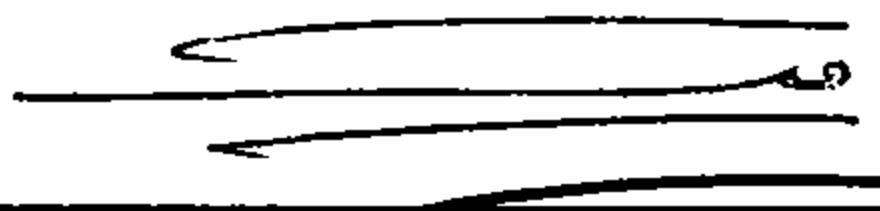
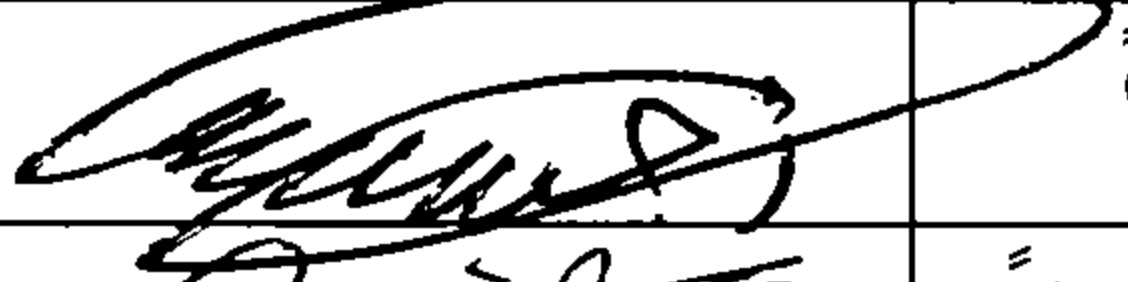
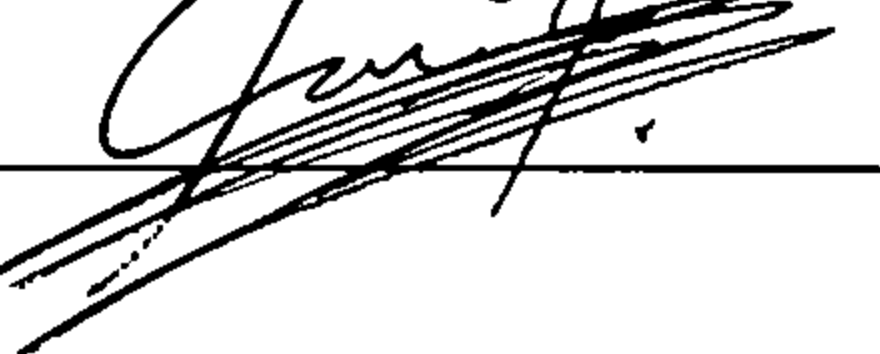


نوقشت هذه الرسالة

فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير في تحسين العادات الدراسية
دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس ريف دمشق

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٥/٩/٢٠١١ من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أمل الأحمد	عضواً	
د. غسان الزحيلي	عضواً	
د. غسان المنصور	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في علم النفس - تخصص علم نفس تربوي.



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير في تحسين العادات الدراسية

دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس ريف دمشق
دراسة أعدت لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

{البرنامج التدريبي}

إعداد الطالب

لمى الحرفي

إشراف

الدكتور غسان منصور

المدرس في قسم علم النفس

العام الدراسي

2011-2010

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾

صَافِقُ اللَّهِ الْعَظِيمِ

(البقرة 32)

بطاقة شكر

من خيوط الفجر النديّ في سماء وطني..... من أنفاس الربيع المتألق في ثنايا بلادي..... من أشعة الشمس المترنقة في كبد نهارني..... من شقشقة الحسون والكناريّ فوق التّهادِ والروابي..... وترنّات الهزار متناغمةً حول شقائق النعمان.....

وخرخرة القطرات لؤلؤيةً على حفايّ الثّرع والعدران... وقهقهة الأطفال بريئةً عند الزوايا وبصمات أناملهم على الجدران... من صليل الحليّ في أيدي الأوانس والغواني... يجمعن باقات النرجس والخزامى من حنايا الكروم والغيطان...

من كلّ هذا وذاك ملئت حروفي وصنعتها كلماتٍ حمدٍ وشكرٍ لله عزّ وجلّ الذي حباني علماً نافعاً ينير العقول ويفتح الآفاق... ومن كلّ هذا وذاك نثرتها عبارات تضرّع وابتهال وصلوات على النبي المصطفى الذي أثار لنا نهج الهداية وأضاء شعاب الحياة... من كلّ هذا وذاك أقدمها باقات شكرٍ وتقديرٍ وعظيم امتنانٍ لكل من يقف داعماً وسنداً لبني الإنسان... داعيةً لهم العمر المديد والعمل النبيل على طريق العلم والازدهار...

فإليك أستاذي ومعلمي..... وهاديّ ومرشديّ "الدكتور غسان منصور" أقدم جزيل شكري وامتناني.. وعظيم تقديري وإجلالي على ما أوليتني من رعايةٍ حكيمة... وإرشاداتٍ سديدة.... وسعة صدرٍ وأناقةٍ وصبرٍ وطول عناء... فكنت الملاذ والمرجع... والحضن الواسع... والدعم والسند لي ولأمثالي...

وثنائي وشكري وإكباري المتواصل إليك أستاذني "الدكتورة لبنه الجنادي" على ما رسمته لي من خطوط أولى في بداية العمل.. وما نقشتيه من ملاحظات لتصويب الهدف... فكنت وأمثالك نبراس هدايتنا ومفتاح وصولنا.. وإن لم تكوني بيننا اليوم.. فأنت في سويداء القلب دائماً.

واليكما وأمامكما يا شقيقي روحي... وريحاني قلبي... وقمري فؤادي... والديّ الفاضلين.... أحيي هامتي حباً وتعظيماً.. وإكراماً ومهابة... وأمدُّ أناملي لأفرشها بساطاً تحت قدميكما... فأنتما النور في عينيّ والبسمة على شفطي... فأحلامي ما تحققت إلا بفضلكما... وأزاهير حياتي ما تفتحت إلا برعايتكما... وأخلاقي ما تهذبت وكُمّلت إلا ببيتكما... فكنتما المحفز والمشجع في كلّ خطواتي... والآخذ بيدي إلى عتبات النجاح...

وإليك يا رفيق دربي وعمري.. "زوجي الفاضل فراس" وزهرتي قلبي وصميم روحي "طفليّ الغالين محمد وسليمي" أقدم أطف ما في روحي شكراً وتقديراً على ما عانيتم في سبيلي... وجراء انشغالي عنكم... فكنتم خير معين ومساند لي لإتمام هذا المشوار...

فلكم جميعاً ولكل من ساهم... وحضّر... في إخراج هذا العمل إلى النور.. كلّ الشكر والتقدير والمحبة والوفاء... وأحزل الله لكم وافر العطاء... بدوام الصحة والعافية وحسن الختام وطول البقاء

الباحثة: لمى الحرفي

م	فهرس المحتويات	الصفحة
	الفصل الأول: الإطار العام للبحث	8-1
أولاً	مقدمة.	3-2
ثانياً	مشكلة البحث.	4-3
ثالثاً	أهمية البحث.	4
رابعاً	أهداف البحث.	4
خامساً	فرضيات البحث.	5
سادساً	منهج البحث وحدوده.	6-5
سابعاً	أدوات البحث.	7-6
ثامناً	التعريف بمصطلحات البحث.	8-7
*	الفصل الثاني: التفكير	27-9
—	توطئة.	10
أولاً	تعريف التفكير.	12-10
ثانياً	خصائص التفكير.	12
ثالثاً	مهارات التفكير.	24-13
—	مهارة التلخيص.	16-15
—	مهارة طرح الأسئلة.	18-17
—	مهارة المقارنة.	19-18
—	مهارة التصنيف.	21-19
—	مهارة التذكّر.	22-21
—	مهارة الترميز.	23-22
—	مهارة الاستدعاء.	24-23
رابعاً	مستويات التفكير.	25-24

م	فهرس المحتويات	الصفحة
خامساً	تعليم التفكير.	25
سادساً	برامج تعليم التفكير.	27-26
*	الفصل الثالث: العادات الدراسية	41-28
-	توطئة.	30-29
أولاً	تعريف العادات الدراسية.	31-30
ثانياً	تعريف المهارة والعادة.	33-31
ثالثاً	كيف نبدأ بالعمل بالعادات الدراسية	34
رابعاً	اتجاهات تناول العادات الدراسية.	38-34
خامساً	متى يكون التعلم سهلاً وممتعاً.	39-38
سادساً	العوامل المساعدة على التعلم الناجح.	40-39
سابعاً	خصائص الطالب الناجح.	41-40
*	الفصل الرابع: العلاقة بين مهارات التفكير والعادات الدراسية	53-42
أولاً	الارتباط بين العادات الدراسية ومهارات التفكير.	46-43
ثانياً	أهمية الذاكرة	47
ثالثاً	قياس الذاكرة.	48
رابعاً	أنواع الذاكرة.	50-48
خامساً	العوامل المؤثرة في الذاكرة.	51-50
سادساً	القاعدة النفسية لعمل الذاكرة من خلال عملية التعلم والدراسة.	53-51
*	الفصل الخامس: دراسات سابقة	77-54
أولاً	دراسات عربية تتعلق بالعادات الدراسية	60-55
ثانياً	دراسات أجنبية تتعلق بالعادات الدراسية	61-60
ثالثاً	دراسات عربية تتعلق بمهارات التفكير	66-62

م	فهرس المحتويات	الصفحة
رابعاً	دراسات أجنبية تتعلق بمهارات التفكير	68-66
-	جدول بأسماء الدراسات السابقة.	74-69
سادساً	التعليق على الدراسات السابقة.	77-75
*	الفصل السادس: إجراءات البحث	89-78
أولاً	إجراءات التجربة.	80-79
ثانياً	أدوات البحث.	89-80
ثالثاً	تطبيق أدوات البحث.	89
رابعاً	الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.	89
*	الفصل السابع: عرض نتائج البحث {ومناقشتها}	114-90
1-	عرض نتائج الفرضية الأولى.	94-91
2-	عرض نتائج الفرضية الثانية.	96-94
3-	عرض نتائج الفرضية الثالثة.	107-96
4-	عرض نتائج الفرضية الرابعة.	109-107
5-	عرض نتائج الفرضية الخامسة.	112-109
6-	عرض نتائج الفرضية السادسة.	114-112
*	الفصل الثامن: نتائج البحث الإجمالية وتفسيرها	126-115
*	ملخص البحث باللغة العربية.	130-127
*	مراجع البحث	143-131
أولاً	مراجع البحث باللغة العربية.	138-132
ثانياً	مراجع البحث باللغة الأجنبية.	143-138
*	ملاحق البحث.	212-144
*	ملخص البحث باللغة الأجنبية.	I-IV

م	فهرس الجداول	الصفحة
1.	يوضح توزيع العبارات داخل المقياس بأرقامها في الصورة النهائية	82
2.	نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق	83
3.	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس	83
4.	نتائج المقارنة الطرفية لأداء عينة الصدق في المرحلتين	84
5.	نتائج معامل الثبات النصفى لاختبار مهارات التفكير	88
6.	نتائج معامل الثبات لاختبار مهارات التفكير	89
7.	الإحصاءات الوصفية لدى المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير	91-92
8.	اختبار ويلكس لمبدا	93
9.	نتائج تحليل التباين الأحادي	93
10.	الإحصاءات الوصفية لاختبار عادات الدراسة	94-95
11.	اختبار ويلكس لامبدا لتحليل التباين بين الفروق	95
12.	اختبار دلالة الفروق والمتوسطات في اختبار عادات الدراسة	96
13.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارات التفكير	97
14.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار مهارات التفكير	97
15.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة التلخيص	98
16.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار مهارة التلخيص	99
17.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة توليد الأسئلة	99
18.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار توليد الأسئلة	100
19.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة المقارنة	101
20.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار المقارنة	101
21.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة التصنيف	102

م	فهرس الجداول	الصفحة
22.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التصنيف	103
23.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة الترميز	103
24.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار الترميز	104
25.	جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة الاستدعاء	105
26.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار الاستدعاء	105
27.	يوضح الفروق وفق ت ستودنت للعينات المترابطة	106
28.	يوضح الخطأ المعياري للعينات المترابطة	106-107
29.	جدول الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية	108
30.	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار العادات الدراسية	109
31.	جدول الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير	110
32.	جدول ويكس لامبدا لاختبار مهارات التفكير	111
33.	جدول نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مهارات التفكير	111-112
34.	جدول الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية	113
35.	جدول ويلكس لامبدا لاختبار العادات الدراسية	114
36.	جدول نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مهارات التفكير	114
37.	يوضح ملخص فرضيات التطبيق القبلي	116
38.	يوضح ملخص فرضيات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير	117
39.	يوضح ملخص فرضيات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار عادات الدراسة	118

م	فهرس الأشكال والرسوم البيانية	الصفحة
1.	الإحصاءات الوصفية لدى المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير	92
2.	الإحصاءات الوصفية في اختبار عادات الدراسة	95
3.	الإحصاءات الوصفية في اختبار مهارات التفكير	97
4.	الإحصاءات الوصفية في اختبار مهارة التلخيص	98
5.	الإحصاءات الوصفية في اختبار مهارة توليد الأسئلة	100
6.	الإحصاءات الوصفية في اختبار المقارنة	101
7.	الإحصاءات الوصفية في اختبار التصنيف	102
8.	الإحصاءات الوصفية في اختبار الترميز	104
9.	الإحصاءات الوصفية في اختبار الاستدعاء	105
10.	العينات المترابطة	107
11.	الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية	108
12.	الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير	111
13.	يبين الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية	113

المفصل الأول

التعريف

أولاً: توطئة.

ثانياً: مشكلة البحث.

ثالثاً: أهمية البحث.

رابعاً: أهداف البحث.

خامساً: فرضيات البحث.

سادساً: منهج البحث.

سابعاً: أدوات البحث.

ثامناً: التعريف بمصطلحات البحث.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: توطئة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بتقدم علمي وتكنولوجي كبير في شتى مجالات الحياة، والمدرسة هي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تمد الطلبة بالعلم والمعرفة وبعض مهارات الحياة.

وأمام هذه التغيرات المتسارعة بات على المدرسة مهمة إعداد طلبتها لمواكبة هذه التغيرات والتطورات والتعاش معها ، ويشير العديد من العلماء إلى أنه يجب علينا أن ندرك أن السلاح الذي نستطيع به مواجهة المستقبل هو التعليم إلا أنه سلاح ذوو حدين، فقد يحجب الكثير من الطاقات الكامنة بإتباع أساليب تعليم محددة كما يمكن أن نفجر هذه الطاقات الكامنة بإتباع أساليب تعليم صحيحة (منصور 2005، 75). لذا فإن هذا التسارع فرض شعارات جديدة على المدرسة: (تعليم الطالب كيف يتعلم ؟ و تعليم الطالب كيف يفكر ؟).

فالإنسان لم يصل إلى ما وصل إليه من تميزه عن سائر الكائنات إلا من خلال تفكيره، فأى نشاط عقلي يتضمن عملية التفكير سواء لاتخاذ أي قرار، أو حل مشكلة. ورغم أنها عملية فردية فإنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة ببعديها الاجتماعي والثقافي، فضلاً عن البعد الطبيعي.

ولقد أوصت عدد من المؤتمرات حول البيئة التعليمية في الجامعات العربية بتعليم التفكير بكافة أنواعه، وخاصة المؤتمر الثالث للوزراء والمسؤولين في التعليم في الوطن العربي في بغداد عام "1985"، حيث أكد على ضرورة تعليم التفكير بكافة أنواعه للمرحلة الثانوية، وربطه بالمناهج (العليمات 2008، 239)، ولقد ورد في الأدبيات العديد من الدراسات والبرامج التي تساعد في التدريب على تعليم مهارات التفكير، سواء أكان ذلك بشكل مرتبك بالمناهج أو بشكل مستقل.

إذ أن هذا النوع من البرامج يساعد (كما أثبتت الأبحاث السابقة) على زيادة استخدام الطلاب لمهارات التفكير ويؤدي بالتالي إلى تحسن مستواهم التحصيلي كدراسة فاديا عادل الخضراء (2005) في جدة ودراسة غسان منصور (2005) في دمشق.

بما أن التفكير يشمل كافة العمليات العقلية التي نقوم بها، من حل للمشكلات، أو اتخاذ لقرار. فإن القراءة والدراسة تعد جزءاً من أي عمل فكري، الهدف منه فهم ما نقراً وسهولة في استرجاعه ودراسته بسهولة ويسر. فالطلاب بكافة مراحلهم التعليمية يحتاجون إلى التعرف إلى أفضل وأسلم الطرق إلى دراسة جيد وسهل، ويؤدي إلى نتائج علمية مميزة ومرموقة. ومن المدهش حقاً معرفة أن نسبة الطلبة التي تتقن فنون ومهارات الدراسة قليلة جداً.

فهذه المهارات قد يكتسبونها من خلال مراحلهم الدراسية السابقة، قد احتوت على طرائق صحيحة وأخرى خاطئة، فقد يسأل الطالب الوالدين أو المدرسين على أفضل وأنجع الطرق لدراسة مادة ما، أو قد يتناول كافة المواد بالطريقة ذاتها التي اعتادها منذ الصغر، بدون أية دراية لوجود طرق أفضل وانجح منها.

فالدراسة المنظمة انطلاقاً من مهارات سليمة للدراسة، توفر إحدى متع الحياة، وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في المتعلم الحافز الممتع للمعرفة المزيد من الأشياء والموضوعات التي يهتم بها، وهذه المعلومات بدورها ستنمي ثقته بنفسه، وتساعد على الشعور بالفخر من إنجازه لمهام التحصيل المختلفة.

ثانياً: مشكلة البحث ومسوغاته:

شعرت الباحثة بأهمية وجود برامج تدريبية لمهارات التفكير، لما لها من أثر إيجابي على تطوير قدرات الطلاب. وبالتالي تحسن مستوى تحصيلهم وانخفاض نسب الرسوب، وخصوصاً في المرحلة الثانوية. إذ أن معظم الدراسات قد ركزت على المراحل الدراسية الأولى والمتوسطة ولم تلق المرحلة الثانوية بالعناية اللازمة.

إن نظم التربية والتعليم ساعدت على خلق متعلم سلبي، لا يعتمد على نفسه في تحصيل المعرفة بل كل دوره استظهار المعلومات لأجل الامتحان، فلا يعمل عقله فيما يقدم له، ولا يتمثل المعلومات، ولا يرسخها بطريقة مناسبة في بنيته المعرفية، كما أن محتوى المناهج لا يشجع على اكتشاف المعلومات أو إبداء الرأي، ونظم توجيه الطلاب إلى نوعية الدراسة لا تعتمد على ما لدى الطالب من إمكانيات وقدرات. ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي (مرشدة) ومن خلال الملاحظات التي جمعتها فمعظم الطلبة لا يملكون مهارات تفكير سليمة في محاكاة الأمور، ومعالجة المواد الدراسية، وشكوى الكثير من الطلاب من عدم معرفتهم للطرق الصحيحة لتناول المادة المواد الدراسية، وسؤالهم المتكرر حول العادات الدراسية الجيدة التي يجب إتباعها أثناء الدراسة. كل ذلك قد يؤثر بشكل أو بآخر على جودة عملية التعليم، بالإضافة إلى تأثيرها على عمليات التفكير، كل ذلك دفع الباحثة إلى محاولة إنشاء برنامج تدريبي لمهارات التفكير ومعرفة أثره على العادات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

وذلك لما للمرحلة الثانوية من أهمية على حياة الطالب الدراسية والاجتماعية، في تحديد مجال الدراسة في نهاية المرحلة، بالإضافة إلى أنها تحوي الكثير من الضغوطات النفسية نتيجة لمرحلة المراهقة، والاجتماعية لما لهذه المرحلة من تأثير بالغ على مستقبله الدراسي والعملية.

مع العلم أن جميع الدراسات السابقة (على حد علم الباحثة) قد درست العلاقة بين تنمية مهارات التفكير وأثرها على التحصيل، أو درست العلاقة بين العادات الدراسية وأثرها على التحصيل. ولم يتم ربط هذه المتغيرات الثلاثة في أي بحث سابق.

واستناداً إلى ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير (التلخيص، طرح الأسئلة، التصنيف، المقارنة، الترميز، الاستدعاء) المرتبطة بتحسين العادات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة ريف دمشق.

ثالثاً: أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

- تعلّم الطلبة وتدريبهم على بعض مهارات التفكير، لما له من أثر على مساعدة الطالب على حل المشكلات التي يواجهها في حياته العامة، ولما لها من أثر على نجاحه المدرسيّ فالنجاح في الحياة الدراسية يعتمد على استيعاب المواد الدراسية ومعالجتها وكيفية حفظها واستعادتها.
- التعرف على العادات الدراسية الجيدة لدى الطلبة والتركيز عليها كمهارات تفكير لتستمر مع الطالب خلال حياته العلمية.
- تقدم هذه الدراسة - لأول مرة في الجمهورية العربية السورية - حسب حدود علم الباحثة لمعرفة العلاقة بين العادات الدراسية ومهارات التفكير.
- نتائج الدراسة تقدم فائدة للمربين والمدرسين و الطلاب في ضرورة اعتماد برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير

رابعاً: أهداف البحث:

إن هذا البحث يهدف إلى:

1. تنمية بعض مهارات التفكير المرتبطة بالعادات الدراسية التي تؤدي إلى تحسن في العادات الدراسية.
2. التحقق من فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير.
3. معرفة العلاقة بين هذه المهارات والعادات الدراسية في ضوء مقياسي مهارات التفكير العادات الدراسية .
4. الوصول إلى عدد من المقترحات في ضوء النتائج التي سيصل إليها البحث.

خامساً: فرضيات البحث:

يستند هذا البحث إلى فرضية رئيسة وهي أن تدريب الطلبة وتعليمهم مجموعة من مهارات التفكير سيؤدي إلى تحسن الأداء على مقياس العادات الدراسية ومهارات التفكير.

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية للتأكد من صحتها:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير قبل تطبيق البرنامج.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار عادات الدراسة قبل تطبيق البرنامج.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار عادات الدراسة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار العادات الدراسية بعد تطبيق البرنامج.

سادساً: منهج البحث:

تعتمد الباحثة في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تغيير واحد أو أكثر من المتغيرات ذات الصلة بالموضوع وتحديد أثر ذلك على النتائج. ويتضمن التغيير عادة ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في موضوع الدراسة باستثناء متغير واحد تجري دراسة أثره، وهناك دائماً متغيرين متغير مستقل ومتغير تابع. والطريقة الوحيدة لإبقاء جميع العوامل ثابتة ما عدا المتغير التابع الذي يسمح له بالتغيير استجابة لتأثير المتغير المستقل هي: استعمال مجموعتين متماثلتين في التجربة تخضع أحدهما لتأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبي موضوع الدراسة "المجموعة التجريبية"، بينما لا تخضع الثانية لمثل هذا التأثير "المجموعة الضابطة" وإنما نستمر بالطريقة التقليدية المتبعة لديها (عبيدات وآخرون 1999، 43).

حدود البحث:

الحدود الجغرافية: عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة ريف دمشق
الحدود الزمانية: تم تطبيق الاختبارات والبرنامج في العام الدراسي 2010/2009
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي ، من محافظة ريف دمشق يتشابهون في الخصائص العمرية والعقلية. وتوزعوا على النحو التالي:
المجموعة التجريبية: (26) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من طلاب ثانوية زكي الأرسوزي بدير عطية.
المجموعة الضابطة: (34) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من ثانوية محلاية في مدينة النبك.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد تطبيق اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية على كل من العينتين الضابطة والتجريبية. طبق البرنامج على العينة التجريبية بين 2010/3/8 و 2010/5/9. ومن ثم طبق اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية تطبيقاً بعدياً على كل من العينة التجريبية والضابطة. استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة فروض الدراسة وتمثلت بكل من المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وحجم الأثر، ويلكس لامبدا لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

سابعاً: أدوات البحث:

تمت الاستعانة لانجاز هذا البحث بالأدوات التالية:

1. اختبار مهارات التفكير من إعداد الباحثة وهو اختبار يقيس 6 مهارات للتفكير (التلخيص، طرح الأسئلة، المقارنة، التصنيف، الترميز، الاستدعاء)
2. مقياس العادات الدراسية من إعداد علي الفرماوي فبعد اطلاعه على عدد من المقاييس التي تقيس العادات الدراسية حدد العادات الدراسية بأربعة:
 - ✓ **البعد الأول:** طرائق العمل المرتبطة بعملية الدراسة
 - ✓ **البعد الثاني:** عادات ترتبط بوقت ومكان الدراسة
 - ✓ **البعد الثالث:** مشكلات ترتبط بالعادات الدراسية
 - ✓ **البعد الرابع:** عادات ترتبط بالإعداد للامتحانات وأدائها.

3. برنامج تدريبيّ لبعض مهارات التفكير من إعداد الباحثة يتضمن تدريب الطلاب على المهارات السابقة من خلال جلستين تدريبيتين وذلك بواقع جلستين اسبوعياً ولمدة شهر ونصف. الجلسة الأولى لتعلّم المهارة وتستخدم فيها الباحثة تقنية العرض على جهاز العرض والعمل بشكل مجموعات لاكتساب المهارة. وتوزع خلال الجلسة كراسة تدريب واحدة لكل مجموعة لتطبيق الأنشطة المخصصة، مع استخدام تقنية التغذية الراجعة، أما الجلسة الثانية فللتدرب على المهارة المعطاة في الجلسة السابقة بشكل فردي من خلال كراسة تدريب فردية لكل طالب على حدا، حيث يطلب منهم الإجابة عنها بشكل فردي، ومن ثم يتم تبادل الأوراق مع الزميل ضمن المقعد الواحد للتصحيح، ثم يجري تصحيح جماعي مع الباحثة مع تعزيز الإجابة الصحيحة.

ثامناً: التعريف بمصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

➤ **الفاعلية:** هي تبيان الأثر المرغوب فيه أو المتوقع الذي يخدم غرضاً معيناً (Morris, 10, 1980).

إجرائياً: حجم التأثير الذي يحدث نتيجة استخدام برنامج تدريبيّ لتنمية بعض مهارات التفكير (التلخيص، طرح الأسئلة، التصنيف، المقارنة، الترميز، الاستدعاء) لتحسين العادات الدراسية.

➤ **العادة: لغوياً:** مصدر العرف – اصطلاحياً: هي استمرار الناس على عمل مواقف أو سلوك معين مدة طويلة من الزمن وفي ظروف مشابهة، مما يجعل هذه العادة شكلاً من أشكال السلوك الذي يصعب تخطيه.

إجرائياً: هو درجة الطالب على مقياس العادات الدراسية المستخدم في الدراسة.

✓ **العادة الدراسية:** الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه" (محسن عبد النبي، 1996، 205).

➤ **التفكير:** كوستا فقد عرف التفكير بأنه: "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها إزاء واقعة معينة أو تجعله قادر على القيام بعمل وإتمامه بشكل مفيد ومثمر بهدف إثبات أمر ما أو إشباع رغبة معينة". (جرجب، 2005، 526)

إجرائياً: أداء الطلاب على اختبار مهارات التفكير المستخدم في الدراسة

➤ **المهارة:** "شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها" (عبد الشافي رحاب 1997، 213).

التفكير

— توطئة.

أولاً: تعريف التفكير.

ثانياً: خصائص التفكير.

ثالثاً: مهارات التفكير.

رابعاً: مستويات التفكير.

خامساً: تعليم التفكير.

سادساً: برامج تعليم التفكير.

الفصل الثاني

التفكير

— توطئة:

يعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من الأخطاء، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم بأمور كثيرة وتسييرها لصالحه، إذا استطاع الفرد به أن يبدع وينتج ويكتشف أسرار الكواكب مثلاً، ويستعمل الطاقة الشمسية والتفاعلات النووية والحاسبات الالكترونية التي دخلت جميع نواحي الحياة.

ورغم تنوع وجهات النظر حول التفكير بين الباحثين فإنه يتصف بكونه:

1. مصاحباً لموقف مشكل.
2. موجّهاً لحل مشكلات.
3. مختلف من فرد لآخر.
4. مشتملاً عدة مهارات يمكن تنميتها وتعلّمها.
5. مختلفاً لدى الفرد الواحد من وقت لآخر (عصر 1999، 56).

ويعد الكثير من المعلمين والباحثين في مجال التربية والتعليم أن الهدف الأساسي للتعليم في الولايات المتحدة هو إكساب الطلاب لمهارات التفكير (Costa 2004, 65)، وبناءً عليه فإن التفكير لا يحدث نتيجة النضج فقط، إنما نتيجة الاكتساب.

أولاً: تعريف التفكير:

يعدُّ التفكير ظاهرة معرفية لا تخلو من ممارستها جميع الكائنات الحية ولكن بشكل مختلف، ولذلك فإن هذه الظاهرة تستند إلى النشاطات الذهنية الداخلية.

فالتفكير في حد ذاته عبارة عن سلسلة من النشاطات الذهنية العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لبعض الأحداث والمواقف التي تنتقل إليه عبر الحواس الخمسة ممثلاً ذلك بالسمع والشم والذوق واللمس والنظر والتي بدورها تعدّ بمنزلة القنوات التي تنقل المعلومات إلى الدماغ. وهناك عدّة تعريفات للتفكير. منها تعريف كل من توك وعُدس للتفكير بأنه: " نشاط يستطيع الفرد أن يفهم

موضوعاً أو موقفاً معيناً أو على الأقل يفهم بعض مظاهر هذا الموقف وذلك الموضوع. (توق وعس 1984، 204)

ورأى جروان التفكير على أنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، الذوق، الشم، الرؤية، السمع (جروان 1999، 23).

ودي بونو يرى التفكير بأنه نوع من الرؤيا الداخلية يوجه نحو الخبرة لتقصي هذه الخبرة وفهمها وتوسيعها. ويعرف دي بونو التفكير بأنه "التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ قرار أو التخطيط أو حل مشكلة أو الحكم على الأشياء" (ياسين 2001، 17).

أما حبيب فقد عرفه: "هو عملة عقلية معرفية وجدانية عليا، تبنى وتؤسس على محصلة العمليات العقلية كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهت من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً" (حبيب 2003، 23).

ويعرف اسجود (Osgood) التفكير بأنه: "تمثيل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية، بمعنى آخر يمكن القول بأن التفكير يحدث في موقف لا تتوفر فيه ظروف خارجية مليئة بالمثيرات والدلالات المرتبطة بالاستجابة الصحيحة المطلوبة" (حبيب 2003، 23).

كما يعرفه همفري (Hemphry) بأنه: "يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء أكان إنسان أم حيوان عندما يواجه مشكلة يتعرف إليها ويسعى إلى حلها" (الهادي، حشيش وآخرون 2003، 52). على الرغم من أن التفكير لدى الحيوان هو شكل بدائي مقارنة بالإنسان.

أما كوستا (Costa 2004, 11) فقد عرف التفكير بأنه "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها".

ويعرفه راجح: "ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط، سواء تطلب تفكيراً أكثر أم أقل، حسب ما يكون الموقف أكثر أو أقل إشكالاً" (جمال 2005، 27).

ويرى مصطفى التفكير: "هو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الوصول إلى حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف وتنتهي ما دام الإنسان في

حالة يقظة، كما تعتبر من أرقى العمليات النفسية والعقلية التي يتميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الحية (مصطفى 2005، 9).

ويرى نوفل (نوفل، 2008، 25) التفكير على أنه معقد ومتشابك ويصعب تعريفه كما يصعب قياسه قياساً مباشراً أو تحديد ماهيته.

ومما سبق فلقد استخلص العديد من الباحثين أمثال (زيتون، ماير) بأن التفكير هو:

- نشاط عقلي معرفي يحدث في الدماغ وأنه غير ملموس ونستدل عليه من السلوك الظاهر الذي يصدر عن الفرد.
- أنه نشاط موجه وليس عشوائياً بمعنى أن الفرد يوجه هذا النشاط نحو موضوع معين.
- أنه يستهدف حل مسألة أو اتخاذ قرار أو البحث عن معنى وعلاقات بين الأشياء والحوادث أو الإجابة عن سؤال ما.

وبناء على ذلك فالباحثة ترى بأن التفكير هو مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي موجه نحو مسألة ما أو اتخاذ قرار معين أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة شافية لسؤال ما.

ثانياً: خصائص التفكير:

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها بما يلي (جروان "1999"، عبد الهادي وآخرون "2003"، العتوم وآخرون "2007") :

1. التفكير سلوك متطور ونمائي، يختلف في درجاته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.
2. التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في الفراغ وبلا هدف إنما يحدث في مواقف معينة.
3. التفكير يأخذ أشكالاً وأنماطاً عديدة، كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.
4. التفكير الفعال: هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
5. التفكير: مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير.
6. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية.

ثالثاً: مهارات التفكير:

تعدُّ مهارات التفكير أدواتٍ ضروريةً لمجتمعٍ سمته التغيير السريع، وتعدد الخيارات والبدائل بالأفعال أو القرارات، وقد كثرت التصنيفات لمهارات التفكير. ولكن بدايةً لا بد من التمييز بين المهارة والعملية. فمهارات التفكير هي عملية معرفية بسيطة مثل الملاحظة والمقارنة والتلخيص... الخ. أما عملية التفكير فتتطلب استخدام سلسلة مهارات يراد بها تحقيق نتيجة معينة. فالعملية هي مجموعة من المهارات المتناسقة فيما بينها وهي موجهة نحو تحقيق غاية ما. وبذلك فالعملية أعمق وأشمل (منصور 2005، 25).

ولقد وردت في الأبحاث والأدبيات العديد من التصنيفات لمهارات التفكير منها تصنيف سترينبرغ (Sternberg 1986, 14) حيث قسم المهارات إلى

- مهارات فوق معرفية تشمل (التخطيط والمراقبة والتقويم)
- ومهارات تفكير معرفية تشمل (التركيز، جمع المعلومات، التذكر، تنظيم المعلومات، التحليل، النتائجية أو التوليدية، الدمج، التقويم)
- أما تصنيف مارزنو وزملاؤه (1988) وتصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم (Langrehr 1988) فقد قسم المهارات إلى تسع مهارات أساسية وعدد منها فرعية وهي:

1. مهارات التركيز:

- التعريف بالمشكلة - وضعه الأهداف.

2. مهارات جمع المعلومات:

- الملاحظة - التساؤل

3. مهارات التذكر:

- الترميز - الاستدعاء

4. مهارات التنظيم:

- المقارنة - التصنيف - التمثيل

5. مهارة التطبيق:

6. مهارة التحليل:

- تحديد المكونات - تحديد العلاقات والأنماط - تحديد الفكرة الرئيسية - وتحديد الأخطاء

7. مهارات التوليد:

– الاستنباط – التنبؤ – الإسهاب

8. مهارات الدمج:

– التلخيص – عادة التركيب

9. التقويم:

– وضع المعايير – التحقق

ولقد أورد فيشر تصنيف آخر لمهارات التفكير (Fisher 1990, 75) حيث اقترح أن المهارات الأساسية تتضمن:

– مهارة تنظيم المعلومات

– مهارة الاستقصاء

– مهارات ذات علاقة بالمبررات والأسباب

– مهارات التفكير الإبداعي

– مهارات التقييم

أما سعادة فلقد صنف المهارات إلى:

1. **مهارات تفكير ناقد وتشمل على مهارات:** الاستنتاج، تحديد العلاقات، المقارنة، تحديد الأولويات، التابع، التمييز.

2. **مهارات التفكير الإبداعي، وتشمل:** الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوضيح.

3. **مهارة جمع المعلومات وحفظها:** مهارة التذكر، الوصف، الوصول إلى المعلومة، تدوين الملاحظات، الملاحظة، الإصغاء، شد الانتباه، عرض المعلومات، طرح الأسئلة.

4. **مهارة التعميم:** تقييم الدليل، وضع المعايير، إصدار الحكم، تحمل المسؤولية، عمل الخيارات الشخصية، طرح الفرضيات، حل المشكلات.

5. **مهارة بناء المفاهيم:** تنمية المفاهيم، التعميم، عمل الأنماط المعرفية، التصنيف، تطبيق الإجراءات، التنبؤ، التفكير بانتظام، إدارة الوقت، التنظيم المتقدم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة التي تناولت مهارات التفكير، وبعد إجراء استطلاع لآراء الطلاب والمدرسين حول المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلاب كحد أدنى في

المرحلة الثانوية لكي يحرزوا انجاز دراسياً جيداً، تم اختيار المهارات التالية (مهارة التلخيص، مهارة طرح الأسئلة، مهارة التصنيف، مهارة المقارنة، مهارة الترميز، مهارة الاستدعاء) التي تم تناولها بشيء من التفصيل في هذا البحث.

— مهارة التلخيص:

إن التلخيص هو مهارة تيسير فهم النصوص، وتوضيح كيفية ارتباط المفاهيم الهامة ببعضها البعض، كما إنها تيسر الاحتفاظ الطويل المدى بالمعلومات التي تم تلخيصها، ولذلك تعدّ مهارة التلخيص مهارة إنتاجية لتعلّم المواد، إنه يتضمن تقييم المعلومات الهامة لكل جزء من المعلومات التي يجب إهمالها والمعلومات التي يجب الانتباه إليها (chapm 1993, 79).

وقد ذكر دول وآخرون بأننا غالباً ما نقع في حيرة عندما نقوم بتجديد الأفكار الأكثر أهمية في النص الذي قد قرأناه. إن القدرة على تلخيص المعلومات يتطلب من الطلاب أن يقوموا بعملية غربلة وتدقيق للنصوص وأن يميزوا بين الأفكار الهامة وغير الهامة وبعد ذلك يقوموا بتركيب هذه الأفكار وخلق نص جديد متماسك يؤيد المعايير الجوهرية للنص الأصلي. إن ذلك يبدو صعباً وقد أثبتت الأبحاث أن هذه العملية ليست من الأمور السهلة. وبالفعل يتفق معظم الناس الذين لديهم الخبرة في هذا المجال أن التلخيص هو مهمة معقدة وصعبة بالنسبة لكثير من الطلاب ويتطلب وقتاً طويلاً لتعلّمها والتدريب عليها (Dool 2006, 106-118).

وقد أثبتت الأبحاث بأن التدريب والتمرين على التلخيص لا يحسن قدرة الطلاب على التلخيص فقط، وإنما يحسن الفهم النهائي لمحتوى النص، وبالتالي فإن التدريب على التلخيص يمكن اعتباره على أنه يؤدي هدفاً مزدوجاً وهو تحسين قدرة الطلاب على تلخيص النص وتحسين قدرتهم على فهمه وعلى استرجاعه (Duck 2002, 205-242).

وأكثر من ذلك فإن التلخيص هو تقنية ممتازة لمراقبة الفهم، فعندما يفشل التلميذ في إنشاء ملخص فإن ذلك دليل على عدم اكتمال الفهم وقد ذكر براون وآخرون أن تقديم إجراءات التلخيص الواضحة تساعد على فهم النصوص وتذكرها وأن مثل هذه الإجراءات يمكن تحديدها بالقواعد التالية والتي أثبتت الدراسات فعاليتها في تعليم التلخيص:

1. **حذف المعلومات غير المهمة:** لأن الملخص هو إعادة تحديد الموضوع الأساسي للنص، فإنه يجب أن يحتوي الملخص على المعلومات المهمة و الضرورية.
2. **حذف المعلومات المسهبة:** لأن الملخص يجب أن يكون قصيراً لذا يجب أن لا يكون مليئاً بالمعلومات المكررة والمسهبة حتى ولو كانت معلومات هامة

3. استبدال قائمة من الكلمات أو العبارات بكلمة أو عبارة واحدة فمثلاً: إذا احتوى النص على كلمات مثل الكلب، القطعة، السمكة الذهبية، الببغاء. يمكن استبدالها بعبارة الحيوانات الأليفة.

4. الاختيار: اختيار جملة الموضوع إذا ذكرها الكاتب حيث أن جملة الموضوع هي تلخيص محدد لجزء من النص ويمكن أن توضع في الملخص كما هي.

5. التأليف: إذا لم يذكر الكاتب جملة الموضوع في بداية النص أو في نهايته عند ذلك يجب صياغة وتأليف جملة الموضوع (Brown1982, 19). وقد قامت داي بتعليم طلاب الجامعة التلخيص بإتباع القواعد السابقة مع دمجها بمهارات مراقبة الفهم والتحكم الذاتي ومن خلال النمذجة وتمارين المجموعات والتمرين الفردي للطلاب لإنشاء ملخصات فتحسن أدائهم على اختباري الفهم والتحكم الذاتي ومن ضمنها تنظيم الوقت (Day1986,106-118).

فالتلخيص مهارة مرتبطة بالقراءة، فلا يمكن أن تتم عملية التلخيص إلا إذا تمت قراءة الموضوع باهتمام وتركيز، بحيث تساعد على التلخيص الوافي الذي يبرز عناصر الموضوع بصورة واضحة. وفي كثير من الأحوال تتاح الفرص للجمع مابين لتلخيص والمقارنة (جروان 1999، 219) وهذا مما يعزز الفهم وسرعة الحفظ والتذكر. كما يعتبر وسيلة من وسائل تحفيز الطلاب على القراءة الواعية وتعميق المنافسة البناءة بين الطلاب وتنمية ميولهم القرائية في هذه المرحلة العمرية ويكمن تدريب الطلاب على التلخيص لكي تصبح مهارة تستمر معهم في المدارس الإعدادية والثانوية. بحيث يساعدهم ذلك على:

- تنمية المفردات والحصيلة اللغوية.
- اتساع مدارك الطلاب وتدريبهم على كيفية التفكير السليم.
- تعريف الطلاب بالكتب والمقالات التي تمت قراءتها من قبل الغير.
- خطوة لتدريبهم على إعداد المقال والأبحاث.
- وسيلة من وسائل التذكر والاسترجاع ممن حيث تقليل حجم وكم المعلومات المحفوظة (فهيم 2003، 211).

وللتلخيص أنواع منها التلخيص الموجز الذي يتسم بإبراز الأفكار أو النقاط الواردة في الموضوع ويمكن اعتباره شرحاً موجزاً لمعرفة الموضوع المراد تلخيصه. والتلخيص الوافي الذي يشتمل على أهم عناصر الموضوع وإبراز النقاط الهامة بالتسلسل الفكري السليم لكي يكون الملخص صورة موجزة عن مادة الكتاب.

- مهارة طرح الأسئلة:

إنّ التعلّم الحقيقي لا يتميّز بالقدرة على الإجابة عن الأسئلة بقدر ما يتميز بالقدرة على طرح هذه الأسئلة. إنّ طرح الأسئلة هو مهارة معرفية هامة تركز انتباه الطلاب على المحتوى أو الأفكار الرئيسية والتأكد من فهم المحتوى.

ولقد عرفها سعادة" المهارة التي تستخدم لدعم نوعيّة المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها واختيار الأفضل منها (سعادة2003، 367).

ولقد أكد العديد من العلماء، على أن أسئلة الطلاب تلعب دوراً هاماً في التعلّم والدافعية، ويمكن أن تؤدي وظائف مختلفة بالنسبة للطلاب. إن هذا يتضمن تأكيد توقع ما وإعادة حل لغز غير متوقع ومملوء بالفجوات المعرفية. وبجانب مساعدة تعلّم الطلاب فإن أسئلة الطلاب، يمكن أن ترشد المعلمين أيضاً في عملهم وتشير الأسئلة إلى أن الطلاب يفكرون حول الأفكار التي تم تقديمها، ويحاولون توسيع هذه الأفكار وربطها بالأشياء الأخرى، التي يعرفون أنها يمكن أن تكشف الكثير أيضاً حول نوعية تفكير الطلاب (Chin, Bown, & Bruce 2002, 521-549) وذكرت كينج إلى أنه عندما يتلقّى الطلاب تدريباً في كيفية قيامهم بتوليد الأسئلة الخاصة فانه عادة ما ينتج عن ذلك تحسن في الفهم أثناء وبعد القراءة، وخاصة القيام بطرح الأسئلة ذات مستوى مرتفع والإجابة عليها أثناء التعلّم، عن طريق استثارة العمليات والمهارات المعرفية مثل تركيز الانتباه، وتنظيم المادة الجديدة ودمج المعلومات الجديدة مع الموجودة سابقاً (King1990, 303-323).

وللقيام بعملية طرح الأسئلة:

1. تجديد المجال أو الموضوع الذي هو موضوع التساؤل.
2. حداثّة نوعية المعارف والمعلومات والبيانات ذات العلاقة بالمجال أو الموضوع أو الرأي المطروح.
3. البدء بتطوير قائمة بالمجالات المعرفية للتلاميذ والتي تقع خارج المستوى الحالي لمجالات معرفتهم.
4. صياغة الأسئلة وطرحها بحيث تمثل الإجابات عنها إطاراً من المعلومات والبيانات الإضافية عن المجالات غير المعروفة للطلاب ولاسيما الأسئلة التشعبية والأسئلة المفتوحة والأسئلة التي تركز على الأمور المجردة والتأملية.
5. عمل قائمة بأسئلة إضافية عن المجالات غير المعروفة للطلاب والتي تظهر من وقت لآخر.
6. صياغة أسئلة دقيقة من القائمة السابقة ذات علاقة قوية بالمجالات المعروفة لدى الطلاب.

7. ضرورة استمرار المعلم بتطبيق هذه الخطوات حتى يتم التوصل إلى المستوى المقنع من المعلومات التي تم اكتسابها في ضوء مهارة طرح الأسئلة.

8. الحكم على ما تم تطبيقه من مستوى معرفي. (سعادة 2003، 367)

ومن أهم فوائد مهارة طرح الأسئلة هو إنها تؤثر في سلوك المتعلم المعرفي وما وراء المعرفي، حيث أن المتعلم عند استخدامه لهذه الإستراتيجية يكون مجبراً على التوقف بصورة متكررة، ليتأكد من حدوث الفهم أو عدم حدوثه، وتقرير الفعل الاستراتيجي الذي يجب القيام به في حال عدم مراقبته الأنشطة، وعن طريق تطوير الاستراتيجيات لمعالجة الفشل في الفهم. إن هذه المهارة تشجع الطالب على وضع أهداف للدراسة وتحديد الأجزاء المهمة من المادة وإنتاج الأسئلة التي يتطلب الإجابة عليها بشكل صحيح الفهم (Andre & Anderson 1980, 605-623) ولقد ركز مارزانو ورفاقه على أن مهارة طرح الأسئلة تكون صعبة التدريس بالنسبة للصغار بالإضافة إلى دورها المهم في العمل الجماعي داخل الصف حيث أن دفع الطلاب على طرح أسئلة تحرض التفكير والإجابة عليها ضمن المجموعة يرغم الطلاب على إبراز أفكارهم وجعلها واضحة وسهلة الوصول، بالإضافة إلى أن توليد الأسئلة ذات المستوى المرتفع والإجابة عليها يمكن أن يدفع أعضاء المجموعة ليفكروا بالمادة بطريقة جديدة، لأنهم سوف يواجهون مجموعات متنوعة من وجهات النظر من قبل الأقران، إضافة إلى ملء الفجوات داخل بنائهم المعرفي للمادة حين يصرحون بعدم الفهم ويحلون التناقض في المعلومات (Marzano1988, 458) (King1990, 664-687)، (Hunkins1999, 458).

— مهارة المقارنة:

هي القدرة على تنظيم المعلومات، التي تم جمعها لبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما، مما يستثير قابلية المتعلمين للدرس، ويولد لديهم دافعية للاستمرار فيه بقدر ما تحمل هذه المقارنة من عناصر التشويق والإثارة (طافش 2004، 153).

والمقارنة تعمل على تقوية وتنشيط مهارات التفكير عند المتعلمين، فهم عندما يرون ظاهرة ما أو يسمعون صوتاً ينشطون للبحث في مخزوناتهم المعرفية عن شبيه لما رأوه أو سمعوه.

ويمكن تحفيز قدرة المتعلم على المقارنة بتوظيف أسئلة مقالية تتم عن مدى معرفته بالأشياء التي يقارن بينها، وتكتمل قدرة المتعلم على إجراء مقارنة صحيحة مكتملة العناصر بالاعتماد على دقة الملاحظة وعلى التنظيم، وهذه المهارة لا نعتاد عليها إلا بكثرة التدريب والممارسة وبالمقارنة الواعية. ويستطيع المتعلم أن يتخلص من الممارسات السلبية والاستعاضة عنها بممارسات ايجابية كما أنها تلعب دوراً مهماً في عملية انجاز البحوث العلمية.

ويزداد فهمنا للأشياء والحوادث حين نلاحظها ونصنفها ونقارنها مع غيرها من الظواهر (عبيدات 2005، 54) وتساعدنا المقارنة على اتخاذ قرار للحكم على بديلين أو فكرتين صحيحتين. فهي لا تهتم بمعرفة الفروق فقط بل بأوجه الشبه والاختلاف فقد تبنى المقارن على الخصائص الوصفية للأشياء (مثل الحجم، اللون) كمقارنة التركيب الخارجي للذبابة المنزلقة وحشرة نحل العسل من حيث الحجم واللون والشكل.

وقد تبنى المقارنة على مقارنة الأدوار أو الوظائف مثل مقارنة دور مدير المدرسة بدور المعلم.

وقد تبنى المقارنة على مقارنة السلوك مثل مقارنة سلوك الشخص المريض بالعصاب القهري بالشخص المصاب بالخوف المرضية.

وقد تبنى المقارنة على أساس المكونات الرئيسية مثل مقارنة تركيبية الخلية النباتية بتركيب الخلية الحيوانية.

وقد تبنى المقارنة على أساس الصور الجمالية للأشياء مثل مقارنة فنون كتابة القصة في أدب نجيب محفوظ بأدب طه حسين (زيتون 2002، 368-369).

والمقارنة يمكن أن تكون:

1. **مقارنة مفتوحة:** بحيث تقارن بين ظاهرتين بشكل عام دون التركيز على جانب معين. كأن نقارن بين سيارة وسيارة، والهدف يكون هنا شامل.

2. **مقارنة هادفة أو مركزة:** بحيث نقارن بين سيارتين من حيث الأقل استهلاكاً فالهدف هنا محدد.

ومن خلال ذلك: فالمقارنة مهارة تفكيرية تلعب دوراً هاماً في مراكمة وتنظيم معارف الإنسان والمجتمع، إذ بغير المقارنة يصعب التثبت من معارفنا السابقة وبالتالي توليد المعارف الجديدة. فالمقارنة تتضمن تلخيصاً مركزاً للمعلومات التي جمعها بطريقة الملاحظة المباشرة أو غير المباشرة.

— مهارة التصنيف:

هي خطوة تلي جمع المعلومات بهدف تنظيمها ومعالجة البيانات، ويعد من مهارات التفكير الأساسية، وهو العملية التي يتم بواسطتها التعرف على الخصائص المشتركة بين المعلومات التي تم جمعها، وتقسيمها إلى فئات حسب السمات المميزة لكل فئة وفق ترتيب معين ونظام خاص (طافش 2004، 153).

فالتصنيف يعد مهارة أساسية لبناء الأطر المرجعية المعرفية للفرد، وضرورة للتقدم العلمي. بل يمكن اعتباره من أهم مهارات التعلّم والتفكير الأساسية، فإذا لم نتمكن من القيام بعملية التصنيف فلن يكون بمقدورنا التكيف مع عالمنا المعقد، ذلك أن قدرتنا على إلحاق أو تصنيف الأشياء الجديدة ضمن منظومات أو فئات مألوفة لدينا نحدد طبيعة استجابتنا لها. إن تعلّم مهارة التصنيف هي تعلّم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة وغير متوفرة لدى فئات أخرى. ولقد عرف سعادة مهارة التصنيف على أنها: "مهارة عقلية تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائص أو صفات ضمن مجموعات أو فئات" (سعادة 2003، 422).

أما أبو جادو فقال إنها: "مهارة العمل على تجميع الفقرات والمفردات على أساس خصائصها الحرجة، والعمل على وضع المفردات في مجموعات بناء على خصائصها المشتركة".

ويتم التصنيف وفق الخطوات الآتية (جروان، طافش)

1. تحديد الأهداف المؤملة من وراء عملية تصنيف البيانات.
 2. استعراض بيانات الموضوع وتفحصها للتعرف على طبيعتها.
 3. تذكر المعلومات السابقة وتجميعها حول مدلولات البيانات أو معانيها.
 4. اختيار مفردة من بين هذه المفردات.
 5. البحث عن مفردة أخرى تشبه المفردة الأولى من حيث الخاصية.
 6. تحديد ماهية القاسم المشترك الذي يمكن اختياره كعنوان توضع تحته المفردتان اللتان تم اختيارهما.
 7. البحث عن جميع المفردات الأخرى التي يمكن إلحاقها بالمفردتين السابقتين ووضعهما تحت العنوان السابق.
 8. إعادة الخطوات السابقة لتكوين مجموعات أخرى حتى يتم استكمال وضع جميع المفردات في تصنيفاتها.
 9. تجزئة بعض العناوين بفصل مفرداتها ووضعها تحت عناوين أخرى أكثر دقة أو دمج بعض العناوين حتى تتسع المفردات أكثر.
- وبذلك فإن مهارة التصنيف عملية ديناميكية لا تخلو من الإبداع، ونظراً لهذه الأهمية فلقد وضع الباحثون شروطاً وضوابط لا بدّ من مراعاتها حتى تتحقق الفائدة المرجوة من نظام التصنيف في مجالات الحياة والعمل ومنها:

1. الشمولية: أن يتضمّن النظام عدداً كافياً من الفئات والمشتقات حتى يستوعب جميع المفردات والمفاهيم.
2. اعتماد الخصائص الأساسية: تتميّز الأشياء بخصائص أساسية وثنائية فعند وضع نظام تصنيف يجب أن تراعي الصفات الأساسية المشتركة بين هذه الأشياء والتي تتفق مع الهدف العام للتصنيف.
3. الثبات والانسجام: ويقصد به الانسجام ضمن مستوى من مستويات التصنيف.
4. استنفاد الفروق المميّزة: إن إحدى الأهداف التي تتحقق من خلال تطوير نظم تصنيف جديدة هو إبراز الفروق المميّزة للمفردات والأشياء التي يشتمل عليها كل نظام وحتى يتحقق هذا الهدف ينبغي الاستمرار في عملية التصنيف من مستوى إلى آخر نستبعد جميع الفروق الممكنة بين مفردات النظام.
5. وضوح معاني فئات التصنيف: فإذا لم نتمكن من فهم معاني الرموز التي تشتمل عليها فئات التصنيف، لا يمكننا القيام بعملية التصنيف على الوجه الأكمل (جروان 1999، 183-188).

— مهارة التذكّر:

التذكر هو أبسط أشكال المعرفة، ويعني القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة، ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها (الرفاعي 2003، 120)، وقد وردت هذه المهارة في أدنى من مستويات تصنيف بلوم (عبيدات 2005، 95).

تعتبر مهارة التذكر من أكثر مهارات التفكير أهمية بالنسبة لجمع المهارات التي تحتاج إلى استخدام الحقائق والمعارف والمعلومات المتنوعة، أي أنه إذا لم تدخل المعلومات العقل البشري فإنه يصعب الاستفادة منها في مهارات التفكير الأخرى. ويميل العقل البشري إلى استقبال مقدار قليل من المعلومات والمعارف والحقائق على المدى القصير، لذا فإنها سرعان ما تنتهي في المناقشات الصفية التي تعتمد على تخزين العديد من مقادير المعلومات القليلة، على شكل شبكة من المعلومات المخزنة على المدى البعيد، وخلال فترة نوم الإنسان فإن العقل يتصل بالمعلومات ذات المدى البعيد وهنا يأتي دور التربية بصورة عامة والمعلم بصورة خاصة في مساعدة الطلبة على تشكيل شبكة من الذاكرة تلو الأخرى فعندما نقول بأننا نفكر في شيء ما فإننا نشترك في الواقع في الخبرات العديدة الآتية:

- عمل صورة ذهنية لحادثة من الحوادث.
- نمر بخبرة فعلية من المشاعر والأحاسيس ذات العلاقة بالحادثة.

- نمر بخبرة من العواطف والانفعالات عن هذه الأشياء جميعاً.
 - القيام بعملية مناقشة ذهنية عن ذلك الشخص والحادث (زيتون 2005، 342).
- وقد عرف هذه المهارة أبو جادو ونوفل بأنها "مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى والاحتفاظ بها (أبو جادو ونوفل 2006، 85-86). ويشير انجلش وانجلش إلى أربع مراحل للتذكر هي:

- **التعلم:** اكتساب المعلومة
 - **الاحتفاظ:** تخزين ما تمّ تعلّمه.
 - **الاسترجاع:** استعادة الأشياء التي تمّ تعلّمها.
 - **التعرف:** تعرّف ما تمّ تعلّمه (English & English(1970))
- وتتضمّن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما:

– مهارة الترميز:

وهي عملية ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها للاحتفاظ بها في الذاكرة بعيدة المدى. إن ربط المعلومة في الذاكرة هو أول خطوة في مهارات التذكر، حيث أن التخزين يعتبر شكلاً من أشكال الإدخال، فإذا تخطى الطالب عملية الإدخال ولم يضع المعلومة في ذاكرته بسبب عدم الانتباه فلن يكون لديه ما يتذكره. (الدائم 2004، 193) وقد ورد في العديد من الأدبيات العديد من الاستراتيجيات التي تساعد في عملية الترميز:

1. **إستراتيجية التكرار:** حيث تعمل هذه الإستراتيجية على تقوية العلاقات والارتباطات، بين المفاهيم المختلفة لعناصر أو المثيرات الخارجية.
2. **إستراتيجية ربط المثيرات بالأماكن:** حيث يقوم الطلبة وفق هذه الإستراتيجية بربط الأشياء أو المثيرات بأماكن مألوفة إليهم.
3. **إستراتيجية الحروف الأولى:** وهي عبارة عن إستراتيجية يتم تكوينها من الحروف الأولى في عدد من الكلمات أو المصطلحات بحيث يكون تذكرها أسهل.
4. **إستراتيجية القوافي:** يمكن لمساعدات التذكر أن تعتمد على الكلمات والعبارات المقفاة لأنها تسهل عملية الحفظ والتذكر، وتعد القصائد الشعرية من بين الأمثلة الشهيرة على هذا النوع.

5. التكرار: حيث إن محاولة المتعلم لاسترجاع المعلومات يتيح له فرصة أكبر للتذكر. ويشير منصور إلى أن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة القصيرة المدى أيضاً يتم من خلال التكرار والتصوير السمعي. (منصور 1988، 393)
6. إعادة التعلم: إن العمل على توظيف ما تعلمه الفرد في مواقف معينة يعمل على تعزيز الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى.
7. بناء قواعد منظمة للمعرفة: إن قيام المتعلم بربط المفاهيم الجديدة مع ما هو متوافر في أبنيته المعرفية السابقة يعمل على تنظيم المفاهيم بطريقة تسهل عملية التذكر.
8. التوليف القصصي: تعمل إجراءات تدريب الطلبة على بناء قصص ذات معنى ومغزى من النصوص المتوفرة لديهم كمادة للتدريب على تحسين عملية التذكر.
9. بناء الخرائط المفاهيمية: إن العمل على تدريب المتعلم على تحويل النصوص التي يتعامل معها إلى شكل من أشكال الخرائط المفاهيمية ذات علاقات متنوعة وواضحة تساهم في بناء شبكة من المعلومات التي من شأنها أن تعمل على تنظيم عملية التذكر.

— مهارة الاستدعاء:

تعرف على أنها طريقة منظمة وواعية لتخزين المعلومات التي تم تخزينها، بحيث يسهل استرجاعها. وتعتمد هذه المهارة بدرجة كبيرة على الطريقة التي يختزن بها المتعلم المعلومات من حيث تنظيمها وترميزها (الزيات 2001، 89). ويصنف العلماء مستويات تجهيز المعلومات والاسترجاع إلى نمطين:

النمط الأول: الاحتفاظ للإعادة: ويستهدف هذا النوع حمل المعلومات في الذاكرة لتكون جاهزة وقت الحاجة دون تجهيزها أو إعدادها على نحو أعمق بحيث يصبح جزءاً من المخزون الدائم للمعلومات، وهذا ما يمكن تسميته بالاستعادة السطحية أو الهامشية للمعلومات مثل (تكرار رقم هاتف بغاية حفظه).

النمط الثاني: محاولة إعداد المادة موضوع المعالجة للاستخدام في المستقبل، وفي هذه الحالة فإنه يمكن معالجة رقم الهاتف المشار إليه من خلال ربطه بأشياء ذات معنى بالنسبة لنا كالتواريخ وهذا المستوى أكثر عمقاً (Clenberg 1977, 339). ومن الاستراتيجيات المتناغمة مع هذه المهارة:

1. إستراتيجية تنشيط المعلومات السابقة: وتستند هذه الإستراتيجية إلى المعلومات التي سبق أن تعلمها الفرد ويظهر الفرد المعلومات السابقة لأغراض متعددة منها: إجراء تفسير أو

تقويم فعندما يتوفر معلومات في بنائه المعرفي، تقوم هذه الإستراتيجية على تدريب الأفراد من خلال استعراض مشكلة محددة أو مراجعة ذهنية لموقف ما أو تلخيص تعلم سابق.

2. إستراتيجية الاسترجاع: هذه الإستراتيجية ذات علاقة وطيدة بعملية التحويل التي تتم وفقاً لكل الأشياء التي يتعامل معها الأفراد، بمعنى أن الفرد عندما يتعامل مع مجموعة من المثيرات أو المفاهيم فإنه يقوم باستخلاص خصائصها وسماتها وهذه الخصائص والسمات هي التي تختزن في الذاكرة بعيدة المدى، وبالتالي هي التي تسترجع وتسمى عملية التحويل هذه بسمات الذاكرة. أما استدعاء المعلومات بعد تخزينها فهو استدعاء للمعلومات من الذاكرة عند الاحتياج إليها (الدائم، 2004، 123).

فعندما يتذكر الطالب معلومة معينة فهو في الحقيقة يسترجعها من مرحلة الاحتفاظ أو التخزين في الذاكرة وتصبح عملية الاستدعاء أكثر سهولة إذا قام الطالب بتصنيف المعلومات أو ترتيبها في الذاكرة.

رابعاً: مستويات التفكير:

يقسم زيتون مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات:

1. مستويات التفكير الدنيا (التذكر - إعادة الصياغة)
2. مستويات التفكير الوسطية (طرح الأسئلة - التوضيح - المقارنة - التصنيف - تكوين المفاهيم والتعميمات - التطبيق - التفسير - الاستنتاج - التنبؤ - فرض الفروض - التمثيل - التحليل - التلخيص - الاستدلال - التحليل)
3. مستويات التفكير العليا (اتخاذ القرار - التفكير الناقد - حل المشكلات - التفكير الابتكاري - التفكير ما وراء المعرفي) (زيتون 2005، 75).

أما جروان فلقد حددها في مستويين: التفكير من مستوى أدنى - التفكير من مستوى أعلى. فالتفكير الأساسي يتضمن مهارات كثيرة منها اكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف وصياغة الأسئلة، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري مثل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

ويتطور التفكير عند الطفل بتأثير العوامل البيئية والوراثية وبالرغم من تباين نظريات علم النفس المعرفي في تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعتها (عبد الهادي وشاهين 1991، قطامي 1990)، إلا أن العمليات العقلية والأبنية المعرفية تتطور بصورة منتظمة أو متسارعة وتزداد تعقيداً وتشابكاً مع التقدم في مستوى النضج والتعلم. ويشدد مور ورفاقه (Moor, Mc Mcann & Mc,)

(Cam, 1985) على أن الكمال بعيد المنال وأن إيجاد حل مُرضٍ لكل مشكلة أمرٌ غير ممكن وأن الشخص الذي يتوقع أن يجد حل مشكلة واتخاذ قرار صائب في كل مرة هو شخص غير واقعي.

خامساً: تعليم التفكير:

إن عصر المتغيرات السريعة فرضاً على المؤسسات التربوية وعلى المربين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يحدّها زمان أو مكان، ومن هنا تكتسب شعارات تعليم الطالب كيف يتعلّم؟ وتعليم الطالب كيف يفكر؟ أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية فالتكيف مع المستجدات يستدعي تعلّم مهارات جديدة، واستخدام المعرفة في مواقف جديدة. ويبدو أن التعلّم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات في شتى مناحي الحياة (الخضراء، 2005، 26).

ذكرت (Cotton 1991, 2) نقلاً عن روبنسون: إن تعليم الأطفال ليصبحوا مفكرين وفعالين أصبح يوماً بعد يوم الهدف من التعليم لأنهم بذلك يكسبون علماً مدى الحياة.

وان المتنبع لاتجاهات تعليم التفكير يجد اختلافاً بين المنظرين، إذ يرى الاتجاه الأول أن يعلم التفكير بشكل مستقل، وذلك حسب رواد هذا الاتجاه له فوائد عديدة منها: الدروس الصريحة تكون أكثر قوة في إكساب المهارة بسبب احتمالية تدريسها من قبل المعلم بصورة نظامية، حيث تبنى كل مهارة على سابقتها.

أما الاتجاه الثاني يرون بأن التفكير يتطور بصورة أفضل من خلال استخدامه من ضمن المنهج المدرسي المقرر على الطلبة، لأن تعليم التفكير بشكل مستقل ربما يضعف العلاقة بين مهارات التفكير ومجالات تطبيقها في الحياة العملية، بالإضافة إلى أن ما يتم تعلّمه لا يتم نقله للمواد الدراسية بمعنى أن يكون انتقال أثر التعلّم ضعيفاً.

أما الاتجاه الثالث: فيرى رأياً وسطياً بحيث يتم التعلّم بدمج الاتجاهين السابقين معاً. بحيث يقوم المعلمون بتدريس هذه المهارات من خلال برامج تحتوي المواد الدراسية. وهذا يتطلب جهداً كبيراً من المدرسين، إذ يفترض أن يقوم المدرسين بتدريب أنفسهم على كيفية استخدام مهارات التفكير التي يحتاجها الطلبة، وذلك من خلال التخطيط الواعي والفعال والمبدع لتعليم هذه المهارات (Sternberg & Williams, 2004; De Bono 2003).

سادساً: برامج تعليم التفكير:

تعرف برامج التفكير على أنها تدريب الطلاب على منظومة محددة من المهارات من خلال عدة تمارين أعدت بعناية تامة، لخدمة الهدف الذي أعدت له. ومن مميزات برامج التفكير أنها تطبق في مختلف المواقف الدراسية، أو التدريبية، كما يمكن البدء في تعليمها في مراحل مبكرة بدءاً من الصف الثالث الابتدائي، لكن غالبية هذه البرامج لا تطبق في فترات مبكرة إلا ابتداءً من الصف السادس الابتدائي، لأن غالبيتها تتطلب مهارات القراءة كقدرة أساسية لها، كما أن الطلبة كلما تقدموا عبر الصفوف الدراسية فإن هذه البرامج تصبح أكثر تطوراً مع طبيعة نموه (Oste, 2004, 65).

وفي مجال إعداد البرامج التدريبية التي تدرب على التفكير والمهارات يستند الباحثون إلى مجموعة من العناصر التي تشكل الإطار العام لإعداد البرامج (Berer, 1996, 45).

1. **تقييم الحاجات:** ويتم مسح الاحتياجات من وراء الهدف من إعداد البرنامج من خلال الاستبانات، قوائم الشطب، المقاييس، القابلة، السجل التراكمي. . . الخ، من خلال القائمين على التدريب مثل علم والمدير.

2. **تحديد الفئة المستهدفة:** إن معرفة الخصائص النمائية للمتدربين تعد عنصراً أساسياً في بناء البرامج التدريبية. تحديد الهدف من وراء إعداد البرنامج يسهل تحقيقه.

3. **تحديد الإجراءات:** تتضمن هذه الخطوة السير في تصنيف الطلبة وفق البرامج التي تلبي احتياجاتهم بناء على عملية المسح التي تمت.

4. **تحديد أهداف البرنامج:** فتحديد الهدف يسهل من عملية تحقيق الأهداف المتوخاة من تنفيذ البرنامج.

5. **تنظيم البرنامج التدريبي:** مثل تحديد المكان والمعدات اللازمة لتطبيق البرنامج.

6. **اختيار الطاقم التدريبي:** انتقاء مجموعة من المدربين المؤهلين للمساعدة في تطبيق البرنامج.

7. **تطوير البرنامج التدريبي:** يتم تصميم البرنامج في ضوء فلسفة أو نظرية ما.

8. **تقييم البرنامج التدريبي:** تهدف عملية التقييم للبرنامج التدريبي إلى تطوير وتنمية مهارات الطلبة في مهارات محددة من مهارات التفكير المختلفة، كما تهدف إلى تبين مدى التقدم الذي أحرزه الطلبة في تعليم محتوى البرنامج.

أهم البرامج حسب (Cotton, 2001):

- | | |
|--|--|
| 13. برنامج الاستدلال الاستراتيجي. | 1. برنامج الكورت. |
| 14. برنامج بيردو. | 2. برنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه. |
| 15. برنامج المفكر البارع. | 3. برنامج مهارات التفكير العليا. |
| 16. برنامج مشروع المغامرة. | 4. برنامج الإغناء الوصيلي. |
| 17. برنامج نموذج التعلم المستقل. | 5. برنامج دراسة اكتشاف اهتمام الطلبة. |
| 18. برنامج سلسلة معرفة القراءة والكتابة. | 6. برنامج الأوديسا. |
| 19. برنامج السؤال والفهم لتحسين التفكير والتعلم. | 7. برنامج الفلسفة للأطفال. |
| 20. برنامج التكتيك من أجل التفكير. | 8. برنامج الاستيعاب وحل المشكلات. |
| 21. برنامج إستراتيجية التفكير الاستدلالي. | 9. برنامج البناء العقلي. |
| 22. برنامج التفكير / نظام التعلم. | 10. برنامج المواهب غير المحدودة. |
| 23. برنامج الحل الإبداعي للمشكلات. | 11. برنامج الفكر. |
| | 12. برنامج الصفر. |

العادات الدراسية

أولاً: تعريف العادات الدراسية

ثانياً: تعريف العادة والمهارة

ثالثاً: كيف نبدأ بالعمل بالعادات الدراسية

رابعاً: اتجاهات تناول العادات الدراسية.

خامساً: متى يكون التعلم سهلاً وممتعاً.

سادساً: العوامل المساعدة على التعلم الناجح.

سادساً: خصائص الطالب الناجح.

الفصل الثالث

العادات الدراسية

— توطئة

لقد ظهرَ مفهوم العادات الدراسية في العقد الثاني من القرن العشرين وأصبح موضوعاً مهماً في مجال البحوث والدراسات التربوية.

وتعتبر العادات الدراسية من الشروط الأساسية للنجاح وتحقيق التوافق الأكاديمي للطلاب (جرات 2003، 3) لذا فإن دراسة العادات الدراسية التي يمارسها الطلبة تعتبر من الأمور الهامة والضرورية للحد من نسب النجاح المتدنية، وذلك نتيجة الصعوبات الجمة التي يواجهها الكثير من الطلبة في الدراسة وما ينتج عنها من أضرار كثيرة لهم، ونظراً للفائدة الكبيرة التي يمكن أن تعود عليهم عند إتباع العادات الفعالة في الدراسة والعمل. فالمستفيد الأول والأخير من عملية الدراسة هو الطالب نفسه حيث أن الطالب الضعيف هو بحاجة ماسة إلى معرفة العادات الفعالة للدراسة، أما الطالب المجتهد فيستفيد أكثر من خلال إتقانه للعادات الدراسية الفعالة (ده مير 2004، 14).

وتتمثل العادات الدراسية في الطرق والأساليب التي يتبعها الطالب في دراسته مثل كيفية القراءة، مراجعة الموضوعات، تدوين الملاحظات، قدرة الطالب على تركيز الانتباه، وتنظيم الوقت، والتحضير للامتحان (الشيخ، وعبد الرحيم 1993، 56)

وأيضاً تشير إلى الأساليب والوسائل الدراسية التي يستخدمها الطلبة عادة أثناء دراستهم واستعدادهم للامتحان مثل: قدرة الطالب على التركيز والمثابرة في الدراسة، إنجاز الواجبات المدرسية في أوقاتها، والتغلب على المشتتات الناتجة عن وجود التلفاز أو مثيرات القلق واضطراب المزاج.

كما تشير إلى أساليب الدراسة الفعالة: كإتباع الدقة والترتيب والنظام في الدراسة وفي كتابة التقارير والاستعداد للامتحان (نشواتي 1985، 12).

وقد بينت نتائج بعض الدراسات التي أجريت لفهم وتحليل ما يواجهه الطلبة من مشكلات أن القراءة غير الفعالة واحدة من أكبر المعضلات التي يواجهها الطلبة (مورغان 1974، 45).

لذلك فعلى الطالب أن يعرف جيداً كيف يقرأ بفعالية ويحقق قراءة ناجحة ذات جدوى، تخلصه من القراءة الضعيفة، ومما يعانيه القارئ الضعيف من عدم الفهم الجيد لما يقرأ. والقراءة الجيدة من أجل امتلاكها لا بدّ من تخصيص وقت يومي للتدرب عليها "Bernstein"، ومن أجل الوصول إلى

القراء الفعالة فيفضل من الطالب أن يتبع الخطوات التالية وهي القراءة المسحية أو إلقاء نظرة شاملة للموضوع المراد قراءته، ثم يسأل نفسه عن الموضوع، وبعدها يشرع بقراءة جيدة يستطيع من خلالها الإجابة على الأسئلة التي طرحها، ثم قيامه بربط ما قرأه بما يعرفه مسبقاً عن الموضوع، وأخيراً المراجعة التي تعمل على دمج المادة الجديدة بشكل كلي في الذاكرة البعيدة المدى (Bernstein 1991, 5).

ومن أجل تحقيق عملية دراسية بالمستوى المطلوب، المحقق للنجاح والتفوق يستطيع الطالب أن يضع جدولاً دراسياً بحيث يتضمن ساعات دراسية وأوقات الفراغ لكل يوم أو كل أسبوع، على أن يضع ذلك باستمرار وقبل البدء بالدراسة، فمن الأفضل أن يحدد مكاناً خاصاً ومناسباً للدراسة يكون بعيداً عن مصدر الإزعاج، وأن تتوفر لديه التجهيزات والوسائل اللازمة لدراسته، حتى لا يضيع وقته في البحث عنها، إلى جانب استعداده النفسي. ومن الوسائل التي تساعد على الدراسة الجيدة والقراءة الجيدة وضع خطوط تحت العناوين والكلمات المهمة في النص وتدوين الملاحظات على هوامش الكتاب أو على دفتر خاص، ومما يجدر الاهتمام به ما يرافق الاستعداد للامتحان من أخطاء تتمثل في عدم إعطاء الوقت الكافي المتدرج من جانب الطلبة للمادة المراد امتحانه بها، وقد تراكمت عليه موضوعاتها بسبب عدم متابعتها أولاً بأول، وقصر اهتمامه بها قبيل موعد الامتحان الأمر الذي يسبب له إرهاقاً وضعفاً في التركيز (الشرجي، 1992 35).

وفي ضوء هذا لا يوجد ما هو حسن وما هو سيء من العادات الدراسية، إنما يوجد ما هو فعال وغير فعال من آثار تلك العادات، حيث يبني هذا الفهم اعتماداً على محاكمة عملية للعادات والتي لا ينظر إليها كسلوك متبع وإنما كأثار على التحصيل وانعكاساته عليه.

أولاً: تعريف العادات الدراسية:

عرفت الدراسة بأنها استخدام العقل في الوصول إلى المعرفة، وهي استخدام العقل في إيجاد سبل ووسائل التحصيل المعروفة، وربما العادات الدراسية الخاطئة تؤدي لضعف في التحصيل. ومن مظاهر العادات الدراسية الخاطئة اختيار أوقات دراسة غير مناسبة، محاولة الصمّ تأخير الدراسة ليوم الامتحان، عدم وضع برنامج دراسي، عدم القيام بالواجبات الدراسية المعطاة لهم، عدم معرفة استخدام المكتبة (<http://www.almarefa.net/showthread.php?t=6220>).

يحتاج الطلاب في كل مراحلهم التعليمية إلى معرفة مهارات الدراسة وإتقانها. تلك المهارات التي اكتسبوها وتعلّموها خلال مراحلهم الدراسية السابقة بالمحاولة والخطأ تارة، أو التقليد للآخرين والاسترشاد بالمعلمين والآباء تارة أخرى (Cottrel 1999, 12) والدراسة المنتظمة انطلاقاً من مهارات سليمة للدراسة، توفر إحدى متع الحياة وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في

المتعلم متعة معرفة المزيد عن الأشياء والموضوعات التي يهتم بها، وهذه المعلومات بدورها ستنمي ثقته بنفسه، وتساعد على الشعور بالفخر من انجازه لمهام التحصيل المختلفة. ومن المدهش معرفة أن نسب الطلبة التي تتقن فنون ومهارات الدراسة والدراسة قليل جداً (بتلر وهوب 1998، 486)، ولقد تزايد الاهتمام منذ الثمانينات من القرن العشرين بمهارات الدراسة مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بعدة أسماء يقصد منها مهارات الدراسة منها: تعلم كيف تتعلم ؟ ، ومعرفة كيفية التعرف ؟ ، ومعرفة كيفية التذكر ، والتدريب على المهارات العقلية ، وإستراتيجية تقوية الذاكرة وإستراتيجية التفصيل المعرفي ، (Snowmen 1986, 245-247) كما تمت دراستها تحت استراتيجيات التذكر والتعلم كما تمت دراستها باسم عادات الدراسية وطرق الدراسة (Turnbough & Christenberry, 1977).

وقد عرف جراهام وروبينسون العادات الدراسة بأنها " القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها الطلاب منفردين أو في جماعات لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية، من بداية قراءتها إلى تناول الامتحان بها" (Graham & Robinson 1989, 17).

ويعرف زيدان العادات الدراسية بقوله: هي نمط سلوكي مكتسب يكتسبه الطالب من خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، وإتقان الخبرات، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد ويتباين بتباين التخصصات (السيد زيدان 1990، 48).

ويعرفها محمد نبيه بعد استعراض عدد من عادات الدراسة بأنها أنماط سلوكية مكتسبة، تتكرر في المواقف المشابهة، وتساعد على توفير الوقت والجهد، وإتقان الخبرات التعليمية للطلاب، وتختلف باختلاف تخصصات الأفراد (محمد نبيه بدير 199، 78).

أما علاء الشعراوي فيعرفها بأنها أنماط سلوكية خاصة، يكتسبها الطالب من خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات (الشعراوي 1995، 20).

ثانياً: تعريف العادات والمهارات

ولقد ظهر عدد من المفاهيم التي تتناول طرق الدراسة وعاداتها المهارة، والعادة، والإستراتيجية.

يقصد بالمهارة عدة معان مترابطة منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون هذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم هذا المصطلح بهذا المعنى أو ذلك، فإن المهارة تدل على سلوك المتعلم المكتسب الذي يتوفر له شرطان جوهريان،

أولهما: أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر. (آمال صادق، فؤاد أبو حطب 1994، 330)

ويعرف كوتريل (Cottrell 1999, 21) المهارة بأنها: القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقت ما نريد. والمهارة نشاطٌ متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي. ويستخلص عبد الشافي (عبد الشافي رحاب 1997، 213) تعريف المهارة بأنها "شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها".

ويرى ستيك وجرانسكي (Stipek & Gralinsk 1996, 378) أن مهارات التعلم هي طرق التعلم والدراسة التي يستخدمها الطالب لإدراك معلومات ومعارف المادة الدراسية، وتتمثل في تكامل وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وتتمثل في تكامل وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وطرح الأسئلة وأخذ الملاحظات والإتقان وإعادة الصياغة، والتلخيص والتمكن من مادة الموضوع.

أما العادة فهي: شكلٌ من أشكال النشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة والشعور، ومع دقة جودة التعلم لهذا النشاط يصبح تكراره آلياً ويتحول إلى عادة ومن المحتمل أن تظل تلك العادة مستمرة بعد أن يختفي الهدف من النشاط الأصلي ومن ثم فهي نوع من السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المشابهة (سليمان 1989، 27).

ويفرق سليمان الخصري وأنور رياض (سليمان الخصري وأنور رياض 1993، 40) بين المهارة والإستراتيجية بأن المهارات هي الطرق المعرفية الروتينية لدى الفرد لأداء مهمة خاصة بينما الاستراتيجيات وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية.

ومن ثم يمكن القول: بأن العمل بالدراسة يبدأ بسلوك متعلم، ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة، وله هدف هو الانجاز والتحصيل، فيصبح ماهراً، فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة، وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية، وإذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والإجراءات يكون بالنسبة للبحث الذي نجريه مصطلح العادات الدراسية لأننا نستهدف تلك الأمور التي يكررها الطالب عن وعي والتي نبغي من وراء تدريبه على بعض مهارات التفكير المؤثرة في العادات الدراسية.

وتختلف هذه العادات من طالب إلى آخر، فلكل طالب عاداته التي يعتبرها مثالية في التحصيل والانجاز، يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى يرضى به عن نفسه، وتختلف هذه العادات باختلاف المواد الدراسية، فاختلاف نوعية الخبرات التي يقوم الطالب بدراستها تجعله يعدل ويطور في هذه العادات حتى تتوافق مع المادة الدراسية. حيث يشير (السيد عبد القادر 1990، 50) إلى أن درجة الاستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الدراسة، والتخطيط المسبق لها، فعن طريق الدراسة يلم الطالب بالحقائق العلمية ويتعرف على المعارف بموضوعية، ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر، وأحسن حل للمشكلات التي تصادفه، سواء في مجال تخصصه المهني أو أسلوب حياته الخاصة.

ويحدد محسن عبد النبي العادات الدراسية بأنها "الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتقن الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر ويحل المشكلات وبيّن أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه" (محسن عبد النبي 1996، 205).

وقد عرفها عبد الهادي: بأنها الممارسات السلوكية التي يستخدمها الطلبة والمتمثلة بالطرق والاستراتيجيات والأساليب والممارسات المختلفة التي يسخرونها في دراستهم اليومية. (عبد الهادي 1995، 54).

من خلال ذلك نلاحظ بأن المهارة هي القدرة على أداء التعلم بشكل إيجابي، بينما العادات الدراسية تشمل طرق اكتساب التعلم بطريقة ايجابية أو سلبية.

والمهارة هي مكتسبة بطريقة مدربة وواعية بهدف إدراك المعلومات وتكاملها وربطها بالمعارف السابقة.

أما العادات الدراسية فهي نشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة ثم يتحول ليصبح آلياً مع التكرار.

من هنا ارتأت الباحثة تناول مفهوم العادات الدراسية في هذا البحث لأنه المفهوم الذي يعبر عن الطرق الآليات المكتسبة لدى الطالب لتناول المعلومات، بهدف التعرف عليها وتحسينها إن كانت عادات ايجابية.

ثالثاً: كيف نبدأ بالعمل بالعادات الدراسية

تتسم بداية أي عمل عند الكثيرين بشيء من الصعوبة، ولتيسير ذلك هناك أربع طرق تساعد على البدء في العمل، يعرضها بيتلر وهوب، وهي بإيجاز كما يلي:

1. خلق مناخ مناسب للعمل: ان ترتيب المكان بطريقتك الخاصة أو بطريقة تريحك تجعلك تتفاعل وتقدم على الدراسة بحماسة.
2. ضع قائمة مسبقة بالمهام المطلوبة: وهذه القائمة توضح لك من أين تبدأ.
3. ضع فوائد الدراسة نصب عينيك: إذا أقدمت على إرجاء مهام كبيرة وشعرت بفتور في حماسك فاقراً الفوائد التي ستجنيها من وراء الدراسة لتجد نفسك مدفوعاً للعمل.
4. اترك مناخ عملك جذاباً للمرة التالية: استغرق الدقائق الأخيرة من أي عمل لإعادة ترتيب المكان والاستعداد للجلسة التالية، وكافئ نفسك على فور انتهاء عملية الدراسة أو الدراسة لأن مفتاح النجاح في العمل هو أن تجعل المكافآت بسيطة وفورية وبعد العمل مباشرة لا قبله (بيتلر وهوب 1998، 469-470).

رابعاً: اتجاهات تناول العادات الدراسية:

بعد الاطلاع على الكتابات العربية والأجنبية والمصادر المتوفرة عبر الشبكة العالمية تبين أن معظم هذه الكتابات تتناول كيفية اكتساب العادات الدراسية أكثر من التعرف عليها، أي إنها تركز على الكيفية أكثر من التركيز على النوعية. لذا سنعرض بشيء من التفصيل أهم الاتجاهات التي تناولت العادات الدراسية وأهميتها

— اتجاهات دراسة العادات الدراسية:

ويعرض هذا الاتجاه كيفية ممارسة العادات الدراسية وآليات العمل بها في إطار تصور وتنظير يتفق والعملية العقلية المعرفية باعتبار أن الدراسة يتضمن أرقى العمليات العقلية. وهذا التصور قدمه لوكي وسميثurst (Luckie & Smethurst 1998, 4) حيث قسما مهارات الدراسة إلى ثلاث مجموعات من المهارات (مهارة المدخلات Skills Input، مهارة العمليات Process Skills، مهارة المخرجات Output Skills).

• مهارة المدخلات:

تستخدم تلك المهارات في اكتساب وتناول المعلومات والأفكار الجديدة من مجالاتها المختلفة، داخل المدرسة وخارجها، وإدخالها بالعقل من خلال الحواس، والتناول العقلي لتلك المعلومات. وأول خطوة نحو التعلم والدراسة الفعال هي تحسين مهارة المدخلات والتي تتمثل في (الاستماع، القراءة، عمل الملاحظات والملخصات، وتحديد الأهداف، ومناقشة المفاهيم الغامضة).

• مهارة المعالجة:

مع أن مهارات الإدخال من أهم مهارات الدراسة، فإنها جزء من نظام الدراسة فعندما يحصل الفرد على معلومات يبدأ بالتجهيز والمعالجة لتلك المعلومات، لربطها بالبنى المعرفية لديه، وهذا الربط يساعد على استعادتها وقت ما يريد الفرد ذلك، وعمليات المعالجة وربط المعلومات تحتاج إلى مهارات دراسة، تسمى مهارات العمليات وتشمل عدداً من المهارات (كإدارة الذات، وإدارة الوقت، والتركيز، وإدارة الذاكرة، والإعداد للاختبارات).

• مهارة المخرجات:

مهارة إخراج المعلومات التي تم دراستها من مهارات الدراسة المهمة جداً، وترجع هذه الأهمية إلى أنها مهارات تعكس أداء ملاحظ يقوم من قبل آخرين، ويترجم كل المهارات السابقة إلى أداء ظاهر يقدر من خلاله مدى نجاح المتعلم. فالمعلم لا يرى كيفية تنظيم الطالب لوقته أثناء الدراسة ولا يعرف كم ساعة قضاها أمام الكتاب، ولكنه يرى ويقوم أداء الطالب في الامتحان. ومن هذه المهارات (المشاركة في الفصل، أداء الاختبار، التعلم من الاختبارات السابقة) (Luckie & Smethurst, 1998, 6).

أما كوتريل فانه يضع قائمة بعدد من المهارات الشخصية التي يرى بأنها تحسن من عملية الدراسة وترفع من مستوى التحصيل العلمي وهذه المهارات هي:

- إدارة الأعمال المؤجلة.
- تنشيط الدافعية الذاتية.
- القدرة على تحمل المسؤولية في المهام الصعبة.
- امتلاك الثقة في التعبير عن الأفكار.
- جمع المعلومات من مصادر مختلفة.
- قراءة النصوص والجداول والأشكال وفهم دلالاتها.

- القدرة على انتقاء الأفكار المهمة من الموضوع ومقارنة أيهما أفضل.
 - كتابة التقارير بأسلوبنا الخاص (Cottrell 1992, 26).
- ومن الأبحاث أيضاً التي تناولت العادات الدراسية (مهارات الدراسة) ساكوماتو حيث وضع قائمة لمهارات الدراسة تتضمن ثلاثة أقسام:
- مهارات الدراسة.
 - مهارات الدافعية للدراسة.
 - المهارات الابتكارية في الدراسة (ترجمة لورنس زكي، 1995).
- أما هاري شو (Hary show, 2001)، يقدم تقسيم آخر لمهارات الدراسة يتمشى مع سير العملية التعليمية ومنها:
- **المهارات الخاصة بالتحضير للدراسة** وتشير هذه المهارات إلى: التكيف مع أحوال الدراسة بقدر الإمكان، وتوفير المقررات الدراسية وتنظيمها، الابتعاد عن أحلام اليقظة، تحديد الجدول الزمني للدراسة، تحديد فترات الراحة القصيرة، تجنب تضيق الوقت.
 - **المهارات الخاصة بالصف** وتشمل عدداً من المهارات: الإنصات الجيد والاستماع، الجلوس الجيد، المشاركة في الصف، السؤال عن الأمور الصعبة، تسجيل الملاحظات بكلمات وأسلوب خاص، عمل الواجبات، الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة، المراجعة في نهاية كل حصة.
 - **مهارات المكتبة:** تجهيز الدراسات، تحديد الأهداف، تجنب المشتتات، تدوين الملاحظات الكافية، مراجعة كل محاضرة.
 - **مهارات الدراسة:** تحديد أفضل مكان وزمان للدراسة، تجنب عوامل التشتت، الجلوس على كرسي معتدل، تنظيم مكان الدراسة، توفير الأدوات اللازمة للدراسة، تحديد جدول زمني للدراسة على أن يتخلله فترات راحة، الدراسة أطول وقت ممكن، تحديد الوقت اللازم لدراسة كل مادة حسب طولها ودرجة صعوبتها، وتغيير خطة الدراسة من وقت لآخر، الفهم أثناء القراءة، عمل مذكرات أثناء الدراسة، تلخيص النقاط الأساسية، استخدام المعاجم، التركيز أثناء القراءة (هاري شو 2001، 25-42).
- أما بريسلي 1993 فقد وجد أن المهارات اللازمة لطالب هي ثلاث:

- **التلخيص:** تلخيص المحاضرات والدروس، اختبار المعلومات المناسبة في كتابة مخطط مختصر، عمل خرائط مفاهيمية وذهنية كونها تساعد الطالب على الفهم والحفظ.
- **إعادة بناء النص:** من خلال اختيار جمل من الفقرة لتدل على الفقرة ككل وتستلزم عدة عمليات عقلية منها: التعميم والعد والارتباط والتتابع والتصنيف والمقارنة.
- **توليد الأسئلة:** من خلال وضع أسئلة على النص وهذا يساعد على تركيز الحفظ والفهم للمادة المدروسة (عبد الحكيم المخلافي 2005، 52).

أما شتا (1992) فيرى مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على النجاح:

- **تنظيم الدراسة:** وهي وضوح الأهداف، المرونة، الرغبة في التعلم، عمل الواجبات، الأنشطة المدرسية، الاتزان النفسي والعاطفي أثناء القراءة، الاستماع الجيد، تصنيف المعلومات، تحديد فترات الراحة والنوم، الراحة والاسترخاء.
- **تنظيم أوقات الدراسة:** تخطيط الوقت وإدارته، عمل جدول دراسي، تقسيم الوقت حسب المواد وطبيعتها وصعوبتها، والأخذ بعين الاعتبار المواعيد والالتزامات الأسرية.
- **تنظيم مكان الدراسة:** من هذه المهارات ترتيب مكان الدراسة وتنظيمه، توفير متطلبات الدراسة، الجلوس بصورة صحيحة، تجنب مشتتات الانتباه.

ويعرض جابر عبد الحميد جابر 1992 عدداً من المهارات التي يجب أن يمتلكها طالب الجامعة منها:

- التركيز والدافعية.
- تنظيم مواد الدرس.
- تنظيم مكان الدراسة.
- الإصغاء أثناء الشرح.
- أخذ الملخصات.
- المشاركة في النقاش الصفّي.
- تصفح الكتب.
- القراءة المركزة.
- الإعداد لامتحانات.

- الإجابة على الأسئلة.

- عرض التقارير داخل الصف (جابر، 1992).

وبعد الاطلاع على تصنيف الباحثين للعادات الدراسية إلى عدد من المهارات (جابر، بريسلي..) وعلى الرغم من اختلافها إلا أن جميع هذه الدراسات تركز على: مهارة إدارة الوقت، مهارة تنظيم مكان الدراسة، مهارات دراسة (التلخيص، وضع الأسئلة، كتابة التقارير، التنظيم، التصنيف، التركيز، الفهم..) ومهارات أداء الامتحان.

وبعد أن اطلعنا على مهارات التفكير التي يستلزم وجودها لدى الطلاب ارتأت الباحثة على ضرورة أن يشتمل البرنامج التدريبي على بعض المهارات المتقاطعة بين العادات الدراسية ومهارات التفكير يؤدي التدريب عليها على تحسين عادات طلابنا الدراسية وتحسن عام في مستوى التحصيل.

خامساً: متى يكون التعلم سهلاً وممتعاً:

عملية التعلم وتحصيل المعلومات والمعارف بشكل جيد ومنظم تحتاج إلى جهد وتركيز لقوى الطالب العقلية، وكثيراً ما يكون العمل بالدراسة بمثابة أداء روتيني لبعض الطلاب ولكي يكون التعلم سهلاً والعائد منه أوفر يقترح كوتريل (Cottrell 1999, 47) عدداً من محددات سهولة وأفضلية التعلم، تتضمن في مجملها مهارات الدراسة يوضحها الشكل التالي:

- **الحالة الفيزيائية المؤهلة للتعلم:** ويمكن الوصول إليها عن طريق الحصول على القسط الكافي من الراحة البدنية، فلا يستطيع التعلم والدراسة المتعب الجائع والمجهد والمتوتر.
- **الاعتقاد في إمكانيات المتعلم:** وذلك من خلال ثقة المتعلم في مستوى ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم، وان يكون لديه اتجاهات ايجابية نحو التعلم.
- **حب التعلم والتمتع به:** يجعل التعلم ممتعاً، ويكون ما يتعلمه الفرد له معنى لديه، ويندمج كلية فيما يتعلمه وأن يكون مهتماً بنتائج التعلم التي من المحتمل أن تدفعه إلى مزيد من النجاح.
- **البيئة المناسبة للتعلم:** من التهوية الجيدة، والإضاءة الكافية، والجلسة الصحيحة في أثناء الدراسة.
- **تكون المعلومات منظمة:** بحيث إن تنظيم المعلومات يساعد العقل على استيعابها، وسهولة استرجاعها.

- استخدام استراتيجيات التعلّم الفعال: والتي تتمثل في الابتكارات والتفرد في أساليب الدراسة، والتأمل فيما يتعلّم، وتحليل الخبرات، والفعالية في تناول المعلومات، والحيوية العقلية: أي توظيف أنشطة الجانب الأيمن والجاني الأيسر من المخ في عملية التعلّم والدراسة، واستخدام ما يلزم من الحواس لتسجيل ونقل المعلومات إلى المخ فلا يقتصر على استخدام أحد الحواس دون غيرها، أو يعتمد على نمط من أنماط التفكير دون غيره في عملية الدراسة.

مثل هذه المحددات وغيرها تعمل على سهولة التعلّم والدراسة والدراسة الفعال للموضوعات أو المهام الدراسية (هبة عبد الحميد 2006، 143).

سادساً: العوامل المساعدة على التعلّم الناجح:

إن استعراضنا لما سبق مما استخلصه الباحثون الآخرون يدلّ وبشكل أكيد وقطعي على أن امتلاك الطلاب للعادات الدراسية الجيدة هو مفتاح للنجاح على الصعيد العلمي والعملية، ف قدرة الطالب على تنظيم وقته وحضور محاضراته بانتظام واستقبال المعلومات دون تشتيت للانتباه، واستيعاب المعلومات وترميزها بشكل صحيح واستعادتها بشكل صحيح وسهل، كل ذلك يؤدي في النهاية إلى عبور الامتحان بشكل سليم وإحراز النتائج المتوخاة.

وبعد استعراض عدد من الأدبيات التي تناولت بالبحث العوامل المساعدة أو الطرق الفعالة في الدراسة يمكن شملها بما يلي:

- **التدريب الموزع:** أي التدريب على المادة التعليمية يتمّ من خلال تقسيمها إلى أجزاء، ويتم دراسة كل قسم على حدا، على أن تتخللها فترات راحة محددة على أن لا تطول فترات الراحة فتؤدي إلى فتور النشاط للدراسة.
- **الطريقة الكلية:** أي أن المتعلّم يلجأ إلى قراءة موضوع التعلّم ككل ويأخذ عنه فكرة عامة دون تجزيء.
- **التكرار:** أي أن المتعلّم يلجأ إلى إعادة المادة التعليمية مرات عدة بهدف حفظها، إلا أن هذا التكرار لا يكون إلا بعد فهم واستيعاب المادة التعليمية ومعرفة معنى المادة ودمجها في بناء المعرفة.
- **التسميع الذاتي:** قدرة الفرد على استرجاع المعلومات التي خزنها، وبذلك يستطيع التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في حفظه.

- **الإرشاد والتوجيه:** فالتعلم القائم على الإرشاد والتوجيه يؤدي إلى حدوث التعلم بأقصر وقت ممكن وبأقل جهد، حيث يساعد على اكتساب وامتلاك العادات الدراسية الصحيحة.
- **التقويم المستمر:** حيث يؤدي التقويم المستمر إلى تعرف المتعلم على نتائج تعلمه وهذا يؤدي إلى التعرف على الأخطاء وتصويبها، مما يدفع المتعلم إلى الطريق الصحيح.
- **الفهم:** لا يمكن قراءة أو حفظ أو استرجاع المعلومات، إن لم يسبقها فهم.
- **النشاط الذاتي:** إن التعلم الذي يتأتى من دافع ونشاط ذاتي، فإنه سوف يكون أثبت وأدق في الاحتفاظ والاسترجاع.
- **التنظيم:** أي الطريقة التي يرتب بها الطالب نفسه المادة التعليمية بحيث تناسبه ليتمكن من حفظها واسترجاعها.
- **المراجعة المستمرة:** لأن ترك المعلومات دون أي مراجعة يؤدي إلى فقدانها ومحوها من الذاكرة.
- **الدراسة:** إن الدراسة الحقيقية هي عملية تحليل وموازنة وتأويل، وليس استظهار لمعلومات وأفكار لا معنى لها، وبقدر ما يبذل المتعلم من جهد في الدراسة يكون فهمه ويزداد تثبيت المعلومات في ذهنه، ومن طرق المذاكرة الفعالة الإجابة عن الأسئلة وشرح الدرس للآخرين، والتلخيص، والإجابة عن الأسئلة، وشرح الدرس للآخرين، التسميع الذاتي، استخدام القواميس (المخلافي 2008، 67).

سابعاً: خصائص الطالب الناجح:

إن الطالب الذي يمتلك العادات الدراسية الجيدة ويمارسها في مختلف المواقف التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه فإنه سوف يتصف بالخصائص التالية:

الخصائص المتعلقة بالوقت:

- وضع جدول زمني محدد فيه أوقات الدراسة والراحة والمواعيد الأسبوعية.
- تطبيق البرنامج دون تسويف أو مماطلة.

الخصائص المتعلقة بالدراسة:

- الالتزام بإحضار الكراسات والكتب المدرسية.
- الالتزام بالدوام المدرسي وحضور المحاضرات.
- الجلوس في مقدمة الفصل.

- عدم الخجل أو التردد من السؤال حول الأمور الغامضة.
- كتابة تعليقات وأسئلة أثناء حضور المحاضرات وإعادة تنظيمها في نفس اليوم.
- التركيز أثناء الدراسة وتجنب التشتت.
- يستخدم المهارات المناسبة لكل مادة.

الخصائص المتعلقة بالشخصية:

- الثقة بالنفس.
- وضوح الأهداف التعليمية.
- لديه الرغبة في إحراز النجاح.
- يمتلك المهارات الدراسية الجيدة.
- يستغرق في أمر الدراسة كلها.
- يمتلك بعض أو كل مهارات التفكير ما وراء المعرفية.
- يشخص المواقف التعليمية تشخيصاً واضحاً.
- يختار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات.
- الاندماج التام في كل المواقف التعليمية (Eom 1999، 144)، (المخلافي 2008، 55).

بينما يرى أليكس أن الطالب الناجح يتصف بما يلي:

- أن يكون له جدول دراسي منظم.
- أن ينظم حياته وفق جدول زمني محدد.
- لا يسوّف أعماله.
- لا ينتظر الامتحان حتى يستنفذ للدراسة.
- قليل تشتت الانتباه.
- يعيد كتابة ملخصاته مباشرة بعد انتهاء المحاضرة.
- يدرس في مكان مرتب محدد ومنظم.

من خلال ذلك كله نرى بأن العادات الدراسية هي محصلة سلوكيات متبعة منذ بداية حياة الطالب التعليمية، فهي كل الطرق التي تتناول بها هذه المعارف واعتاد على تلك عليها في حياته الدراسية، لما وفرته له من راحة ونتائج يرضى بها، على الرغم من تنوع هذه النتائج بين الإيجاب والسلب. من هنا ظهرت هذه العادات بمفهومها السلبي والإيجابي ليعبر عنها الطالب بما سوف نقيسه على مقياس العادات الدراسية المتناول في هذه الدراسة لمحمد علي الفرماوي

العلاقة بين مهارات التفكير العادات الدراسية

أولاً- الارتباط بين العادات الدراسية ومهارات التفكير.

ثانياً- أهمية الذاكرة

ثالثاً- قياس الذاكرة.

رابعاً- أنواع الذاكرة.

خامساً- العوامل المؤثرة في الذاكرة.

سادساً- القاعدة النفسية لعمل الذاكرة خلال عملية التعلم

والدراسة.

الفصل الرابع

العلاقة بين مهارات التفكير والعادات الدراسية

أولاً- الارتباط بين العادات الدراسية ومهارات التفكير:

إن الاهتمام بعملية التعلم والتفكير ومحاولة تحسين عملية التعليم، هي نتيجة لاعتماد المتعلمين أنظمة سيكولوجية معقدة. فالتغيير السريع وتقدم العلم وتطبيقاته يحتاج إلى عقلية مرنة تتفاعل معه فتؤثر فيه وتتأثر به. ولذا فإن نجاح المعلم في موقف التدريس يقاس بمدى توفيقه في تكييف طريقته لمقابلة الفروق الفردية بين الطلاب في القدرات والعمليات العقلية المختلفة لديهم، مستخدمين ما تم ادراكه واكتسابه من معلومات ومهارات وما لديهم من تكوينات ونماذج معرفية. ويتكون التعلم من وجهة نظر المعرفيين من اكتساب عمليات فكرية كمتوسطات بين المثير والاستجابة، وهو غالباً ما يوصف باكتساب الأبنية المعرفية (جمل، 2005، 17). وهذه الأبنية المعرفية يتم غرسها لدى الفرد وتثبيتها بدرجة كبيرة عن طريق الخبرة السابقة، وهي تتفاعل مع المدخلات الحسية الجديدة لتقرر ما الذي يمكن إدراكه أو فهمه (توق وزميله، 1984، 189)، وبذلك فإننا ننظر إلى العملية التعليمية على أنها تؤلف شيئاً متصلاً بحيث يقع الجزء الحركي على أحد طرفيه وعلى الطرف الآخر العمليات المعرفية. وهذه العمليات تشمل على الإدراك والتذكر والتعرف والفهم... الخ، أي أنها تشمل مجموعة كاملة من العمليات التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة عن العالم فيما حولنا أو تذكرها أو إعادة ترتيبها أو نقلها إلى مواقف جديدة مغايرة للمواقف التي وجدت فيها أصلاً. وهكذا فإن اهتمام علماء النفس المعرفي ينصب على "طرق إدراك الإنسان للمعرفة وكيف يستخدم هذه المعرفة في توجيه القرارات أو النشاط الفعّال" (أبو حطب، 1992، 50).

إن التعلم من وجهة نظر المعرفيين ظهر نتيجة البحوث التي هدفت إلى فهم العالم من حولنا من خلال استخدام استراتيجيات التفكير المتاحة لنا، فالمستمعون إلى درس ما يختلفون في مدى فهمهم للهدف، وذلك بتأثير من خلفية وطرق تسجيل، وخزن المعلومات المتعلمة لكل منهم. وهكذا يمكن وصف التعلم حسب المدخل المعرفي على أنه تجميع وتنظيم المعرفة، وعندما يزداد مخزون الفرد من المعلومات، تزداد قدرته على حل المشكلات وهذا يعني أنه تعلم شيئاً جديداً ومن هنا تبرز أهمية التذكر في التعلم حيث أن كل ما يتم تعلمه يتم حفظه في الذاكرة.

لذا فإن عناصر ومكونات العملية المعرفية هي: الإحساس - الانتباه - الإدراك - التذكر - التصور - التخيل - التفكير. وهذه العمليات هي التي يستخدمها الفرد للحصول على المعلومات من البيئة التي يعيش فيها (قطامي، 1989، 45)، وقد ذكر (Snow 1995) حسب (جمل، 2005، 48)

إن العمليات المعرفية تختلف من شخص لآخر والسبب في ذلك أولاً: المحتوى الذي يحمله العقل البشري من معلومات ومعارف وحقائق وأفكار وتصورات وجدت لديه نتيجة تراكم الخبرات والتجارب التي مرّ بها أثناء رحلة حياته سواء حصل عليها من خلال أسلوب منظم كما في المدارس (عملية التعليم) أو من خلال المجتمع ووسائل الإعلام. أو الأسلوب أو الطريقة التي يعمل بها العقل وهذه تكون نتيجة طريقة التعليم التي اعتاد عليها الفرد كما أنها تكون نتيجة أسلوب التعامل العقلي مع المواقف والأحداث وتناول المعلومات).

ومن هنا تبرز العلاقة بين العادات الدراسية ومهارات التفكير فهذه الفروق بين الأفراد في تناول المعلومات ترجع حسب تفسير المعرفيين إلى اختلاف طرق تناول ودراسة هذه المعلومات القادمة إلينا من المحيط الخارجي. وهذا ما عرفه العلماء بالعادات الدراسية .

فالهدف من امتلاك العادات الدراسية ليس فقط الحصول على درجات عالية في التحصيل نهاية العام، ولا لزيادة عدد المدارس التي تحوي الطلاب، أو التزايد الملحوظ في عدد الجامعات الخاصة أو الحكومية، أو لنزيد من إعجاب الآخرين بنا. بل الهدف الرئيسي لامتلاك العادات الدراسية إنه يعطينا مهارات عقلية وعملية سوف تساعدنا مستقبلاً في حياتنا العملية والمهنية (Hogrefe 2002, 4).

ففي كثير من الأوقات عندما نحصل على عمل جديد، فانه يتطلب الكثير من المعلومات. وفي بعض الأحيان، يجب علينا عمل مهمات لم يسبق لنا عملها. هنا يتوجب علينا معرفة اسم هذه المهارات التي ستيسر لنا عمل تلك المهمات والتدرب عليها.

بالإضافة إلى أهمية امتلاك هذه العادات على الصعيد العملي، فان امتلاكها على الصعيد الاجتماعي لا يقل عنها أهمية. فعلى سبيل المثال: عندما ترزق طفلاً لأول مرة، فانك بحاجة إلى أن تسأل الأهل أو الأكبر منك سناً عن تقنية الحمل الصحيحة للطفل حتى لا تؤذيه، كذلك الأمر بالنسبة لكل أمور التربية. إلا أننا في الوقت الحالي يمكننا الالتحاق بمراكز رعاية الطفولة والأمومة، أو في مراكز متخصصة بهذا الشأن للتدرب على امتلاك المهارات الضرورية واللازمة للتعامل مع الطفل.

وإذا عدنا إلى الدراسة ، فان التقدم العلمي الهائل والتزايد المتسارع في الأبحاث والكشوفات، أدى إلى كم معقد وهائل في المعلومات، مما يجعل عملية التعلم عملية صعبة. فمن المفروض على كل جيل أن يتعلم أكثر من الجيل الذي سبقه، فهو يأتي محملاً بالكثير من الخلفيات من الأجيال التي سبقته. لذا فان على هذا الجيل أن يمتلك كماً من هذه المهارات المتنوعة إضافة إلى قدرة عالية على استيعاب وفهم وحفظ الكم الهائل للمعلومات.

ونظراً لاختلاف الطلبة في استخدام العادات الدراسية أدى ذلك إلى زيادة اهتمام التربويين بطرق تطوير طرق التعلم لدى الطلبة سواء ذلك من خلال إرشاد الطلبة أو عن طريق الأنشطة التدريسية التي يشرف عليها. مختصون بالعادات الدراسية أو خبراء بالتدريس والتعليم بشكل عام، أو بواسطة جهاز تعليمي، أو بدمج هذه العناصر مع بعضها البعض حيث يوجد العديد من برامج تطوير طريقة تعليم الطلبة والتي تستند إلى خلفيات نظرية متنوعة مثل: علم النفس المعرفي علم النفس التحليلي، استراتيجيات التعلم التي تمثل العمليات التنفيذية التي تختار أو تنظم أو تطبق العادات الدراسية لتلائم السياق المعرفي (Nisbet & Smith 1986, 36).

وقد أشار (السيد زيدان 1990، 469) إلى أن درجة الاستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الدراسة والتخطيط المسبق لها. فعن طريق الدراسة يلم الطالب بالحقائق العلمية، ويتعرف على المعارف بموضوعية، ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر وأحسن حل للمشكلات التي تصادفه سواء في مجال تخصصه أو في أسلوب حياته بصفة عامة.

وأوضحت دراسة بيتي (Beatty 1979, 10-25) إن أساليب الدراسة التي يكتسبها الطلاب في بداية حياتهم الدراسية تؤثر في نتائج تحصيلهم الدراسي، كما إن هذه الأساليب تتعدل وتتغير على ضوء ما تلقاه هذه الأساليب من تعزيز. وهدفها النهائي هو الوصول إلى تقدم علمي ملموس بنتائج عينية ومادية.

بالإضافة إلى أن علماء التربية قد حددوا مواصفات التعلم الناجح بأنه هو الذي يعلم كيف يفكر؟ وكيف يبحث؟ وكيف ينقل الأفكار النظرية إلى ميدان التطبيق (حارب، 2001، 17) وقد أكد علماء النفس المعرفيين على أن النشاط العقلي للإنسان هو الذي يوجه سلوكه وتصرفاته (زمزمي 2004، 56) وتتكون عملية المعرفة عموماً من أجزاء صغيرة من المعلومات تشكل في مجموعها المعرفة العامة، وقد أكدت معظم حركات التطور المعرفي المعاصر على بناء العلاقات بين الأشياء، وامتلاك بصيرة وتبصر، وحسّ حدسيّ يسهم في اكتساب المعرفة المتميزة وطرق استخلاص مفاهيم عامة (بريسيسين 1995، 41) ولقد أدى التعقيد في عملية التفكير وتعدد جوانبه وأبعاده إلى تعدد مفاهيمه، إذ لا يوجد اتفاق كامل بين الباحثين على تعريفه، ويرجع ذلك إلى الاختلاف بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية في تعريف التفكير، إذ يراه علماء النفس السلوكيون بأنه نوع من العمليات الداخلية التي لا يمكن ملاحظته ودراسته إلا من خلال السلوكيات الخارجية الظاهرة. أما علماء النفس المعرفيين يقولون بأن السلوك ما هو إلا نتيجة للتفكير، لذلك يجب أن نركز على الميكانيكات التي تكون السلوك (حسين 1995، 36).

ولقد ورد العديد من التعاريف للتفكير من أشملها ما قدمته قطامي (2001) بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات.

والتفكير بناء عليه فهو عملية معرفية قابلة للتدريب والتطوير، فإن تعليم الطلبة على أن يكونوا متعلمين نشطين لمواجهة الحياة وصعوباتها بإيجابية وفعالية، لا يتم إلا عن طريق تدريبهم على مهارات التفكير (سوسا 2009، 406).

والتفكير عمل مهاري يتكون من عدة عمليات أو مهارات معرفية منفصلة وغير مترابطة تستعمل بعد تجميع أو ضم بعضها إلى بعض لتحقيق النتيجة المطلوبة (بيير 1995، 167) والتفكير حسب (جروان، عصر، حبيب) وعدد آخر من العلماء، قابل للتدريب والتطوير، من خلال برامج تعليمية إنا من خلال المنهاج الدراسي، أو بشكل مفصل عن المنهاج الدراسي، أو بشكل مختلط يكون فيه التفكير جزءاً من المنهاج بأنشطة مستقلة.

وقد عرفت الدراسة بأنها استخدام العقل في الوصول إلى المعرفة، أو هي استخدام العقل في إيجاد سبل ووسائل التحصيل المعروفة ومن مظاهر العادات الدراسية الخاطئة اختيار أوقات دراسة غير مناسبة ، محاولة تأخير الدراسة ليوم الامتحان، عدم وضع برنامج دراسي، عدم القيام بالواجبات الدراسية المعطاة لهم.

وللعادات الدراسية أيضاً مهارات عديدة منها ما قدمه **لاكي وسميثرست** (Luckie & Smethurst 1998, 4) حيث قسما مهارات الدراسة إلى ثلاث مجموعات من المهارات (مهارة المدخلات Skills Input، مهارة المعالجة Process Skills، مهارة المخرجات Output Skills) ولقد أكدت العديد من الدراسات (علي 2002، أبكر 2006، كلين 2001) على إن إدخال برامج تدريبية للعادات الدراسية تحسن من أداء الطلاب في عملياتهم التعليمية ومن مهاراتهم الدراسية. وبذلك يبرز ارتباط مهم بين العادات الدراسية ومهارات التفكير وهو أن لكليهما مهارات قابلة للتدريب والتطوير من خلال برامج معينة تحسن أداء الطلاب في العملية التعليمية. وهناك أيضاً ارتباط بين التفكير والعادات الدراسية من الناحية الفزيولوجية يتمثل في الذاكرة فالذاكرة تشكل جزءاً مهماً في عملية التفكير، وهي تشكل الهدف الأساسي من وراء العمليات السلوكية والمعرفية في عاداتنا ومهارتنا الدراسية في الوصول إلى أفضل نتائج للذاكرة.

ثانياً: أهمية الذاكرة

الذاكرة جزء لا يتجزأ من الدماغ، فالذاكرة تتكوّن من مكونات الدماغ المادية من تلافيف وأربطة عصبية، لذا فإن عمل الذاكرة يتأثر بالحالة العضوية للدماغ. فالأشخاص الذين يعانون من أمراض أو رضوض في الدماغ أثر حوادث معين كحوادث السير مثلاً يمكن أن يواجهوا صعوبات في التعلّم وفي التذكّر (Harmann, douglas J 2002, 15) المعلومات في الذاكرة تكون بداية غير منظمة، إلا إذا خصص الفرد مجهوده في التفكير أي ما يدعى بالذاكرة العاملة (Horgrefe, 2002, 16)، لابدّ لنا من معرفة كيفية عمل الذاكرة. تشكل الذاكرة جزء من الدماغ، حيث تصل إليها المعلومات عن طريق الحواس مما يؤهلها للاستجابة (Squire, 1987; Squire & Butters, 1984).

بشكل عام فإن الذاكرة وكثير من العمليات المعرفية الأساسية أو التي تستند عليها عملية التفكير والتعلّم على حد سواء تركز إلى الذاكرة، سوف توضح من خلال نموذج اتكنسون في الذاكرة.

يتم تخزين المعلومات بثلاثة أنماط: الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة الطويلة المدى (Biederman, 1987; Broadbent, 1958; Gibson, 1979; Yantis, 2001).

حيث تدخل المعلومات عن طريق الحواس، ثم تخزن للمرة الأولى في الذاكرة الحسية لأقل من ثانية، ثم تنتقل إلى الذاكرة القصيرة حيث تستقبل المعلومات عبر فلاتر الانتباه، وقد سميت بالذاكرة القصيرة نسبة لأن المعلومات تحفظ فيها لمدة لا تتجاوز 18 ثانية قبل استبدالها بمعلومات أخرى.

الذاكرة الطويلة إن الترميز الجيد للمعلومات في الذاكرة القصيرة يؤدي إلى تخزين منظم وسهولة في الاسترجاع من الذاكرة الطويلة، إضافة إلى الحالة المزاجية للشخص عند الترميز أو الاسترجاع ودرجة أهمية المعلومات للشخص، كلها تؤثر في عملية الاسترجاع.

حيث تتم المعالجة المعرفية للمعلومات لمدة قصيرة، ثم تصل المعلومات إلى الذاكرة الطويلة لتخزينها لوقت الحاجة (Brent & Myers, 2000; Greeno, smith, Moore, 1993; Lave, 1988; Scribner, 1984).

ثالثاً - قياس الذاكرة:

هناك ثلاث وسائل أساسية استخدمها معظم العلماء في قياس الذاكرة في المختبر وهي:

- **الاسترجاع (الاستدعاء):** ويتمثل في تذكر الأحداث والخبرات التي تعلّمها الفرد في السابق حيث يتم ذلك من دون الحاجة إلى وجود مثيرات أو مواقف أدت إلى حدوث التعلّم والتخزين. والاسترجاع هو بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها على شكل استجابة ظاهرية.
- **التعرّف:** وهو شعور الفرد بأن ما يراه أو يسمعه في الحاضر، هو جزء من الخبرة السابقة التي تكونت في الماضي ومن أمثلتها امتحان الاختيار من متعدد.
- **الاحتفاظ (إعادة التعلّم):** أو درجة الوفر يشير إلى إن المعلومات التي تعلّمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة من الزمن وخصوصاً مع غياب التدريب والتعزيز. ومع ذلك فإن هذا الانخفاض في الذاكرة لا يعني أن المعلومات قد تم نسيانها أو فقدها بالكامل لذا فإن إعادة التعلّم بعد فترة من الزمن تستغرق وقتاً أقل من الفترة الأولى للتعلّم (العتوم، 2002، 120؛ ملحم، 2001، 274-275؛ سارنوف، 1989، 180).

رابعاً - أنواع الذاكرة:

1. وفقاً لطبيعة النشاط النفسي: (ملحم 2001، 278)

1. الذاكرة الحسية العيانية: Concrete Memory

وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المحتملة عن الطبيعة والحياة من خلال أعضاء الحس، وهذا الشكل من الذاكرة يتضمن أشكالاً فرعية (الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، الذاكرة الذوقية).

2. الذاكرة اللفظية المنطقية: Verbal-Logical Memory

مضمونها: أفكارنا عن جوهر الأشياء وظواهرها، لكن الفكرة لا توجد بدون لغة وإنما تتجسد الفكرة في كلمة أو رمز لتعبر عن معنى معين، لذا نطلق على هذا النوع من الذاكرة بذاكرة المعاني، حيث تكون الذاكرة من هذا النوع غنية بنظام المفاهيم التي تحرر علاقات من بين الظواهر والأشياء وهي تثري باستيعاب الفرد للمعلومات في عملية التعلّم.

3. الذاكرة الحركية: Motor Memory

وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها (التصورات العضلية والحركية) كشكل الحركة وسرعتها ومقدارها وسعتها وتتابعها ووتيرتها وإيقاعها. وهذا النوع يعتبر ذو أهمية خاصة في التدريب على الألعاب الرياضية وفي بعض الأعمال التي تستلزم مهارات حركية.

4. الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory

وتتمثل في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة. في هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة إيجابية أو سلبية لشعوره بالخوف إزاء مثير معين يذكره بخبرة مؤلمة عاشها في الماضي.

2. وفقاً لأهداف النشاط:

1. الذاكرة الإرادية: Voluntary Memory

وتقوم هذه الذاكرة على وجود أهداف محددة، توجه العمليات العقلية المتضمنة ضمن الذاكرة، كأن نتذكر في الامتحان الموضوعات المرتبطة بأهداف السؤال.

2. الذاكرة اللاإرادية : Involuntary Memory

لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة حيث يقفز إلى الوعي نماذج الأحداث، أو الظواهر أو الأشخاص بدون قصد كما لو كانت من تلقاء نفسها. كأن يتذكر الفرد لحناً موسيقياً وهو يدرس.

3. ثالثاً: وفقاً لإستراتيجية الاحتفاظ بمادة التذكر

1. وهي تقسم لنوعين الذاكرة القصيرة المدى: Short-Term Memory

وهي التي تخزن المعلومات لفترة وجيزة، بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له لمرة واحدة.

2. الذاكرة بعيدة المدى: Long – Term Memory

وهي استبقاء المعلومات فيها لفترة طويلة.

4. رابعاً: النموذج الثلاثي للذاكرة:

وضع عدد كبير من العلماء نماذج للذاكرة، ومن أشهرهم أتكينسون وشيفرن & Atkinson Shiffrin (فائق 1993، 280).

يتعرض الإنسان لمنبهات شتى تأتيه من الخارج والداخل فتسجل الأصوات والأضواء والصور، وغيرها من المنبهات بصورة مختصرة في الذاكرة الحسية Sensory Memory و تشبه الصورة التي تحفظ في الذاكرة الحسية الصورة التي في مخيلتك بعد النظر إليها. وتختفي هذه المادة في أقل من ثانية إلا إذا تم نقلها إلى جهاز الذاكرة قصيرة المدى Short-term Memory ولكي يعاد إرسال المعلومات الحسية من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة القصيرة المدى فيتعين على الشخص أن ينتبه إلى المعلومات وقتاً قصيراً، ولكن يجب أن تلاحظ أنه ليس كل المعلومات أو المادة تنتقل أو تحول من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى، فان بعضها يفقد سريعاً ولا يتحول إلى المرحلة التالية ومن ثم ينسى في الحال.

خامساً- العوامل المؤثرة في الذاكرة:

إن من أهم العوامل التي وجدها العلماء بأنها تؤثر على الذاكرة هي :

- **مدى الذاكرة:** يشير جيلفورد (32, 1977 Guilford) إلى أن مدى الذاكرة يمكن أن يتحدد تحديداً واقعياً لقدرة الفرد على التعلم، وأن تحديد هذا المدى بالنسبة لكل واحد منا بتكرار سلسلة من الأرقام الفردية أو من الحروف أو الكلمات للتعرف على مدى ما يستطيعه الفرد من تذكرها بعد سماعها فوراً. ويلاحظ أنه كلما كانت قائمة الأرقام في الصف الواحد طويلة ازدادت نسب الخطأ. ويتحدد مدى الذاكرة بالنسبة للشخص العادي بسبعة أرقام تقريباً.
- **نوع مادة التذكر:** يذكر جيلفورد أن بعض المواد يصعب علينا تذكرها أكثر من غيرها، فالشعر أسهل في تذكره من النثر، والنثر أسهل من تذكر المقاطع عديمة المعنى.
- **طرق تعلم مادة التذكر:** إن فعالية العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة تتحقق استناداً إلى مبادئ التعلم الإنساني وقوانينه. وبقدر ما تعتمد هذه العمليات على طرق فعالة في التعلم تكون فعالية الذاكرة ومن هذه الطرق:

— الطريقة الكلية والطريقة الجزئية.

— طريقة التسميع.

— طريقة التعليم الموزع (14, 1978 Sears).

• المستوى العمري:

تتأثر فاعلية عملية التذكر بعمر الفرد، ارتباطاً بقدرته على التعلّم. وهذا ما أكد عليه جونز وكونراد في تجربتهم على 765 شخصاً تتراوح أعمارهم بين 10-60 سنة لتحديد قدرتهم على تعلّم أشياء يرونها في صورة متحركة ثم يطلب منهم إعادة تذكرها بعد العرض (Gardner 1976, 45).

• المستوى العقلي:

يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، فالقدرة على التعلّم والتذكر لدى الأطفال الضعاف العقول تكون ضعيفة والاطفال الأذكىاء يتصفون بذاكرة قوية.

• الجنس:

تبدى الفتيات تفوق على البنين ممن هم في نفس مستوى عمرهم العقلي في اجتياز اختبارات الذاكرة.

• العوامل الدافعية:

تلعب العوامل الدافعية دوراً حاسماً في عملية التعلّم والتذكر، بقدر ما تزداد الدافعية بقدر ما يقوى نشاط الفرد في التعلّم والدراسة (ملحم 2001، 284).

سادساً- القاعدة النفسية لعمل الذاكرة خلال عملية التعلّم والدراسة:

بشكل متخصص وُجدَ أن الذاكرة والأداء الأكاديمي يعتمد بشكل عام على أربعة نماذج تؤثر في عمل الذاكرة، نموذج المعلومات، النموذج النفسي، نموذج الانفعالات، الفروق الفردية.

نموذج المعلومات:

فإنه يتضمن المعالجة العقلية والمعالجة الفيزيائية للمحيط، والمعالجة الاجتماعية للمحيط. المعالجة العقلية تتم عندما يفكر الإنسان بالكلمات والصور ويعيد التفكير في طريقة ارتباطها، إنها تشبه التدريب على الأداء المسحي لأنه يتطلب من الشخص التفكير مراراً وتكراراً وبذلك فإنها تؤثر على تعلّمه وحفظه.

أما المعالجة الفيزيائية للمحيط فإنها تعني استخدام التسجيل الفيزيائي أو الوسائط المادية الأخرى للتسجيل، على سبيل المثال عندما نضع خطوطاً بألوان مختلفة على الكلمات أو العبارات التي نريد تذكرها.

المعالجة الاجتماعية تتضمن السلوك والعلاقات والحوارات التي تدور أثناء عملية التعلم فإن من شأنها تسهيل وترسيخ عملية التعلم فمثلاً عندما يحضر الطالب محاضرة ما فإنه إن لم يستمع للحوار الدائر بين زملائه والمدرس حول نقطة ما، فإنه على الأغلب سوف يواجه أثناء الدراسة صعوبات في هذه النقطة لأنه لم يتذكر النقاش والحوارات التي دارت بين المدرس والطلاب.

النموذج الفيزيولوجي:

إن الدراسة والتعلم تؤثر في الحالة العضوية للمتعلم (Mc Gaugh 1989; Wheeler & Magaletta, 1997) هذا النموذج يعود للحالة الفيزيولوجية والجسدية للشخص. فالحالة الفيزيولوجية تشمل كل الحالات الفردية الجسدية المؤثرة في التركيز إضافة إلى الحالات الكيميائية الناتجة عن التفاعلات داخل الجسم أو المواد الكيميائية المؤثرة في الجسد (الكحول، النيكوتين ..) فحالة الضعف الجسدي تتلف عملية الحفظ والتعلم (Mathews, Davies, Westerman & Stammers 2000, 32).

إن الحالة الجسدية تؤثر على القدرات الفردية لضبط أنشطة وعمليات الذاكرة، وهي بذلك تؤثر على العادات الدراسية (Baddeley, 1986).

النموذج العاطفي:

يستطيع الطالب التعلم والدراسة بناء على حالته العاطفية، وهي تتضمن العواطف والاتجاهات والدافعية للدراسة (Yoder & Elia 1991, 14) فالطالب الذي يكون في حالة عاطفية جيدة فإنه يكون مسيطراً على مشاعره ، محدداً لاتجاهاته ، وعنده دافعية ايجابية للدراسة.

الفروق الفردية:

الأفراد يختلفون من حيث قدرتهم على التذكر، ومن حيث عاداتهم الدراسية، هذه الاختلافات تعود على الأغلب للخبرات الفردية في العادات الدراسية ولأداء الامتحانات، وهذا يؤثر مستقبلاً على طرق دراسة الأفراد واجتيازهم للامتحان، مما يجعلهم واثقين من انفسه أو غير واثقين أثناء أداء الامتحان (Gruneberg & sykes, 1993; Read, Lindsay & Nicholls, 1998).

إن اختلاف الأفراد في قدراتهم على التذكر، إلى أنهم قد طوروا قدرة ما على حساب الأخرى (القدرات الحسابية أكثر من القدرة على التذكر) واختلافهم في الإجابات في الامتحان يعود على الأغلب إلى اختلاف عملياتهم المعرفية، والثقة بالنفس تلعب دوراً مهماً في أداء الامتحانات فالطالب الذي يثق بنفسه من الناحية الانفعالية وبعاداته الدراسية الجيدة فإنه سوف يخوض الامتحان بقدرات عالية.

- ومن خلا ما سبق وجدت الباحثة بأن العلاقة بين مهارات التفكير والعادات الدراسية تكمن في:
- إنهما محور للعملية التعليمية إذ أنه بدون التفكير ومهاراته لا يمكن للطالب اكتساب المعلومة بدءاً من الإحساس وانتهاءً بالتذكر فالتعلم هو اكتساب عملية فكرية كمتوسطات بين المثير والاستجابة.
 - التعلم ظهر نتيجة بحوث لفهم العالم من خلال استراتيجيات التفكير.
 - التعلم هو تنظيم المعرفة وتجميعها في الذاكرة.
 - التعلم الناجح (كما يشير علماء التربية) هو التعلم الذي يعلمنا كيف نفكر.
 - التفكير له مهارات عدة منها (التذكر والملاحظة والتصنيف والمقارنة) كما أن للعادات الدراسية مهارات فلقد بين الباحثون بأن العادات الدراسية هي عبارة عن مهارات متداخلة (Durckman & Swets, 1988; Herrman & Searleman, 1990, Herrmann,)
(Plude, Yoder & Mullin, 1999; Mc Evoy, 1992; Poon, 1980).
 - تركز عملية التعلم على الاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة , إضافة الى أنها تعتبر ا جزء من عملية التفكير.

دراسات سابقة

- أولاً- دراسات عربية تتعلق بالعادات الدراسية.
- ثانياً- دراسات أجنبية تتعلق بالعادات الدراسية.
- ثالثاً- دراسات عربية تتعلق بمهارات التفكير.
- رابعاً- دراسات أجنبية تتعلق بمهارات التفكير.
- خامساً- التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الخامس

الدراسات سابقة

أولاً- دراسات العادات الدراسية العربية:

1. دراسة جابر عبد الحميد جابر (1981):

العنوان: دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة.

الأدوات: تم تطبيق مقياس العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة.

العينة: مكونة من 83 طالباً قطرياً و 181 طالباً غير قطري.

الأهداف: مقارنة عادات المراهقين القطريين وغير القطريين الدراسية واتجاهاتهم نحو الدراسة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القطريين وغير القطريين في كل من تجنب التأخير وطرق العمل والرضا عن المعلم وتقبل التعليم. أما عن علاقة كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي، فقد كانت العلاقة وثيقة بالتحصيل الدراسي فالذين يحصلون على درجات عالية في العادات والاتجاهات الدراسية يتفوقون في تحصيلهم الدراسي (جابر 1981، 132).

2. دراسة الخولي (1981) الرياض:

العنوان: العادات الدراسية وارتباطها بالتحصيل الدراسي.

العينة: 43 طالباً من طلاب الجامعة الأردنية.

الأدوات: اختبار العادات الدراسية من إعداد الباحث.

الأهداف: التعرف على العادات الدراسية التي يتبعها الطلاب في مطالعة الكتب و التعرف على نوعية ودرجة الارتباط، بين العادات الدراسية للطلاب وتحصيلهم الدراسي.

النتائج: وجد الباحث بأن معظم الطلاب لا يتبعون عادات دراسية جيدة، مما يجعلهم يبذلون كثير من الجهد ولا يجنون فائدة كبيرة، وأن التحصيل لا يعتمد على عدد ساعات المذاكرة بل على نوعية الطريقة التي تتم بها المذاكرة، وهناك ارتباط عال بين العادات الدراسية السليمة والتحصيل الدراسي.

3. دراسة حسن (1988):

العنوان: مشكلات الاستذكار كما تبدو في رسومات وكتابات عينة من المراهقين.

الأهداف: التعرف على مشكلة صعوبة الاستذكار، من خلال الرسوم والكتابات التي قام بها أفراد العينة من خلال تفسير الرموز التي احتوتها تعابيرهم.

العينة: تكونت العينة من 118 طالباً من المرحلة الثانوية.

الأدوات: قائمة بالمشكلات من إعداد الباحث.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود معاناة في الاستذكار لدى العينة بعض أسبابها يرجع للمراهق نفسه وأسباب ترجع لبيئة المراهق المنزلية والمدرسية (حسن، 1988).

4. دراسة سالم (1988):

العنوان: العادات الدراسية لدى طالبات كلية المجتمع وعلاقتها بتحصيلهن الأكاديمي.

العينة: تكونت العينة من 200 طالبة من المرحلة الثانوية.

الأدوات: مقياس رن للعادات الدراسية.

الأهداف: هدفت الدراسة للتعرف على اختلاف العادات بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل إضافة للفروق بين الفرع العلمي والفرع الأدبي.

النتائج: وجدت الدراسة فروق ذات دلالة بين متوسطات نتائج الطالبات المتفوقات في التحصيل عن المنخفضات في التحصيل. ووجود فروق بين متوسطات العادات الدراسية بين الفرعين العلمي والأدبي لصالح الفرع الأدبي.

5. دراسة سليمان (1988):

العنوان: عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي.

الأهداف: تعرف العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المتفوقين تحصيلاً والعاديين في عادات الاستذكار وفقاً لمتغير الجنس والعلاقة بين المستوى الثقافي والاجتماعي، وبين متوسطات درجات أفراد العينة من المتفوقين والعاديين في عادات الاستذكار.

العينة: شملت 133 طالباً وطالبة من المتفوقين والعاديين.

الأدوات: مقياس عادات الاستذكار إعداد الباحثة.

النتائج: وجدت الدراسة علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين عادات الاستذكار وبين مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة لعينة الدراسة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والعاديين في اختبار عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين، وكذلك الحال بالنسبة للمتفوقات، في حين أنه لا توجد فروق بين المتفوقين والمتفوقات في عادات الاستذكار (سليمان، 1988).

6. دراسة فطيم (1989):

العنوان: العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية.

العينة: عينة من طلاب كلية البحرين الجامعية.

الأدوات: مقياس العادات الدراسية لبراون وهلتزمان.

الأهداف: وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات مقياس العادات الدراسية.

النتائج: وجدت الدراسة علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وكل من متغيرات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

7. دراسة زيدان (1990)

العنوان: عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود.

الأهداف: تعرف الفروق بين تقديرات الطلاب في اللغة العربية والانجليزية وعاداتهم في الاستذكار واتجاهاتهم نحو الدراسة، وتعرف الفروق فيما بينهم وفقاً للتخصص علمي / إنساني.

العينة: تألفت العينة 444 من طلاب الثانوية العامة من التخصصات العلمية والأدبية.

الأدوات: مقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة إعداد براون وهلتزمان تعريب جابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في تقديراتهم في مادتي اللغة العربية والانجليزية وعاداتهم في الاستذكار لصالح الطلبة الذين يتفوقون في عادات الاستذكار. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في عادات الاستذكار تعزى للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصصات العلمية (زيدان، 1990).

8. دراسة الفرماوي (1990):

العنوان: العلاقة بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار لدى طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة.

الأهداف: معرفة العلاقة بين أداء الطلبة على مقياس عادات الاستذكار وقلق الاختبار، وكذا التعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعة في عادات الاستذكار.

العينة: تضمنت 264 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، و 270 طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية.

الأدوات: مقياس عادات الاستذكار من إعداد الباحث ومقياس قلق الاختبار إعداد محمد عبد الظاهر الطيب.

النتائج: تبين وجود علاقة عكسية بين عادات الاستذكار وقلق الامتحان كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في عادات الاستذكار لصالح طلبة الجامعة (الفرماوي، 1990).

9. دراسة الصراف (1992):

العنوان: دراسة استطلاعية حول عادات وطرق المذاكرة.

العينة: طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الكويت.

الأهداف: مسح لعادات المذاكرة حسب الاستبيان الموضوع من قبل الباحث بينوده (الاستعانة بالمصادر، مكان المذاكرة ، طرق العمل، الاستعداد للامتحان).

الأدوات: استبيان من إعداد الباحث.

النتائج: وجدت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات في مجال تحديد مكان المذاكرة، ومجال الاستعانة بمصادر المعرفة ومجال السلوك المستخدم في المذاكرة، ومجال الاستعداد للامتحان، لكنها وجدت فروقاً دالة إحصائية بين آراء الطلاب، والطالبات فيما يتعلق بالهدف من المذاكرة، وتنظيم وقت المذاكرة.

10. دراسة مقصود (1992):

العنوان: مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

العينة: 222 طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق

الأدوات: مقياس مستوى التطلع من إعداد الباحثة. مقياس عادات الاستذكار لجابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ.

الأهداف: وجود فروق دالة إحصائية بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى أفراد العينة، وهل يوجد تأثير لكل من متغير الجنس والتخصص على كل من مستوى التطلع وعادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة إضافة إلى وجود تأثير لمستوى التطلع في عادات الاستذكار وكان لمتغير الجنس اثر في الاتجاهات نحو الدراسة ومستوى التطلع لصالح عينة الإناث.

11. دراسة علي (2002):

العنوان: اثر استخدام برنامج إرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية بمكة المكرمة.

الأهداف: إعداد برنامج إرشادي باستخدام أسلوب التحكم الذاتي لتحسين عادات الاستذكار، لدى طالبات عينة الدراسة، وتعرف أثر البرنامج في تحسين عادات الاستذكار، ومدى الاختلاف في هذا التأثير وفقاً للمستوى الدراسي.

العينة: تم تطبيق البرنامج على عينة مؤلفة من (63) طالبة من الفرقة الدراسية الثالثة والرابعة.

الأدوات: مقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة إعداد براون وهلتزمان تعريب جابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ، وبرنامج إرشادي من إعداد الباحثة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تحسين عادات الاستذكار. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير البرنامج بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى طالبات الفرقة الثالثة والرابعة (علي، 2002).

12. دراسة لنا عنبر:

العنوان: العلاقة بين العادات الدراسية وأثر التوجيه على التحصيل الدراسي.

الأهداف: الكشف عن العادات الدراسية المنتشرة بين التلاميذ ودرجة جدواها في التحصيل، ومعرفة دور التوجيه المدرسي وتقنياته في تحسين هذه العادات تحسيناً يظهر أثره في تحسين التحصيل بعد تطبيق اختبار مقصود لهذا الغرض.

العينة: تكونت العينة من 180 طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي.

الأدوات: اختبار غلبرت غرين، واختبار تحصيل موضوعي لمادتي العلوم والتاريخ

النتائج: تبين أن الطلاب ذوو التحصيل المنخفض يملكون عادات دراسية سيئة والطلاب جيدوا التحصيل يملكون عادات دراسية جيدة. وقد تبين أن التوجيه المدرسي في مجال العادات الدراسية يؤدي إلى تحسين هذه العادات عند مستوى دلالة.

ثانياً- دراسات العادات الدراسية الأجنبية:

1. دراسة بانر وبانجي (Banerj & Papneja, 1975):

العنوان: نمط العلاقة بين الدافع وعادات الدراسة من طلاب الجامعات المختارة.

العينة: عينة من طلاب كليات مختلفة.

الأهداف: معرفة العلاقة بين عادات الدراسة للطلاب المرتفعي الذكاء وحاجتهم للانجاز والقوة.

الأدوات: مقياس العادات الدراسية لبراون وهلتزمان ومقياس الدافع من إعداد الباحث.

النتائج: وجد أن الطلبة المرتفعين في الذكاء كانوا مرتفعين في الحاجة للانجاز والحاجة إلى القوة وأفضل في عادات الاستذكار. أما عن علاقة عادات الاستذكار بكل من الحاجة إلى الانجاز والحاجة إلى القوة فقد كانت العلاقة غير دالة إحصائياً (Panerje & Papneja, 1975).

2. دراسة فاس كويس (2000):

العنوان: عادات الدراسة والتعلم لدى الطلبة الإماراتيين في جامعة بنسلفانيا.

الأهداف: استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين عادات الدراسة والتعلم لدى الطلبة العرب الدارسين في جامعة بنسلفانيا.

الأدوات: اختبارات معرفية ودافعية ولقاءات متعددة.

العينة: 10 من الطلاب الإماراتيين في جامعة بنسلفانيا.

النتائج: بعد إجراء العمليات الإحصائية توصلت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى الدافعية لدى أفراد العينة كان عاملاً مهماً في اكتساب مهارة التعلم وزيادة التحصيل الأكاديمي وأن المثابرة جعلتهم ينجزون المهام الأكاديمية التي كلفوا بها.

3. دراسة كلين (2001):

العنوان: برنامج تطوير التنظيم والعادات الدراسية في المدارس الثانوية.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج لتطوير التنظيم والعادات الدراسية للمرحلة الثانوية في الغرب الأوسط، تطوير مستوى المبتدئين في المرحلة الثانوية.

الأدوات: برنامج من إعداد الباحث ومن خلال دراسة نتائج الطلاب ومقابلات فردية للطلاب واستبانة للأهالي.

النتائج: أظهرت الدراسة أن العديد من الطلاب تظاهر بالاهتمام بالعادات الدراسية، وأظهرت الفقر في التنظيمات والعادات الدراسية، وأن الأهل لا يركزون إلا على الوظائف. وقد اقترحت الدراسة أن تنظيم العادات الدراسية والتدريب عليها، يؤثران عندما تتضمن تعليمات مباشرة ضمن المحتوى. وقد أثبتت هذه الدراسة أن العادات الدراسية تساعد الطلاب في الوصول إلى أهدافهم.

4. دراسة كون (2000):

العنوان: قلق الامتحان قواعد العادات الدراسية.

العينة: 133 متخرجاً من تخصصات مختلفة من ولاية وسترن.

الأدوات: استبانة العادات الدراسية (SHI) (Jones & Slat, 1992) ومقياس قلق الامتحان من إعداد (Bostick, 1992).

الأهداف: التنبؤ بتخرج الطلاب من خلال عاداتهم الدراسية لدى الضعاف والأقوياء ودراسة العلاقة بين العادات الدراسية وقلق الامتحان.

النتائج: أظهرت الدراسة أن الضعاف تحصيلياً يوجد لديهم ضعف في مهارات القراءة وكتابة الملخصات. وبأن الحاصلين على درجات أدنى في بنود خاصة ضمن الاستبانة شكلوا نسبة 45.8% من الحاصلين على درجة عالية في مقياس قلق الامتحان.

ثالثاً- الدراسات العربية التي تناولت مهارات التفكير:

1. دراسة فخرو (1998):

العنوان: برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العليا حسب تصنيف بلوم لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين.

العينة: 48 طالباً من طلبة الثالث الإعدادي بدولة البحرين نصفهم مجموعة ضابطة ونصفهم مجموعة تجريبية.

الأدوات: اختبار التحليل والتركيب والتقييم (SEA).

الأهداف: وجود اثر للتدريب على البرنامج اعتماداً على اختبار SEA.

النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار SEA، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية على اختبار SEA القبلي وبين متوسط أدائهم البعدي اختلاف مستوياتهم العقلية: متفوقون، عاديين، أدنى من العاديين.

2. دراسة السعيد (1999):

العنوان: مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية".

العينة: 750 معلمة من معلمات منطقة الرياض.

الأدوات: اختبار من إعداد الباحثين واختبار فلوريدا.

الأهداف: الكشف عن أهم الصعوبات التي تحول دون ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي، ومدى صلاحية أساليب التفكير العملي لتدريس مواد المرحلة الابتدائية، ممارسة أساليب التفكير العلمي لمختلف المواد.

النتائج: توصلت النتائج إلى: معلمات المرحلة الابتدائية يمارسن منطلقات التفكير الإبداعي في تدريسهن بشكل قليل، والتفكير الناقد بشكل متوسط، حل المشكلات ما بين ممارسة متوسطة إلى ممارسة عالية نسبياً.

3. دراسة محمد وبدوي (1999):

العنوان: فعالية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون التاريخية في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

العينة: 40 تلميذ من مجموع تلاميذ الفصلين البالغ 72 تلميذاً في الصف الثالث الإعدادي بمدرسة عبد الهادي السقا بمصر.

الأدوات: بناء وحدة مقترحة عن القلاع والحصون تضمنت ستة موضوعات دراسية، تم تدريسها للتلاميذ في حصص النشاط بمعدل حصة واحدة في الأسبوع واختبار إحصائي (ت) للتحقق من الفروض.

الأهداف: وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية وبين متوسط أداء المجموعة الضابطة عند مستوى 0.05 لصالح التطبيق البعدي.

4. دراسة مطر (2000):

العنوان: فعالية برنامج تعليم التفكير _ المواهب غير المحدودة _ على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي.

العينة: 58 طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي في منطقة عمان الكبرى، 29 طالباً مجموعة ضابطة و 29 مجموعة تجريبية.

الأدوات: برنامج تعليم التفكير مكون من 125 تمريناً موزعاً على خمس مهارات: اتخاذ القرار، التنبؤ، الاتصال، التفكير المنتج، التخطيط. ومقياس تورنس اللفظي (أ) ومقياس مفهوم الذات.

الأهداف: معرفة أثر البرنامج على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات.

النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس تورنس اللفظي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وكذلك فروق إحصائية على بعد القدرة العقلية لمقياس مفهوم الذات ولم تظهر فروق على بقية الأبعاد (القيمة الاجتماعية، الثقة بالنفس، الاتجاه نحو الجماعة، الجسم والصحة، الاتزان العاطفي، النشاط، العدوانية).

5. دراسة خال (2001):

العنوان: فعالية برنامج مقترح لتعليم التفكير أثناء تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في تحقيق مستويات الأهداف المعرفية والتفكير الرياضي.

العينة: 50 طالباً للمجموعة التجريبية و 50 طالباً للمجموعة الضابطة.

الأدوات: برنامج خاص بتعليم التفكير من خلال الهندسة، استبانة على أنواع ومهارات التفكير اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، اختبار تحصيلي، اختبار التفكير الرياضي من قبل الباحثة، اختبار التفكير الرياضي، اختبار التفكير الرياضي من إعداد ممدوح سليمان.

الأهداف: اثر تدريس برنامج لتعليم التفكير في الهندسة على التفكير الرياضي، وأثر تدريس برنامج لتعليم التفكير في الهندسة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أنواع التفكير المختلفة والتي تساهم في تنمية تفكير التلاميذ بصورة عامة كما أثبتت فاعلية البرنامج الذي أعدته الباحثة لتعليم التفكير في اكتساب الطلاب مهارات التفكير (الاستقرائي، الناقد، التحليلي، الاستدلالي، الابتكاري) كما اثبت البرنامج فاعليته في اكتساب التلاميذ على اختلاف مستوياتهم (ضعيف، متوسط، متفوق) لمهارات التفكير ككل.

6. دراسة منصور (2005):

العنوان: برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات.

العينة: 100 طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس الابتدائي.

الأدوات: اختبار حل المشكلات (TOPS) اختبار حل المشكلات واختبار مهارات التفكير من إعداد الباحث.

الأهداف: تنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، والتحقق منه.

النتائج: تعليم مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات والتدريب عليها أدى إلى تحسن الأداء على اختبار حل المشكلات واختبار مهارات التفكير.

7. دراسة المطيري (2005):

العنوان: العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت، في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

العينة: 318 طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية بدولة الكويت.

الأدوات: مقياس من إعداد الباحث لمهارات التفكير فوق المعرفي، واختبار استيعاب قرائي من إعداد الباحث.

الأهداف: قياس مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب.

النتائج: توافر مهارات التفكير الثلاثة بنسب متقاربة، ودرجة الاستيعاب الحرفي بنسبة 46%، ولا يوجد أي فروق تعزى لمتغير الاختصاص.

دراسة عرنكي (2006):

العنوان: أثر برنامج تدريبي وفق نموذج مارزنو للتدريب على مهارات التفكير في العمليات المعرفية، وفي التحصيل لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية.

العينة: 62 طالباً وطالبة بكلوريوس من كلية الهندسة التكنولوجية.

الأدوات: برنامج تدريبي من إعداد الباحثة وفق نموذج مارزنو.

الأهداف: بناء برنامج تدريبي وفق نموذج مارزنو للتدريب على مهارات التفكير وأثرها على العمليات المعرفية في التحصيل لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية وذلك ضمن مساق مدخل إلى التربية.

النتائج: بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى العمليات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين يعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل.

دراسة عطار (2006):

العنوان: التفاعل بين أنماط التعلم والتفكير والتخصص وأثره على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز.

العينة: 198 طالبة من جامعة الملك عبد العزيز موزعين على ثلاث كليات نظرية وتطبيقية.

الأدوات: مقياس أنماط التعلم والتفكير (تورانس ترجمة صلاح مراد).

الأهداف: التعرف على نمط التفكير السائد لدى العينة ومدى اختلافه باختلاف الاختصاص، والتعرف على الفروق بين الطالبات من تخصصات مختلفة في أساليب التعلم والتفكير، التعرف على العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والتحصيل، التوصل إلى معادلة تنتبأ فيها عن أنماط التعلم والتفكير بالتحصيل الدراسي.

النتائج: بينت النتائج سيادة النمط الأيسر من التفكير في كل الكليات. وقد تبين أن طالبات الاقتصاد المنزلي من أقل استخداماً للنمط اليميني من التفكير. وجود ارتباط موجب بين أنماط التعلم والتفكير والتحصيل. وتبين أن نمط التفكير الأيمن هو أفضل منبئ بالتحصيل (مجلة كلية التربية 2006، 36-63).

رابعاً- الدراسات الأجنبية التي تناولت مهارات التفكير:

1. دراسة هانسلر (Hansler, 1985):

العنوان: فاعلية تقنية التعزيز المعرفي في تعليم مهارات التفكير.

العينة: شعبتين من طلاب الصف الثالث السادس.

الأدوات: برنامج من إعداد الباحث يقوم على وضع الطلاب أمام موقف محير وتتاح لهم فرصة جمع المعلومات ومن ثم يتم تشجيعهم على صياغة الفرضيات.

الأهداف: معرفة فيما إذا كانت تقنية التعليم التي تم تطويرها في الستينيات باسم التدريب على طرح الأسئلة تعد فعالة لتعليم حل المشكلات والتفكير ومهارات صنع القرار.

النتائج: تغيير اسم التقنية إلى " التعزيز المعرفي " وتقسيمها إلى تسع عشرة مهارة. ويعد أسلوباً لتعليم المهارات المعرفية بفعالية عالية. يبدو مناسباً للاستخدام مع طلبة المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، ويمكن استخدام هذه التقنية مع أي مرحلة تعليمية.

دراسة زينك (Zenke, 1985):

العنوان: تحسين فاعلية المدرسة من خلال تعليم مهارات التفكير.

العينة: مدرسة من مدارس تولسا (أوكلاهوما) العمومية.

الأدوات: برنامج التعليل الاستراتيجي القائم على تصميم البرت اوبتن للتفكير زبنية التفكير لجيلفورد.

الأهداف: دمج البرنامج في البرامج المنهجية المعتادة مثل اللغة الانكليزية.

النتائج: كانت إجابات المعلم والمتعلم للبرنامج ايجابية بشكل عام لكن الأمر يتطلب المزيد من الإعداد والتدريب للمعلمين في سبيل تطبيقه بشكل سليم وتنتهي الدراسة بملاحظات حول موائمة إدخال تعليم مهارات التفكير مع الانتقال المستمر من مجتمع صناعي إلى مجتمع قائم على المعلوماتية.

2. دراسة كرومري وآخرون (Kromrey & Others, 1991):

العنوان: العلاقة بين مهارات التدريس الأساسية والمستويات العليا للتفكير.

العينة: تسعة عشر مدرس للمرحلة الثانوية في مدرسة متوسطة الحجم في فلوريدا في مجموعة أحادية.

الأدوات: اختبار من إعداد الباحثين واختبار فلوريدا.

الأهداف: التعرف على العلاقة الارتباطية بين مجموعتين من متغيرات أداء المعلم قبل التدريب وبعده لتعليم المستويات العليا من التفكير.

النتائج: تحقيق نتائج أعلى بما يتعلق بتعليم المستويات العليا للتفكير مع عدم وجود أي زيادة في التسجيل باختبار فلوريدا، وقد ركز الباحثون على ضرورة تدريب المدرسين على تعليم المستويات العليا من التفكير.

3. دراسة هندريكس وآخرون (Hendricks & Others, 1995):

العنوان: فاعلية برنامج لمهارات التفكير العليا في الاستيعاب القرائي.

العينة: مجموعة من طلاب الصف السابع والثامن الذين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة في مدرسة بجنوب شيكاغو.

الأدوات: اختبار من إعداد الباحثين واختبار فلوريدا.

الأهداف: التعرف إلى الصعوبات التي تعترض عملية استيعاب القراءة.

النتائج: أظهرت النتائج افتقار الطلبة للمهارات القرائية وقد وضع الباحثون مجموعة من الحلول منها استخدام تقنية طرح أسئلة عالية المستوى، كتابة النشرات، استخدام رسومات توضيحية لتطوير مهارات التفكير.

4. دراسة مك كون (Mc Kown, 2007):

العنوان: تحسين الفهم القرائي من خلال مهارات التفكير العليا.

العينة: 493 طالب وطالبة من الصف الثاني والثالث.

الأدوات: استبانة مسحية لمعرفة الاستراتيجيات المستخدمة قبل وأثناء وبعد القراءة من إعداد الباحثين. وبرنامج من إعداد الباحثين لتدريب الطلاب على مهارات التفكير.

الأهداف: التعرف إلى الصعوبات التي تعترض عملية استيعاب القراءة.

النتائج: كانت أعلى نسبة لتحسن الفهم والقراءة من خلال التدريب على مهارات التنبؤ وإجراء الاتصال ومهارة التصور ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستجواب ومهارة التلخيص.

جدول بأسماء الدراسات السابقة:

دراسة	عنوان الدراسة	عينة الدراسة	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
علي (2002)	اثر استخدام برنامج إرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية بمكة المكرمة.	(63) طالبة من الفرقة الدراسية الثالثة والرابعة.	مقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة إعداد براون وهلتزمان تعريب جابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ، وبرنامج إرشادي من إعداد الباحثة.	إلى وجود إثر للبرنامج الإرشادي في تحسين عادات الاستذكار. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تأثير البرنامج بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى طالبات الفرقة الثالثة والرابعة
مقصود (1992)	مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.	222 طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق	مقياس مستوى التطلع من إعداد الباحثة. مقياس عادات الاستذكار لجابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ	وجود علاقة ذات دلالة بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وإضافة إلى وجود تأثير لمستوى التطلع في عادات الاستذكار
الصراف (1992)	دراسة استطلاعية حول عادات وطرق المذاكرة.	طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الكويت	استبيان من إعداد الباحث	عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات في مجال تحديد مكان المذاكرة ومجال الاستعانة بمصادر المعرفة ومجال السلوك المستخدم في المذاكرة، ومجال الاستعداد للامتحان، لكنها وجدت فروقاً دالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالهدف من المذاكرة وتنظيم وقت المذاكرة
الفرماوي (1990)	العلاقة بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار لدى طلبة المرحلة الثانوية	264 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، و 270 طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية.	مقياس عادات الاستذكار من إعداد الباحث ومقياس قلق الاختبار إعداد محمد عبد الظاهر الطيب.	علاقة عكسية بين عادات الاستذكار وقلق الامتحان كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في عادات الاستذكار لصالح طلبة الجامعة

دراسة	عنوان الدراسة	عينة الدراسة	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
زيدان(1990)	عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود	444 من طلاب الثانوية العامة من التخصصات العلمية والأدبية	مقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة إعداد براون وهلتزمان تعريب جابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ.	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في تقديراتهم في مادتي اللغة العربية والانجليزية وعاداتهم في الاستذكار لصالح الطلبة الذين يتفوقون في عادات الاستذكار. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في عادات الاستذكار تعزى للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصصات العلمية
فطيم (1989)	العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية.	طلاب كلية البحرين الجامعية	مقياس العادات الدراسية لبراون وهلتزمان.	علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وكل من متغيرات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.
سليمان (1988)	عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي	133 طالباً وطالبة من المتفوقين والعاديين.	مقياس عادات الاستذكار إعداد الباحثة	علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين عادات الاستذكار وبين مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة لعينة الدراسة
سالم(1988)	العادات الدراسية لدى طالبات كلية المجتمع وعلاقتها بتحصيلهن الأكاديمي	200 طالبة من المرحلة الثانوية	مقياس رن للعادات الدراسية	فروق ذات دلالة بين متوسطات نتائج الطالبات المتفوقات في التحصيل عن المنخفضات في التحصيل. ووجود فروق بين متوسطات العادات الدراسية بين الفرعين العلمي والأدبي لصالح الفرع الأدبي.
حسن (1988)	مشكلات الاستذكار كما تبدو في رسومات وكتابات عينة من المراهقين.	118 طالباً من المرحلة الثانوية	قائمة بالمشكلات من إعداد الباحث	وجود معاناة في الاستذكار لدى العينة بعض أسبابها يرجع للمراهق نفسه وأسباب ترجع لبيئة المراهق المنزلية والمدرسية
لينا عنبر	: العلاقة بين العادات الدراسية وأثر التوجيه على التحصيل الدراسي	180 طالباً وطالبة من الصف الثاني الإعدادي	غلبرت غرين واختبار تحصيل موضوعي لمادتي العلوم والتاريخ	الطلاب ذوو التحصيل المنخفض يملكون عادات دراسية سيئة والطلاب جيدوا التحصيل يملكون عادات دراسية جيدة.

دراسة	عنوان الدراسة	عينة الدراسة	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
الخولي (1981) الرياض	العادات الدراسية وارتباطها بالتحصيل الدراسي	43 طالباً من طلاب الجامعة الأردنية	اختبار العادات الدراسية من اعداد الباحث	معظم الطلاب لا يتبعون عادات دراسية جيدة، مما يجعلهم يبدلون كثير من الجهد ولا يجنون فائدة كبيرة، وأن التحصيل لا يعتمد على عدد ساعات المذاكرة بل على نوعية الطريقة التي تتم بها المذاكرة، وهناك ارتباط عال بين العادات الدراسية السليمة والتحصيل الدراسي.
جابر عبد الحميد جابر (1981)	: دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة	83 طالباً قطرياً و 181 طالباً غير قطري	مقياس العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة	عدم وجود فروق بين القطريين وغير القطريين في كل من تجنب التأخير وطرق العمل والرضا عن المعلم وتقبل التعليم. أما عن علاقة كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي فقد كانت العلاقة وثيقة بالتفوق في التحصيل
كون (2000)	قلق الامتحان : قواعد العادات الدراسية.	133 متخرجاً من تخصصات مختلفة من ولاية وسترن	استبانة العادات الدراسية (SHI) Jones (1992) & Slat. (1992) ومقياس قلق الامتحان من إعداد (Bostick, 1992)	أظهرت الدراسة أن الضعاف تحصيلياً يوجد لديهم ضعف في مهارات القراءة وكتابة الملخصات. وبأن الحاصلين على درجات أدنى في بنود خاصة ضمن الاستبانة شكلوا نسبة 45.8% من الحاصلين على درجة عالية في مقياس قلق الامتحان .
كلين (2001)	برنامج تطوير التنظيم والعادات الدراسية في المدارس الثانوية.	مستوى المبتدئين في المرحلة الثانوية.	برنامج من إعداد الباحث ومن خلال دراسة نتائج الطلاب ومقابلات فردية للطلاب واستبانة للأهالي.	أظهرت الدراسة الفقر في التنظيمات والعادات الدراسية، وان الأهل لا يركزون إلا على الوظائف.وقد اقترحت الدراسة أن تنظيم العادات الدراسية والتدريب عليها، تؤثر عندما تتضمن تعليمات مباشرة ضمن المحتوى.

دراسة	عنوان الدراسة	عينة الدراسة	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
فاس كويس (2000)	عادات الدراسة والتعلم لدى الطلبة الإماراتيين في جامعة بنسلفانيا	من الطلاب الإماراتيين في جامعة بنسلفانيا	: اختبارات معرفية ودفاعية ولقاءات متعددة.	ارتفاع مستوى الدافعية لدى أفراد العينة كان عاملاً مهماً في اكتساب مهارة التعلم وزيادة التحصيل الأكاديمي وأن المثابرة جعلتهم ينجزون المهام الأكاديمية التي كلفوا بها.
باتر وبابنجي (Banerj & 1975) (Papneja,	نمط العلاقة بين الدافع وعادات الدراسة من طلاب الجامعات المختار	عينة من طلاب كليات مختلفة	مقياس العادات الدراسية لبراون وهلتزمان ومقياس الدافع من إعداد الباحث	وجد أن الطلبة المرتفعين في الذكاء كانوا مرتفعين في الحاجة للإنجاز والحاجة إلى القوة وأفضل في عادات الاستنكار. أما عن علاقة عادات الاستنكار بكل من الحاجة إلى الإنجاز والحاجة إلى القوة غير دالة إحصائياً.
عركي (2006)	أثر برنامج تدريبي وفق نموذج مارزنو للتدريب على مهارات التفكير في العمليات المعرفية، وفي التحصيل لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية..	62 طالباً وطالبة بكالوريوس من كلية الهندسة التكنولوجية	برنامج تجريبي من إعداد الباحثة وفق نموذج مارزنو	وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى العمليات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين يعزى لمتغير الجنس.
منصور (2005)		100 تلميذ وتلميذة	اختبار حل المشكلات (TOPS) اختبار حل المشكلات واختبار مهارات التفكير من إعداد الباحث	تعليم مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات والتدريب عليها أدى إلى تحسن الأداء على اختبار حل المشكلات واختبار مهارات التفكير
دراسة خال (2001)	فعالية برنامج مقترح لتعليم التفكير أثناء تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي .	50 طالباً للمجموعة التجريبية و 50 طالباً للمجموعة الضابطة	اثر تدريس برنامج لتعليم التفكير في الهندسة على التفكير الرياضي، وأثر تدريس برنامج لتعليم التفكير في الهندسة.	وجود علاقة بين أنواع التفكير المختلفة بصورة عامة كما أثبتت فاعلية البرنامج الذي أعدته الباحثة لتعليم التفكير

دراسة	عنوان الدراسة	عينة الدراسة	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
دراسة مطر (2000)	فعالية برنامج تعليم التفكير على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات	58 طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي في منطقة عمان الكبرى	برنامج تعليم التفكير مكون من 125 تمرين	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية وكذلك فروق إحصائية على بعد القدرة العقلية لمقياس مفهوم الذات ولم تظهر فروق على بقية الأبعاد
محمد وبدوي (1999)	فعالية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون التاريخية في تنمية مهارات التفكير التاريخي.	40 تلميذ	بناء وحدة مقترحة عن القلاع والحصون تضمنت ستة موضوعات دراسية.	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية وبين متوسط أداء المجموعة الضابطة عند مستوى 0.05 لصالح التطبيق البعدي.
السعيد (1999)	مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلي الابتدائية بمنطقة الراض التعليمية".	750 معلمة من معلمات منطقة الرياض	اختبار من إعداد الباحثين واختبار فلوريدا.	معلمات المرحلة الابتدائية يمارسن منطلقات التفكير الإبداعي في تدريسهن بشكل قليل، والتفكير الناقد بشكل متوسط، حل المشكلات ما بين ممارسة متوسطة إلى ممارسة عالية نسبياً.
فخرو (1998)	برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العليا حسب تصنيف بلوم لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين	48 طالباً	اختبار التحليل والتركيب والتقييم (SEA)	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار SEA
مك كون Mc (2007) Kown	تحسين الفهم القرائي من خلال مهارات التفكير العليا	493 طالب وطالبة من الصف الثاني والثالث	استبانة مسحية لمعرفة الاستراتيجيات المستخدمة قبل وأثناء وبعد القراءة من إعداد الباحثين. وبرنامج من إعداد الباحثين	كانت أعلى نسبة لتحسن الفهم والقراءة من خلال التدريب على مهارات التنبؤ وإجراء الاتصال ومهارة التصور ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستجواب ومهارة التلخيص.

دراسة	عنوان الدراسة	عينة الدراسة	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
هندريكس وآخرون (1995)	فاعلية برنامج لمهارات التفكير العليا في الاستيعاب القرائي	مجموعة من طلاب الصف السابع	اختبار من إعداد الباحثين واختبار فلوريدا.	أظهرت النتائج افتقار الطلبة للمهارات القرائية .
دراسة كرومري وآخرون (Kromrey & Others، 1991)	العلاقة بين مهارات التدريس الأساسية والمستويات العليا للتفكير .	19 مدرس للمرحلة الثانوية	اختبار من إعداد الباحثين واختبار فلوريدا	: تحقيق نتائج أعلى بما يتعلق بتعليم المستويات العليا للتفكير مع عدم وجود أي زيادة في التسجيل باختبار فلوريدا وقد ركز الباحثون على ضرورة تدريب المدرسين على تعليم المستويات العليا من التفكير
زينك (1985، Zenke)	تحسين فاعلية المدرسة من خلال تعليم مهارات التفكير	مدرسة من مدارس تولسا (أوكلاهوما) العمومية	برنامج التعليل الاستراتيجي القائم على تصميم ألبرت أوبتن للتفكير زينية التفكير لجيلفورد.	كانت إجابات المعلم والمتعلم للبرنامج ايجابية بشكل عام لكن الأمر يتطلب المزيد من الإعداد والتدريب للمعلمين في سبيل تطبيقه بشكل سليم وتنتهي الدراسة بملاحظات حول موثاقمة إدخال تعليم مهارات التفكير مع الانتقال المستمر من مجتمع صناعي إلى مجتمع قائم على المعلوماتية
هانسلر (Hansler، 1985)	فاعلية تقنية التعزيز المعرفي في تعليم مهارات التفكير	شعبتين من طلاب الصف الثالث السادس	برنامج من إعداد الباحث يقوم على وضع الطلاب أمام موقف محير وتتاح لهم فرصة جمع المعلومات ومن ثم يتم تشجيعهم على صياغة الفرضيات	تغيير اسم التقنية إلى " التعزيز المعرفي" وتقسيمها إلى 19 مهارة. ويعد أسلوباً لتعليم المهارات المعرفية بفعالية عالية. يبدو مناسباً للاستخدام مع طلبة المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية. ويمكن استخدام هذه التقنية مع أي مرحلة تعليمية.
عطار (2006)	التفاعل بين أنماط التعلم والتفكير والتخصص وأثره على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز.	198 طالبة من جامعة الملك عبد العزيز	مقياس أنماط التعلم والتفكير (تورانس ترجمة صلاح مراد	سيادة النمط الأيسر من التفكير في كل الكليات، وقد تبين أن طالبات الاقتصاد المنزلي من أقل استخداماً للنمط اليميني من التفكير . وجود ارتباط موجب بين أنماط التعلم والتفكير والتحصيل.

خامساً- التعليق على الدراسات السابقة:

- قسمت الباحثة الدراسات التي اطلعت عليها إلى ثلاث مجموعات رئيسية: المجموعة الأولى: الأبحاث التي تناولت العادات الدراسية، والمجموعة الثانية الدراسات التي تناولت مهارات التفكير والمجموعة الثالثة: الدراسات التي تناولت العادات الدراسية وارتباطها بمهارات التفكير
- لاحظت الباحثة الاهتمام الكبير بالعادات الدراسية لدى الباحثين منذ القدم وحتى الوقت الراهن، في محاولة ربطها بالعديد من المفاهيم لتحديد أهم تلك العادات.
- وأيضاً الاهتمام الحديث والكبير بمهارات التفكير، من خلال ربطها أيضاً بالكثير من المفاهيم في محاولة من الباحثين لفهم تلك المهارات وتحديد إستراتيجية تعلّمها.
- اختلف هذا البحث عن الأبحاث السابقة والتي تناولت العادات الدراسية حيث تناول هذا البحث العلاقة بين العادات الدراسية وتحسينها من خلال تدريب الطلاب على بعض مهارات التفكير المرتبطة بالعادات الدراسية فكان فريداً من نوعه على حد علم الباحثة فيتناول هذه العلاقة. أما الدراسات الأخرى فلقد درست العلاقة بين العادات الدراسية وقلق الامتحان (الشعراوي، الفرماوي، كون) ودرست أيضاً بعلاقتها بالاتجاهات نحو الدراسة ومستوى التطلع (مقصود، عبد الحميد) وتناولت دراسة (أبكر، علي) تعليم هذه العادات، بينما تناولت دراسة (الصراف) التعرف على هذه العادات، وقام بعض العلماء بدراسة هذه العادات واختلافها لدى الطلبة حسب التخصص العلمي (زيدان، سليمان، سليم، سالم، عنبر، الخولي).
- واختافت العينات التي تناولتها معظم الدراسات فكانت أكبر هذه العينات لدى دراسة (زيدان، 1990) حيث بلغ عدد أفراد العينة 444 طالباً. أما عينة هذه الدراسة فلقد كانت (26) طالباً كمجموعة تجريبية، و (36) طالباً كمجموعة ضابطة. ولقد كانت اقرب هذه العينات لعينة الدراسة دراسة علي (2002) حيث بلغ عدد أفراد العينة لديه (62) طالباً.
- أما بالنسبة للنتائج فلقد أجمعت معظم الدراسات على أهمية العادات الدراسية التخلص من قلق الامتحان (الشعراوي 1995، الفرماوي 1990، كون 2000) وعلى أهمية تعليم مهارات العادات الدراسية من خلال برامج تدريبية (أبكر 2006، علي 2002) وأظهرت دراسة (عبد الحميد 1981، مقصود 1992) بوجود ارتباط موجب بين العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة ومستوى التطلع، كما حدد معظم الطلاب في دراسة (الصراف 1992) العادات الدراسية بأنها مكان ووقت المذاكرة والاستعانة بالمصادر والاستعداد

للامتحان، كما بينت كل من دراسة (زيدان 1990، سليمان 1988، فطيم 1989، سالم 1988، الخولي 1981) بأن العادات الدراسية لدى طلاب الفرع العلمي هي بدرجة أعلى من غيرهم وأكدوا ارتباط العادات الدراسية بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً. فكانت هذه الدراسة متشابهة في نتائجها في تأكيد فاعلية البرامج التدريبية لتحسن العادات الدراسية مع دراسة (أبكر 2006، علي 2002).

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار مقياس العادات الدراسية لمحمد علي الفرماوي حيث طبقت بنوده الفرعية العديد من الاختبارات المستخدمة (براون وهلتزمان، غلبرت غرين، مقياس رن)، فكا تلك المقاييس المستخدمة تقاطعت فيما بينها في تحديد مفهوم العادات الدراسية بأبعاد مكان ووقت المذاكرة والاستعانة بالمصادر والاستعداد للامتحان، كما بينت كل من دراسة (زيدان 1990، سليمان 1988، فطيم 1989، سالم 1988، الخولي 1981).
- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت مهارات التفكير، فقد استفادت الباحثة من الدراسات التي حصلت عليها في الاطلاع على البرامج التي أعدها الباحثون في إعداد وتصميم برنامجها.
- ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات لاحظت الباحثة أن معظم البرامج المطبقة لتدريب وتعليم التفكير قد كانت فعالة (عرنكي 2006، منصور 2005، خال 2001، مطر 2000، محمد وبدوي 1999، فخرو 1998، زينك 1985).
- ولاحظت أيضاً أن تدريب الطلاب على التفكير ومهارته قد أدى إلى تحسن عملية التدريس (كرومي 1991، السعيد 1999).
- وأن أكبر عينة قد أخذت في الدراسات التي تناولت مهارات التفكير هي 750 (السعيد، 1999).
- وبأن مهارة طرح الأسئلة والتلخيص من أهم المهارات البسيطة التي يلاحظ تحسن الطلاب بعد تدريبهم على استخدامها (كرومي 1991، هندرلايكس وآخرون 1995).
- وقد لاحظت الباحثة أن الاهتمام بالبرامج التي تركز على التدريب على مهارات التفكير هو حديث نسبياً.
- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت العادات الدراسية ومهارات التفكير فلم تجد الباحثة (على حد علمها) أيّاً من الأبحاث أو الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات التفكير البسيطة أو المتوسطة والعادات الدراسية.
- الدراسات التي وجدتها الباحثة قد تناولت العلاقة بين لأنماط التعلم وأنماط التفكير والمقصود هنا بأنماط التعلم هنا العادات الدراسية كجزء من تلك الأنماط وعلاقته مع التحصيل (عطار

2006) حيث وجدت الباحثة ارتباط دال وموجب بين أنماط التعلم وأساليبه وأنماط التفكير والتحصيل.

- وبناء على ما تقدم وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، فإنها لم تجد على حد علمها أي دراسة تناولت العلاقة بين مهارات التفكير والعادات الدراسية، مما دفع الباحثة إلى تناول هذه التغيرات بالدراسة.

إجراءات البحث

أولاً- إجراءات التجربة.

ثانياً- أدوات البحث.

ثالثاً- ثالثاً: تطبيق أدوات البحث.

رابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل السادس

إجراءات البحث

توطئة:

الكثير من المعلمين والباحثين في مجال التربية والتعليم يقولون بأن الهدف الأساسي للتعليم في هو إكساب الطلاب لمهارات التفكير، وبناءً عليه فإن التفكير لا يحدث نتيجة النضج فقط، إنما نتيجة الاكتساب. من هنا كان ولا بد للكثير من البرامج التي تسعى إلى تنمية التفكير من الظهور في مدارسنا . ويشكل هذا البحث خطوة بسيطة في محاولة تنمية بعض مهارات التفكير.

أولاً: إجراءات التجربة:

تاريخ الانتهاء: 2010/5/9

تاريخ البدء: 2010/3/28

مجموعة التجريبية: مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي العام (26) من طلاب ثانوية زكي الأرسوزي (مدينة دير عطية، ريف دمشق).

مجموعة الضابطة: مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي العام (34) من طلاب ثانوية محالية (مدينة النبك، ريف دمشق).

1. الجلسة التمهيديّة:

تمحورت هذه الجلسة حول شرح الهدف العلمي من وراء إجراء التدريب للطلاب، ومن ثم استكشاف العادات الدراسية للطلاب، وارتباطها بعدد من المهارات الواجب توافرها لديهم، ومن ثم الوصول إلى اتفاق حول معنى المهارة، وتحديد مهارات التفكير المرتبطة بطرق دراستهم والأكثر استخداماً بالنسبة إليهم.

ومن ثم الاتفاق على صيغة العمل أثناء التدريب، على أن يسبق ذلك تطبيق الاختبارات المستخدمة بشكل قبلي.

2. العمل ضمن الجلسات:

1. تقسيم الطلاب إلى خمس مجموعات (كل مجموعة خمسة طلاب)
2. شرح المهارة باستخدام ملف بور بوينت معروض عن طريق جهاز الإسقاط، مع الأمثلة.
3. لكل جزء من التدريب على المهارة تدريب جماعي مخصص على كراسة التدريب يجيب عليه أفراد المجموعة.

4. جمع إجابات الطلاب، وإجراء التغذية الراجعة، ومن ثم عرض الإجابة الصحيحة على جهاز الإسقاط.

5. مناقشة الطلاب، حول أسئلتهم حول الجزء المطروح.

6. بعد الانتهاء يتم عرض ملخص حول ما تم تقديمه للطلاب من معلومات جديدة. ثم يتم رصد الملاحظات التي ظهرت خلال الجلسة.

3. الجلسة الختامية:

بعد الانتهاء من تدريب الطلاب على بعض مهارات التفكير، أجرت الباحثة مراجعة شاملة لهذه المهارات، مع عرض ملخص موجز لهذه المهارات والتقنيات اللازمة للاستخدام الأمثل لها. ومن ثم تم توزيع ملخص ورقي للمعلومات النظرية الخاصة بالبرنامج، تمهيداً لإجراء الاختبار البعدي.

وقد أجرت الباحثة الاختبار البعدي على كلا العينتين لتقييم فاعلية البرنامج المستخدم، ومدى الفاعلية المحققة، وتم رصد عدد من الملاحظات.

4. معيار التعلم:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تبين أن معظم الطلاب يعانون من ضعف في استخدام هذه المهارات، وهذا مما ينعكس على أدائهم التحصيلي في المواد كافة.

وبناء على اطلاع الباحثة على عدد من برامج تنمية مهارات التفكير. قامت الباحثة بوضع اختبار لعدد من مهارات التفكير على أن يحصل الطالب في كل مهارة من المهارات على ثماني درجات لكل مهارة على حده كحد أقصى.

ثانياً: أدوات البحث:

قامت الباحثة بالاستعانة بالاختبارات التالية لتحقيق أهداف هذا البحث:

1. مقياس العادات الدراسية للدكتور حمدي علي الفرماوي:

معلومات عن المقياس:

بعد أن قام الدكتور علي الفرماوي بالاطلاع على الأدوات التي استخدمت في قياس عادات الاستنكار مثل: (lavin, 1970، child, 1962)، فاروق عبد الفتاح (1981)، رمضان الصالح (1987)، سناء سليمان (1988)، مها عبد اللطيف (1989)، وكنتيجه لذلك تم تحديد أربعة مكونات بالعادات الدراسية:

- البعد الأول: طرق العمل المرتبطة بعملية الاستدكار.
- البعد الثاني: عادات ترتبط بوقت ومكان الدراسة.
- مشكلات ترتبط بالعادات الدراسية.
- عادات ترتبط بالإعداد للامتحانات وأدائها.

تم صياغة العبارات لكل بعد من هذه الأبعاد وروعي في بعضها على أن تدل على عادات جيدة وبعضها على عادات غير جيدة. بلغ مجمل هذه العبارات (94) عبارة منها (47) عبارة تشير للعادات الجيدة و (47) عبارة تشير للعادات الغير جيدة.

تم عرض هذه العبارات على خمسة عشرة محكماً وتم تفرغ ومقارنة بيانات المحكمين، وتم حساب نسب الموافقة على كل عبارة، وبناء على ذلك تم حذف بعض العبارات التي لم يوافق عليه نصف المحكمين، بالإضافة إلى ضم عدد من العبارات أجمع عدد من المحكمين عليها.

تم اختيار أربعة مستويات للإجابة تمثلت بـ (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً) بحيث يتوجب على المفحوص بان يقوم باختيار واحد من هذه الخيارات الأكثر انطباقاً على ما يقوم به في عملية الدراسة.

للتحقق من مدى فهم المفحوصين للمقياس طبق على 80 طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة تاريخ طبيعى بكلية التربية.

وصل عدد عبارات المقياس إلى 72 عبارة نصفها يشير إلى العادات الجيدة، ونصفها الآخر يشير إلى العادات غير الجيدة. وقد تم تنظيم العبارات لسهولة التصحيح إلى 18 مجموعة، تتكون كل مجموعة من أربع عبارات فقط، وتضم المجموعة الواحدة عبارات من نوع واحد (أما عادات جيدة أو عادات غير جيدة) وقد تم ترتيبها بالتوالي على شكل مجموعة تشير إلى عبارات جيدة ثم مجموعة تليها تشير إلى عبارات غير جيدة ... وهكذا

والجدول التالي يوضح توزع العبارات داخل المقياس على الأبعاد الأربعة:

جدول (1)

توزيع العبارات داخل المقياس بأرقامها في الصورة النهائية

أبعاد نوع العبارات	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	المجموع
عبارات جيدة 1	-9-4-3-2-1 -17-12-11-10 -25-20-19-18 -33-28-27-26 34	-36-35 -42-41 -44-43 50-49		-52-51 -58-57 -60-59 -66-65 68-67	36
المجموع	18	8	صفر	10	
عبارات غير جيدة	-16-15-14-13 22-21	-7-6-5 -8	-48-47-46-45 -56-55-54-53 -64-63-62-61 -72-71-70-69	-24-23 -30-29 -32-31 -38-37 40-39	36
المجموع	6	4	16	10	72

أولاً- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، هما إعادة التطبيق، وطريقة التجزئة النصفية.

إعادة التطبيق: تم التطبيق على عيّنتين، الأولى من طلاب المرحلة الثانوية، والثانية من طلاب المرحلة الجامعية. بلغت العينة الأولى 50 طالباً من الفئتين الأولى والثالثة بمدرستي المساعي الثانوية وعبد المنعم رياض الثانوية بمدينة شبين الكوم. وبلغت العينة الثانية 67 طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة رياضيات بكلية التربية - جامعة المنوفية. ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس أفراد العيّنتين بعد 14 يوماً من التطبيق الأول. وقد وصل معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لعينة الثانوي 0.609، أما عينة الجامعة فقد وصل معامل الارتباط بين درجاتها 0.627 والجدول التالي يوضح هذه النتائج تفصيلاً.

جدول (2)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق

العينة	ن	التطبيق	م	ع	ر
ثانوي	50	تطبيق أول	182.760	36.46	0.609
		تطبيق ثان	191.46	27.07	
جامعة	67	تطبيق أول	196.13	19.39	0.627
		تطبيق ثان	198.92	21.46	

التجزئة النصفية: تم تطبيق المقياس وتصحيحه على عينتين من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددهم خمسين طالباً من نفس المدارس، والفرق الدراسية المشار إليها في الطريقة الأولى، وكذلك على عدد من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة المنوفية، بلغ ستون طالباً وطالبة. وقد تم رصد درجات كل مفحوص كالآتي:

أ. تم رصد درجات كل عبارتين أوليتين من كل مجموعة داخل المقياس (18 مجموعة) ثم جمعت هذه الدرجات لتدل على درجات النصف الأول للمقياس

ب. تم رصد درجات العبارتين الباقيتين من كل مجموعة عبارات داخل المقياس، وتم جمع هذه الدرجات لتدل على درجات المفحوص على النصف الثاني للمقياس.

وهكذا أصبحت جميع الأبعاد، وكذلك نوع العبارات (جيد وغير جيد) ممثلة في كل نصف من المقياس بالتساوي، وبالطبع أصبح مجموع عبارات كل نصف 36 عبارة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل نصف بالنصف الآخر للمفحوصين في كل عينة. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين النصفين لعينة الثانوي 0.613 وبلغ معامل الارتباط لعينة الجامعة 0.818 والجدول التالي يوضح هذه النتائج تفصيلاً.

جدول (3)

نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس

العينة	ن	التطبيق	م	ع	ر
ثانوي	50	النصف الأول	92.32	9.01	0.613
		النصف الثاني	91.14	7.45	
جامعة	60	النصف الأول	99.5	8.52	0.818
		النصف الثاني	97.05	10.08	

ثانياً- صدق المقياس:

1. تم تطبيق المقياس على عيّنتين، الأولى من المرحلة الثانوية وهي تمثل الصفين الأول والثالث بنفس المدارس السابقة، وقد بلغ عدد هذه العينة 264 طالباً، والعينة الثانية بلغ عددها 270 طالباً وطالبة من الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية، ينتمون إلى تخصصات مختلفة وبعد ذلك تم تصحيح المقياس ورصد الدرجات.
2. تم حساب تكرارات الدرجات ومنها تم عزل 27% من عدد كل عينة يمثلون مفحوصين حصلوا على أقل الدرجات و 27% من عدد المفحوصين حصلوا على أعلى الدرجات.
3. تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينات المختارة في كل من الثانوي والجامعة، وكذلك حساب النسبة الحرجة للمقارنة الطرفية لكل عينة والجدول التالي يبين النتائج تفصيلاً.

جدول (4)

نتائج المقارنة الطرفية لأداء عينة الصدق في المرحلتين

العينة	ن	م	ع	النسبة		
	1ن	2ن	1م	2م	1ع	2ع
ثانوي	71	71	151.76	15.38	18.832	9.37
جامعي	73	73	172.47	17.99	11.842	9.92

وهكذا يتضح من نتائج الثبات والصدق الآتي:

1. إن المقياس يمكن الاطمئنان إلى ثباته بطريقة الإعادة التي وصل فيها معامل الثبات إلى 61، بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، و 63 بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية.
2. يمكن الاطمئنان إلى ثبات المقياس كما أشارت نتائج التجزئة النصفية للمقياس، والتي وصلت إليه 61 بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، 82 تقريباً بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية.. ويعطي ذلك اتساق وتوازن عبارات وأبعاد المقياس.
3. يمكن الاطمئنان إلى قبول العبارات وواقعيتها لدى المفحوصين، وقد تم التحقق من ذلك بواسطة الصدق الظاهري وصدق المضمون كما جاء في تقرير المحكمين.
4. أما بالنسبة للصدق التمييزي للمقياس فيمكن الاطمئنان كما أشارت نتائج المقارنة الطرفية، والتي تظهر أن قيمتي النسبة الحرجة للعينتين دالة عند مستوى 0.01 وبهذا يمكن الاطمئنان

إلى قدرة المقياس على التمييز بين المستويات القوية والضعيفة، وبالتالي بين عادات الاستذكار الضعيفة والقوية.

5. بناء عليه يمكن تصنيف المفحوصين بناء على هذا المقياس كالآتي:

– رصد درجات العبارات الدالة على عادات جيدة وحدها والعبارات الدالة على عادات غير جيدة وحدها لكل مفحوص، وتكون الدرجة الأعلى هي التي تصف المفحوص من حيث إتباعه لعادات جيدة أو غير جيدة.

– رصد درجات عبارات المقياس ككل ويصنف المفحوصين تبعاً لمتوسط الدرجات، وفي هذه الحالة تكون الدرجة الأقل من الدرجة الوسطية ممثلة لعادات الاستذكار غير الجيدة، والدرجة التي تقع فوق الوسيط تمثل عادات استذكار جيدة.

2. برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير:

أولاً: وصف البرنامج:

بعد الاطلاع على برامج عديدة في مجال تعليم التفكير مثل "برنامج الكورت لتعليم التفكير (Edward De Bono, 1997 Cort)، اختبار كاليفورنيا، 2000) وبعض البرامج التدريبية على مهارات التفكير (عرنكي 2006، العسالي 1998، العظمة 2006) وعلى بعض الأدبيات التي تناولت تدريس التفكير (فوزي 2007).

وبعد أن تم إجراء مسح استطلاعي لحاجة الطلاب للتدريب على بعض المهارات المساعدة لهم في عملية الدراسة، قامت الباحثة بوضع قائمة بهذه المهارات التي يجب تدريب الطلاب عليها وهي: (مهارات التلخيص، مهارة توليد الأسئلة، مهارة المقارنة، مهارة التصنيف، مهارتي الترميز والمقارنة) وبعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت تدريس مهارات التفكير بشكل منفصل أو متصل بالمنهاج الدراسي (شواهين 2007، فوزي 2007، سعادة 2003، جروان 1999).

بعد ذلك قامت الباحثة بانتقاء مادة التدريب المرتبطة بالمهارات المختارة أولاً والتي يفيد التدريب عليها في تحسين عادات الطلاب الدراسية. وقامت بجمع مواد مناسبة للتدريب على المهارات المختارة.

ومن ثم تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين وتم تعديل بعض العبارات حسب توجيهاتهم لتناسب مع عمر الطلاب ومع المهارات المنتقاة، مثل:

- توثيق تعريف التلخيص الوارد في الصفحة الرابعة من البرنامج.

- في الصفحة الرابعة عشرة تبديل عبارة "الأسئلة التي يجب عليها بنعم أولاً لا تقيس الفهم" بعبارة "الأسئلة التي يجب عليها بنعم أولاً غالباً لا تقيس الفهم".
- في الصفحة السادسة عشرة حذف لكلمة إستراتيجية من العنوان.
- في الصفحة الثامنة والعشرين من مهارة المقارنة يجب وضع صيغة السؤال قبل قراءة العبارة لكي يعرف الطالب ما هو المطلوب منه قبل القراءة.
- فصل نظري لمهارتي الترميز والاستدعاء وتفرغ جلسة تدريبية لكل مهارة.
- في مهارة الترميز وجوب التأكيد على مهارة التكرار مع الأمثلة

بعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة، قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (15) طالبة من ثانوية الدكتور محمود سعدا للتأكد من فهم محتوى التدريب وإجراء التعديل اللازم على الوقت المطلوب لكل مهارة ولكل تطبيق حتى لا تتجاوز كل جلسة الحصة الدراسية 45 دقيقة.

ثانياً: محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على ثلاثة أنواع من الكراسات:

- كراسة المعلم.
- كراسة التدريب.
- كراسة الطالب.

تم تطبيق البرنامج على مدار شهر ونصف بمعدل حصتين دراسيتين كل أسبوع سبقتها جلسة تمهيدية للتعريف بالبرنامج ومعنى كلمة مهارة والتعرف على عادات الطلاب الدراسية والصعوبات التي يواجهونها أثناء الدراسة، والاتفاق على طريقة العمل ضمن الجلسات:

الأسبوع الأول:

- الجلسة الأولى: التدريب على مهارة التلخيص
- الجلسة الثانية: تطبيق الطلاب للمهارة بشكل فردي

الأسبوع الثاني:

- الجلسة الثالثة: التدريب على مهارة توليد الأسئلة
- الجلسة الرابعة: تطبيق الطلاب للمهارة بشكل فردي

الأسبوع الثالث:

- الجلسة الخامسة: التدريب على مهارة المقارنة
- الجلسة السادسة: تطبيق الطلاب للمهارة بشكل فردي

الأسبوع الرابع:

- الجلسة السابعة: التدريب على مهارة التصنيف
- الجلسة الثامنة: تطبيق الطلاب بشكل فردي على المهارة

الأسبوع الخامس

- الجلسة التاسعة: التدريب على مهارة الترميز
- الجلسة العاشرة: تطبيق الطلاب للمهارة بشكل فردي

الأسبوع السادس:

- الجلسة الحادية عشرة: التدريب على مهارة الاستدعاء.
- الجلسة الثانية عشرة: تطبيق الطلاب للمهارة بشكل فردي.

ثالثاً: الطريقة المستخدمة في تعليم المهارات والتدريب عليها:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات التي تناولت تدريس مهارات التفكير وكيفية إعداد البرامج، وجدت أن هذه البرامج يمكن وضعها بسهولة لتتناسب مع أهداف التدريب ومع وجهة نظر المدرس. فهناك بعض البرامج التي تكون مادة التدريب فيها من المنهاج نفسه وعن طريقة تدريس هذه المادة نربطها مع المهارات التي نريد تدريب الطلاب عليها، ومنها ما يستخدم مواد منفصلة عن المنهاج لتعليم تلك المهارات. ولقد اختارت الباحثة تعليم الطلاب لمهارات التفكير بشكل منفصل عن المنهاج المدرسي لضرورات العمل الإرشادي في مدارسنا لم يخصص له منهاجاً محدداً من قبل وزارة التربية، بالإضافة إلى أنم التدريب بشكل مستقل قد يعمم الفائدة على كافة المواد الدراسية.

وقد صممت الباحثة كراستين للطلاب واحدة للتدريب الجماعي أثناء جلسة بحيث يقسم الطلاب إلى مجموعات، وتوزع كراسة واحدة على كل مجموعة للإجابة عن التطبيقات الواردة فيها بشكل جماعي.، والثانية كراسة الطالب توزع على الطلاب بشكل فردي في الجلسة التالية للتدريب على المهارة بحيث يعطى الطلاب فترة ثلث ساعة للإجابة عن الكراسة بشكل فردي، ومن ثم يتبادل الطلاب الكراسة لتصحيحها وتبادل وجهات النظر، ومن ثم تتم الإجابة عن أسئلة الكراسة بشكل جماعي من أجل التغذية الراجعة.

ثالثاً: اختبار مهارات التفكير:

بعد اطلاعنا على عدد من الأدبيات التي تناولت مفهوم مهارات التدريب وكيفية قياسه (عصر، جروان، سعادة، زيتون..).

قامت الباحثة بوضع بنود الاختبار بحيث تشمل المهارات المراد تدريب الطلاب عليها. ومن ثم تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين للتأكد من صدق الاختبار وهو صدق المحكمين بعد التحقق من صدق المحتوى تم تطبيق الاختبار على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي (32) طالبة من ثانوية محمود سعدة للتحقق من صدق الاختبار وثباته. وقد اعتمدت الباحثة على حساب معاملات الثبات بطريقة التصيف، وتم استخدام صيغة سبيرمان وبراون لحساب معامل الثبات: $r = r_2 / 1 + r_1$.

حيث أن r معامل ثبات الاختبار ككل، و r_1 معامل ثبات نصف الاختبار وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (5)

نتائج معامل الثبات النصفى لاختبار مهارات التفكير

الاختبار	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل
مهارة التلخيص	0.050	0.66
مهارة توليد الأسئلة	0.64	0.78
مهارة التصنيف	0.58	0.73
مهارة المقارنة	0.79	0.88
مهارة الترميز	0.92	0.95
مهارة الاستدعاء	0.85	0.91

أما بالنسبة للصدق فلقد اعتمدنا على صدق المحكمين والصدق الذاتي وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات الكلي للاختبار والنتائج مبينة في الجدول:

جدول (6)

نتائج معامل الثبات للاختبار مهارات التفكير

الاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل	معامل الصدق الذاتي
مهارة التلخيص	0.66	0.88
مهارة توليد الأسئلة	0.78	0.81
مهارة التصنيف	0.73	0.85
مهارة المقارنة	0.88	0.93
مهارة الترميز	0.95	0.97
مهارة الاستدعاء	0.91	0.95

ثالثاً: تطبيق أدوات البحث:

1. تطبيق اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. تطبيق برنامج التدريب على بعض مهارات التفكير على المجموعة التجريبية.
3. تطبيق اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS) وهذه الأساليب هي:

- معامل سبيرمان - براون لحساب ثبات المقياس.
- استخدام (T. Test) ستودنت لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين.
- المتوسط الحسابي (Measn).
- استخدام اختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda) لتحليل التباين بين الفروق.

عرض

نتائج البحث

- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى.
- 2- عرض نتائج الفرضية الثانية.
- 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.
- 4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.
- 5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.
- 6- عرض نتائج الفرضية السادسة.

الفصل السابع

نتائج البحث {عرضها وتفسيرها}

فرضيات البحث:

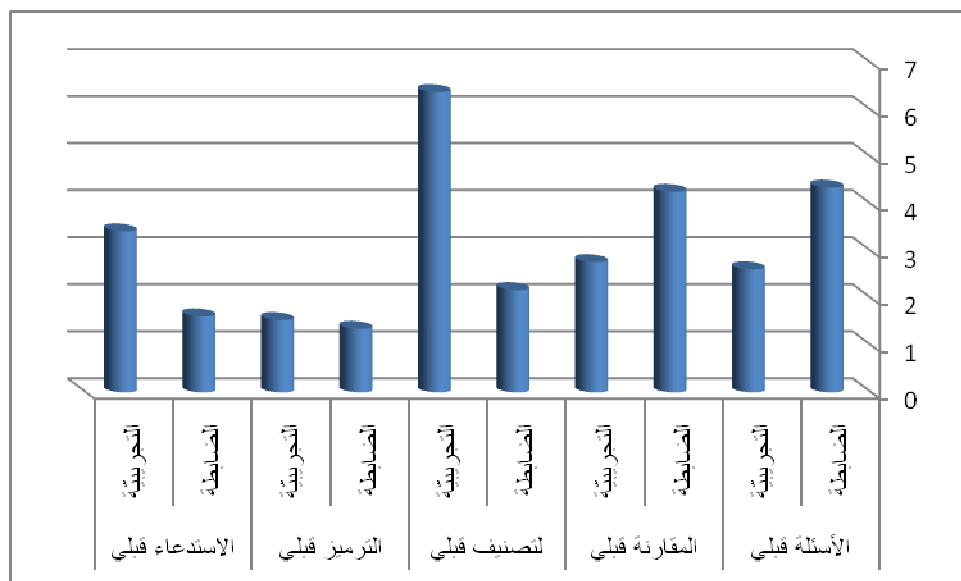
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير قبل تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارة الاستدعاء قبل تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارة التلخيص قبل تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارة توليد الأسئلة قبل تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارة المقارنة قبل تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارة التصنيف قبل تطبيق البرنامج.

جدول (7)

الإحصاءات الوصفية لدى المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير Descriptive Statistics

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	
34	4.51587	20.9706	الضابطة	اختبار مهارات قبلي
26	4.80016	20.1923	التجريبية	
60	4.61746	20.6333	Total	
34	1.53857	7.2353	الضابطة	التلخيص قبلي
26	1.28901	4.3077	التجريبية	
60	2.04166	5.9667	Total	

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	
34	1.04105	4.3529	الضابطة	الأسئلة قبلي
26	1.96116	2.6154	التجريبية	
60	1.72911	3.6000	Total	
34	.99419	4.2647	الضابطة	المقارنة قبلي
26	1.96586	2.7692	التجريبية	
60	1.65797	3.6167	Total	
34	1.73154	2.1765	الضابطة	لتصنيف قبلي
26	2.24636	6.3846	التجريبية	
60	2.87007	4.0000	Total	
34	1.22802	1.3529	الضابطة	الترميز قبلي
26	1.60576	1.5385	التجريبية	
60	1.39450	1.4333	Total	
34	2.17443	1.6176	الضابطة	الاستدعاء قبلي
26	1.36156	3.4231	التجريبية	
60	2.06011	2.4000	Total	



الشكل رقم (1) يبين الإحصاءات الوصفية لدى المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير

الجدول (8)

اختبار ويلكس لمبدأ

Effect	ويلكس لمبدأ	ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر	
المجموعة	Wilks' Lambda	31.403 ^a	7.000	52.000	.000	0.809	تأثير كبير

يلاحظ أن قيمة ويلكس لمبدأ (0.191) دالة إحصائياً حيث قيمة ف 31.403^a والقيمة الاحتمالية 0.000. وهي أصغر من 0.05 أما قيمة مربع ايتا لقياس حجم الأثر فكان كبيراً.

ولتحديد الفروق استخدمت الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد وهو نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي

المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
اختبار مهارات قبلي	8.924	1	8.924	.414	.522
التلخيص قبلي	126.277	1	126.277	61.209	.000
الأسئلة قبلي	44.481	1	44.481	19.557	.000
المقارنة قبلي	32.950	1	32.950	14.788	.000
لتصنيف قبلي	260.905	1	260.905	67.227	.000
الترميز قبلي	.507	1	.507	.257	.614
الاستدعاء قبلي	48.024	1	48.024	13.764	.000

يلاحظ أن هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التلخيص القبلي والأسئلة والمقارنة والتصنيف والاستدعاء القبلي، في حين لم تكن الفروق دالة في المجموع الكلي لاختبار مهارات التفكير إضافة إلى الاستدعاء.

ونظراً لوجود فروق في بعض الاختبارات الفرعية نلجأ إلى استخدام تحليل التباين في دراسة الفروق قبلي / بعدي للمجموعة التجريبية والذي يستخدم لضبط أثر الفروق في التطبيق القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار عادات الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في طرق العمل بالعادات الدراسية قبل تطبيق البرنامج.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في عادات الوقت والمكان قبل تطبيق البرنامج.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مشكلات عادات الاستذكار قبل تطبيق البرنامج.

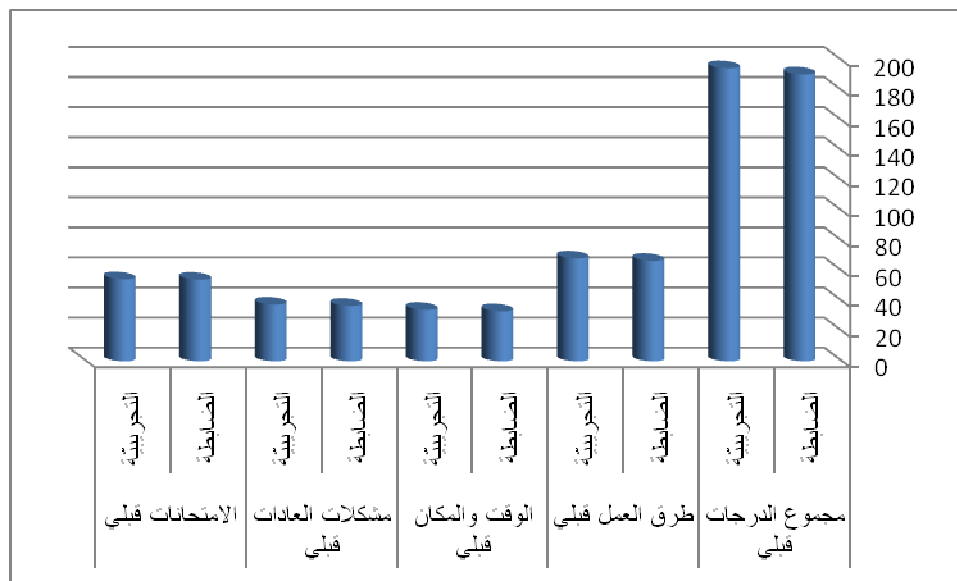
• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في طرق الدراسة للامتحانات وقلقها قبل تطبيق البرنامج.

الجدول (10)

الإحصاءات الوصفية لاختبار عادات الدراسة

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	
25	13.02139	190.8400	الضابطة	مجموع الدرجات قبلي
34	15.67848	194.9412	التجريبية	
59	14.63555	193.2034	Total	
25	5.61456	66.7600	الضابطة	طرق العمل قبلي
34	7.69569	68.4412	التجريبية	
59	6.88785	67.7288	Total	
25	4.50259	33.2400	الضابطة	الوقت والمكان قبلي
34	5.06192	34.2059	التجريبية	
59	4.81657	33.7966	Total	
25	5.65184	36.8800	الضابطة	مشكلات العادات

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	
34	6.11163	37.7353	التجريبية	قبلي
59	5.88657	37.3729	Total	
25	5.76281	54.2800	الضابطة	الامتحانات قبلي
34	6.11601	54.5588	التجريبية	
59	5.91978	54.4407	Total	



الشكل رقم (2) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار عادات الدراسة

الجدول رقم (11)

اختبار ويلكس لامبدا لتحليل التباين بين الفروق

Partial Eta Squared		القيمة الاحتمالية	درجة حرية الخطأ	درجة الحرية الافتراضية	ف	ويلكس لامبدا	Effect	
.952	0.044	.748	53.000	5.000	.536 ^a	.952	Wilks' Lambda	المجموعة

يلاحظ أن قيمة ويلكس لامبدا (0.952) غير دالة إحصائياً حيث قيمة ف 0.536 والقيمة الاحتمالية 0.044 وهي أكبر من 0.05 أما قيمة مربع ايتا لقياس حجم الأثر فكان ضعيفاً.

ولتحديد الفروق استخدمت الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد وهو نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (12)

اختبار دلالة الفروق والمتوسطات في اختبار عادات الدراسة

المجموعة Source	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
مجموع الدرجات قبلي	242.317	1	242.317	1.134	.291
طرق العمل قبلي	40.719	1	40.719	.856	.359
الوقت والمكان قبلي	13.440	1	13.440	.575	.451
مشكلات العادات قبلي	10.539	1	10.539	.300	.586
الامتحانات قبلي	1.120	1	1.120	.031	.860

يلاحظ من الجدول السابق أن لا فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس عادات الدراسة، حيث كانت جميع القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة 0.05 . مما يعني تجانس العينتين في اختبار عادات الدراسة

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التلخيص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات توليد الأسئلة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة المقارنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة التصنيف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الترميز.

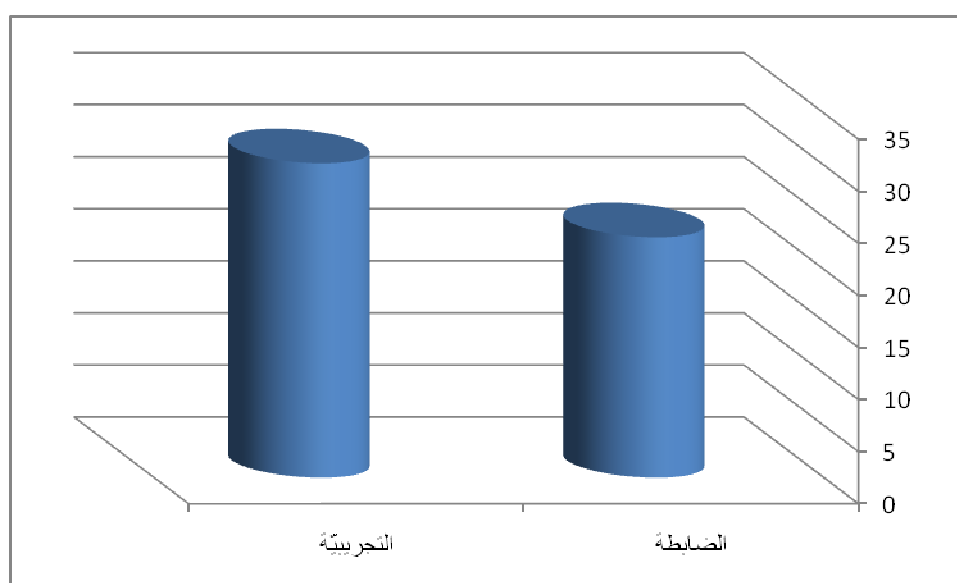
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الاستدعاء

أولاً: نتائج الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير:

الجدول (13)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارات التفكير

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة
33	3.90803	23.0909	الضابطة
26	3.97008	30.1923	التجريبية
59	5.27867	26.2203	Total



الشكل رقم (3) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار مهارات التفكير

الجدول (14)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار مهارات التفكير "Dependent Variable"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر مربع ايتا
Corrected Model	893.437 ^a	2	446.718	34.615	.000	.553
Intercept	1042.544	1	1042.544	80.784	.000	.591
مهارات قبلي	160.067	1	160.067	12.403	.001	.181
المجموعة	786.442	1	786.442	60.939	.000	.521
Error	722.699	56	12.905			
Total	42179.000	59				
Corrected Total	1616.136	58				

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

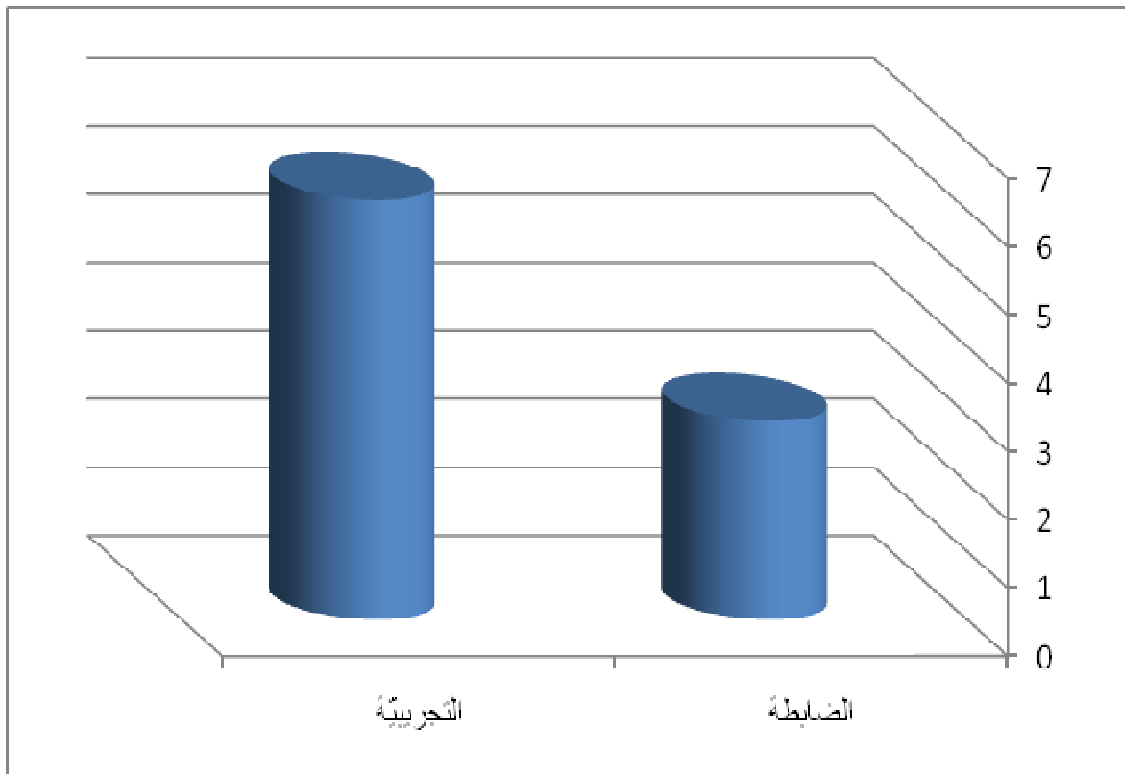
يتبين من النتائج أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب رفض الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 60.939 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.000)، كما يبلغ حجم الأثر 0.521 مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي.

ثانياً: مهارة التلخيص:

الجدول (15)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة التلخيص

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	2.9091	1.80907	33
التجريبية	6.1538	2.39487	26
Total	4.3390	2.63013	59



الشكل رقم (4) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار مهارة التلخيص

الجدول (16)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار مهارة التلخيص "Dependent Variable"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر مربع ايتا
Corrected Model	153.371 ^a	2	76.686	17.327	.000	.382
Intercept	77.944	1	77.944	17.611	.000	.239
التلخيص قبلي	.263	1	.263	.059	.808	.001
المجموعة	69.197	1	69.197	15.635	.000	.218
Error	247.849	56	4.426			
Total	1512.000	59				
Corrected Total	401.220	58				

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

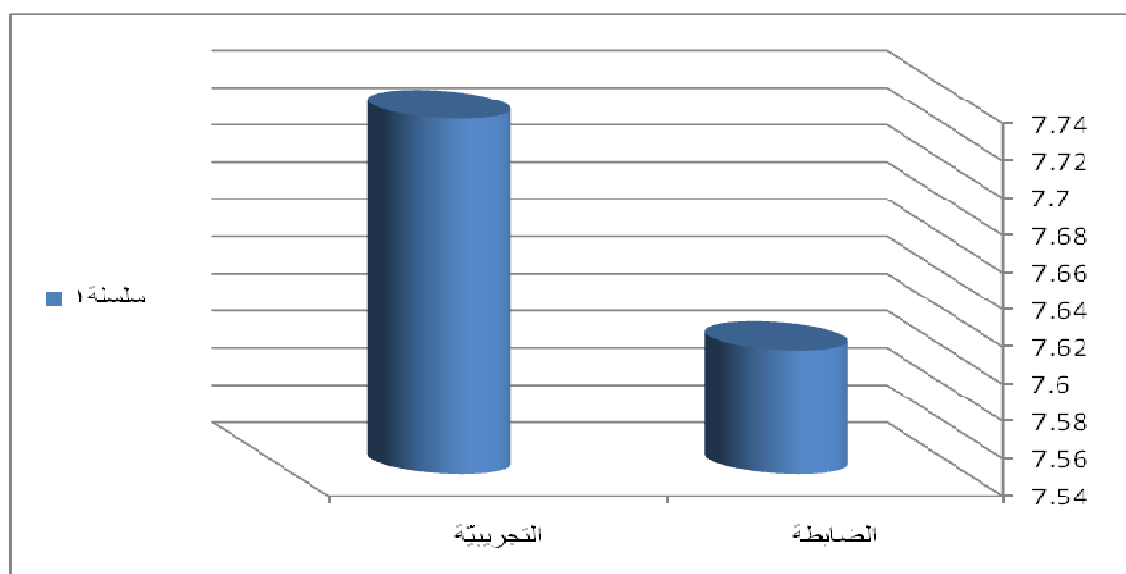
يتبين من النتائج أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة الذي يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب رفض الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 15.635 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.000)، كما يبلغ حجم الأثر 0.218. مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي .

ثالثاً: الأسئلة:

الجدول (17)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة توليد الأسئلة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	7.6061	1.17099	33
التجريبية	7.7308	.87442	26
Total	7.6610	1.04403	59



الشكل رقم (5) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار مهارة توليد الأسئلة

الجدول (18)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار توليد الأسئلة "Dependent Variable"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر مربع إيتا
Corrected Model	.495 ^a	2	.247	.221	.803	.008
Intercept	488.430	1	488.430	436.060	.000	.886
الأسئلة قبلي	.269	1	.269	.240	.626	.004
المجموعة	.458	1	.458	.409	.525	.007
Error	62.726	56	1.120			
Total	3526.000	59				
Corrected Total	63.220	58				

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

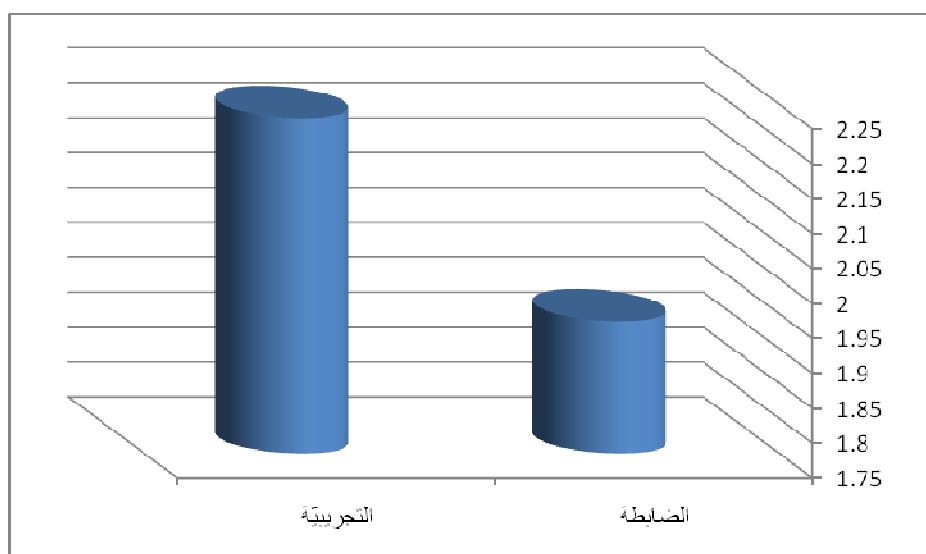
يتبين من النتائج أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب قبول الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 409. وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.525)، كما يبلغ حجم الأثر 0.007. مما يشير إلى ضعف قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي.

رابعاً: المقارنة:

الجدول (19)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة المقارنة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	1.9394	1.36792	33
التجريبية	2.2308	1.47804	26
Total	2.0678	1.41256	59



الشكل رقم (6) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار المقارنة

الجدول (20)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار المقارنة "Dependent Variable"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر مربع ايتا
Corrected Model	7.777 ^a	2	3.889	2.017	.143	.067
Intercept	73.163	1	73.163	37.954	.000	.404
المقارنة قبلي	6.543	1	6.543	3.394	.071	.057
المجموعة	.026	1	.026	.013	.909	.000
Error	107.951	56	1.928			
Total	368.000	59				
Corrected Total	115.729	58				

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

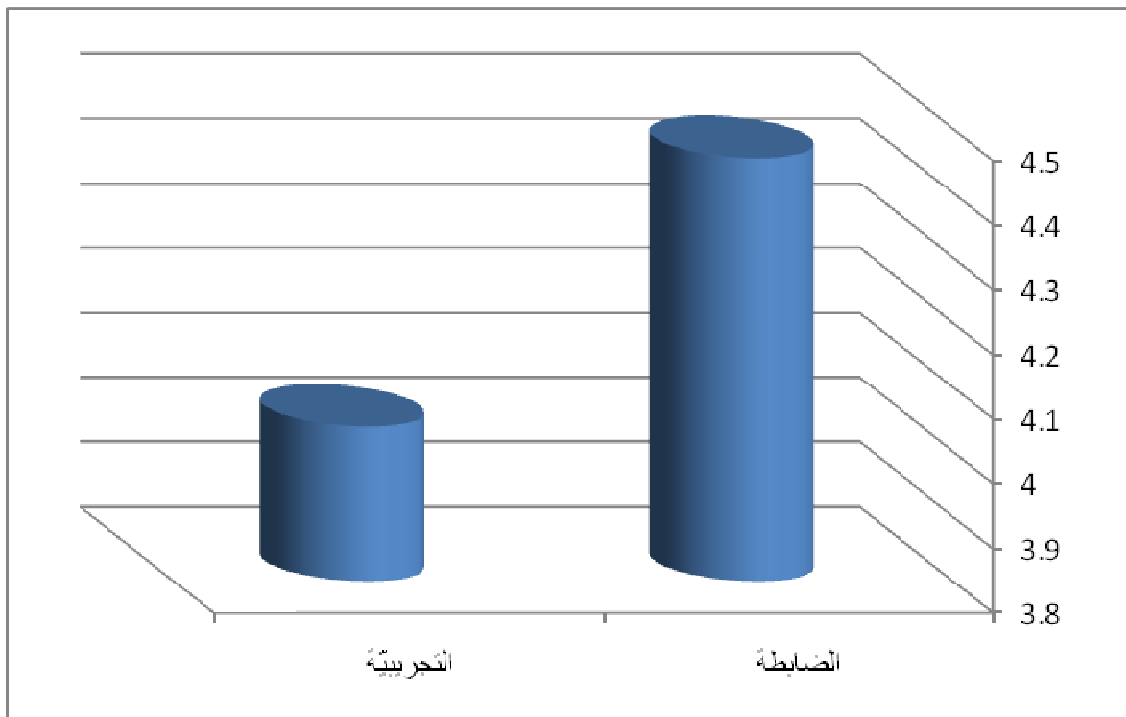
يتبين من النتائج أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب قبول الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 0.013. وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.909)، كما يبلغ حجم الأثر 000 مما يشير إلى ضعف قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي.

خامساً: التصنيف:

الجدول (21)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة التصنيف

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	4.4545	.83258	33
التجريبية	4.0385	1.14824	26
Total	4.2712	.99707	59



الشكل رقم (7) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار التصنيف

الجدول (22)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التصنيف "Dependent Variable"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر مربع إيتا
Corrected Model	8.253 ^a	2	4.126	4.677	.013	.143
Intercept	123.364	1	123.364	139.822	.000	.714
التصنيف قبلي	5.735	1	5.735	6.500	.014	.104
المجموعة	8.101	1	8.101	9.182	.004	.141
Error	49.408	56	.882			
Total	1134.000	59				
Corrected Total	57.661	58				

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

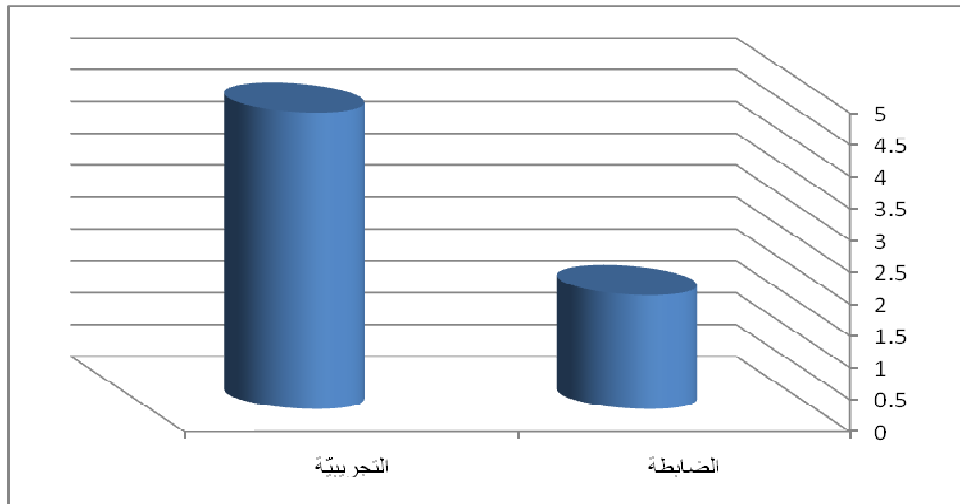
يتبين من النتائج أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب رفض الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 9.182 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.004)، كما يبلغ حجم الأثر 0.141. مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي.

سادساً: الترميز:

الجدول (23)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة الترميز

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	1.7879	1.70949	33
التجريبية	4.6538	1.95841	26
Total	3.0508	2.30759	59



الشكل رقم (8) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار الترميز

الجدول (24)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار الترميز "Dependent Variable"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر مربع إيتا
Corrected Model	120.065 ^a	2	60.032	17.808	.000	.389
Intercept	272.069	1	272.069	80.706	.000	.590
الترميز قبلي	.617	1	.617	.183	.670	.003
المجموعة	117.919	1	117.919	34.979	.000	.384
Error	188.783	56	3.371			
Total	858.000	59				
Corrected Total	308.847	58				

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

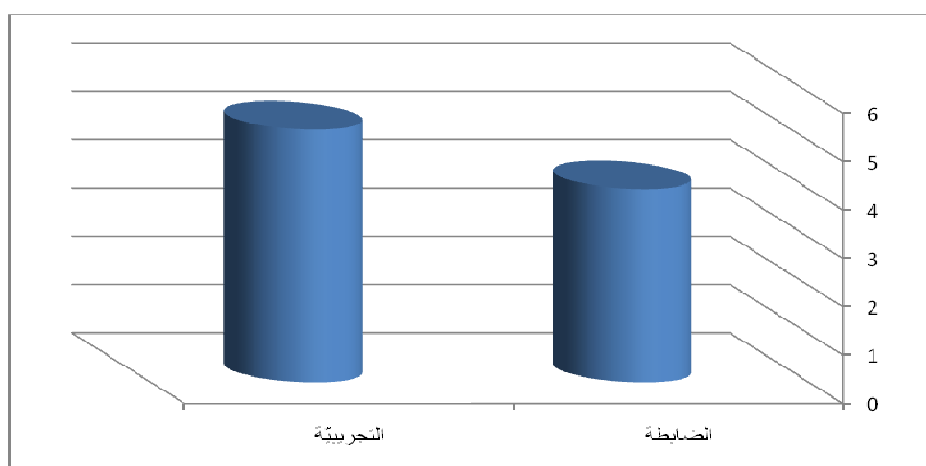
يتبين من النتائج أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب رفض الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 34.979 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية 0.000.، كما يبلغ حجم الأثر 384. مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي.

سابعاً: الاستدعاء:

الجدول (25)

جدول الإحصاءات الوصفية لاختبار مهارة الاستدعاء

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة
33	1.43614	4.0000	الضابطة
26	1.10662	5.2308	التجريبية
59	1.43024	4.5424	Total



الشكل رقم (9) يبين الإحصاءات الوصفية في اختبار الاستدعاء

الجدول (26)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار الاستدعاء "Dependent Variable"

حجم الأثر مربع إيتا	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.209	.001	7.401	12.402	2	24.803 ^a	Corrected Model
.838	.000	290.543	486.870	1	486.870	Intercept
.029	.203	1.656	2.775	1	2.775	الاستدعاء قبلي
.207	.000	14.649	24.548	1	24.548	المجموعة
			1.676	56	93.841	Error
				59	1336.000	Total
				58	118.644	Corrected Total

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

يتبين من النتائج: أن مصدر التباين الذي يطلق عليه المجموعة يختبر الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المتوسطات المعدلة في المجتمع. وتشير النتائج إلى أنه يجب رفض الفرضية الصفرية لأن "ف" تبلغ 14.649 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.000)، كما يبلغ حجم الأثر 207. مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي مع ضبط نتائج الاختبار القبلي.

الجدول رقم (27)

يوضح الفروق وفق ت ستودنت للعينات المترابطة

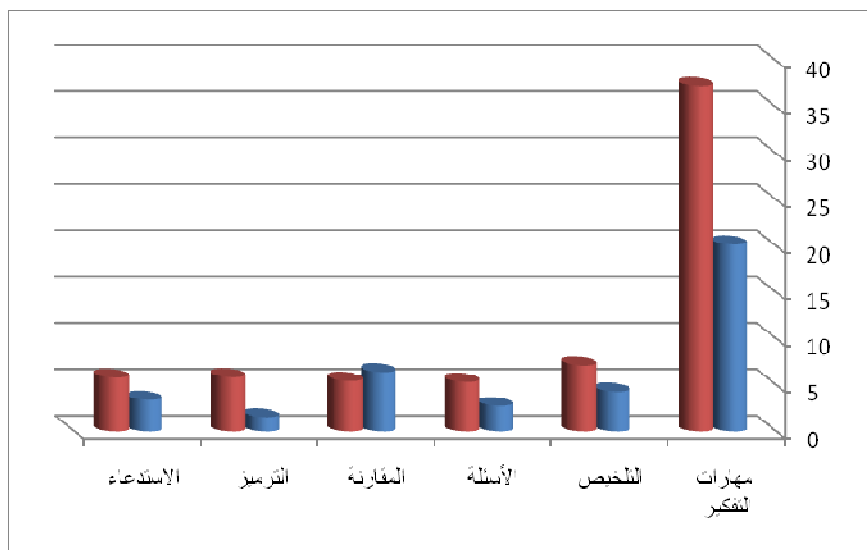
القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	ت	الانحراف المعياري	المتوسط		
.000	25	17.516	4.99353	17.1538	اختبار مهارات التفكير اختبار مهارات قبلي	Pair 1
.000	25	7.018	2.03998	2.80769	التلخيص - التلخيص قبلي	Pair 2
.000	25	13.180	1.99384	5.15385	الأسئلة - الأسئلة قبلي	Pair 3
.000	25	5.799	2.26580	2.57692	المقارنة - المقارنة قبلي	Pair 4
.103	25	-1.690	2.78457	-.92308	التصنيف - لتصنيف قبلي	Pair 5
.000	25	11.738	1.87124	4.30769	الترميز - الترميز قبلي	Pair 6
.000	25	8.761	1.38786	2.38462	الاستدعاء - الاستدعاء قبلي	Pair 7

الجدول رقم (28)

يوضح الخطأ المعياري للعينات المترابطة

الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط		
.57631	2.93860	26	37.3462	اختبار مهارات التفكير بعدي	Pair 1
.94139	4.80016	26	20.1923	اختبار مهارات التفكير قبلي	
.20250	1.03255	26	7.1154	التلخيص بعدي	Pair 2
.25280	1.28901	26	4.3077	التلخيص قبلي	
.13931	.71036	26	7.7692	الأسئلة بعدي	Pair 3
.38462	1.96116	26	2.6154	الأسئلة قبلي	
.24142	1.23101	26	5.3462	المقارنة بعدي	Pair 4
.38554	1.96586	26	2.7692	المقارنة قبلي	

		المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
Pair 5	التصنيف بعدي	5.4615	26	1.13950	.22347
	التصنيف قبلي	6.3846	26	2.24636	.44055
Pair 6	الترميز بعدي	5.8462	26	1.04661	.20526
	الترميز قبلي	1.5385	26	1.60576	.31492
Pair 7	الاستدعاء	5.8077	26	1.09615	.21497
	الاستدعاء قبلي	3.4231	26	1.36156	.26702



الشكل رقم (10) يبين العينات المترابطة

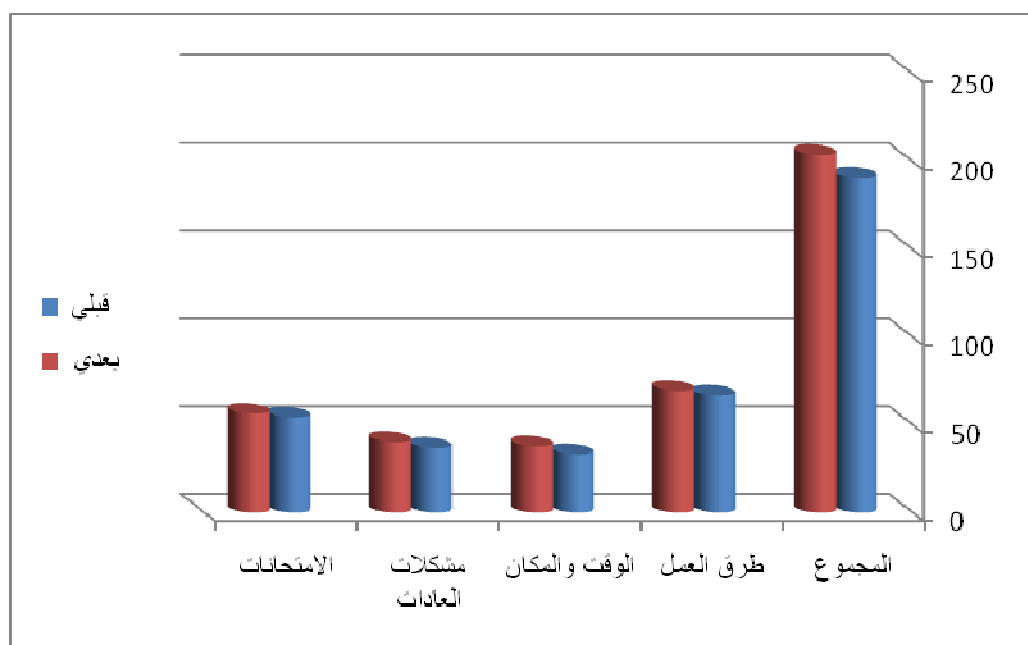
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار عادات الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في طرق العمل بالعادات الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في العادات المرتبطة بالوقت والمكان.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في مشكلات العادات الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في الاستعداد للامتحانات وقلقها.

الجدول (29)

جدول الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية

		المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
Pair 1	مجموع الدرجات قبلي	190.8400	25	13.02139	2.60428
	مجموع الدرجات بعدي	203.9200	25	18.28232	3.65646
Pair 2	طرق العمل قبلي	66.7600	25	5.61456	1.12291
	طرق العمل بعدي	69.4800	25	8.22152	1.64430
Pair 3	الوقت والمكان قبلي	33.2400	25	4.50259	.90052
	الوقت والمكان بعدي	37.7600	25	4.76340	.95268
Pair 4	مشكلات العادات قبلي	36.8800	25	5.65184	1.13037
	مشكلات العادات بعدي	40.2400	25	6.35925	1.27185
Pair 5	الامتحانات قبلي	54.2800	25	5.76281	1.15256
	الامتحانات بعدي	56.4400	25	7.82134	1.56427



الشكل رقم (11) يبين الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية

الجدول (30)

جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار العادات الدراسية

		المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر	التأثير
Pair 1	مجموع الدرجات قبلي مجموع الدرجات بعدي	-13.08000	13.84112	-4.725	24	.000	0.48	كبير
Pair 2	طرق العمل قبلي طرق العمل بعدي	-2.72000	8.51724	-1.597	24	.123	0.096	صغير
Pair 3	الوقت والمكان قبلي الوقت والمكان بعدي	-4.52000	4.98431	-4.534	24	.000	0.46	كبير
Pair 4	مشكلات العادات قبلي مشكلات العادات بعدي	-3.36000	6.85493	-2.451	24	.022	0.20	كبير
Pair 5	الامتحانات قبلي الامتحانات بعدي	-2.16000	6.61236	-1.633	24	.115	0.099	صغير

a. R Squared = .553 (Adjusted R Squared = .537)

يلاحظ من الجدول السابق: إن جميع قيم ت ستودنت كانت دالة إحصائية عدا طرق العمل والامتحانات، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في الدرجة الكلية والوقت والمكان ومشكلات العادات الدراسية، ويبلغ حجم الأثر للدرجة الكلية 0.48 وهو تأثير كبير يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية والاختبار البعدي كذلك كان حجم الأثر كبيراً في الوقت والمكان ومشكلات العادات الدراسية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة التلخيص بعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة توليد الأسئلة بعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة المقارنة بعد تطبيق البرنامج.

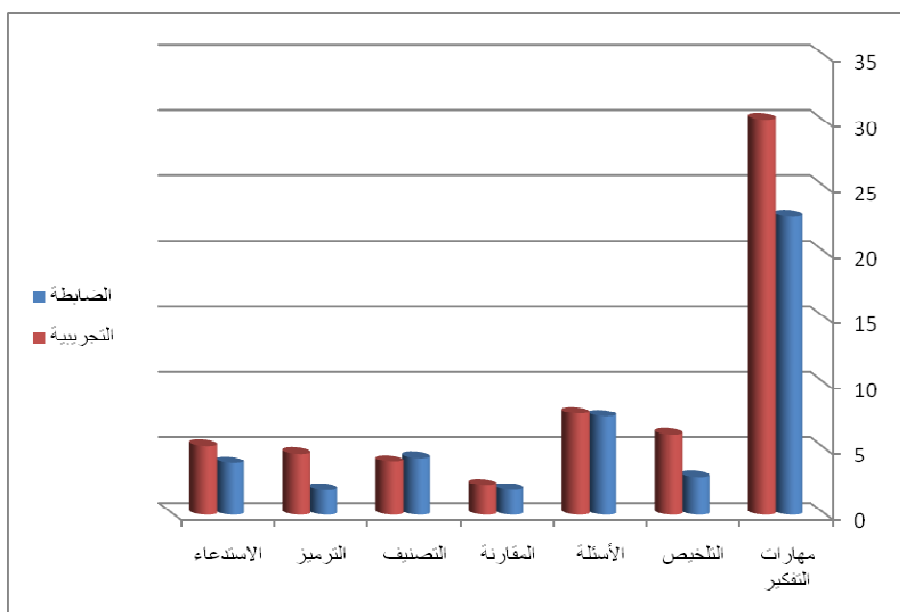
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة التصنيف بعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الترميز بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الاستدعاء بعد تطبيق البرنامج.

الجدول (31)

جدول الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير

N	Std. Deviation	Mean	المجموعة	
35	3.98379	22.8000	الضابطة	اختبار مهارات التفكير
26	3.97008	30.1923	التجريبية	
61	5.39885	25.9508	Total	
35	1.79495	2.8857	الضابطة	التلخيص
26	2.39487	6.1538	التجريبية	
61	2.62127	4.2787	Total	
35	1.29186	7.5143	الضابطة	الأسئلة
26	.87442	7.7308	التجريبية	
61	1.12958	7.6066	Total	
35	1.36708	1.8857	الضابطة	المقارنة
26	1.47804	2.2308	التجريبية	
61	1.41383	2.0328	Total	
35	.93755	4.3429	الضابطة	التصنيف
26	1.14824	4.0385	التجريبية	
61	1.03465	4.2131	Total	
35	1.68283	1.8571	الضابطة	الترميز
26	1.95841	4.6538	التجريبية	
61	2.26882	3.0492	Total	
35	1.41302	3.9429	الضابطة	الاستدعاء
26	1.10662	5.2308	التجريبية	
61	1.43321	4.4918	Total	



الشكل رقم (12) يبين الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير

الجدول (32)

جدول ويكس لامبدا لاختبار مهارات التفكير "Multivariate Tests^b"

Partial Eta Squared	Sig.	Error df	Hypothesis df	F	ويلكس لامبدا	Effect
.615	.000	53.000	7.000	12.092 ^a	.385	Wilks' Lambda

يلاحظ أن قيمة ويلكس لامبدا (.385) دالة إحصائياً حيث قيمة ف 12.092^a والقيمة الاحتمالية 0.000. وهي أصغر من 0.05 أما قيمة مربع ايتا لقياس حجم الأثر فكان كبيراً. ولتحديد الفروق استخدمت الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد وهو نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (33)

جدول نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مهارات التفكير

التأثير	Partial Eta Squared	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	Dependent Variable
كبير	.466	.000	51.516	815.214	1	815.214	اختبار مهارات التفكير
كبير	.386	.000	37.168	159.335	1	159.335	التلخيص

Dependent Variable	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	Partial Eta Squared	التأثير
الأسئلة	.699	1	.699	.544	.464	.009	صغير
المقارنة	1.776	1	1.776	.887	.350	.015	صغير
التصنيف	1.382	1	1.382	1.298	.259	.022	صغير
الترميز	116.682	1	116.682	35.824	.000	.378	كبير
الاستدعاء	24.745	1	24.745	14.822	.000	.201	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار التفكير، كذلك في مهارة التلخيص والترميز والاستدعاء، كما كان حجم الأثر في الدرجة الكلية لاختبار التفكير، كذلك في مهارة التلخيص والترميز والاستدعاء، في حين لم يكن هناك فروق في مهارة الأسئلة والمقارنة والتصنيف.

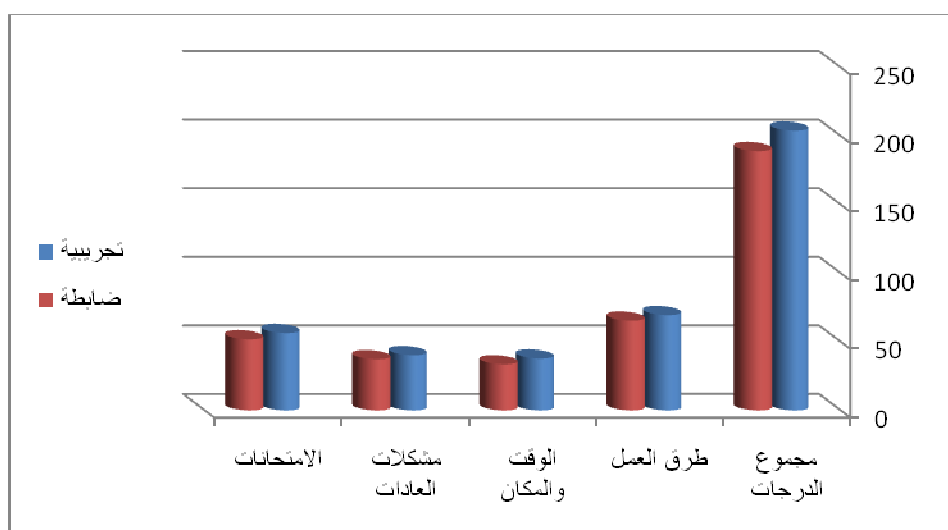
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار العادات الدراسية بعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في طرق العمل بالعادات الدراسية بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في العادات المرتبطة بالوقت والمكان بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مشكلات عادات الاستذكار بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاستعداد للامتحانات وقلقها بعد تطبيق البرنامج.

الجدول (34)

جدول الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية

N	Std. Deviation	Mean	المجموعة	
25	18.28232	203.9200	تجريبية	مجموع الدرجات بعدي
34	20.83267	189.0000	ضابطة	
59	20.98886	195.3220	Total	
25	8.22152	69.4800	تجريبية	طرق العمل بعدي
34	7.86251	65.3824	ضابطة	
59	8.20447	67.1186	Total	
25	4.76340	37.7600	تجريبية	الوقت والمكان بعدي
34	4.54733	33.5588	ضابطة	
59	5.05354	35.3390	Total	
25	6.35925	40.2400	تجريبية	مشكلات العادات بعدي
34	6.48789	37.2941	ضابطة	
59	6.54513	38.5424	Total	
25	7.82134	56.4400	تجريبية	الامتحانات بعدي
34	7.99264	51.7647	ضابطة	
59	8.19081	53.7458	Total	



الشكل رقم (13) يبين الإحصاءات الوصفية للمجموعة التجريبية لاختبار العادات الدراسية

الجدول (35)

جدول ويلكس لامبدا لاختبار العادات الدراسية^b "Multivariate Tests"

Partial Eta Squared	Sig.	Error df	Hypothesis df	F	Value	Effect
.192	.040	53.000	5.000	2.521 ^a	.808	Wilks' Lambda

يلاحظ أن قيمة ويلكس لامبدا (.808) دالة إحصائياً حيث قيمة ف^a 2.521 والقيمة الاحتمالية .040. وهي أصغر من 0.05 وحجم الأثر كبير.

ولتحديد الفروق استخدمت الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد وهو نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (36)

جدول نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مهارات التفكير

التأثير	Partial Eta Squared	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	Dependent Variable
كبير	.126	.006	8.181	3207.041	1	3207.041	مجموع الدرجات بعدي
معتدل	.062	.057	3.765	241.900	1	241.900	طرق العمل بعدي
كبير	.172	.001	11.813	254.278	1	254.278	الوقت والمكان بعدي
	.050	.088	3.020	125.025	1	125.025	مشكلات العادات بعدي
معتدل	.081	.029	5.019	314.909	1	314.909	الامتحانات بعدي
كبير	.126	.006	8.181	3207.041	1	3207.041	مجموع الدرجات بعدي
معتدل	.062	.057	3.765	241.900	1	241.900	طرق العمل بعدي

يلاحظ أن جميع الفروق كانت دالة إحصائياً ما عدا مشكلات العادات الدراسية.

الفصل الثامن

شائج البحث

الإجمالية وتفسيرها

الفصل الثامن

نتائج البحث الإجمالية وتفسيرها

بعد تطبيق اختبار العادات الدراسية، ومهارات التفكير كتطبيق قبلي ومن ثم تطبيق البرنامج على مدى ستة أسابيع تم تطبيق اختبار العادات الدراسية ومهارات التفكير كتطبيق بعدي تم التحقق من صدق الفرضيات وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (37)

يوضح ملخص فرضيات التطبيق القبلي

التطبيق	الفرضية	قبول	رفض
قبلي	• لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة التلخيص		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة الأسئلة		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة المقارنة		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة التصنيف		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة الترميز	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة الاستدعاء		✓
	• لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار العادات الدراسية	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في طرق العمل	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الوقت والمكان	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مشكلات الدراسة	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الامتحانات	✓	

الجدول رقم (38)

يوضح ملخص فرضيات التطبيق القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير

التطبيق	الفرضية	قبول	رفض
قبلي بعدي	• لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة التلخيص		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الأسئلة	✓	
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة المقارنة	✓	
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة التصنيف		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الترميز		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الاستدعاء		✓
	• لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العادات الدراسية		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار طرق العمل	✓	
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار الوقت والمكان		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مشكلات الدراسة		✓
	لا يوجد فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار الامتحانات	✓	

الجدول رقم (39)

يوضح ملخص فرضيات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار عادات الدراسة

التطبيق	الفرضية	قبول	رفض
قبلي بعدي	• لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة التلخيص		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة الأسئلة	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة المقارنة	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة التصنيف	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة الترميز		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة الاستدعاء		✓
	• لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار العادات الدراسية		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في طرق العمل		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الوقت والمكان		✓
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مشكلات الدراسة	✓	
	لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الامتحانات		✓

أولاً: الـروز القبلي:

1-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير قبل تطبيق البرنامج.

يلاحظ أن هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التلخيص والأسئلة، والمقارنة، والتصنيف، والاستدعاء القبلي، في حين لم تكن الفروق دالة في المجموع الكلي لاختبار مهارات التفكير إضافة إلى الاستدعاء.

ونظراً لوجود فروق في بعض الاختبارات الفرعية نلجأ إلى استخدام تحليل التباين في دراسة الفروق قبلي / بعدي للمجموعة التجريبية والذي يستخدم لضبط أثر الفروق في التطبيق القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تعود هذه الفروق إلى عدم التزام الطلاب بجدية البحث

العلمي، على اعتبار أن البحث ليس مدرجاً كجزء من المنهاج، إضافة الى عدم وجود شعب أخرى للصف الأول الثانوي في المدرسة مما أدى الى وجود فروق .

1-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار عادات الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

حيث تبين عدم وجود فروق بين العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار العادات الدراسية مما يدل على تجانس العينتين، من النواحي العمرية، والعقلية.

ثانياً: الـروز القبلي والبـعدي:

1-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير.

تم رفض الفرضية حيث إن قيمة "ف" تبلغ 60.939 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث القيمة الاحتمالية (0.000)، كما يبلغ حجم الأثر 0.521 مما يشير إلى قوة العلاقة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي مما يؤكد فاعلية التدريب الذي تعرض له الطلاب. كما أكدت العلاقة بين العينة التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبارات الفرعية (التلخيص، التصنيف، الترميز والاستدعاء) بينما لم نجد فروق ذات دلالة بين العينة التجريبية والعينة الضابطة على اختبار (الاستئلة، المقارنة) وقد يعود ذلك إلى أن نتائج الطلاب في كلا الاختبارين كانت متقاربة لسهولة التدريبات.

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار عادات الدراسة. حيث تشير النتائج إلى قبول الفرضية بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، مما يدل على أثر وفاعلية البرنامج في تحسين العادات الدراسية بشكل عام. وكذلك الأمر بالنسبة للدرجات الفرعية للمقياس، حيث تبين وجود أثر كبير للبرنامج المطبق في تحسين عادات الطلاب بالنسبة لتنظيم الوقت، وتحديد مكان الدراسة، ومشكلات العادات الدراسية. أما بالنسبة لطرق العمل والامتحانات فلم يظهر أثر للبرنامج في تحسينها وقد يعود ذلك إلى الفترة التي طبقت بها الباحثة البرنامج (شهر نيسان)، حيث ترافق معظم فترات التطبيق مع جدول المذكرات الفصلية التي أثرت في أداء الطلاب، فلقد شعر الطلاب بالقلق من تغيير طرق دراستهم مخافة من عدم احراز نتائج جيدة وهم ضمن فترة المذاكرة، حيث أن تطبيق طرق العمل الجديدة تحتاج إلى فترة تدريبية خارج أوقات المذاكرة، حتى يعتاد الطلاب على ممارستها وللتأكد من فعاليتها في تقليل قلق الامتحان أيضاً.

ثالثاً: الـروز البـعدي:

3-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج. تم رفض الفرضية حيث انه توجد فروق ذات دلالة بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية. كما إن هذا الأثر لوحظ في المهارات الفرعية (التلخيص والترميز والاستدعاء) بينما كان الأثر ضعيفاً في المهارات (الأسئلة، المقارنة، التصنيف) وقد يعود ذلك إلى سهولة التدريبات على الطلاب ضمن مستوى الصف الأول الثانوي، بينما وجد ضعف لديهم تحسن نتيجة التدريب على مهارات التلخيص والاستدعاء والترميز وهذا يدل على أن البرنامج كان فعالاً لتحسينه العادات الدراسية لارتبط مهارات التلخيص والترميز والاستدعاء بالدراسة ارتباطاً وثيقاً. فالدراسة في مدارسنا الحالية تعتمد بشكل كبير على مبدأ الحفظ والتلقين، لذا فإن الطالب يحتاج إلى تلخيص ما يقرأ، وفهم المحتوى لترميزه وحفظه من أجل سهولة استرجاعه. ولقد لاحظت الباحثة من خلال بطاقة رصد المعلم للجلسات تجاوب الطلاب مع جلسات التصنيف والمقارنة والأسئلة بينما كانت جلسات التدريب على مهارات التلخيص والترميز والاستدعاء صعبة نسبياً بالنسبة للتدريب والتمارين.

3-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار العادات الدراسية بعد تطبيق البرنامج. فلقد تم رفض الفرضية أي انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية على اختبار العادات الدراسية بكل بنوده، وبالدرجة الكلية عدا مشكلات العادات الدراسية، لم يكن هناك فرق بين المجموعتين. وقد يعود ذلك كما ذكرنا سابقاً إلى أن تدريب الطلاب على طرق معينة للتخلص من بعض المشكلات التي تواجههم أثناء الدراسة، يحتاج لفترة زمنية للتأكد من فعالية التدريب، إضافة إلى أن الفترة الزمنية المطبق فيها الاختبارات كانت ضمن فترة المذكرات مما أدى إلى عدم التزام من قبل الطلاب بحدية البحث العلمي.

تفسير النتائج:

نلاحظ من خلال النتائج التي توصل إليها هذا البحث أن هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير، وأن نسبة الاكتساب كانت عالية من خلال دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وقد تفوقت المجموعة التجريبية في نسبة الاكتساب على المجموعة الضابطة بصورة واضحة، في نتائج اختبار مهارات التفكير واختبار العادات الدراسية.

وهذا يعود إلى التدريب والتعليم الذي خضعت له المجموعة التجريبية على مدار ستة أسابيع، على برنامج لتنمية بعض مهارات التفكير (التلخيص، المقارنة، التصنيف، الأسئلة، الترميز، الاستدعاء) وهذا يتفق مع بعض الدراسات السابقة (محمد وبدوي 1999، خال 2001، عرنكي 2006، هانسلر 1985، زينك 1985) والتي كان فيه التدريب تجريبي على شكل مجموعات، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب. وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن التدريب والمران (البرامج المطبقة على المجموعات التجريبية) كان ذا فائدة ونفع، وهذا بالتالي يتفق مع معظم الدراسات التي تناولت موضوع التعلم. فلقد ورد في العديد من الأدبيات التي تناولت موضوع التعلم مفهوم انتقال أثر التدريب إثر ما يتلقاه الفرد من تعليم أو تدريب في مجال معين على مجالات أخرى.

وبعد أن تدربت المجموعة التجريبية _ لمدة شهر ونصف _ على بعض مهارات التفكير، كان من المتوقع لها أن تتفوق في أدائها على المجموعة الضابطة بالنسبة لاختبار مهارات التفكير، بالإضافة إلى تحسن أدائها على مقياس العادات الدراسية نظراً لاشتراك بعض المهارات بين الاختبارين. مستفيدةً (المجموعة التجريبية) مما يلي:

■ البرنامج : تم تصميم البرنامج ليحاكي معارف ومهارات متنوعة، شملت اختصاصات عدة (حسابية، علمية، اجتماعية، لغات...)

تصميم البرنامج بشكل كراسات، الكراسة الأولى لتعليم المهارة خلال جلسة التدريب الأولى، وقد شملت تعريف بالمهارة وخصائصها وطرق تطبيقها بشكل عملي، مع اقتران كل نقطة بنموذج تدريبي. أما الكراسة الثانية : فلقد اشتملت على تمارين متعددة متعلقة بالمهارة التي سبق للطلاب التدرب عليها في الجلسة السابقة، لاجراء تثبيت للمعلومات وتغذية راجعة.

■ طريقة التدريب: اعتمد التدريب في الجلسة الأولى على العمل بشكل مجموعات، حيث يتم تقسيم الطلاب في بداية كل جلسة الى ستة فرق، عدد أفرادها بين (5-6) طلاب. ويعاد

توزيع الطلاب كل جلسة لازالة الفروق بين المجموعات ، وتعزيز جانب التواصل الاجتماعي فيما بين الطلاب.

أما الجلسة الثانية فلقد ركزت على العمل الفردي، حتى يتسنى للباحثة التأكد من الاكتساب الصحيح للمعلومة، ومعرفة نقاط الضعف لدى أي من الطلاب وترميمها بالمعارف المطلوبة. إن تبادل الأوراق في نهاية الإجابة عليها بشكل فردي بين الطلاب يعزز الحوار الفعال للتأكيد على النقاط الايجابية وفهم الأسباب المرجعية لبعض الحلول المغايرة لحل الزميل.

أما التغذية الراجعة من قبل الباحثة والتي تأتي في نهاية الجلسة فإنها تركز على الاجابات الصحيحة وأسبابها لتزيل الغموض الذي اعترى بعض الحلول.

■ المحيط المادي للتدريب: أن اجراء التدريب على المهارات ضمن قاعة الحاسوب قد اتاح للطلاب سهولة التواصل من خلال الكراسي المتحركة مما سهل عليهم العمل ضمن مجموعات، والجلوس بشكل متقابل لتبادل الآراء. إضافة إلى وجود جهاز الاسقاط ضمن القاعة كمثير بصري ساعد في اقبال المعلومة وسهولة تناولها. وقد ساعدت المدرسة (بنظامها الإداري) ب إتاحة الفرصة للباحثة بإجراء التدريب خلال الحصص الأولى من الدوام المدرسي، لإزالة عامل التعب والشروذ الذهني من جراء تراكم الحصص .

فأسلوب الحوار والمناقشة واستخدام التقنيات الحديثة في عرض المعلومة (باستخدام جهاز الإسقاط) وتوزيع الطلاب على مجموعات، واستخدام تمارين بشكل جماعي، وتطبيقات بشكل فردي، إضافة إلى تنوع في الأنشطة والتمارين المطروحة، حيث شملت كافة المجالات تقريباً (اللغة العربية، الجغرافية، التاريخ، العلوم...) لتتناسب كافة الطلاب وتوافق اهتماماتهم وميولهم. كل ذلك خلق جواً من التحفيز للطلاب للتعلم والاكتساب من المهارات المطروحة ضمن البرنامج، وخصوصاً بعد أن لمس الطلاب بشكل عملي فائدة هذه المهارات في حياتهم الدراسية. وهذا ما أكدت عليه الدراسة من أن التدريب والمران يؤدي إلى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير، حيث أن نتائج الطلاب على مقياس مهارات التفكير البعدي كانت أعلى من درجات الطلاب على مقياس مهارات التفكير لدى العينة التجريبية، مقارنة بنتائج اختبار مهارات التفكير لدى العينة الضابطة، حيث كانت النتائج متساوية تقريباً. وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أن التدريب المطبق على المجموعة التجريبية كان له الأثر الأكبر في تحسن أدائهم على اختبار مهارات التفكير. وهذا يتفق مع العديد من الأدبيات التي تؤكد على أن تدريب الطلاب على مهارات التفكير، يكسب الطلاب معرفة اكبر واكتساب أعمق لهذه المهارات (كلين 2001، فخرو 1998، محمد وبدوي 1999، هندريكس

وآخرون 1995، هلال 2007، قطامي 2001، عصر 1999، سعادة 2003، زيتون 2005) وغيرها الكثير من الأدبيات والدراسات التي أكدت على أن البرامج التدريبية تساعد في اكتساب الطلاب للمهارات، وخاصة إذا كانت هذه البرامج والطرائق المستخدمة مع المجموعات التجريبية مشوقة ويشعر الأفراد المتدربون فيها بالفائدة التي تنعكس على مسيرتهم الدراسية والحياتية أيضاً، وهذا ما تؤمنه التغذية الراجعة القوية لأفراد المجموعة التجريبية، والتي تدفعهم بكل جد ونشاط من خلال جلسات التطبيق التجريبي.

خضع الطلاب لجلسات التدريب على مهارات التفكير على مدى شهر ونصف، سبقها جلستين، الأولى للتعريف بالبرنامج وأهدافه، والغاية العلمية منه، وطرق العمل ضمن الجلسات، والجلسة الثانية طبق فيها اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية بشكل قبلي. وبعدها كان من المتوقع أن يكون أداء طلاب المجموعة التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير، وذلك إلى ما وفره البرنامج من تدريبات مفيدة وممتعة ومرتبطة بمضمون المهارة. إضافة إلى المحيط التعليمي الجيد حيث راعت الباحثة أن تتم عملية التدريب ضمن قاعة الحاسوب حتى يستطيع الطلاب التحرك بحرية من أجل عمل المجموعات، إضافة إلى سهولة عرض المعلومة على شاشة العرض، بالإضافة إلى طريقة العمل ضمن الجلسات التي اعتمدت العمل ضمن مجموعات مما يعزز التعلم، إضافة إلى أسلوب الحوار والمناقشة المتبع بين المجموعات وبين المجموعات والباحثة. وهذا يراعي الفروق بين الطلاب بحيث أن يتم تدريب الطلاب الضعاف نوعاً ما، أو غير المتحمسين للعمل ضمن مجموعة من الرفاق، مما يسهل عليه استيعاب المعلومة. وهذا ما لاحظته الباحثة، الاستمتاع بالعمل الجماعي أكثر مما لو كانت طريقة العرض تلقينية، وهذا ما يفتقده الطلبة ضمن مدارسنا، وما نحتاجه ضمن مناهجنا الجديدة، فالطلاب هم الأكثر قدرة على معرفة الأسلوب الأمثل لإيصال المعلومة للزميل، إضافة إلى معرفة الخلفيات المعرفية للزملاء، على اعتبار أن جميعهم مروا بنفس المراحل التعليمية ونفس الخبرات من المدرسية والمناهج، مما يتيح لهم معرفة نقاط القوة والضعف في معارفهم. كما أن فتح أبواب المعارف أمام الطالب من خلال الرجوع إلى مراجع ما، الاستماع إلى خبرة ومعلومات الزملاء، يفيدهم في معرفة كيفية تطبيق هذه المعارف ونقلها إلى التطبيق العملي والاستفادة منها في حل المشكلات التي ربما يتعرض لها الطالب من خلال حياته العملية والاجتماعية. وهذه الطريقة بالعرض تحتاج إلى مدرسين ذوي خبرة بطرق عمل المجموعات، إضافة إلى خبرة في استخدام الحاسوب والتقنيات الجديدة التي توفر طرق عمل وعرض أسهل وأمتع للطلاب.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (37-38-39) نلاحظ:

1. إن تطبيق اختبار مهارات التفكير والعادات الدراسية على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل قبلي، قد أفرز العديد من النتائج من أهمها: عدم وجود فروق بين أداء المجموعتين بشكل عام على اختبار مهارات التفكير والعادات الدراسية وهذا ان دل على شيء، فإنما يدل على أن المجموعتين قد تطابقتا بشكل تقريبي في كل المتغيرات الاجتماعية والزمنية والجغرافية . إضافة الى أن أداءهما على الاختبارين قد كان متشابهاً وهذا يدل على أن طلابنا بحاجة ماسة الى تدريب على مهارات التفكير وتعليمهم بعض العادات الدراسية الجيدة والتي تتيح لهم في النهاية تحصيلاً جيداً.

2. مقارنة أداء المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير قد أكد على فائدة البرنامج في اكساب الطلاب هذه المهارات، حيث استطاعوا اجتياز العديد من نقاط الضعف التي كانوا يعانون منها، والتي كانت وبحسب الملاحظات المأخوذة من قبل الباحثة أمور مهمة وغير مكتسبة بشكل مسبق بالنسبة لهم وخاصة بالنسبة لمهارات التلخيص والترميز والاستدعاء ، حيث برزت الفروق بشكل واضح بين الأدائين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي. إضافة على تأكيد الطلاب تعميم هذه الفائدة الى حياتهم العلمية في طرق تناول المواد الدراسية وسهولة تلخيصها واستذكارها.

3. أما بالنسبة لمقارنة أداء المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس العادات الدراسية، فلقد تبين وجود فروق لصالح التطبيق البعدي بشكل عام، إذ أن معظم الطلبة قد تبين لديهم افتقار عام لمهارات الدراسة السليمة، وطرق الدراسة الصحيحة من توفر للبيئة المكانية والزمانية المناسبة، واختلاف طرق دراسة كل مادة حسب محتواها (علمي، أدبي) ومفهوم قلق الامتحان وأنجح الطرق للتخلص منه. هذا كله قد أدى إلى تحسن في أداء الطلاب أيضاً على مقياس العادات الدراسية، حيث أن أداء المجموعة التجريبية على مقياس العادات الدراسية، كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة، حيث أن البرنامج المطبق كان يحوي بعض المهارات الأساسية المستخدمة في طرق دراسة الطلاب، مثل (التلخيص، الترميز، الاستدعاء). فلقد لاحظت الباحثة أن الطلاب أثناء تطبيق البرنامج كانوا يركزون على اكتساب هذه المهارات لفائدتها بالنسبة لهم بشكل عملي أثناء الدراسة، فمن خلال بطاقة ملاحظات الباحثة المأخوذة خلال الجلسات التدريبية، لوحظ تركيز الطلاب على المهارات السابقة بشكل خاص، حيث اعتبر الطلاب أنفسهم بحاجة إلى تلك المهارات من أجل الدراسة. وهذا كله يؤكد أيضاً على افتقار عام لدى طلبتنا لطرق ومهارات الاستذكار السليم، والذي

يؤدي إلى نتائج جيدة وتحصيل مرتفع. وإن تطبيق برامج تدريبية تركز على تدريب وتعليم الطلاب طرق الدراسة الصحيحة، من اختيار للمكان، وتنظيم للوقت، واختيار الطرق الصحيحة في قراءة وفهم وتركيز المواد، ومساعدتهم على الإعداد الجيد للامتحان، والتخلص من قلق الامتحان، وهو أمر عملي بشكل كبير ويساعد الطلاب في تحقيق نتائج تحصيلية عالية وهذا ما أثبتته بعض الدراسات مثل دراسة (علي 2002، أبكر 2006، كلين 2001)

4. ومن خلال مقارنة أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل بعدي مرة ثانية على اختبار مهارات التفكير قد تبين وبشكل واضح أثر البرنامج التدريبي المطبق على العينة التجريبية من خلال وجود فروق لصالحها في التطبيق البعدي في بعض بنود الاختبار عدا (مهاراة الأسئلة ، مهارة المقارنة، مهارة التصنيف) إذا انها منذ بداية التطبيق لم تكن هناك فروق في هذه المهارات وهذا قد يعود الى سهولة هذه المهارات بالنسبة لطلبة الصف الأول الثانوي ، إلا أن المهارات الأخرى مثل (التلخيص الترميز والاستدعاء) فلقد تبين وجود فروق واضحة لصالح العينة التجريبية. لنعود ونؤكد على أهمية اكتساب هذه المهارات للطلاب بشكل عام وعودتها بالفائدة لهم على كافة الأصعدة العملية.

5. ومقارنة أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل بعدي على مقياس العادات الدراسية قد بين وبشكل واضح أيضاً تفوق المجموعة التجريبية في نتائجها على المجموعة الضابطة ، وفي كافة بنود المقياس عدا (مشكلات الدراسة) ، وهذا في رأي الباحثة (وحسب بعض الملاحظات من الطلاب)، إن فترة تطبيق البرنامج كانت بين المذاكرة والامتحانات النهائية، فلم يتيح لهم الوقت لتجاوز بعض المشكلات، أو اتباع طرق جديدة في الدراسة، أو تطبيق لبعض الحلول المقترحة حول بعض المشاكل التي يعانون منها في تناولهم للمواد الدراسية، ففي ذلك حسب تعبيرهم (ينطوي على مخاطرة) وهذا ربما قد أدى الى عدم وجود تأثير واضح للتطبيق.

وأخيراً ومن خلال ما تقدم يمكن القول:

- إن البحث قد حقق أهدافه والتي تتلخص في النقاط التالية:
- تنمية مهارات التفكير وخاصة مهارات (التلخيص، الترميز، الاستدعاء) في تحسين العادات الدراسية.
- كشف التطبيق عن فاعلية البرنامج المطبق في تنمية بعض مهارات التفكير.
- كشف التطبيق عن وجود اثر للبرنامج لدى العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالعينة الضابطة.

المقترحات:

كشفت الدراسة عن أهمية التدريب في اكتساب وتعزيز بعض مهارات التفكير ودورها في تحسين العادات الدراسية للطلاب، لذا فقد يكون من المفيد تطبيق مثل هذه البرامج على الطلاب لتحسين مهاراتهم في الدراسة والتفكير من خلال تطبيق ما يلي:

1. وضع خطة ضمن تطوير المناهج ليكون تطوير مهارات التفكير كجزء من المنهاج، حتى يتسنى لكافة الطلاب الاستفادة منها.
2. التأكيد على ضرورة جعل التعلم ضمن الصفوف تعلم جماعي، لما له من دور في تسهيل عملة التعلم، وتبعد الطلاب عن الملل وتعزز التغذية الراجعة.
3. توفير الشروط المادية اللازمة للعمل الجماعي، لسهولة التدريب والعمل ضمن مجموعات.
4. حصول الباحثين على تسهيلات أثناء العمل الميداني لإجراء المزيد من البحوث المشابهة والتي يكون الهدف منها النهوض بالواقع التعليمي والتربوي.
5. تطبيق هذا البرنامج على فئات تعليمية أدنى لكي يحصل الطلاب على الفائدة المرجوة منه في مراحلهم العليا.

ملخص البحث باللغة العربية

مقدمة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بتقدم علمي وتكنولوجي كبير في شتى مجالات الحياة، والمدرسة هي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تمد الطلبة بالحياة. لذا فإن هذا التسارع فرض شعاراتٍ جديدة على المدرسة: (تعليم الطالب كيف يتعلم؟ و تعليم الطالب كيف يفكر؟). فالإنسان لم يصل إلى ما وصل إليه من تميزه عن سائر الكائنات إلا من خلال تفكيره، فالتفكير لازم لإقامة الحياة وصيانتها. فأى نشاط عقلي يتضمن عملية التفكير سواء لاتخاذ أي قرار، أو حل مشكلة. ورغم أنها عملية فردية فإنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة ببعديها الاجتماعي والثقافي، فضلاً عن البعد الطبيعي، وهو يحدث ضمن البيئة الفسيولوجية للفرد. ولكن الأساليب التربوية والنظم المتبعة تساعد في جعل الطالب يعتمد على الحفظ والتلقين فقط من دون إعمال للفكر ومهاراته. ومن هنا ركز معظم الباحثين على ضرورة تعليم الطالب كيف يفكر. وقد ذكر في الأدبيات ثلاث طرق لتعليم التفكير: التدريب المباشر - التدريب غير المباشر - والتدريب المزدوج. وبما أن التفكير يشمل كافة العمليات الفكرية فإن القراءة والدراسة تعد جزءاً من أي عمل فكري، الهدف منه فهم ما نقرأ وسهولة في استرجاعه واستذكاره بسهولة ويسر.. فالطلاب بكافة مراحلهم التعليمية يحتاجون إلى التعرف إلى أفضل وأسلم الطرق إلى استذكار جيد وسهل، ويؤدي إلى نتائج علمية مميزة ومرموقة. ومن خلال ذلك كله انطلقت مشكلة البحث.

1- مشكلة البحث:

التفكير نشاط طبيعي لا يستغنى عنه الإنسان في حياته اليومية، ثم أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة تفرضها التكنولوجيا والاتصالات، في شتى مناحي الحياة، والنجاح في مواكبة هذه التحديات تعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، كما أن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم على أنهما عمليتان مستمرتان، لأنهما تستمران مع الإنسان كحاجة ضرورية لتسهيل تكيفه مع المستجدات والتكيف يستدعي تعليم مهارات جديدة. دور التفكير في النجاح المدرسي والحياتي مهم فالتعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير اللازمة لفهم موضوع معين، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب، ويعطيه إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره.

انطلاقاً من هذه الأهمية لتعليم مهارات التفكير في تحسين أداء الطالب، وبالتالي تحسين مستوى تحصيله، وعاداته الدراسية، نشأت مشكلة البحث والتي تتحدد بالسؤال التالي: هل التدريب على برنامج لبعض مهارات التفكير (التلخيص، طرح الأسئلة، المقارنة، التصنيف، الترميز، الاستدعاء) يساهم في تحسين عادات الطلاب الدراسية.

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

1. قلة البحوث والأدبيات التي تناولت مفهوم التفكير والتدريب عليها، وخصوصاً في الجمهورية العربية السورية.
2. تسليط الضوء على عادات الطلاب الدراسية، وضرورة العمل ضمن المؤسسات التعليمية على تحسينها.
3. الاستفادة من البرنامج المعد من قبل الباحثة للتدريب على بعض مهارات التفكير في المدارس.
4. لا يوجد دراسات سابقة_ على حد علم الباحثة- قد تناولت العلاقة بين التدريب على مهارات التفكير والعادات الدراسية.
5. تشكل الدراسة حلقة وصل بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي.

3- أهداف البحث

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تدريب الطلاب على بعض مهارات التفكير، في تحسين عاداتهم الدراسية من خلال:

1. التعرف على عادات الطلاب الدراسية من خلال مقياس العادات الدراسية (محمد علي الفرماوي).
2. قياس مهارات بعض مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال المقياس المطبق.
3. تدريب الطلاب على بعض مهارات التفكير من خلال البرنامج المستخدم،
4. التعرف على أثر البرنامج المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير، على عادات الطلاب الدراسية.

4- عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2009-2010، من محافظة ريف دمشق يتشابهون في الخصائص العمرية والعقلية. وتوزعوا على النحو التالي:

المجموعة التجريبية: (26) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من طلاب ثانوية زكي الأرسوزي بدير عطية.

المجموعة الضابطة: (34) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من ثانوية محالية في مدينة النبع.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد تطبيق اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية على كل من العينتين الضابطة والتجريبية. طبق البرنامج على العينة التجريبية بين 2010/3/8 و 2010/5/9. ومن ثم طبق اختبار مهارات التفكير ومقياس العادات الدراسية تطبيقاً بعدياً على كل من العينة التجريبية والضابطة. استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة فروض الدراسة وتمثلت بكل من المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وحجم الأثر، ويلكس لامبدا لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس العادات الدراسية من إعداد محمد علي الفرماوي.
- اختبار مهارات التفكير من إعداد الباحثة.
- برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير من إعداد الباحثة.

5- نتائج الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير قبل تطبيق البرنامج.

هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التلخيص القبلي والأسئلة والمقارنة والتصنيف والاستدعاء القبلي، في حين لم تكن الفروق دالة في المجموع الكلي لاختبار مهارات التفكير إضافة إلى الاستدعاء.

ونظراً لوجود فروق في بعض الاختبارات الفرعية نلجأ إلى استخدام تحليل التباين.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار عادات الدراسة قبل تطبيق البرنامج عند مستوى دلالة 0.05.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير لصالح الأداء البعدي في النتيجة النهائية للاختبار و كل من مهارات التلخيص والتصنيف والترميز.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار عادات الدراسة لصالح الأداء البعدي في النتيجة النهائية للاختبار وبالنسبة للبنود الفرعية.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار وكل من مهارات التلخيص والترميز والاستدعاء.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار العادات الدراسية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على النتيجة الكلية للمقياس وكافة البنود الفرعية عدا مشكلات الدراسة.

مراجع البحث

أولاً- مراجع البحث باللغة العربية.

ثانياً- مراجع البحث باللغة الأجنبية.

مراجع البحث

أولاً- المراجع باللغة العربية:

1. القرآن الكريم.
2. أبكر، سميرة حسن (2006): فعالية برنامج ارشادي (جمعي/ فردي) في تعديل العادات والاتجاهات نحو الدراسة لدى بعض الطالبات ذوي صعوبات التعلم بكلية التربية للبنات بجدة، مجلة المعلمين، م6، ع1.
3. أبو حطب، فؤاد (1992): القدرات العقلية، ط2 الأنجلو المصرية، القاهرة.
4. أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد؛ صادق، آمال (1994): التقويم والقياس النفسي (ط4). القاهرة: الأنجلو المصرية..
5. بدير، محمد نبيه (1990): عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 14، الجزء الثاني.
6. بريسيين، باربارا (1995): مهارات التفكير في المنهاج، التدريس من أجل تنمية التفكير، ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. بيير، باري (1995): تدريس التفكير: أسلوب متكامل التركيب، ترجمة عبد العزيز البابطين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
8. توك، محي الدين، عبد الرحمن عدس (1984): أساسيات علم النفس التربوي، جون ويلي وأولاده انكلترا.
9. توكي، محي الدين؛ عدس، عبد الرحمن (1984): أساسيات علم النفس التربوي، مؤسسة جون ويلي وأولاده للطباعة.
10. جابر، عبد الحميد جابر (1981). "دراسة مقارنة لعادات الطلاب القطرين وغير القطرين واتجاهاتهم نحو الدراسة" بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية. مجلة مركز البحوث التربوية والمجلد السابع، الجزء الثاني. جامعة قطر. 45-77.
11. ججوة، عبد العال، عادل السعيد البنا (2000): اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد. المكتبة المصرية، مصر.

12. جرادات، مالك محمد (2003): العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، الخليل.
13. جروان، فتحي (1999): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين. دار الكتاب الجامعي.
14. جمل، محمد جهاد (2005): العمليات الذهنية ومهارات التفكير. دار الكتاب الجامعي، العين.
15. جودة، محمد علي؛ بدوي، عاطف محمد (1999): فعالية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون التاريخية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مصر.
16. حارب، سعيد عبد الله (2001): مستقبل التعليم وتعليم المستقبل. أبو ظبي، المجمع الثقافي.
17. حبيب، مجدي عبد الكريم (1995): دراسات في أساليب التفكير. مكتبة النهضة الحديثة. مصر.
18. حبيب، مجدي عبد الكريم (2003): تعليم التفكير. دار الفكر العربي. القاهرة
19. حسن، مصطفى عبد المجيد (1988): مشكلات الاستكار كما تبدو في بعض رسومات وكتابات عينة من المراهقين، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.
20. حسين، ثائر (1995): أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
21. خالد، زينب أحمد عبد الغني (2001): فعالية برنامج مقترح لتعليم التفكير أثناء تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في تحقيق مستويات الأهداف المعرفية والتفكير الرياضي. دراسات في المتاهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ص 149-209
22. الخضراء، فاديا عادل (2005): تنمية التفكير الابتكاري والناقد. كلية المعلمين، جدة. دار ديونو للنشر والتوزيع.
23. الخولي، محمد علي (1981): العادات الدراسية وارتباطها بالتحصيل الدراسي، كلية التربية، جامعة مصر، مجلة التوثيق التربوي، ع21، ص 43-49

24. الدائم، عبد الله (2004): مهارات التفوق الدراسي. دار الفكر
25. الرفاعي، نجيب عبد الله (2003): مهارات دراسية. ط5، الصفاة، مهارات للاستشارات والتدريب، الكويت.
26. زكي لورنس (1995): مهارات الدراسة والاستذكار، والدافعية للدراسة، الابتكار، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع28، ج1، مايو. 199. زكي لورنس: مهارات الدراسة والاستذكار، والدافعية للدراسة، الابتكار، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع28، ج1، مايو. 11.
27. زمزمي، عواطف أحمد حسن (2004): فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة.
28. الزياد، فتحي (2001): أثر التكرار ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات على الحفظ والتذكر. دار النشر للجامعات، مصر.
29. زيتون، حسن حسين (2005): تعليم التفكير. عالم الكتب. القاهرة.
30. زيدان، السيد عبد القادر (1990): عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ج2، 469-496.
31. سارنوف أ. مدنيك. هوارد. يوليو. أليزابيث ف. لوفتس. (1989): التعلم. دار الشروق ط3
32. سالم، رفقة سليم (1988): العادات الدراسية لدى طالبات كلية المجتمع وعلاقتها بتحصيلهن الأكاديمي، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، الأردن.
33. سعادة، جودت (2003): تدريس مهارات التفكير. دار الشروق
34. السعيد، هدى بنت راشد (1999): تنمية الابداع من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد 24، ص 22-50.

35. سليمان، سناء محمد (1988): عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية وبحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، 25-27 يناير، القاهرة: مركز التنمية والمعلومات، 144-163.
36. سليمان، سناء محمد (1989): عادات الاستذكار ومهاراته السليمة. مكتبة النهضة المصرية.
37. سوسا، ديفيد (2009): العقل البشري وظاهرة التعلم. تجمة خالد العامري، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دار الفاروق،
38. السيد عبد القادر زيدان (1990): عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
39. السيد علي شتا (1988): تفوق الطالب. توزيع منشأة المعارف، الاسكندرية.
40. الشرجي، نجيب؛ آخرون (1992): تعلم كيف تتعلم، ط1 القدس المفتوحة.
41. الشعراوي، علاء محمود جاد (1995): عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، عدد 26 سبتمبر، 1995.
42. الشعراوي، علاء محمود جاد (1995): عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 29.
43. شو، هاري (2002): ثلاثون طريقة لتحسين قدراتك، ترجمة وفيق مازن، دار المعارف، القاهرة، ط3،
44. الشيخ، سليمان الخضري؛ عبد الرحيم، أنور رياض (1993): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقته بدافعية التعلم والذكاء والتحصيل، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 203.
45. الصراف، قاسم علي (1992): دراسة استطلاعية حول عادات وطرق المذاكرة عند طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الخامس والعشرون، 61-92.
46. طافش، محمود (2004): تعليم التفكير. دار جبهة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

47. عبد الحميد، هبة (2005): أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. عمان، دار صفاء للنشر.
48. عبد النبي، محسن (1996): مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية جامعة المنصورة.
49. عبد الهادي، نبيل، شاهين يوسف (1991): تطوير التفكير عند الطفل. عمان، الأردن، مركز غنيم للطباعة.
50. عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد عبد الكريم (2003): مهارات في اللغة والتفكير. دار المسيرة. عمان. الأردن
51. عبيدات، ذوقان (2005): الدماغ والتعليم والتفكير. دار ديونو. ط2، عمان
52. العتوم، عدنان يوسف (2002): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، كلية التربية، جامعة اليرموك، دار المسيرة.
53. العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ بشارة، موفق (2007): تنمية مهارات التفكير. دار المسيرة- عمان، الأردن.
54. عصر، حسني عبد الباري (1999): مداخل تعليم التفكير وأثره على المنهاج المدرسي. الاسكندرية. المكتب الحديث.
55. عطار، إقبال (2006): التفاعل بين أنماط التعلم والتفكير والتخصص وأثره على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 62، ج1، سبتمبر 2006.
56. علي، آيات عبد المجيد (2002): اثر استخدام برنامج ارشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة علم النفس، ع2.
57. العليمات، علي؛ الخوالدة، سليمان، القادري، سليمان (2008): تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة الثانوية. كلية العلوم، جامعة آل البيت. الأردن. مجلة جامعة دمشق - مجلد 24-العدد 2-2008.
58. فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم (1998). فاعلية برنامج للنشاطات الموجه في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية

- بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: كلية الدراسات العليا للدراسات التربوية، البحرين.
59. الفرماوي، محمد علي (1990): العلاقة بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار لدى طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة، مقياس عادات الاستذكار لطلاب الجامعة وطلبة الثانوية العامة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. ط4.
60. فطيم، لطفي محمد (1989). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية. الجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، العدد السادس والثلاثون، المجلد التاسع، 113-139.
61. فوزي، مؤيد حسن (2007): المرجع في تدريس مهارات التفكير. ط2. دار الكتاب الجامعي، العين.
62. قطامي، نايفة (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
63. قطامي، يوسف (1989): سيكولوجيا التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
64. قطامي، يوسف (1999): تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع.
65. المخلافي، عبد الحكيم عبده قاسم خالد (2008): قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة، جامعة دمشق، رسالة دكتوراة.
66. مطر، رنا عدنان محمود (2000): فعالية برنامج مقترح لتعليم التفكير - المواهب غير المحدودة - على تطوير القدرات الابداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
67. المطيري، مرزوق مطلق (2005): العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، عمان.
68. المقصود، هانم علي (1992): مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ع18، 117-208

69. ملحم، سامي (2001): سيكولوجيا التعلم والتعليم. دار المسيرة، عمان. ط1.
70. منصور، علي (1988): علم النفس التربوي، مديرية الكتب الجامعية، دمشق.
71. منصور، غسان (2005): برنامج تنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
72. مورغان، كيلفورت (1974): فن الدراسة، ترجمة فؤاد جميل، بيروت.
73. النشواتي، عبد المجيد (1985): علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط2. عمان الأردن.
74. نوفل، محمد بكر (2008): تطبيقات عملية في تنمية التفكير. دار المسيرة. عمان، الأردن.
75. هلال، رانيا محمد (2007): فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، ط 15513
76. ياسين، عادل عبد الكريم؛ ملحم، إياد؛ أحمد، توفيق (2001): تعليم التفكير. دمشق، دار الرضا.

ثانياً- المراجع باللغة الانكليزية:

77. A, Baddeley D. A, (1986): **working memory**. New Yourk: Basic Books
78. A.L.Campione,J.G & Day.J.D.(1981):**Learning To Learn On Training Students To Learn From Text Educational Researcher**, 10(2)p.p14-21.
79. Andre & Anderson. T.(1980): **The Development And Evaluation, Of A Self Questioning Study Technique Reading Research Quartery**, 14(4), pp(605-623).
80. Banerjee G. D, and Papneja, (1975): **Relationship brtween motivational pattern and study habits of selected collede students**. Manas, 22(2), 205-218.
81. Barell.J.(1991): **Grating Our Pathways.Teaching Students to thinking and become selfdirected**.In N.Colangelo & G.A.Davis(Eds), Hand book of gifted education (p.p.256-270).
82. Beatty L(1979): **The Student Study Contract, Lancster the International conference on higher education**. Alsc higher, education bulleton, p.p 10-25
83. Berger S.(1996): **Developing Programs For student of High Ability**. Retrieved December 11,2007 from: eric.ed.gov.
84. Bernstein, o (1991): **Psychology**. ttoughton Mifflin company Boston,

85. Biederman I. (1987): **Recognition-by- components: A theory of human image understanding**. Psychological Review, 94, 115-147
86. Brent K. M. & Myers, W, (2000): **Situated cognition in theoretical and practical context**
87. Brigitte A. Mc Kown.Bs(2007): **Improving Reading Comprehension through Higher- order Thinking Skills**. Chicago.
88. Broadbent linois,May. D. E (1958): **Perception and communication**. Oxford, - pergamon.
89. Chapmon A.1993: Making sense: **Teaching Critical Reading across The Curriculum**.The college entrance examination board.
90. Chin B C,Brown,D,& Bruce, (2002): **Student- Generated Questions: A meaningful aspect of learning**. International Journal of science education, 24(5)pp521-549)
91. Clenbergh,M,Koppenull,L., (1977)**The Effect Of Encoding Tasks On Recall: Stages and levels**. Journal of verbal learning and verbal behavior,,339-352.
92. Costa A. & Kallick b.(2004): **Habits of Mind**. Retrieved.August 30,2005, from: <http://www.habits-of-mind.net/whatare.html>.
93. Costa, A.& Kallick,B,(2003):**Habits of Mind**. Retrieved, (614/2005)from: <http://www.habits of mind.net/whatare.html>
94. Cotton Kathlrn(1991) **Northwest Regional educational Laboratory: Teaching Thinking Skills**. School Improvemant Series.p 1-23
95. Cottrel.(1999):**The study skills handbook**. London ;Macmillan press Ltd.
96. Day.J.D.(1986): **Teaching Summarization Skills**: In Fluencies Of Student Reciprocal Teaching For Reading Comprehension In The Higher Text. International journal of teaching and learning in higher education 17.(2) p.p (106-118)
97. De Bono(2004): **Direct attention Thinking Tools(DATT)**. Retrieved September10.2006.from http://www.mondwerx.com.au/de_dono_programs.htm
98. DeBono(2003):**Direct Attention Thinking Tolls(DAtt)** retrieved jonuray 5 from:,2003, http://www.mindwerx.com.au/du_bono_program.htm
99. Dool Little & Young G.(2006):, P., Hicks, D, Triplett, C. Nichols, W, **Reciprocal Teaching For Reading Comprehension In Higher Education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts**,

- International journal of teaching and learning in higher education. 17(2), pp. 106-118.
100. Druckman J., D, & Swets, A.(1988): **Enhancing human performance**. Washington, DC: National Academy Press.
 101. English & English. A.(1970): **Comprehensive Dictionary Of Psychological And Psychoanalytical terms**, London.
 102. Eom.W.; **The effects of self Regulated learning strategy on academic achievement in a computer networked hypermedia learning environment international**, Journal of Education Technology VOL.NO.3.1999.
 103. Fisher R.(1999): **Head Start:How to develop your child mind**.available at: www.teachingthinking,nrt.thinkingskills.html
 104. Gardner H (1976): **Multiple intelligence: the theory in practice**.London; Melhuen,
 105. Gibson Houghton Mifflin, J.J.(1979): **The ecological approach to visual perception**. Boston,
 106. Graham H.,K.G.&Robinson, (1989);**Study skills handbook; A guide for all teacher**. New Yourk ;International Reading Association.
 107. Greeno H.L., J, G, Smith, D.R, & Moore, (1993): **Transfer of situated learning**. In D.K.Dettermann & R. J. Sternberg(Eds), **Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction**. Nowood, NJ: Ablex.
 108. Gruneberg R. N., M.M,& Sykes, (1993): **The generalizability of confidence- accuracy studies in eyewitnessing**. Memory, I, 158-190
 109. Guilford. J.P:**The nature of human intelligence**. New York; M C Graw – Hill, Inc. 1977.
 110. Hansler Donald D.(1985). **Studies on the Effectiveness of the cognition Enhancement Technique for Teaching Thinking Skills**. Eric_no:ed266432.
 111. Hendricks, Katheryne. And Others,(1995). **Using Higher Order Thinking skills To Improve Reading Comprehension** Eric_No:ED398538.
 112. Herrman A., D. J, & Searleman, (1990): **A multi-model approach to memory improvement**. In G.H.Bower(Ed), **Advances in learning and motivation**. New York; Academic Press.
 113. Herrmann P., D; Plude, D,Yoder,C,& Mullinm, (1999):**Cognitive processing and extrinsic psychological systems: A holistic model of cognition**. Zeitschrift fur psychologie. 207, 123-147.

- 114.Higgin,Barbara Ann(2000): **An Analysis Of The Effects Of Integrated Instruction Of Metacognitive And study Skills Upon the Self- Efficacy And Achievement Of Male And Female Students.**Miami university, Ohaio,ED447152.
- 115.Hunkins Francis P.(1999): **Teaching Thinking Through Effective Questioning.** Boston, Christopher Gordon Puplishers.
- 116.J.(1988): **Cognition in practice.** Cambridge, Lave UK. Cambridge University press.
- 117.Jeffery, & Others(1991).**Toward Establishing Relationships Between Essential and Higher Order Teac hing Skills.** Paper present at the annual Meeting of the Eastern Educational Research Association(Boston, MA February 13-6-1999.
- 118.Jiao,Qun G(2000):**Library Anxiety: The Role Of Studt Habits.**Bowing Grrrn,Ky, November 15-17ED448781.
- 119.King, A.(1990): **Enhancing Peer Iteration And Learning In The Classroom Through Reciprocal Questioning.** American Educational Reseacch journal 27(4),pp.664-687Kromrey.
- 120.Langreher J.(1988): **Teaching Students To Thinking.** Bloomington in: Natiomal educational service.
- 121.Luckie W.R.&SmethurstW.(1998): **Study Power: Study Skills To improve your Learning and your grades.**Cambridge,USA. online book.
- 122.Marzano Robert J. et. Al.(1988).**Dimensios of thinking: A Framewoek for curriculum and instruction.** Alexandria, Virginia. ASCD.
- 123.Mathews B., G, Davies, R,D, Westerman, S,J, & Stammers, R, (2000): **Humman performance: Cognition, stress, and individual difference.** Phiadelphia: Psychology prees.
- 124.McEvoy L. (1992): **Memory improvement in context; Implications for the development of memory improvement theory.** In D.Herrmann,HWeingrtner, A.Searleman, **Memory improvement; Implications for memory theory**(p.p.210-231).New York; Springer Verlag.
- 125.McGhought J.L.(1989): **Modulation of memory processes.** In P. R. Solomon, G. R. Goethals, C.M.Kelley,&B.R.Stephens(Eds),**Memory: Interdisciplinary approaches** (pp.33-64).New York ;Springer Verlag.
- 126.Moor J& Mc Can, WE. (1985).**Creative And Critical Thinking** (2 nd).Boston, M A: Houghton Miffling company.

127. Nibet j,j & Shak Smith, (1986): **Learning strategies**. London. Aodledge and kegan paul.
128. Ozsoy, Gokhan, Aysel Memis, Turan Temur (2001): **Metacognition, study habits and attitudes**. International Electronic Journal of Elementary Education, Vol. 2, Issue 1, October, 2009 www.iejee.com
129. Poon L.W (1980): **a systems approach for the assessment and treatment of memory problems**. In J.M. Ferguson & C.B. Taylor (Eds), *The comprehensive handbook of behavior medicine*, Vol. I (p.p 191-), New York: spectrum.
130. Read, J.D, Lindsay, D. S, & Nicholls, 123-Read & Nich T. (1998): **The relationship between confidence abd accuracy in eyewitness identification student.: Is the conclusion changing?** In C.P. Thompson, D.J. Herrmann, J.D. Read, D. Bruce, D.G. Payne, & M.P. Toglia (Eds), *Eyewitness memory*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
131. Roeck, Glen p (2001) **Improving Orgnization / Study Skills In High School Student**. Chicago, Illinois, April. ED455
132. Scribner, 125-Scri S. (1984): **Studying working intelligence**. In B. Rogoff & J. Lave (Eds) *everyday cognition; Its development in social sciences*. Cambridge, MA; Harvard university press
133. Sears. N; **The processing of memories; Forgetting and relation**. New York. Lawael. A.P. 1976.
134. Snowman, j (1986); **Learning tactics and strategies**. in; G.D. Phye & T. Andre (Eds.) *Cognitive instructional psychology*. New York, Academic press.
135. Squire, L. (1987): **Memory and brain**. New Yourk; Oxford University Press.
136. Squire, L. R; & Butters, N (1984): **Neuropsychology of memory**. New Yourk: Guilford.
137. Sternberg, Robert J. (1986): **Intelligence Opplied: Understanding and increasing your intellectual skills**. New York. Havcourt, Brace and Jovanovich.
138. Strenberg, R. & Williams, W. (2004): **Educational Psychology**. Allyn & Bacon.
139. Turnbough, R & Christenberry, N (1997): **Study skills measurement ; choosing the most appropriate instrument**, <http://orders.com/members/sp.cfm?AN=416207>.

- 140.Vasques. M.C(2000): **Learning And Study Habits Of United Arab Lancets students**, Diss.Abs.Int.16(T.A)1366.
- 141.Wheeler, R.j, & Magaletta,P.R.(1997): **General well being and academic performance**. Psychological Reports, 80,581-582
- 142.Yantis, S.(2001): **Visual perception, Essential readings**. Philadelphia, Psychology Press.
- 143.Youder, C, & Elias, J. (1991): **The role of effect in memory**. In R. L. West & J.Sinniot (Eds), Everyday memory and again; Current research and methodologies. New york. Springer Verlag.
- 144.Zenk, Larry L.(1985).**Improving School Effectiveness by Teaching Thinking skills**.ErIC_NO:ED25197.

ملحق البحث

ملحق (1) مقياس العادات الدراسية.

ملحق (2) اختبار مهارات التفكير.

الملحق رقم (1)

مقياس العادات الدراسية

يهدف المقياس الحالي إلى التعرف على طرق الاستذكار التي تتبعها، ويحتوي المقياس على "72" عبارة، والمطلوب هو أن تقرأ كل عبارة ثم تختار أحد المستويات التالية للتعبير عن مدة انطباق ما تشير إليه العبارة إلى ما يتعلق باستذكار دروسك:

دائماً: وتعني أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليك باستمرار

أحياناً: وتعني أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليك في بعض الحالات.

نادراً: وتعني أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليك في حالات نادرة.

أبداً: وتعني أن ما تشير إليه العبارة لا ينطبق عليك في أي صورة أو حالة من حالات الاستذكار.

ضع علامة في الخانة المخصصة بالمستوى الذي تختاره لكل عبارة.

ليس هناك وقت محدد للإجابة ولكن لا تتردد في الإجابة الأولى التي تخطر لك.

تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة، وإنما حاول الإجابة بصدق، وعبر بالفعل عما أنت متعود عليه عملاً أو شعوراً أثناء الاستذكار.

مع جزيل الشكر

الباحثة

رجاءً اكتب بياناتك الآتية:

الاسم الثلاثي:

المدرسة:

الصف:

الشعبة:

العمر الزمني:

المو الي: / / 19م.

ملحق البحث

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أفضل تدوين ملاحظات معينة أثناء الدراسة				
2	أفضل تلخيص الدرس أثناء الدراسة				
3	أقوم بقراءة الدرس مقدماً قبل شرح المدرس				
4	أسير على جدول زمني في الدراسة على الأقل في نهاية العام				
5	أميل إلى الدراسة المتواصلة دون أن يتخللها فترات راحة أو ترفيه				
6	من الصعب أن أنتظم في الدراسة من بداية العام				
7	استذكر دروسي بطريقة عفوية غير منظمة				
8	يصعب علي المواظبة على أداء واجباتي الدراسية أولاً بأول				
9	أقوم بتدوين ملاحظات معينة أثناء شرح المدرس				
10	أتصفح الدرس أولاً قبل أن أقرأه بالتفصيل				
11	أقوم بحل الأمثلة أو الأسئلة أثناء المذاكرة				
12	أقوم بمراجعة الدرس أو المحاضرة السابقة قبل بداية درس جديد				
13	أقتصر في استذكاري للدرس على الأفكار أو النقاط الرئيسية				
14	إن الإجابة على الأسئلة أو حل أمثلة معينة أثناء الدراسة غير مفضل بالنسبة لي				
15	مراجعة الدرس بعد مذاكرته أمر غير مرغوب به				
16	تلخيص الدرس أثناء استذكاره من الأشياء غير المفضلة بالنسبة إلي				

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
17	أسترجع الدرس صامتاً بعد استذكاره مباشرة				
18	أقوم بالتركيز على النقاط والأفكار الرئيسية بعد مذاكرة الدرس				
19	أبحث عن الجمل الرئيسية في كل فقرة أثناء المذاكرة				
20	أفكر أثناء المذاكرة في استخلاص أسئلة وأبحث لها عن إجابات				
21	الأمثلة التي يشير إليها المدرس غير هامة بالنسبة لي أثناء الدراسة				
22	تدوين ملاحظات معينة أثناء الدراسة أمر غير مرغوب بالنسبة إلي				
23	أميل إلى مجرد ملئ ورقة الإجابة أثناء الامتحان				
24	أعتمد على مراجعة الملخص فقط قبل الامتحان				
25	أبحث عن وجهات النظر المختلفة بخصوص بعض الأفكار أثناء المذاكرة				
26	أناقش النقاط الصعبة التي تواجهني أثناء المذاكرة مع المدرس أو المحاضر				
27	أهتم بالأشكال والرسوم البيانية والتوضيحية أثناء المذاكرة				
28	أميل إلى تلخيص الدرس في شكل نماذج أو جداول أو رسوم بيانية				
29	أفضل مراجعة المنهاج قبل الامتحان فقط في ضوء أسئلة الأعوام الماضية				

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
30	أختار أجزاء معينة من المنهاج لمذاكرتها قبل الامتحان				
31	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي أثناء الامتحان رغم معرفتي للإجابة				
32	أجد صعوبة في تحديد الإجابة أثناء الامتحان				
33	أهتم بالأمثلة والنماذج التي يطرحها المدرس				
34	الخص في ذهني النقط أو الأفكار الرئيسية أثناء الدراسة				
35	أذاكر دروسي في مكان ثابت بالمنزل				
36	تتخلل فترة دراستي وقت معين للراحة والترفيه				
37	أثناء الإجابة على الامتحانات أجد نفسي أتذكر فقط النقاط الرئيسية للموضوع مع نسيان التفاصيل				
38	من الصعب أن أجد وقتاً لمراجعة الإجابة أثناء الامتحان				
39	من الصعب الاهتمام بقواعد اللغة العربية أثناء الإجابة على الامتحان				
40	استذكر دروسي في ضوء توقعات المدرس عن طبيعة أسئلة الامتحان				
41	بعد أن أنتهي من الدراسة يومياً أتأكد من أنني قضيت الوقت المخصص للدراسة				
42	أحدد وقتاً معيناً للمذاكرة من بداية العام الدراسي				
43	أدرس في أي مكان يتاح لي في المنزل				
44	أستذكر دروسي بعيد عن حجرة النوم				

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
45	أجد صعوبة في التركيز أثناء الدراسة				
46	أتردد في توجيه أي أسئلة أثناء الدرس				
47	أكره بعض الحصص التي يطلب فيها المدرس مني الإجابة عن بعض الأسئلة				
48	أعتقد أن حصولي على درجات منخفضة في مواد معينة يعود إلى أسلوب غير سليم في الدراسة				
49	أؤدي واجباتي الدراسية يومياً مهما كانت الظروف				
50	أفضل التركيز في الدراسة قرب نهاية العام الدراسي				
51	التوتر النفسي قبل وأثناء الامتحان أمر غير وارد بالنسبة إلي				
52	أستطيع أن أصل إلى الإجابة مباشرة بسهولة أثناء الامتحان				
53	تراودني أحلام اليقظة عن الزواج وخطط المستقبل أثناء الدراسة				
54	يستخدم بعض المدرسين أو المحاضرين أثناء الشرح كلمات لا أستطيع فهمها				
55	أشعر بعدم جدوى الدراسة في تحقيق أهدافي المستقبلية				
56	أجد صعوبة في تذكر ما درسته بالأمس				
57	أهتم بقواعد اللغة العربية في إجابتي على أسئلة الامتحان				

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
58	أنتهي من الإجابة على الأسئلة المطلوبة في الوقت المحدد للامتحان				
59	أحرص على مراجعة إجاباتي قبل تسليم ورقة الإجابة				
60	تعودت على تقسيم الوقت المقرر على الأسئلة المطلوب الإجابة عليها في الامتحان				
61	أجد نفسي متعباً أو شبه نائم حين أحاول الاستذكار				
62	أعتقد أن تحصيلي لمواد معينة لا يتناسب مع الوقت الذي أخصصه لمذاكرتها				
63	تعودي على الدراسة مع مجموعة من الزملاء يحرمني تنظيم وقتي كما أريد				
64	حبي أو كرهني للمادة الدراسية يؤثر على مذاكرتي لها				
65	أتناقش مع زملائي حول الأسئلة المتوقعة				
66	أفضل تنظيم ورقة الإجابة بشكل يجذب المصحح				
67	إجاباتي على أسئلة الامتحانات تتضمن معلومات من مراجع أخرى بالإضافة إلى الكتب المقررة				
68	استذكر دروسي دائماً على اعتبار أن تصحيح الامتحانات يتم بطريقة عادلة				
69	أشعر بأن المدرس أو المحاضر يتأثر بحبه أو كرهه الطالب أثناء تقدير الدرجات				

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
70	أسعى إلى معرفة نوايا المدرس عن طبيعة الامتحانات أو الأسئلة				
71	حبي أو كرهى لبعض المدرسين يجعلني أقبل على مذاكرة المواد التي يدرسونها أو الابتعاد عنها				
72	أعتقد أن أسهل الطرق للنجاح هو أن توافق على كل ما يقوله المدرس				

مجموع الدرجات درجة العادات الجيدة درجة العادات غير الجيدة

الملحق رقم (2)

اختبار مهارات التفكير

عزيزي الطالب:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير لديك. يتكون هذا الاختبار من ستة اختبارات فرعية كل منها تقيس مهارة محددة. وهذه المهارات هي: مهارة التلخيص، مهارة توليد الأسئلة، مهارة التصنيف، مهارة المقارنة، مهارة الترميز والاستدعاء. لقد تم بناء هذا الاختبار لغايات البحث العلمي وإجابتك بجدية عن جميع فقرات الاختبار تساعد في الوصول إلى نتائج واقعية. تتم الاستفادة من نتائج هذا الاختبار في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الطلبة. يتكون هذا الاختبار من سبعة اختبارات فرعية بعض الفقرات تتضمن نصوص متنوعة يرجى قراءتها بعناية للإجابة بدقة عن الأسئلة المتعلقة بها. زمن الاختبار 45 دقيقة.

مع جزيل الشكر

الباحثة

لمى الحرفي

اختبار مهارة التلخيص

تتكون المجرات من مجموعة هائلة من النجوم والكواكب والمذنبات والشهب والمجالات المغناطيسية والكهربائية، تحاط بسحب كثيفة من الغبار الكوني، إذ لا يمكن رصدها من فوق كوكب الأرض.

اكتشف علماء الفلك مؤخراً أن هذه المجرات تختفي وراء الغبار الكوني: وتصدر عنها طاقة حرارية على شكل أشعة كهرومغناطيسية لا ترى بالعين هي (الأشعة تحت الحمراء) ولهذا قام العلماء بابتكار أقمار صناعية لها قدرة على امتصاص الأشعة تحت الحمراء، وبذلك تتمكن من كشف هذه المجرات المخفية وبث صورها إلى مراكز علمية على سطح الأرض لدراستها ومعرفة طبيعتها.

• ضع عنواناً للفقرة

• ما هي الجملة الرئيسية في النص

اقرأ النص التالي وأجب عن الأسئلة التالية:

إن المواد التي تفيض بها شاشات القنوات الفضائية العربية، في أغلبيتها العظمى، هي في النهاية، لا تبتغي سوى إحداث حالة من التغييب العقلي للشباب والنشء، بل وللجمهور العريض، عن واقعه، وعن كل سبل الإعلام الحقيقي الذي يبتغي دعم العوامل الثقافية البناءة، اللازمة لعملية التنمية، أو لبناء الوعي السياسي، المفترض تحقيقه لدى الأفراد في أي مجتمع يسعى للنهضة، ويتطلع للمستقبل. أي أنها بدلاً من أن تؤدي دوراً إيجابياً في بناء الوعي للشخصية العربية فإنها تمارس ألواناً مباشرة وغير مباشرة من تخدير وتغييب عقول الشباب.

• ضع عنواناً للنص.

.....

• لخص النص بسطر واحد.

.....

اختبار مهارة توليد الأسئلة

اقرأ النص التالي واجب عن الأسئلة التالية:

الاستشراق: هو تخصص جماعة من علماء الغرب في دراسة لغات الشرق ودياناته وتاريخه وتراثه. والاستشراق - بهذا المعنى - قديم وذلك منذ أن كان بعض رجال الدين الغربيين يأتون إلى الأندلس، يوم كان فيها دولة للمسلمين، يتعلمون الفلسفة والعلوم الأخرى، باللغة العربية، لغة العلم آنذاك.

وقد قويت حركة الاستشراق في القرن التاسع عشر، حينما أخذت الدول الغربية تتسابق لاستعمار البلاد العربية، وانتهاج خيراتها، وإخضاع أبنائها. وهذا يقتضي أن يسبق الحكم العسكري بدراسات لتراث الشرق وغاياته، يقوم بها مختصون أطلق عليهم اسم " المستشرقين " ومع أن هذا هو الهدف الأساسي من الاستشراق في العصر الحديث، فقد قام بعض هؤلاء المستشرقين بدراساتهم وأبحاثهم بهدف بحث علمي بحت، وهو الوصول إلى الحقيقة، أو حب المعرفة، والرغبة في استطلاع أحوال الشرق وتراثه.

ضع مجموعة من الأسئلة حول النص تتضمن الأفكار الرئيسية

1.
2.
3.
4.
5.

ضع سؤالاً واحداً يدل على فهم الفقرة:

وبذلك أصبح التلوث الضجيجي لا يقل عن خطر الملوثات الأخرى الكثيرة القديمة المتجددة والمستجدة إن لم يزد عليها، وذلك بسبب سعة مساحة انتشاره وانعكاساته السلبية على الجملة العصبية وعلى الغدد الصم، وبالتالي على القدرة على التركيز الكافي أثناء العمل الجدي، فكيف في حالة التأمل للمفكر أو التأمل المبدع أو حتى المتصوف أو المتعبد؟

.....

اختبار مهارة المقارنة قارن بين التابع التآلفي والتابع الصحيح من الدرجة الثانية:

اقرأ ما يلي ثم أجب:

أنشئت الويكيبيديا WIKIPEDIA عام 2001، ثم نضجت بسرعة لتصبح واحدة من أكبر المواقع على الانترنت ولتجذب أكثر من 65 مليون زائر شهرياً. فالزوار ليسوا بحاجة إلى مؤهلات للمشاركة في الويكيبيديا، لذلك يحرر الويكيبيديا الكثير من المساهمين في كافة الأعمار. أي أن من حق أي شخص أن يضيف إليها.

أما موسوعة كنول KNOL من كلمة KNOLEDGE أي معرفة، فهي مشروع موسوعة على الانترنت أطلقتها جوجل يتم إنتاج محتوى الموقع بوساطة خبراء. تم تقديم الموقع على أنه موقع موسوعة تعاونية مثل ويكيبيديا لكن المشاركين يوقعون على كل مقال يكتبونه وهم مسؤولون عن محتواه وقد وضعت لهم جوجل زوايا إعلانية مما يسمح لهم بوضع أيديه على جزء من العائدات.

قارن بين الموسوعتين

اختبار مهارة التصنيف

حدد في القوائم التالية ما هو العنصر الذي لا ينتمي إلى المجموعة التي وضع فيها، وبين سبب الاختلاف:

الرقم	العناصر	العنصر المختلف	سبب الاختلاف
1	تاريخ، جغرافيا، أدب، علوم		
2	كيبورد، ماسحة، فأرة، شاشة		
3	بندورة، كوسا، بقدونس، بطاطا		
4	O ،N ،CO2 ،CL		

حدد الصفات المشتركة بين العناصر التالية:

الرقم	العناصر	الصفات المشتركة
1	عنتره، امرؤ القيس، طرفة بن العبد، حاتم الطائي	
2	ميامي، شيكاغو، توليدو، هيوستن	
3	الزهرة، زحل، المشتري، المريخ	
4	فردريك باتنج، الكسندر فيلمنج، جونا سالك، إدوارد جنيبر	

اختبار مهارة الترميز

1. كيف يمكنك إيجاد علاقة تربط بين قائمة المشتريات التالية بحيث يسهل حفظها دون تدوينها؟

تفاح، عسل، خبز، سكر، جريدة

2. كيف يمكن حفظ المجموعة التالية من الأرقام لأطول فترة ممكنة

10201078425

لخص الفقرة التالية بكلمة أو اثنتين:

إن أنصار التكاثر يستشهدون بحالات الصين والباكستان، فمع أن هذه الدول مكتظة سكانياً فإنها تشهد تقدماً في ميادين عديدة، ولا يتقل كواهلها نقص الغذاء... في حين أن دولاً فقيرة سكانياً كالصومال والسودان مازالت تحت وطأة ندرة المواد الغذائية وشح المياه الصالحة للشرب.

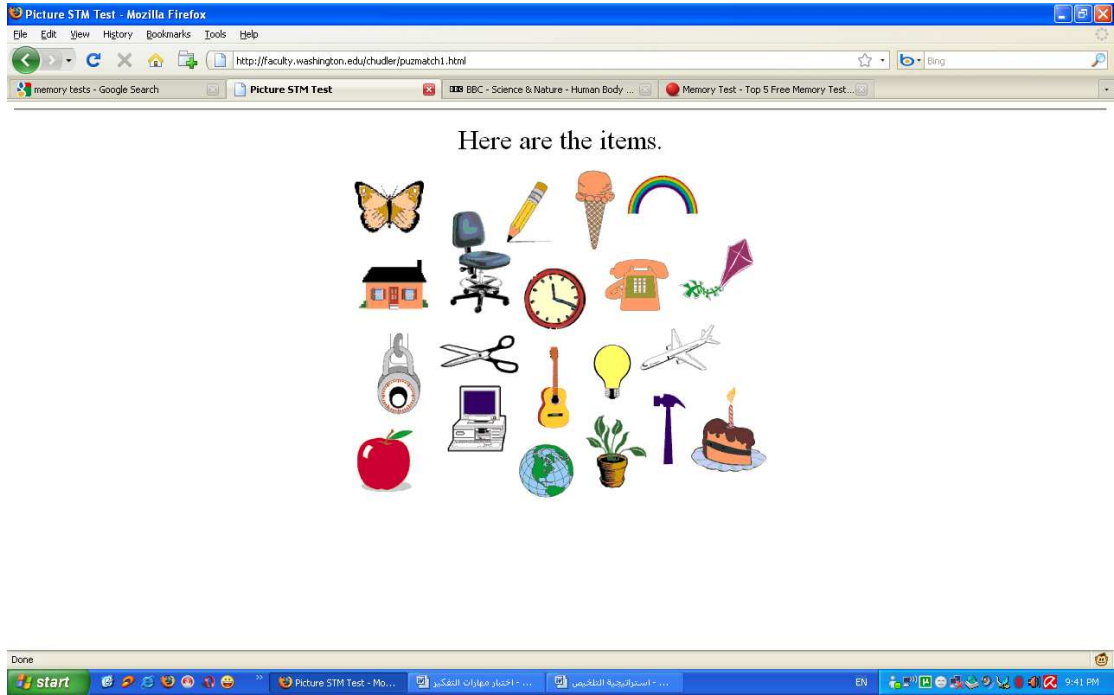
.....

اختبار مهارة الاستدعاء

1. سيتم عرض مجموعة من الكلمات أمامكم اكتب ما تتذكره في المكان المناسب.

.....
.....
سيارة، تقنيات، بطاطا، ليمون، جنوب إفريقيا، برج إيفل، موزارت، سماعة، عسل،
طاولة، نابليون، معلقة، روبرت، كرة، ملعب.
(تعرض على شاشة إسقاط أو لوحة جدارية A3)

2. سيتم عرض مجموعة من الصور أمامكم، اكتب ما تتذكره منها في المكان
المخصص (تعرض على شاشة إسقاط أو لوحة جدارية A3)



3. سيتم عرض مجموعة من الأرقام أمامكم، اكتب ما تتذكره منها في المكان المخصص
(تعرض على شاشة إسقاط أو لوحة جدارية A3)
56، 14، 256، 78، 20، 798، 35، 55، 858، 22.

أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريبي واختبار مهارات التفكير

- ✓ الدكتورة رنا قوشحة اختصاص تقويم وقياس المدرسة في قسم علم النفس.
- ✓ الدكتورة عزيزة رحمة اختصاص تقويم وقياس المدرسة في قسم علم النفس.
- ✓ الدكتورة يسرى عبود اختصاص تقويم وقياس المدرسة في قسم علم النفس.

بطاقة الملاحظات

اسم المهارة : تاريخ التطبيق :
الأدوات المستخدمة : عدد الفرق :
الأسئلة المطروحة من قبل الطلاب :

الطلاب الأكثر نشاطاً ضمن الجلسة :

Damascus University

Faculty of Education

Psychology Department



The efficiency of a training programme of some Thinking skills to improve some study habits

**(An experimental study on a sample of students in the
countryside of Damascus)**

A Research to gain the Master Degree in Educational Psychology

Training Program

Prepared by the student

Lama AL-horafy

Supervised by

Dr. Ghassan Mansour

A teacher in the Psychology Department

Academy year:

2010-2011

The Summary of Research

The age in which we live is distinguished with a great scientific and technological progress in all life fields. The school is one of the most sociable institutions which provides the life the students. So this speed imposed new mottoes on schools; (teach the students how to learn ? teach the students how to think ?) The man didn't reach to what we reached for distinguishing from other creatures except through his thinking because thinking is essential to establish and maintain life .

Any mental activity includes thinking process whether to have any decision or to solve a problem. Although it is an individual process but it doesn't accomplished away from the surrounding environment in its cultural and social phases and the natural phase ,which occurs in the physiological environment of the individual . However , the educated ways and the schemes which they follow help to make the student depends on memorizing and recitation only without brain work and its skills. From this point most researchers concentrated on the necessity of teaching the students how to think. In the literature they mentioned three ways to teach thinking.

The direct training – The indirect training – The double training .

Because thinking involves all the intellectual process so reading and studying are considered a part from any intellectual act , and its aim is to understand what we read and the ease in retrieving and reminding easily. Students in all learning stages need to know the best and safest ways to remember well and easily , which leads to respected , distinct, scientific results and through all what we mention the problem of research set off.

The research problem:

Thinking is a natural activity man can't live without in his daily life , then the effective to the thinking skills is a need imposed by technology and connection in all life fields.

Success in following the challenges depends on the way that they use the knowledge and applying it, in addition to that the age of fast changes imposes on the teachers to deal with education and teaching as they are continuous process because they continue with the man as a necessary need to facilitate his adaption with the new events and the adaption requires teaching the new skills. The role of thinking in the school and life success is very important.

The Summary of Research

So the direct clear teaching of the required thinking process to understand certain topic , it may improve the level of the students and give him a sense of aware control on his thinking.

From this importance of learning thinking skills in improving the students performance consequently improving his studying level , habits , the research problem appeared which identified with the following question:

Does training on a problem of some thinking skills (summary- questions – comparison- classification- coding – recalling) contribute in improving students studying habits ?

The importance of research:

It is clear in the following points :

- 1- Rarity research and literature which dealt with the conception of thinking and training of it , especially in the Syrian Arab Republic.
- 2- Focus on students learning habits and necessity of work within learning foundation to improve it.
- 3- Great benefit from the prepared program by the researcher to train on some thinking skills in schools.
- 4- There are no previous studies – as the researcher knows- which dealt with relation between training of thinking skills and studying habits.
- 5- The study forms a connecting ring between cognitive psychology and education psychology.

The research aims:

The study aimed to know the effect of training students on thinking skills, in improving their studying habits through s:

- 1- Knowing students' study habits through measuring their studying habits (Muhammed Ali Al- Farmawi).
- 2- Measuring skills of some thinking skills in students through the applied measuring scale.
- 3- Train the students on some thinking skills through the used program.
- 4- To know the influence of the used program in developing some thinking skills and students' studying habits.

The Summary of Research

Sample of the research:

The sample consists of a group in the first secondary class in 2009-2010 in the countryside of Damascus they resemble in mental- age characteristics, and they divided in the following way:

- The experiment group : (26) students in first secondary class in Al-Arsuzi secondary school in Dier Atieh .
- The control group : (34) students in first secondary class in Mahalae school in Al-Nabk.

The statistics used ways:

After applying the test of thinking skills and the scale the studying habits on both samples. The programme was applied on the experimented group between 8\3\2010- 9\5\2010 then the test of thinking skills and scale of studying habits was applied after applying on both samples. The researcher used a group of statistics way to ensure the truth of hypothesis of the study which represented in average and standard deviations and test (T) and the size of effects, Welex Lembada.

Tools of the study:

The researcher used the following tools:

- Studying habits scale prepared by Muhammed Ali Al- Farmawi .
- Thinking skills test prepared by the researcher .
- Training programme of some thinking skills prepared by the researcher.

Study results:

There are differences which have indication statistics between degree average of experimented group and degree of control group in thinking skills test before applying the program.

There are differences between experimented and control groups in pre summarizing skills, questions , comparison , classification and pre calling while there are no differences which indicate in total of thinking skills in addition to recalling .

- 1- Because there are differences in some students we turned to use the variety analysis.
- 2- There are no differences which have statistics indication in degrees average of experimented group and the average of degrees in the

The Summary of Research

control group in testing studying habits before applying the program at the indication level 0.05.

- 3- There are differences which have statistics indication between the pre and post performance in the experimented group on the thinking skills in favour to post performance in the final result of the test and in all summarizing , classification and coding skills.
- 4- There are indicated statistic differences between the post performance in the experimented group in testing studying habits in favor the post performance in the final test of the test and according to the sub categories.
- 5- There are indicated statistics differences between the performance of the control and experimented group in testing thinking skills after applying the program in favor the experimented group in the complete degree and in each summarizing , coding and recalling skills .
- 6- there are indicated statistic differences between the performance in the experimented and control group in testing studying habits after applying the program in favor to experimented group in the complete result of the scale and all the sub categories except the studying problems.