# التفكير السابر لدى طلبة الجامعة

**إحسان عبد علي عبد الرضا الكناني أ. م. د. نبيل كاظم نهير الشمري**

جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية

**ملخص البحث :**

يهدف البحث الحالي التعرف:

1- التفكير السابر لدى عينة البحث .

2- دلالة الفروق الإحصائية في التفكير السابر لدى طلبة الجامعة غلى وفق :

أ- الجنس ( ذكور ، إناث )

ب – التخصص ( إنساني ، علمي )

وأعتمد الباحثان منهج البحث الوصفي لأنّه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث ، وتمثلت عينة البحث بـ (400) طالب وطالبة تم أختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة جامعة البصرة موزعين على (8) كليات من التخصصات ( الإنسانية ، العلمية) ، ولتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توافر أداة لقياس (التفكير السابر لدى طلبة الجامعة ) وبعد اطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العَلاقة بموضوع البحث قام الباحثان ببناء أداة لقياس التفكير السابر وذلك من خلال إعتماد نظرية (معالجة وتجهيز المعلومات في التفكير) كمنطلق نظري لبناء المقياس ، إذ تم صياغة عدد من الفقرات على وفق النظرية المتبناة وتعريف التفكير السابر، وبلغ عددها (46) فقرة ، وتم أيجاد الخصائص السيكومترية لهُ ، إذ تم التحقق من (الصدق الظاهري ، وصدق البناء والقوة التميزية ، والثبات) لمقياس التفكير السابر ، وقد أستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية والحسابية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة

وتوصل البحث الحالي الى النتائج الأتية

1- أنّ عينة البحث تتمتع بمستوى عالي من التفكير السابر .

2- وجود فروق في التفكير السابر على وفق الجنس ولصالح الذكور وفقاً للتخصص الدراسي لصالح الإنساني.

وقد خرج البحث بمجموعة من الاستنتاجات ، والتوصيات ، والمقترحات .

Research Summary :

## Probe Thinking of university students

**Ihsan 'Abd al-Abd al-Rida al-Kanani**
**Assistant Professor Dr. Nabil Kazem Noheer Al Shammari**

University of Basrah / Faculty of Education for Human Sciences Department of Educational and Psychological Sciences

The aim of this study is to:
1- Discover the Probe Thinking of the study subjects.
2-Know the differences they have coefficient correlation in the variable of the Probe Thinking according to the following variables:
a- Sex (male , female).
b- Specialization ( H humanitarian , scientific).

The researchers used the descriptive research method because it is the appropriate method to achieve the research objectives. The sample consisted of (400) students who were selected by random class method from the students of the University of Basrah distributed to 8 faculties of humanities and scientific disciplines. In addition to the study of the literature and previous studies related to the subject of the research, the researchers built a tool to measure the thinking of Saber through the adoption of the theory (processing and processing information in thinking) as a theoretical basis for building the scale, Of the paragraphs according to the theory adopted and the definition of thinking Saber, and reached (46) paragraph, and found the characteristics of the psychometric to him, has been verified (the honesty of the apparent, and the validity of the building and the strength of excellence, and stability) of the measure of thinking Saber, the researchers used the appropriate statistical and arithmetic means to achieve Objectives of the study

The current research yielded the following results
1- The research sample enjoys a high level of thinking.
2 - There are differences in thinking Saber in sex and in favor of males according to the specialization of the study for the benefit of the human.

The research came out with a set of conclusions, recommendations and proposals.

**مشكلة البحث :**

يشهد العالم الحالي تغيرات وتحولات جذرية مهمة شملت ميادين الحياة: العلمية و الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية. قادت إلى حدوث ثورة عارمة في الأجهزة الالكترونية وبخاصة أجهزة الاتصالات المختلفة (أجهزة استقبال البث الفضائي المباشر وشبكة المعلومات والمعارف) يتم التعرف من خلالها على الثقافات الأخرى حتى قيل أن العالم أصبح قرية صغيرة مفتوحة لكل من فيها ولكل من يطل عليها مما يتحتم على المؤسسات التربوية التعامل الايجابي مع هذه المعطيات الجديدة وموازنتها وهذا لا يتحقق إلا بإعداد الإفراد إعدادا يجعلهم مفكرين ناقدين قادرين على تعميم المعلومات وإصدار الإحكام واتخاذ القرار.

فضلاً عما تقدم، ومن إطِّلاع الباحثان على الممارسات التربوية في مؤسساتنا التعليمية، لأنه عمل كمرشد تربوي في مراحل التعليم الثانوي . وجد ان الممارسات التعليمية داخل الصف ماتزال– على الرغم من الانتقادات الموجهه اليها– لا تستطيع التحرر من قيود النص، والسبورة، والالقاء الآلي، وحشو الادمغة بكم من المعلومات من غير الاهتمام بنوعيتها، ومدى توافقها مع القدرات المختلفة للطلبة من جهة، والمهارات والاحتياجات المتنوعة التي يحتاجها المجتمع من جهة اخرى، فتركيز المناهج على القدرات اللغوية والمنطقية، وحصرها لمجمل القدرات، ايماناً منه باهمية التفكير السابر، وأنّ هذا النوع من التعليم قد يساعدنا على التنبؤ بالنجاح داخل الصف، ولكنه لا يعد الطالب للنجاح في مواقف الحياة المختلفة التي يواجهها يومياً.

وعلى الرغم من التطور الهائل والمتسارع الذي شهده العالم منذ بداية القرن الحادي والعشرون والذي بلغ اوجه في السنوات الاخيرة في شتى مجالات الحياة الا ان الانطباع السائد في الاوساط التربوية في مختلف دول العالم يشير الا ان هناك تراجع ملموس في مستوى التعليم، مما حدا كثيراً من دول العالم على ان تدق ناقوس الخطر لتحري عن الاسباب ، ووضع الخطط الكفيلة بتجاوز هذه الظاهرة في زمن التربوي الهائل(أبو جادو،1998 :19).

ومن أهم أهداف التعليم تنشأة أجيال قادرة على التفكير السليم ، ويتفق الكثير منهم على أن هناك قصورا في البرامج التعليمية والتربوية. إذ تتجاهل المؤسسات التربوية والتعليمية الاهتمام بالعمليات العقلية وتطويرها مقتصرة في تدريبهم على حفظ المعلومات وتسميعها عن ظهر قلب، واجتياز الامتحانات التي لم تعد أسلوبا فعالا في تحقيق الأهداف المعرفية ومدى استيعاب المادة العلمية والافادة منها وتطبيقها في الحياة العلمية فضلا عن عمليات التحليل والتركيب والتقويم....الخ الأمر الذي يجعل طلبتنا يتخذون قالبا جامدا في تفكيرهم ينتقل معهم إلى سلم تدرجهم الدراسي من دون تغير في الاسلوب ويجعلهم متلقين للأوامر والتعليمات من دون مناقشة وتمحيص0(الموسوي، 2004 :17).

ويرى الباحثان أنّ الجامعة هي إحدى المؤسسات التربوية التي نهضت بواقع التعليم الجامعي ورفع كفايات التحصيل الأكاديمي للطالب لذلك يجب أن يبدأ الاهتمام بقدراتهم العقلية التي تشكل الأساس الذي من خلاله يتم البحث عن الأساليب المعرفية التي تحدد لكل فرد اسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات.

ومن المشكلات التي تحتاج إلى حلول هي القلق من المستقبل والتناقض الذي يعيشه الفرد بين الواقع وأماله وتطلعاته ، وتكمن هذه الظواهر بالاستخدام غير الصحيح للمعلومات من خلال المجازفة فيها أو الحذر منها، ومن ثم عدم التفكير في حل تلك المشكلات.

**وتتحدد مشكلة البحث الحالي بالاجابة على السؤال الاتي : ما مدى توافر التفكير السابر لدى طلبة الجامعة ؟**

**أهمية البحث :**

جعل الله سبحانه وتعالى الإنسان خليفته في الأرض وميزه بالعقل عن بقية المخلوقات، وجعل عقله وتفكيره مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية، وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير وأعمال العقل والتدبر، قال الله سبحانه وتعالى ((كَذَلِكَ يُبيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)

وإنّ ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات ، قدرته على التفكير، وفي رحلته الطويلة والشاقة من البدائية إلى الحضارة استطاع بقدرته هذه أن يواجه مشكلات لا حدود لها وان التقدم الحضاري الذي نلمسه في مختلف جوانب حياتنا المعاصرة إنّما يعود إلى تطور تفكير أجيال متعاقبة من الجنس البشري، كما ترجع الثورة العلمية والتقدم التكنولوجي الكبير خلال القرنين الأخيرين، إلى الطريقة العلمية والأساليب السليمة في تفكير الإنسان المعاصر. (العاني ، 2002: 14).

ويمثل التفكير السابر نمط من التعامل الراقي مع الاسلوب التربوي فهو يعمل على تنمية أبنية المتعلم التربويه من خلال تفاعله مع القضايا المطروحه وايجاد الحلول المناسبه لها ، ويتضمن التفكير السابر البحث عن حل للمشكلات يتطلب التوصل اليها تأملا وامعان النظر في مكونات الخبره أو الموقف الذي يمر به الفرد ( Kassin ,2003 :p 255).

وإنَّ التفكير السابر (Probe Thinking) هو احد أنماط التفكير الذي ارتبط بالاتجاه المعرفي ، الذي يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية، والتمثيلات المعرفية، وقد افترض الاتجاه المعرفي أنَّ البنية المعرفية، هي البنية التي تتطور بفعل التفاعل بين الطالب وما يواجهه، وليس ما يلقن له ، ويمكن تحديد كل مرحلة من المراحل الانمائية التطورية التي يمر بها ، إنَّ من المهم الكشف النمائي التطوري الذي يمر به الطالب وتحديده، لان تحديد المستوى التفكيري الذي يمتلكه، يمكن من تحديد الخبرة الملائمة له، التي يمكن للطالب التفاعل معها بكفاية، لان تقديم الخبرة الملائمة لمستوى تفكير المتعلم يساعد الطالب على الوصول الى الاتزان المعرفي، إذ تشكل دافعاً للتعلم والتفاعل بين الخبرة، والمستوى التفكيري، ويساعد على زيادة زمن الاحتفاظ بالخبرة في القشرة الدماغية، ويسهم في الارتقاء من خبرة فجة غير ناضجة، الى خبرة منظمة، ومستوعبة، ومذوتة، يسيطر عليها الطالب، ويستطيع ممارستها في مواقف متشابهة ويعتز باظهارها في مواقف مناسبة تعرض له ( العياصرة ، 2011: 33 )

لذا فإنَّ الكشف عن القدرات العقلية، وتوظيفها، واستعمالها الاستعمال الأمثل المستند الى البحث عن الحقائق، وجمع المعلومات، والعمل على ربطها بصورة مسلسلة، ومنتظمة، وتشكيل منظومة التفكير، والتفكير المنطقي المستند الى التلازم والتحليل والتفسير الذي يؤدي الى تفكير سابر يغوص في عمق الظواهر للتوصل للحقائق. والتعلم المستند الى التفكير المتعمق السابر هو قاعدة ديناميكية للتعلم مدى الحياة، فالتعلم والمعرفة النشيطة ليست مجرد اجوبة جاهزة، بل نظاماً ديناميكياً ينمو ذاتياً باستمرار عند طرح الاسئلة، فالتفكير السابر هو التفكير المستند الى طرح التساؤلات والبحث عن الاجابة، فطرح التساؤلات هي التي تولد الجذوة التي تبقي الطالب نشطاً وقادراً على البحث عن الاجابة الصحيحة، وهذا النوع من التفكير يساعد على تشكيل البنى المعرفية عند الطالب، وتنمية مهارات التفكير العليا لديه.

كل ما تقدم يعمل على تحقيق الهدف الاساسي الذي تسعى اليه العملية التربوية وهو تحقيق التكامل المعرفي من طريق تحسين مهارات التفكير السابر الذي يقود الى الابداع.

1- إنّ القيمة التربوية المترتبة على إنَّ الطالب يمتاز بالتفكير السابر هو طالب نشط وحيوي في عملية التعلم، ومنظم ومدرك للخبرة، ومنظم للبنية المعرفية، وللمادة التي تقدم له، وله سرعة بالاداءات الذهنية، وهذا يلقي على كاهل التدريسي، مهمة جديدة وهي كيفية اعداد خبرات وأنشطة ملائمة لمستوى تفكير الطلبة، الذي يمكنهم من التفاعل معها بحيوية ونشاط بغية التوصل للتغيير المنشود الذي يسعى اليه، وهو أنْ يكونوا مفكرين ولديهم قدرة على التعامل الراقي مع الجانب المعرفي، مما يكسبهم الثقة بأنفسهم وبمستقبلهم.

2- الإعداد العلمي والتأهيل المهني السليم للطلبة في مراحل التعليم كافة يلقي بالمسؤولية على المؤسسات التربوية لأعداد المدرس المبدع الذي يستطيع توظيف المنهاج الدراسي، وتدريب طلابه على التفكير السابر، بما يعني كسر حاجز الرتابة عندهم، ويعمل على تنشيط اقبالهم على الكتاب المدرسي بحيوية ويجعلهم بحالة من الاتزان المعرفي، بما يتطلبه من عمليات ذهنية متكاملة تبدأ باثارة الانتباه، وتنتهي بالاحتفاظ بها، وتوظيفها عند الحاجة اليها، مروراً بعمليات الادراك، والتعميم، والربط، والترميز.

3- إنَّ تنمية التفكير السابر عند الطلبة وتطويره، لأنه إحد أنماط التفكير المبني على اسس علمية، وهو تفكير منظم يراعي القوانين العلمية، ويسبر غور الظواهر وصولاً للحقائق، والتوصل الى الكليات من الجزئيات، وهو الوسيلة الصحيحة لحل المشكلات، وهو العملية الذهنية التي يطور فيها الفرد خبراته وأبنيته المعرفية، وهو العملية التي يتم بواسطتها توليد الأفكار، وتحليلها، وتمحيصها وتعميمها وإعتماد الخبرة المخزنة في فهم الخبرات الجديدة، وتفصيلها بهدف استيعابها، وتذويتها، وإدماجها في البنية المعرفية للطالب، ومن ثم تغير بنائه المعرفي بما يدخل اليه خبرات جديدة، ويدخل التفكير السابر في أنماط التفكير الاستكشافي والاستقرائي والاستنباطي كلها، وهو بذلك يؤثر في شخصية المعلم والمتعلم ويعمل على صقل شخصية الطالب، وجعله شخصاً مثابراً وصبوراً ومفكراً ومتأملاً يسعى لاستكشاف الحقائق العلمية.

4- إنَّ التفكير السابر يزيد من قيمة الفرد وذلك باعطائه الأهمية لممارسة عملياته الذهنية، وزيادة خبراته المترتبة على التفاعل (البنية المعرفية) ويجعل من عملية التعلم عملية حيوية نشطة فعالة ، ولفت عناية مؤسساتنا التربوية الى بذل المزيد من الجهود الحثيثة لوضع مناهج دراسية تساعد على تدريب الطلبة على مهارات التفكير. فالمنهج الدراسي وكفايات المعلم يؤدي دوراً اساسياً في الارتقاء بمهارة التفكير عند الطلبة وذلك من طريق وضع خطط تدريبية تعمل على تنمية انماط التفكير العليا كالناقد والسابر والابداعي.

كل ما تقدم يعمل على تحقيق الهدف الاساسي الذي تسعى اليه العملية التربوية وهو تحقيق التكامل المعرفي من طريق تحسين مهارات التفكير السابر لدى الطالب الجامعي الذي يقود الى الابداع.

**أهداف البحث :**

**يهدف البحث الحالي التعرف :**

**1**- التفكير السابر لدى عينة البحث .

2- دلالة الفروق الإحصائية في التفكير السابر لدى طلبة الجامعة غلى وفق :

أ- الجنس ( ذكور ، إناث )

ب – التخصص ( إنساني ، علمي )

**حدود البحث** : عينة من طلبة جامعة البصره المراحل الدراسيه الأربعة (ذكوراً – أناثاً) والتخصص ( إنساني – علمي) للعام الدراسي ( 2017– 2018م)

**تحديد المصطلحات :**

**التفكير السابر (Probe Thinking)**

**عرفه كل من:**

1- **(Stenberg ,1986 )**: إنَّه "العمليات العقلية والاستراتيجية والتمثيلات التي يستعملها الفرد لحل المشكلات، ووضع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة مبنية على الاستقراء والاستنباط والتحليل والتأمل (Stenberg, 1986:p: 54) .

2- **الشافعي ، (1995)** : بإنّه "مجموعة الاجراءات التي يؤديها الفرد، استناداً الى أسس علمية منطقية بحيث يستطيع التصنيف والتسمية والتفسير والاستنتاج والتقييم وتطبيق المبادئ وتوقع النتائج ووضع فروضها والتحقق من هذه الفروض" (الشافعي، 1995: 170)

3- **(شعبان ، وتيم 1999)**: بإنّه "عملية تبويب البيانات وايجاد معاني للواقع الحالي من طريق تطابق العلاقات وتسميتها، وصولاً الى التعميمات والقوانين" (شعبان وتيم، 1999: 103)

4- **(غانم ،2001)** : بإنّه "تنظيم للخبرات التعليمية المكتسبة تنظيماً هرمياً مبني على الاستدلال والاستقراء والاستنباط على وفق ترتيب وتصنيف وتمييز وتعميم الخبرات المكتسبة وتقوية القدرة على الانتباه والتركيز والادراك" (غانم، 2001: 104) .

5- **Draek (2003)** : بإنّه "التحليل الشامل والمنظم والمتتابع والمتسلسل بخطوات ثابتة يسير بالمتعلم عبر مراحل محددة من الشعور بالمشكلة والتأمل والتعمق والاستبصار والاستقراء وصولاً لاستدلال النتائج" (Draek, 2003, p: 512)

**التعريف النظري للتفكير السابر** : التفكير السابر هو نشاطاً عقلياً مركباً وهادفاً توجهة رغبة قوية في البحث عن حلول و التوصل الى نواتج جديدة لم تكن معروفة سابقاً ، حيث يتميز بالشمولية والتعقيد ويعتمد على استحضار الخبرات السابقة وربطها مع الخبراتى الجديدة لتشكل حالة ذهنية جديدة . تم تعريف التفكير السابر من قبل الباحثان أعتماداً على الأساس النظري لنظرية (معالجة وتجهيز المعلومات) .

**التعريف الاجرائي للتفكير السابر:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير السابر الذي أعدّه الباحثان .

**إطار نظري :**

**تطور مفهوم التفكير السابر :**

إنَّ السَّبْرَ في اللغة العربية هو خَبَر، ويُقال سَبَرَ الجَرْح نظر ما غَوْرَهُ بالمِسْبَارِ، أي خَبَرَ ليعرف مَداهُ، ويأتي بمعنى البحث والتوغل بعمق في أشياء غير مادية وإنَّ سبر غور النص هو مثل تفكير الفرد الضمآن بالماء في الصحراء. وسبر غور المتعلم، مثل مهمة جراح تتطلب خبرة طويلة ومهارة دقيقة، وادوات دقيقة الصنعة والكفاية.(مختار الصحاح،1982: 283)

إنّ جذور التفكير السابر موغلة في القدم و يمكن إرجاعها الى (Socrat) الذي يعدّ مبدع التفكير السابر، إذ كان يعتمد على اسلوب الحوار في تعليم التفكير لطلابه، ويذكر كل من (Oliver & Shaver,1966) عند معالجتهما للطريقة السقراطية، ان (Socrat) كان يناقش الشباب في الطريق متظاهراً بالجهل وعدم المعرفة، فكان يجادل ويسأل ويقدم افتراضات على اعتقاده، بأنَّ المعرفة تتبع من داخل الفرد، ومهمة المعلم إيقاظ هذه المعرفة وإذكائها في عقل الطالب، وتوجيهها. (Oliver & Shaver, 1966,p: 50)

ويؤكد كل من (Plato) و(Aristotle) على أنَّ الاشياء غالباً ماتختلف عما تظهر عليه،وأنّ العقل المدرب جيداً يستطيع أنْ يرى من طريق الأشياء التي تبدو على السطح. أما (Hobbes and Lock) فقد قاما بدورٍ مهمٍ في مجال التفكير إذ أشارا الى أنَّ العقل

المفكر يجب أن يكون متفتحاً للتعليم الجديد ويؤكد (Hobbes) إنّ كل شيء يجب أنْ يتم شرحه بالدليل والتبرير في حين يرفض (Lock) التحليل من طريق الاحساس العام (Common Sense) (Paul Elder&Bartell,2004: 50).

ويشير (Marzano, 1988) الى أنَّ ما لُمِّح له في سفر التكوين عن نزعة التفكير المتعمق الذي يسبر فيه الانسان بالتأمل الطويل، ماهو إلا نزعة فطرية منحها الله للبشر، إلا أنَّ الناس يختلفون في درجة التأمل والتعمق، بحسب البيئة التي تتحكم في ذلك.
(Marazano, 1988: 20)

أمّا في البلاد العربية والاسلامية، فإنَّ الثقافة الاسلامية بالذات تدعو الى إعمال العقل، والتفكير والتأمل، وهذا النوع يطلق عليه التفكير السابر، لأنَّه وسيلة الانسان لاكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة، وفهمها، وتطويعها لسعادته، وكما إنَّها وسيلة في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده. فقد دعا القرآن الكريم للنظر العقلي . بمعنى التأمل والفحص والتفكر، والتدبر وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه . دعوة مباشرة وصريحة لاتأويل فيها. (العزاوي، 2008: 88)

أنّ التفكير المتعمق في فهم الظواهر الطبيعية للعالم يعتمد في تفسيره على البرهان والدلائل والتفكير وبهذه الروحية من الحرية الفكرية والتفكير التحليلي والناقد، والمتأمل، استطاع أفراد مثل(Robert Boyle, 1661) و (Isaac Newton, 1687) في القرن السابع عشر أنْ ينجزا أعمالهما، الاول في مجال الكيمياء والثاني في مجال الفيزياء وقوانين الجذب والحركة، و طور (Newton) بدوره إطاراً بعيد المدى للفكر الذي وقف بشدة بوجه التفكير التقليدي في فهم الظواهر الطبيعية، ونهج كثير من العلماء أمثال (Galileo, 1660) في مجال الفلك و (Copernicus, 1510) في نظريته عن مركزية الارض، المنهج العلمي التحليلي، المتأمل المستند الى الأدلة والبراهين. (العزاوي، 2008: 89) ، وبرز من العلماء كثير ومنهم المسلمون الذين عالجوا جوانب العقل وما يحدث من تأثيرات في داخله وكيفية خزن المعلومات فيه ثم التمييز بين العقل والإدراك ، إذ يرى العالم الغزالي أن "الإدراك لايحدث إلا بعقل ناصح"، وكان الغزالي (450- 505هـ) .

في تعليمه لتلاميذه يضعهم في حيرة ويطلب تنظيم خبراتهم، والتركيز ذهنياً في مسوغات الإجابات وأنْ تكون هذه الإجابات مستندة الى حقائق ومبنية على تحليل واقعي. (السيد، 1995 :41) ،

وعن إسهامات السلوكيين والجيشتالتيين، فقد كان لمحاولات علماء مدرسة الجشتالت مساهمات في هذا المجال من طريق معرفتهم عن الإدراك، ومن ثم تعرفهم للتفكير بوصفه هيكلة العلاقات بين عناصر المشكلة بطريقة جديدة، واحتل مفهوم التفكير المدرك او المتعمق مركزاً مهماً لعلماء الجيشتالت. (مارزانو وآخرون:2004) ، أمّا في العصر الحديث فيعدّ (Piaget) من أوائل من اهتموا في الأسئلة السابرة التي تثير التفكير، إذ تعتمد الطريقة العيادية (الاكلينيكية) على توظيف الأسئلة السابرة. (قطامي، 2000 :2) ، وإنَّ التفكير السابر بمفهومه الحالي بدأ العمل به (Richard Suchman:1962) وهو يعد إنموذجاً تعليمياً يحصل فيه المتعلم على التوجيه من المعلم، و لايعني هذا الحصول على اجابة جاهزة مأخوذة من الكتاب وإنما يجب على الطالب استقراء المعلومات من محسوسها، الى مجردها، من طريق ملاحظة المشكلة وتذكرها، وتصنيفها، وتسميتها، وتعميمها، ومقارنتها، وفرض الفروض الجديدة لها، والتثبت من هذه الفروض ومن ثم تعميمها.(Ross, 1998,: 95)

وفي السبعينيات من القرن الماضي ظهرت مدرسة تسمى (inquiry-based learning) وهي مدرسة تحفيز التعلم عن طريق اثارة الاسئلة المتعمقة، ومن رواد هذه المدرسة (Oliver & Shaver, 1966) وقد عمدوا الى نشر هذه الطريقة لتكون اساس اعداد المناهج الدراسية في الولايات المتحدة الامريكية.(Oliver & Shaver, 1966: 70)

وتبعهم (Hill: 1969) و (Gickmary: 1993) فأعطيا معناً أوسع لمفهوم التفكير السابر الذي سمياه (Deep Thinking) ليشمل فضلاً عما سبق، أنواعاً أُخر من التفكير وبحسب نمو الفرد العقلي. أما (Gastro) فقد أطلق عليه تسمية التفكير السديد، ومن ثم اتسع معناه ليشمل معظم أنواع التفكير الذهني، التحليلي، والتأملي، الذي هو التفكير السابر بمعناه الحالي. (Ross, 1998, p:96)

**خصائص التفكير السابر**

يمتاز التفكير السابر بخصائص عدة من أهمها التركيز، والدقة المتناهية، واستعمال التحليل والتفسير المنطقي، واستخراج النتائج في بعض الأحيان من معلومات غير كافية، و إنَّهُ بحاجة الى استرجاع المعلومات بصورة مستمرة، وربط الأسباب الظاهرة مع بعضها للوصول الى اسباب كامنة لها علاقة في حيثيات المشكلة او الموقف المراد التفكير به، واستخلاص النتائج وتصنيفها ومراجعتها للتثبت من صحتها، ويمتاز هذا النوع من التفكير باعتماده على معلومات قليلة، ليصل الى نتائج من طريق التعمق في التحليل، ويحتاج الى وقت طويل في التفكير. (عبد الهادي، عياد، 2009 :229)

فالتفكير السابر تفكير له مستوى عالٍ من العمليات الذهنية مثل التخيل، والتذكر، والاستدلال، والاستنباط، والاستقراء والمحتوى الذهني هو ما يفرغ في الذهن من خبرات، وقيِّم، ومعلومات، فهو ليس كالتفكير البسيط أو التفكير السطحي، الذي لا يحتاج الى مستوى معقد من العمليات الذهنية، أو الى مستوى ذهني معرفي عميق ، إنَّ تحديد مستوى تفكير الفرد ضروري لكي يتم تحديد الخبرة الملائمة التي تقدم له، لتساعده على تحقيق حالة الإتزان المعرفي (Cognitive Homeostasis)، والتي تشكل بدورها دافعاً للتعلم ولو أن الخبرة كانت أعلى من مستوى الفرد النمائي أُصيب بالاحباط مما يؤثر سلباً في عملية التعلم ، والتفكير السابر لايكتفي بمستوى من العمليات الذهنية البسيطة كالانتباه والادراك فقط، إنما يتطلب عمليات ذهنية معقدة لاغلاق دائرته الفكرية، وان الارتقاء بخبرة فجة غير ناضجة (Naive)، الى خبرة مستوعبة، ومنظمة، ومذوتة، وناضجة يستطيع الفرد من خلالها ممارستها في المواقف الحياتية اللاحقة ، إنَّ زيادة زمن الاحتفاظ بالخبرة يرجع الى إزدياد الزمن المنقضي في التفاعل معها. (عبد العزيز،2007 :123)

ويفترض الاتجاه المعرفي أنّ التفكير السابر بمفهومه الحديث، هو عبارة عن انموذج تعليمي يحصل فيه المتعلم على التوجيه من المعلم، الذي يقوم بايجاد حلّ لمشكلة ما، لايسعى للحصول فيه على اجابة واحدة صحيحة، لأنّ الاستنتاجات، التي يمكن الوصول اليها، تكون في ضوء المعلومات التي يتم جمعها، ويكون وضع المتعلم في حالة من

الحيرة تجعله يتذكر خبرات سابقة، ولا يعني هذا الحصول على إجابة جاهزة. (عبد العزيز،2007: 124)

أمّا (Gastro, 1990) فيطلق تسمية التفكير السابر، ليدمج أنواع ومهارات التفكير والقدرات العقلية تحت لوائه، ثم إتَّسَع معناه ليشمل معظم أنواع التفكير التحليلي التأملي، من أبسط أنواعه الى أعقدها. (Ross, 1998: 89)

**أنماط التفكير السابر**

إنَّ التفكير السابر أدواته ممثلة في مجموعة المواقف التي يتعرض لها الفرد، والمتغيرات المتعلقة بهذه المواقف، التي لها دور في تشكيل نمط هذا التفكير. وإنَّ إرتباط الأسباب والمواقف مع بعضها يؤدي الى تفعيل التفكير السابر وتشكيله.

**وفيما يأتي انماط التفكير السابر:**

1- **النمط التفكيري** : ويقصد به التفسير او التعليل، ويتجلى ذلك عند محاولة الفهم مثل لماذا؟، وقد يبدأ هذا النمط عند الإنسان في سنوات طفولته الأولى التي تقتضي الفحص والإرتباط والتحسس والنظر والإصغاء، والتذوق والشم كلها تجارب تتصل بنمط التفكير السابر المستند الى الاستفسار من طريق التأمل.

2- **النمط التفكيري التعممي:** ويقصد به الوصول الى قاعدة من القواعد، وهو الغاية في التفكير، فالمفكر الجيد ليس معللاً او مفسراً جيداً بل هو ايضاً معمم جيد، والتوصل الى النتائج من خلال التعليل والتحليل.

3- **النمط التفكيري التطبيقي:** يمكن من خلاله ان نطبق بعض القواعد التي في أذهاننا وهذا يتم من طريق التجريب، سواء أكان ذلك في العلوم التطبيقية ام الاجتماعية.

(عبد الهادي وعياد، 2009: 237-238)

ويرى الباحثان أنَّه يمكن من طريق هذه الانماط أنْ يشكل التفكير السابر، فالنمط الأول هو التفسير، ويبدأ بالملاحظة فيجعل منها حالة وأنَّه يستعمل الحالة الجزئية ليصل الى القاعدة ويخرج من ذلك نتيجة منطقية ولاكتمال الصورة يمكن أنْ نذكر الأسماء الاصطلاحية في علم المنطق، فالأول يسمى الفرض، والثاني استقراء والثالث قياس.

**مستويات التفكير السابر**

لقد أسفرت الدراسات التي أجراها عدد من الباحثين على وجود مستويات من أنماط التفكير بالترتيب تصاعدياً أو تنازلياً، إذ يبدأ بنشاطات عقلية غير معقدة التي تتطلب احدى مهارات التفكير الأساسية، والفرعية، كمهارة الملاحظة والمقارنة، والتصنيف، والاستيعاب، وهذه المهارات أساسية لابد منها قبل الانتقال الى التفكير المعقد او المركب، فالتفكير المركب هو تفكير مخطط ومدروس ويسير بمستوى عالٍ من العمليات الذهنية، وبجهود ذي مهارات ذهنية عالية التحقيق، حتى التمكن من الوصول الى الهدف، الذي يتم استدعاء الخبرات المخزنة عند الفرد واستحضار الاستراتيجية المحددة لمواجهة الصعوبات، التي تحدد نمط تفكيره، ومستواه، ويضم هذا النوع من التفكير مجموعة العمليات العقلية الأكثر تعقيداً من المستوى الأول، تضم مهارات التفكير الاستدلالي والاستقرائي، والاستكشافي، والتفكير المنطقي بمهاراته، والتفكير الحدسي الالهامي، الى التفكير العلمي على وفق تسلسل منتظم ومتتابع بالاستراتيجيات للوصول الى نتائج وقوانين عامة.

(دي بونو، 2001 : 39)

**مهارات التفكير السابر : تحدد قطامي (2004) مهارات التفكير السابر بثلاثة مجموعات رئيسة هي :**

**أولاً: المهارة الرئيسة الأولى :استيعاب المفهوم (Concept Comprehension)**

وهي عملية ذهنية تهدف الى توسيع النظام المفاهيمي للفرد عن طريق معالجة المعلومات ويمكن اتباع استراتيجية تهدف الى إثارة الطلبة ذهنياً، لتوسيع مساحة نظامهم المفاهيمي عن طريق معالجة المعلومات التي تقدم اليهم، وتصبح الاستراتيجية روتينياً ذهنياً، يعمل بكفاية عالية، وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هي:

1- **مهارة التعداد والتذكر (Remember and Calculation)**: تعتمد هذه المهارة على استعمال قنوات المعرفة السمعية والبصرية...الخ وكلما استعملت اكثر من قناة ازداد تفاعل الفرد مع الخبرات المحيطة، وأصبحت مصدراً للتفكير والتعلم و الخبرة، ويمكن استعمال استراتيجية تدريبية فرعية، تتضمن كلمات مفتاحية هي : عدد، اذكر، عيّن، وهذه

الكلمات تستوجب استحضار الخبرات المخزنة عند المتعلم على شاشة الذهن، وهي تعتمد على ما يشاهده الطالب، وما يلحظه، ومايسمعه، ومايتذوقه.

**2- مهارة التصنيف في مجموعات (Classification in Groups)** : وهي مهارة تشكيل واستعمال نظام تصنيفي متعدد، ويمكن اتباع المعلم استراتيجية تصنيف المواد او الأشياء ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة.

3- **مهارة التسمية والعنونة(Naming Things)**: وهي تعريف العناصر وتطوير مجموعات جديدة واطلاق التسمية عليها، وهذا الإجراء طبيعي في تحديد العلاقة الهرمية بين العناصر، ويستدعي تبني معايير جديدة (قطامي ، 2004: 44) .

**متطلبات التفكير السابر : يتطلب التفكير السابر عمليات ذهنية معقدة وراقية مثل :**

1- **الانتباه** : لا يوفر التفكير السابر فرص الانتباه للتفكير أذ يتيح الفرصة للطلبة لاعطاء الاجابات المفتوحة وتطوير الاحساس بالقوة والتزود بالأدلة ، ومهارة الانتباه تستخدم من أجل التحكم أو ادارة المستويات المختلفة للانتباه وضبطها .

2- **الادراك** : هو القدرة على تمييز الاشياء بالوقوف على أوجه الاختلاف والشبه بينها

**3- التنظيم** : هي المهارة التي تستعمل من أجل إيجاد إطار عقلي أو فكري يستطيع الافراد عن طريقه تنظيم المعلومات.

**4- استدعاء الخبرات المخزنة** : يختلف الناس في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها وهناك علاقة ايجابية بين قوة الذاكرة تختلف بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه.

**5- ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة** : أنّ عملية الربط تساعد المتعلمين على الحفاظ على المعرفة وتفعيلها عن طريق تطبيق عملية الربط من خلال الموضوعات المدرسية والقضايا المطروحة.

**6- ترميز الخبرة** : هي ترجمة المعلومات المدخلة الى تمثيل عقلي يمكن تخزينه في الذاكرة ومن الممكن ترميز المعلومة بطرائق مختلفة منظومتين (الترميز اللفظي ، والتصوير البصري) وقد تستعمل المنظومتين معاً.

7- **تسجيل الخبرة** : هي المهارة التي تستعمل لتسجيل المعلومات المهمة بشكل مكتوب ومختصر وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والادراك.

8- **أستيعاب الخبره** : قدرة المتعلم على استقبال المعلومات معنى المادة والافادة منها ومعرفة المضمون وفهمه.

9- **تذويتها** : إضافة الطابع الشخصي عليها.

10- **ادماجها مع البنية المعرفية** : وتصبح من الخبرات المخزنة عنده

11- **تخزينها واستدعائها** : قدرة الفرد على استرجاع هذه الخبرات عند الحاجة اليها في مواقف معينة أو نقلها عند مواجهة خبرة جديدة (العياصرة، 2011 : 37-)

**النظريات التي فسرّت التفكير السابر :**

**1- النظرية السلوكيه :-**

تؤكد النظرية السلوكية على أهمية ارتباطات المثيرات بالاستجابات وأن للتعزيز والعقاب دوراً هاماً في تشكيل السلوك التعليمي ولقد ظهرت ثلاثة انماط في النظرية السلوكية وفقا لاسلوب تفسير السلوك والمنهج العلمي المتبع ، النمط الاول سمي السلوكية النفسية الذي عمد الى تفسير السلوك من خلال ربطه بالمثيرات الخارجية ويصنف ضمنه كل من بافلوف وثورندايك أما النمط الثاني فيسمى بالسلوكية المنهجية والذي تعنى بالعلم نفسه ويمثلها واطسون حيث نادى على دراسة السلوك الظاهري بأساليب البحث العلمي ، النمط الثالث فعرف بالسلوكية التحليلية الفلسفيى أو العقليى بالمناداة بأن أي نشاط عقلي يمكن تفسيره من خلال النشاط الظاهر المرتبط به أي أنه يمكن تحديده سلوكيا فعندما نصف حالة الفرد العقلية أو أعتقاده فأنما نصف ما يظهر عليه او ما يتوقع ان يفعله من سلوك في موقف ما(عبد الهادي، وبني مصطفى، 2001: 240)

**2- النظرية الجشطالتية :-** يهتم أصحاب النظرية الجشطالتية بخائص النظام الذي تنتظم فيه عناصر أي ظاهرة فالكل له أهمية على ألاجزاء التي يتكون منها لان الجزء ياخذ صفاته من الكل الذي ينتمي اليه ، ولقد درس الجشطالت جانب التعلم الادراكي وقد أشار أصحاب هذه النظريو الى أنه يجب معاملة بعض المثيرات ككليات ولا يمكن تجزئتها الى

أجزاء أو عناصر بدون أن تفقد معناها وقد وضع الجشطالتيون بعد ذلك مفهوم الاستبصار بمعنى الحل المفاجئ للمشكلة بدلا من التدرج او التدريجي ويحدث التعلم من وجهة نظر هذه النظرية نتيجة الادراك الكلي للموقف وليس نتيجة ادراك عناصر الموقف منفصلة ، وإنّ الفكرة الرئيسة أنّ الكل ليس مجرد موضوع اجزائه فالكل شيء يختلف أختلافا جذريا عن أي مفهوم ويعني أضافة ألاجزاء بعضها الى بعض أذا أن الكل هو نظام مترابط بأتساق ومكون من أجزاء متفاعلة وهو منطقيا ومعرفيا سابق لآجزائه كما وانها هي أساس نظرية في التفكير وحل المشكلات وأيضا من بين أهتماماتها الرئيسية العمليات المعرفية ألاخرى مثل ألادراك والتعلم وتهتم بمحاربة وجهة النظر القائلة بان العقل الانساني والسلوك ألانساني لا يعدو أن يكونهما المجموع الكلي لسلسلة من الارتباطات (عبد الهادي، عياد:2009 :249)

**3- نظرية معالجة وتجهيز المعلومات (Processing and Supplying data Theory), 1979-1980)**

تعتمد هذه النظرية على الاستراتيجيات المعرفية التي تعد من أبرز القابليات المتعلمة عند الانسان وتتمثل هذه الاستراتيجيات في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات.

والاستراتيجية المعرفية مستقلة عن محتوى البنية المعرفية للفرد لكنها اكثر قابلية للتعميم على اي محتوى معرفي، فعندما يكتسب الفرد استراتيجية معرفية جديدة، فان هذه الاستراتيجية يمكن تطبيقها على اي معالجة بغض النظر عن المحتوى الذي تعالجه هذه الاستراتيجية، وينطبق هذا على استراتيجيات ترميز المعلومات، واستراتيجية عمل الذاكرة، واستراتيجية الاسترجاع، واستراتيجية التفكير وأخيراً حل المشكلات والتوصل الى حلول دقيقة، لذا فان التحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف نحسن او نزيد من فعالية استجابة الفرد في التعلم والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات وفي الاستراتيجيات المعرفية عموماً.

وبالرغم من أنَّ الاستراتيجيات المعرفية مستقلة عن محتوى البناء المعرفي للفرد إلا أنها لا يمكن ان تكتسب او يتم تعلمها او تطبيقها بدون محتوى معين، فهذه العمليات المعرفية يتعين أنّ تجد محتوى معرفياً كي تعمل وتمارس فاعليتها خلاله.

**وتنطوي هذه الاستراتيجية على تنظيم المتعلم وكيفية توظيفيه للعمليات العقلية المعرفية المرتبطة بـ:**

**1- الانتباه والاستقبال الانتقائي:** وهو إثارة انتباه التلميذ من طريق طرح أسئلة او تساؤلات حول الموضوع المراد تعلمه ليزيد من درجة الانتباه ويجعل الاستقبال الانتقائي مرتبط بالاجابة عن الاسئلة.

2- **الاستراتيجية المعرفية المتعلقة بالترميز:** وهي تشمل استراتيجيتين في اكتساب المفهوم الصحيح هما:

**الأولى:** إستراتيجية التركيز (focusing) ، **الثانية** إستراتيجية المسح (scanning) ومن خصائص استراتيجية التركيز ان المتعلم يبحث عن جميع الخصائص المشتركة المكونة للمفهوم.

3- **الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع:** يشير مفهوم الاسترجاع الى محاولة الفرد تذكر المعلومات واسترجاعها التي يتم استقبالها في الذاكرة القصيرة المدى او السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. (الزيات، 2006: 303-309)

**دراسات سابقة : دراسات عربية :**

**1- دراسة النعيمي (2006)**

**(أثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر عند أطفال الرياض)**

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد في كلية التربية ( أبن الهيثم) ، وهدفت الدراسة التعرّف على أثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر عند اطفال الرياض من خلال التحقق من صحة الفرضية الآتية : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات اطفال المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي

ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة، على وفق متغيري النوع (بنين . بنات) ،وتمثلت عينة الدراسة (40) طفلاً تم توزيعهم الى مجموعتين تجريبية (20) طفل ومجموعة (20) طفل كمجموعة ضابطة، وقد تم سحب العينة بالطريقة القصدية ، وتم بناء اختبار التفكير السابر من (68) فقرة موزعة بالتساوي على مهارات التفكير السابر ،استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية منها ( مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث واختبار ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون التصحيحة ومعادلة الفا كرونباخ واختبار مان وتني لعينات متوسطة الحجم: لعينتين مستقلتين)

وتوصلت الدراسة الى أنّ هناك فروقاً ذوات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لمصلحة المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين المجموعة التجريبية على وفق متغير النوع (بنين . بنات). (النعيمي، 2006 :1-3)

**2- دراسة عبد المجيد ( 2011)**

**( التفكير السابر وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة )**

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد في كلية التربية للبنات ، وهدفت الدراسة الى قياس الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة (عينة البحث ) وفقاً للجنس ( ذكور – إناث) والتخصص ( إنساني – علمي)، وتألفت عينة البحث من (500) طالب وطالبة من الصفوف الثالثة موزعين على (10) كليات في جامعة بغداد، (5) كليات في الاختصاص العلمي و(5) في الاختصاص الانساني، وقد أختيرت العينة بالاسلوب المرحلي العشوائي ،أمّا أدوات البحث فقد بنت الباحثة أداتين، الأولى (بناء مقاييس للذكاءات المتعددة) والثانية (بناء مقياس للتفكير السابر) ، وتم التحقق من صدق هذه المقاييس وتحليل فقراتها احصائياً على عينة تألفت من (1000) طالب وطالبة لاستخراج القوة التمييزية والصدق لفقراتها ، وقد تم التحقق من صدق المقاييس (أداتا البحث) صدقاً بنائياً من خلال التحليل العاملي للفقرات ، وكما تم حساب ثبات المقاييس بطريقتين هما: إعادة الاختبار، وألفا كرونباخ للاتساق الداخلي ، واشتقت معايير لهذه المقاييس بالدرجات المعيارية والتائية يمكن من خلالها تفسير درجات الخام للمفحوصين.

وبعد ان تم استكمال بناء المقاييس، طُبِّقَت التطبيق النهائي على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (500) طالب وطالبة ، وباستعمال عدد من المعالجات الاحصائية تمت الإجابة عن أهداف البحث وفرضياته، منها معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة ولعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي وتحليل الانحدار.

و من أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة، وجود علاقة دالة موجبة إحصائياً بين التفكير السابر والذكاءات المتعددة. ( عبد المجيد ، 2011 : 1- 240)

**دراسات أجنبية :**

**دراسة ساكاجوشي وجو (Sakaguchi and Jo, 1993)**

**(التميز بين الحقائق بطريقة السبر او عدمه شفوي او غير شفوي)**

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت هذه الدراسة الى تعرف السبر او عدمه شفوياً أو غير شفوياً ، وبلغت عينة الدراسة (113) طالباً وطالبة من جامعة الغربية الكبرى في الولايات المتحدة الامريكية ، وتم اعتماد اختبار مكون من مهارات التفكير السابر، وجرى تحليل البيانات بالحقيبة الاحصائية (SPSS) للتوصل الى نتائج دقيقة ، إنّ النتائج و التوصيات التي توصلت اليها الدراسة التي تتعلق بالفهم، ان استعمال الاسئلة السابرة بطريقة شفوية، وغير شفوية، تقلل من عدم فهم الطلبة للمشكلات التي تواجههم من المواقف الصعبة، وان الطلبة اصبح لديهم بدايات لاستعمال مهارات التفكير السابر، وان السبر شفوياً أو غير شفوي يعمل على تقليل عدم الفهم.( ) Sakaguchi and Jo, 1993: 143

**2- دراسة باريت (Barrett, 2001)**

**(تحسين التفكير العميق من طريق التعرف على العوامل المؤثرة فيه ومن طريق معرفة اخطاء التفكير في أثناء المناقشة)**

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت الدراسة الى التعرف على العوامل المؤثرة في تحسين التفكير ومعرفة اخطاء التفكير في أثناء المناقشة.

تألفت العينة من (40) طفلاً في المرحلة الابتدائية وزعت على مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطة ، أعدّ الباحث برنامجاً تدريبياً للتعرف على أخطاء التفكير في أثناء المناقشة لبعض المواضيع التي يثيرها الباحث وهي بعض القصص الخيالية ، وتم استعمال الوسائل الاحصائية ومعامل ارتباط بيرسو والاختبار التائي (T. test)

أسفرت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبيتين تفوقاً ذا دلالة احصائية. وان هناك علاقة بين نتائج اختبار التفكير واختبار الذكاء. :Barrett, 2001)

**أجراءات البحث :** (16-19

**منهج البحث :** المنهج الوصفي المنهج المناسب لطبيعة البحث الحالي.

**مجتمع البحث :**

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة البصرة متمثلة بالكليات العلمية والانسانية ذكوراً واناثاً وللعام الدراسي (2017- 2018م) وبلغ عدد الطلبة الموجودين للعام المذكور **(29636)** طالباً وطالبة[1]، موزعين على (19) كلية في الاختصاصات العلمية الانسانية وجدولان(1) و(2) يبينان أسماء هذه الكليات وتوزيع الطلبة عليها على وفق الجنس (ذكور –أناث) للدراسات الصباحية فقط.

([1]) تم الحصول على الاحصائيات من قسم التخطيط والمتابعة في رئاسة جامعة البصرة

جدول(1)

مجتمع البحث الأصلي موزع بحسب الكليات والجنس

| ت | أسم الكلية | التخصص | عدد الطلبة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | ذكور | أناث | |
| 1 | كلية التربية للعلوم الانسانية | أنساني | 964 | 2746 | 3710 |
| 2 | كلية التربية الاساسية للبنات | | – | 1359 | 1359 |
| 3 | كلية التربية / القرنة | | 256 | 771 | 1027 |
| 4 | كلية الادارة والاقتصاد | | 2486 | 1573 | 4059 |
| 5 | كلية القانون | | 404 | 1137 | 1541 |
| 6 | كلية الفنون الجميلة | | 262 | 453 | 715 |
| 7 | كلية الآداب | | 1729 | 2766 | 4495 |
| 8 | كلية التربية الرياضية | | 581 | 178 | 759 |
| | المجموع | | 6682 | 10983 | 17665 |
| 9 | كلية الطب | علمي | 514 | 761 | 1275 |
| 10 | كلية طب الاسنان | | 170 | 319 | 489 |
| 11 | كلية الطب البيطري | | 192 | 152 | 344 |
| 12 | كلية الصيدلة | | 181 | 426 | 607 |
| 13 | كلية الهندسة | | 1179 | 1281 | 2460 |
| 14 | كلية العلوم | | 785 | 1487 | 2272 |
| 15 | كلية التربية للعلوم الصرفة | | 804 | 1358 | 2162 |
| 16 | كلية الزراعة | | 680 | 947 | 1627 |
| 17 | كلية علوم البحار | | 64 | 46 | 110 |
| 18 | كلية التمريض | | 45 | 144 | 189 |
| 19 | تكنواوجيا المعلومات | | 118 | 318 | 436 |
| | المجموع | | 4732 | 7239 | 11971 |
| | المجموع االكلي | | 11414 | 18222 | 29636 |

جدول (2)

مجتمع البحث موزع على وفق الجنس والتخصص للعام الدراسي ( 2017– 2018م)

| الجنس / التخصص | إنساني | علمي | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | 6682 | 4732 | 11414 |
| اناث | 10983 | 7239 | 18222 |
| المجموع | 17665 | 11971 | 29636 |

## 2- عينة البحث

لما كان من الصعوبة دراسة أفراد مجتمع البحث جميعهم، لذا يكون من المناسب اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع، لذلك قام الباحثان بأختيار عينة لبحثهما مؤلفة من (400) طالب وطالبة، بواقع (200) ذكورا و(200) أناثاً من كلا التخصصين ، وأختيروا من (8) كليات بالطريقة العشوائية ، والجدول ( 3) يبيّن ذلك.

جدول (3) توزيع أفراد عينة البحث على الكليات والاختصاص والجنس (ذكور – أناث)

| ت | الكليات | عينة البحث | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | أناث | |
| 1 | التربية للعلوم الإنسانية | 25 | 25 | 50 |
| 2 | الآداب | 25 | 25 | 50 |
| 3 | قانون | 25 | 25 | 50 |
| 4 | الادارة والاقتصاد | 25 | 25 | 50 |
| 5 | العلوم | 25 | 25 | 50 |
| 6 | الزراعة | 25 | 25 | 50 |
| 7 | التربية للعلوم الصرفة | 25 | 25 | 50 |
| 8 | الهندسة | 25 | 25 | 50 |
| المجموع | | 200 | 200 | 400 |

**أداة البحث :**

**لغرض بناء مقياس التفكير السابر، فقد أجرى الباحثان الخطوات الآتية:**

**1- إعتماد نظرية معالجة وتجهيز المعلومات:** أعتمد الباحثان نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في التفكير كمنطلق نظري لبناء مقياس التفكير السابر.

**2- تحديد مفهوم التفكير السابر :** تم تحديد مفهوم التفكير السابر إستناداً الى الإطار النظري المعتمد في ضوء نظرية معالجة وتجهيز المعلومات التي تم تعريف التفكير السابر بموجبها بأنّه"هو نشاطاً عقلياً مركباً وهادفاً توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل الى نواتج جديدة لم تكن معروفة سابقاً ن حيث يتميز بالشمولية والتعقيد ويعتمد على إستحضار الخبرات السابقة وربطها مع الخبرات الجديدة لتشكل حالة ذهنية فريدة .

**3- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة :** إطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، تم صياغة عدد من الفقرات بصيغتها الأولية على وفق النظرية المتبناة وتعريف التفكير السابر، وبلغ مجموعها (50) فقرة ، والملحق (1) يبيّن ذلك .

**4- طريقة بناء المقياس وبدائل الاجابة :** أتبع الباحثان الخطوات المستخدمة نفسها من (واطسن- كليسر) في بناء المقياس وبدائل الإجابة عن المقياس كإحدى الطرائق المناسبة في بناء المقاييس وذلك للأسباب الاتي ذكرها:

1- سهلة البناء والتصحيح

2- تسمح للمستجيب بأن يؤشر درجة تفكيره وشدتها (Stanley& Hopkins,1972: 289)

**5- رأي الخبراء بصلاحية فقرات المقياس( الصدق الظاهري) :** بعد أنْ أُعدَّت فقرات مقياس التفكير السابر بصورتها الاولية والبالغ عددها (50) فقرة ، عرض الباحثان المقياس على مجموعة من الخبراء ، ملحق (2) المتخصصين في علوم التربوية والنفسية، والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه وعلاقة الفقرات بالمهارات التي وضعت لقياسها واقتراح ما يرونه مناسباً لتطوير المقياس.

أعتمد الباحثان على معيارين في إبقاء أي فقرة من فقرات المقياس أو حذفها أو تعديلها، وهذان المعياران هما:

1- إتفاق الخبراء على محتوى الفقرة أو مضمونها بأنَّها تقيس التفكير السابر.

2- الأبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر وبناءً على ما تقدم، فقد حصلت (48) فقرة موافقة الخبراء جميعهم بنسبة (100%) وتم إستبعاد فقرتين ( 34 ، 50 ) من المقياس ، والجدول (4 ) يبين ذلك.

**جدول ( 4 )**

**يوضح نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس**

| ارقام الفقرات | عدد الفقرات | الموافقون | المعارضون | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 33 – 1<br>49 – 35 | 48 | 15 | 0 | %100 |
| 50 ، 34 | 2 | 9 | 6 | %60 |

**إعداد تعليمات المقياس**

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في اثناء استجابته لفقرات المقياس، لذا روعي في صياغتها ان تكون واضحة ومفهومة، وتم التأكيد فيها على ضرورة اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسبة الذي يعبر عن رأيه الصريح من البدائل الموجودة، الخاصة بكل اختبار، كما تم التأكيد فيها على أنّ الاستجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثان وأنّها ستستعمل لأغراض البحث العلمي فقط لذا لم يطلب من المستجيب ذكر اسمه، وحرص الباحثان على عدم الافصاح عن الغرض الحقيقي للمقياس وذلك للتقليل من اثر عامل المرغوبية الذي يدفع بعض الأفراد الى أن يظهروا انفسهم بصورة أكثر قبولاً عندما يسألون أو حين تعرض عليهم الاستبانات.

**الدراسة الاستطلاعية**

بعد أن تم اعداد المقياس بصيغته الاولية الملحق (1) ووضع تعليمات الاستجابة على الفقرات، ثم اجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من الطلبة بلغت (60) طالباً بواقع (30) ذكوراً و(30) اناثاً والجدول (5) يوضح ذلك وكان الهدف من إجراء هذه الدراسة معرفة مدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات من حيث المعنى، ومعرفة مدى وضوح بدائل الاستجابة ، والزمن الذي يستغرقه الطالب في الاستجابة لفقرات المقياس بهدف التغلب على تلك الصعوبات قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الاساسية، بعد ملاحظة الاستجابات تبين ان تعليمات الاستجابة والفقرات والبدائل مفهومة، كما تبين أنّ الوقت الذي يستغرقه الطالب في الاستجابة للمقياس يتراوح بين (10–20) دقيقة ، وعلماً أن وقت قراءة التعليمات العامة لم يحسب ضمن الزمن المقرر.

**جدول (5)**

**التطبيق الاستطلاعي لمقياس التفكير السابر**

| ت | الكلية | المرحلة | الجنس | | | | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ذكور | أناث | ذكور | أناث | |
| 1 | القانون | الأولى | – | 15 | – | 15 | 30 |
| 2 | الزراعة | الثالثة | 15 | – | 15 | – | 30 |
| المجموع | | | 15 | 15 | 15 | 15 | 60 |

**تصحيح المقياس** : بعد إعداد فقرات المقياس، أُعتمدا الباحثان طريقة ليكرت (Likert) في تصميم المقياس وذلك بوضع تدرج ثلاثي أمام كل فقرة يبدأ من (تنطبق علي) ، (تنطبق علي أحياناً) ، ( لاتنطبق علي) ويقابلها سلم الدرجات ( 2 ، 1 ، 0 ) .

**الاجراءات الاحصائية لتحليل الفقرات لمقياس التفكير الناقد:**

**1- استخراج القوة التميزية للفقرات :**

تحتاج عملية تحليل الفقرات الى عينة يتناسب حجمها وعدد الفقرات المراد تحليلها، ويشير نللي (Nunnally,1978) الى أن نسبة عدد أفراد

العينة الى عدد الفقرات يجب ان لا يقل عن نسبة (0,1 ) وذلك لتقليل فرص المصادفة في عملية التحليل ،(Nunnally,1978:P.262)

ويؤكد جيزل وآخرون (Ghisell et al, 1981) على ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التميزية العالية في الصورة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة (Ghisell ,1984:P.434)

لذلك اختيرت عينة متكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة البصرة بالأسلوب العشوائي وطبقت المقياس عليها ويعد هذا العدد مناسباً وفق المعيار السابق ولمعرفة القوة التميزية للفقرات استخدمت الاساليب الاتية:

اسلوب المجموعتين المتطرفتين (Extreme Croups Method):

لحساب القوة التميزية لفقرات المقياس اعتمدا الباحثان اسلوب المجموعتين المتطرفتين باعتماد الخطوات الاتية :

1- رتبت الدرجات التي حصلت عليها العينة من اعلى درجة الى ادنى درجة.

2- اختيرت نسبة الـ(27%) العليا ونسبة (27%) الدنيا من الدرجات لتشمل المجموعتين المتطرفتين، بلغ عدد استمارات المجموعة العليا (108) ، ومثلها المجموعة الدنيا، وذلك بهدف تحديد مجموعتين تتصفان بأكبر حجم ، وأقصى تمايز ممكنين (Anastasi,1976:P.208)،

3- تطبيق الاختبار التائي T,test لعينتين مستقلتين لأختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وبعد استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير الناقد كما في الجدول (6)،

## جدول (6)

**القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير الناقد باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين**

| رقم الفقرة | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 1.74 | 0.481 | 0.81 | 0.841 | 10.279 | دالة |
| 2 | 1.25 | 0.685 | 0.63 | 0.744 | 6.375 | دالة |
| 3 | 1.18 | 0.734 | 0.77 | 0.756 | 4.017 | دالة |
| 4 | 1.47 | 0.662 | 0.84 | 0.726 | 6,661 | دالة |
| 5 | 1.14 | 0.779 | 0.87 | 0.750 | 2.581 | دالة |
| 6 | 1.45 | 0.661 | 1.02 | 0.671 | 4.486 | دالة |
| 7 | 1.25 | 0.699 | 1.11 | 0.813 | 1.347 | غير دالة |
| 8 | 1.16 | 0.763 | 0.79 | 0.774 | 3.541 | دالة |
| 9 | 1.58 | 0.643 | 1.10 | 0.760 | 5.024 | دالة |
| 10 | 1.72 | 0.527 | 1.10 | 0.773 | 6.895 | دالة |
| 11 | 1.34 | 0.629 | 0.90 | 0.710 | 4.871 | دالة |
| 12 | 1.45 | 0.632 | 0.96 | 0.696 | 5.423 | دالة |
| 13 | 1.22 | 0.715 | 1.11 | 0.777 | 1.093 | غير دالة |
| 14 | 1.22 | 0.660 | 0.92 | 0.799 | 3.064 | دالة |
| 15 | 1.56 | 0.552 | 1.21 | 0.786 | 3.808 | دالة |
| 16 | 1.63 | 0.590 | 0.75 | 0.763 | 9.483 | دالة |
| 17 | 1.61 | 0.639 | 1,12 | 0.733 | 5.247 | دالة |
| 18 | 1.33 | 0.794 | 0.91 | 0.780 | 4.094 | دالة |
| 19 | 1.56 | 0.586 | 0.93 | 0.851 | 6.491 | دالة |
| 20 | 1.44 | 0.645 | 0.77 | 0.838 | 6.549 | دالة |
| 21 | 1.41 | 0.762 | 0.94 | 0.800 | 4.442 | دالة |
| 22 | 1.66 | 0.496 | 1.09 | 7868 | 6.422 | دالة |

| رقم الفقرة | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 23 | 1.52 | 0.588 | 0.95 | 0.741 | 6,206 | دالة |
| 24 | 1.47 | 0.603 | 0.92 | 0.799 | 5.769 | دالة |
| 25 | 1.45 | 0.602 | 0.83 | 0.779 | 6,547 | دالة |
| 26 | 1.31 | 0.676 | 0.87 | 0.750 | 4.479 | دالة |
| 27 | 1.38 | 0.637 | 0.81 | 0.811 | 5.693 | دالة |
| 28 | 1.69 | 0.538 | 0.94 | 0.759 | 8.379 | دالة |
| 29 | 1.34 | 0.658 | 1.03 | 0.742 | 3.299 | دالة |
| 30 | 1.56 | 0.660 | 0.85 | 0.783 | 7.139 | دالة |
| 31 | 1.64 | 0.648 | 0.98 | 0.797 | 6.652 | دالة |
| 32 | 1.62 | 0.559 | 0.94 | 0.818 | 7.088 | دالة |
| 33 | 1.41 | 0.684 | 1.01 | 0.870 | 3.739 | دالة |
| 34 | 1.42 | 0.763 | 0.86 | 0,716 | 5.517 | دالة |
| 35 | 1.09 | 0.768 | 0.84 | 0.763 | 2.400 | دالة |
| 36 | 1.32 | 0.783 | 1.91 | 0.717 | 4,076 | دالة |
| 37 | 1.62 | 0.637 | 1.16 | 0.775 | 4.794 | دالة |
| 38 | 1.40 | 0.723 | 0.73 | 0.769 | 6.567 | دالة |
| 39 | 1.28 | 0.734 | 0.83 | 0,848 | 4,117 | دالة |
| 40 | 1.57 | 0.599 | 0.87 | 0.737 | 7.697 | دالة |
| 41 | 1.56 | 0.568 | 1.00 | 0.809 | 5.938 | دالة |
| 42 | 1.61 | 0.577 | 0.86 | 0.779 | 8.039 | دالة |
| 43 | 1.58 | 0.549 | 0.95 | 0.675 | 7.520 | دالة |
| 44 | 1.64 | 0.520 | 0.87 | 0.685 | 9.289 | دالة |
| 45 | 1.72 | 0.450 | 1.02 | 0.797 | 7.990 | دالة |
| 46 | 1.69 | 0.523 | 0.72 | 0.747 | 10.975 | دالة |

| رقم الفقرة | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 47 | 1.31 | 0.676 | 0.87 | 0.750 | 4.479 | دالة |
| 48 | 1.62 | 0.637 | 1.16 | 0.775 | 4.794 | دالة |

وكانت الفقرات جميعها مميزة دالة عند مستوى (0,05) ما عدا الفقرتين (7 – 13 )

**صدق الفقرة (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية) لمقياس التفكير السابر:**

يعد صدق الفقرات مؤشراً على قدرتها لقياس المفهوم نفسه الذي يقيسه الاختبار من خلال ارتباطها بمحك خارجي او داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس.

(Anastasia, 1976: 211 )

يلجأ الباحثون إلى هذا الأسلوب لمعرفة إذا ما كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس لذلك يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المعتمدة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي،1985:ص95) اذ استخدا الباحثان معامل ارتباط بيرسون (PersonCorrelationFormula) لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (Allen&Yen,1979:P,124) إذ كانت الاستمارات التي خضعت للتحليل (400) استمارة وهي ذات الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين (الزوبعي والكناني، 1981: ص 9). ويبين الجدول (6) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التفكير السابر والدرجة الكلية له وان معاملات الارتباط جميعها فيها ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ما عدا الفقرتين ( 7 – 13) غير مميزه اذ ان قيمة معامل الارتباط لهذه الفقرتين اقل من القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغه ( 0.098 ) .

**الجدول (7)**

**معاملات ارتباط علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير السابر**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.441 | 25 | 0.356 |
| 2 | 0.310 | 26 | 0.361 |
| 3 | 0.229 | 27 | 0.275 |
| 4 | 0.361 | 28 | 0.319 |
| 5 | 0.171 | 29 | 0.428 |
| 6 | 0.235 | 30 | 0.231 |
| 7 | حذفت في التمييز | 31 | 0.378 |
| 8 | 0.205 | 32 | 0.307 |
| 9 | 0.273 | 33 | 0.397 |
| 10 | 0.351 | 34 | 0.242 |
| 11 | 0.247 | 35 | 0.286 |
| 12 | 0.319 | 36 | 0.162 |
| 13 | حذفت في التمييز | 37 | 0.198 |
| 14 | 0.188 | 38 | 0.230 |
| 15 | 0.229 | 39 | 0.353 |
| 16 | 0.439 | 40 | 0.244 |
| 17 | 0.286 | 41 | 0.315 |
| 18 | 0.211 | 42 | 0.246 |
| 19 | 0.321 | 43 | 0.365 |
| 20 | 0.380 | 44 | 0.347 |
| 21 | 0.192 | 45 | 0.382 |
| 22 | 0.324 | 46 | 0.390 |
| 23 | 0.304 | 47 | 0.466 |
| 24 | 0.321 | 48 | 0.375 |

**أ- مؤشرات صدق مقياس التفكير السابر :**

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية (Stanley&Hopkinsm1972:P,101) والاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة او الظاهرة التي وضع من أجلها (الزوبعي وآخرون،1981: ص39).

**وتحقق في مقياس التفكير انواع من الصدق هي :**

**1- الصدق الظاهري.**

**2- الصدق المنطقي.**

**3- صدق البناء.**

**1- الصدق الظاهري :**

أنّ افضل وسيلة لأستخراج الصدق الظاهري هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (عودة،1998:ص37).

ومن خلال عرضها على الخبراء والاخذ بآرائهم بشأن صلاحية الفقرات وتعليمات المقياس. اذ تحقق الصدق الظاهري لمقياس التفكير السابر كما مر سابقاً.

**2- الصدق المنطقي :**

يرتبط هذا النوع من الصدق ارتباطاً وثيقاً بخطوات تصميم المقياس، ويتضمن تحليل الموضوع المراد قياسه وتحديد تفاصيله بحيث تصمم فقرات مرتبطة بموضوع القياس شاملة لجميع ابعادها الرئيسية،(الامام وآخرون،1990:ص18) وتحقق بهذا المقياس هذا النوع من الصدق بواسطة وضع تعريف واضح للتفكير السابر، ولكل ، وبما ان الخبراء ابدوا اراءهم حول مدى صلاحية الفقرات فقد تحقق للمقياس هذا النوع من الصدق.

**3- صدق البناء :**

يعد صدق البناء الذي يطلق عليه بعض العلماء صدق المفهوم، او صدق التكوين الفرضي Hypothetical Construct Validity بأنه

تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين، أي أنّه عبارة عن المدى الذي يمكن ان يقرر بموجبه ان للمقياس بناءاً نظرياً محدداً او خاصية معينة (Anastas,1979,P:151) وقد تحقق ذلك من خلال ايجاد القوة التمييزية للفقرات بطريقة العينتين المتطرفتين.

**ب. مؤشرات الثبات Reliability:** يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الاخطاء(*) غير المنظمة التي تشوه القياس، فدرجات الاختبار تكون ثابته إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً منسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء في القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق او الدقة في القياس (علام،2000: 131).

**ويمكن التحقق من ثبات المقياس بطرائق عدة منها:**

**1- الإختبار وإعادة الاختبار t-test**

تقيس هذه الطريقة الاتساق الخارجي للفقرات، وهذا ما أشار اليه (عودة، 1993) الى أنَّ معامل الثبات الناتج من هذه الطريقة هو معامل الاستقرار، اي استقرار نتائج المقياس من خلال المدة بين التطبيقين الاول والثاني للمقياس (عودة، 1988: 190)، ولحساب الثبات تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة وتم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة جامعة البصرة، وكانوابواقع (50) طالب و ( 50 ) وطالبة ، وقد تم

(*) الاخطاء غير المنظمة هي الاخطاء التي ترجع الى عوامل بعضها يتعلق بالاختبار ، مثل عدم وضوح مفرداته او غموض تعليماته، وعدم تحديد محكات تصحيح مفرداته، وبعضها الاخر يتعلق بالظروف البيئية مثل الاضاءة والتهوية والضوضاء، وبعضها الاخر يتعلق بالافراد المختبرين مثل دافعيتهم وشعورهم بالملل وحالتهم المزاجية ووقت اجراء الاختبار (علام، 2000: ص131).

ترقيم الاستمارات على وفق تسلسل الاسماء في القوائم للتأكد من أنّ نفس المجموعة التي تم تطبيق المقياس الأول عليها، وبعد مرور (15) يوم تم إعادة التطبيق الثاني ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني وبلغ الثبات ( 0.89) ،حيث يشير (الظاهر واخرون،1999) الى أنّ المدة بين الاختبارين يجب ان تتراوح مابين (10-20) يوماً.

**2- طريقة الفا كرونباخ Cronbach Alpha Method:**

وهي طريقة آخرى لتقدير ثبات المقياس التي تقيس الاتساق والتجانس بين فقرات المقياس (عودة وملكاوي، 1987: 195)، وللتحقق من ثبات المقياس بهذه الطريقة طبقت معادلة الفاكرونباخ (Cronbach Alpha Method) على عينة مقدارها (100) طالباً وطالبة،سحبت من عينة التحليل الاحصائي البالغه (400) طالب وطالبة ، ويشير كرونباخ الى انّإيجاد معامل (Alpha) بهذه الطريقة هو دليل على الاتساق الداخلي لبنية المقياس ويسمى ايضاً معامل التجانس وقد بلغ معامل ثبات (الفا) لقياس التفكير السابر (0.91) وهذا يدل على أنّ المقياس الحالي يتمتع بثبات عال وهو مقياس دقيق.(علام، 2000: 165)

**المقياس بصيغته النهائية:**

بعد الاجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة اصبح المقياس بصورته النهائية ويتألف مقياس من ( 46 ) فقرة تقابلها ثلاث بدائل هي ( تنطبق علي ، تنطبق علي احياناً ، لا تنطبق علي ) وهذه البدائل يقابلها سلم درجات ( 2 ، 1 ، 0 ) وبذلك فأنّأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي ( 92 ) وأقل درجة هي ( صفر ) ، وبوسط فرضي يبلغ ( 46 ) ، والملحق (3) يبيّن ذلك

**التطبيق النهائي للمقياس:**

بعد التأكد من صلاحية المقياس أصبح جاهز للتطبيق النهائي على أفراد عينة البحث الاساس البالغ عددهم (400) من طلبة جامعة البصرة وقاما الباحثان بتطبيق الأداة بنفسهما،وقد أستمرن مدّة التطبيق من( 5/3/ 2018الى

25/ 3/ 2018) وكان التطبيق بشكل (جماعي) حيث كانا الباحثان يقومان بتوزيع الأداة على عينة البحث التي تم اختيارها من طلبة الجامعة موضوع البحث ومن ثم يقوم االباحثان بشرح الصورة امامهم ومن ثم يطلب منهم الاجابة على فقرات المقياس جميعها. .

**الوسائل الإحصائية والحسابية :**

أعتمد الباحثان وسائل إحصائية متنوعة تبعا لمتطلبات البحث ، إذ تمت الاستفادة من الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية (SPSS) في إجراءات البناء وفي تحليل نتائج البحث ، باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية :

1 – النسبة المئوية لاستخراج الصدق الظاهري لموافقة الخبراء المحكمين على صلاحية فقرات المقياس.

2 – المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .والتباين .

3 – الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين وذلك ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة.

4– معامل ارتباط بيرسون لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير السابر ولاستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار .

5– تحليل التباين لغرض التعرف على الفروق في مستوى التفكير السابر تبعاً لمتغيري (الجنس– التخصص) تم استخدام تحليل التباين الثنائي لعينة البحث

**عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :**

**الهدف الاول : التعرف على التفكير السابر لدى عينة البحث :**

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس التفكير السابر والبالغ ( 31,94 ) درجة ، وبأنحراف معياري قدرة (4,62) درجة ، اما المتوسط الفرضي فقد بلغ ( 46 ) درجة ، ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسط

الحسابي والمتوسط الفرضي تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وأظهرت نتائج الاختبار ان القيمة التائية المحسوبة ( 60,71) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ( 1,96 ) عند مستوى دلالة ( 0,05 ) ودرجة حرية ( 399 ) وهذا يشير الى ان افراد العينة يتمتعون بتفكير سابر والجدول (8) يبين ذلك .

**جدول (8)**

**نتائج الاختبار لدرجات افراد عينة البحث على مقياس التفكير السابر**

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 400 | 31,94 | 4,62 | 46 | 60,71 | 1,96 | دال احصائيا |

يتضح من الجدول أعلاه أنّ عينة البحث تتمتع بمستوى عالٍ من التفكير السابر ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية معالجة وتجهيز المعلومات حيث ان النظرية اهتمت بالعمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة ، فيبدو المتعلمون اكثر نشاطاً كمعالجين للمعلومات ، اذ يختارون العناصر ويحولونها ويتدربون عليها ويربطون المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لجعلها ذات معنى ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد المجيد ، 2011) حيث اظهرت نتائج هذه الدراسة ان طلبة الجامعة يمتلكون مستوى عالٍ من التفكير السابر وهذا يتفق تماماً مع نتيجة الدراسة الحالية .

**الهدف الثاني : التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في متغير التفكير السابر حسب متغيري الجنس( ذكور – اناث ) و التخصص ( انساني – علمي ) والتفاعل بينهما:**

لغرض التعرف على الفروق في مستوى التفكير السابر تبعاً لمتغيري (الجنس– التخصص) تم استخدام تحليل التباين الثنائي لعينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة والجدول ( 9 ) والجدول (10) يوضحان ذلك.

جدول ( 9 ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس التفكير الناقد تبعاً لمتغيرات (الجنس_التخصص)

| التخصص | الجنس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| علمي | ذكور | 30.310 | 3.569 | 100 |
| | اناث | 27.040 | 3.084 | 100 |
| | الكلي | 28.875 | 3.708 | 200 |
| انساني | ذكور | 36.030 | 2.705 | 100 |
| | اناث | 34.410 | 2.605 | 100 |
| | كلي | 35.220 | 2.771 | 200 |
| علمي/ انساني | ذكور | 33.170 | 4266 | 200 |
| | اناث | 30.725 | 4.664 | 200 |
| | كلي | 31.947 | 4.629 | 400 |

ويتضحمن جدول (10) وجود دلالة احصائية للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما حيث بلغت القيمة الفائية (65,752 )( 471,104) (7,486) على التوالي مقارنة بالقيمة الفائية الجدولية (3,84 ) عند مستوى دلالة ( 0,05) ودرجة حرية (396 ) كما في الجداول (10) يبين ذلك

جدول ( 10) نتائج تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في التفكير السابر لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات (الجنس و التخصص)

| مصدر التباين S.of.V | مجموع المربعات S.of.S | درجة الحرية D.F | متوسط المربعات M.S | القيمة الفائية F | الدلالة Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| التخصص | 4283,702 | 1 | 4283,702 | 471,164 | دال |
| الجنس | 597,802 | 1 | 597,802 | 65,752 | دال |
| الجنس_التخصص | 68,063 | 1 | 68,063 | 7,486 | دال |
| الخطأ | 3600,330 | 369 | 9,092 | – | – |
| الكلي | 416807,000 | 400 | – | – | – |

وتشير نتيجة الجدول أعلاه أنّ هناك فروق دالة في التفكير السابر تبعا لمتغير التخصص ولصالح (الانساني) وهناك فروق حسب الجنس ولصالح (الذكور) وان هناك تفاعل دال بين متغيري (الجنس والتخصص) وذلك عن طريق مقارنة القيم الفائية اعلاه مع القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (1–396) ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المقارنات المختلفة لتفاعل متغيري (الجنس والتخصص) نقوم باجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (11) يوضح ذلك

**جدول (11) قيم الفروق بين الاوساط وقيمة توكي (HSD) الحرجة لتعرف دلالة الفروق في التفكير السابر تبعا لتفاعل متغيري الجنس والتخصص**

| الموازنات | العدد | المتوسط الحسابي | قيمة الفرق بين الوسطين | قيمة (HSD) الحرجة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر *علمي | 100 | 30،31 | 5،72 | 1،09 | دال عند 0،05 لصالح ذكر انساني |
| ذكر *انساني | 100 | 36،03 | | | |
| ذكر *علمي | 100 | 30،31 | 3،27 | 1،09 | دال عند 0،05 لصالح ذكر علمي |
| انثى*علمي | 100 | 27،04 | | | |
| ذكر *علمي | 100 | 30،31 | 4،10 | 1،09 | دال عند 0،05 لصالح انثى انساني |
| انثى*انساني | 100 | 34،41 | | | |
| ذكر *انساني | 100 | 36،03 | 8،99 | 1،09 | دال عند 0،05 لصالح ذكر انساني |
| انثى*علمي | 100 | 27،04 | | | |
| ذكر *انساني | 100 | 36،03 | 1،62 | 1،09 | دال عند 0،05 لصالح ذكر انساني |
| انثى*انساني | 100 | 34،41 | | | |
| انثى*علمي | 100 | 27،04 | 7،37 | 1،09 | دال عند 0،05 لصالح انثى انساني |
| انثى*انساني | 100 | 34،41 | | | |

يتضح من الجدول اعلاه ان هناك فروق دالة في التفكير السابر حسب متغير الجنس ولصالح الذكور وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة ( عبد المجيد ، 2011 ) التي اظهرت تفوق الذكور على الاناث في مستوى التفكير السابر، ويفسر الباحثان تفوق الذكور على الاناث في مستوى التفكير السابر نتيجة طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تجعل الذكور اكثر

ميل الى طرح الاسئلة والاعتماد على معلوماتهم السابقة في حل ما يواجههم من مشكلات وهذا ما يشير الية التفكير السابر ، و كذلك يبين الجدول ان هناك فروق دالة في التفكير السابر حسب متغير التخصص ولصالح الانساني ، ويفسر الباحثان نتيجة تفوق التخصص الانساني على التخصص العلمي في مستوى التفكير السابر بسبب طبيعة المواد الدراسية وطرق التدريس المتبعة في التخصص الانساني التي تجعل الطلبة في بحث دائم عن المعلومات فهم يطرحون اسئلة كثير من اجل حل الموقف المعقدة .

**الاستنتاجات : بعد اكمال الباحثان اجراءات دراسته وعرض النتائج التي توصلت اليها الدراسة يستنتج الباحثان ما يلي :**

1 – إنّ التفكير السابر لدى طلبة الجامعة عالٍ .

2– وجد أنّ التفكير السابر عند الذكور مرتفعاً اكثر منه عند الاناث ، وكذلك مرتفعاً في الكليات الانسانية اكثر من الكليات العلمية .

**التوصيات : وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي :**

**1**– ضرورة اهتمام الجامعات بالعمل على تهيئة الجو الملائم للطلبة من اجل طرح ما يدور بداخلهم من تساؤلات ومساعدتهم على الوصول الى حلول صحيحة لهذه التساؤلات .

2– اقامة دورات تدريبية الغرض منها تشجيع الطلبة على طرح الاسئلة والاستفادة من المعلومات والخبرات السابقة لديهم في حل ما يواجههم من مشكلات .

3– تأكيد ضرورة توفير الفرص التدريبية لطلبة الجامعة على صنع واتخاذ القرار في حياتهم .

**المقترحات : إستكمالاً لجوانب البحث الحالي ، وما توصل إليه من نتائج يقترح الباحثان المقترحات الآتية :**

1 – إجراء دراسات تتناول التفكير السابر وعلاقته بالتفكير الإبداعي و التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة .

2 – إجراء دراسات ماشبهة لعينة البحث الحالي تتناولت التفكير السابر و التخيل العقلي .

المصادر .

**مصادر البحث :**

- **القرءن الكريم**

**مصادر عربية :**


1- أبو جادو، صالح محمد علي (1998): **علم النفس التربوي**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الاردن.

2- الأمام، مصطفى محمود وأخرون. (1990): **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد

3- دي بونو، أدورد (2001). **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، دار الرضا للنشر والتوزيع، عمان.

4- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم والكناني، إبراهيم عبد الحسن وبكر، محمد الياس (1981). **الاختبارات والمقاييس النفسية**. الموصل: جامعة الموصل

5- الزيات، فتحي مصطفى (2006). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات**، دار النشر للجامعات، ط2، القاهرة.

6- السيد، عزيزه (1995). التفكير الناقد في علم النفس المعرفي، دار المعرفة، القاهرة.

7- الشافعي، محمد بنحش (1995). **تربية الأطفال العباقرة** ، منشورات اتحاد الكتاب التربويين ، في موقع المركز القومي لثقافة الطفل على شبكة الانترنت. (com. المركز القومي لثقافة الطفل www.)

8- شعبان، كامل فرج وتيم، عبد الجبار (1999). **تطور التفكير عند الأطفال**، دار الصفا للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان.

9- العاني ، بشائر مولود ( 2002) ، أثر أستخدام الملخصات القبلية في تنمية التفكير التاقد في مادة التأريخ لدى طالبات الصف الخامس في معهد إعداد المعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ( أبن الرشد ) جامعة بغداد.

10- عبد العزيز، سعيد (2007). **تعليم التفكير ومهاراته**، دار الثقافة للنشر، ط1، عمان.

11- عبد المجيد ، حزيمة كمال ( 2011) **التفكير السابر وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات ، بغداد.

12-عبد الهادي، نبيل وعياد، وليد (2009). **استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر، ط1، عمان.

13- عبد الهادي، نبيل وبني مصطفى، نادية (2001). **التفكير عند الاطفال**، دار الصفا للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

**14**- العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). **استراتيجيات طرح الاسئلة مع تطبيقات رياضية**، دار دجلة، ط1، عمان.

**15**- علام، صلاح الدين محمود (2000) **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة

**16**- عودة ، احمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف ( 1988 ) : **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، ط1 ، دار الفكر للتوزيع والنشر ، عمان ، الأردن 0

**17**- عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف. (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل، الاربد

**18**- العياصرة ، وليد توفيق ، ( 2011) ، **التفكير السابر والإبداعي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان .

**19**- غانم، محمود محمد (2001). **التفكير عند الطفل**، تطوره، وطرائق تعلمه ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.

**20**- قطامي ، نايفة (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

**21**- قطامي، نايفة (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر، ط2، عمان.

**22**- مارزانو، روبرت، ،وآخرون (2004). **أبعاد التفكير**، ترجمة حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، جمعية الاشراف وتطوير المناهج، فرجينيا.

23- الموسوي، عبدالله ، وآخرون (2004): **التفكير ومهارات التفكير**،الكتاب الجامعي، العدد2، مجلة شهرية تهتم بالتعليم الجامعي، تصدر عن مركز التطوير والتعليم المستمر، جامعة بغداد.

24- النعيمي، هناء حسين حميد (2006). **أثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر لدى رياض الاطفال**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، بغداد.

**مصادر أجنبية :**

25-Achenbach, T. U. (1978): **Research in Development of Psychology**. New York: the free press.

26-Allen, M. J.& Yen, W. M. (1979). **Introduction to Measurement Theory**, California Book/ cole Publishing Company

27-Anstasi, A. (1976). **psychogical Testing**. New York: MacMillan

28-Barrett, Vanessa (2001). **An Experiment in Development of Deep Thinking, Development Journal,78**

29-Draek, B. Grahaum (2003). **The Effect Anion (No) in Thinking opposite at the Children,** Jo, No. 23 invention thing, dissertation abstract

30-Ghisell, I(1984): **Theory of Psychological Measurement**. New York: McGraw_Hill

31-Kassin, Saul & College (2003). **Psychology**, (4th ed.) New Jersey: Prentice-Hall

32-Marzino, R. J. & et al. (1988). **Dimensions of Thinking**, ASCD, Alexandria Virginia

33-Nunnally , J.G.(1978 ) . **Psychometric Theory**. McGraw – Hall, New York

34-Oliver, D. W. & Shaver, J. P. (1966). **Teaching Public Issues in the High School.** Boston: Houghton Mifflin Co.

35-Paul, Richard, Elder & Bartell, Ted. (2004). A **Brief of History of the Ideal Critical Thinking.** California Teacher Preparation for instruction. www.critical thinking.org.

36-Ross, E. (1998). **Pathways to Thinking Strategies for Independent Learning,** K-8, Expanded professional version, Christopher Gordon, Publisher, Inc.

37-Sakaguchi, Jo Ann (1993)**Appearing to Deceive While Answering Questions: Suspicion, probing Effects and non-verbal Primacy Effect in the Courtroom**. Erich

38-Stanley , J & Hopkins , (1972 ) : **Educational & Evaluation** , 5th (ed) Engle wood , prentice – Hall , New Jersey

39-Shaw, M.E. (1976): **Scales For The Measurement of Attitude**, New York, McGraw – Hill. 19-35.

40-Sternberg, R. (1986). **Creative Giftedness, A multivariate investment approach**, Gifted quarterly, Vol. (37), No. 1.

**ملاحق البحث :**

**بسم الله االرحمن الرحيم**

جامعة البصره

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير **ملحق (1)**

**استبانة أراء المحكمين حول مقياس ( التفكير السابر لدى طلبة الجامعة )**

**حضرة الأستاذ الفاضل الدكتور ..... المحترم.**

**حضرة الأستاذة الفاضلة الدكتورة..... المحترمة**

**تحية طيبة ....**

يروم الباحثان أجراء دراسة الموسومة بعنوان ( **التفكير السابر وعلاقتة بالاسلوب المعرفي ( المجازفة . الحذر ) لدى طلبة الجامعة** ) ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب بناء مقياس ( **للتفكيرالسابر** ) وبعد الاطلاع على ادبيات المتغير اعتمد الباحثان على ( **نظرية معالجة وتجهيز المعلومات** ) التي عرفت التفكير السابر بأنة : هو نشاطاً عقلياً مركباً وهادفاً توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج جديده لم تكن معروفه سابقاً ، حيث يتميز بالشمولية والتعقيد ويعتمد على استحضار الخبرات السابقة وربطها مع الخبرات الجديده لتشكل حاله ذهنيه فريده .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية ومكانة متميزة فأن الباحثان يرجوان إبداء رأيكم في صلاحية الفقرات المذكورة ووضع علامة (√) في الحقل الذي يدل على صلاحية الفقرة ووضع علامة ( **X** ) في الحقل الذي يدل إنها غير صالحة إن كانت كذلك . كما ويرجو الباحثان إبداء مقترحاتكم بزيادة بعض الفقرات أو دمجها أو حذفها حيث ما ترون ذلك ضرورياً ، علماً أنّ بدائل الإجابة على المقياس هي : ( تنطبق علي ، تنطبق علي أحياناً ، لا تنطبق علي)

أساتذتي الأفاضل .... إنّ الجهد الذي سوف تبذلونه هو خير معين للباحثان على إنجاز بحثهما هذا . وفقكم الله لخدمة العلم .

**ولكم جزيل الشكر والامتنان**

**الباحثان**

❖ **مقياس التفكير السابر بالصورة الاولية :**

| ت | الفرات | صالحة | غير صالحة | بحاجةالى تعديل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أتعلم بطريقة افضل عندما اقوم بعمل الشيئ بيدي وافكاري الخاصة . | | | |
| 2 | أفضل في دراستي المواد التي تتضمن تعريفات مفصلة وحقائق كثيرة . | | | |
| 3 | افضل الاسئله التي تتطلب الاجابه عليها بطريقة مفصّلة . | | | |
| 4 | استطيع كتابة الافكار الرئيسية لكل موضوع دراسي . | | | |
| 5 | أفضل الامتحانات التي يتطلب الاجابة عنها تفاصيل كثيرة | | | |
| 6 | أهتم كثيراً بالافكار العلمية غير المألوفة | | | |
| 7 | أفضل الإجابة عن الاسئلة التي تتطلب المقارنة والتصنيف أو الترتيب . | | | |
| 8 | عند قراءتي لقصيدة شعرية فأني أركز على التفاصيل أكثر من المعنى العام للقصيدة . | | | |
| 9 | أميل الى قراءة الموضوعات والقصص المتضمنة اشياء عن الابتكار والاختراع . | | | |
| 10 | أعتقد ان طريقة الخطوة بخطوة هي الافضل في عملية التعلم | | | |
| 11 | أهتم كثيرا بجمع المعلومات الاضافية لكل ما هو متضمن في الكتب الجامعية . | | | |
| 12 | عند قراءتي لموضوع ما فأنني اربط هذه الموضوع بموضوعات اخرى مرتبطة به . | | | |

| ت | الفرات | صالحة | غير صالحة | بحاجةالى تعديل |
|---|---|---|---|---|
| 13 | افضل المواد الدراسية التي تهتم بالتفاصيل اكثر من الافكار العامة . | | | |
| 14 | أفضل المشاركة في الانشطة الجامعية التي تظهر من خلالها افكاري . | | | |
| 15 | افضل فهمي لتفاصيل اي درس اكثر من حصولي على الفكرة العامة . | | | |
| 16 | أفضل الاسئلة الجديدة التي تثير التفكير. | | | |
| 17 | أحاول أثناء المراجعة للمواد الدراسية الربط بين الافكار الفرعية والرئيسية . | | | |
| 18 | احب دراسة المواضيع الغامضه | | | |
| 19 | أفضل عمل بعض الرسوم البيانية لحل المسائل بطريقتي الخاصة . | | | |
| 20 | عند **النظر الى صورة ما فأنني أركز على تفاصيلها أكثر من الفكرة العامة** لها . | | | |
| 21 | أعتقد بأن الكتب الجامعية غير كافية واحتاج الى مصادر خارجية . | | | |
| 22 | عندما اتعرض لمشكلة ما احول حلها عن طريق ربط الاسباب بالنتائج . | | | |
| 23 | عندما اتحدث مع زملائي عن موقف ما فاتني أتحدث عنه بالتفاصيل . | | | |
| 24 | لدي القدرة على تلخيص الافكار العامة لاي موضوع دراسي | | | |
| 25 | اربط دائما أي موضوع دراسي بما هو موجود في البيئة . | | | |

| ت | الفرات | صالحة | غير صالحة | بحاجةالى تعديل |
|---|---|---|---|---|
| 26 | أقرا الدرس بتركيز واغور بأعماق المادة الدراسية . | | | |
| 27 | عندما اعيد تنظيم مكتبتي فأني كل كتاب حسي اختصاصه. | | | |
| 28 | احاول ان اضع تفسير منطقي لمسببات الاحداث التي تواجهني . | | | |
| 29 | أشعر ان اساتذتي يشعرون بقدرتي على التفكير . | | | |
| 30 | أحاول ابتكار طرق جديدة لتحضير الدروس . | | | |
| 31 | أستفسر من الاخرين عن طرق جديدة للدراسة . | | | |
| 32 | أحاول دائما أكتساب التفكير العلمي المنظم . | | | |
| 33 | ابتعد عن التفكير في الافكار السلبية عن الدراسة. | | | |
| 34 | أفضل مشاهدة أفلام الخيال العلمي وافلام الرعب لأنها تنمي لدى التفكير. | | | |
| 35 | أفكر بما حفظته قبل الاجابة عن اسئلة الامتحان . | | | |
| 36 | لا اتوتر عندما يوجه لي الاستاذ سؤال بشكل فجائي. | | | |
| 37 | يؤلمني أهمال زملائي ارائي داخل الجامعة. | | | |
| 38 | أتقرب الى زملائي الذين يفكرون بنفس طريقتي. | | | |
| 39 | أستفسر دوما من الاساتذه عن كل غموض في الدروس. | | | |
| 40 | لا أتوتر عندما انسى ما راجعته في أثناء الامتحانات | | | |
| 41 | عندما اقراء موضوع ما فأني احاول كتابتة بطريقتي الخاصة. | | | |
| 42 | طموحاتي الدراسية تتخطى الحصول على أعلى معدل بل أبعد من ذلك. | | | |

| ت | الفرات | صالحة | غير صالحة | بحاجةالى تعديل |
|---|---|---|---|---|
| 43 | لدي القدرة على اكتشاف العلاقات بين الظواهر التي تحدث لي . | | | |
| 44 | عندما اشارك زملائي في اي موضوع فاني احاول الاعتماد على افكاري السابقة . | | | |
| 45 | احب ممارسة الالعاب الذهنية التي تحتاج الى تفكير وتخطيط . | | | |
| 46 | أقوم بدمج المواضيع القديمة بالمواضيع الجديده التي قرأتها وتعلمتها . | | | |
| 47 | أفكر بتأني قبل أن أتخذ قراراتي . | | | |
| 48 | أعتقد بانّ العيش في الأماكن الاكثر فضاءات تساعدني على الغور والسبر في إكتشاف العلوم الجديدة. | | | |
| 49 | أفض العيش في المدينة على العيش في الأرياف لأنها تقوي لدي العلاقات في المجتمع. | | | |
| 50 | أبحث واقراء ولتقصى عن علاج لمرضى السكري . | | | |

## ملحق (2)

### قائمة بأسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث

| ت | أسماء الخبراء وألقابهم العلمية | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| 1 | أ.د اسماعيل ابراهيم علي | علم النفس التربوي | جامعة بغداد / ابن الهيثم |
| 2 | أ.د. بتول غالب الناهي | الارشاد التربوي والتوجية النفسي | جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الأنسانية |
| 3 | أ.د. جبار وادي العكيلي | علم النفس التربوي | جامعة بغداد / ابن الهيثم |
| 4 | أ.د. حسين ربيع حمادي | علم النفس التربوي | جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الأنسانية |
| 5 | أ.د. عياد اسماعيل | الارشاد التربوي والتوجية النفسي | جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية |
| 6 | أ.د فاضل جبار جودة | علم النفس التربوي | جامعة بغداد / ابن الهيثم |
| 7 | أ.د ناجي محمود النواب | صحة نفسية | جامعة بغداد / ابن الهيثم |
| 8 | أ.م.د . أمجد عبد الرزاق | طرائق التدريس | جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية |
| 9 | أ.م.د.حيدر جليل | قياس وتقويم | جامعة بغداد / أبن الهيثم |
| 10 | أ.م.د رنا عبد المنعم كريم | علم النفس التربوي | جامعة المستنصرية/ كلية التربية |
| 11 | أ.م.د. زينب حياوي بديوي | الأرشاد التربوي والتوجية النفسي | جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الأنسانية |
| 12 | أ.م.د.عبد الزهرة لفته | علم النفس التربوي | جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية |
| 13 | أ.م.د. عبد السلام جودت | علم النفس التربوي | جامعة بابل / كلية التربية الأساسية |
| 14 | أ.م.د منتهى مطشر عبد | علم النفس التربوي | جامعة بغداد / ابن الهيثم |
| 15 | م.د. فاطمة ذياب مالود | علم نفس التربوي | جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الأنسانية |

## ملحق (3)

### مقياس التفكير السابر بصورتة النهائية

جامعة البصرة

كلية التربية للعلوم الأنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

**عزيزي الطالب** .....

**عزيزتي الطالبة** .....

**تحية طيبة.**

نضع بين ايدكم مجموعة من الفقرات التي تهدف الى قياس التفكير السابر و التي يهدف الباحث من خلال اجابتكم عليها للوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها لما لذلك من اهمية كبيرة في البحث العلمي بشكل خاص ولتطوير العملية التربوية بشكل عام ولكونكم تمثلون شريحة مهمة ومستوى متقدم من الوعي والمعرفة .

ونظراً لما نعهدهُ فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن ارائكم لذا يأمل الباحثان تعاونكم معهم في الاجابة عن جميع هذه المواقف (الفقرات) بما يعكس ارائكم الحقيقية اتجاهها وذلك من خلال وضع اشارة (√)على احد البدائل لكل موقف .

مع خالص الشكر والإمتنان لتعاونكم العلمي

الجنس ☐ ذكر ☐ انثى

التخصص ☐ علمي ☐ انساني

الباحثان

❖ **مقياس التفكير السابر بالصورة النهائية :**

| ت | الفرات | تنطبق علي | تنطبق علي احياناً | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أتعلم بطريقة افضل عندما اقوم بعمل الشيئ بيدي وافكاري الخاصة . | | | |
| 2 | أفضل في دراستي المواد التي تتضمن تعريفات مفصلة وحقائق كثيرة . | | | |
| 3 | افضل الاسئله التي تتطلب الاجابه عليها بطريقة مفصّلة . | | | |
| 4 | استطيع كتابة الافكار الرئيسية لكل موضوع دراسي . | | | |
| 5 | أفضل الامتحانات التي يتطلب الاجابة عنها تفاصيل كثيرة | | | |
| 6 | أهتم كثيراً بالافكار العلمية غير المألوفة | | | |
| 7 | عند قراءتي لقصيدة شعرية فأني أركز على التفاصيل أكثر من المعنى العام للقصيدة . | | | |
| 8 | أميل الى قراءة الموضوعات والقصص المتضمنة اشياء عن الابتكار والاختراع . | | | |
| 9 | أعتقد ان طريقة الخطوة بخطوة هي الافضل في عملية التعلم | | | |
| 10 | أهتم كثيرا بجمع المعلومات الاضافية لكل ما هو متضمن في الكتب الجامعية . | | | |
| 11 | عند قراءتي لموضوع ما فأنني اربط هذه الموضوع بموضوعات اخرى مرتبطة به . | | | |
| 12 | أفضل المشاركة في الانشطة الجامعية التي تظهر من خلالها افكاري . | | | |
| 13 | افضل فهمي لتفاصيل اي درس اكثر من حصولي على | | | |

| ت | الفرات | تنطبق علي | تنطبق علي احياناً | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|
| | الفكرة العامة . | | | |
| 14 | أفضل الاسئلة الجديدة التي تثير التفكير. | | | |
| 15 | أحاول أثناء المراجعة للمواد الدراسية الربط بين الافكار الفرعية والرئيسية . | | | |
| 16 | احب دراسة المواضيع الغامضه | | | |
| 17 | أفضل عمل بعض الرسوم البيانية لحل المسائل بطريقتي الخاصة . | | | |
| 18 | عند **النظر الى صورة ما فأنني أركز على تفاصيلها أكثر من الفكرة العامة** لها . | | | |
| 19 | أعتقد بأن الكتب الجامعية غير كافية واحتاج الى مصادر خارجية . | | | |
| 20 | عندما اتعرض لمشكلة ما احول حلها عن طريق ربط الاسباب بالنتائج . | | | |
| 21 | عندما اتحدث مع زملائي عن موقف ما فاتني أتحدث عنه بالتفاصيل . | | | |
| 22 | لدي القدرة على تلخيص الافكار العامة لاي موضوع دراسي | | | |
| 23 | اربط دائما أي موضوع دراسي بما هو موجود في البيئة . | | | |
| 24 | أقرا الدرس بتركيز واغور بأعماق المادة الدراسية . | | | |
| 25 | عندما اعيد تنظيم مكتبتي فأني كل كتاب حسي اختصاصه. | | | |
| 26 | احاول ان اضع تفسير منطقي لمسببات الاحداث التي تواجهني . | | | |

| ت | الفرات | تنطبق علي | تنطبق علي احياناً | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|
| 27 | أشعر ان اساتذتي يشعرون بقدرتي على التفكير . | | | |
| 28 | أحاول ابتكار طرق جديدة لتحضير الدروس . | | | |
| 29 | أستفسر من الاخرين عن طرق جديدة للدراسة . | | | |
| 30 | أحاول دائما أكتساب التفكير العلمي المنظم . | | | |
| 31 | ابتعد عن التفكير في الافكار السلبية عن الدراسة. | | | |
| 32 | أفكر بما حفظته قبل الاجابة عن اسئلة الامتحان . | | | |
| 33 | لا اتوتر عندما يوجه لي الاستاذ سؤال بشكل فجائي. | | | |
| 34 | يؤلمني أهمال زملائي ارائي داخل الجامعة. | | | |
| 35 | أتقرب الى زملائي الذين يفكرون بنفس طريقتي. | | | |
| 36 | أستفسر دوما من الاساتذه عن كل غموض في الدروس. | | | |
| 37 | لا أتوتر عندما انسى ما راجعته في أثناء الامتحانات | | | |
| 38 | عندما اقراء موضوع ما فأني احاول كتابتة بطريقتي الخاصة. | | | |
| 39 | طموحاتي الدراسية تتخطى الحصول على أعلى معدل بل أبعد من ذلك. | | | |
| 40 | لدي القدرة على اكتشاف العلاقات بين الظواهر التي تحدث لي . | | | |
| 41 | عندما اشارك زملائي في اي موضوع فاني احاول الاعتماد على افكاري السابقة . | | | |
| 42 | احب ممارسة الالعاب الذهنية التي تحتاج الى تفكير وتخطيط . | | | |

| ت | الفرات | تنطبق علي | تنطبق علي احياناً | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|
| 43 | أقوم بدمج المواضيع القديمة بالمواضيع الجديده التي قرأتها وتعلمتها . | | | |
| 44 | أفكر بتأني قبل أن أتخذ قراراتي . | | | |
| 45 | أعتقد بانّ العيش في الأماكن الاكثر فضاءات تساعدني على الغور والسبر في إكتشاف العلوم الجديدة. | | | |
| 46 | أفض العيش في المدينة على العيش في الأرياف لأنها تقوي لدي العلاقات في المجتمع. | | | |