التفكير وكذلك يصعب أن يتصف التفكير بمستوى أعلى من دون اتصافه بالمثابرة والرغبة.

وقد تم تفسير عادتي التفكير بمرونة وإيجاد الدعابة من العادات الأكثر ارتباطاً بالتفكير عالي الرتبة وذلك من خلال أن عادة التفكير بمرونة هي أساس كل تفكير مرن منطقي وعلمي وإبداعي وهي مهارة مطلوبة لتحريك العقل ولبناء أفكاره باتجاهات متعددة ويتضح من هذه المعاني الخاصة بعادة التفكير بمرونة مرتبطة بالمعاني الخاصة بالتفكير عالي الرتبة ومن معانيه قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها. وعادة إيجاد الدعابة تحرر الطاقة على الإبداع لأنها تتيح القدرة على إدراك الأوضاع والمواقف من موقع مناسب وأصيل بما تتميه من وظائف ذهنية خارجة عن الأسلوب التقليدي بشيء من المرح والدعابة وبالتالي فهي تثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل العثور على علاقات جديدة⁷⁸

وتتفق هذه النتيجة بوجه عام مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي حاولت استكشاف العلاقة الارتباطية بين عادات العقل وأنواع التفكير بشكل عام والتي أظهرت وجود علاقة موجبة ودالة بين عادات العقل وأنواع أخرى من التفكير كدراسة (النواب وحسين 2013) التي تناولت العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة ودراسة (الشمري 2013) ودراسة (شبابان و ويرستروم 2012) التي بحثت العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإبداعي ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019) والتي تناولت نمذجة العلاقة بين عادات العقل ومهارات حل المشكلات والتفكير عالي الرتبة ودراسة (الصانع وأبو عيشة 2019) التي تناولت العلاقة بين عادات العقل وأنماط التفكير الناقد.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس عادات العقل وأبعادها والنتائج موضحة في الجدول (28).

⁷⁸ نوفل (2008)، ص: 89.

الجدول (28) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات عينة البحث الإناث على مقياس عادات العقل وأبعادها.

أبعاد مقياس عادات العقل	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستعداد الدائم للتعلم	ذكور	312	20,1571	2,89434	0,354	937	0,72	غير دال إحصائياً
	إناث	627	20,2297	2,99118				
الإصغاء بتفهم وتعاطف	ذكور	312	27,0513	4,03409	1,167	937	0,24	غير دال إحصائياً
	إناث	627	27,3668	3,83436				
المثابرة	ذكور	312	20,0513	3,07839	0,151	937	0,88	غير دال إحصائياً
	إناث	627	20,0207	2,84665				
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	ذكور	312	18,8269	3,00196	1,475	937	0,14	غير دال إحصائياً
	إناث	627	19,1372	3,0512				
التفكير التبادلي	ذكور	312	19,2821	3,41605	0,538	937	0,59	غير دال إحصائياً
	إناث	627	19,4019	3,11513				
الإقدام على مخاطر مسؤولة	ذكور	312	19,7019	3,13741	1,925	657	0,05	دال إحصائياً
	إناث	627	19,2743	3,34129				
التفكير بمرونة	ذكور	627	19,1186	2,89284	0,037	937	0,97	غير دال إحصائياً
	إناث	627	19,1260	2,89238				
إيجاد الدعابة	ذكور	312	19,4679	3,49261	1,114	937	0,26	غير دال إحصائياً
	إناث	627	19,7384	3,51244				
المقياس ككل	ذكور	312	163,6571	15,44811	0,605	937	0,54	غير دال إحصائياً
	إناث	627	164,2951	15,11724				

يبين من الجدول (28) بأن قيمة (T) لدرجة الكلية لمقياس عادات العقل بلغت (0,605) وبلغت القيمة

الاحتمالية لها (0,54) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا يشير إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين

متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وفقاً لجنسهم، وبالرجوع إلى أبعاد

المقياس في الجدول (28) يلاحظ أن قيمة (T) لبعد عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة بلغت (1,925) وبلغت

القيمة الاحتمالية لها (0,05) وهي تساوي مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور وبالتالي فإن الفرض تحقق بشكل جزئي.

وتم تفسير هذه النتيجة: إلى أن انعدام الفروق بين الطلبة الذكور والإناث في عادات العقل يرجع إلى أن عادات العقل هي سلوكيات فكرية يكتسبها الطلبة من خلال الاستجابة لأنماط معينة من المواقف والخبرات التي تحتاج إلى التفكير وتأمل وبالتالي فهي ليست حكرًا على فئة معينة، خاصة أن الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين يتعرضون لكثير من المواقف والخبرات التي تستدعي استخدامهم لعاداتهم العقلية مما يزيد من كفاءتهم في استخدامها في شتى المجالات سواء التعليمية أو الحياتية الأمر الذي أدى إلى تغيب تلك الفروق بينهم.

وتم تفسير تفوق الذكور على الإناث في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة بسبب طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعزز انطلاق هذه العادات لدى الذكور أكثر من الإناث من حيث أنها تتيح للذكور الفرصة لتوصيل أفكارهم التي تجول في خاطرهم دون قيود أو خجل حتى لو كانت غير مقبولة اجتماعياً، بالنقيض مع الإناث التي تعاني من القيود الاجتماعية حتى في التعبير عن رأيها أحياناً والخوف عليها من الإقدام على المخاطر أو تحملها مسؤوليات تكون في مجتمعاتنا غير مقبولة، كما يغلب على شخصيتها الطابع العاطفي فنجدهم أكثر حساسية واتزاناً وهذوءاً في مواجهة المواقف الجديدة من الذكور، الأمر الذي يجعل خوفهم من الفشل أقوى بكثير من رغبتهم في المخاطرة ومواجهة التحديات. وتتفق هذه النتيجة مع (دراسة حسين 2012) ودراسة (الحميدي واليوسيف 2019) ودراسة (ويستروم 2012) ودراسة (القحطاني 2017) ودراسة (عبد اللطيف وعبد الجواد 2019) إن كلا الجنسين يمارسون عادات العقل على نفس المستوى وقادرون على استخدام السلوك الذكي. كما تتفق مع (دراسة بريح 2015) التي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الشمري 2013) التي وجدت فروقاً بين الذكور والإناث في استخدام عادات العقل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (تطبيقي، نظري).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس عادات العقل وأبعادها والنتائج موضحة في الجدول (29).

الجدول (29) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس عادات العقل وأبعادها.

أبعاد مقياس عادات العقل	متغير التخصص الدراسي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستعداد الدائم للتعلم	نظري	456	20,644	2,890	4,465	937	0,00	دال إحصائياً
	تطبيقي	483	19,790	2,964				
الإصغاء بفهم وتعاطف	نظري	456	27,364	3,889	0,778	937	0,43	غير دال إحصائياً
	تطبيقي	483	27,165	3,916				
المثابرة	نظري	456	19,995	2,885	0,359	937	0,72	غير دال إحصائياً
	تطبيقي	483	20,064	2,962				
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	نظري	456	19,405	2,935	3,668	937	0,00	دال إحصائياً
	تطبيقي	483	18,683	2,092				
التفكير التبادلي	نظري	456	19,293	3,342	0,631	937	0,52	غير دال إحصائياً
	تطبيقي	483	19,426	3,096				
الإقدام على مخاطر مسؤولة	نظري	456	19,379	3,302	0,336	937	0,73	غير دال إحصائياً
	تطبيقي	483	19,451	3,260				
التفكير بمرونة	نظري	456	19,250	2,907	1,303	937	0,19	غير دال إحصائياً
	تطبيقي	483	19,004	2,873				
إيجاد الدعابة	نظري	456	19,725	3,553	0,656	937	0,51	غير دال إحصائياً
	تطبيقي	483	19,575	3,462				
المقياس ككل	نظري	456	165,059	15,226	1,912	937	0,05	دال إحصائياً
	تطبيقي	483	163,161	15,177				

- يتبين من الجدول (29) بأن قيمة (T) لدرجة الكلية لمقياس عادات العقل بلغت (1,912) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0,05) وهي تساوي مستوى الدلالة (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وفقاً لتخصصهم الدراسي لصالح الطلبة ذوي التخصص النظري.

وبالنسبة إلى أبعاد المقياس أشارت النتائج في الجدول (29) أن قيمة (T) لبعد عادة الاستعداد الدائم للتعلم بلغت (4,465) وقيمة (T) لبعد عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة بلغت (3,668) وبلغت القيمة الاحتمالية لهما (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائية في عادة الاستعداد الدائم للتعلم وعادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة التخصص النظري.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة التخصص النظري.

وتم تفسير هذه النتيجة: بسبب طبيعة المقررات في الكليات النظرية والتي هي أكثر صلة بواقع المجتمع ومشكلاته وتحدياته مما يتطلب منهم البحث في بواطن الأمور وما يقع خلفها من أسباب وصولاً إلى حلها الأمر الذي يقتضي استخدامهم للعادات العقلية كحاجتهم لعادة التفكير التبادلي والمرن ليتمكنوا من تقييم وجهات النظر المختلفة وحاجتهم للإصغاء الفعال وفهم مشاعر الآخرين من خلال إحساسهم بالمشكلة ومدى أهميتها والمثابرة واستخدام الدعابة لتوضيح مواقفهم وكسب اهتمامات الآخرين وغيرها من العادات العقلية الأمر الذي يعزز من استخدامهم للعادات العقلية وهذا ما أشار إليه كوستا وكاليك من أن اكتساب أي عادة من عادات العقل يحتاج إلى الممارسة والتدريب في كثير من المواقف فإن توافر الفرص والممارسة تعد من أهم العوامل المؤثرة في عادات العقل لدى الطلبة.⁷⁹

⁷⁹ بربخ (2015)، ص: 123.

وتم تفسير الفروق في عادة الاستعداد الدائم للتعلم لصالح طلبة التخصص النظري وهو ما يتوافق مع طبيعة هذه التخصصات التي يتسع فيها التعبير كما أن الأفكار والآراء فيها تنبثق من عدة مدارس واتجاهات كالمدرسة السلوكية على سبيل المثال التي أشارت ضرورة الربط والتعلم عن طريق المثير والاستجابة وهذا يتطلب البحث والاطلاع وتقبل الرأي الآخر والأخذ به من أجل التعلم وتحسن الذات بعكس الحقائق العلمية التي لا مجال للمجادلة في نتائجها أحياناً.

وقد تم تفسير أن عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة تعنى قدرة الفرد على إيصال المعلومات بوضوح ودقة وهذا يحتاج إلى قدرات خاصة وأداءات ذهنية تجعل الفرد قادراً على الربط الجيد بين التفكير واللغة ويرأي الباحثة إن التخصصات النظرية تكسب طلبتها هذه القدرات الخاصة وذلك بسبب طبيعة التخصصات النظرية التي تميل إلى ممارسة فنون اللغة والأدبيات في التعامل مع الآخرين فهي تقدر أثر التواصل بين أفراد المجتمع بصورة أكبر بكثير من العلوم الطبيعية وتميل إلى دراسة الوجدان والميول والاتجاهات وأسلوب الحوار في حل موادها الدراسية الخاصة بها مما يكسبهم القدرة على الاستخدام الجيد للغة في توصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة وذلك باستخدام مصطلحات وتعبيرات محددة وصولاً إلى مهارة التوصيل اللغوي والكتابي الأمر الذي يفسر الفروق في عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة لصالح التخصص النظري. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أحمد 2011)، واختلفت مع دراسة (العوادة 2016) التي توصلت إلى أن الفروق لصالح طلبة التخصص العلمي، ودراسة (الحميدي واليوسف 2019) والتي توصلت إلى غياب الفروق بين طلبة التخصص النظري والتطبيقي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى ، ثالثة) وللتحقق من هذه النظرية قامت الباحثة باستخدام الاختبار (T) للعينات المستقلة، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس عادات العقل وأبعادها والنتائج موضحة في الجدول(30).

الجدول (30) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس عادات العقل وأبعادها.

أبعاد مقياس عادات العقل	متغير السنة الدراسية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستعداد الدائم للتعلم	الأولى	547	20,159	3,024	0,569	937	0,57	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	20,270	2,864				
الإصغاء بفهم وتعاطف	الأولى	547	27,272	3,927	0,097	937	0,23	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	27,247	3,872				
المثابرة	الأولى	547	19,987	3,035	0,541	937	0,58	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	20,091	2,763				
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	الأولى	547	18,842	3,206	2,342	905	0,01	دال إحصائياً
	الثالثة	392	19,301	2,764				
التفكير التبادلي	الأولى	547	19,393	3,162	0,348	937	0,72	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	19,318	3,295				
الإقدام على مخاطر مسؤولة	الأولى	547	19,660	3,346	2,697	937	0,00	دال إحصائياً
	الثالثة	392	19,318	3,156				
التفكير بمرونة	الأولى	547	19,124	3,033	0,01	896	0,99	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	19,122	2,682				
إيجاد الدعابة	الأولى	547	19,667	3,525	0,193	937	0,84	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	19,622	3,483				
المقياس ككل	الأولى	547	164,106	16,054	0,056	901	0,95	غير دال إحصائياً
	الثالثة	392	164,051	13,999				

يبين من الجدول (30) بأن قيمة (T) لدرجة الكلية لمقياس عادات العقل بلغت (0,056) وبلغت القيمة

الاحتمالية لها (0,95) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً

بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

وبالرجوع إلى أبعاد مقياس عادات العقل في الجدول (30) يلاحظ أن قيمة (T) لبعد عادة التفكير والتفاهم

بوضوح ودقة بلغت (2,342) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0,01) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)

وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً في عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة وفقاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الثالثة. وبعد عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة بلغت قيمة $(T) = (2,697)$ وبلغت القيمة الاحتمالية لها $(0,00)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة $(0,05)$ وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة وفق متغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الأولى. وبالتالي فإن الفرض تحقق بشكل جزئي. وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة دمشق في السنة الأولى والسنة الثالثة لديهم تقديرات متقاربة في استخدام عادات العقل وذلك لأهميتها في تحديد مسارات مهمة في حياة طالب المرحلتين فالسنة الأولى تمثل أول ممرات إثبات الشخصية وتأسيسها بالتكيف والمتابعة التعليمية والتفاعل مع الظروف العلمية الجديدة من خلال توظيف عادات العقل المختلفة لخدمة تلك الغاية والسنة الثالثة لها أهميتها في تحديد مسار حياة الطلبة المستقبلية والتي تقودهم نحو التخرج وتحقيق أهدافهم الأمر الذي يجعل الطلبة سواء في السنة الأولى أو في السنة الثالثة بأن يكون لديهم الحاجة لاستخدام عادات العقل لتتناغم مع احتياجاتهم العلمية.

وقد تم تفسير تفوق طلبة السنة الأولى في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة من خلال أن الطلبة في السنة الأولى يكون لديهم الحافز الأكبر إلى الاكتشاف والدافعية للتعرف على ما هو جديد وذلك يعود إلى اندماجهم في بيئة جديدة والنظر إلى هذه البيئة على أنها مثيرة للاهتمام وتتطوي على التحدي مما يجعلهم بحاجة إلى عادة الإقدام نحو هذه التحديات ومواجهتها بكل ثقة وقدرة والتعرف على المستجدات التعليمية فيها واكتسابها. وهذا ما أشار إليه كوستا وكاليك : من أنه عندما لا نعرف أي طريق نسلك تبدأ رحلتنا الحقيقية والعقل الذي يواجه التحديات هو العقل الذي ينهض إبداعاً.⁸⁰

وقد تم تفسير تفوق طلبة السنة الثالثة في عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة إلى أن عادات العقل تتأثر بالخبرة الجامعية فتساعد الخبرة الجامعية في تحسين البناءات المعرفية للطلبة مما تزداد وتتغير العادات العقلية لدى الطلبة كما أن هذه العادة تتطلب الممارسة والتأمل والمعرفة المتعمقة وبالتالي فإن هذه العادة تكتسب في مراحل متأخرة لأنها تبنى على عادات عقلية سابقة مثل المثابرة والإصغاء بتفهم وتعاطف والتفكير التبادلي وهذا

⁸⁰ وطفة (2015)، ص:4.

ما يفسر تفوق طلبة السنة الثالثة في امتلاكهم لهذه العادة على طلاب السنة الأولى فالطلبة في السنة الأولى لم يكتسبوا الخبرة الكافية ولم يتعرضوا إلى مثيرات ومشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية بالقدر الكافي. وتتفق هذه النتيجة مع (دراسة بريح 2015، ودراسة حسين والنواب 2012) التي أشارت إلى غياب الفروق في عادات العقل وفق متغير السنة الدراسية كما تتفق مع (دراسة شابان وويستروم 2012) التي توصلت إلى تفوق طلبة السنة الثالثة في عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة وتختلف مع (دراسة الصانع وأبو عيشة 2019) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح طلبة السنة الأولى.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الاختبار (T) للعينات المستقلة، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده والنتائج موضحة في الجدول (31).

الجدول (31) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده

أبعاد مقياس التفكير عالي الرتبة	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	312	117,846	13,184	0,677	937	0,49	غير دالة إحصائياً
	إناث	627	117,255	12,297				
مهارة التحليل	ذكور	312	39,4712	4,98220	0,288	937	0,77	غير دالة إحصائياً
	إناث	627	39,5694	4,78745				
مهارة التركيب	ذكور	312	38,3526	5,54642	1,529	937	0,12	غير دالة إحصائياً
	إناث	627	37,7767	5,20732				
مهارة التقويم	ذكور	312	40,0224	5,53935	0,300	937	0,76	غير دالة إحصائياً
	إناث	627	39,9091	5,29630				

يتبين من الجدول (31) بأن قيمة (T) لدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة بلغت (0,677) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0,49) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وجميع القيم الاحتمالية لإبعاد المقياس أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0,05) وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده وفقاً لمتغير الجنس.

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده. وتم تفسير هذه النتيجة: إن التفكير عملية يقوم بها كل من الذكور والإناث وكلاهما يتعرضون إلى منهج دراسي وطريقة تعليم واحدة أي تنشئة علمية واحدة منذ المراحل الدراسية عموماً حتى الجامعة خصوصاً مما يجعل درجة التفكير لكلا الجنسين متقاربة وعليه فلا يوجد مسوغ لافتراض أن الإناث أو الذكور يمتلكون التفكير عالي الرتبة بقدر أكبر أو أقل من الآخر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (جينيفر وآخرون 2011) ودراسة (كريم 2017) ودراسة (العزي 2018) وتختلف مع دراسة (الزيدي 2015) ودراسة (غسان 2013) التي وجدت فروقاً بين الذكور والإناث في التفكير عالي الرتبة وكانت الفروق لصالح الذكور.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (نظري، تطبيقي).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الاختبار (T) للعينات المستقلة، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس التفكير عالي الرتبة والنتائج موضحة في الجدول (32).

الجدول (32) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.

أبعاد المقياس عالي الرتبة	متغير التخصص الدراسي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الكلية	نظري	456	118,186	12,553	1,739	937	0,08	غير دالة
	تطبيقي	483	116,757	12,607				إحصائياً
مهارة التحليل	نظري	456	39,7873	4,79248	1,540	937	0,12	غير دالة
	تطبيقي	483	39,3002	4,89802				إحصائياً
مهارة التركيب	نظري	456	37,9825	5,29604	0,081	937	0,93	غير دالة
	تطبيقي	483	37,9545	5,36026				إحصائياً
مهارة التقويم	نظري	456	40,4167	5,24076	1,211	937	0,22	غير دالة
	تطبيقي	483	39,5031	5,46827				إحصائياً

يتبين من الجدول (32) بأن قيمة (T) لدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة بلغت (1,739) وبلغت

القيمة الاحتمالية لها (0,08) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) والقيمة الاحتمالية لجميع أبعاد المقياس أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0,05) وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (نظري، تطبيقي).

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص نظري ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث تخصص تطبيقي على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.

وتم تفسير هذه النتيجة من خلال : في البحث كان من المتوقع أن يكون الفرق في الأداء على مقياس التفكير عالي الرتبة لصالح طلبة التخصصات التطبيقية لأنهم بحسب تخصصاتهم العلمية يملكون القدرة على استخدام المهارات الذهنية أكثر من غيرهم لتعاملهم و تدريبهم على المواد العلمية بعكس طلبة التخصصات النظرية ولكن النتائج جاءت عكس التوقعات فقد أشارت إلى غياب الفروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص النظري في مقياس التفكير عالي الرتبة وتفسر الباحثة السبب إلى أن التخصصات الجامعية سواء

كانت نظرية أو تطبيقية لا تدعم مهارات هذا النوع من التفكير بالشكل الكافي مما يفقدها القدرة على تحفيز القدرات العقلية لدى طلبتها وبالتالي فإن طريقة تفكير الطلبة سوف تكون متقاربة وإن اختلف المحتوى كما يمثل أيضاً حجم المقررات الدراسية في كلا التخصصين عائقاً أمام الاهتمام بمهارات التفكير عالي الرتبة فحجم هذه المقررات لا يدع مجالاً لتدريب الطلبة تدريباً كافياً على ممارسة هذا النوع من التفكير بالشكل الذي يمكنهم من إتقانه. الأمر الذي يفسر غياب تلك الفروق بين طلبة التخصص العلمي والنظري في التفكير عالي الرتبة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العزي 2018) ودراسة (حسين والنواب 2012) التي توصلت إلى فروق في متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة التخصص النظري كما اختلفت مع دراسة (الريضي وسالم 2018) ودراسة (المنصور 2013) ودراسة (الزبيدي 2015) والتي توصلت إلى وجود فروق في متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة التخصص التطبيقي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثالثة).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الاختبار (T) للعينات المستقلة، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس التفكير عالي الرتبة والنتائج موضحة في الجدول (33).

الجدول (33) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.

أبعاد مقياس التفكير عالي الرتبة	متغير السنة الدراسية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	السنة الأولى	547	117,433	12,909	0,052	937	0,95	غير دال إحصائياً
	السنة الثالثة	392	117,477					
مهارة التحليل	السنة الأولى	547	39,3766	5,04384	1,215	937	0,22	غير دال إحصائياً
	السنة الثالثة	392	39,7602	4,56425				
مهارة	السنة الأولى	547	38,1060	5,41701	0,944	937	0,34	غير دال

التركيب	السنة الثالثة	392	37,7755	5,19794			إحصائياً
مهارة التقويم	السنة الأولى	547	39,9506	5,49353	0,026	937	غير دال إحصائياً
	السنة الثالثة	392	39,9413	5,21351		0,79	

يتبين من الجدول (33) بأن قيمة (T) لدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة بلغت (0,052) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0,95) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وكانت القيمة الاحتمالية لأبعاد المقياس جميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0,05) وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده وفقاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثالثة).

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الأولى ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث في السنة الثالثة على مقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده.

وتم تفسير هذه النتيجة: بسبب أن الخبرة التي يكتسبها طلبة الكليات الجامعية غير منتظمة ولا تركز على المناهج الدراسية وليس لها أهداف واضحة حتى وإن حصل الطلبة على درجات عالية ليس بالضرورة مؤشرات دقيقة لقدرات الطلبة للقيام بالتفكير المطلوب الأمر الذي يجعل طلبة السنة الثالثة لا يكتسبوا أية مهارات جديدة ولم يضيفوا أية معلومات جديدة عن التي أخذت في السنة الأولى وبالتالي تشابهت مهاراتهم مع مهارات طلبة السنة الأولى مما يفسر غياب الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة في التفكير عالي الرتبة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزبيدي 2015) ودراسة (حسين والنواب 2012) التي توصلت إلى وجود فروق بين طلبة السنة والثالثة لصالح السنة الأولى في دراسة حسين والنواب ولصالح السنة الثالثة في دراسة الزبيدي.

3- ملخص نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية:

- وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل بنسبة (69 %) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة (63,89 %) بنسبة لدى أفراد عينة البحث.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل ودرجاتهم على مقياس التفكير عالي الرتبة.
- وجود فروق دالة إحصائية في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وأبعادها تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ولصالح التخصص النظري.
- وجود فروق في أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الأولى في عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة ولصالح السنة الثالثة في عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير عالي الرتبة وأبعاده تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

4 - مقترحات البحث:

توصل البحث الحالي من خلال عرض الإطار النظري والدراسة الميدانية إلى مجموعة من المقترحات يمكن إجمالها بما يلي:

- 1 . تطوير طرائق التدريس والتقويم مما يساعد في رفع مستوى عادات العقل ذات المستوى المتوسط لدى طلبة الجامعة.
- 2 . توظيف الأنشطة والخبرات الدراسية التي تساعد في رفع مستوى التفكير عالي الرتبة ذات المستوى المتوسط لدى طلبة الجامعة.
- 3 . تدريب الطلبة على استخدام عادات العقل التي تنعكس على رفع كفاءتهم في التفكير عالي الرتبة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، نور. (2001). العادات العقلية وعلاقتها بالتخيل لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. علم النفس. كلية الآداب. جامعة بغداد. بغداد: العراق. ص 160.
- أبو علام، رجاء. (2004). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. (ط: 4). القاهرة: مصر. دار النشر للجامعات. ص: 770.
- أبو رياش، حسين. (2007). التعلم المعرفي. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 415.
- بربخ، إلهام. (2015). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر. رسالة ماجستير. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة: فلسطين. ص: 222.
- بلوم، ب. (1983). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة: محمد أمين. القاهرة: مصر. دار الفجر للنشر والتوزيع. ص: 417.
- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. (2002). عادات العقل وتنميتها لدى التلاميذ. ط: 1. الرياض: السعودية. مكتبة الشرق. ص: 120.
- حمصي، أنطوان. (1991). أصول البحث في علم النفس. دمشق: سوريا. منشورات جامعة دمشق. ص: 296.
- الحميدي، حسن، واليوسف، هيفاء. (2019). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج: 8، عدد: 2. ص- ص: 181- 200. الكويت: الكويت. دار سمات للدراسات والأبحاث.
- الرابعي، خالد بن محمد. (2015). عادات العقل ودافعية الانجاز. ط: 1. عمان: الأردن. مركز دبيونو للتعليم. ص: 230.

- الربضي، وائل، وسالم، رفيق. (2018). مستوى التفكير عالي الرتبة وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية عجلون الجامعية. مجلة دراسات التعليم الدولي. مج: 11، عدد: 6. ص- ص: 8-21. كندا. المركز الكندي للعلوم والتعليم.
- رزوقي، رعد، ومحمد، نبيل. (2018). سلسلة التفكير وأنماطه. ط: 1. بيروت: لبنان. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع. ص: 405.
- الرفاعي، تغريد. (2015). العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة دراسات الطفولة. مج: 18، عدد: 69. ص- ص: 18-11. مصر. جامعة عين شمس.
- الريماوي، محمد عودة وآخرون. (2008). علم النفس العام. (ط: 3). عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 658.
- الزبيدي، رسول. (2015). تطور التفكير عالي الرتبة عند المراهقين والراشدين. رسالة ماجستير. علم نفس النمو. كلية التربية. جامعة بغداد. بغداد: العراق. ص: 167.
- الزيات، فتحي. (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. ط: 1. القاهرة: مصر. دار الوفاء للنشر. ص: 615.
- سعيد، أيمن حبيب. (2006). أثر استخدام إستراتيجية حل-أسأل-استقصي A-A-L على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل للجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.
- الشماس، عيسى، وميلاد، محمود. (2012). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق: سوريا. منشورات جامعة دمشق كلية التربية. ص: 312.
- الشمري، مشعل. (2013). عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في ضوء النوع والتخصص لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي بدولة الكويت. رسالة ماجستير. تربية الموهوبين. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي. المنامة: البحرين. ص: 251.

- الصانع، نورة، وأبو عيشة، زاهدة. (2019). عادات العقل وعلاقتها بأنماط التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية. مج: 14، عدد: 20. ص- ص: 510 - 529. القاهرة: مصر. جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم التربوية.
- عبد اللطيف، محمد، وعبد الجواد، ميرفت. (2019). نمذجة العلاقة بين عادات العقل ومهارات حل المشكلات والتفكير عالي الرتبة والصلابة النفسية لطلاب الجامعات. المجلة التربوية. عدد: 74. ص- ص: 587-653. القاهرة: مصر. المجلة التربوية.
- عبد العظيم، ريم. (2009). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. عدد: 94. ص- ص: 32-112. القاهرة: مصر. جامعة عين شمس كلية التربية.
- العتوم، عدنان وآخرون. (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط: 1. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 360.
- العزي، هند. (2018). الذكاء المنظومي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة عند طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة ديالى. ديالى: العراق. ص: 164.
- العواودة، شذى. (2016). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والإتزان الانفعالي لدى طلاب جامعة مؤتة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج: 35، عدد: 1. ص- ص: 13-58. الكرك: الأردن. جامعة مؤتة.
- عودة، أحمد. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط: 2. عمان: الأردن. دار الأمل للنشر والتوزيع. ص: 448.

- الفضلي، فضيلة جابر.(2013). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كليات التربية بجامعة الكويت. مجلة الطفولة والتربية. مج:5، عدد: 15. ص- ص: 437- 487. مصر. جامعة الإسكندرية.
- فهمي، فاروق، وعبد الصبور، منى. (2001). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. القاهرة: مصر. دار المعارف للنشر والتوزيع. ص: 271.
- القحطاني، عبد الله. (2017). عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة شقراء. مجلة الفتح. عدد: 72. ص- ص: 241 - 276. ديالى: العراق. كلية التربية الأساسية جامعة ديالى.
- قطامي، يوسف، وثابت، فدوى. (2009). عادات العقل لطفل الروضة النظرية والتطبيق. ط: 2. عمان: الأردن. مركز دبيونو لتعليم التفكير. ص: 390.
- قطامي، يوسف، وعمور، أميمة. (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. ط: 1. عمان: الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع. ص: 336.
- قطامي، يوسف. (2005). 30 عادة عقل. ط: 1. عمان: الأردن. دار دبيونو للنشر والتوزيع. ص: 338.
- كريم، صفا. (2017). مهارات معالجة المعلومات الرياضية وعلاقتها بمهارات التفكير عالي الرتبة لطلبة أقسام الرياضيات في كليات التربية. رسالة ماجستير. قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم. جامعة بغداد. بغداد: العراق. ص: 169.
- كوفي، س. (1989). العادات السبع للناس الأكثر فعالية. ترجمة: مكتبة جرير. السعودية. مكتبة جرير. ص: 421.
- ليبمان، م. (1998). المدرسة وتربية الفكر. ترجمة: إبراهيم الشهابي. دمشق: سوريا. وزارة الثقافة. ص: 408.
- مارزانو، ر. (1999). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي. ترجمة: مكتبة جرير. السعودية: مكتبة جرير. ص: 272.

- ملحم، سامي محمد. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط: 5). عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 512.
- المنصور، غسان. (2013). ميكانيزمات الدفاع وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مج: 16، عدد: 2. ص- ص: 43-84. دمشق: سوريا. كلية التربية.
- النواب، ناجي، وحسين، محمد. (2012). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية التربية. مجلة العلوم الإنسانية. عدد: 19، ص- ص: 149-172. بابل: العراق. جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- نوفل، محمد بكر. (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. ط: 1. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 407.
- وطفه، علي أسعد. (2015، 13، كانون الأول). قراءة في كتاب عادات العقل. تم استرجاعها في تاريخ. 20، تموز، 2019. من <http://www.watfa.net>.

المراجع الأجنبية:

- Anggraina, N.P, & others. (2019). Cognitive differences between male and female students in higher order thinking skills. Journal of physics: conference series. v:1188, n:1. p-p: 1-8. Indonesia. Pedidikan matematika universitas.
- Browne, M. & Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. Teaching in higher education. V:5, n: 3. p- p: 301 -309. Taylor& francis.
- Campbell, J. (2006). Theorizing habits of mind as framework for learning. central Queensland University. P: 20.
- Costa, A. (1991). developing minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria Virginia: USA. Association for supervision and curriculum Development. P: 411.

- Costa, A. (1999). **Teaching and assessing habits of mind**. Singapore. National institute of education library Singapore. P: 200.
- Costa, A, & Kallick, B. (2000). **Discovering and exploring habits of mind**. Alexandria Virginia: USA. Association for supervision and curriculum development. P: 5.pdf
- Costa, A, & Kallick, B. (2007). **Describing 16 habits of mind**. P: 14. Pdf.
- Costa, A, & Kallick, B. (2008). **Learning and leading with habits of mind 16 essential characteristics for success**. Alexandria Virginia: USA. Association for supervision and curriculum development (ASCD). p: 424.
- Costa, A, & Kallick, B. (2009). **Habits of mind across the curriculum**. Association for supervision and curriculum development. Alexandria Virginia: USA. P:237.
- Jaisle, A, & Associate, D. (2000). **Thinking habits of mind heart and imagination for the 21 century**. presented to the Minnesota futurists on May, USA. P: 391.
- James, P.B. (1996). Cognitive development and learning in instructional contexts. **Journal of learning disabilities**. V: 24, n: 5. Boston: USA.
- Jennifer Lyns S, R, & others. (2013). higher order thinking skills and Academic performance in physics of college students: A regression Analysis. **International journal of innovative interdisciplinary research**. N: 4. p-p: 48-60. Philippine. Eric.
- Jones, B. (2013). Exercise habits of mind among secondary school students in London level using the model Costa and Kallick. **Journal of contemporary research in business**. V: 12, N:20. P-P: 676-682.
- King, F, & others. (2014). **Higher order thinking skills**. The educational services program now known as the center for Advancement of learning and Assessment. P: 177.
- Lipman, M. (1998). **Critical thinking, what can it be?**. Eric. p: 15.
- Lipman, M. (1991). **Thinking education**. USA. Cambridge university press. P: 318.

- Marklein, M. (2005, November 7). **College ‘swirling’ muddies quality**. USA Today. p.6
- Mathews, D, & Keating, D.P. (1995). Domain specificity and habits of mind: An investigation of patterns of high-level development. **The journal of Early Adolescence**. v: 15, n: 3. p- p: 319-343. Eric.
- Nayef, E, & others. (2013).Taxonomies of educational objective domain. **International journal of academic research in business and social sciences**. V:3, n: 9. p-p: 165-175. Malaysia. university science Malaysia.
- Newman, F.M. (1991). Promoting higher order thinking skills in social studies: overview of a study of 16 high school department. **Theory and research in social education**. V: 19, n:4. p-p: 324-340. University Faculty Assembly of NCSS.
- Nufus, H, & Ariawan, R. (2019). Relationship between cognitive style and habits of mind. **Malikussaleh journal of Mathematics learning**. v: 2, n:1. p-p: 23-28. Indonesia. Malikussaleh university. Eric.
- Overton, W.F, & Byrnes, J.P. (1991). **Cognitive development. In encyclopedia of adolescence**. Newyork: USA. Graland publishing. P: 151-156. pdf.
- Paul, R. (1990). **Critical thinking. What every person needs to survive in A rapidly changing world**. California. center for critical thinking and moral critiques California Sonoma state university. Eric. P: 575.
- Perkins, D.N. (1991). **Educating for insight**. educational leadership. P: 4-8.pdf
- Pogrow, S. (1997). For Low-Achievers in Grades 4 to 7 some like it hot. **Education digest**. V: 76, n:2. p -p: 34-35. Eric.
- Polly, D, & Ausband, L. (2009). Developing higher order thinking skills through web Quizzes. **Journal of computing teacher Education**. V: 26, n: 1. p- p: 29-34. Canada. Eric.
- AL Rabadi, W, & Salem, R. (2018). The level of high order thinking and its relation to Quality of life among students at Ajloun university college. **International Educational studies**. V: 11, n: 6. p-p: 8-21. Canada. Eric.
- Resnick, L. (1987). **Education and learning to think**. Washington: USA. National Academy press. P:62. pdf.

- Sternberg, R.J, & Lubart, T.L. (1991). An investment theory creativity and its development. **Human Development**. V: 34, n: 1. p-p: 1-31.
- Shaban, A, & Westrom, M. (2012). Creative thinking and habits of mind according to costa and kellick model among university students Australia. **Educational journal**. V: 18, n: 9. p-p: 124-156. Boston: USA.
- Shukala, D, & others. (2016). Students perceived level and teachers teaching strategies of higher order thinking skills: A study on higher Educational institutions in thailand. **Journal of education and practice**. V: 7, n: 12. p-p: 211-219. Thailand. Eric.
- Tanujaya, B, & others. (2017). The relationship between higher order thinking skills and Academic performance of students in mathematics instruction. **international Education studies**. V: 10, n: 11. p-p: 78-85. Canada. Published by Canadian Center of Science and Education
- Tishman, S. (2000). **Why teach habits of mind? In Costa and kallick , B (Eds) discovering and exploring habits of mind**. Alexandria Virginia: USA. P: 41-51.
- Van Rusen, A.K, & Bos, C.S. (1990). Helping students communicate in planning conferences. **Teaching Exceptional children**. V: 22, n: 4. p-p: 30-32. USA.
- Wiersema, J, & Licklider, B. (2009). Intentional mental processing: Student thinking as a habit of mind. **Journal of Ethnographic & Qualitative Research**. v: 3, n:2. p-p: 117-127.
- Yellamraju, T, & others. (2019). Investigating students habits of mind in course on digital signal processing. **Journal IEEE transaction on education**. V: 62, n:4. p-p: 312-324. USA. iee education society.
- Zohar, A, & Dori, y. (2003). Higher order thinking skills and low achieving students: Are they mutually exclusive?. **Article in journal of the learning sciences**. V: 12, n:2. p-p: 145-182.

الملاحق

الملحق الأول: نتائج الدراسة الاستطلاعية.

الملحق الثاني: قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

الملحق الثالث: مقياس عادات العقل بصورته الأولية.

الملحق الرابع: مقياس عادات العقل بصورته النهائية.

الملحق الخامس: مقياس التفكير عالي الرتبة بصورته الأولية.

الملحق السادس: مقياس التفكير عالي الرتبة بصورته النهائية.

الملحق (1)

نتائج العينة الاستطلاعية

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد البنود	عادات العقل
1	%96,6	4,209	24,150	5	الاستعداد الدائم للتعلم
2	%91,1	4,257	22,775	5	الإقدام على مخاطر مسؤوله
3	%95,1	4,266	22,525	5	إيجاد الدعاية
4	%77,9	2,581	19,475	5	المثابرة
5	%76,5	3,574	19,125	5	التفكير التبادلي
6	%76,5	2,652	19,125	5	التفكير والتفاهم بوضوح ودقة
7	%75,2	3,048	18,800	5	التفكير بمرونة
8	% 68,71	3,815	24,050	7	الإصغاء بتفهم وتعاطف

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
1	د . حسن عماد	أستاذ مساعد	علم النفس المعرفي	كلية التربية - جامعة دمشق
2	د . غسان منصور	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية - جامعة دمشق
3	د . بسماء آدم	مدرسة	علم النفس العام	كلية التربية - جامعة دمشق
4	د . رنا قوشة	مدرسة	القياس و التقويم	كلية التربية - جامعة دمشق
5	د . سناء مسعود	مدرسة	علم النفس النمو	كلية التربية - جامعة دمشق
6	د . عزيزة رحمة	مدرسة	القياس و التقويم	كلية التربية - جامعة دمشق
7	د . غسان خلف	مدرس	علم الاجتماع التربوي	كلية التربية - جامعة دمشق
8	د . مازن ملحم	مدرس	علم النفس الشخصية	كلية التربية - جامعة دمشق
9	د . منى الحموي	مدرسة	علم النفس العام	كلية التربية - جامعة دمشق

الملحق (3)

مقياس عادات العقل بصورته الأولية

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1 - عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر						
1	أراقب تطور ذاتي وأعدل عن مسارها.					
2	أكتفي بما لديّ من معلومات.					
3	إن حبي للاستطلاع يزيد من خبرتي في الحياة.					
4	أحرص على إثراء خبرتي التعليمية.					
5	أرغب بجمع المعلومات بصورة مستمرة.					
2 - عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف						
6	أقبل وجهات نظر الآخرين وشروحاتهم في أمر ما.					
7	أجد صعوبة في فهم ومعرفة مشاعر الآخرين.					
8	قادر على فهم أفكار الآخرين.					
9	أفهم الدلالات الأدائية والتعبيرية والمشاعر التي يبديها الآخرون.					
10	أصغي جيداً لما يطرحه الآخرين من أفكار.					
11	أرفض وجهات نظر وشروحات الآخرين.					
3 - عادة المثابرة						
12	إذا كلفت بعمل ما أفضل أن أكمله على أتم وجه.					
13	استمر في توليد الفهم والمحاولة ثم تحقيق العمل.					
14	امتلك استراتيجيات عديدة في المعالجة.					
15	أجد طرق بديلة لعمل الأشياء.					
16	من الصعب عليّ تحقيق أهدافي ونواياي.					
4 - عادة التفكير والتفاهم بوضوح ودقة						
17	أتجنب الحشو أثناء الحديث.					
18	أستخدم عبارات لغوية سلسلة ودقيقة وواضحة.					
19	أعبر عما أفكر فيه بكلمات مصحوبة بانفعالات بسيطة.					
20	أتحدث بوضوح دون أي تعميمات.					
21	من الصعب عليّ التحدث عن خبرتي السابقة بصورة مختصرة وواضحة.					

5 - عادة التفكير التبادلي					
					22 أتعارف مع الآخرين بفعالية لإنجاز المهمات.
					23 أشعر بعدم الانتماء للمجموعة التي أعمل معها.
					24 أطور أفكارى من خلال ما يطرحه الآخرون.
					25 أتوافق مع أفكار الآخرين عندما نفكر سوية.
					26 أرى إن تفكيري مختلفاً عن تفكير الآخرين ولا يتفق معهم.
6 - عادة الإقدام على المخاطر المسؤولة					
					27 أواجه التحديات بروح مرحة
					28 أتجنب الدخول في منافسات مع الآخرين
					29 لديّ استعداد على المخاطرة
					30 لديّ الجرأة في الإقدام على العمل.
					31 أفكر في النجاح المرتبط بالجهد ولا أخاف من الفشل.
					32 أتجنب المغامرات والمخاطر.
7 - عادة التفكير بمرونة					
					33 أعيد تفكيري في موضوع ما إذا ما حصلت على معلومات جديدة.
					34 أقرأ البيانات قراءات متعددة ومن وجهات نظر مختلفة.
					35 من الصعب عليّ القيام بعدة أنشطة في آن واحد.
					36 أبحث في الأفكار الجديدة.
					37 أبحث في مختلف البدائل قبل اتخاذ قراراتي.
8 - عادة إيجاد الدعابة					
					38 المرح والتفاؤل سنتي في الحياة.
					39 أرى الجانب السلبي في كل شيء.
					40 أجيد خلق مواقف دعابة حتى في العمل الشاق والمتعب.
					41 أتلاعب بالأفكار والصور لتصبح فكاهية.
					42 أظهر الجوانب الإيجابية للأشياء.
					43 المواقف الدعابية والهزلية شيء غير محبذ ليّ.

الملحق (4)

مقياس عادات العقل بصورته النهائية

عزيري الطالب ... عزيرتي الطالبة ...

- يرجى تعبئة البيانات التالية:

- الجنس:

- التخصص:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس عادات العقل لدى طلبة الجامعة أرجو منكم قراءة كل عبارة واختيار الإجابة المناسبة من البدائل الخمسة (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً). وتكون الإجابة بوضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق عليك. علماً أن إجابتك سيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي.

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أراقب تطور قدراتي.					
2	أكتفي بما لديّ من معلومات.					
3	إن حبي للاستطلاع يزيد من خبرتي في الحياة.					
4	أحرص على إثراء خبرتي التعليمية.					
5	أرغب بجمع المعلومات بصورة مستمرة.					
6	أقبل وجهات نظر الآخرين وشروحاتهم في أمر ما.					
7	أجد صعوبة في فهم ومعرفة مشاعر الآخرين.					
8	قادر على فهم أفكار الآخرين.					
9	أفهم الدلالات الأدائية والتعبيرية التي يبديها الآخرون.					
10	أصغي جيداً لما يطرحه الآخرون من أفكار.					
11	استمتع بمشاركة الآخرين في مشاعرهم.					
12	أتعاطف اتجاه مشاعر الآخرين.					
13	إذا كلفت بعمل ما أفضل أن أكمله على أتم وجه.					
14	استمر في توليد الفهم والمحاولة ثم تحقيق العمل.					
15	امتلك استراتيجيات عديدة في معالجة المعلومات.					
16	إذا فشلت في إنجاز عمل ما ابحت عن طرائق بديلة لإنجازه.					
17	استسلم أمام تحقيق بعض أهدافي.					

18	أتجنب الإسهاب الممل أثناء الحديث.				
19	أستخدم عبارات لغوية سلسة ودقيقة وواضحة.				
20	أعبر عما أفكر فيه بكلمات مصحوبة بانفعالات بسيطة.				
21	أتحدث بوضوح دون أي تعميمات.				
22	من الصعب عليّ التحدث عن خبرتي السابقة بصورة مختصرة وواضحة.				
23	أتضامن جيداً مع الآخرين لإنجاز المهمات.				
24	أشعر بعدم الانتماء للمجموعة التي أعمل معها.				
25	أطور أفكارني من خلال ما يطرحه الآخرون.				
26	أتوافق مع أفكار الآخرين عندما نفكر سوية.				
27	أفضل ألا يشترك زملائي في تقديم حل لأي مشكلة معينة.				
28	أواجه التحديات بروح مرحة.				
29	أتجنب الدخول في منافسات مع الآخرين.				
30	لديّ استعداد على المخاطرة.				
31	لديّ الجرأة في الإقدام على العمل الصعب.				
32	أفكر في النجاح المرتبط بالجهد ولا أخاف من الفشل.				
33	أعيد تفكيري في موضوع ما إذا ما حصلت على معلومات جديدة حوله.				
34	أقرأ البيانات قراءات متعددة ومن وجهات نظر مختلفة.				
35	من الصعب عليّ القيام بعدة أنشطة في آن واحد.				
36	أبحث في الأفكار الجديدة.				
37	أبحث في مختلف البدائل قبل اتخاذ قراراتني.				
38	المرح والتفاؤل سنتني في الحياة.				
39	أجيد خلق مواقف دعابة حتى في العمل الشاق والمتعب.				
40	أتلعب بالأفكار والصور لتصبح فكاهية.				
41	أظهر الجوانب الإيجابية للأشياء.				
42	المواقف الدعابية شيء غير محبذ لي.				

الملحق (5)

مقياس التفكير عالي الرتبة بصورته الأولية

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
مهارة التحليل						
1	عندما تواجهني مشكلة ما أبدأ بتحليل وتنظيم أجزائها قبل الشروع في حلها.					
2	أثناء مناقشتي لموضوع ما أركز على التفاصيل والحقائق المرتبطة بالموضوع.					
3	في دراستي الجامعية اعتمد على الشرح والتفسير لاستيعاب المعلومات.					
4	أهتم بتفاصيل المهمة الموكلة إليّ حتى أستطيع إنجازها.					
5	أرغب في معرفة صفات الأشياء.					
6	أفضل أسئلة الامتحان التي تبدأ بـ صنف.					
7	عند استماعي لوجهات نظر الآخرين فإنني أحلل وأقوم الآراء المختلفة.					
8	أنفهم المواضيع أكثر بعد أن أقوم بتحليلها إلى عناصرها الأساسية.					
9	أثناء مشاهدتي لفلم طويل أركز على جميع ما فيه من أفكار.					
10	أهتم بتفاصيل المواقف اليومية التي اتعرض لها.					
مهارة التركيب						
11	أستطيع إعادة كتابة فقرات الفصل المتضمنة في كتابي الجامعي بأسلوبي الخاص.					
12	أخطط للمشاركة بالأنشطة التي تقيمها الجامعة					
13	لدي القدرة على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة التي سبق إن اكتسبتها.					
14	أستطيع إعادة تأليف قصة فلم شاهدته.					
15	أستخدم حلول المشكلات السابقة في حل مشكلات متشابهة.					
16	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون من قبل.					
17	أرغب في صياغة المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
18	أشارك زملائي في نقاشاتهم عن مواضيع متعددة.					

					عندما أشعر بالإحراج لموقف ما أقوم بتبريره بتأليف صور وأفكار من خيالي.	19
					أحرص على الجمع بين مصادر مختلفة للمعلومات الخاصة بموضوع معين في وقت واحد.	20
مهارة التقويم						
					أبدي رأيي الخاص في كثير من القضايا.	21
					بعد انتهاء كل فصل دراسي أسأل نفسي إن كنت قد اكتسبت معلومات جديدة وهامة.	22
					أميل إلى تقييم وجهات النظر المتعارضة التي يبديها الآخرون تجاه أي مسألة.	23
					أقدر درجة إتقاني لمهارة ما بعد اكتسابها.	24
					أقارن بين تعلمي الجامعي ودرجة تطبيقه في الحياة العامة.	25
					أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهى المهمة الموكلة إليّ.	26
					أستطيع الحكم على الشخصيات التي أتعامل معها.	27
					أميز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة.	28
					أقيم بشكل جيد مدى فهمي للموضوعات.	29
					أختار الحل المناسب من بين عدة حلول أثناء تعرضي لموقف عارض.	30

مقياس التفكير عالي الرتبة بصورته النهائية

عزیزی الطالب ... عزیزتی الطالبة ...

- يرجى تعبئة البيانات التالية:

- التخصيص:

- الجنس:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى التفكير على الرتبة لدى طلبة الجامعة أرجو منكم قراءة كل

عبارة واختيار الإجابة المناسبة من البدائل الخمسة (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً). وتكون الإجابة

بوضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق عليك. علماً أن إجابتك سيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي.

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	عندما تواجهني مشكلة ما أبداً بتحليل وتنظيم أجزائها قبل الشروع في حلها.					
2	أثناء مناقشتي لموضوع ما أركز على التفاصيل والحقائق المرتبطة بالموضوع.					
3	في دراستي الجامعية اعتمد على الشرح والتفسير لاستيعاب المعلومات.					
4	أهتم بتفاصيل المهمة الموكلة إليّ حتى أستطيع إنجازها.					
5	أرغب في معرفة صفات الأشياء.					
6	أفضل أسئلة الامتحان التي تبدأ بـ حل.					
7	عند استماعي لوجهات نظر الآخرين فإنني أحل وأقوم الآراء المختلفة.					
8	أقفهم المواضيع أكثر بعد أن أقوم بتحليلها إلى عناصرها الأساسية.					
9	أثناء مشاهدتي لفلم طويل أركز على جميع ما فيه من أفكار.					
10	أهتم بتفاصيل المواقف اليومية التي أتعرض لها.					
11	أستطيع إعادة كتابة فقرات الفصل المتضمنة في كتابي الجامعي بأسلوبي الخاص.					
12	أخطط للمشاركة بالأنشطة المتميزة.					
13	لديّ القدرة على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة					

					التي سبق إن اكتسبتها.	
					أستطيع إعادة تأليف قصة فلم شاهدته.	14
					أستخدم حلول المشكلات السابقة في حل مشكلات متشابهة.	15
					أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون من قبل.	16
					أرغب في صياغة المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.	17
					أساعد زملائي في حل المشكلات التي تواجههم.	18
					عندما أشعر بالإحراج لموقف ما أقوم بتبريره بتأليف صور وأفكار من خيالي.	19
					أحرص على الجمع بين مصادر مختلفة للمعلومات الخاصة بموضوع معين في وقت واحد.	20
					أبدي رأيي الخاص في كثير من القضايا.	21
					بعد انتهاء كل فصل دراسي أسأل نفسي إن كنت قد اكتسبت معلومات جديدة وهامة.	22
					أميل إلى تقييم وجهات النظر المتعارضة التي يبديها الآخرون تجاه أي مسألة.	23
					أقدر درجة اتقاني لمهارة ما بعد اكتسابها.	24
					أقارن بين تعلمي الجامعي ودرجة تطبيقه في الحياة العامة.	25
					أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهى المهمة الموكلة إلي.	26
					أستطيع الحكم على الشخصيات التي أتعامل معها.	27
					أميز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة.	28
					أقيم بشكل جيد مدى فهمي للموضوعات.	29
					أختار الحل المناسب من بين عدة حلول أثناء تعرضي لموقف عارض.	30

الملحق (7)

الموافقات الرسمية



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ٢٠١٩ - ٢٣

السيد الأستاذ الدكتور عميد كلية : التربية - العلوم - الهندسة المدنية - الآداب والعلوم الإنسانية

يرجى السماح لطالبة الماجستير آلاء حسن يوسف المسجلة في كلية التربية
بجامعتنا لتطبيق المقاييس على طلبة بعض الكليات في جامعة دمشق
منها (التربية - الآداب والعلوم الإنسانية - العلوم - الهندسة المدنية) لزوم البحث
الذي تعده بعنوان "عادات العقل وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة
جامعة دمشق" وذلك بإشراف السيد الدكتور مروان أحمد.
علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس جامعة دمشق

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

٢٠١٩ - ٢٣

٢٠١٩ - ٢٣



Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology

Habits of the mind and their relationship to higher order thinking among a sample of Damascus University students

A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for
Master's Degree in Educational Psychology

By

Alaa Hassan Yousef

Supervisor

Dr. Marwan Ahmed

The teacher at Department of Psychology

2021/2022

Abstract

Habits of the mind and their relationship to high-ranking thinking among a sample of Damascus University students

Habits of the mind and high-ranking thinking are one of the most important ways to develop knowledge among students. Habits of the mind express the behaviors and smart performances of the student, which arise from attitudes, values, and skills that form from his experiences and the situations he is exposed to, as well as high-ranking thinking that includes a set of higher cognitive skills. Which are integrated to produce a high cognitive activity in light of the available experience and the level of education. The research is concerned with studying the habits of mind and high-ranking thinking among a sample of Damascus University students.

The research problem is to answer the following question: What is the nature of the correlation between the habits of mind and high-ranking thinking among a sample of Damascus University students? The current research aims to identify the level of mind habits and the level of high-ranking thinking among the research sample and to identify the relationship between the habits of mind and high-ranking thinking among the research sample, and the detection of the differences between the average scores of the research sample members on the scales of mind habits and their dimensions and high-ranking thinking according to the variables (gender, school year, academic specialization). students. And the importance of the sample covered by the research, who are university students in the first and third year, as they represent the main pillar from which

the society of tomorrow is formed. The research questions and hypotheses were answered, and the results indicated that:

- The level of mind habits of the research sample came at an average level.
- The high-ranking level of thinking in the research sample came at an average level.
- There is a positive, statistically significant correlation between the total score of the mind habits scale and its dimensions and high-ranking thinking among the research sample members.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample individuals on the total score of the Habits of Mind scale according to the gender variable, while there are statistically significant differences in the habit of taking responsible risks
- There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the total score of the Habits of Mind scale and its dimensions depending on the academic specialization variable.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the total score of the mind habits scale, while the results showed that there are differences in the dimensions of mind habits according to the school year variable.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the total score of the high-ranking thinking scale according to the gender variable.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the total score of the high-ranking thinking scale according to the academic specialization variable.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the total score of the high-ranking thinking scale according to the academic year variable.

The research relied on the descriptive approach, and the original community of the research is represented by the students of Damascus University in the first and third year of the theoretical and applied faculties, whose number is (65069), by referring to the statistics of student affairs in the faculties of Damascus University for the academic year (2018-2019). The research sample consists of students First year and third year students at Damascus University, departments (psychology, Arabic language, civil engineering, biology) and the number of members of the approved sample in the current study was (939) male and female students (10% in some faculties and 30% in other faculties) of the original community size.

The sample was chosen by stratified random method, and the following tools were used in the research: The Habits of Mind Scale prepared by Muhammad Ibrahim Hussein (2012) and consists of eight dimensions, and the High-ranking Thinking Scale prepared by the researcher and consists of (30) items.

The research tools were applied in the phase extending from 5/4/2019 to 7/5/2019.