جامعة مدينة السادات

كلية التربية

قسم علم النفس

الأساليب المعرفية والدافعية الذاتية لدى الطلاب من الجنسين ذوي التفكير السريع البطيء في المرحلة الثانوية

بحث مستل من رسالة مقدمة استكمالا للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص: صحة نفسية)

تم قبول البحث للنشر

يعتمد
عميد الكلية

إعداد الباحثة
أسماء عبدالمنعم محمد الدسوقي

إشـــراف

أ.د/ فاروق السيد عثمان
أستاذ علم النفس التربوي
كليــة التربية – جامعة مدينة السادات

٢٠٢٢ م- ١٤٤٤هـ

مقدمة:

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل في حياة الفرد، كما أن لها بالغ الأثر في المجتمعات، فالاهتمام بمستقبل الشباب هو فى الواقع ضمان لمستقبل شعب بأكمله، فهم الثروة الحقيقية لأي مجتمع، فالنهوض بالمجتمع مرهون بشكل أساسي بشبابه، وتعد مرحلة المراهقة هي تلك المرحلة التي ما زالت مليئة بالأسرار، وما زالت البحوث النفسية تغوص فيها بكل طاقاتها من أجل الكشف عن أسرارها، كما تعد مرحلة المراهقة من أشد مراحل الحياة خصوصية، وخصوبة وأهمية، وتتمثل أبرز مظاهر مرحلة المراهقة في النمو العقلي والجسمي، والتطور الاجتماعي والانفعالي للمراهقة، من حيث النمو العقلي (معاوية أبو غزال، ٢٠١٥، ٧٦).

كما يتصف الطلاب في مرحلة المراهقة بالحاجة إلي الاتصال في صورتها التبادلية؛ إذ يبدو عليه الاهتمام بالآخرين ليس من زواية ما يقدمونه له بل من زواية ما يقدمه هو لهم، أي من زوية العطاء وليس من زوية الأخذ، ولجماعة الأقران قوة كبري، إذ يستجيب المراهق لتوجيهات جماعة أقرانه ربما أكثر مما يستجيب لتوجيهات والديه (علاء الدين كفافي، ٢٠٠٩، ١٠١).

وأكد ثائر غباري، خالد أبو شعيرة (٢٠١٥، ٢٣٥) أن تفكير المراهق، يمتاز بالوصول إلى مرحلة العمليات المجردة التي أشار إليها جان بياجية في نظرية النمو المعرفي، وتتمثل في قدرة المراهق على التعامل مع الرموز والمفاهيم المجردة غير المحسوسة، كما يستطيع تقديم تفسيرات وتحليلات للظواهر المختلفة التي يصادفها أو تمر بخبراته.

وأضاف علام صلاح (٢٠٠٦، ٢٥٥) أن النمو العقلي للمراهق يؤثر بشكل إيجابي في تحصيله الدراسي، وفي تفوقه المهني، كما يؤثر في درجة ونوع ميل المراهق إلى المواد الدراسية والمهن المختلفة؛ إذ يعتمد التوجيه التعليمي على القياس الدقيق للصفات العقلية المختلفة لكل دراسة ولكل مهنة وقياس مواهب المراهق وميوله وقدراتها العقلية والانفعالية.

ويعد التفكير أكثر النشاطات المعرفية تقدماً ، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم، واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التى يواجهها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٥، ٤).

وتكمن أهمية التفكير باعتباره عملية معرفية تهتم بإتباع أساليب منهجية سليمة، حيث يستخدم أفضل المعلومات الدقيقة والكافية، وهو بحاجة إلى التدريب لفهم الأساليب وتطوير مهارات استخدامها، وتوافر عدد من القابليات التى يمكن تطويرها من خلال التدريب، ومن هذه القابليات القدرة على تحديد المشكلة، واستخدام مصادر موثوق بها والبحث عن البدائل، عن الأسباب والمراجعة المترتبة لوجهات النظر المختلفة والانتباه للأفكار الجديدة والاستعداد لتعديل المواقف والقرا رات عندما يتوجب ذلك والالتزام بالموضوعية وليس الذاتية والحيادية والقدرة على المثابرة في حل المشكلة والتمهل في إصدار الأحكام والقدرة على الاختيار من البدائل والاطلاع على كل جديد في موضوع التفكير(سعيد عبدالعزيز، ٢٠٠٩، ٢٧).

ويعد التفكير من الظواهر النمائية التى تتطور عبر مراحل العمر المختلفة، يبدأ لدى الأفراد، ومنذ سن الطفولة، حيث يدركون بسرعة بأننا نفكر، وأن لديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر، كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم التفكير الحسحركي كما سماه بياجيه، والانتقال إلى ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة، والتفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة، ويتطور التفكير في مرحلة المراهقة إلى التفكير المجرد (عدنان العتوم، عبد الناصر الجراح، موفق بشارة، ٢٠٠٩، ١٧).

الاطار النظري والدراسات السابقة:

الأساليب المعرفية:

يعرفها الشرقاوي (٢٠٠٣، ٢٣٤) بأنها "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي أو المجال الوجداني". ويضيف "مسك" إلى أن "الأساليب المعرفية هي الاختلافات الفردية في أساليب التذكر والتخيل والتفكير، وترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ المعلومات".

طبيعة الأساليب المعرفية:

١- الأساليب المعرفية أصبحت محورا هاما لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات العليا، كالإدراك والتركيز والانتباه والتذكر والتعلم ومجال حل المشكلة.

٢. الأساليب المعرفية تنضم إلى المتغيرات البسيطة فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالاستثارة وإحداث الاستجابة، وينظر إليها وفقا لهذا على أنها عوامل منظمة.

٣. الأساليب المعرفية هي طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة وإصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها تجهيز أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة.

٤. الأساليب المعرفية متغيرات هامة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة نظرة أكثر تكاملا، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحدة من الشخصية بل أيضا تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية.

خصائص الأساليب المعرفية:

تتصف الأساليب المعرفية بعدد من الخصائص التي أشار إليها مجموعة من الباحثين والمختصين في علم النفس (الخولي ٢٠٠٢؛ الزغول،٢٠٠٣ ؛ الشرقاوي ٢٠٠٣) وهي:

١. تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من ارتباطها بمحتوى هذا النشاط وبالتالي فإن مفهوم الأساليب المعرفية يفسر في ضوء العمليات التي تمارس في الموقف السلوكي أكثر مما يفسر في ضوء محتوى النشاط ونوعه.

٢. تعد الأساليب المعرفية من الجوانب الأساسية في الشخصية ويمكن قياسها بالوسائل غير اللفظية (الإدراكية) التي لها خصائص الأسلوب المعرفي الذي يستخدم معملية.

٣. تعتبر ثابتة نسبية في سلوك الأفراد، ولذلك نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد في المواقف المستقبلية، وهذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية في المواقف السلوكية المختلفة يحقق فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات الإرشاد النفسي والتوجيه.

٤. تتصل بخاصية الأحكام القيمية التي تتميز بها الأساليب المعرفية والتي تعتبر من الأبعاد ثنائية القطب، وهذه الميزة على درجة عالية من الأهمية في التمييز بين الأساليب المعرفية وبين الذكاء وأبعاد القدرات الأخرى، فمثلا في أبحاث القدرات العقلية كلما ازد نصيب الفرد في أي قدرة من القد ارت كلما كان ذلك أفضل، بينما في الأساليب المعرفية فإن كل قطب له قيمة مميزة ضمن ظروف خاصة أو محددة، وهذا ينطبق على بعد " الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي" الذي تقوم عليه اختبارات الأشكال المتضمنة.

٥. يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد في تجنب عديد من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد على اللغة بدرجة كبيرة.

الدافعية الذاتية:

ويشير ليبر (Lepper, 2005) إلى أن الدافعية الذاتية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعا بدوافع ذاتية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة (Lepper, 2005, 324).

ويعرفها شنايدر Schneider بأنها الدافعية التي تأتي من الداخل بدلا من أي شيء خارجي أو جوائز خارجية مثل المال أو الدرجات، فالشخص المدفوع داخليا سوف يعمل على حل المشكلة لأنه يجد تحدي في الحل يزوده بإحساس المتعة (Schneider, 2012, 6).

عناصر الدافعية الذاتية:

حدد ليبر Lepper ثلاثة عناصر للدافعية الذاتية وهي تفضيل التحدي، والتركيز على حب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية.

أ- تفضيل التحدي Preference for Challenge:

ويقصد به أن يشعر الطالب بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها، فمن المبادئ الرئيسية في نظرية التحفيز نحو التعلم أن لا يكون احتمال النجاح في المهام المطلوب إنجازها سهلا للغاية أو صعبة للغاية، وإنما ينبغي أن يكون بنسبة

احتمال متوسطة، فالاحتمالية المعتدلة للنجاح تعد من المركبات الجوهرية في بناء الحافز الداخلي نحو التعلم(العلوان والعطيات، ٢٠١٠)

فتظهر الدافعية الذاتية في اهتمامات الفرد والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، وتظهر من حاجات نفسية ومن الفضول الشخصي وبذل الجهد، ويمكنها استثارة السلوك دون المساعدة من مكافآت أو ضغوط خارجية، فمثلا حتى عند غياب المكافآت والضغوط يمكن للفضول أن يشمل الرغبة في قراءة كتاب ويمكن لحاجة التنافس أن تدخل الشخص في تحد لمدة ساعات، وتزودنا الدافعية الذاتية بقوة ذاتية للتعامل مع بيئتنا وبذل الجهد الضروري لممارسة وتطوير مهارتنا وقابليتنا، فالمهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف يعزوها برونر Bruner إلى تمتعهم باهتمام داخلي مرتبط بالموضوعات ذات الصلة بالعالم الخارجي (Bandura, A. 1982).

والأفراد المدفوعين داخليًا يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون واعدة للنجاح، فلا يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلا ويفضلون المهام التي يقارن أداؤهم بأداء غيرهم، ولديهم قدرة على التوفيق بين قدراتهم والمهام التي يختارونها، ويفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها وبمقدار الوقت والجهد المطلوب لها (سعادة، ٢٠٠٧).

ويرى الباحثون أنه بالنسبة للأفراد ذوي التوجه الدافعي الداخلي لا تعتبر المشاركة في المهمة كوسيلة وإنما كنتيجة مرغوبة، فالمشاركون يبذلون الجهد بسبب التحدي والتعقيد الذي تقدمه المهمة ولأن المشاركة توفر مشاعر الدافعية والإتقان والتحكم وحرية الإرادة (Newby, 1991).

ب- التركيز على حب الاستطلاع Focus on Curiosity:

يقصد به الرغبة في المعرفة، وهو دافع قوي للتعلم الاستكشافي، وفهم بيئة الشخص، والبحث عن مثيرات جديدة للسلوك، كما أن حب الاستطلاع Curiousity هو الميل إلى البحث عن الجديد أو هو الميل إلى الاقتراب من المواقف والمنبهات الجديدة أو غير المتجانسة نسبية والاستكشاف لها التساؤل حولها (عبدالحميد وخليفة، ٢٠٠٠).

ويفترض علماء النفس أن الأفراد يكونون منذ ولادتهم وطوال حياتهم نشطين، وكثيري الأسئلة، وفضوليين، ويظهرون تأهبه للتعلم، ولا يحتاجون إلى حوافز خارجية للقيام بذلك، وهذا الميل الدافعي الطبيعي يكون عنصرًا حرجًا في النمو المعرفي والاجتماعي Cognitive & Social Development فمن خلال التأكيد على الميول الفطرية للفرد يمكن تنمية مهاراته ومعارفة. (Ryan & Deci, 2006).

ج- الرغبة في الاتقان باستقلالية A Desir for Independent Mastery:

يعد وايت White أول من أشار إلى دافعية الإتقان، واقتراح أن الأفراد يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب وإتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الإنجاز بحد ذاتها، ويعطي مثالا على ذلك من خلال ملاحظة

الأطفال وهم يبذلون جهدا في تعلم المشي والكلام حتى يستطيعون التفاعل مع الأخرين بدون قوى تعزيز خارجية (غانم، ٢٠٠٧).

وتظهر الدافعية الذاتية في اهتمامات الطلبة والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، ويمكن استثارة السلوك دون المساعدة، وهذا يتم من خلال تهيئة البيئة الصفية المناسبة لذلك، حيث أكدت الشمالية على أن أحد جوانب التعلم المنظم ذاتية، التي تؤثر فيه الدافعية الداخلية بشكل بارز، هو سلوك طلب المساعدة فالمتعلمون يطلبون المساعدة من الآخرين؛ سواء من المعلمين أو الأقران، بينما يرفض آخرون الفرص والعروض المقدمة لهم للمساعدة ويتجاهلونها، وذلك الأسباب تتعلق بربط أهدافهم الأدائية والسعي لتحقيقها بقدراتهم الذاتية وليس بعوامل خارجية، إضافة إلى اعتقادهم بأن طلب المساعدة يشكل خطرا على إحساسهم بالاستقلالية الذاتية والإرادة الذاتية (الشمايلة، ٢٠٠٧).

أنواع الدافعية الذاتية:

أ- الدافعية الذاتية للمعرفة Intrinsic motivation to Know:

هذا النوع من الدافعية الذاتية يرتبط بالكثير من المتغيرات كالاكتشاف، الفضول، أهداف التعلم لكن يمكن أن يضاف إلى هذا المنظور أبعاد أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والفهم والبحث عن المعنى لذلك يمكن أن تعرف الدافعية الذاتية للمعرفة بأنها أداء النشاط للسعادة والرضا التي يختبرها الفرد عندما يتعلم، يكتشف أو يحاول فهم شيء ما جديد (Vallerand, et al, 1992)، ومثال ذلك أن الطلاب يكونون مدفوعين داخلياً للمعرفة عندما يقرؤون كتابة من أجل المتعة التي يختبرونها عندما يتعلمون شيئاً جديداً.

ب- الدافعية الذاتية للإنجاز: Intrinsic Motivation Toward Accomplishments

هذا النوع تمت دراسته في علم النفس تحت عنوان دافعية الإتقان، فالأفراد يتفاعلون مع المحيط من أجل أن يشعروا بالدافعية ولخلق إنجازات فريدة، لذلك تعرف الدافعية الذاتية للإنجاز بأنها المشاركة في نشاط من أجل المتعة والرضا الذي يختبره الفرد عندما يحاول إنجاز أو إبداع شئ ما (المرجع السابق)، فالدافعية الذاتية جذابة لأنها يمكن أن تترجم إلى سلوكيات قابلة للوصف مثل اختيار المهام المتحدية وبذل الجهد والمثابرة (Ferrer – Caja & Weiss, 2002) فالطلاب الذين يوسعون نشاطهم إلى ما وراء ما تتطلبه فروضهم لكي يختبروا السعادة والرضا بينما يحاولون التفوق على أنفسهم فإنهم يبدون دافعية ذاتية للإنجاز.

ج- الدافعية الذاتية للمشاركة في الأحداث المثيرة ((Intrinsic Motivation to Experience Stimulation:يمكن أن نعرف الدافعية الذاتية لاختيار المثيرات بأنها المشاركة في نشاط بسبب استثارة الحواس المرتبطة بهذا النشاط؛ وهي ما عرفها ريف وديسي وريان بأنها المشاركة في نشاط بسبب استثارة الحراس المرتبطة بهذا النشاط، ويكون هذا النوع فعالا عندما يشارك الفرد في نشاط لاختبار الأحداث المثيرة كالمتعة الحسية والإحساس بالجمال والمرح والحماس الناتج عن هذا النشاط (Reeve, et al, (2004.

خصائص الأفراد ذوي الدافعية الذاتية:

لفهم أكبر لمفهوم الدافعية الذاتية لابد من معرفة الخصائص التي يتمتع بها الأشخاص ذوي الدافعية الذاتية إذ يرى الباحثون أن الأفراد ذوي الدافعية الذاتية يؤدون النشاط من منطلق " الرغبة في الشعور بالاقتدار وتأكيد الذات والاصرار في العمل وتصبح المناشط التي تكفل للفرد تحقيق هذه المشاعر جذابة بحد ذاتها. والأفراد ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة يميلون إلى عرض مبادرة ذاتية أكبر، يبحثون عن النشاطات الممتعة والمتحدية، ويتعلمون بشكل كبير مسؤوليات أفعالهم (Deci & Ryan, 1985) كما أنهم لا يؤدون المهام كوسيلة للحصول على الثواب ولكن لإكمال المهام كهدف في حد ذاتها، حيث يوظف طاقاته للتحدي وكرغبة في التفوق وتحقيق الذات (عبد الفتاح، ٢٠٠٥).

التفكير السريع البطيء

قد ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير ازدياداً ملحوظة في النصف الثاني من القرن العشرين، إذ تمثل ذلك الاهتمام في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية، وبذلت الجهود الكبيرة، وانفقت الأموال الطائلة وأجريت الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظم التفكير عند المتعلمين والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم (أبو جادو، ٢٠٠٧).

وأكد (مصطفى، ٢٠٠٨) أن التفكير يتأثر بالبيئة المحيطة أي يتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تم فيه (مصطفى، ٢٠٠٨) ونجد أن التفكير يؤثر في الذهن والجسم والأحاسيس ولا يحتاج إلى زمان أو مكان، ويعد التفكير والتذكير والتعلم واللغة وفهم المعلومات وغيرها من العمليات التي تعبر عن النشاط العقلي المعرفي (الفقى، ٢٠٠٢).

سمات التفكير:

لعملية التفكير سمات أوضحها كل من (أبو جادوا ونوفل، ٢٠٠٧)، (Ellis, 2005) يمكن إجمالها بما يلي:

١) سلوك هادف على وجه العموم ولا يحدث فراغ أو من دون هدف.

٢) سلوك تطوري يزداد تعقيدًا مع نمو الفرد وتراكم الخبرات.

٣) الكمال في التفكير أمر غير ممكن الوقوع.

٤) يعتمد التفكير على التكامل وتنظم الخبرات السابقة.

٥) التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعاً تبعاً لتطور الفرد وتراكم خبراته.

٦) نشاط عقلي يعتمد على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة عن الظاهرات.

٧) التفكير وسيلة الإنسان في استعادة بعض المواقف من الماضي عند الحاجة للاستفادة منها في التعامل مع الحاضر.

٨) يحقق التفكير للإنسان استثماراً افضل للوقت والجهد.

٩) يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير أو الخبرة.

(أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧؛ Daniel, 2011; Ellis, 2005).

مهارات التفكير السريع البطيء:

يتمتع الشخص ذو التفكير السريع البطيء إلى عده مهارات كالتالي: تلقائي، متكرر، حسابي، واعي. وتشمل قدرات النظام (١) على المهارات الفكرية التي نتشاركها مع الحيوانات فالناس حينما يولدون يكونون مستعدين لإدراك العالم من حولهم بكل ما فيه كإدراكنا للأشياء وتجنبنا للخسائر. أن النظام (٢) لديه القدرة على تغير عمل النظام (١) وذلك عن طريق برمجة الوظائف الآلية عادة للانتباه والذاكرة. فقد أشار دانيال إلى تجارب تدلل على عمل النظامين مثلاً حينما تضبط فكرتك للبحث عن عواصم المدن التي تبدأ بحرف معين. أن النظام (٢) هو الذات الواعية المفكرة التي تمتلك المعتقدات تنتقي الخيارات ومن ثم تقرر ماذا نفكر أو نفعل، أما النظام (١) فهو الانطباعات والمشاعر التي لا جهد فيها، وهي المصدر الاساس للمعتقدات والخيارات في النظام (٢)، حينما يولد النظام (١) الافكار المثيرة المعقدة فان النظام (٢) يبني هذه الأفكار في الخطوات مرتبة، فالنظامان هما فاعلان في الدماغ ولا يوجد جزء محدد في الدماغ مخصص لأحدهما ولهما أوجه قصور هما ووظائفهما وقدراتهما الخاصة بكل منهما (Daniel, 2011).

الدراسات السابقة:

قام الشرقاوي (١٩٨١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين التخصص الدراسي والأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي) حيث كشفت النتائج أيضاً أن طلاب وطالبات التخصصات العلمية والرياضة يتميزون بالاستقلال عن المجال الإدراكي بينما طلاب التخصصات الإنسانية يتميزون بالاعتماد على هذا المجال.

كما أجرى الشرقاوي (١٩٨٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية بين الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين وتكونت العينة من ٤٨ طفلا و٦٨ شاباً ٣٢ مسنا بمجموع ١٤٨ ذكورا و٤٣ طفلة ٧٢ شاباً و٢٤ مسنة بمجموع ١٤٤ امرأة وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال والشباب لصالح الشباب وبين الشباب والمسنين لصالح الشباب وعدم وجود فروق بين الأطفال والمسنين كانت هذه النتائج تنطبق على الجنسين.

وفي دراسة خليفة (١٩٨٣) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي والذكاء والتحصيل الدراسي، دلت نتائج الدراسة على عدم وجود علاقة دالة بين الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي (على اختبار الأشكال المتضمنة) ودرجات القدرة اللفظية، في حين تبين أن التحصيل الدراسي للأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي أفضل من تحصيل المعتمدين على المجال في مادة الرياضيات، كما دلت النتائج أيضاً على وجود عامل مشترك بين الاستقلال عن المجال العقلي والذكاء والقدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات.

قام كل من العلوان والعطيات (٢٠١٠): بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبا وطالبة، (٦٢) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و(٤٩) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المتدني. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية المطور من قبل (lepper, 2005).

وفي دراسة فاللير وآخرون (Valler, et al, 1994) والتي هدف منها إلي المقارنة بين الدافعية المدرسية المدركة والدافعية الذاتية لدى الطلاب الموهوبين والعاديين. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) وطالبة من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي، وقد بلغ متوسط أعمارهم (١٠) سنوات، توزعوا كما يلي: بالنسبة لمتغير الجنس: (٦٤) ذكور، (٧١) إناث، وبالنسبة لمتغير الموهبة (٦٩) موهوب، (٦٦) عادي. استخدم الباحثون الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة وهي: مقياس التوجيه الدافعي لقياس الدافعية الذاتية والخارجية لهارتر (Harter, 1981). أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الدافعية المدرسية المدركة والدافعية الذاتية لدى أفراد عينة البحث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الموهبة في الدافعية الذاتية لصالح الطلاب الموهوبين •
- وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الموهبة في الدافعية المدرسية المدركة لصالح الطلاب الموهوبين.

وأجرى كل من ليبر وآخرون (Lepper et al, 2005) دراسة هدفت إلى:

- التعرف على العلاقة بين الدافعية الذاتية والخارجية باستخدام مقاييس مستقلة لكل منهما.
- التعرف على العلاقة بين الدافعية الذاتية والخارجية، والتحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من (٧٩٧) طالباً وطالبة من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الثامن الإعدادي، ينتمون إلى مدرستين حكوميتين في منطقة خليج سان فرانسيسكو في كاليفورنيا، حيث يبلغ عدد أفراد العينة في المدرسة الأولى (٥٧٧) طالبًا وطالبة في منطقة حضرية كبيرة، أما عدد أفراد العينة في المدرسة الثانية فيبلغ (٢٢٠) طالبًا وطالبة في منطقة سكن الضواحي، منهم الذكور (٣٩٦) ذكر، والإناث (٤٠١) أنثى. استخدم الباحثون الدورات التالية في تحقيق أهداف الدراسة وهي: مقياس التوجيه الدافعي لقياس الدافعية الذاتية والخارجية لهارتر (Harter, 1981). وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة إيجابية بين الدافعية الذاتية ومعدلات التحصيل الدراسي للطلاب.
- وجود فروق في الدافعية الذاتية تبعا لمتغير الصف الدراسي، حيث أظهرت الدافعية الذاتية تنافساً طولياً من الصف الثالث إلى الصف الثامن.

وهدفت دراسة التميمي (٢٠١٥) الى بناء مقياس التفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة والتعرف على مستوى التفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة. اجريت هذه الدراسة في العراق، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد. توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين التفكير السريع والبطيء عند طلبة الجامعة ولصالح التفكير البطيء. وأن هناك فروق بين طلبة الجامعة في التفكير السريع والتفكير البطيء لصالح التفكير البطيء. كما وجدت فروق في التفكير السريع بين الذكور والإناث لصالح الإناث. بالإضافة إلى وجود فروق بين التخصصات لصالح التخصص الإنساني. كما أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير البطيء لصالح الذكور وبين التخصصات لصالح التخصص العلمي

وهدفت دراسة كل من الصاحب وحسن (٢٠١٩) التعرف على مستوى التفكير السريع البطيء عند طلبة جامعة بغداد . تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طاب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وكانوا من الملتحقين بكل من التخصصات العلمية والإنسانية للعام الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠١٥. قام الباحثتان بتصميم مقياس التفكير السريع – البطيء، اعتماداً على نظرية دانيال كانمان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة كان لديهم مستوى متوسط من التفكير البطيء، في حين لم يتمتعوا بتفكير سريع.

فروض الدراسة:

الفرض الأول:" يختلف مستوى التفكير للطلاب ذوي التفكير السريع البطيء من المرحلة الثانوية".

الفرض الثاني:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الذاتية وبين الطلاب ذوي التفكير السريع – البطيء من المرحلة الثانوية".

الفرض الثالث:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين على مقياس الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"

الفرض الرابع:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير السريع البطيء"

مشكلة الدراسة:

تأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الى الاهتمام بالتفكير لدى الطلبة (الذكور – الإناث) خاصة وأن هذه المرحلة تعد مرحلة انتقالية هامة جداً في مسيرته التعليمية المستقبلية، هذه المرحلة والتي هي إعداد وتحضير للمرحلة الثانوية تعتبر حلقة الوصل والشريان الرئيسي في حياة طلابنا وخصوصا أنها مرحلة جيل المراهقة والكبر ووعي ومن هنا تنبع اهميتها.

وعليه فان مشكلة الدراسة الحالية تنبثق من الحاجة إلى قياس أنواع التفكير لدى الطلبة (الذكور والاناث)، كما تكمن المشكلة ايضاً في ضعف توافر مؤشرات احصائية عن نوع التفكير السائد لديهم وللفروق على وفق متغير الجنس، حيث أكدت العديد من الدراسات على أهمية الدافعية الذاتية والتفكير السريع والبطيء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسه في السؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة كل من الأساليب المعرفية و الدافعية الذاتية لدى الطلاب ذوي التفكير السريع البطيء من الجنسين من المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى التفكير للطلاب من الجنسين ذوي التفكير السريع البطيء بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما مستوى الدافعية الذاتية للطلاب من الجنسين ذوي التفكير السريع البطيء بالمرحلة الثانوية؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب المعرفية وبين مستوى الدافعية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٤. هل توجد فروق في الأساليب المعرفية بين كل من الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن مستوى التفكير للطلاب من الجنسين ذوي التفكير السريع بالمرحلة الثانوية.
- الكشف عن مستوى الدافعية الذاتية للطلاب من الجنسين ذوي التفكير السريع البطيء بالمرحلة الثانوية؟
- التعرف عن نوع العلاقة الارتباطية بين الأساليب المعرفية وبين مستوى الدافعية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- الكشف عن الفروق بين في الأساليب المعرفية بين كل من الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

تمثل هذه الدراسة إضافة نظرية لموضوع الأساليب المعرفية وعلاقتها بالدافعية الذاتية لدى الطلاب ذوي التفكير السريع البطيء في المرحلة الثانوية، مما قد يفيد في تحقيق المزيد من الفهم لطبيعة الطلاب في هذه المرحلة العمرية وخصائصها؛ كما قد تسهم في وضع تصور علمي وعملي لتوجيه الطلاب وارشادهم وخاصة أنهم بعد هذا الصف يتم تحويلهم إلى مسارات تعليمية مختلفة.

كما قد تكون الدراسة بداية لسلسلة أخرى من البحوث، خاصة وأن البحوث والدراسات التربوية التي تناولت هذا النوع من التفكير نادرة، كما تكمن أهميته في النتائج التي سيخرج بها لرصد المعرفة العلمية في هذا المجال، إذ من المتوقع أن يتم الإفادة من تطبيق الدراسة والنتائج التي ستوصل إليها البحث المعلمون في تدريسهم والمشرفون عند تقويمهم لإداء المعلمين.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تسعى الدراسة الحالية إلى توظيف الأساليب المعرفية لرفع مستوى الدافعية الذاتية لدى الطلاب ذوي التفكير السريع و البطيء في المرحلة الثانوية، ويمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة التربويين والمتخصصين في تدريس واعداد المناهج في تصميم بعض البرامج التربوية، وعقد الدورات التدريبية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية من أجل زيادة الدافعية الذاتية لديهم.

مصطلحات الدراسة:

الأساليب المعرفية:

قدم أنور محمد الشروقاوى (٢٠٠٣، ٢٨) تعريف للأساليب المعرفية بأنها: "الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم والتعلم وتكوين وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي، الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية المميزة لفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط".

كما عرف سُليمان عبد الواحد يوسُف إبراهيم (٢٠١٣، ١٥٠) الأساليب المعرفية على أنها: "ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد التي يستخدمها لتنظيم ما يراه وما يدركه من حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وأسلوب استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة".

الدافعية الذاتية:

عرف سحر حسن و خالد اليعودي (٢٠١٧، ٥٢) الدافعية الذاتية على أنها: " تشير إلى ميل الطلاب في الصفوف الدراسية واستعداداتها لبذل الجهد الذاتي في عملية التعلم وتحمل مسئولية التعلم، والسعى من أجل تحقي، أهداف التعلم والمثابرة عليه، والمحافظة على وقت التعلم والتخطيط المستقبلي للتعلم المستمر.

التفكير السريع البطيء :

عرف دانيال كانمان (٢٠١٤، ٣٦) التفكير السريع البطيء على أنه: "نظامان يمثلان قطبان للتفكير، ويمثل الأول بالسرعة والتلقائية، والحدس، والانتباه الطوعي، والعاطفة، والتكرار، وضعف الوعي، والصور النمطية، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين، ويتصف الثاني بالتأني في التفسير والتحليل في إصدار الأحكام، والمنطق، والوعي، والشك، والإجهاد.

: المشاركون في الدراسة Study participants

اشتملت عينة الدراسة على ١٤٩ طالب وطالبة من الملتحقين بالمرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة المنوفية، موزعين على الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث الثانوي، وموزعين أيضا على الذكور والإناث كما يوضحه الجدول التالي:

ثالثاً: أدوات الدراسة Study tool

تكونت أدوات الدراسة من المقاييس التالية:

١- مقياس التفكير السريع – البطيء.

٢- مقياس الأسلوب المعرفي.

٣- مقياس الدافعية الذاتية

أولا مقياس التفكير السريع – البطيء (عبده و عثمان، ٢٠١٨)

يهدف المقياس إلى الكشف عن نمط التفكير السائد (سريع – بطيء) لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهو يستند إلى نظرية دانييل كانيمان في هذا الموضوع (Kahneman,2011) .

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٣٥ عبارة، تقوم كل عبارة بوصف موقف معين وعلى المفحوص أن يختار إجابة من إجابتين، إحداهما تعبر عن التفكير السريع، والأخرى تعبر عن التفكير البطيء.

حساب صدق وثبات المقياس:

قام كل من عبده، عثمان (٢٠١٨) بحساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٣٢٠ من طلاب الدراسات العليا بالسنة التمهيدية للماجستير، وتم حساب الصدق والثبات باستخدام الطرق التالية:

أولا حساب الصدق:

تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير السريع البطيء ومقياس التفكير الابتكاري (حبيب، ٢٠١٢)، كما يوضحه الجدول التالي:

مقياس التفكير السريع البطيء للتميمي:

إضافة لما سبق ، فقد تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وأشارت النتائج إلى أن كل معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى صدق المقياس.

ثانيا حساب الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ثبات معامل ألفا كرونباخ، وبلغت معامل الثبات ٠.٧٦٩، وهي قيمة مرتفعة، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وذلك بفارق زمني ١٥ يوم بين التطبيق الأول والثاني، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين ٠.٨٠١، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا، مما يشر إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

طريقة التطبيق والتصحيح:

يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية أو جماعية، ويتم الطلب من المفحوص قراءة كل عبارة جيدا، ثم اختيار إجابة واحدة من بين اختيارين: أ، ب، ثم يختار مدى تكرار هذه الاستجابة، وذلك باختيار إجابة من بين ثلاثة اختيارات: دائما، أحيانا، نادراً، ويتم التصحيح بأن يقدر الخيار دائما بثلاث درجات، و أحيانا بدرجتان، والخيار نادراً بدرجة واحدة.

وتتراوح درجات المقياس بين ١٠٥، ٣٥ درجة، والمتوسط الافتراضي هو ٧٥، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التفكير على إحدى أنواع التفكير السريع أو البطيء.

مقياس الاندفاع والتروي (الشرقاوي، ١٩٨٢)

يعد هذا الاختبار هو صورة جديدة من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، من إعداد كاجان (١٩٦٤م)، والذي كان الاختبار الأوحد لقياس هذا المتغير، إذ كان يقيس كل من الزمن الذي يمر على المفحوص قبل أول استجابة للأشكال البديلة، بصرف النظر عما إذا كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة، وتسمي بفترة كمون الاستجابة، أنا المتغير الثاني فهو عدد الأخطاء التي يقع فيها المفحوص عند الاستجابة على فقرات الاختبار، وتسمى الدقة (الفرماوي، ١٩٨٥).

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار في صورته العربية من ٢٠ فقرة، إضافة إلى فقرتين لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار، وهما (الرجل العجوز والكتاب) كأمثلة لطريقة الإجابة على الاختبار. تتكون كل فقرة من (معيار) وثمانية (بدائل) حيث يطابق لمعيار أحد البدائل بصورة تامّة ، بينما تختلف البدائل السبعة الأخرى عن المعيار اختلافا جزئيا بسيطا لا يستطيع المفحوص إدراكه للوهلة الأولى دون فحص، والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة. هذا ويختلف مكان أو رقم الإجابة الصحيحة في كل مفردة عن المفردة الأخرى لخلق نوع من العشوائية والتي لا تعطي للمفحوص نوعاً من سهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة النتائج .

صدق وثبات الاختبار:

حساب صدق الاختبار في الدراسة الحالية

قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية احساب صدق وثبات الاختبار، وذلك على عينة من ٥٥ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على طلاب المرحلة الثانوية.

أولا(صدق الاختبار

تم حساب صدق الاختبار عن طريق معامل صدق البناء والذي يعد مؤشر من مؤشرات الصدق، حيث تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في كل من الزمن وكذلك عدد الأخطاء والنتائج الخاصة بذلك .

طريقة تطبيق الاختبار:

يقوم الفاحص بتدريب المفحوص على الاختبار وذلك بتطبيق المفردتين الأولى والثانية (الرجل العجوز والكتاب)، ثم يطلب منه البدء في الإجابة على مفردات الاختبار الرئيسية بحيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشبه الشكل المعياري تماما دون اختلافات على أن تعرض المفردة بكل مكوناتها على المفحوص مرة واحدة وليست متفرقة، ثم يقوم بتطبيق بقية فقرات الاختبار، وعند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل يكون على الفاحص أن يبدأ في تسجيل الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى، وذلك بواسطة ساعة إيقاف، سواء كانت الاستجابة الأولى صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة يطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلك دون تدوين أي خطأ عليه. أما إذا كانت الاستجابة خاطئة فيطلب منه أن يحاول مرة ومرة إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطاء، يتم تسجيل الزمن على ورقة الإجابة ، كما يحسب عدد الأخطاء لكل فقرة ويطلق علىها " الدقة " وتسجل على ورقة الإجابة أيضا (الفرماي، ١٩٩٤).

طريقة تصحيح الاختبار:

بعد جمع عدد الأخطاء التي ارتكبها المفحوص في كل المفردات، وكذلك الزمن الذي استغرقه، يتم تصنيف الفرد إلى أربع مجموعات هي:

مجموعة المترويين: وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.

مجموعة المندفعين: وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.

مجموعة بطيء/غير دقيق: وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط .

مجموعة سريع/مع الدقة: وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط .

ثالثا: مقياس الدافعية الذاتية ((Lipper, 2005

قام ليبر ((Lipper, 2005 بإعداد مقياس للكشف عن مستوى الدافعية الذاتية لدى الأشخاص من خلال عدة أبعاد، وقامت نصر (٢٠١٥) بترجمة وتعريب المقياس للغة العربية، والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة العربية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأجنبية من ثلاثة مقاييس فرعية وهي:

تفضيل التحدي Perfernce of Challenge

ويقصد به مي الطالب للقيام بالمهام الصعبة عن تلك المهام التي تتسم بالسهولة

حب الاستطلاع Curiosity

وتشير إلى مدى ميل الطالب إلى الفضول و حب الاستطلاع ، بصرف النظر عن الإرضاء المعلم أو الحصول على درجات مرتفعة

الاتقان باستقلالية Independent Mastery

ويقصد به مدى ميل الطالب لإتقان المواد الأكاديمية بشكل مستقل، دون الاعتماد على المعلم أو الاسترشاد به.

حساب الصدق والثبات للمقياس:

قامت نصر (٢٠١٥) بترجمة المقياس للغة العربية، وقامت بحساب الصدق والثبات بتطبيق المقياس على عينة الاستطلاعية مكونة من ١٠٠ طالباً وطالبة لحساب صدق وثبات المقياس، وذلك على النحو التالي:

أولا حساب الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعة من كلية التربية، وذلك لحكم على عبارات المقياس، ومعرفة مدى صلاحية العبارة، وإبداء أي تعديلات مقترحة، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها والقيام بتعديل بعض العبارات:

الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي للمقياس عن طريق المقارنة بين متوسطات المرتفعين والمنخفضين على مقياس الدافعية الذاتية، حيث تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، وتم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم تم حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين ، وكانت الفروق دالة إحصائياً، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الصدق للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد، و حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكمية للمقياس ككل، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مقياس فرعي والدرجة الكمية للمقياس ككل. وأشارت النتائج إلى ارتفاع معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

حساب الثبات:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وكان معامل اثبات مرتفع، مما يشير إلى

حساب صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

قامت الباحثة بحساب معامل صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٥٥ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على طلاب المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول:

" يختلف مستوى التفكير للطلاب ذوي التفكير السريع البطيء من المرحلة الثانوية".

ولاختبار صحة الفرض الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على كل من التفكير السريع البطيء، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على مقياس التفكير السريع البطيء

نوع التفكير	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
التفكير السريع ن = ٩٨	33.4362	6.07645	22.00	51.00
التفكير البطيئ ن = ٥١	25.4631	5.79786	12.00	37.00

من خلال الجدول يتضح أن معظم عينة الدراسة كانت من ذوي التفكير السريع، حيث كان عددهم ٩٨ طالب وطالبة، بنسبة مئوية ٦٥.٧٧٪ من حجم العينة الكلية، في حين كان هناك ٥١ من العينة من ذوي التفكير البطيء، وبنسبة مئوية ٣٤.٢٣٪ من العدد الكلي للعينة.

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب ذوي التفكير السريع والتي بلغت (33.4362) والطلاب ذوي التفكير البطيئ والتي بلغت (25.4631)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلاً من: دانيال كانمان (٢٠١١) والتي أكدت على أن التفكير السريع البطيء يعًد نظامان يمثلان قطبان للتفكير؛ إذ يتصف بالسرعة والتلقائية، والحدس، والانتباه الطوعي، والعاطفة، والتكرار، وضعف الوعي، والصور النمطية، والقدرة على فهم مشاعر الأخري، ودراسة مصطفى(٢٠٠٨)

الفرض الثاني:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الذاتية وبين الطلاب ذوي التفكير السريع – البطيء من المرحلة الثانوية".

ولاختبار صحة الفرض الثاني، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية وبين التفكير السريع البطيء، وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية الذاتية وبين التفكير السريع البطيء

الأبعاد	التفكير السريع	التفكير البطيء
تفضيل التحدي	-.125	.136
حب الاستطلاع	-.092	.094
الاتقان بمسئولية	.015	.066

الدرجة الكلية للدافعية	-.123	.174*

* دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من بعد تفضيل التحدي وحب الاستطلاع والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية، وبين التفكير السريع، ولكنها لم تكن علاقة ذات دلالة إحصائية، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس الدافعية وبين التفكير البطيء، إلا أنه وجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية وبين التفكير السريع، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Wang (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أن الدافعية الذاتية تنشأ لدى الطلاب نتيجة للتفكير، وتحسن مستوى الكفاية في أداء المهامات الأكاديمية المختلفة، ودراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠) والتي أكدت على أن الدافعية الذاتية تظهر في اهتمامات الطلاب في البحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، وتظهر كذلك من حاجات نفسية (الفضول الشخصي وبذل الجهد).

الفرض الثالث:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين على مقياس الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"

ولاختبار صحة الفرض الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المتروين والمندفعين على مقياس الدافعية الذاتية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المتروين والمندفعين على مقياس الدافعية الذاتية

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تفضيل التحدي	المندفعين	٦٠	20.7167	1.84199
	المتروين	٦٠	23.2167	1.98376
حب الاستطلاع	المندفعين	٦٠	22.0667	2.08194
	المتروين	٦٠	24.2167	2.18695
الاتقان بمسئولية	المندفعين	٦٠	18.1833	1.97004
	المتروين	٦٠	19.5833	1.89819
الدرجة الكلية	المندفعين	٦٠	60.9667	2.55759
	المتروين	٦٠	67.0167	2.02937

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مجموعة المندفعين ومجموعة المتروين على أبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية، وكانت مجموعة المتروين هم الأعلى في المتوسط.

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين تم حساب قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

الفرض الرابع:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير السريع البطيء"

ولاختبار صحة الفرض الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث على مقياس التفكير السريع البطيء، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث على مقياس التفكير السريع البطيء

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التفكير السريع	ذكور	82	32.7805	6.35964
	إناث	67	34.2388	5.65442
التفكير البطيء	ذكور	82	25.6707	6.53586
	إناث	67	25.2090	4.77854

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث ذوي التفكير السريع (34.2388) مع درجة انحراف معياري (5.65442)، بينما انخفض المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور ذوي التفكير السريع (32.7805) مع درجة احراف معياري (6.35964)، وتشابه المتوسط الحسابي لكلاً من مجموعة الذكور والإناث من الطلاب ذوي التفكير البطيء حيث بلغ (25.6707) للذكور وبلغ (25.2090) لمجموعة الإناث مع درجة انحراف معياري (6.53586) للذكور و(4.77854) لمجموعة الإناث.

توصيات الدراسة:

يُمكن استخلاص مجموعة من التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

- تدريب المعلمين على طرق تنمية الدافعية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الاهتمام بالكشف عن الأسلوب المعرفي السائد لدى طلاب المرحلة الثانوية لتنمية الجيد وتحسين السلبي منها.
- تنظيم ورش العمل لتنمية وتحسين أساليب التفكير لدى طلاب بشكل عام وطلاب المرحلة الثانوية بشكل خاص.
- تدريب المعلمين بالمرحلة الثانوية على التعامل مع طلابهم وعلى توجيههم للأسلوب الإدراكي الأمثل.
- حث المديريات والإدارات التعليمية على انتاج المنشورات والمطبوعات التي تقوم بتوعية الطلاب بأساليب التفكير

البحوث والدراسات المقترحة.

يُمكن استخلاص مجموعة من الدراسات المقترحة، والتي تم استنتاجها من خلال نتائج الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

- دراسة مقارنة في الأساليب المعرفية بين طلاب المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية.
- الدافعية الذاتية وقدرتها التنبؤية بالأساليب المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- الفروق في الأساليب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية.
- مستوى الدافعية الذاتية لدى كل من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين و غير الموهوبين.
- الفروق في مستوى التفكير السريع البطيء لدى كل من طلاب الجامعة من ذوي التخصصات المختلفة
- العلاقة بين مستوى التفكير السريع البطيء وبين سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجـــــــــــــــع

أبو جادو، صالح ومحمد نوفل (٢٠٠٧): تعلم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة، دار الكتب الحديث.

سعادة، مهند. (٢٠٠٧): أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان.

على سليمان السيد. (٢٠١٥). سيكولوجية النمو والنمو النفسي للعاديين وذوى الاحتياجات

الشرقاوى، أنور محمد. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر, (ط ٣)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمايلة، نسرين. (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

عبد الحميد، شاكر؛ وخليفة، عبداللطيف (٢٠٠٠): دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، فوقيه. (٢٠٠٥): علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

معاوية، أبو غزال.(٢٠٠٥). علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبدالرحمن. (٢٠١٠): العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ٢ (١٨)، ٦٨٣ – ٧١٧.

غباري، ثائر أحمد و أبو شعيرة، خالد محمد. (٢٠١٥). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين. (٢٠٠٩). علم النفس الأسري. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. .American Psychologist, 37. 122-147

Danil, K, (2011): Thinking fast and slow the New York Bestseller. Includes .bibliographical references

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. The Journal of Experimental Education, 71(1), 41-65.

Lepper, R.; Corpus, H. & Iyengar, Sheena S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology Copyright 2005 by the American Psychological Association 2005, 97(2), P P184-196.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. Motivation and emotion, 28(2), 147-169.

Schneider, P. P., & Vogt, C. A. (2012). Applying the 3M model of personality and motivation to adventure travelers. Journal of travel research, 51(6), 704-716.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and psychological measurement, 52(4), 1003-1017.