

قياس بعدي الوظائف والإشكال من المدخل المتمركز حول النشاط وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكوفة

المدرس الدكتور
عزيز حسن جاسم
جامعة الكوفة - كلية التربية

مشكلة البحث:

إن التعليم الجامعي احد المؤسسات التعليمية التي تأخذ على عاتقها مسؤولية تدريب الطلبة على اساليب التفكير العلمي بوصفه المؤسسة الرائدة في التطوير والتحديث من خلال تخرج كفايات علمية يعتمد عليها في التنمية لقومية.

وان المعرفة والذكاء والتفكير تمثل الجوانب المعرفية الثلاثة علماً ان التفكير هو مهارة التشغيل التي يؤثر الذكاء من خلالها في الخبرة ولا شك ان السعي للحصول على المعلومات المتميزة على الدوام غير ان توقع الحصول على معلومات في غاية الكمال أمر غير عملي. أما في الحياة الاعتيادية فترانا مضطرين إلى القيام بأفعال واتخاذ قرارات ونظراً لعدم اكتمال المعلومات عادة فإن الأمر يقتضي إكمالها بالتفكير. (حباب ٢٠٠٨، ص ١٨).

وقد يتوقف النجاح في الحياة أو العمل أو الدراسة إلى حد كبير على قدرة الفرد على التفكير. و يعزو ستيرنبرك 1992 Sternberg نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرائق التدريس وأساليبه المتبعة وبين الطرائق التي يفكر بها الطلبة اكثر من ارجاع ذلك إلى قدرات الطلبة انفسهم، ولذلك يتحمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع قياس مدخل النشاط (يونس، ٢٠٠٦، ص ٣٠)

وان الاختلاف في قياس مدخل النشاط لدى طلبة الجامعة والذي يتبعه الفرد يعد تعبيراً عن شخصيته ومن ثم يمكن ان يقود إلى تحقيق اهدافه وقد يعده عن تحقيقها.

ويعد مستوى الطموح الأكاديمي جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان فهو

يلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادرا على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبشباط أكبر، (علي، ٢٠٠٧: ٧)

وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها وبذلك تعد الدراسة الحالية مساهمة ميدانية كونها تزودنا بتصور واضح عن العلاقة الارتباطية بين طلبة الجامعة ومستوى الطموح الأكاديمي وبذلك تتضح أهمية البحث بما يضيفه من معرفة نظرية وتطبيقية تشكلان وحدة متكاملة تمكنا من فهم البحث بغية الوصول إلى الغاية الأساس والتحكم فيها وتعديلها.

وانطلاقاً مما تقدم تأتي مشكلة البحث الحالي على الصعيد الأكاديمي محاولة جادة وعلمية تعرف العلاقة بين اساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وذلك من خلال التساؤلات التي سيشرحها هذا البحث من اجل الاستفادة منها في المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية ولعدم وجود دراسة سابقة درست العلاقة بين مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي بشكل مباشر، يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين اساليب مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
حسب متغير التخصص

أهمية البحث:

شهد علم النفس المعرفي ومنذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً متزايداً لما يسمى (بالعمليات المعرفية) إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمامات بسكولوجية التفكير. فالتفكير عملية معرفية أو فعل عقلي تكسب به المعرفة (يونس، ٢٠٠٦، ١٣٧). فهو اسلوب العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطاً على الخبرة. وقد اوصى بعض الباحثين ضرورة ان يركز المعلمون على قياس مدخل النشاط العلمي وتبصير الطلاب بكيفية الأداء السليم للمشكلات وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الأداء (حباب، ٢٠٠٨: ص ٨٤)..

وقد نال موضوع التفكير والتعلم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لانهما متداخلان في كل مظاهر الفروق الفردية كما ان التفكير هدف مهم من اهداف التعليم.

فقد ذكر علماء علم النفس التربوي ان افضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية للتركيز على الاساليب العقلية. وأساليب التعلم نظراً لان التعلم مرتبط بالتفكير والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وايضاً عندما نتعلم.

فالتذكر والتخيل هما عمليتان تقومان على ادراك العلاقات بين خبرات ماضية وخبرات حاضرة، والفهم يقوم على ادراك علاقة بين معلوم ومجهول، والتخيل هو ادراك العلاقة بين الاسباب والنتائج، والحكم يقوم على ادراك علاقة بين حدثين معنيين، وان طبيعة العلاقة قد تكون مكانية أو زمانية أو عددية أو منطقية أو علاقة تشابه أو تضاد (الالوسي، ١٩٨٨، ٢١٧).

وتبرز أهمية مستوى الطموح من خلال ما ذكره ليفين Lewin عند كلامه عن اثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال الحيوي بأن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم، وقد أجملها فيما اسماء بمستوى الطموح (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٦٨).

وقد دلت دراسة الطموح من الناحية النفسية على إن الطموح، قد يكون مجرد رغبة في القيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف ويعبئ قوى الجسم لتحقيقه، ففي الحالة الأخيرة يقال أن مستوى الطموح عند الفرد عالٍ (علي، ٢٠٠٧: ٣٢٨).

ويشتمل مستوى الطموح على صعوبة المهام التعليمية التي يريد المتعلم أن يقوم بها وعلى مقدار العمل الذي يريد أن يقوم به في وقت محدد وباختصار فان مستوى الطموح يحدد الأهداف الخاصة المحددة التي يضعها المتعلم لنفسه، ويحدد مستوى الطموح استمرار الكفاءة والقابلية ويتصل بالنجاح والإخفاق السابق وبصورة عامة يميل الإنسان إلى اختيار العمل الذي يكون على مقدار من الصعوبة تكفي العوامل السابق ذكرها لمواجهة، أي - العمل الذي لا يكون متناهي الصعوبة أو كثير السهولة - والنجاح أو الإخفاق هما

أكثر العوامل ديناميكية هنا، وذلك بسبب مسالة احترام الذات، وذلك على اعتبار ان النجاح يسبب الرضا عن النفس في حين إن الإخفاق ينتج عنه شعور بعدم الكفاءة (عقل، ٢٠٠٦: ١٧٧).

وقد أصبح لمستوى الطموح من الأهمية في حياتنا الحاضرة وذلك لضيق الوقت قياسا بمتطلبات الحياة ولتشابك العوامل التي تحيط بالفرد وتداخلها، ولكن من الخطورة بمكان أن يكون مستوى الطموح لا يتناسب مع استعدادات الفرد وقدراته لان ذلك يؤدي إلى فشله وإحباطه (الالوسي، ١٩٨٨: ١٨٢).

وأوردت الكثير من الدراسات أهمية دراسة عوامل التخصص الدراسي (علمي، إنساني)، والتفكير في مستوى الطموح ومنها: دراسة (ثائر، ١٩٩٨: ١٣٨) حيث أظهرت فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الطموح بين التخصص الدراسي (علمي، إنساني).

وتتضح الأهمية على وجه العموم أيضاً في الخصائص الشخصية والقدرات العقلية لدى الطلبة التي تستدعي توفير متطلبات خاصة سواء كانت في مواقف التعلم ام في الخبرات التي تقدم لهم مواد دراسية تلائم مستوى تفكيرهم. ويجب ان تشمل هذه الرعاية التربوية والنفسية جهوداً من اجل مساعدتهم على تعرف ميولهم أو معرفة مستوى الموهبة والابداع لديهم.

وان مسألة رفع المستوى العلمي لهؤلاء الطلبة يدعو إلى الاهتمام بدراسة اساليب مدخل النشاط التي تعد اساساً يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذي يقوم به ذلك الشخص في مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتكمن أهمية البحث في انها محاولة لتقصي جانب من العمليات العقلية وهو التفكير متمثلاً بالأسلوب الذي يستعمله الفرد عندما يمارس هذه العملية العقلية خصوصاً اذا ما علمنا ان اساليب التفكير هي التي تتحكم في قدرات الانسان وتتحكم في الفعالية الادراكية اليومية سواء اكانت هذا داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها من خلال بحث العلاقة بين اساليب مدخل النشاط ومستوى الطموح الاكاديمي.

وتبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:-

١- تناول طلبة الجامعة بالدراسة له أهمية كبيرة فيهن يتجدد مستقبل الأمة في مختلف

المجالات.

٢- الاسهام في تحقيق اضافة نظرية حول اساليب التفكير

٣- الاسهام في تقديم تصور تطبيقي عن البرامج الواجب اتباعها في رفع مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ثالثاً: أهداف البحث.

يستهدف البحث الحالي التعرف على:-

١- قياس بعدي الوظائف والاشكال من مدخل النشاط لدى طلبة الجامعة حسب التخصص.

٢- مستوى الطموح الاكاديمي. لدى طلبة الجامعة حسب التخصص.

٣- العلاقة بين بعدي الوظائف والاشكال من مدخل النشاط - ومستوى الطموح الاكاديمي. لدى طلبة الجامعة.

رابعاً:- حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة الكوفة الدراسات الصباحية للعام الدراسي

(٢٠١٣ - ٢٠١٤)

خامساً:- تحديد المصطلحات.

تم تحديد المصطلحات الواردة بالبحث وكالاتي.

مدخل النشاط:

١- قطامي: الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ويخزنها وبالتالي

يدمجها في مخزونه المعرفي. (قطامي ١٩٩٠، ص ١٠٨)

٢- ستيرنبرك: الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه.

(Sternberg 1997,p.150)

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المبحوث من استجابته على فقرات الاداة المعتمدة في البحث.

- مستوى الطموح الاكاديمي.

أ. عرفه (H00P) (أنه توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي) (Fronk 1998. p-416).

ب. وعرفه الزبيدي (انه مستوى توقعات الفرد ورغباته المتميزة في تحقيق اهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة واطاره المرجعي) (الزبيدي، ٢٠٠٦، ص١٢).

التعريف الاجرائي.

هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس مستوى الطموح الاكاديمي المعد من قبل الباحث.

الفصل الثاني

أولاً: اطار نظري.

١- التفكير:

التفكير عملية تمتاز بفعالية مفعمة بالنشاط ففيها يقوم العقل بتنظيم افكاره وصوره الذهنية المتعلقة ويعتمد التفكير على مقدرة العقل في الاحتفاظ بهذه الافكار ويقتضي ان يكون بمقدور المرء تحويل الافكار إلى مواقف اخرى من خلال عملية التصنيف. والعقل له القدرة على الانتاج والابداع في عالم الافكار بعد اختبار الاشياء وتأملها معتمداً على المعرفة والخبرة فلا معرفة ولا نور ولا هداية بدون العقل لأن العقل هو ما يقابل التفكير والاستدلال والذاكرة والذكاء والشعور والانتباه. (النقشبندي، ٢٠٠٢، ص٣٠).

والتفكير ورد صريح في آيات قرآنية في قوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ نَّصَرْنَا لَهَا لُغَتَهَا﴾
﴿يَنْفَكُرُونَ﴾، (سورة الحشر الآية: ٢١) ووردت في قوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفْلا تَتَفَكَّرُونَ﴾. (سورة الانعام الآية: ٥٠)

وينظر كثير من التربويين وعلماء النفس إلى العلاقة بين نمط التفكير واسلوبه والقدرة

مشيرين في ذلك إلى ان النمط أو الاسلوب ليس قدرة بل هو طريقة، فالقدرة هي الكيفية التي يؤدي بها الشخص شيئاً ما، أو الكيفية التي تمكن الشخص ان يفعل شيئاً في حين النمط يرجع إلى الكيفية التي يفضل أو يحب الشخص ان يفعل شيئاً اذ ان معرفة الكيفية التي يعتمدها الناس في التفكير هي ذات اهمية للتفكير نفسه. ويرى جاردرن ان معرفة قدرتنا ونوع الذكاء وحده لا يكفي بل لا بد من معرفة الكيفية التي يميل أو يفضل الشخص بها ان يستخدم ذكاه. وضرورة ربط القدرة بنمط التفكير واسلوب التعلم، الا انه علينا ان لا نسلم بأن اساليب أو نماط التعلم هي التي تسيطر على طبيعة أنشطة الفرد وادائه، (احمد، ٢٠٠٥، - ٢٢١).

ويعد (تورنس ١٩٦٦) اول من استخدم مفهوم اسلوب التفكير وهو يرى ان الفرد يميل إلى استخدام احد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الايسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية أما النصف الايمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة (العتوم، ٢٠٠٤، ص ٢٠٢).

إن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي:

عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات واقل تعقيداً (كالإستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق المعرفية.

عمليات معرفية خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

وهناك حاجة للتفريق بين مفهومي (التفكير) ومهارات (التفكير) وذلك لأن التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين افكار واستدلالاتها والحكم عليها..

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة ايجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقويم قوة الدليل أو الادعاء. (جروان، ٢٠٠٢، ص ٤٥)

ثالثاً: النظرية (التحكم العقلي الذاتي) لستيرنبرك ١٩٨٨:

يذكر الباحث جريجورينكو وستيرنبرك انه توجد ثلاث مداخل لتفسير النظرية (التحكم العقلي الذاتي هي:

١- المدخل المتمركز على المعرفة: وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس في معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ (اختبار الأداء الأقصى) وقيس الفروق الفردية في المعرفة والادراك والتي منها نظرية كاجان Kagan في عام ١٩٧٦ التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الافراد المندفعين والمتروين ونظرية ويتكن في عام ١٩٧٨ التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الافراد المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي وغيرها من النظريات المتخصصة في مجالات معينة من التوظيف الاسلوبي المعرفي.

٢- المدخل المتمركز على الشخصية: وظهرت في هذا الاطار سمات الشخصية التي يتم قياسها باختبارات الأداء النمطي وفي هذا الاطار تعد الاساليب جزءاً من الشخصية، فظهرت نظرية مايرز عام ١٩٨٠ التي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية يونج (في عام ١٩٢٣) للأشكال النفسية.

٣- المدخل المتمركز على النشاط (Activity) وركز هذا المدخل على انها متغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الانشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية وظهر في هذا الاطار اساليب التعلم والتدريس فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة علاقة اساليب التعلم بسمات الشخصية وتوصلوا إلى انه يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال سمات الشخصية. (igorenko & Stern , 1997, p. 295-312)

وهي وان نالت اهتمام بعض الباحثين الغربيين بالدراسة والبحث نجد ان بعضهم قد حاول وضع تصور نظري متكامل عن علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات الاخرى فمنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التعلم كدراسة هيويت (Cono & Hewitt, 2000, p. 413).

ودراسة زهانج. توصل إلى وجود علاقات متداخلة بين اساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية الاخرى كدراسة بيرناردو وآخرون والذين توصلوا، إلى ان بعض الاساليب المعرفية تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل الدراسي. (Bernardo & et, al, 2002p.146 - 165) وعلى أي حال فإن الفكرة الاساسية في نظرية التحكم العقلي الذاتي قد قامت على أساس هو ان الحكومات أو السلطات لها خمسة ابعاد:

١. الوظائف: (التشريعية والتنفيذية والحكومية).

١- الاشكال، ملكية وهرمية واقلية وفوضوية.

جدول (١)

نظرية التحكم العقلي الذاتي

الاشكال	الوظائف	الابعاد
الملكي	التشريعي	الاساليب
الهرمي	التنفيذي	
الاقلية	الحكومي	
الفوضوي		

خصائص افراد بعدي الوظائف والاشكال عند ستيرنبرك:

التشريعي: يفضلون الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل مشكلة وعمل الاشياء بطريقة خاصة، ويفضلون بعض المهن مثل كاتب ومبتكر وعالم وفنان واديب ومهندس ومعماري وغيرها.

التنفيذي: يفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، ويفعلون ما يطلب منهم ويفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً ويميلون للتفكير في المحسوسات ويفضلون الانواع التنفيذية من المهن مثل محامي ورجل بوليس ورجل دين ومدير وبناء (في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون).

الحكومي: يميلون إلى الحكم على الآخرين واعمالهم يميلون لتقويم القواعد والاجراءات ويميلون إلى الحكم على الانظمة الموجودة يميلون إلى تحليل الاشياء وتقويمها ويميلون إلى كتابة المقالات النقدية ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون بعض المهن مثل قاضي ناقد ومقوم برامج وضابط امن ومراقب حسابات

الملكي: يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة ويعتقدون ان الاهداف تبرر الوسائل ولا يدركون عواقب الامور وتمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه أو سوء الفهم. وغير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون ولديهم ادراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وحاسمون يفضلون الرسم والتاريخ والعلوم والاعمال التجارية ويميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة.

الهرمي: يميلون إلى عمل اشياء كثيرة في المرة الواحدة ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ويبحثون عن التعقيد ويكونون واعين بأنفسهم ومتساحين ومرنين نسبياً ولديهم ادراك جيد للأولويات ومنظمون جداً في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم يتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات

الاقلية: يميلون إلى عمل اشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الاولويات ويدركون كثيراً من الاهداف المتناقضة على انها متساوية الاهمية ولديهم العديد من المعالجات للمشكلات والتي من الممكن ان تكون متناقضة لا يواصلون العمل من اجل تحقيق اهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الاهمية ويكونون واعين بأنفسهم ومتساحون ومرنون ويعتقدون ان الغايات لا تبرر الوسائل.

الفوضوي: يأخذون بمبدأ المعالجة الاعباطية للمشكلات ويصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم ويعتقدون ان الغايات تبرر الوسائل واهدافهم غير واضحة ويتميزون بالبساطة والمرونة الا انهم غير واعين بأنفسهم وغير متساحين وغير منظمين ويكرهون الانظمة ويقومون بعمل الاشياء ولا يستطيعون تكملتها ومتطرفون في الحسم.

كما ان هذه النظرية قد تميزت بمجموعة من المبادئ وهي:-

- ١- هي تفضيلات في استخدام القدرات وليس القدرات نفسها.
- ٢- بين الاساليب والقدرات يؤدي إلى توليفه اكبر من مجموع اجزائها بمعنى ان الاساليب مهمة لنوعية العمل الذي يختاره الفرد.
- ٣- ان اختبارات الحياة تتطلب ملاءمة الاساليب والقدرات ايضاً.
- ٤- ان الافراد يكون لديهم بروفيل من الاساليب وليس اسلوباً واحداً فقط حيث يميل الفرد إلى اسلوب واحد داخل كل فئة. (Sternberg,1997, p.265)

٢- مستوى الطموح الأكاديمي.

هناك مصطلحان مترادفتان للطموح وغالبا ما تستخدمان الواحدة بدل الأخرى، وهما Aspiration , Ambition ، فكلمة Ambition تعني الرغبة أو الرغبة المتحمسة لإنجاز غاية

خاصة أو الوصول إلى مكانة مرموقة أو شهرة أو شرف رفيع أو سمو أو سلطة. وكلمة Aspiration تعني التطلع والنضال إلى شيء ذي مستوى أو مكانة أفضل وهذا التطلع قد يكون نحو الارتقاء أو قد يكون لا مسوغ له.

والاختلاف الدقيق بين استعمال ١- Aspiration و ٢- Ambition: هو تأكيد الأولى على الوصول إلى مستوى أعلى أو مكانة أفضل، وفيه يكون الدافع للإنجاز هو التقدم في حين يكون الدافع في الثانية هو النتيجة النهائية نفسها. (رسول، ١٩٨٤: ٢٠).

و درس هوب (Hoppe,1930) علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، الذي عرفه بأنه أهداف الفرد وغاياته أو ما ينتظر القيام به في مهنة معينة. (جربو، ٢٠٠١: ٢١).

وقد دلت الكثير من الدراسات على إن النجاح يرفع من مستوى طموح الفرد ويشعره بنوع من الرضا عن الذات، وان معرفته لدرجة نجاحه كثيرا ما تستخدم دافعا مهما للتعلم. (الغريب، ٢٠٠٠: ٣٢٩).

وتعد دراسة مستوى الطموح من الدراسات الحديثة التي تعتمد أساساً على الملاحظة والتجريب والإحصاء، فضلاً عن انها تساعد على فهم الشخصية ودراستها الدراسة التجريبية إذ يمكن القاء الضوء على أسباب الاضطراب النفسي الذي يعتري بعض الأفراد من دون الآخرين بحيث تصبح معرفة مستوى الطموح احد العوامل الرئيسة في التشخيص والتنبؤ بما سيكون عليه الفرد، ذلك ان اهداف الفرد وطموحاته تمثل عنصرا مهما في فكرته عن ذاته. (الداهري، ٢٠٠١: ٣٠).

ومستوى الطموح من الدوافع المهمة في توجيه السلوك، ويقصد به الصورة المستقبلية للفرد والتي يسعى لتحقيقها، وان مستوى الطموح يمر بخطوات ومراحل متعددة قبل أن يأخذ صورته النهائية لأنه يعتمد على القيم الاجتماعية، وعلى توجيهات العائلة وإيحاءهم ويتأثر بنجاح الأشخاص الآخرين من ذوي الطموح المشترك أو فشلهم، ويعتمد كثيراً على فكرة الفرد عن نفسه وخلال هذه المتغيرات قد يتغير مستوى طموح الفرد إلى الأعلى أو يتحول إلى حقل آخر وبأهداف غير الأهداف الأولى. (الآلوسي، ١٩٨٨: ١٨٢).

النظريات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي:-

١- نظرية التحليل النفسي. فسر اصحاب نظرية التحليل النفسي مستوى الطموح

تفسيرات مختلفة فقد عدة فرويد متمثلاً بالانا المثالية والكمال (شلتز، ٢٠٠٣، ص٦٨).

أما ادلر فقد عرفه بأنه عملية الكفاح من اجل التفوق وهو القوة الدافعة من السالب إلى الموجب، وان الإلحاح في الوصول إلى الأعلى لا يتوقف ابدا (دافيدوف: ٢٠٠١، ص٥٠).

واعتبره يونك بأنه سلوك ناتج عن دافع الكمال، أي ان الفرد لا يتأثر بما يحدث له في الماضي بل بما يطمح اليه في المستقبل (شلتز، ٢٠٠٣: ١٢٢)

٢- نظرية المجال لليفين K, Lewin , 1890- 1949: تعتبر نظرية ليفين امتداداً لنظرية

الجشالت فلا تفرق فكرة ليفين في المجال عن فكرة الجشالت. فالمجال لكليهما هو الحيز

المحيط بالذات (من حيث انها مصدر السلوك) الذي تظهر فيه آثار قوى هذه الذات من

حيث انها تحتمك بيئة خارجية تؤثر فيها وتتأثر بها. والحيز هو قطاع من حياة الفرد

الحالية. ومع ان الأفراد قد يعيشون في البيئة الجغرافية نفسها إلا ان المجال السلوكي لكل

منهم يختلف عنه عند الآخر نظراً لاختلاف ميولهم واتجاهاتهم وفكرهم وأهدافهم

ومطامحهم في الحياة وطرق احتكاكهم بمن حولهم. (خير الله، ٢٠٠٤: ١١٠)

نظرية اسكالونا Ascalona:

النظرية الثانية التي تعد زيادة على نظرية ليفين في تفسير مستوى الطموح، هي نظرية

القيمة الذاتية للهدف. وأول من جاء بالتحليل النظري الموجه بوساطة البحوث المتعلقة

بمستوى الطموح هي (اسكالونا ١٩٤٠) وجاء من بعدها فستنكر (Festinger 1942)، ثم

تطورت النظرية بإضافات ليفين ودمبو وسيرز (١٩٤٤) وفي ضوء هذه النظريات يعتقد ان

الخيارات تربط بالقيمة الذاتية للهدف، وحيث افترض ان النجاح المتوقع يكون ذا قيمة

ايجابية، وان الفشل يكون ذا قيمة سلبية فضلا عن هذا فان قيمة النجاح أو الفشل يفترض

ان تعتمد جزئياً على صعوبة المهمة، فيبدو ان الجذب الذي يحدثه النجاح يزداد بزيادة

صعوبة المهمة، في حين تكبر القيمة السلبية للفشل، كلما قلة صعوبة المهمة. ان البنية التي

افتترضها كل من اسكالونا و فستنكر، بوصفها عاملا محددًا لمستوى الطموح، هي فكرة ليفين

عن الاحتمالية (pottency) فتوجد احتمالية مرتبطة بالنجاح، واحتمالية مرتبطة بالفشل كما يمكن مقارنة مصطلح الاحتمالية مع البعد النفسي ويمكن ان تشير الاحتمالية المنخفضة إلى بعد نفسي كبير، أي توجد خطوات كثيرة تفصل بين الشخص وهدفه، في حين تشير الاحتمالية العالية إلى انه يتطلب القيام بأفعال أدائية قليلة للوصول إلى الهدف، ومقابل كل مستوى من مستويات الصعوبة توجد احتمالية النجاح (Pos)، وعلى نحو مماثل توجد احتمالية الفشل (poS) بتباين صعوبة المهمة، لقد افترض كل من اسكالونا وفستنكر طريقة القوة الموجهة نحو تحقيق الهدف على إنها دالة على قيمة النجاح (Vas) مضروباً باحتمالية النجاح، في حين الانحراف عن الطريق المؤدي إلى النجاح يفترض ان يحدد بوساطة القيمة السلبية للفشل (vaS) مضروباً باحتمالية الفشل، ولهذا وضعت القوة الناشئة الموجهة نحو الهدف ضمن الصيغة الآتية:

$$\text{Resultant Farce} = (\text{vas} * \text{pos}) - (\text{vaS} * \text{poS}) \quad (٢٥ - ٢٦ : ٢٠٠١ : \text{جريو})$$

ثانياً: الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت مدخل النشاط:

دراسة الصوفي ٢٠٠٤:

استهدفت معرفة علاقة تفضيل الأداء الجانبي بأساليب التفكير عند طلبة جامعة بغداد واجريت على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة الصف الاول والثالث في كلية التربية وباستعمال تحليل الانحدار المتعدد انه توجد علاقة ارتباطية بين تفضيل الأداء الجانبي واساليب التفكير الا ان ما كان منها دال احصائياً هو مع الأسلوب التنفيذي بينما لم تكن بقية الأساليب (التشريعي، الحكمي، الاحادي، التسلسلي، الفوضوي، الشامل المحلي، التحرري والمحافظ، والاوليغاروي) علاقة ذات دلالة إحصائية. (الصوفي، ٢٠٠٤، -٢٠٠٨).

دراسة عبد الامير الشمسي ٢٠٠٤:

هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة شملت العينة طلبة المرحلتين الأولى والثالثة بواقع (١٩٠) طالباً وطالبة منهم (٨٨) ذكور و(١٠٢) إناثاً منهم (١٠٠) المرحلة الاولى (٩٠) المرحلة الثالثة وبصورة عشوائية وقام الباحث

بناء مقياس اسلوب التفكير وفق نظرية ستيرنبرك وبالاعتماد على تعريف ستيرنبرك لأساليب التفكير واستعان الباحث بالاختبار التائي لعينين مستقلتين وقد تم إعداد (٥٥) فقرة وشملت احد عشر اسلوباً وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة وفق متغير الجنس والمرحلة الدراسية ما عدا وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلاب والطالبات في الأسلوب التشريعي فقط وملتغير الجنس. (الشمسي، ٢٠٠٤، ٣٩-)

دراسات تناولت مستوى الطموح الأكاديمي.

١- دراسة (Worrall , 1989)

هدفت الدراسة التعرف على القيمة النظرية والتجريبية لمستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي وظاهرة التسرب، ولتحقيق هدف الدراسة اختبرت عينة عشوائية من الصفوف الرابعة من احدى كليات الادب لجامعة (Lawa) الامريكية بلغت العينة ٤٢١ طالباً. استخدم استفتاء يتكون من خمسة اسئلة لقياس مستوى الطموح حيث يجيب عنها الطلبة تحريراً، وقد اظهرت النتائج ان العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي والاداء الأكاديمي يعطي دعماً قوياً للافتراض الخاص المتعلق بالبعد الواقعي وغير الواقعي، فالطالب يحمل طموحات قريبة من ادائه السابق، والذي يؤمن به لن يحقق بعد اجهاد نفسه في حدود امكاناته يكون ناجحاً في الحصول على درجات اعلى، (Worrall , 1989 , pp.47-4)

٢- دراسة الجبوري ٢٠٠٢:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، بلغت العينة (٢٣٣) طالباً وطالبة من الجامعات العراقية اعدت الباحثة مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ومقياس الطموح المهني واعتمدت مقياس قوة تحمل الشخصية لكوباس الذي عربه الشمري عام (٢٠٠١).

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين مستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية وهي دالة معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) تبعاً لمتغير الجنس كذلك توجد علاقة

إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي وقوة تحمل الشخصية لعينة البحث وهي دالة معنويًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) تبعًا لمتغير التخصص (الجبوري، ٢٠٠٣: ٨٨)

مناقشة الدراسات السابقة:

١- استهدفت الدراسات التعرف على القيمة النظرية والتجريبية لمستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتسرب ومستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بعدد من المتغيرات لدى طلبة الجامعة والموظفين والعمال والعاطلين عن العمل وقد تشابهت الدراسة الحالية من حيث أنها استهدفت التعرف على مستوى أساليب التفكير والطموح الأكاديمي وعيبتها التي تمثلت بطلبة الجامعة.

٢- كان حجم العينة في تلك الدراسات يتراوح بين (١٤٣-٤٥٠) مستجيب أما عينة الدراسة الحالية يقع ضمن حدود ١٥٠ طالبة.

٣- تنوعت تلك الدراسات في استخدام الوسائل الإحصائية مثل تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي والوسط الحسابي والانحراف المعياري، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت مربع كاي والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٤- أظهرت نتائج الدراسات والبحوث أن مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بظاهرة التسرب أن النتائج توفر دعمًا لنجاح مستوى الطموح في التنبؤ بالأداء كما في دراسة (Worroll) أما دراسة الجبوري فقد توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح.

إجراءات البحث:

١- منهجية البحث:

استعمل الباحث المنهج الوصفي بكونه أنسب المناهج لملاءمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها من أجل الوصف والتحليل للظاهرة المدروسة.

٢- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة كليات جامعة الكوفة البالغ عددها (١٨) كلية من الاختصاصات العلمية والإنسانية، بواقع (٨) كليات للاختصاصات العلمية، و(١٠) كلية للاختصاصات الانسانية. وقد بلغ المجموع الكلي للطلبة (٤٦٨٩٠) موزعين بحسب التخصص علمي بنسبة ٤١٪ وانساني بنسبة ٥٩٪.

٣- عينة البحث:

ارتى الباحث ان يكون حجم عينة البحث (١٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارها بالأسلوب المرحلي الطبقي العشوائي وباعداد متناسبة بحسب التخصص والمرحلة وكالاتي:

١- اختيرت عشوائياً كلتتان من الكليات العلمية (العلوم والهندسة) وكلتتان من الكليات الإنسانية (الأداب والتربية).

٢- اختير عشوائياً قسم دراسي واحد من كل كلية من الكليات التي تم تحديدها وبذلك اصبح عدد الاقسام العلمية قسمان، وعدد الاقسام الانسانية قسمان أيضاً.

٣- اختير من كل مرحلة من المراحل الاربعة من الاقسام التي اختيرت مجموعة معينة من الطلبة وبواقع (١٥٠) طالباً وطالبة موزعين بحسب التخصص وضمن المراحل الدراسية. والجدول (٢) يوضح ذلك عينة البحث عينة البحث موزع بحسب الكليات وعلى وفق التخصص والمرحلة الدراسية.

المجموع الكلي	المراحل الدراسية				التخصص	كلية
	الرابع	الثالث	الثاني	الاول		
٣٥	١٣	٩	٧	٦	إنساني	التربوية
٤٢	١٠	١١	٩	١٢	إنساني	الأداب
٣٣	٦	٩	١٠	٨	علمي	العلوم
٤٠	٧	١٣	٨	١٢	علمي	الهندسة
١٥٠	٣٦	٤٢	٣٤	٣٨		المجموع

٤. أدوات البحث.

١- بناء اختبار بعدي الوظائف والاشكال:

قام الباحث بتبني نظرية ستيرنبرك لأنها اعتمد عليه في قياس هذا المتغير.

٢- إعداد فقرات الاختبار:

لغرض إعداد فقرات اختبار بعدي الوظائف والاشكال اطلع الباحث على عدد من الاختبارات التي اعدت لهذا الغرض وهي:

أ- مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير ١٩٧٨ والمترجم من قبل. مراد محمود، ١٩٨٨

ب- النسخة القصيرة المعدة من قبل ستيرنبرك تعريب وتقنين عبد المنعم الدردير وعصام الطيب المعد عام. (١٩٩٢، ص ٣٧٧-٣٨٤)

٥- تحديد البدائل:

اعتمدت طريقة ليكرت (Likert) المدرج في اعداد البدائل للاختبار، وهي من الطرق المفضلة والشائعة في اعداد البدائل. (زهران، ١٩٧٤، ص ١٤٨).

فوضع اختبار خماسي متدرج امام كل فقرة وكما يأتي (تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق مطلقاً). واطيبت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

٦- صلاحية فقرات الاختبار:

قام الباحث بإعداد فقرات بعدي الوظائف والاشكال البالغة (٤٥) فقره بصورته الأولية ملحق (١)، بعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها، وسلامة صياغتها وملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه ومدى ملاءمة تعليماته وبدائله كما في ملحق (٨) الذي يوضح اسماء السادة المحكمين لاختبار اساليب التفكير حيث اعتمد الباحث. نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر لإبقاء الفقرات كما موضح عدد الموافقين ونسبتهم المئوية لكل فقرة من فقرات اساليب التفكير.

وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم الاتفاق على جميع فقرات الاختبار ماعدا بعض الفقرات التي اجري عليها التغير.

الجدول (٣)
النسبة المئوية للأراء الموافقين من السادة الخبراء

نسبة %	المعارضين	نسبة %	عدد الموافقين	ارقام الفقرات
صفر	صفر	١٠٠%	١٠	١١، ٩، ٨، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١
صفر	صفر	١٠٠%	١٠	٢٤، ٢٢، ١٧، ١٦، ١٥، ١٢
صفر	صفر	١٠٠%	١٠	٣٢، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦
صفر	صفر	١٠٠%	١٠	٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٣
صفر	صفر	١٠٠%	١٠	٤٥، ٣٤، ٣٩
١٠%	١	١٠٠%	٩	٢٣، ٤٧، ٤٠،
٢٠%		٩٠%		
	٢		٨	٢٥، ١٨، ٢٠، ١٩، ١٣، ٧
٣٠%	٣	٨٠%	٧	١٤، ٢١، ١٠، ٣١

٧- اعداد تعليمات الاختبار:

ان تكون تعليمات الاختبار واضحة حيث يمكن للطلبة الاجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية وذكرت بأنه لا توجد هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم ولا داعي لذكر الاسم وان الاجابة لا يطلع عليها احد سوى الباحث وذلك ليضمن المستجيب على سرية الاجابة.

٩- ايجاد القوة التمييزية (المجموعتان المتطرفتان):

يتطلب الامر ايجاد القوة التمييزية للفقرات على حدة، ذلك ان كل منها له درجة مستقلة وتبعاً لذلك اختيار عشوائياً ايضاً (٥٠) طالباً وطالبة وتم تصحيح اجابات الطلبة وحددت الدرجة الكلية التي حصل عليها. وتم

١- ترتيب الاستمارات من اعلى درجة إلى اوطأ درجة.

٢- تعين ال(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل اسلوب وال (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا.

وبذلك اصبح عدد افراد كل مجموعة (١١) فرداً وباستعمال الاختبار التائي (Te. test) لعيتين مستقلتين بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة وبعد استخراج المتوسط والانحراف لكلا المجموعتين العليا والدنيا فإن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين. وقد اتضح من هذا الاجراء ان فقرات المقياس مميزة بين المجموعتين

المطرفتين اذ كانت القيمة النائية الجدولية (٢,٢٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (٤٨) كما في الجدول (٤)

جدول ٤
معاملات التمييز لفقرات المقياس

التمييز	التمييز	ت	التمييز	ت	التمييز	ت	التمييز	ت	التمييز	ت
٠,٧٥٠	٠,٤٠٠	٢٩	٠,٧٠٠	٢٢	٠,٣٠٠	١٥	٠,٧٢٥	٨	٠,٣٥٠	١
٠,٧١٢	٠,٢٧٥	٣٠	٠,٤٨٧	٢٣	٠,٦٢٥	١٦	٠,٧١٢	٩	٠,٢٧٥	٢
٠,٧٧٥	٠,٣٥٠	٣١	٠,٧٥٠	٢٤	٠,٢٥٠	١٧	٠,٤٥٠	١٠	٠,٥٠٠	٣
٠,٦٢٥	٠,٧٠٠	٣٢	٠,٥١٢	٢٥	٠,٦٢٥	١٨	٠,٧٦٢	١١	٠,٣٧٥	٤
	٠,٥٧٥	٣٣	٠,٤٢٥	٢٦	٠,٦٥٠	١٩	٠,٧٦٢	١٢	٠,٤٢٥	٥
	٠,٥٠٠	٣٤	٠,٧٣٧	٢٧	٠,٣٧٥	٢٠	٠,٥٢٥	١٣	٠,٢٥٠	٦
		٣٥	٠,٦٧٣	٢٨	٠,٣٧٥	٢١	٠,٤٣٧	١٤	٠,٦٢٥	٧

١٠- الثبات Reliability:

تم حساب معامل ثبات اختبار اساليب مدخل النشاط ب:-

طريقة إعادة الاختبار (Test - retest method):

قام الباحث بتطبيق اختبار اساليب مدخل النشاط لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة جامعيين تم اختيارهم عشوائياً من عينة التحليل الاحصائي وكانت المدة بين التطبيقين (١٠) يوماً وهي مدة مناسبة لإعادة التطبيق.

واتضح من خلال ايجاد معامل ارتباط بيرسون ان نتائج معاملات الارتباط لكل اسلوب من اساليب التفكير كانت تتراوح ما بين (٠,٧٠ - ٠,٧٧) وهي نسب مقبولة.

٢. مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي قام الباحث باستخدام مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المعد من قبل سالم ٢٠٠٩ بعد تعديله وتكييفه للبيئة التربوية العراقية: بعد

١- على الادبيات والمقاييس ذات العلاقة بمتغير البحث بغية الافادة منها في تحديد تعريف مستوى الطموح الأكاديمي وتحديد مجالاته وصياغة الفقرات وتحديد

البدائل المناسبة.

٢- بما ان متغير البحث هو مستوى الطموح الاكاديمي وهذا المتغير محدد في مجال واحد هو الطموح الاكاديمي، وبعد عرضه على عدد من الخبراء* في مجال التربية وعلم النفس تم الاتفاق على عدم وجود مجالات لمتغير مستوى الطموح الاكاديمي.

٣- صياغة الفقرات بعد اطلاع الباحث على الادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وتم اعادة صياغة فقرات مقياس مستوى الطموح الاكاديمي حيث تكونت من (٢٠) فقرة.

٤- اعداد بدائل الإجابة. اتبعت طريقة (ليكرت) في تحديد بدائل الاجابة وذلك لدقة درجة اتجاه الفرد في موضوع البحث وسهولة البناء والتصميم و (عدس، 1993، ص ١٤٥) وتم وضع خمسة بدائل للإجابة وهي (تطبق على دائماً، تطبق على كثيراً، تطبق على أحياناً، تطبق على نادراً، لا تطبق على أبداً) بحيث تعطى عند التصحيح (5- 4- 3- 2- 1) للدرجات الموجبة والعكس للدرجات السالبة.

- صدق المقياس عرض الباحث فقرات المقياس على عشرة خبراء متخصصين في التربية وعلم النفس للحكم على مدى صلاحية الفقرات للمفهوم المراد قياسه وفي ضوء آراء المحكمين ومن خلال استخراج قيمة مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على كل فقرة من فقرات المقياس و تم الابقاء على جميع الفقرات.

جدول (٦)

يبين عدد الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي

تسلسل الفقرة	الموافقين	غير الموافقين	قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
1، 2، 3، 4، 5، 6، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 2، 3،	9	1	12,25	0.05
7	7	3	9	0.05
8، 12، 14،	6	4	6.25	0.05

معامل صعوبة الفقرة:

يحسب معامل صعوبة الفقرة بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرة فإذا كانت هذه النسبة عالية فأنها تدل على سهولة الفقرة وإذا كانت منخفضة فأنها تدل على

صعوبتها ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبار يعد جيدا إذا كان معامل صعوبة فقراته يتراوح بين (٢٠ و٨٠) (Bloom , 1971 , P.80) لذلك وباستخدام معادلة معامل الصعوبة تراوح مستوى صعوبة الفقرات في البحث الحالي بين (٣٠ و٧٨).

الثبات:

استخدام طريقة اعادة الاختبار للحصول على الثبات، حيث طبق المقياس على عينة الثبات المتكونة من (٣٠) طالبة وبعد مرور فترة (٥) يوم على التطبيق الاول أعيد تطبيقه مرة اخرى على العينة نفسها، واستخدم معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي درجات التطبيق وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي (٠,٨٤) وقد عدت هذه النسبة مؤشرا جيدا على استقرار الاستجابات

الوسائل الاحصائية:

١- اختبار t.test لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات اختبار اساليب التفكير بايجاد دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا للأختبار.

٢- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لكل اسلوب كما استعمل لمعرفة الثبات بطريقة اعادة الاختبار لمعرفة العلاقة بين اساليب التفكير

٣- معادلة الفاكرونباخ استعملت لإستخراج ثبات اختبار اساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي.

٤- معادلة سبيرمان - براون لتصحيح معامل الثبات المستخرج بطريقة - التجزئة النصفية لإختبار القدرة.

٥- اختبار Te.Test لعينة واحدة وقد استعملت لقياس متغير اساليب التفكير لدى جميع افراد عينة هذا

عرض النتائج ومناقشاتها وتفسيرها:

الهدف الأول:

١- تعرف قياس مدخل النشاط لدى طلبة الجامعة:

عند مقارنة الاوساط الحسابية بالوسط الفرضي البالغ (١٣) درجة وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيم التائية المحسوبة هي اعلى من القيمة الجدولية البالغ (١,٧٦) وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يشير إلى ان جميع الفروق بين المتوسط النظري والمتوسطات الحسابية هي فروق ذات دلالة احصائية ماعدا الاسلوب الفوضوي والأقلي إذ ان القيمة التائية المحسوبة كانت سالبة وهذا يعني ان الفرق لصالح المتوسط النظري والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

تعرف قياس مدخل النشاط بصورة عامة للعينة كلها

القيمة التائية		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العينة	اساليب التفكير
الجدولية	المحسوبة					
١,٩٦	٦,٨٥٧	١٣	٣,٦٣٨	١٣,١٦٣	١٥٠	تشريعي
١,٩٦	١٠,٥٥٧	١٣	٣,٦٤٥	١٥,٢١٤	١٥٠	تنفيذي
١,٩٦	١٩,٦٩٥	١٣	٤,٠٤٦	١٤,٤٧٤	١٥٠	حكومي
١,٩٦	١٠,٢٤٦	١٣	٣,٨٢٣	١٥,٣٣٦	١٥٠	ملكية (احادية)
١,٩٦	٧,١٢١	١٣	٤,٦١٧	١٧,٦٣٨	١٥٠	الهرمي (التسلسلي)
١,٩٦	٤٠٧-	١٣	٥,١٦٢	١٨,٥٤٠	١٥٠	الاوليغاركي (الاقلي)
١,٩٦	٢,٣١٧-	١٣	٦,٠٧٢	١٢,٨٢٨	١٥٠	الفوضوي

ويمكن تفسير ذلك إلى ان طلبة الجامعة لا يميلون إلى استعمال الاسلوب الفوضوي الأقلي في الحياة أو العمل ولديهم اهداف واضحة ويتميزون بالمرونة والبساطة ويفضلون التعامل مع القوانين والانظمة.

٢- تعرف قياس مدخل النشاط لدى طلبة الجامعة تبعاً للتخصص (علمي، إنساني):

تم استخراج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية التائية الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (١٤٨) وهي دالة لصالح الوسط المحسوب.

- عدا القيمة التائية للأسلوب الفوضوي والاقلي اذ كانت غير دالة لحساب الوسط الفرضي اي ان عينة التخصيص لا يمتلكون أسلوباً فوضوياً والاقلي.
- وان القيم التائية للأسلوب التنفيذي وهرمي هي ليست ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعينة التخصيص الإنساني.

وكانت جميع الاوساط الحسابية لعينة التخصص العلمي اعلى من المتوسط النظري البالغ (١٣) درجة عدى الاسلوب الاحادي وتعرف دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية المحسوبة والمتوسط النظري استخدم الاختبار التائي فكانت جميع القيم التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية.

الجدول (١٠)

تعرف قياس مدخل النشاط تبعاً للتخصص (العلمي-الانساني)

ت	التخصص	الاسلوب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
١	علمي	تشريعي	١٤,٩٢١	٣,٧٨٥	١٣	٥,١٢٧	١,٩٦
						٦,٠٨٣	١,٩٦
٢	علمي	تنفيذي	١٥,٥٠٠	٣,٧٩٦	١٣	١,٦٥١	١,٩٦
						١,٤٧١	١,٩٦
٣	علمي	حكمي	١٥,٧٢٥	٤,٠٨٨	١٣	٦,٧٣٣	١,٩٦
						١١,٩٣٠	١,٩٦
٤	علمي	احادي	١٥,٦٧٦	٣,٨٧٢	١٣	٠,٩٨١	١,٩٦
						١٢,٤٢٢	١,٩٦
٥	علمي	هرمي	١٤,٠٥٨	٤,٠٥٣	١٣	٥,١٢٩	١,٩٦
						١,٦٣٧	١,٩٦
٦	علمي	الاقلي	١٤,٦١٧	٤,٩٦٧	١٣	١,٢٨٩	١,٩٦
						٠,٩٥٧	١,٩٦
٧	علمي	فوضوي	١٠,٣٠٣	٥,٦٣	١٣	٩,٣٦٧-	١,٩٦
						٠,٨٩٦-	١,٩٦

الهدف الثاني:

تعرف مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً للعينة كلها.

لأجل التعرف مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً للعينة كلها تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري حيث كانت قيمة الوسط الحسابي (١٤,٥٤) وانحراف معياري قدره (٤,١٧٣) وهو اعلى من الوسط النظري البالغ (١٣) درجة وكانت القيمة التائية المحسوبة (٦,١٢٤) اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) مما يدل على انها دالة لصالح وسط درجات العينة.

الهدف الثالث:

• تعرف العلاقة بين مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي: بصورة عامة:

بعد معالجة البيانات احصائياً تعرف العلاقة بين مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي للعينة كلها بأستعمال معامل ارتباط بيرسون ظهرت النتائج كما في الجدول (١١).

الجدول (١١)

العلاقة بين مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي بصورة عامة

ت	الطموح الأكاديمي مدخل النشاط	معامل الارتباط بصورة عامة
١	*التشريعي	٢,٨٨
٢	*التنفيذي	٠,٠٦٧
٣	*الحكومي	٠,٠٥٨
٤	*الاحادي	٢,٠٤٥
٥	*الهرمي	٢,٠٢٤
٦	*الاقلي	٠,٠٢٣
٧	الفوضوي	٠,١٩٩-

تبين هناك قيم غير دالة أي لا توجد علاقة ارتباطية بين الطموح الأكاديمي وأساليب مدخل النشاط (التنفيذي والحكومي والاقلي) ماعدا الاسلوب الفوضوي فكانت العلاقة دالة ولكن دلالة عكسية أما بقية الاساليب الاخرى فكانت دالة ولكنها وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٠٧٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) هي (التشريعي والاحادي والهرمي) أما اسلوب (التشريعي والتحريري)

• تعرف العلاقة بين قياس مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي تبعاً للتخصص

(علمي، انساني)

جدول (١٢)
العلاقة بين قياس مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي
تبعاً للتخصص (علمي، إنساني)

ت	التخصص	الطموح الأكاديمي مدخل النشاط	بين مدخل النشاط والطموح الأكاديمي تبعاً للتخصص (علمي إنساني)
١	علمي	التشريعي	٠,١٩٩
	إنساني		٠,٩٨
٢	علمي	التنفيذي	٠,١٨٥
	إنساني		* ٠,٠٩٤
٣	علمي	الحكومي	٠,١٧٣
	إنساني		٠,٠٧٣
٤	علمي	الإحادي	٠,٠٠٩
	إنساني		٠,٠٣٧
٥	علمي	الهرمي	٠,٠١٩
	إنساني		٠,٠٩٩
٦	علمي	الإقليمي	٠,٠٩٢
	إنساني		٠,١٣٨
٧	علمي	الفوضوي	٠,٠٧٣
	إنساني		* ٠,٠٦٢-

- تعرف العلاقة بين قياس مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي تبعاً للتخصص (علمي، إنساني) بعد معالجة البيانات احصائياً بين قياس مدخل النشاط ومستوى الطموح الأكاديمي تبعاً للتخصص اتضح:
- ان الأسلوب الفوضوي للتخصص الإنساني والعلمي بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٠٦٢ ❖ ٠,٠٧٣) وعند موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٠٨٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) فكانت القيمة ليست ذات دلالة احصائية للتخصصين.
- أما عينة التخصص الإنساني فكانت دالة مع (التشريعي وتنفيذي وهرمي والإقليمي) حيث بلغت على التتابع (٠-٠,٩٨ ❖ ٠-٠,٠٩٤ ❖ ٠-٠,٠٩٩ ❖ ٠,١٣٨) وعند موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٠٨٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) فكانت القيم اعلى من القيمة الجدولية مما يدل على انها دالة احصائياً بصورة متوسطة. ❖ وتبين هناك قيم غير دالة اي لا توجد علاقة ارتباطية وهي (الحكومي الإحادي) حيث بلغت على التتابع ٠,٣٧. ❖ ٠,٠٧٣

• أما عينة التخصص العلمي فكانت دالة مع ((التشريعي التنفيذي الحكمي الاقليمي) حيث بلغت على التابع (٠,١٩٩، ٠,١٨٥، ٠,١٧٣٠,٠٩٢) وعند موزنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٠٨٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) فكانت القيم اعلى من القيمة الجدولية مما يدل على انها دالة ❖ وتبين هناك قيم غير دالة اي لا توجد علاقة ارتباطية وهي (الاحادي الهرمي) حيث بلغت على التابع ٠,٩٢. ٠٠٩٠

النتائج:

١- ان طلبة الجامعة يمتلكون جميع اساليب مدخل النشاط بصورة عامة وبحسب التخصص.

٢- ان طلبة الجامعة يمتلكون مستوى الطموح الاكاديمي متوسط بصورة عامة وبحسب التخصص.

٣- ان جميع قيم معاملات الارتباط بين مستوى الطموح الاكاديمي ومدخل النشاط هي ذات دلالة متوسطة بصورة عامة وبحسب التخصص.

في ضوء النتائج التي توصلت اليها في البحث الحالي وضعت الباحث التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

١- الاستفادة من مدخل النشاط وذلك من خلال اعداده كأداة موضوعية تعرف الخصائص الشخصية للأفراد بغية وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

٢- مراعاة التدريسيين للفروق الفردية بين طلبة الجامعة في مدخل النشاط عند قيامهم بتدريس المواد الدراسية وايصالها لهم والتعامل معهم في حل مشكلاتهم عموماً والاستدلال خصوصاً مع ارتفاع مستوى ادائهم وانجازهم العلمي.

المقترحات:

استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث نقترح ما يأتي:

١- إجراء دراسات تتناول علاقة مدخل النشاط ر بمتغيرات اخرى لم يتناولها في هذا

البحث مثل الذكاء.

٢- إجراء دراسات تتناول مستوى الطموح الأكاديمي بمتغيرات لم يتناولها البحث

الحالي، التذكر، الاضطرابات النفسية، وكذلك المستويات الاقتصادية والا

مستخلص البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة قياس بعدي الوظائف والأشكال من مدخل النشاط وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكوفة. بحسب التخصص.

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث بتطبيق اختبار مقياس الوظائف والإشكال من مدخل النشاط بعد استخراج صدقه وثباته والقوة التمييزية لفقراته واختبار الطموح الأكاديمي الذي اعده سالم بعد استخراج صدقه وثباته على عينة بلغت (١٥٠) طالب وطالبة جامعيين و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي من (٤) كليات موزعة بواقع كليتين انسانيين وكليتين علميتين من طلبة جامعة الكوفة

وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون توصل البحث إلى النتائج الآتية:-

إن طلبة الجامعة يمتلكون جميع قياس مدخل النشاط بدرجات مختلفة بحسب متغير البحث.

إن طلبة الجامعة يمتلكون طموح أكاديمي عالي بصورة عامة.

إن جميع قيم معاملات الارتباط بين قياس مدخل النشاط والطموح الأكاديمي دالة بصورة متوسطة

واستكمالاً للجوانب المتعلقة بهذا البحث فقد خرج الباحث بالعديد من التوصيات منها:-

مراعاة للفروق الفردية بين طلبة الجامعة في بعدي الوظائف والأشكال من مدخل النشاط تضمين المناهج في المراحل الدراسية كافة بما ينمي مدخل النشاط لدى الطلبة وذلك من خلال خلق حالة من النشاط والتي تسمح بالتفكير لديهم. كما اقترح عدداً من

المقترحات منها:- اجراء دراسات تتناول قياس مدخل النشاط بأساليب معرفية أخرى.

Abstract

These thinking operations of the individual that he does in the educational situations or in his daily interaction contribute in individual mental development and extending his mental activities and senses. The importance of the research stems from the above facts.

The research aims at:

To achieve the aims of the research, the researcher applied the test of thinking manners after extracting its validity and reliability and the distinct power of its items and testing the cognition ability that has been prepared by Al- kubaisi after extracting its validity and reliability on a sample (150) student of both sexes. They have been chosen according class, stage, and random method of equal distribution from four colleges, two scientific colleges and the other two are humanitarian of Al-Mustansyria University.

After treating the statistical data by using Te-test of one sample and the Te- test of two independent samples and Pearson coefficient.

The research reached the following results:

In general, student of university have all of thinking methods and according to the sex and specialist. All of bonding coefficients values between the knowing power and thinking methods are not function, and if function, it are poor in general and according to the sex and specialist.

It is for (females).

Implementing the aspects associated with this research, the researcher concluded the following recommendations:

Teachers must may attention to the individual differences of university students in manner of thinking. Inserting the university courses items which cultivate the manners of thinking through creating a state of exam activity which allow them to think.

The researcher suggested the following too:

Making studies that deal with manner of thinking in other different unstudied cognition manners.

ملحق (١)

اختبار اساليب مدخل النشاط بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق غالباً	تنطبق احياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق مطلقاً
١	احب الدروس التي فيها تجارب تشجع على الابداع.					
٢	اعد ماهرأ في تشكيل وتفسير الاشارات وتعبيرات الجسم.					
٣	حينما تواجهني مشكلة ما فاني اتخيل افكاراً واستراتيجيات خاصة في حلها.					
٤	احب ان اخطط عند اجراء تجارب لأفكاري واراقب مدى نجاحها.					
٥	اتخيل مشاريعاً علمية ذات قيمة.					
٦	اقوم بتنفيذ ما يطلبه الاستاذ دون مناقشة.					
٧	اواجه المشكلات دون تفكير واعمل على حلها.					
٨	افضل الوصول للمشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.					
٩	احل المشاكل التي تواجهني دون البحث عن تشعباتها.					
١٠	افضل التعامل مع المشروعات المهمة واعمل على تنفيذها.					
١١	افضل المهام التي تتيح لي تقويم طرق وخطط الآخرين.					
١٢	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الاشياء.					
١٣	اوجه النقد الهادف إلى اصحاب الآخرين.					
١٤	لي قابلية الحكم على شخصيات من تعامل معهم.					
١٥	اقارن بين اصالي واصال الآخرين.					
١٦	حين التحدث أو كتابة أفكار معينة اركز على فكرة رئيسية واحدة.					
١٧	افضل ان اركز على أداء مهمة واحدة في وقت واحد.					
١٨	اركز على موضوع واحد في الامتحان.					
١٩	استخدم الاسلوب نفسه في قراءة المواد الدراسية.					
٢٠	اتذكر الاشياء التي تعلمتها كما هي.					
٢١	اقوم بترتيب الاشياء المتعددة حسب اهميتها.					
٢٢	حين البدء بمهمة ما فاني احاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام.					
٢٣	اضع أكثر من هدف امامي كي احققه.					
٢٤	احب ان يقوم الاستاذ بعرض الدرس بشكل متسلسل ومنظم.					
٢٥	اقوم بعدة مهام في الوقت نفسه.					
٢٦	افضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبولاً واستحساناً لدى زملائي.					
٢٧	احب حل مشكلتي عن طريق القراءة عنها والاستماع للذين يعرفون الحل.					
٢٨	اهتم بآراء الأشخاص المؤثرين عند قيامي بعمل ما.					
٢٩	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما فاني التزم بوجهة نظري فقط.					
٣٠	حينما يكون لزاماً علي أداء مجموعة من الاشياء المهمة فاني اقوم بإداء أكثرها اهمية بالنسبة لي.					
٣١	اجد صعوبة في التوافق مع الانظمة الكلية.					
٣٢	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة.					
٣٣	احب الدروس التي يكون العمل فيها بحرية.					
٣٤	احب انجاز اكبر عدد من الاعمال في وقت محدد.					
٣٥	اجد صعوبة في انهاء العمل الذي بدأت فيه.					
٣٦	افضل الاسلوب الشامل والمترابط اثناء تقديم الدرس.					
٣٧	افضل مشاهدة البرامج المصحوبة بمخططات كبيرة.					
٣٨	يعجبني التركيز والاستمرار بشكل شامل عند قرنتي لكتاب يهمني.					
٣٩	افضل مناقشتي للأفكار العلمية العامة بغض النظر عن تفاصيلها.					
٤٠	اركز عند مشاهدتي لمنظر ما انظر اليه بشكل كلي وابتعد عن رؤيته بجزئياته.					

ملحق (٢)

استبيان

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة وبعد

إمامك مقياس يتكون من فقرات تدل على (طموحك الأكاديمي) نرجو الإجابة على الفقرات بوضع علامة (/) تحت احد البدائل الذي ينطبق عليك من البدائل الخمسة (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق علي ابدأ) الموجودة في ورقة الاجابة،

يرجى الإجابة على جميع الفقرات بصدق وأمانه وعدم ترك أي فقره دون أجابه علما إن هذا البحث يستخدم لإغراض البحث العلمي فقط لذا لا داعي لذكر الاسم.

شاكرين لكم تعاونكم

الفقرات	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً	لا تنطبق على ابدأ
١. اعمل للتفوق في دراستي و ليس مجرد الحصول على النجاح					
٢. استمر في العمل الذي عزمت على تنفيذه، مهما كانت العقبات					
٣. أرغب إلى الاستقرار في عملي و البقاء فيه و لا أتطلع لآخر أرقى منه					
٤. أؤمن أن نجاح الإنسان في الحياة يعود لحظه و ليس لجهده					
٤. أحب أن أقوم بأعمال تحمل فيها المسؤولية بمفردي					
٥. أثابر في الحصول على عمل جديد و لا أتوانى حتى احصل ذلك					
٦. أشعر ان معلوماتي الآن هي أقل مما يجب ان تكون عليه					
٧. اعتقد ان مستقبلتي محدد و مقدر و لا استطيع تغييره					
٨. يتأنيبني اليأس إذا سارت الأمور عكس ما توقعه من نتيجة					
٩. أحاول ان احصل على ما حصل عليه الناس البارزون في المجتمع من مكاتة علمية و اجتماعية					
١٠. أحاول القيام بالعمل الذي فشل غيري به و التعلب على صعوباته					
١١. اعتقد ان من الاصلح للفرد ان ينتظر حتى تأتيه الفرصة المناسبة					
١٢. يصيبني الملل من مواصلة الأعمال التي أود ان أؤديها أو أتمها					
١٣. غالباً ما أتولى القيادة في المجموعة التي أعمل معها					
١٤. أتجنب القيام بعمل مشاريع جديدة خشية الفشل فيها					
١٥. أضع اهدافي بنفسى و لا انتظر قرارات من شخص آخر					
١٦. أشعر باليأس إذا لم تظهر نتائج جهودي بسرعة					
١٧. أنا راض بعمليتي بوجه عام .					
١٨. إذا قمت بعمل و لم تظهر نتائجه، اتركه و انتقل إلى عمل آخر					
١٩. حينما أقوم بعمل ما أتوقع أن تكون نتائجه مطابقة لما توقعته					
٢٠. أنفذ اعمالي وفق خطة محددة و لا اترك ذلك للظروف و المقادير					

قائمة المصادر والمراجع

- ١- احمد، عادل عبد، (٢٠٠٥)، تعليم التفكير في المنهج الدراسي، ط١، عمان، الاردن، دار وائل
- ٢- الازيرجاوي، فاضل محسن، (١٩٩١) أسس علم النفس التربوي، وزارة التعليم العالي، جامعة الموصل.
- ٣- الألويسي، جمال حسين وعلي خان، اميمة، (١٩٨٣)، علم النفس الطفولة، بغداد، كلية التربية، مطبعة بغداد.
- ٤- جروان، فتحي عبدالرحمن، (٢٠٠٢)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، عمان، الاردن، دار النشر.
- ٥- حباب، مجدي عبد، (٢٠٠٨)، دراسات في اساليب التفكير، جامعة طنطا، ط١، مكتبة النهضة المصرية.
- ٦- زهران، حامد عبدالسلام، (١٩٧٤)، علم النفس الاجتماعي، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- ٧- شريف، نادية محمود، (١٩٨٢)، الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، دراسات في الشخصية، المجلد (١٣)، عدد(٢)، عالم الفكر، الكويت.
- ٨- الشمسي، عبدالامير عبود، (٢٠٠٤)، اساليب التفكير لدى طلبة الجامعة مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد(٤٨)، تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- ٩- العتوم، عدنان يوسف، (٢٠٠٤)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط١، عمان، دار المسرة.
- ١٠- الجبوري، سناء لطيف، ٢٠٠٣، مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشوره.
- ١١- جريو، صادق كاظم (٢٠٠١): دراسة مقارنة في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراسات الصباحية والمسائية في جامعة بغداد. بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، خير الله، سالم (٢٠٠٤): علم النفس التعليمي - أسسه النظرية. القاهرة، مطبعة دار العربي.
- ١٢- شلتز، دوران، ١٩٨٣، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد، كلية الآداب
- ١٣- الزبيدي، عبد الرحيم عبد الله، ٢٠٠٦، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

- ١٤- ثائر صمد، شهاب (١٩٩٨): اثر استخدام نموذج بوليا لحل المشكلات الرياضية في تنمية التفكير الاستدلالي لطلاب الصف الرابع العام. جامعة الموصل، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٥- رسول، خليل إبراهيم (١٩٨٤): قياس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات. بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- ١٦- دافيدوف، لندال، ٢٠٠١، مدخل علم النفس، ترجمة سيد طواب وآخرون، القاهرة، دار مكدوجل وهيل، ط ٣.
- ١٧- عدس، عبد الرحمن وتوق، ٢٠٠٣، اتجاهات حديثة في علم النفس والقياس النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية
- ١٨- النقشبدي، محمد نجم الدين، (٢٠٠٢)، طبيعة التفكير، مجلة المعلم، بغداد، مجلة (٤٧)، العدد (١).
- ١٩- الصوفي، أسامة حميد حسن، (٢٠٠٤)، تفضيل الأداء الجانبي وعلاقته بأساليب التفكير عند طلبة الجامعة، حولية أبحاث الذكاء، عدد (١)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

مصادر اللغة الانكليزية:

- 20-braham R. (2002) Field in dinde pendence- dependence and teaching gram mart sol auarterly, 19.
- 21-fronk L. and Jaff DL (1998): A bnor mal psychology ica the ifecycle Harper of row publishers.
- 22-Anastasi, A. (1976) psychological testing, (4 th. Ed), New York, Macmillan. Pub. Com.
- 23-Angelo, C. (2001), ipersonality defferences of first year low students using the theory of mental self-government.
- 24-Bernarrdo, A..B & Zhang, L.F.X collueng, C.M.(2002) Thinking styles and academic achievement a many filipion students Journal of Genetic psychology, Vol. 163 Issuez.
- 25- insburgh. And Sylvia (1969): piagets Theory of intellectiol Development, Prentice Hall, New Jersey.
- 26- Cono, f.&Hewitt, H.E(2000)Leavning and Thiaking styles: An analysis of their interrelation ship and influence on academic achieve ment. Educational psychology,Vol. Zolssue4