جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

مذكرة ماستر في علوم التربية

تخصص: التوجيه والإرشاد

التفكير المنطقي وعلاقته بالدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية شمومة محمد بدائرة عين تادلس–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف:

الطالبة: بلال روميساء

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د لعريض حسني	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا
د بن عروم وافية	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
د زهراوي خروفة	أستاذ محاضر (ب)	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022–2023

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

مذكرة ماستر في علوم التربية

تخصص: التوجيه والإرشاد

التفكير المنطقي وعلاقته بالدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية شمومة محمد بدائرة عين تادلس–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف:

بلال روميساء

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د لعريض حسني	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا
د بن عروم وافية	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
د زهراوي خروفة	أستاذ محاضر (ب)	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022 – 2023

تاريخ الإيداع: إمضاء المشرف بعد الإطلاع على التصحيحات

2023/07/17

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى... من كلله الله الهيبة والوقار...إلى من علمني العطاء بدون انتظار...

إلى من أحمل إسمه بكل افتخار...أرجو من الله أن يمد في عمرك لتثري ثمارا حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماته أهتدي بها اليوم وفي .....الغد وإلى آخر العمر... والدي العزيز أطال الله في عمره.

إلى ...من أعطتني الحب والحنان إلى... من تكثر من الدعاء لي في السر والعلن

إلى من حملت همي وأمدتني بالقوة في لحظات ضعفي...أمي أمد الله في عمرها.

إلى الذين أحاطوني بحنانهم وتشجيعهم لتخطي عناء الدراسة الذين أعتز وأفتخر بهم دائما إخوتي.

إلى...زوجي الغالي الذي ضحى بالكثير من جهده ووقته في الوقوف إلى جانبي في سبيل تحصيلي العلمي.

إلى...كل من ساعدني من قريب وبعيد.

روميساء.....

شكر

نحمد الله العظيم أنه وفقنا لإتمام هذه الدراسة، فله سبحانه وتعالى الحمد والمنة وسلاما على سيد الخلق القائل فيما معناه(لا يشكر الله من لا يشكر الناس) وانطلاقا من هذا التوجيه النبوي الكريم، أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى الأستاذة "بن عروم وافية" حفظها الله ورعاها التي شرفتني بقبولها الإشراف على إنجاز دراستي.

كما أتقدم بشكري إلى كافة أساتذة علوم التربية بجامعة عبد الحميد بن بأديس بمستغانم

لما أبدوه من تعاون وتوجيه

وأشكر لجنة المناقشة على قبولها مناقشة مذكرتي

كما أشكر إدارة ثانوية شمومة محمد التي فتحت لي أبوابها لإجراء هذه الدراسة وشكر الخاص لتلاميذها الذين كانوا متعاونين معي

الطالبة.....

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة بثانوية "شمومة محمد" بدائرة عين تادلس التابعة لولاية مستغانم، حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على اختبار التفكير المنطقي "للحضرمية "والمناسب للبيئة العربية ومقياس الدافع المعرفي للدكتور "زين إبراهيم"

كما اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، ولتحليل النتائج اعتمدت على معالجة الإحصائية من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v26) وقد كانت النتائج المتحصل عليها كالأتي :

*مستوى التفكير المنطقي متوسط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

*توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

*لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (العلمي/ الأدبي).

الكلمات المفتاحية: التفكير المنطقي – الدافع المعرفي – تلاميذ المرحلة الثانوية.

Summary

« Logical Thinking and its relationship to Cognitive motivation among secondary school students »

The study aimed to reveal The relationship between logical Thinking and cognitive motivation among secondary school students, The study sample consisted of (100) high school students « shamoma Mohammed » Ain tedlas district of Mostaganem province.

-In her study, the researcher relied on the lodical thinking test and the appropriate cognitive motivation scale for the Arab environment.

-In her study, the researcher relied on the descriptive approach, to analyze the results, I relied on statistical treatment through the « spss26 » statistical package for social sciences, the results obtained were as follows:

*There is no statistically significant relatioship between logical thinking and cognitive motivation among secondary school students.

*The average level of logical thinking among secondary school students.

*There are statistically significant differences in the level of logical thinking.

*There are statistically significant differences in the level of logical thinking among secondary school students due to the gender variable in favor of males.

*There is no statistically significant relationship in the level of logical thinking among secondary school students due to the variable of specialization (scientific/ literary).

Key words: Logical thinking- Cognitive motivation- Secondary school students.

قائمة المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	الإهداء	أ
	الشكر	ب
	ملخص الدراسة بالعربية	ج
	ملخص الدراسة بالفرنسية	د
	قائمة المحتويات	هـ
	قائمة الجداول	ح
	قائمة الأشكال	ي
	قائمة الملاحق	ي
	مقدمة	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة		
1	الإشكالية الدراسة	4
2	الفرضيات الدراسة	6
3	أهداف الدراسة	6
4	أهمية الدراسة	6
5	مصطلحات الدراسة	7
6	الدراسات السابقة	8
الفصل الثاني: التفكير المنطقي		
1	تمهيد	
2	تعريف التفكير	18
3	مستويات التفكير	18
4	أنماط التفكير	19
5	تعريف التفكير المنطقي	21
6	مميزات التفكير المنطقي	22
7	خصائص التفكير المنطقي	23
8	شروط التفكير المنطقي	25

9	مهارات التفكير المنطقي	26
10	مجالات التفكير المنطقي	29
11	البديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي	30
12	سمات المفكر المنطقي	34
	خلاصة	35
الفصل الثالث: الدافع المعرفي		
	تمهيد	
1	تعريف الدافع	37
2	المفاهيم ذات صلة بالدافع	38
3	تعريف الدافع المعرفي	40
4	لمحة تاريخية عن ظهور الدافع المعرفي	41
5	النظريات المفسرة للدافع المعرفي	42
6	مجالات الدافع المعرفي وأهم أبعاده.	45
7	العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي	48
8	تطبيقات الدافع المعرفي داخل الصف	52
	خلاصة	53
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدارسة الميدانية		
	أولا: الدراسة الاستطلاعية	
1	الهدف من الدراسة الاستطلاعية	55
2	الحدود المكان والزمان لإجراء الدراسة الاستطلاعية	56
3	عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها	56
4	أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية	57
5	إجراءات الدراسة الاستطلاعية	68
	ثانيا: الدراسة الأساسية	
1	منهج الدراسة الأساسية	69
2	الحدود المكانية والزمان لإجراء الدراسة الأساسية	69
3	مجتمع الدراسة	70
4	عينة الدراسة الأساسية وخصائصها	70
5	أدوات الدراسة الأساسية	71
6	إجراءات الدراسة الأساسية	73

7	الأساليب الإحصائية المستخدمة للدراسة الأساسية	74
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة		
	أولا: عرض نتائج الفرضيات	
1	عرض نتائج الفرضية الأولى	76
2	عرض نتائج الفرضية الثانية	77
3	عرض نتائج الفرضية الثالثة	78
4	عرض نتائج الفرضية الرابعة	79
	ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	
1	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	80
2	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	81
3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	82
4	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	84
	الخاتمة	84
	اقترحات	85
	قائمة المراجع	87
	الملاحق	93

قائمة الجداول

الرقم	العناوين	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	56
2	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستويات التعليمية	58
3	توزيع فقرات مقياس الدافع المعرفي على أبعاده	58
4	طبيعة بنود مقياس الدافع المعرفي	59
5	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد الإصرار وفقراته	60
6	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد الاهتمام وفقراته	61
7	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد فائدة التعلم وفقراته	61
8	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد الامتثال وفقراته	62
9	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية	63
10	نتائج حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لفقرات مقياس الدافع المعرفي	64
11	نتائج حساب معامل الثبات التجزئة النصفية لمقياس الدافع المعرفي	65
12	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد اختبار التفكير المنطقي وأسئلته التي تنتمي لكل بعد	66

13	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد اختبار التفكير المنطقي والدرجة الكلية	67
14	نتائج حساب معامل الارتباط لإعادة تطبيق اختبار التفكير المنطقي للحضرمية	67
15	نتائج حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لاختبار التفكير المنطقي	70
16	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	70
17	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص	71
18	مفتاح تصحيح فقرات مقياس الدافع المعرفي	72
19	توزيع أسئلة اختبار التفكير المنطقي حسب قدراته الأربع	76
20	معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار التفكير المنطقي ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي	77
21	مستويات التفكير المنطقي لدى أفراد العينة	78
22	نتائج اختبار (ت) في التفكير المنطقي حسب الجنس	79
23	نتائج اختبار (ت) في التفكير المنطقي حسب التخصص	84

قائمة الأشكال

الرقم	الأشكال	الصفحة
1	العلاقة بين المفاهيم النظرية (الحاجة– الحافز– الباعث)	39

قائمة الملاحق

الرقم	العناوين	الصفحة
1	تصريح شرفي	92
2	مقياس الدافع المعرفي في صورته النهائية	93
3	مقياس الدافع المعرفي في صورته النهائية	95
4	اختبار التفكير المنطقي	97
5	صدق مقياس الدافع المعرفي	103
6	ثبات مقياس الدافع المعرفي	108
7	صدق اختبار التفكير المنطقي	109
8	ثبات اختبار التفكير المنطقي	111
9	نتائج برنامج Spss	112

مقدمة

يعتبر كل من يتصفح التاريخ الإنساني قديمه وحديثه يذهب متمعنا في التفكير محللا ودارسا حوادثه عبر الأزمنة المتعاقبة، قبل نهاية المطاف ويخرج بنتيجة منطقية ألا وهي أن الحياة صراع مستمر يكون ذلك ضمن صيرورة متواصلة ومستمرة من خلال التمايز الذي يعيشه الإنسان ضمن الصراع الطفولي في مراحله البدائية، حيث يكون لا يميز بين نفسه وبين مغاير عنه فالطفل في هذه الفترة يكون منصهرا في العالم الطبيعي والاجتماعي مع (بن طالبي، 2010، ص .9)، وبهذا يصل الطفل إلى التطور الذهني الذي يعتبر مجموع المراحل المختلفة التي ينتقل فيها الطفل من حالة الغموض إلى حالة المنطق والوضوح في المفاهيم و الادراكات التي تكون مواكبة لتمدرس الطفل خصوصا في سن المراهقة حيث يستطيع إدراك الأسباب والعلل التي تقف وراء الأشياء وهذا ما يسمى بالتفكير المنطقي الذي يعد أحد أنواع التفكير التي تعتمد على إدراك وتصور العلاقات بين معلومات سابقة للتوصل إلى استنتاجات معينة خاصة بمواقف جديدة كانت غير معروفة دون الاهتمام بمحتوى المقدمات لأنه يخضع لقواعد المنطق (العفيفية و أمبو سعيدي، 2014، ص. 2526) واعتباره الضرورة اللازمة للتفكير العلمي وكلها راجعة إلى عدة عوامل من بينها الدافع الذي يدفع التلميذ إلى التفكير بشكل منطقي يسمح بالسيطرة على المعلومات والمهارات، ومن أهم أنواعها الدافع المعرفي الذي يعنى الرغبة في معرفة وفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والاهتمام العميق في التفكير، ويعد أقوى أنواع الدوافع في التعلم باعتباره عاملا مهم في حياة المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، ومن خلال هذه الدراسة التي تسعى فيها الباحثة إلى إبراز العلاقة بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وحتى نعمق الدراسة أكثر خصصت الباحثة خمسة فصول تتضمن:

*الفصل الأول: مدخل الدراسة حيث تم التطرق فيه إلى الإشكالية، فرضيات الدراسة،أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة.

*الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى التفكير المنطقي من حيث المفاهيم تطرقت الباحثة إلى تعريف التفكير، مستويات التفكير، أنماط التفكير، تعريف التفكير المنطقي، مميزات التفكير المنطقي، خصائص التفكير المنطقي، شروط التفكير المنطقي، مهارات التفكير المنطقي، مجالات التفكير المنطقي، البديهيات التي تقوم عليها التفكير المنطقي، سمات المفكر المنطقي.

*الفصل الثالث: تم التطرق فيه إلى الدافع المعرفي من حيث التعريف للدافع، المفاهيم ذات صلة بالدافع، مفهوم الدافع المعرفي، لمحة تاريخية عن ظهور الدافع المعرفي، أبعاد الدافع المعرفي وأهم مجالاته، أهم الخصائص التي يتميز لها الفرد ذو الدافع المعرفي المرتفع، العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي، نظريات الدافع المعرفي، أساليب إثارة وزيادة الدافع المعرفي عند المتعلمين داخل الصف.

*الفصل الرابع: تتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة والتي قسمت إلى قسمين تضمن القسم الأول الدراسة الاستطلاعية حيث تناولت الباحثة مايلي: الدراسة الاستطلاعية، مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية،الهدف من الدراسة الاستطلاعية، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية،الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، أما فيما يخص القسم الثاني خصص للدراسة الأساسية، منهج الدراسة الأساسية، مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية، خصائص عينة الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية المستخدمة للدراسة.

*الفصل الخامس: خصصت الباحثة هذا الفصل لعرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة واختتمت الدراسة بخاتمة وتقديم بعض التوصيات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات للدراسات السابقة الأخرى.

وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1/ الإشكالية الدراسة

2/ الفرضيات الدراسة

3/أهمية الدراسة

4/ أهداف الدراسة

5/ مصطلحات الدراسة

6/ الدراسات السابقة

الإشكالية

يستخدم الإنسان عقله بشكل دائم في كافة مراحل حياته وفي مختلف المواقف بشكل واع أو غير واعي، فمنذ ولادة الإنسان يبدأ بالاستجابة البديهية للمؤثرات المحيطية ويستخدم قدراته العقلية في التفاعل مع المعلومات والظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل عمر الإنسان المختلفة حسب بياجيه فالأطفال يمارسون التفكير الحس–حركي والذي يتطور إلى التفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة ثم مرحلة التفكير المادي في مرحلة الطفولة وأخيرا التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ(زكرياء،2017، ص. 12) والتي تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي والتي تعتبر مرحلة حساسة للتلميذ، يستطيع بواسطتها التخيل والتذكر وهما من أوجه التفكير والرجوع إلى الماضي ويستطيع بتفكيره الامتداد إلى الأمام وإلى المستقبل الذي لم يتحقق بعد ولكنه قادر على أن يحدد معالم هذا المستقبل الذي ينشده ويصبوا إليه، وكل هذا لا يحدث إلا بتفكير مسبق من قبل التلميذ يوجه هذا النشاط فبواسطته يستطيع إدراك العلل والأسباب التي تقف وراء الأشياء وهذا ما يطلق عليه بالتفكير المنطقي الذي يعد أحد أنواع التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما فيها من علاقات (خضير، 2020، ص. 352)، كما يعرف أيضا بأنه عملية عقلية ينتقل فيها الفكر من قضية معلومة إلى قضية مجهولة ويكون قبولنا للقضية المجهولة متوقف على قبولنا بالقضية المعلومة(العفون ومنتهى، 2012، ص. 95)، ويحدث التفكير المنطقي للتلميذ عندما يواجه مشكلة ما لا يجد لها حلا جاهزا أو أسلوبا تجريبيا لفهم الأسباب، لذا من شأن الأساتذة التنويع في أساليب التدريس و استخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس كونها تنمي مهارات التفكير المنطقي المتميز لدى المتعلمين وهذا ما توصل إليه كل من "سليم محمد أبو غالي في دراسته سنة 2012"و "كميليا كما حسين أبو السلطان في دراسته سنة2012" حول أهمية إستراتيجيات التدريس في تنمية وتطوير التفكير النطقي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، والمعروف أن النشاط العقلي يتأثر بدوافع التلميذ حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات ضبط الوعي واللاوعي للأنشطة المعرفية والأدائية والانفعالية

له، كما تتأثر بدورها بالعوامل الخارجية عنه والداخلية له والدوافع المعرفي من بين هذه الدوافع الذي يعد عاملا مهما في تحديد مدى الإقبال أو الإدبار على مختلف النشاطات والأعمال المدرسية وكل ما يرتبط بعملية اكتساب المعرفة وتوسيعها من قبل التلميذ وهذا بدوره يحدد نوع الرابطة التي ترتبط بتلك المعرفة(عمار، 2015، ص. 18)، فلا تعلم بدون وجود الدافع المعرفي الذي هو ضرورة في حياة التلميذ الدراسية، إذ أنه يحرك ويسير الذات للتنفيذ النشاط عن طريق حب الاستطلاع والمخاطر والقراءة الجيدة والفهم المستمر وحب الاكتشاف والاهتمام بالمواضيع العلمية التي تثري وتحدد معرفه وتجعله رهن الاستجابة لأي موقف تعليمي وفق للتفكير المنطقي في حل أي مشكلة تعرقل دراسته أو سير حياته، وهذا ما توصلت إليه الباحثة "زينت محمد أمين سنة 2010 التي أسفرت دراستها عن وجود علاقة موجبة بين الدافع المعرفي ومستوى التفاعل الاجتماعي ومهارات إنتاج الدروس الخصوصية، ودراسة"وسام سعيد رضوان سنة2004 التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الإبتكاري لصالح المرتفعين، وهذا ما يوضح أهمية الدافع المعرفي في العملية التفكير المنطقي لدى التلاميذ مما جعله يلفت نظر الأستاذة المشرفة لقتراحه كموضوع لدراستي الحالية ذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

1/ ما مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2/ هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوي؟

3/ هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس؟

4/ هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص؟

2/ الفرضيات: للإجابة على التساؤلات المطروحة نضع الفرضيات التالية المستندة إلى عدة دراسات سابقة.

1/ مستوى التفكير المنطقي متوسط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3/ توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

4/ توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

3/ أهداف الدراسة: لاشك أن أي دراسة علمية تسعى إلى تسطير أهداف معينة بغية الوصول إليها وتتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

2/ معرفة مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

1/ معرفة العلاقة بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3/ التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير المنطقي.

4/ التعرف على الفروق بين العلمين و الأدبين في مستوى التفكير المنطقي.

4/ أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1/ الاهتمام بالدافع المعرفي على أنه المحرك الرئيسي الذي يقف وراء السلوك الفردي للمتعلم نحو التعلم.

2/ إبراز أهمية التفكير المنطقي لدى التلاميذ الذي يساعدهم في فهم أعمق للموضوعات وربطها ببعضها البعض.

3/ تزويد الأساتذة بمعلومات عن التلاميذ ذوي التفكير المنطقي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم.

4/ معرفة الأساتذة لدوافع التلاميذ بشكل عام وطرق تفكيرهم خاصة المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة حساسية للتلاميذ فهي مرحلة يصبح فيها التلميذ في سن المراهقة لذا على الأساتذة فهم جيدا هذه المرحلة أولا لمعرفة طرق تفكير التلاميذ، مما تجعلهم يستخدمون وسائل وتقنيات تتناسب وقداتهم وتفكيرهم.

5/ فتح مجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مشتقة من متغيرات هذه الدراسة ونتائجها.

5/ مصطلحات الدراسة:

أ/ للتفكير المنطقي:

* ***مفاهيميا:*** هو التعبير عن حكم صائب للأشياء والكشف عن خواصها وتصنيفها والتأكد من وجود علاقات أو عدم وجودها بين الأشياء وتوضيح الأسباب والنتائج التي تكمن وراء هذا الحكم وهو بذلك نشاط أو عملية عقلية معرفية ذهنية، وتتمثل في إيجاد العلاقات بين الأشياء والأحداث والتعرف على الأسباب والنتائج التي تكمن وراء هذه الأشياء أو الأحداث والحصول على أدلة تثبت صحة أو عدم صحة وجهة نظر الفرد، فهو تفكير قصدي موجه نحو هدف معين وهو الوصول إلى أفضل حل للمشكلة التي تواجه الفرد.(نجيب عارف، 2020، ص.305)

* ***إجرائيا:*** يقصد به الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ أو التلميذة من خلال إجاباتهم على جميع نشاطات مقياس التفكير المنطقي "للحضرمية" الذي تم اعتماده في هذه الدراسة والمكون من أربعة أبعاد

هي:(الاستدلال التناسبي –التحكم بالمتغيرات –الاستدلال الترابطي–الاستدلال الاحتمالي)، وبلغت الدرجة الكلية له (16) درجة وكل قدرة(04) درجات.

ب/ الدافع المعرفي:

****مفاهيميا:*** يقصد بها الطاقة الكامنة التي تدفع الطالب لأن يسلك سلوكا معينا في البيئة ولحدوث عملية التعلم لابد من أن يكون هناك دافع يدفع الطالب نحو بذل الجهد والطاقة للتعلم في المواقف الجديدة وحل ما يواجهه من مشكلات.(شيبة، 2015، ص .12)

****إجرائيا:*** هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافع المعرفي "لزين إبراهيم" و المكون من أربعة أبعاد هي (الاهتمام– الإصرار– فائدة التعلم– الإمتثال)، وكل تلميذ يختار إجابة واحدة من بين (3) بدائل.

6/ الدراسات السابقة:

6-1/ الدراسات المتعلقة بالتفكير المنطقي:

6-1-1/ دراسة"يمينة فالح" (2011): بعنوان فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس الجزائر، وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، وتوصلت الباحثة إلى:

*أنه يوجد أثر الإيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، ويمكن تعميم هذه النتيجة على مجتمع الدراسة.

6-1-2/ دراسة "كميليا كمال حسين أبو سلطان"(2012): بعنوان أثر استخدامK.W.L في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي حيث تكونت عينة الدراسة

من شعبتين دراسيتين بلع عددهما (76) طالبة من طلاب مدرسة الشيخ عجلين الإعدادية للبنات التابعة لمدارس الحكومة بغزة ومن أهم النتائج إليها الدراسة مايلي:

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0,05 \geq a$ بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية –لصالح المجموعة التجريبية.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0,05 \geq a$ بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي لاختبار التفكير المنطقي–لصالح المجموعة التجريبية.

6-1-3/ دراسة "سليم محمد أبو غالي"(2010): بعنوان أثر توظيف إستراتيجية(فكر–زاوج–شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من(161) طالبا وطالبة من مدرستي(النيل الإعدادية للبنين– ومدرسة رقية العلمي الإعدادية للبنات)بغزة، وتوصل الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي،وذلك من خلال:

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة–لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الكلية ومتوسط درجات طلاب الكلية للمجموعة التجريبية للقياس البعدي.

6-1-4/ دراسة"النملة"(2006): بعنوان أثر استخدام طريقة إثارة التفكير في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل العلمي في مادة العلوم علي عينة مكونة من (93) طالبا من طلاب الصف الثامن وأظهرت الدراسة إلى:

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات البعدية في مقياس مهارات التفكير المنطقي

*وجود للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات(الفهم والتركيب).(الزهراني، 2019، ص. 656)

6-1-5/ دراسة"علي"(2005): بعنوان فاعلية استخدام نموذج بنائي لتنمية الحس العددي والتحصيل في الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين أحداهما يمثل المجموعة التجريبية وعددها(55) تلميذا، والأخر يمثل المجموعة الضابطة وعددها(57) تلميذا، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات الأربعة البعدية.

6-2/ الدراسات المتعلقة بالدافع المعرفي:

6-2-1/ دراسة"وسام سعيد رضوان(2004): بعنوان الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس) بقدرات التفكير الإبتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة) لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي من مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال، حيث بلغ عددهم (400)طالبا وقد أسفرت هذه الدراسة إلى:

1/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الإبتكاري(طلاقة، مرونة،أصالة) لصالح المرتفعين.

2/ عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الرضا وقدرات التفكير الإبتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة).

3/ عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتكاك وقدرات التفكير الإبتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة).

4/ وجود علاقة دالة إحصائيا بين التنافس وكل من قدرتي الطلاقة والمرونة دون قدرة الأصالة.

5/ وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصعوبة وكل من قدرتي المرونة والأصالة دون قدرة الطلاقة.

6/ توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التجانس وقدرات التفكير الإبتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة).

7/ عدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية وقدرات التفكير الإبتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة).

8/ عدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الإبتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة).

6-2-2/ دراسة"بسام محمد المشهراوي" (2010): بعنوان الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة غزة، حيث تكونت الدراسة من(485) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى جيد للدافع والبيئة الصفية والتفكير التأملي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الدافع المعرفي في التفكير التأملي بأبعاده، لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين التخصص(علمي–أدبي) والدافع (مرتفع–منخفض) وأبعاد البيئة الصفية على التفكير التأملي لدى أفراد العينة.

6-2-3/ دراسة "عمار ميلود" (2015): بعنوان مستوى الدافع المعرفي بين التدريس وفق المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق المحتملة في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم الإلزامي في الجزائر بين الذين يخضعون للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات والذين يخضعون للتدريس وفق المقارنة بالأهداف وتكونت عينة الدراسة من(320) تلميذ وتلميذة، حيث توصلت الباحث إلى النتائج التالية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين هؤلاء التلاميذ في الرغبة في الحصول على المعرفة توسيعها

* تنمية روابط موجبة مع المدرسة كمكان لتلقي المعارف العلمية، بينما كانت هناك فروق بينهم في الرغبة في تنمية روابط موجبة مع الزملاء ومع الأساتذة وعليه لم تكن هناك فروق بينهم في مستوى الدافع المعرفي على العموم.

6-2-4/ دراسة "الباحثة اليامنة مزيان"(2015): بعنوان الدافع المعرفي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من(111) تلميذ وتلميذة، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى:

*لا توجد علاقة بين الدافع المعرفي والتوافق الدراسي.

*لا توجد علاقة بين حب الاستطلاع والتوافق الدراسي.

*لا توجد علاقة بين الاكتشاف والتوافق الدراسي.

*لا توجد علاقة بين طرح الأسئلة والتوافق الدراسي.

6-2-4/ دراسة "زين إبراهيم"(2022): بعنوان أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية الوادي، تكونت العينة من (400)تلميذ وتوصل الباحث في دراسته الحالية إلى النتائج التالية:

1/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي،المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

2/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

3/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

4/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

5/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

6/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

7/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

8/ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

* نستنتج من خلال تحليل مختلف الدراسات التي استطاعت الباحثة الوصول إليها مكنها من إدراجها لتحديد مشكلة الدراسة الحالية وتوضيح حيثياتها وتوظيفها كتدعيم وتعزيز لتفسير النتائج المتوصل إليها وعليه نجد جل هذه الدراسات لها علاقة مباشرة من حيث تناولها لمتغيرات جزئيا أو كليا، كما أننا لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية حسب إطلال الباحثة مما يدل على جدية الموضوع.

كما نستنتج أن غالبية الدراسات السابقة للتفكير المنطقي استخدمت المنهج الشبه تجريبي وارتبط بمتغير آخر له علاقة بالعملية التربوية نظرا لأهميتها.

الفصل الثاني : التفكير المنطقي

تمهيد

1/ تعريف التفكير

2/مستويات التفكير

3/ أنماط التفكير

4/ تعريف التفكير المنطقي

5/مميزات التفكير المنطقي

6/ خصائص التفكير المنطقي

7/ شروط التفكير المنطقي

8/ مهارات التفكير المنطقي

9/ مجالات التفكير المنطقي

10/ البديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي

11/ سمات المفكر المنطقي

خاتمة

تمهيد

التفكير صفة ميز الله سبحانه بها الإنسان عن سائر مخلوقاته، ولدت معه منذ أن خلقه على هذه الأرض وسخر له ما فيها من أجل سعادته وعبادة الله وحده لا شريك له، ولم يكن الاهتمام به وبتوثيقه من مميزات التربية الحديثة، بل انه قديم قدم الإنسان نفسه وقد وردت آيات كثيرة تحث على التفكير في السموات والأرض وفي جميع خلق الله ومن تلك الآيات: قال تعالى﴿ أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السماوات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى﴾(الروم: 8). ويقول الله عز وجل في كتابه المنزل ﴿إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون ﴾(البقرة: 164).

ويعد التعليم من أجل التفكير وتنمية القدرات العقلية للأفراد من الاتجاهات الحديثة التي يتبناها المهتمون والعاملون في مجال التربية، حيث يقوم هذا الاتجاه على فلسفة أساسية تهدف الى تزويد الطالب بأدوات المعرفة وإعطاءه الفرصة للبحث عليها والتأمل والتفكير والبحث والتقصي، ومن ثم الوصول الى مستويات عليا من التفكير تجعل التفكير ذا فائدة ومنفعة.(رضوان، 2004، ص.12)

1/ تعريف التفكير:

لقد اختلفت وجهات نظر العلماء والتربويين حول تعريف التفكير اذ قدموا تعريفات متعددة ومن هذه التعريفات مايلي:

لغة: ورد في المعجم الوسيط" فكر في الأمر فكرا: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكر في الأمر: مبالغة في (فكر) والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، والفكر:

إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول و الفكرة الصورة الذهنية لأمر ما، وجمعها فكر".(بوعقال، 2015، ص. 7)

إصطلاحا: التفكير في معناه العام هو البحث عن المعنى سواء أكان هذا المعنى موجودا بالفعل ونحاول العثور إليه والكشف عنه، أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرا ونحن الذين نستخلصه، أو نعيد تشكيلته من متفرقات موجودة.

*عرفه "جروان" بأنه: عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، البصر، الشم، السمع والذوق.(نوفل وسفيان،2001، ص. 39)

*التفكير حسب "ديوي" بأنه: هو ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقدا ما، من طريق معتقدات سابقة عليه.(العفون ومنتهى، 2012، ص. 18)

*عرف "باريل" ((Barell, 1991): التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق، وأنه عملية بحث عن معنى في الموقف والخبرة.

*عرف "هايدك" (Hayduc, 1981): أكد على اعتباره أنه القدرة على حل المشكلة.(بادي، 2022، ص.1)

*عرفه "راسلي" (Russel lee) بأنه: فهم الأساس المشترك للمعرفة والأندية الثقافية في أسس النظام والانضباط التقليدية.

*يرى" مجدي حبيب" بأنه: عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتمثيل، والعمليات العقلية كالتذكر، والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال.

(سعيد، 2009، ص. 22)

نستنتج من خلال مجموعة التعاريف للتفكير بأنه نشاط عقلي مقصود يقوم به الفرد عندما تواجهه مشكلة أو مسألة معينة لا يتمكن من حلها بسهولة، مما يدفعه لتحليل هذه المشكلة الى عناصرها ودراسة مكوناتها الأساسية وإدراك العلاقة بين(المقدمات والنتائج، العام والخاص، المعلوم والمجهول) من خلال الخبرات التي يمتلكها الفرد بهدف التغلب على الصعوبات التي أمامه والتوصل الى حل سليم ومقنع للمشكلة.

2/ مستويات التفكير:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة، فعندما يسأل الفرد عن اسمه أو رقم هاتفه، فانه يجيب بسرعة وبصورة إلية ودون أن يشعر بالحاجة الى أي جهد عقلي ولكن إذ طلب إليه أن يعطي تصورا للعالم بدون كهرباء أو بدون أجهزة كمبيوتر، فانه سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدا واستنادا الى ذلك فقد ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما:

المستوى الأول: تفكير من مستوى أدنى أو أساسي (Basie/Lower-Level Thinking)

يتضمن التفكير الأساسي مهارات كثيرة من بينها المعرفة من حيث اكتسابها وتذكرها، وكذلك الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي من مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة التفكير المركب بصورة فعالة.

المستوى الثاني: التفكير المركب (Complexa/High er-Level Thinking) له خصائص هي:

- لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكل.

•يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.

•يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.

•يستخدم معايير أو محكات متعددة.

•يحتاج إلى مجهود.

•يؤسس معنى للموقف.

ويتطور التفكير عند الأطفال بتأثير العوامل الوراثية والبيئية، وبالرغم من تباين نظريات علم النفس المعرفي في تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعته إلا أن العمليات العقلية والأبنية المعرفية تتطور بصورة منتظمة أو متسارعة، وتزداد تعقيدا وتشابكا مع التقدم في مستوى النضج والتعلم.(العفون والمنتهى، 2011، ص. 30)

3/ أنماط التفكير: يعرف نمط التفكير بأنه" مجموعة من الأداءات التي تميز الفرد، والتي تعتبر دليلا على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف مع البيئة المحيطية".

(قطابي، 2015، ص. 15)

حيث اختلف التربويون في تحديد أنماط وصور التفكير، فقد قسم حبيب(1996)أنماط التفكير على أساسيين هما:

3-1/ أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة ومنها:

*التفكير التباعدي/التقاربي

*التفكير الاستقرائي/الاستنباطي

*التفكير القائم على الجانب الأيسر/ التفكير القائم على الجانب الأيمن

*التفكير الإبتكاري/ التفكير الناقد

*التفكير الشكلي/ التفكير غير الشكلي

*التفكير ذو النظام المفتوح/ التفكير ذو النظام المغلق

*التفكير السليم (المبني على خطوات منطقية وإدراك والعلاقات والتركيز) /المرضى(عند المرض النفسي والعقلي ويتصف بعدم التركيز والوضوح)

*التفكير المحسوس/ التفكير المجرد

*التفكير من خلال تكوين الفروض/ التفكير من خلال اختيار الفروض

*التفكير الواقعي/ التفكير التخيلي كما يحدث في أحلام اليقظة والنوم.

3-2/ أنماط التفكير على أساس الموضوعية والمنهجية والعقلانية :

*الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات ومن صوره (التفكير الخرافي- التفكير الميتافيزيقية- التفكير بعقول الآخرين- التفكير بالمحاولة والخطأ).

حيث يشير غباري وأبو شعيرة (2008) إلى أن التفكير ليس نوع واحد وإنما عدة أنواع وكل نوع يخدم غرض معين وتتمثل فيما يلي:

1/ التفكير الحسي: ويقصد به التفكير الذي يتعامل الفرد فيه بواسطة ما يشاهده أو يسمعه فقط، أي أن المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير.

2/ التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، انه يعني الحصول على أدلة تفيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها.

3/ التفكير الإبداعي: وهو التفكير يتضمن توليد وتعديل للأفكار بهدف التواصل إلى نواتج تتميز بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، أي أن توجد شيئا مألوفا من شيء غير مألوف ومن المألوف إلى شيء غير المألوف.

4/ التفكير الناقد: وهو الذي يقوم على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاولا توصي الذات وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه.

5/ التفكير التأملي: هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف.

نستنتج من خلال ماسبق أن التفكير مفهوم معقد بحاجة الى الدراسة والتحليل والتفكير، ولا يمكن الفصل بين أنواع التفكير فكل منها يكمل الأخر.(أبو سلطان، 2012، ص. 63-64)

4/ تعريف التفكير المنطقي:

يعد التفكير المنطقي أحد أنواع التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن نتيجة بما فيها من علاقات، والتفكير المنطقي ضرورة لازمة للتفكير العلمي من زاوية أن التفكير العلمي هو تفكير افتراضي Hypothetical Deductive، حيث نصوغ الفرضيات ونختبر صحتها تجريبيا لنتوصل إلى استنتاجات تخضع لقواعد منظقية.

*يعرفه عبد العزيز: بأنه هو الفكر الذي يستخدم لبيان الأسباب والعلل التي تقع خلف الأشياء لمعرفة النتائج والحصول على أدلة تثبت وجهة النظر أو تنفيها.(أبو غالي، 2010، ص.69-70)

*يعرفه وليام تشانز: بأنه التفكير الذي يمارسه عندما يريد أن يبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، انه التفكير الذي تمارسه عندما يحاول معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب والنتائج بل يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت صحة وجهة نظرك أو تنفيها حيث أنه نوع من التفكير الذي يساعدنا على الوصول إلى أفضل إجابة للأسئلة التي تسألها أو المشكلات التي نحاول أن نجد لها حلا.(تشانز،1961، ص.17).

*يعرفه غانم: بأنه هو ذلك التفكير الذي يمارسه عندما نحاول أن نبين الأسباب والعلل إلي تكمن وراء الأشياء، وهو التفكير الذي نمارسه عندما نحاول معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال أي أنه الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي وجهة نظر.

يرتكز التفكير لمنطقي بشكل رئيسي على تقليل الظواهر لمحاولة فهم واستيعاب وإدراك ما يحدث في هذه الظواهر، كما وأن التقليل يعتبر الخطوة في طريق القياس ويلاحظ وجود سبب لفهم الأمور وذلك عن طريق ربط الأشياء بعللها والمعطيات بنتائجها للتفكير المنطقي يتضمن البحث عن الأسباب والغموض الكامن وراء الأشياء أو الأحداث ودراسة نتائج الحلول والأعمال قبل أدائها من الفرد، وتحليل المعطيات وإثراء تفسيرها ثم توحيدها مع تقدير الإنسجام فيما بينها وأخيرا إختيار الرموز اللفظية لوصفها.(الزهراني، 2019، ص.652)

5/ مميزات التفكير المنطقي :

*تفكير متطور ينمو مع تقدم العمر بالمطالعة المستمرة، ويعتمد على العقل وعلى المعلومات والخبرات المخزنة.

*تفكير منهجي محدد الأدوات وواضح الأساليب ويتطور من خلال البحث عن العلاقات بين الأشياء وربطها ببعضها البعض.

*متعدد المستويات تبعا للأعمار والبيئات والثقافات.

*يتسم بتدرج مراحله وبترتيب خطواته مع تقدم العمر العقلي، ويستدل عليه من خلال أثاره المتمثلة في القدرة على حل المشكلات أو اتخاذ القرارات.

*يعتمد على عدد من العمليات العقلية المتكافئة لتحقيق الهدف وهذه العمليات هي: المقارنة، التصنيف، التنظيم، التجريد، التعميم، الحسية، التحليل، التركيب، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، والتفكير المنطقي مدخل لابد من التوجه للوصول إلى التفكير الناقد ثم التفكير الإبداعي الذي هو الغاية الكبرى في التربية.

(عبد العظيم وآخرون، 2015، ص. 40)

6/ خصائص التفكير المنطقي:

*تفكير عملي واعي يستند على عمليات عقلية، ويستدل عليه من آثاره.

*يعتمد على إيجاد علاقات بين القضايا والظواهر المراد دراستها وبين المعلومات والخبرات المخزنة في الذاكرة.

*يبدأ بخبرات حسية ويتطور إلى خبرات تجريدية وينمو مع نمو العقل وزيادة حصيلة المعرفية ونوعية الأسئلة التي توجه إليه.

*يتمركز التفكير في البداية حول ذات المفكر ثم تتطور لتفاعل مع القضايا التي يثيرها الآخرين.(عبد العظيم آخرون، 2015، ص. 39-40)

كما حدد بياجيه خمس خصائص تميز التفكير المنطقي وهي:

أ/ الاستدلال التناسبي: ***Prepositional Reasoning***

ويطلب هذا النوع من الاستدلال من الفرد القدرة على أن يستدل على طبيعة العلاقة التناسبية بين أكثر من عنصر باستخدام النسبة والتناسب.

ب/ التحكم بالمتغيرات: ***Controlling Variables***

ويتطلب من الفرد على عزل العوامل التي تؤثر في ظاهرة معينة وذلك من بين مجموعة من العوامل يحددها هو.

ج/ االاستدلال الترابطي: ***Correlational Reasoning***

ويتطلب من الفرد القدرة على إدراك علاقات الارتباط بين العوامل ثم اتخاذ قرارا بناءا على ذلك.

د/ الاستدلال الاحتمالي: ***Probabilistic Reasoning***

ويتطلب من الفرد القدرة على دراسة العلاقات الكمية بين عناصر المجموعة أو المجموعات وتحديد نسب كل منها، ثم مقارنة النسب وأخيرا اعطاء احتمالات معينة.

هـ/ الاستدلال التوافقي: ***Combinatorial Reasoning***

ويتطلب قدرة الفرد على التعامل التجريبي أو النظري لعمل أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين العناصر موضوع الدراسة وشريطة أن تكون الارتباطات منظمة ومنسقة وليست عشوائية أو مكررة.(أبو غالي، 2010، ص.69-70)

7/ شروط التفكير المنطقي:

1/ الكفاية: والمقصود بها أن التصورات والقضايا التي اختارها المفكر يجب أن تكون أولية أو أن يفتش ويبحث عن التصورات الأخرى ذات العلاقة ويبرهن عليها.

2/ الأحكام: ويكون التفكير استدلالي محكما اذ كانت القضايا الأولية متوافقة أي لا تؤدي إلى تناقص فيما بعد، والاحتكام يقوم على منهجية.

أ–المنهج الواقعي الذي يعتمد على الملاحظة العيانية والتجربة.

ب–المنهج المنطقي الذي يقوم على أساس العليم بإحكام الأفكار والقضايا الأولية (بديهيات)، ثم البحث والبرهنة لإثبات وترجمة القضايا إلى نظريات.

3/ استقلال الأفكار: تكون القضايا الأولية مستقلة إذا كانت محددة ولا تحتاج إلى قضية أخرى تحددها.

4/ الانجاز: تكون القضايا موجزة حينما يختصر عددها إلى أقل عدد ممكن.

5/ الخصوبة: تكون الأفكار فضة إذا تضمنت كثيرا من النظريات وتتم عملية التفكير المنطقي في أربعة مراحل متكاملة هي:

أ/ الشعور بالحاجة إلى تفكير من أجل التعامل مع قضية معينة.

ب/ استحضار المعلومات والخبرات المختزنة للاستفادة منها في التعامل مع المسألة التي طرأت من أجل التوصل إلى حلول مرضية لها.

ج/ البحث عن أفكار أخرى مساندة ودراستها للتعرف على مدى الاستفادة منها لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج.

د/ اختيار الحل الملائم واختباره للتأكد من صلاحيته.

ويعتمد التفكير المنطقي على فهم معاني الألفاظ المكونة للعبارة وعلى الأدلة المتضمنة فيها، وتبرز الأفكار في النص هيئة عناوين تساعد في تفسير الظاهرة أو القضية موضوع الدراسة والعلاقة بين اللغة والفكر وثيقة حتى أن"ميلر" شبه العلاقة بوجهي قطعة من النفوذ، فالتفكير المنطقي يعني بتحديد الألفاظ ومدلولاتها ويزيل الغموض وسوء الأويل ويعتمد"ألفريد تاركسي" اعتمادا جازما بأن انتشار المعرفة بالمنطق على نطاق واسع يمكن أن يسهم بطريقة ايجابية في إقامة العلاقات الإنسانية على أسس سليمة كما يؤكد على ضرورة مثل وجود تلك الدقة في مختلف فروع المعرفة.

• يبنى التفكير المنطقي على الحدود والقضايا:

-الحدود: هي المعاني والأفكار المحسوسة أو المجردة.

-القضايا: هي قول محتمل الصدق والكذب لذاته فتكون بمثابة الجملة الخبرية تصف المبتدأ وتكون تحليلية أي موجودة مثل ما يجري في العلوم التجريبية.(أبو غالي، 2010، ص. 73-74)

8/ مهارات التفكير المنطقي:

يعرف "غانم" مهارات التفكير المنطقي: بأنها المعيار الحكم على مهارة هو الانجاز الفعلي أو مستوى الأداء الذي يستطلعه الفرد وليس على خصائص الأداء ذاته وقد يكون المحك هو مجرد إكمال فترة من التدريب والحصول على شهادة تثبت ذلك، وليس درجة الجدارة والكفاءة الفعلية.(غانم، 2009، ص. 229)

وقد اتفق كل من"محمود(2003)" و"عبيدات وأبو السميد(2007)" في تحديدهم لمهارات التفكير المنطقي وهي على النحو التالي:

*مهارات جمع المعلومات: وتتم من خلال الملاحظة المنظمة والدقيقة والشك والتساؤل والتأمل وتضم المهارات التالية:

-الملاحظة: الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.

-التساؤل: البحث عن المعلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

*مهارات حفظ المعلومات: وتتضمن القدرة على تخزين المعلومات أو ما يطلق عليه (الكود) الترميز، وأيضا تذكر واستدعاء المعلومات عند الحاجة إليها.

*مهارات تنظيم المعلومات: وتتضمن مهارات تنظيم المعلومات كل من:

-المقارنة: ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.

-التصنيف: وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.

-الترتيب: وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

مهارات تحليل المعلومات: وتضم مهارات تحليل المعلومات ما يلي:

-تحديد الخصائص والمكونات.

-تحديد العلاقات والأنماط، وتتضمن قدرة المفكر على التمييز بين:

•الرأي والحقيقة.

•المصادر الموثوقة والمصادر غبر الموثوقة.

•الأسباب والنتائج.

•الأفكار الرئيسية والأفكار الهامشية.

•الدليل والبرهان.

*مهارات إنتاج المعلومات: وهي مهارة أساسية تأتي بمثابة القدرة على التوقع والتنبؤ وصياغة الفروض، وتتضمن مهارات إنتاج المعلومات مايلي:

-البحث والتجريب، الاستقراء، التوقع والتنبؤ، الإبداع.

-الاستنتاج: التفكير المنطقي فيما يلي هو أبعد من المعلومات المتوفرة لسد الثغرات فيها.

-التنبؤ: استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.

-الإسهاب: تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة واغتناؤها بتفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى إنتاجات جديدة.

التمثيل: إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها(تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية).

*مهارات تقييم المعلومات: وتشمل تلك المهارات القدرة على اتخاذ القرار والحكم على مصداقية المعلومات، ثم بيان المصادر والتناقضات والكشف عن المغالطات وتحديد أخطاء التعميم وكذلك تضم:

-وضع المحكات: اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.

-الإثبات: تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.

-التعرف على الأخطاء: الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية.

(أبو سلطان، 2012، ص. 70-72)

نستنتج من خلال ما تم التطرق إليه ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أم مهارات التفكير المنطقي أساسية للتفكير العلمي وهي جزء منه، والشخص الذي يمتلك المهارات يعتبر تفكيره منطقي والمعلم الجيد هو الذي يعمل على تنمية تلك المهارات ليصبح الطالب أكثر نضجا منظقيا، ويتعامل مع الأشياء بمنطقية ودون عشوائية.

9/ مجالات التفكير المنطقي:

للتفكير المنطقي عدة مجالات حددتها كل من العفون والصاحب ألا وهي:

*المحاكمة العقلية المنطقية.

*منطق القضايا.

*الاستقراء المنطقي.

*الاستنتاج المنطقي.

*التناسب.

*انعكاس المتبادلات.

*المحاكمة العقلية التوافقية.

*الاحتمالية والواقعية.(أبو سلطان، 2012، ص. 69)

10/ البديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي:

لا يمكن الوصول إلى عملية فكرية واحدة صحيحة دون استخدام للمفاهيم مثل وضع السؤال الإجابة عنه،الاستنتاج، الشرح ...وما شابه ذلك، لذلك ينبغي –قتل كل شيء عرض قواعد استخدام المفاهيم عند ذلك ينبغي قبل كل شيء عرض استخدام المفاهيم.

يعني الاستخدام الصحيح للمفاهيم معرفة استخدامها تبعا لقواعد المنطق التطبيقي أو المنطق النظري وفي أي موقف مشكل وحل ذلك الموقف المعطى بنجاح، إن مراعاة قواعد الأخير يعد أساسه للتفكير المنطقي وقبل أن نعرض هذه القواعد يجب معرفة ما هو الحد.

الحد:

لفظ يعرب عن مفهوم موضوع ما وعلى سبيل المثال لفظ "إنسان" حيث يوضح اللفظ السمة المحددة التي يميز موضوعا ما عن باقي الموضوعات الأخرى كلها، هذا النوع من الميزات يدعى السمة الخاصة.

ويتكون المفهوم من التعريف الإشارة والتعريف اللفظي وتعني بالتعريف الإشارة تعريف السمة المعينة مثلا تعرف أناس معينين(نساء، رجال، راشدين...)

التعريف اللفظية: وهي إيضاح المعنى لفظ ما معني أو دلالة اللفظ غير الذائع بعد في ضوء ألفاظ أخرى.

والألفاظ التي تساعد على شرح وإيضاح معنى المفهوم تدعى ألفاظ معرفة ولا وجود لنشاط فكري دون استخدام للألفاظ (الكلمات)

كيف نصف لا منطقية التفكير؟

يجب امتلاك المعرفة كما لو أن أكثر ما يعترضنا هي مواقف مشكلة مرتبطة باستخدام المصطلحات(كلمات–مفاهيم) ومعرفة القواعد التي تستدعي تدليل المشكلات بصورة ناجحة، سنتوقف عند بعض هذه الأنواع من المواقف.

الموقف الأول: عندما لا يفهمونكم

ينخلص جوهر هذا الموقف في الحالة التي لا يكون الإنسان فيها قابلا للفهم بسبب عدم وضوح الموضوع الذي يدور حوله الحديث بالنسبة له أو غموض ما يريد إثباته وهذا ما يحدث أثناء الإجابات عن أسئلة الامتحانات وفي أعمال الطلاب وفي حالات مختلفة من الحوارات والنقاشات ولا يمكن أن نبرهن على صحة موقف محدد إذا لم يتم التحقق من صحة استخدام المفاهيم الرئيسية، وان التفكير المنطقي محال بدون هذا.

إن التحقق من الألفاظ (المفاهيم) خاصة في أعمال القضاء ضروري جدا بصورة عامة وفي كل مكان، حيث تمتلك الكلمات منزلتها إضافة إلى وزن خاصة منها فالحكم يجب أ يمتلك تعاريف واضحة وجلية يعرفون أو لا يعفون فالحكم يجب أن يمتلك تعاريف واضحة وجلية لهذا التعريف.

الموقف الثاني: المعنى غموض موضوع الاستدلال

يذكرنا هذا الموقف بما يمر معنا في حياتنا اليومية وخاصة عندما يهدى إلينا أو يبتاع بضاعة مغلقة ومزينة، يحدث مثل هذا الأمر بصورة مشابهة التفكير (الاستدلال) عندما يدور الحد يتحول موضوع ما غامض دون التعريف به والحكم على الموضوع الذي لم يعرف بشكل دقيق وكاف هو على(قط في كيس) وفي الحقيقة تبقى الأحكام بلا معنى غير أنها قد تكون مفهومة كما يبدو لنا لكن فقط كما يبدو لنا...؟

ينحصر الأمر بأن الحكم هو نسبة إلى لفظ واحد يشير إلى موضوع والى معنى شائع للفظ أخر والذي يبرز الصفة أو العلاقة والمعنى الشائع أيضا ويمكن التقويم فقط وفقا لذيوع ألفاظ الحكم كلها من حيث أنها

صادقة أو كاذبة، إن كان المعنى الذي تريد أثباته مبهما ونفهمه بشكل سيء عندئذ تخلص إلى الحكم وهذا يعني صادق أو كاذب بل إلى تعبير بلا معنى لسبب صادق أو كاذبا.

الموقف الثالث: عدم توافق التعريف الواضح وسياق النص

غالبا ما يعكس هذا الموقف الواقعة التي تبين مكانة عدم توافق التعريف الواضح المفهوم مع سياق النص، والذي نتلقى من خلاله مع (سياق اللفظ) وعلى هذا فان نص اللفظ هو جملة التعابير الحقيقية والتي تدخل اللفظ ضمنها وتنوب عنه، وعلى سبيل المثال كما هو الحال في أعمال الطلاب عامة وطلاب الدراسات العليا في المحاضرة، المقالة، الجواب عن سؤال امتحاني...الخ

يبرز عدم التوافق في حالة إذا عمدنا حقيقة إلى استخدام التعريف الواضح للفظ يصبح كاذبا وبلا معنى لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار ولدرجة من قاعدة التوافق.

الموقف الرابع: الاختبار الخاطئ للتعريف

يظهر مثل هذا الموقف عندما يكون من اللازم اختيار تعريف لكن ما هو التعبير المقبول؟ وما التعريف الذي يجب تجنبه في حال عدم المعرفة كيف نقدم بصورة صحيحة هذا الموقف؟ مرارا قد يتم تناول تعابير قد لا تعد تعاريف، وهكذا على سبيل المثال التعاريف التي تأخذ طابع الحكم والتي تشابه التعريف من حيث الشكل عادة فان الصورة التالية"أ" هي "ب" حيث"أ" و "ب" تمثل مصطلحات التعريف من حيث الشكل عادة فان الصورة"أ" هي "ب" تمثل مصطلحات تحمل لبسا أو أكثر من ذلك لعل اللبس مرتبط بالاستخدام الخاطئ لعبارات الكلاسيكيين في العلوم وينحصر الأمر هنا في إن التعابير دائما تعد حقائق صادقة، لكن إذا قبلنا بعض منها في التعريف فالعبارة الحاصلة لا توضح التعريف وبذلك يكون التفكير المنطقي ويعدو خاطئا.

إن عبارة الإنسان حيوان هي عبارة من نموذج "أ" هي "ب" هي صادقة لا يتوافق مع السياق العلمي اللفظي"حيوان" و"إنسان" وبما تحدثنا عنه سابقا.

أصبح من المستبعد قبول كل تعابير صيغة"أ" هي "ب" من أجل التعريف.

الموقف الخامس: عدم الدقة في استخلاص التعريف الواضح من سياق النص

هنا نتكلم عن ضرورة التمييز بين التعريف والحكم من حيث أن التعاريف تقبل فقط التعابير التي تستجيب لقواعد التعريف لا يستجيب أبدا بالدرجة نفسها بالنسبة لقواعد الحكم مع أن التعاريف مرتبطة بالأحكام ويجب استخدام هذا الشرط بحذف من أجل غايات كشف التعريف الواضح من سياق النص المفهوم، لكن كيف يتم ذلك؟ لهذا الغرض يمكن استخلاص تعريف واضح من خلال الكشف عن سمته المميزة التي تعد سمة معرفة للتعريف الواضح للمفهوم المعطى ما هي السمة المميزة؟

الموقف السادس: الصعوبات في اختيار السمة المعرفة

من المتعذر التفكير بصورة منطقية إذا لم تستطع على الأقل التوصل الى الحلول المناسبة لهذا الموقف وهذا ما تصادفه في أعمال الطلبة عامة وطلاب الدراسات العليا خاصة، وأن اختيار السمة المعرفة مثل هذه الحالات يكون بمقتضى أسباب ذاتية محصنة ولذلك تبقى غير واضحة، لذا تختار السمة المعرفة تعريف مختصا.

الموقف الثامن: اللبس في اختلاف وتطابق الألفاظ

يعد اللفظان متطابقان عندما يعبران عن مفهوم واحد أي لهما تعريفان متماثلان وخلافا وذلك فهما مختلفان تلقى هذا الموقف مثلا فيما يتعلق بلفظي المادة والمادي وقد يؤكد لك من يناقشك أن هذين الأسمين غير متطابقين وأن الأول اسم والثاني صفة له، ولكن لهما نفس التعريف فهما مفهومان متماثلان أيضا ومع أن

اللفظين مختلفان بالكلمات ويجب على القارئ أن يكون على قدر كبير من الانتباه بصدد نتائج المترادفات من أجل تحاشي الحل غير المتبصر لهذا السؤال؟

الموقف التاسع: الاستبدال غير الواضح للمفاهيم

يظهر هذا الموقف كثيرا في مثل هذه الوقائع عندما تستخدم المفاهيم الإشراطية في الاستدلالات والتي تكون في معاني قريبة بدرجة ما عندئذ يحدث الانتقال من معنى الأول إلى الأخر بساطة فالكلمة هي ذاتها في المعنى الأخر إذن فالاستدلال ذهب بعيدا عن نقطة البداية أي حدثت ظاهرة استبدال المفاهيم حيث أن الإخلال بالتعريف الواضح واللازم للمفهوم أي عدم مراعاتها تساعد هذه الظاهرة بشكل قوي.

الموقف العاشر: الإفراط في التعريف

ينحدر هذا الموقف من عدم معرفة الكم الأمثل والعدد الكافي للتعاريف التي يجب استخدامها في هذا العمل أو ذلك إضافة إلى جهل الشيء الذي يحدد أمثلية كم التعريف هناك وجهة نظر مفادها: يجب إيراد كل التعاريف المعدة من قبل مؤلفين مختلفين، تغدو التعاريف كلها فضلا عن التعاريف المنطقي من قبل المؤلف عرضه للنقد أحيانا لأن الكم الكبير من التعاريف المقدمة هي تعاريف غير فعالة بل أن هذه التعريف زائدة وغير مناسبة للعمل المعطى.(فالح، 2011، ص. 33-36)

11/ سمات المفكر المنطقي:

لقد حدد كل من عبيدات وأبو السميد سمات للتفكير المنطقي تميزت عن غيره من المفكرين وهي:

*يستخدم قواعد المنطقي الأساسية ولا يقع في التناقضات.

*يميز بين الآراء والحقائق وبين الأسباب والنتائج.

*يعتمد على معلومات من مصادر موثوقة.

*يؤجل إصدار الحكم حتى الحصول على برهان أو أدلة كافية.

*لا يتسرع في إصدار الأحكام.

*يعالج جوهر أو لب الموضوع ولا يخلط الأوراق.

*يضع نفسه أمام خبارات وبدائل.

*يدرك المترتبات على قراراته.

*يفصح الافتراضات والمسلمات خوفا من الوقوع في الأخطاء.(عبيدات وأبو السميد، 2007، ص.64)

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل لموضوع التفكير المنطقي الذي يعتبر أحد أنماط التفكير وشرط أساسي للعملية التعليمية التعلمية فهو قدرة الفرد على التفكير بأسلوب منظم وتأسيس الأفكار بناءا على حقائق ودلائل ملموسة ومعالجة هذه الحقائق بأسلوب منطقي ومنهجي سليم، فمنطقية التفكير تتجلى في استبعاد الخرافات الأفكار الخاطئة واللاعقلانية من أجل الوصول إلى حل المشكلة بطريقة علمية.

كما ضم هذا الفصل الحديث عن خصائص ومميزات التفكير المنطقي وأهم شروطه، إضافة إلى المهارات وأهم السمات التي يتميز بها المفكر منطقيا، خاصة لما له من أهمية في العملية التربوية و الدافع المعرفي وهذا ما سنتناوله في الفصل التالي للتعرف على هذا المتغير أكثر.

الفصل الثالث: الدافع المعرفي

تمهيد

1/ تعريف الدافع

2/ المفاهيم ذات صلة بالدافع

3/ تعريف الدافع المعرفي

4/ لمحة تاريخية عن ظهور الدافع المعرفي

5/ النظريات المفسرة للدافع المعرفي

6/ مجالات الدافع المعرفي

7/ أهم الخصائص التي يتميز بها الفرد ذو الدافع المعرفي

8/ العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي

8/ تطبيقات الدافعية للتعلم داخل الصف

خلاصة

تمهيد

يعد الدافع المعرفي من الدوافع البشرية الرئيسية وقد تطور هذا المفهوم منذ مدة طويلة على يد علماء النفس الجشطلتيون وقد كان"كوهين وسترتلاند وولف choes atterlant wolf أول من ميز مفهوم الدافع المعرفي وقاموا بدراسته تجريبيا، وقد وصفوه بأنه حاجة الفرد إلى بناء مواقف مناسبة بطرائق متكاملة وذات معنى هادف فهو الحاجة الى فهم عالم مليء بالخبرات وجعله منطقيا معقولا، وأنه عند تعرض هذه الحاجة للإحباط ينشأ عن ذلك المشاعر تؤثر والإحباط والتي تؤدي فيما بعد إلى بذل محاولات فعالة لبناء الموقف وزيادة الفهم.

1/ تعريف الدافع:

لغة: به ما يستخدم في تحريك الأشياء ودفع الأخطار وجلب المصالح وتحقيق الأهداف.

إصطلاحا:

*يرى "الشرقاوي" أن الدافع ينشأ نتيجة وجود حاجة معينة لدى الكائن الحي، فان حالة الدافعية لدى الفرد يعني أنه يسعى نحو إشباع بعض الحاجات المعينة التي نشأت عنها هذه الحالة، مثل الحاجة إلى الطعام أو الحاجة للشراب أو الحاجة إلى الجنس أو الحاجة إلى النوم ...الخ.(الشرقاوي، 1991، ص.255)

*يعرف أيضا: أنه القوى الداخلية المؤثرة على الشخص لتدفعه نحو التحرك بطريقة معينة من أجل تحقيق الهدف.(Maslaw,2002,p.03)

*وقد عرفه "أحمد زكي" أنه كل ما يتطلب الإنسان لسد ما هو ضروري من رغبات أو لتوفير ما هو مفيد لتطوره ونموه.

من خلال هذه التعريفات السابقة يمكن القول أن الدافع هو قوة داخلية تنشط وتثير الكائن الحي وتوجهه إلى هدف معين من أجل إشباع هذا الدافع، فالفرد الذي يقوم بسلوك ما هو مدفوعا إليه نتيجة حاجة ما.

2/ المفاهيم ذات الصلة بالدافع:

إن مفهوم الدافع يتداخل مع بعض المفاهيم والتي تستخدم في بعض الأحيان كمرادفات وأحيانا أخرى كمفاهيم متمايزة ومن هذه المفاهيم تذكر ما يلي.

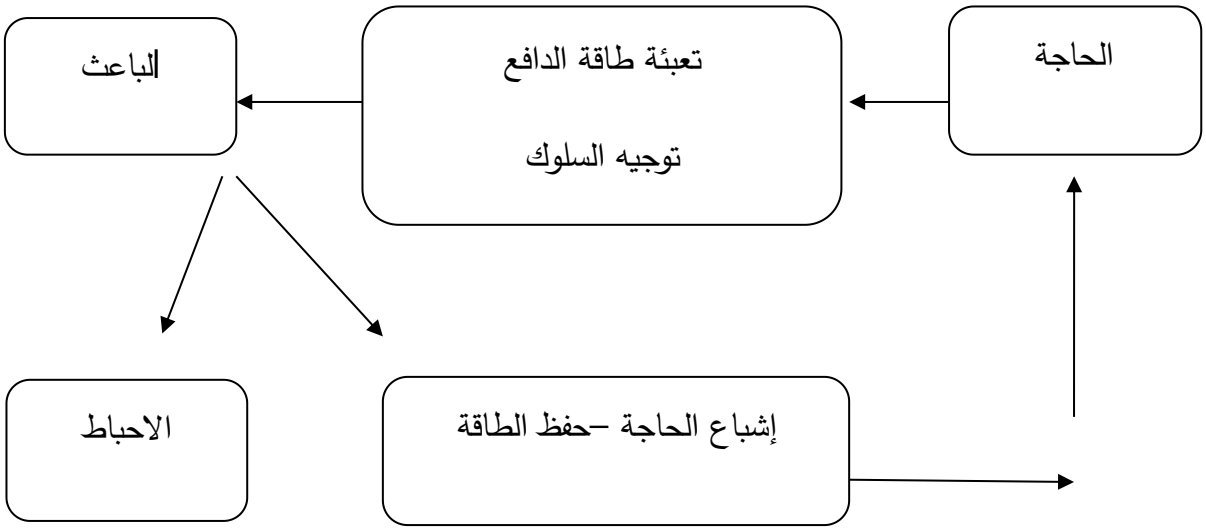
2-1/ الحاجة Need: إن الأصل في الحاجة أنها حالة من النقص والافتقار يقترن بنوع من التوتر والضيق ونزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان ماديا أو معنويا داخليا أو خارجيا كان يكون في حاجة الى تعاطي أدوية خاصة لكنه لا يرغب في تعاطيها أي أنها حاجة داخل الفرد، والحاجات منها الأولية والثانوية فالحاجات الأولية هي الحاجات الضرورية للبقاء كالحاجة للطعام أو الشرب، وأما الحاجات الثانوية فإشباعها ضروري للنمو السوي وتساعد الفرد على التكيف الأفضل منها الحادة للحب والنجاح والأمن وتحقيق الذات والانتماء على أن الكثير من علماء النفس يستخدمون اصطلاح الحاجة على أنه مرادف لاصطلاح الدافع، فيقولون أن أغلب الناس لديهم حاجات.

2-2/ الحافز Drive : وهو يعني الغالب المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين.

*وقد عرفه"هوايت (White): أن الحافز الرئيس الذي يحافظ على مستوى عال من الدافعية لمدة طويلة هو الحاجة لتحقيق الشعور بالكفاية الشخصية والقدرة على التكامل بشكل فعال مع البيئة، حيث يشعر الفرد بالمكافأة والرضا الداخلي عندما يشعر أنه شخص قادر على الفهم والسيطرة على العالم من حوله.(Gross,1999,p.97)

2-3/ الباعث Encentive: يقصد به المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي إلى الحصول عليه أو يسعى إلى تجنبه والبواعث نوعان: إيجابية وسلبية، فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها مثل أنواع العقاب.(مزيان، 2015، ص.16-18)

*يعرفه أحمد عزت راجح (1965): الباعث بأنه: موقف خارجي مادي أو إجتماعي يستجيب له الدافع، فالدافع فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجة عنه.(راجح، 1969، ص.67)



الشكل رقم(01): يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة-الحافز-الباعث).(ملحم، 2006، ص.149)

من خلال هذا العرض يتضح أن هذه المصطلحات تشترك في هدف واحد وهي جميعها تحرك السلوك وتدفعه في اتجاه معين من أجل إشباع حاجات الفرد والحوافز في معظمها داخلية المنشأ ذات أصل بيولوجي بينما البواعث خارجية المنشأ ترتبط بالبيئة المحيطة بالفرد ولا يمكن الفصل بينهم، فكل مثير هو مكمل للأخر من أجل القيام بالسلوك الذي يؤدي إلى إشباع والاتزان والاستقرار.

3/ مفهوم الدافع المعرفي:

إن الدافع المعرفي واستطلاع المعرفة هي إحدى المتغيرات الأساسية لنجاح الطالب وتقدمه وتكيفه الدراسي ومن وجهة نظر إنسانية أخذت منحى أخر قامت بالتركيز على مساعدة التلميذ على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق تعلم معرفي أمثل، ومن ثم إلى خلقه حالة إبداع تعمل على تحقيق ذاته، إذن هي استثارة داخلية من أفكار ومعارف والإلحاح المتواصل والاستمرار للأداء يهدف لإشباع الدافع المعرفي وصولا إلى حالة توازن معرفي.(إياد، 2010، ص. 83)

*تعريف الفرماوي(1985): الدافع المعرفي هو الرغبة الدائمة والمستمرة عن الفرد في اكتساب المعلومات أو بزيادتها وحرصها على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطر في سبيل الحصول على المعرفة وهي رغبة الفرد المستمرة في اكتساب المعلومات وزيادتها وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطر في سبيل المعرفة، والرغبة فهي المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحملها تحت مسميات مختلفة منها الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع ودوافع الاستطلاع.(هبازة، 2018، ص.59)

*يعرف قطامي (1999): الدافع المعرفي هو حالة داخلية تحرك أفكار ومعالم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول الى حالة توازن معرفية معينة.(قطامي، 1999، ص.17)

*يعرف المعايطة: الدافع المعرفي بأنه الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها.(المعايطة، 2000، ص. 153)

*يعرف"غانم": الدافع المعرفي أنه الرغبة في الفهم والمعرفة ويتجلى في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوك الطالب الأكاديمي.(غانم، 2002، ص. 118)

نستنتج من خلال مجموعة التعاريف بأن الدافع المعرفي هو حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات.

4/ لمحة تاريخية عن ظهور مفهوم الدافع المعرفي:

يعود مصطلح الدافع المعرفي الى كوهن وزملائه & (Cohen,1957;Cohen,Stotland Wolfe,1955) في بداية أعمالهم على الفروق الفردية في الدافع المعرفي، ومع ذلك فان مفهوم الحاجة إلى المعرفة كحاجة للفهم والحصول على خبرات معقولة من العالم، وأثبتوا أن الحاجات القوية تدفع الناس إلى رؤية موقف أكثر غموضا حتى وان كانت منظمة نسبيا وهذا يشير إلى أن المعايير العالية لوضوح المعرفة مشتركة مع ضرورة ملحة للمعرفة وعرفوه بأنه الحاجة لبناء المواقف المعينة بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية.

وقد عد هؤلاء أن المواقف تجعلها خبرات منطقية مختلفة ستكون هامة للفرد بقدر ما تثير الحاجة للمعرفة وبقدر ما تشبعها، أما الإحباط فيؤدي إلى تطور الفرد بالحرمان والتوتر، ويقوده بالتالي لأن يبذل جهودا نشطة يبني من خلالها مواقف معقولة تزيد من فهمه لما حوله، وفي سنة عرف كانز(Katz, 1960) الحاجة إلى المعرفة بأنها حاجة الفرد لأن يفهم وقد اعتبر كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty,1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على "أنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به.

وعرفاها فيما بعد (Cacioppo &Petty, 1982) على "الانشغال بمسارات معرفية يتطلب المزيد من الجهود".

وأخيرا قدم بيلتير وشبروسكي (Peltier & Schibrowsky,1994) مفهوما أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة باعتبارها الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة.

وظلت الحاجة الى المعرفة تحظى باهتمام قليل من الباحثين حتى قام كاسيوبر وبيتي عام 1982 (Cacioppo & Ptty,1982) بتطوير أداة لقياسها تكونت من 34 فقرة والتي خفضت فيما بعد إلى 18 فقرة وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق Elaboration likelihood Model والذي ذكر فيه أن الأفراد ذوي الحاجة العالية الى المعرفة أكثر ميلا لتنظيم وتفضيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولائك ذوي الدرجة المنخفضة ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتمادا على متغيرين رئيسيين هما: دافعيتهم مثل الحاجة الى المعرفة، وقدراتهم مثل معرفتهم السابقة فمن كانت لديه درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلون المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما ذو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية مثل(مصداقية مصدر المعلومات)، ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجادلات.(بكير، 2016، ص. 121)

5/ نظريات المفسرة للدافع المعرفي:

1/ نظرية بياجيه في الدافع المعرفي (1869-1980): يرى بياجيه أن الدافعية تنشأ بفعل الحرمان الناتج عن حالة عدم توازن معرفي وما يترتب عن الدافع السلوك من أجل استعادة التوازن.(هبازة، 2018، ص. 65)

حيث تؤكد هذه النظرية أن فقدان التوازن المعرفي يثير الدافع المعرفي للطلبة بتعلم الجديد من المعرفة لحل مشكلات منهجية أو منهجية من خلال عملية تنظيم والتكيف وبناء المخططات وابتكر بياجيه نظرية في النمو المعرفي وأن الطفل يركب معرفته عن العالم بشكل نشط وفعال، وعندما ينمو فإن الطفل يتقدم إلى

مستوى أعلى من الوظيفة النفسية عبر مراحل تكون محتمة بالتاريخ التطوري للإنسان وتوصل بياجيه إلى ترتيب ثلاثة مصادر لتكوينه المعرفي هي عملية الموازية، والمثيل، والموائمة.(بكير، 2016،ص.34-35)

-حيث يفترض بياجيه أن النمو والارتقاء المعرفي يزداد من خلال الإدراك والتفكير والتفكير والخيل وتؤثر فيه أربعة عوامل رئيسية هي:

*النضج: يرتيط النمو المعرفي بصفة عامة ينضج الجهاز العصبي المركزي والتناسق الحركي، فوظيفية المشي يتطلب نمو العضلات ونضجها بالإضافة للأعصاب المتحكمة فيها وليس للعوامل.

*التفاعل مع البيئة المادية: إن تفاعل الطفل مع بيئته المادية يزيد من نسبة نموه وذلك بزيادة عدد خبراته التي تمكنه من الوصول إلى التفكير المعقد.

*التفاعل مع البيئة الاجتماعية: يعتبر اكتساب الخبرات بواسطة استعمال اللغة للتواصل مع مجموعة الرفاق والاكتساب المدرسي مؤشرين بزيادة معدل النمو المعرفي.

*التوازن: هو عملية تنظيم ذاتي تستوجب إشارة حالة التوازن في حالة عدم التوازن التي تمر بها العضوية وذلك باستخدام سلسلة لا متناهية من الاستيعاب والملائمة.(هاشم، 2018، ص. 2014)

2/ نظرية موراي Muray (1893-1988):

يمكن فهم الدافع المعرفي في إطار نظرية موراي للحاجات النفسية ومنها الحاجة للمعرفة والرغبة في الفهم حيث أشارت النظرية أن الحاجة للمعرفة تتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال حيث يميل الفرد إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي ويعرف هذه الحاجة بأنها رغبة في تحليل الأحداث وتعميمها والميل الى التصحيح والنقد ويذكر يحي(2010) قائمة الاحتياجات الذي ذكرها موراي والتي تؤثر في مهام المتعلم المعرفية والأكاديمية ومنها:

-السعي للمعرفة

-حب الاستطلاع

-الرغبة في القراءة

-طرح الأسئلة والاكتشاف(بن خليوي، 2022، ص. 324)

3/ نظرية أوزبل ذو المعنى:

نظرية أوزبل ديفيد من بين النظريات التي حاولت تفسير التعلم من منظور معرفي

يرى أوزبل أن الدافع المعرفي رغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التي تؤدي الى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم، وأن التعلم ذو المعنى ليس اعتباطيا ولا حرفيا ولكنه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة بالبنية المعرفية للفرد وتتغير مع كل تعلم جديد، أما الحفظ فقد وصفه أوزبل بأنه اعتباطي وحرفي ولا يندمج فيه المعلومة الجديدة بصورة حقيقية مع البيئة المعرفية للفرد، يجب أن تكون الدافعية داخلية لكي تبقى الرغبة للتعلم.

إن حب الاستطلاع والحاجة لاكتساب القدرة هما خاصيتان فطريتان الدافعية تشكلان الدافعية والجانب الأخر للدافعية هو مبدأ الممارسة والأخذ بالعطاء والحاجة الأساسية للعمل مع الآخرين.(بن خليوي،2022، ص. 325-324)

4/ نظرية ليفن Levine (1890-1947):

تركزت الدراسات المرتبطة بالدافعية حتى 1930 حول الآليات البيولوجية التي تفسر السلوك المعقد لدى الإنسان، ويعود الفضل إلى تعديل هذه النظرة وإدخال الجانب المعرفي الذي يحدد أفعال الطلبة كل من

تولمان "To Lman" وليفن "Levin" فعبارة الدافع المعرفي تأخذ بعين الاعتبار كيف ندرك ونفسر الحالات الخارجية (عن ذواتنا) ودرجة التحديد الذاتي كالاستقلالية والضبط الذاتي التي لها تأثير على مستوى دافعنا وعموما ليفن يولي أهمية مركزية للعمليات المعرفية المتعلقة بالسياق الذهبي أو التوقع لنتائج التصرف ومن بين الأفكار الجوهرية لدى ليفن أن الطالب يعيش في مجال يفرض عليه أن يسير وفق نمط التحدي أو تجنب التحدي، فهذا المجال تتوفر فيه المعطيات وعوامل تجعل الطالب يتحرك وفق ما يملك من معارف بل يتصرف وفق تلك المعارف فالنماذج التي فسرت الدافعية في ارتباطها بالجانب الاجتماعي المعرفي للطالب تعتقد أن العمليات المعرفية له هي التي تحدد تصرفاته وتعمل على حفظ وتنظيم نظام من المعتقدات منسجمة ووظيفية وتعتقد أيضا أن التفاعل مع المحيط يحدث وفق النظام سلم القيم.(عمار، 2015، ص. 21)

5/ نظرية إتكينسون Atkinson: التوقع و القيمة 1929

الدافعية حسب هذا النموذج يرتبط بالتوقعات المرتبطة بذلك وهذا تستدعي منه الوقوف على حقيقته وكفاءته ووضع أهداف ذاتية لمتوسطة وطويلة المدى وأن ينشىء علاقة مع المهمة التي بصدد إنجازها ويظهر اهتمامه بها وعلى ضوء هذه الروابط التي تنشأ في علاقته مع ذاته ومع المهام حيث ينبغي أن تشكل له عائقا ونوعا من التحدي ومن الصعوبة فقد ليتمكن التلميذ من إظهار إمكانياته وإبراز كفاءته إذ كانت المهمة جدا سهلة (مما يضعف دافعيته) وهذا ينبغي مراعاة الفروق الفردية ومستوى الصعوبة للمهام المقترحة.(هبازة، 2018 ، ص. 70-71)

6/ مجالات الدافع المعرفي أهم أبعاده

1/ مجالات الدافع المعرفي: تشير بعض الدراسات كدراسة "نهار وستومان" من أن دراسة الدافع المعرفي للطلبة تساعدنا في تحديد العديد من توجيهات الطلبة كالرغبة في الدراسة والانجاز وتحديد الأهداف والاتجاهات والاختبارات، وتعمل هذه المتغيرات كقوى تساهم في زيادة قدرة الطلبة على معرفة والفهم، وتقع

على عاتق المؤسسات التربوية تهيئة الظروف المناسبة لتنمية مستوى الدافع المعرفي للطلبة وتحقيق الأهداف التربوية على مدى التنفيذ.

*وقد حدد موراي أن أهم مؤشرات الدافع المعرفي لدى الطلبة هي:

1/ الرغبة في إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والإحكام بالثقافة والعلم.

2/ الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل البحث عن المعرفة.

3/ الرغبة في تناسق الأفكار والاتجاه والمعارف.

4/ الانجذاب نحو المعلومات الغامضة والاستجابة بملل ما هو شائع.(نوري، 2003، ص. 180-181)

أهم الخصائص التي يتميز بها الفرد ذو الدافع المعرفي المرتفع:

*الإقبال على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية.

*الرغبة في تناسق أفكاره واتجاهاته ومعارفه.

*الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.

*الانجذاب نحو الموضوعات العامة التي تعوزها المعلومات والاستجابة بملل نحو ما هو مألوف وشائع منها.

*التمتع بالأفكار الايجابية حيث تدفع الفرد إلى التحدي والبحث عن القيمة والمكانة العالية.

*الرغبة في الاستكشاف وإنشاء العلاقات الجسمية.

*الفضول وتمحيص كل ما هو جديد.

*طرح الأسئلة المستمرة وصياغة الفرضيات والتجريب.

*مستوى الطموح مرتفع والبحث عن عن الطرق المتميزة لانتهاجها لتحقيق ما يصبوا إليه.

*تنويع استراتيجيات البحث والاطلاع وضبطها.

*التحكم في الوقت واستغلاله.

*وضع أهداف ذاتية متوسطة وبعيدة المدى تبلور في مشروعه الخاص.

*التقويم الذاتي والداخلي لاحتمالات تحقيق الحصة المقترحة للنجاح.

*البحث الدائم عن المعلومات والحصول عليها وتنميتها.

*محاولة إزالة التوتر الناتج عن قلة المعلومات حول موضوع ما أو تناقض المعلومات وغموضها.

*الميل الى اكتشاف العالم المحيط.

*مواجهة الصعاب والتحديات والتغلب عليها.

*الانهماك في عمليات معرفية ذات جدوى.

*الموضوعية في حياتهم.

*الرغبة في خبرات جديدة تنشط عقلهم وحواسهم.

*الاستجابة بملل نحو ما هو مألوف وشائع.(هبازة، 2018، ص.62-63)

2/ أبعاد الدافع المعرفي: تتمثل أبعاد الدافع المعرفي في ما يلي:

1/ الإصرار: مدى إصرار التلميذ على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه ومثابرته من أجل النجاح الدراسي.

2/ الاهتمام: مدى مشاركة التلميذ في الأنشطة الصفية وإنجازه للمهمات المدرسية والرضا بأدائه.

3/ فائدة التعلم: مدى إدراك التلميذ لفائدة تعلمه وأهميته في حياته المهنية.

4/ الامتثال: مدى امتثال التلميذ للقواعد والتعليمات الصفية وتنفيذه للمطالب والواجبات المدرسية.(زين، 2022، ص. 25-26)

7/ العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي:

أولا: العوامل المرتبطة بالأسرة: تعد الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والمؤثرة في تربية الأفراد وتكوين شخصيتهم عن طريق الرعاية ومراعاة خصائص كل مرحلة نمائية لهم وذلك من أجل تطوير قدراتهم وتأمين مستقبلهم الدراسي والمهني، ويؤكد ذلك كولمان (Colman,1993) حيث يرى أن دافع الأطفال يتأثر بمدى تشجيع وتحفيز أوليائهم نحو الانجاز، واتخاذ المبادرات والمنافسة والتعلم بالملاحظة.

كذلك فالعلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء من شأنها أن تخلق مناخا مناسبا لدعم دافعيتهم كما تكون السبب الأساسي في إضعافها.

ثانيا: أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية: تلعب المدرسة دورا هاما في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم، فالمدرسة أحيانا لا تلبي حاجات الأطفال أو ميولهم الخاصة وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب

إنتاجهم ويشدهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم، والطفل في المدرسة في تفاعل دائم مع أقرانه وأساتذته والإدارة التربوية المشرفة على خدمته كل هذه الجماعة تلعب دورا هاما في النمو الاجتماعية وتعلم الأدوار والتحصيل الدراسي ومن أهم العوامل المدرسية المؤثرة في الدافع المعرفي للتلميذ مايلي:

1/ العوامل المرتبطة بالمتعلم نفسه:

فقد حدد "Lavach" عدد من العوامل التي تؤثر على الدافع المعرفي وتلك العوامل هي:

*قدرة المتعلم على النجاح لكونه على درجة عالية من الذكاء أو الموهبة أو عدم قدرته على النجاح لكونه على عكس تلك المقدرات.

*بذل المتعلم الجهد الكافي لكي يحقق النجاح.

*يسهم مستوى صعوبة الموقف التعليمي إلى نجاح المتعلم إذا تولد لديه إرادة وممكن أن يتولد لديه نوع من الإحباط لصعوبة الموقف التعليمي مما يؤدي إلى فشله.

*إرجاع نجاح الفرد أو فشله إلى الخط أي إلى عوامل خارجية.

*الاستعداد للتعلم: فقد ترد بعض حالات تدني الدافع المعرفي إلى عدم توافر الاستعداد ويقصد بالاستعداد" الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له"، وقد حدد جانبه من خلال منظوره المعرفي والاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة.

*طرق الدراسة ومهارات التعلم: وتعد من العوامل التي تسهم بشكل واضح وهام في عملية التحصيل الدراسي حيث أشارت عدة دراسات أن تبني الطرق الدراسية ذات الفعالية تستلزم مستوى مرتفع من الدافعية وحب

الاستطلاع واهتمامات جوهرية بمواضيع الدراسة، لكنه يرى أن الطلبة ذو الدافعية المرتفعة قد لا تتوفر لديهم طرق دراسية أفضل.

2/ العوامل المرتبطة بممارسات المعلمين:

يلعب المعلم دورا كبيرا في إثارة الدافع المعرفي فقدرة المعلم ومهارات في توضيح الدروس وفي إعطاء شهادات التقدير والامتياز وتعامله مع التلاميذ باحترام فعلى المعلم أن ينوع في أساليب التعليم وأن يستخدم طرق مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للمتعلمين، ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات أما على تشكل مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة أو جزء من الصف أو كل الصف، وتوضيح قوانين غرفة الصف والأمور المطلوب مراعاتها واحترامها وتعليق ما يتوقعه المعلم من المتعلمين في لوحة الإعلانات داخل غرفة الصف، كما يجب أن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسبا لمستوى استعداد المتعلمين وأن لا يؤجل الإثارة وأن يكون الهدف مباشر حتى لا يضعف الدافع إلى جانب مراعاة عدم الإفراط في استخدام المكافأة، والحذر في استخدام المنافسة بين المتعلمين واستخدامها كعامل مشجع.(بكير، 2016، ص.140-141)

ومن الممارسات التي تسهم في تدني الدافع المعرفي:

-عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقحمها لهم.

-عدم تحديده للأهداف التعلمية التي يرد منهم تحقيقها.

-إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها.

-إهمال نشاط الطلبة وحيويتهم وفاعليتهم والتركيز على الخبرات.

-جمود وجفاف غرفة الصف.

-غياب التفاعل الحيوي بينه وبين التلاميذ.

-إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم التلاميذ المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط وهو ينبع مما يراه المعلم.

-عدم اعتماد المعلم على استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات وتفضيله أسلوب التلقين والحفظ.

ثانيا: العوامل المرتبطة ببيئة الغرفة الصفية:

تؤثر البيئة التي يتم بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء وسلوك التلميذ، فالجو الصفي السائد وما يسود التلميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية قد يجذب أو ينفر من التعلم أو خصوصا إذا كان الجو الصفي تسوده سوكات عدوانية، كما أن سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة في زيادة حالات العدوان بين التلاميذ للشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل الجو الصفي حاليا من التعاون والأمن ويضاف إلى ذلك أن التباين الشديد بين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية وتدني إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل المأكل والملبس، قد يحيل بعض التلاميذ إلى تلاميذ عاجزي التعلم، وعاجزي الخبرات مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية.(رضوان، 2004، ص. 57)

ثالثا: المواد والخبرات التعليمية

تؤثر المواد والخبرات التعليمية في تدني وزيادة الدافع المعرفي لدى المتعلم ومن الأساليب المساهمة في ذلك:

*غموض الأهداف التي يراد من الطالب تحقيقها وعدم تدرجها.

*عدم تناسب مستوى العمل المطلوب تعلمه مع قدرات الطالب وإمكاناته.

*عدم ارتباط مواضيع التعلم بميل الطالب وبالحياة الواقعية له.

*إهمال التوظيف الفعال للتعلم القبلي والمرتبط مباشرة بالتعلم الحالي.

*إهمال توضيح أهمية الحيرة التعليمية في بداية الدرس.

*عدم تنوع الخبرات التعليمية التعلمية.

*صعوبتها تحول دون تفاعل الطالب معها بحيوية.

*إهمال التركيز على استراتيجيات التفكير في معالجة المواد التعليمية.

*إهمال التركيز على استغلال المتعلم إذا أراد أن يعتمد على الكتاب المدرسي المتضمن للمواد والخبرات المقررة له بمفرده ودون مساعدة.(بكير، 2016، ص. 142)

7/ تطبيقات الدافع المعرفي داخل الصف:

يذكر (العتون واخرون،2014) أن هناك مجموعة من الإجراءات العلمية التي من شأنها أن تساعد الطلاب في تطوير دافعيتهم داخل حجرة الدرس ومنها:

*مساعدة الطلاب على رؤية أهمية المواد الدراسية وقيمتها العملية، ويبين لهم أن نجاحها في المواد الدراسية سيكون له أثر بالغ في نجاحها خاصة في وظيفتهم المستقبلية.

*ربط المواد الدراسية بميول الطلاب واهتماماتهم خاصة في حياتهم اليومية.

*تشجيع الطلاب على اهتمامهم بالمواد الدراسية لأغراض تعلميه لا الانحصار وراء الأغراض الأدائية.

*تشجيع الطلاب على اختيار أهداف صعبة تتطلب التحدي وفي نفس الوقت يمكن تحقيقها.

*تشجيع الطلاب على الاستفادة من أخطائهم ليتعلموا أشياء جديدة ويتغلبوا على الفشل.

*تعزيز الثقة لدى المتعلمين.

غير أنه يجب القول أن تطبيقات الدافعية للتعلم لا تقتصر على المدرس كشخص أو في المدرسة التعليمية بشكل عام بل تتجاوز ذلك لأطراف أخرى سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها فيمكن إدراج المشرفين التربويين ضمن هذه الحلقة بنصح التلاميذ وتوجيههم في أوقات الراحة، كما أن مستشاري التوجيه والإرشاد لهم دور فعال في ذلك عبر الحصص الإعلامية التي يقومون بها بين الحين والأخر وتزويد الطلاب بمنشورات حول عالم الشغل وآفاق التخصصات الجامعية المتاحة لهم كما أن للنشاطات الترفيهية دور بارز ضمن هذا الإطار كتنظيم الرحلات الاستكشافية والترفيهية والتي لها بالغ الأثر في الرفع من دافعية الطلاب كتنظيم زيادة ميدانية للجامعة لصالح تلاميذ إلى غير ذلك.(بن قاسم، 2020، ص. 40-41)

خلاصة

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافع المعرفي الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطه الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية وشرط من شروطها فهو حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم يحرك سلوكه ويعمل على استمراره من أجل تحقيق غاية معينة، كما قدمت الباحثة تعريف الدافع المعرفي وأهم النظريات المفسرة له، وللدافع المعرفي أهمية تربوية تكمن في جعل المتعلم قابل لأن يمارس نشاطات معرفية وعاطفية وحركية في نطاق المدرسة أو خارجها والتي تظهر خاصة في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة النشاط الحيوي من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على النجاح.

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1/ الهدف من الدراسة الاستطلاعية

2/ الحدود الزمان والمكانية لإجراء الدراسة الاستطلاعية

3/ عينة الدراسة الاستطلاعية

4/ أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية

5/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1/ منهج الدراسة

2/ الحدود والزمان والمكانية لإجراء الدراسة الأساسية

3/ عينة الدراسة الأساسية وخصائصها

4/ أدوات الدراسة الأساسية

5/ إجراءات الدراسة الأساسية

6/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

تمهيد

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الميدانية والتي تعتبر محورا أساسيا للتحقق من الفرضيات المقترحة، إذ تعتمد دقة موضوعية نتائج الدراسة على طبيعة الإجراءات والخطوات العلمية المتبعة للحكم على صحة الفرضيات ونفيها وتتمثل هذه الإجراءات في القيام بالدراسة الاستطلاعية من أجل معرفة الخصائص السيكومترية للمقاييس التي تم الاعتماد عليها وفقا للبيئة المحلية، وتحديد منهج الدراسة ومجالاتها وكذا مجتمع الدراسة وخصائصه، بالإضافة الى تحديد مواصفات العينة وأسلوب اختيارها، واستخدام أدوات تحليل البيانات للوصول إلى التحليل والتفسير العلمي الدقيق والموضوعي للنتائج المتوصل إليها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

*إن الدراسة الاستطلاعية كخطوة مهمة في البحث العلمي تستطيع الباحثة بواسطتها تحديد المعالم الكبرى للبحث وتحديد المشكلة وانتقاء نوعية الأدوات المستعملة في البحث ومدى صلاحيتها وتجاوبها مع العينة المدروسة، بالإضافة إلى الكشف عن الصعوبات المعترضة في الدراسة الأساسية لغرض تجاوزها.

*فهي خطوة مهمة خاصة في البحوث الميدانية حيث يقوم بها الباحث قبل الشروع في الدراسة الأساسية لأنها تتيح له فرصة التعرف على الميدان الذي ستجري فيه الدراسة الأساسية

1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

*التعرف على مجتمع الدراسة والكشف عن العينة وتحديدها.

* ضبط أدوات الدراسة الاستطلاعية.

*حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار التفكير المنطقي واستبيان الدافع المعرفي المطبقين في الدراسة ثم الحكم على مدى صلاحيتهما.

*تتيح لنا فرصة مراجعة فرضيات البحث ومدى إمكانية تطبيقها.

*الكشف عن حجم الصعوبات التي يمكن أن نواجهها أثناء الدراسة الأساسية.

2/ الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:

2-1/الحدود الزمانية: وأقصد بها الفترة التي استغرقتها الدراسة، حيث أجريت في نهاية السداسي الثاني للسنة الدراسية [2022-2023] إبتداءا من 11 ديسمبر 2022 إلى غاية 22 فيفري 2023.

2-2/الحدود المكانية: وأقصد بها المكان الذي أجريت فيه الدراسة، حيث تمت في إحدى بلديات ولاية مستغانم وبالضبط في ثانوية "شمومة محمد" بعين تادلس.

3/ عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) تلميذ المرحلة الثانوية موزعة على المستويات الثلاثة (أولى ثانوي- ثانية ثانوي- ثالثة ثانوي) وتتمثل خصائصها على النحو التالي:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	24	%48
إناث	26	%52
المجموع الكلي	50	%100

من خلال قراءة للجدول رقم(01) نلاحظ من خلالهما تقارب عدد تكرارات كل من الذكور والإناث حيث بلغ عدد الذكور 24 تلميذ بنسبة 48% وعدد تكرارات الإناث 25 تلميذة بنسبة 52% وهذا ما يعكس خصائص العينة.

الجدول رقم(02): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستويات التعليمية.

المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
الأولى ثانوي	14	%28
الثانية ثانوي	11	%22
الثالثة ثانوي	25	%50
المجموع	50	%100

من خلال قراءة الجدول رقم (02) نلاحظ أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي بلع عددهم 14 تلميذ بنسبة 28% وبلغ عدد تلاميذ السنة الثانية ثانوي 11 تلميذ بنسبة 22% وعدد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي 25 تلميذ بنسبة 50% وهي النسبة الأكبر مقارنة بالمستويات الأخرى.

4/ أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

إن دقة البحث العلمي ترجع إلى دقة المعلومات التي يحصل عليها الباحث، ولا يمكن الحصول عليها دون الاستعانة بالأدوات المناسبة لطبيعة الموضوع وفي الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة على اختبار التفكير المنطقي ومقياس الدافع المعرفي.

4-1/ مقياس الدافع المعرفي:

4-1-1/ وصف المقياس:

تم الاعتماد على مقياس الباحث "زين إبراهيم" المصمم في صورته النهائية بالجزائر والذي يقيس الدافع المعرفي لدى تلاميذ الرابعة متوسط والمكون من (28) فقرة بعضها موجبة الصياغة والبعض الأخر سالبة الصياغة، الموزعة على(04) أبعاد وهي(الإصرار-الاهتمام-فائدة التعلم-الامتثال) كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم(03): يوضح توزيع فقرات مقياس الدافع المعرفي على أبعاده.

البعد	رقم الفقرة	المجموع
الإصرار	25-21-17-13-9-5-1	07
الإهتمام	26-22-18-14-10-6-2	07
فائدة التعلم	27-23-19-15-11-7-3	07
الإمتثال	28-24-20-16-12-8-4	07

الجدول رقم(04): طبيعة بنود مقياس الدافع المعرفي.

طبيعة الفقرة	رقم الفقرة	المجموع
موجبة	18-17-16-15-14-13-12-11-9-8-7-6-5-4-3-1 28-27-26-25-24-23-22-21-20-19	26
سالبة	10-2	02

4-1-3/ دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع المعرفي:

أولا: صدق المقياس:

يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توافرها في أداة جمع البيانات، ويعني الصدق قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلا، حيث يعد صدق الاتساق الداخلي أحد أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس، وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية بحساب كل من صدق الاتساق الداخلي بين كل بعد والفقرات التي تنتمي إليه وصدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية.

أ/ حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل بعد والفقرات التي تنتمي إليه والنتائج موضحة كما يلي:

***البعد الأول:** الإصرار*

الجدول رقم(05): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد الإصرار وفقراته.

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية« sig »
1	0,625**	0,000
5	0,523**	0,000
9	0,657**	0,000
13	0,602**	0,000
17	0,700**	0,000
21	0,573**	0,000
25	0,565**	0,000

** دالة عند مستوى الدلالة 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين بعد الإصرار وفقراته تراوحت مابين(0,523-0,700) وكلها دالة عند مستوى الدلالة أقل من 0,01، مما يدل على وجود اتساق بين بعد الأول الإصرار وفقراته.

***البعد الثاني:** الاهتمام

الجدول رقم(06): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد الاهتمام وفقراته.

الفقرات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة الإحصائية « sig »
2	0,690**	0,000
6	0,578**	0,000
10	0,185	0,197
14	0,655**	0,000
18	0,686**	0,000
22	0,438**	0,001
26	0,638**	0,000

** دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين بعد الاهتمام وفقراته تراوحت بين (0,438-0,690) وكلها دالة عند مستوى الدلالة أقل من 0,01 ماعدا الفقرة رقم 10

غير دالة لأن مستوى الدلالة أكبر من 0,01 و 0,05 والذي قدر ب0,197، مما يدل على اتساق بعد الاهتمام بفقراته.

البعد الثالث: فائدة التعلم

الجدول رقم (07): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين بعد فائدة التعلم وفقراته.

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية« sig »
3	0,503**	0,000
7	0,696**	0,000
11	0,871**	0,000
15	0,556**	0,000
19	0,660**	0,000
23	0,802**	0,000
27	0,634**	0,000

**دالة عند مستوى الدلالة 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين بعد فائدة التعلم وفقراته تراوحت ما بين(0,503-0,871)، وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة أقل0,01 مما يدل على اتساق بعد فائدة التعلم بفقراته.

البعد الرابع: الامتثال

الجدول رقم(08): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين بعد الامتثال وفقراته.

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائي« sig »
4	0,523**	0,000
8	0,625**	0,000
12	0,314*	0,026
16	0,343*	0,015
20	0,711**	0,000
24	0,454**	0,001
28	0,690**	0,000

**دالة عند مستوى الدلالة0,01 * دالة عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين بعد الامتثال وفقراته تراوحت مابين (0,314-0,690) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة أقل من 0,01، ماعدا الفقرة رقم 12 و16 الدالتين عند مستوى الدلالة 0,05 مما يدل على اتساق بعد الامتثال بفقراته.

ب/ حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي والنتائج موضحة كما يلي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الدافع المعرفي و الدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية « Sig »
الإصرار	0,888**	0,000
الاهتمام	0,884**	0,000
فائدة التعلم	0,877**	0,000
الامتثال	0,764**	0,000

* دالة عند مستوى الدلالة 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها تراوحت بين (0,764-0,888) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة أقل من 0,01 وهي مرتفعة، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي.

ثانيا/ الثبات:

الأداة الثابتة هي الأداة التي تعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذ طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة ومن النادر أن نجد مقياس صادق ولا يكون ثابت، فالمقياس الصادق هو مقياس ثابت لكن العكس ليس صحيح.(هبازة، 2015، ص. 89)، حيث اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على حساب الثبات بمعامل ألفا كرومباخ، والثبات بالتجزئة النصفية.

أ/حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (10): يوضح نتائج حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لفقرات مقياس الدافع المعرفي.

عدد الأفراد	معامل ألف كرومباخ
50	0,889

يتضح من خلال الجدول (10) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرومباخ بلغت 0,889 وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات مقياس الدافع المعرفي.

ب/حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية: وذلك من خلال تقسيم كل محور إلى نصفين، النصف الأول (العبارات الفردية) ويضم(14) فقرة، والنصف الثاني (العبارات الزوجية) ويضم(14) فقرة.

الجدول رقم(11): يوضح نتائج حساب معامل الثبات التجزئة النصفية لمقياس الدافع المعرفي.

الثبات	معامل الارتباط	معادلة سبيرمان براون
التجزئة النصفية	0,813	0,897

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الزوجية ومجموع درجات الفقرات الفردية بلغ 0,813، وبعد استخدام معادلة سيبرمان–براون لكون عدد فقرات مقياس الدافعية للتعلم ذات نصفين متساويين أصبح معامل الثبات 0,897 وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات مقياس الدافع المعرفي.

4-2/ اختبار التفكير المنطقي:

4-2-1/ وصف اختبار التفكير المنطقي: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالة اختبار توبن وكابي

(Tobin & Capie,1980)، والذي تم ترجمته إلى العربية من قبل أبو رمان المذكورة في الخوالد

(Al-Khawaldah,2011) كما تم تعديله وتطبيقه على البيئة العمانية من قبل الحضرمية

(Al-Hadthrrme,2011) يتكون كل سؤال من جزأين، الجزء الأول يختار الطالب فيه الإجابة الصحيحة من بدائل معطاة للسؤال، ثم يختار تفسيرا لها في الجزء الثاني من السؤال وتبلغ الدرجة الكلية له 16 درجة ولكل قدرة من القدرات الأربع التالية 4 درجات ألا وهما(الاستدلال التناسبي-التحكم بالمتغيرات-الاستدلال الاحتمالي-الاستدلال الترابطي)، وقد تم استبعاد قدرة الاستدلال التوافقي لأنها لا تقاس بنفس الطريقة التي تقاس بها القدرات الأربع السابقة.

4-2-2/ دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير المنطقي:

أولا: صدق الاختبار: *اعتمدت الباحثة في دراسة صدق اختبار التفكير المنطقي على:*

أ/ حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل بعد والأسئلة التي تنتمي إليه، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم(12): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد اختبار التفكير المنطقي وأسئلته.

البعد و أسئلته		معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية « sig »
الاستدلال التناسبي	1	0,795**	0,000
	2	0,837**	0,000
التحكم بالمتغيرات	3	0,886**	0,000
	4	0,870**	0,000

الاستدلال	5	0,758**	0,000
الاحتمالي	6	0,770**	0,000
الاستدلال	7	0,708**	0,000
الترابطي	8	0,936**	0,000

*دالة عند مستوى الدلالة0,01

يتضح من خلال الجدول رقم(12) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين أبعاد اختبار التفكير المنطقي و أسئلته تراوحت مابين(0,708-0,936)، كلها دالة عند مستوى الدلالة أقل من 0,01 مما يدل على اتساق أسئلة اختبار التفكير المنطقي بأبعاده.

ب/ حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل بعد لاختبار التفكير المنطقي والدرجة الكلية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(13): يوضح معامل الارتباط بيرسون لكل بعد من أبعاد اختبار التفكير المنطقي والدرجة الكلية.

الأبعاد	***معامل الارتباط***	***مستوى الدلالة الإحصائية« sig »***
الاستدلال التناسبي	0,640**	0,000
التحكم بالمتغيرات	0,678**	0,000
الاستدلال الاحتمالي	0,787**	0,000
الاستدلال الترابطي	0,285*	0,028

** دالة عند 0,01 * دالة عند 0,05

يتضح من خلال الجدول رقم(13) أن قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها تراوحت بين(0,285-0,640) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة أقل من 0,01، ماعدا بعد الاستدلال الترابطي الدال عند 0,05، وكل هذه المعاملات مرتفعة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير المنطقي.

ثانيا: الثبات:

اعتمدت الباحثة على ثبات لألفا كرومباخ وإعادة التطبيق الإختبار للباحثة الحضرمية.

أ/حساب الثبات بإعادة التطبيق:

تقوم فكرة هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد تم إعادة إجراء نفس الاختبار على نفس مجموعة الأفراد بعد مضي فترة زمنية، وهكذا يحصل كل فرد على درجة في الإجراء الأول للاختبار وعلى درجة أخرى في الإجراء الثاني وعندما ترصد هذه الدرجات ونحسب معامل ارتباط درجات المرة الأول بدرجات المرة الثانية فإننا نحصل بذلك على معامل ثبات الاختبار.(بن قاسم، 2020، ص. 50)، وهذا ما توصلت إليه الباحثة الحضرمية في ثبات إعادة تطبيق اختبار التفكير المنطقي.

الجدول رقم(14): يوضح معامل الارتباط لإعادة تطبيق اختبار التفكير المنطقي للحضرمية.

الثبات	معامل الارتباط
إعادة التطبيق	0,72

يتضح من خلال الجدول رقم(14) أن قيمة معامل الثبات لإعادة تطبيق اختبار التفكير المنطقي للحضرمية قدر ب0,72 وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات الاختبار.

ب/ حساب الثبات ألفا كرومباخ:

الجدول رقم(15): يوضح معامل الثبات ألفا كرومباخ لإختبار التفكير المنطقي.

عدد الأفراد	ألفا كرومباخ
50	0,605

يتضح من خلال الجدول رقم(15) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرومباخ بلغت 0,605، وهي قيمة متوسطة لكن دالة على ثبات اختبار التفكير المنطقي.

5/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية: *تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفق لمرحلتين هما:*

5-1/ المرحلة الاستكشافية: *قبل البدا في الدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة بجمع الأدب النظري حول متغيرات الدراسة منهم الدراسات السابقة المشابهة وحتى الدراسات التي جمع متغير واحد، والبحث عن الأدوات التي تقيس هذين المتغيرين، والاحتكاك بالأساتذة لفهم الموضوع أكثر.*

5-2/ مرحلة إدارية: بعد الحصول على ترخيص إجراء الدراسة من طرف مديرية التربية الوطنية وبعد تقديم طلب كتابي عبر البريد الإلكتروني لمدير ثانوية "شمومة محمد"، تمت الموافقة من المدير والاتصال بالأساتذة الذين تتزامن موعد إجراء الدراسة مع موعد حصص تدريسهم حتى يكونوا على أهب الاستعداد لتقديم المساعدة في هذه الدراسة.

5-3/ مرحلة التنفيذ: تم من خلالها توزيع استمارة الدافع المعرفي واختبار التفكير المنطقي مع بعضهم على تلاميذ المرحلة الثانوية، وبعد إمساكهم للنسخ المقدمة لهم طلبت الباحثة ملأ قسم البيانات الشخصية، ثم وضحت لهم تعليمات تطبيق الاستبيان وشرح لهم طريقة الإجابة على كل فقرة، مع تقديم شرح للأسئلة التي يتضمنها الاختبار من قبل الباحثة التي كانت مرافقة للتلاميذ طيلة مدة إجراء الدراسة، وبعد جمع الأدتين تم

تفريغ كل من اختبار التفكير المنطقي والدافع المعرفي لحساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في كل من الصدق والثبات لمعرفة مدى صلاحية الأدنين.

ثانيا الدراسة الأساسية:

1/ منهج الدراسة:

إن الوصول إلى النتائج النهائية للبحث والإجابة عن تساؤلاته يتطلب منا إتباع منهج معين الذي يمثل الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشافه الحقيقة.

ونظرا لطبيعة الدراسة الحالية فإننا نجد أن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه الطريقة لوصف الظاهرة المدروسة كميا عن طريق جمع المعلومات المقننة لحل المشكلات وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

2/ المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

2-1/ المجال الزماني: أجريت الدراسة الأساسية خلال السداسي الثالث للسنة الدراسية[2022-2023] إبتداءا من 18 أفريل إلى غاية 15 ماي 2023.

2-2/ المجال المكاني: أجريت الدراسة الأساسية في إحدى ثانويات مستغانم "ثانوية شمومة محمد" بلدية عين تادلس.

3/ مجتمع الدراسة:

هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه وقد يكون هذا المجتمع محدودا أو غير محدود من حيث الحجم، وهو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة، حيث يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع تلاميذ المرحلة الثانوية لولاية مستغانم .

4/ عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

يعتبر اختيار العينة من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي، وهي الطريقة أو الأداة التي يمكن من خلالها للباحث الحصول على البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة.

لذلك تم في الدراسة الحالية الاعتماد على العينة القصدية نظرا لصعوبة تطبيق الأداة في جميع ثانويات ولاية مستغانم والتسهيلات التي قدمت لي في هذه المؤسسة، حيث بلغ عددها (100) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة وهي بذلك ممثلة لمجتمع الأصلي، وتتمثل خصائصها على النحو التالي:

الجدول رقم(16): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكور	47	%47
إناث	53	%53
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) تقارب عدد تكرارات كل من الذكور والإناث حيث بلغ عدد الذكور 47 تلميذ بنسبة47%، وبلغ عدد الإناث 53 بنسبة 53%، مما يوضح خصائص العينة الأساسية.

الجدول رقم(17): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص.

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية %
الأدبين	61	%61
العلميين	39	%39
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) تفاوت عدد تكرارات كل من الأدبين والمتمثلين في شعبة(أدب وفلسفة–لغات أجنبية) والعلميين المتمثلين في شعبة(الرياضيات–تقني رياضي–علوم تجريبية–تسيير وإقتصاد)، حيث بلغ عدد الأدبين 61 تلميذ وتلميذة بنسبة 61%، وعدد العلميين 39 تلميذ وتلميذة بنسبة 39% وهذا ما يوضح خصائص العينة الأساسية.

5/ أدوات الدراسة الأساسية: تتمثل أدوات الدراسة الأساسية فيما يلي:

5-1/ مقياس الدافع المعرفي:

يتكون هذا المقياس "لزين إبراهيم" من (4) أبعاد و 27 فقرة موزعة على النحو التالي:

*الإصرار: 1-5-9-12-16-20-24.

*الاهتمام: 2-6-13-17-21-25.

*فائدة التعلم: 3-7-10-14-18-22-26.

*الامتثال: 4-8-11-15-19-23-27.

5-1-2/ مفتاح التصحيح:

المقياس موجه لتلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي بهدف الإجابة عليه، فكل تلميذ يقرأ المقياس ويختار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل، موضحة كما يلي:

الجدول رقم(18): مفتاح تصحيح فقرات مقياس الدافع المعرفي.

البدائل / الفقرة	قليلا	متوسطا	كثيرا
الموجبة	1	2	3
السالبة	3	2	1

5-2/ اختبار التفكير المنطقي :

اعتمدت الباحثة على اختبار التفكير المنطقي للباحثة الحضرمية والمكون من 8 أسئلة موزعة على (4) أبعاد.

5-2-1/ مفتاح التصحيح اختبار التفكير المنطقي:

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على الاختبار يتم تصحيحه من قبل الباحثة، حيث تعطي لكل إجابة صحيحة أجابها التلميذ درجة واحدة(01) وتفسيرها درجة (01) أي درجتين لكل سؤال أجابه التلميذ إجابة صحيحة، حيث تتكون كل قدرة من سؤالين لتصبح (04) درجات لكل قدرة، أما الإجابة الخاطئة منها تعطي لها صفر(0) درجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(19): يوضح توزيع أسئلة اختبار التفكير المنطقي حسب قدراته الأربع.

القدرات	أرقام الأسئلة	مجموع الدرجات
الاستدلال التناسبي	2-1	4
التحكم بالمتغيرات	4-3	4
الاستدلال الاحتمالي	6-5	4
الاستدلال الترابطي	8-7	4
الاختبار ككل	8-1	16

6/ إجراءات الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في مؤسسة تعليمية حيث:

*خصصت الباحثة أيام الذهاب إلى الثانوية التي سوف تجري بها دراستها الأساسية.

*توزيع اختبار التفكير المنطقي ومقياس الدافع المعرفي على تلاميذ المرحلة الثانوية.

*تقديم توضيحات أو الغموض حول الأدنين.

*الرحيل بعد جمع الاختبار والمقياس وحفظهما في الملف.

*شكر التلاميذ على استجابتهم معي ومساعدتهم في دراستي.

*إبلاغ المدير بنهاية مهمتها وتقديم كامل الشكر لأعضاء الذين ساهموا في المساعدة للقيام بالدراسة في الثانوية.

7/ الأساليب الإحصائية المستخدمة فالدراسة الأساسية:

اعتمدت الباحثة على جملة من الأساليب الإحصائية التي استخدمت من خلالها برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإحصائية (spss v26)، وتمثلت هذه الأساليب الإحصائية في :

*التكرارات والنسبة المئوية: لعرض خصائص العينة.

* معامل الارتباط بيرسون : لحساب صدق الأدوات ومعالجة الفرضية الثانية.

* معامل ألفا كرومباخ : لحساب ثبات الأدوات.

*المتوسط الحسابي: لمعالجة الفرضية الأولى.

*سبيرمان براون: ثبات التجزئة النصفية.

* اختبار (ت): لمعالجة الفرضية الثالثة والرابعة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الفرضيات.

1/ عرض نتائج الفرضية الأولى.

2/ عرض نتائج الفرضية الثانية.

3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة.

4/ عرض نتائج الفرضية الرابعة.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

1/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

تمهيد

نتناول في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الأساسية ومن ثم تحليلها لنصل إلى الإجابة على فرضيات البحث ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

أولا: عرض نتائج الفرضيات:

1/ عرض نتائج الفرضية الأولى:

-تنص الفرضية الأولى على ما يلي: مستوى التفكير المنطقي متوسط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لمعالجة هذه الفرضية نستخدم المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في متغير التفكير المنطقي ومن ثم الحكم عليها في أي مستوى تقع(منخفض أو متوسط أو مرتفع)، ولكن قبل ذلك يجب تحديد درجات كل مستوى من مستويات سابقة الذكر ولتحديد ذلك نقوم بالآتي:

الخطوة الأولى: حساب المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة

*أعلى قيمة : $8 \times 2 = 16$

* أدنى قيمة :$8 \times 0 = 0$

* المدى = $16 - 0 = 16$

الخطوة الثانية: تقسيم المدى على ثلاث مستويات

$$16 \div 3 \approx 5$$

$[0 - 5[$ مستوى التفكير المنطقي منخفض

[5 – 11[مستوى التفكير المنطقي متوسط

[11 – 16] مستوى التفكير المنطقي مرتفع

الخطوة الثالثة: تحديد درجات مستويات التفكير المنطقي على النحو التالي.

الجدول رقم (20): يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للتفكير المنطقي.

المتغير	***المتوسط الحسابي***	***الإنحراف المعياري***
التفكير المنطقي	8,800	2,978

نلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن قيمة المتوسط الحسابي للتفكير المنطقي قدر ب8,800 بإنحراف معياري قدره 2,978 حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تقع في المجال الثاني أي المستوى المتوسط.

–مما يدل على قبول الفرضية البحث التي تنص على أن مستوى التفكير المنطقي متوسط لدى التلاميذ المرحلة الثانوية.

2/ عرض نتائج الفرضية الثانية:

–تنص الفرضية الأولى على ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لمعالجة الفرضية الثانية نستخدم الأسلوب الإحصائي معامل الإرتباط بيرسون والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(21): يوضح نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في إختبار التفكير المنطقي ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي.

متغيرات العلاقة	حجم العينة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
التفكير المنطقي			
الدافع المعرفي	100	0,063	0,531

من خلال الجدول رقم (21) يتضح أن عينة الدراسة قد بلغت 100 تلميذا، وبلغ معامل الإرتباط لدرجاتهم على إختبار التفكير المنطقي ودرجاتهم في مقياس الدافع المعرفي 0,063 وهي قيمة موجبة وضعيفة جدا عند مستوى الدلالة 0,531 وهي أكبر من 0,05، مما يدل على رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري.

– أي لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة:

–تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

وللوصول إلى نتائج الفرضية الثالثة قامت الباحثة بحساب اختبار "ت" (Independent samples t– test) لعينتين مستقلتين والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح نتائج إختبار "ت" في التفكير المنطقي حسب الجنس.

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig
التفكير المنطقي	الذكور	48	9,542	3,162	2,453	98	0,016
	الإناث	52	8,115	2,647			
الفرق بين المتوسطين		/	1,426	/	Sig < 0,05 = 0,016 < 0,05		

يتبين من خلال الجدول رقم (22) أن الفرق بين متوسطي الذكور والإناث يساوي(1,426) وهو فرق واضح باعتبار أن متوسط الذكور يساوي(9,542) ومتوسط الإناث يساوي(8,115)، وبما أن قيمة (ت) في هذه الحالة تساوي(2,453) ودالة باعتبار أن مستوى الدلالة يساوي (0,016) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعند درجة حرية تساوي 98.

-وهنا نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري، أي هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التفكير المنطقي وذلك لصالح الذكور.

4/ عرض نتائج الفرضية الرابعة:

-***تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:*** توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من نتائج الفرضية الرابعة قامت الباحثة بحساب اختبار "ت" (samples t-test Independent) لعينتين مستقلتين والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح نتائج إختبار"ت" في التفكير المنطقي حسب التخصص.

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig
التفكير المنطقي	العلميين	43	9,023	2,773	0,649	98	0,518
	الأدبيين	57	8,631	3,137			
الفرق بين المتوسطين			0,392				
Sig > 0,05 = 0,518 > 0,05							

يتبين من خلال الجدول رقم (23) أن الفرق بين متوسطي التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين والذي يساوي(0,392) وهو فرق صغير باعتبار أن متوسط التلاميذ العلميين يساوي(9,023) بينما متوسط التلاميذ الأدبيين يساوي (8,631) وبما أن قيمة "ت" في هذه الحالة يساوي(0,649)، وغير دالة باعتبار أن مستوى الدلالة يساوي(0,518) وهو أكبر من مستوى الدلالة(0,05) وعند درجة حرية تساوي 98.

-وهنا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير المنطقي تعزى لمتغير التخصص.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

بعد عرض نتائج فرضيات الدراسة ننطلق في مناقشتها.

1/ مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

****نص الفرضيةالأولى:*** مستوى التفكير المنطقي متوسط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أظهرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى متوسط في التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث يكمن أن نفسر هذه النتيجة إلى اختلاف الأنظمة التربوية أو حتى إلى اختلاف المناهج وأساليب تدريس المعلمين.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة " عليوي الفراجي"(2019) حول مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة وعلاقته بجنسهم وتخصصهم، والتي بينت نتائجها عن وجود مستوى مرتفع من التفكير المنطقي لدى طلبة الفنون، ودراسة "رضا عبد ناصر" (2019) حول مستوى التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقته بالدافع المعرفي لمادة العلوم والتي بينت نتائجها عن انخفاض مستوى التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالقادسية، ودراسة "محمد شريف محمد علي" حول التفكير المنطقي لدى أطفال الرياض مما أسفرت عن وجود مستوى عال من التفكير المنطقي لدى الأطفال بشكل عام، ودراسة بن "أحمد الشقيفي" (2002) حول التفكير المنطقي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية الحاسب الآلي بجامعة أو القرى فرع القنفدة بالسعودية والتي أسفرت عن وجود مستوى مرتفع من القدرة على التفكير المنطقي.

1/ مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

****نص الفرضية الثانية:*** توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة الإختبار التفكير المنطقي أو عينة الدراسة و البيئة التي طبق فيها أو لأن التلاميذ وجدوا صعوبة في الإجابة على الإختبار.

واختلفت أيضا نتائج هذه الدراسة مع دراسة " التركيتي"(2011) حول التفكير المنطقي وعلاقته بالدافع المعرفي وحل المشكلات عند الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بالعراق، حيث بينت نتائجها أن الطلبة يمتلكون القدرة على التفكير المنطقي يمتلكون مستوى جيد من الدافع المعرفي والقدرة على حل المشكلات وكان ذلك لصالح الطلبة المتفوقين، هذا يعني أن التفكير المنطقي يؤثر بشكل مباشر على الدافع المعرفي حسب ما توصلت إليه الباحثة"إيمان صدام".

واختلفت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة"رضا عبد ناصر"(2019) حول مستوى التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقته بالدافع المعرفي لمادة العلوم بالقادسية، حيث بينت نتائجها عن وجود علاقة موجبة قوية وذات دلالة إحصائية بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لمادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

3/ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

*نص الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس(الذكور/الإناث).

أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "مهدي حسون" حول علاقة التفكير المنطقي بحل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

و اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "حازم مهدي"(2021) حول التفكير المنطقي وعلاقته بالتفكير السابر لدى طلبة الجامعة التي بينت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير المنطقي وفقا لمتغير الجنس(ذكور–إناث)، ودراسة "الفراجي"(2019) حول مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة وعلاقته بجنسهم وتخصصهم، والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير المنطقي تعزى لمتغير الجنس(ذكور–إناث)، ودراسة" شفاء"(2019) حول التفكير المنطقي الحاسوبي لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمتغيري الجنس، والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين في التفكير المنطقي بين الذكور والإناث.

4/ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

***نص الفرضية الرابعة:** توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص(العلمي/الأدبي).

أظهرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة بانضباط و حسن الإصغاء والتقيد بالتعليمات المعلم، ومكانة الاجتماعية تساعد في تفوق التلاميذ أو عدم وجود الفروق الفردية.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "يسرى مهدي حسون" حول علاقة التفكير المنطقي بحل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الإعدادية، وأسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي تعزى لمتغير التخصص لصالح الفرع العلمي، واتفقت دراسة" الفراجي"(2019) مع نتائج الدراسة الحالية حيث تناولت التفكير المنطقي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة وعلاقته بجنسهم وتخصصهم، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي وفق لمتغير التخصص(العلمي/ الأدبي).

خاتمة

في الأخير يعد القيام بهذه الدراسة في تخصص الإرشاد والتوجيه محاولة تضاف إلى المجهودات التي سبقتها بقصد التطرق لموضوع التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الذي يعتبر من أهم الموضوعات خاصة لممارستهم في حياتنا اليومية، فالتلميذ باستخدامه للتفكير المنطقي يساهم في نقل ما تعلمه إلى ميدان حياته وحل ما يعترضه من مشكلات على أساس علمي من خلال فهم المكونات الأساسية لكل مشكلة، ويصبح قادرا على استخلاص الحل المناسب لها، كما أنه يساهم في زيادة الاهتمام بالتركيز على العمليات العقلية داخل الأقسام الدراسية وزيادة الدافع المعرفي لديهم بحيث يعتبر المحفز الأساسي الذي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة فهو من أهم شروط التعلم التي أكدت عليها جل النظريات التي خلصت إلى أن المتعلم لا يميل إلى التفكير دون دافع له، غير أننا في دراستنا لم نتحصل على نفس النتائج التي توصلت إليها دراسات السابقة كما سبق تفسيرها إلى عدم قدرة التلاميذ ربما على الفهم الجيد لاختبار التفكير المنطقي والإجابة على الأسئلة وكانت النتائج المتوصل إليها كما يلي:

*مستوى التفكير المنطقي متوسط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

*لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

*توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

*لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

مقترحات:

استنادا إلى ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، بخصوص العلاقة بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي يمكن تقديم التوصيات التالية:

1/ إجراء دراسة للعلاقة بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي في مراحل دراسية أخرى(الابتدائي- المتوسط- الجامعي).

2/ إجراء دراسات تجمع التفكير المنطقي والدافع المعرفي في مواد دراسية كمادة علم الأحياء أو الفيزياء أو الرياضيات.

3/ إعداد برامج لتنمية التفكير المنطقي والدافع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

4/ إجراء دراسات حول الدافع المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الذكاء والتحصيل الدراسي.

5/ إجراء المزيد من البحوث حول التفكير المنطقي وأساليب تنميته وطرق قياسه.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم.

1/ أبو غالي، سليم محمد. (2010). أثر توظيف إستراتيجية(فكر–زاوج –شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

2/ أبو سلطان حسين، كميليا كمال. (2012). أثر استخدام إستراتيجية k.w.l في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

3/ إياد، محمد يحي. (2010). قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الإنسانية. مجلة الأبحاث كلية التربية الإنسانية، 9(3)، 80–99.

4/ بن خليوي، أسماء. (2022). التوجيهات الهدفية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية في ضوء جائحة كورونا(19). مجلة جامعة الملك عبد العزيز للأدب والعلوم الإنسانية،30 (2)، 319–356. 10.4197

5/ بن قاسم، فريد. (2020). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي [مذكرة لنيل شهادة الماستر. جامعة محمد بشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج]. جامعة محمد بشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج.

6/ بن طالبي، ليندة. (2010). التفكير المنطقي وعملياته عند الأطفال العاجزين سمعيا والمدمجين مدرسيا والعاجزين سمعيا غير المدمجين[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. جامعة الجزائر].جامعة الجزائر.

7/ بكير، مليكة. (2016). الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة مقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين[مذكرة لنيل شهادة دكتوراه. جامعة الجزائر2]. جامعة الجزائر.

8/ بادي، نوارة. (2022). أطر التفكير ونظرياته. مجلة بشائر العلوم، (2)6.

9/ حازم مهدي، أريج. (2021). التفكير المنطقي وعلاقته بالتفكير السابر لدى طلبة الجامعة. مجلة وزارة التربية/ كلية التربية المفتوحة، 32 (2)، 730-768.

10/ خضير، عالية عمران. (2012). فاعلية التدريس وفقا لمهارات التفكير المنطقي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والإجماع، (59)،349-359.

11/ راجح، أحمد غرت. (1968). أصول علم النفس. (ط7).القاهرة: الكاتب العربي للطباعة والنشر.

12/ رضا، عبد الناصر.(2020). مستوى التفكير المنطقي وعلاقته بالدافع المعرفي لمادة العلوم. مجلة الباحث، 35 (1)، 127-155.

13/ رضوان، وسام سعيد. (2004). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الرابع متوسط[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. جامعة الأزهر بغزة]. جامعة الأزهر بغزة.

14/ زين، براهيم. (2022). أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط[مذكرة لنيل شهادة دكتوراه. جامعة الجزائر2]. جامعة الجزائر2.

15/ سعيد، عبد العزيز. (2009). تعليم التفكير ومهاراته. (ط1).عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

16/ شانر، وليم. (1961). الطريق إلى التفكير المنطقي_المترجم(عطية مهنا).العربية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

17/ شيبة، لخضر. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. جامعة مولود معمري بتيزي وزو]. جامعة مولود معمري بتيزي وزو.

18/الشرقاوي، أنور محمد. (1991). التعلم نظريات وتطبيقات_ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

19/صدام محمد، إيمان.(2011).التفكير المنطقي وعلاقته بالدافع المعرفي وحل المشكلات عند الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية. تاريخ الإطلاع2023/04/11

https// thesis.mandumah.com.//

20/ عبد العظيم، صبري عبد العظيم.(2015). تنمية القدرات الإبتكارية والإبداعية عند القائد الصغير. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

21/ عبيدات، نوقان، وأبو السميد، منتهى. (2007). الدماغ والتعلم والتفكير. (ط1). عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

22/ عمار، ميلود. (2017). التدريس بالكفاءات والدافع المعرفي[مذكرة لنيل شهادة دكتوراه. جامعة وهران2]. جامعة وهران2.

23/ فالح، يمينة. (2011). فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. جامعة الجزائر2 بالجزائر]. جامعة الجزائر 2.

24/ العفيفية، منى، وأمبوسعيدي، عبدالله. (2014). العلاقة بين مستوى مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي لمحافظة مسقط. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28 (11)، 2521-2556.

25/ العفون، نادية، ومنتهى، الصاحب. (2012). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه. (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

26/ غانم، محمود محمد. (2002). علم النفس التربوي . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

27/ الفراجي، سمية صبار عليوي.(2019). مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة وعلاقته بجنسهم وتخصصهم. مجلة أبحاث الذكاء، (27).

28/ القطامي، نايفة. (1999). علم النفس المدرسي.عمان: دار الشروق المصرية للنشر والتوزيع.

29/ القباطي، هلال أحمد. (2015). فاعلية برمجية حاسوبية متعددة الوسائط في تنمية التفكير المنطقي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة صنعاء. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، (3).

30/ ملحم، محمد. (2006). القياس والتقويم. (ط1).عمان: دار البداية.

31/ مزيان، اليامنة. (2015). الدافع المعرفي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي [مذكرة لنيل شهادة الماستر. جامعة محمد بوضياف بمسيلة]. جامعة محمد بوضياف بمسيلة.

32/ المعايطة، خليل. (2000). علم النفس التربوي.عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

33/ المشهراوي، بسام محمد. (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية[مذكرة لنيل شهادة الماجستير. جامعة الأزهر بغزة]. جامعة الأزهر بغزة.

34/ نجيب عارف، تهاني. (2020). فاعلية استخدام التعلم الحدمي في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربية والنفسية،14 (2)، 297-336.

35/ هبازة، مروة. (2018). مستوى الدافع المعرفي لدى الطالب الجامعي لقسم العلوم الاجتماعية

[مذكرة لنيل شهادة الماستر. جامعة العربي بن مهيدي بأم بواقي]. جامعة العربي بن مهيدي بأم بواقي.

36/ هاشم، قاسم. (2018). بياجيه والارتقاء المعرفي. مجلة كلية التربية الإنسانية للعلوم التربوية والإنسانية، (38)، 1011-1039.

37/ يسرى، مهدي حسون. (2019). علاقة التفكير المنطقي بحل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الإعدادية. تاريخ الإطلاع 2023/04/12

http:// www.researchgate.net//

المراجع بالغة الأجنبية

1/ Ishag adil, Abdellah (2009). Achievement motivation among students in eastrn sudan. Athesis non published. Sudan faculty of education.

2/ Réjéan, Huot. (1994). Introduction À la psychologie. Gaëtan morin éditeur. Bouchereville.canada.

3/ Maslow, pierre louart.(2002). Herzberg et les théories du cotenu motivationnel. Claree, Iae.USTL (centre lillois d'analyse et de recher sur l' evolution entre prises).UPRESA.CNRS 18 (1).

الملاحق

الملحق رقم(01):التصريح الشرفي

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية
لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

الطالب(ة): بلال زوديسلاو رقم التسجيل الجامعي 18183703353

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 108697068 والصادرة بتاريخ: 2018/04/10

عن بودرباله المسجل بكلية العلوم الاجتماعية /قسم: العلوم الاجتماعية / شعبة علوم التربية

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان:

التفكير الإبداعي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
(دراسة مسحية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة مستغانم)

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

حررت الوثيقة من طرف
السيد(ة): خديم الباتول كريمة

التاريخ: 2023/07/02

إمضاء المعني

بلدية مستغانم
نظرا للتصديق المادي لامضاء
02 JUIN 2023
السيد(ة)

* ملحق القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.

ملحق(02): مقياس الدافع المعرفي في صورته الأولية

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من الفقرات، والمرجو أن تقرأ كل فقرة جيدا وتحاول أن تفهمها والإجابة بكل صراحة على أحد البدائل وذلك بوضع علامة واحدة فقط (x) أمام كل عبارة، كما أنني أضمن لكم سرية المعلومات وأن استخدامها فقط لأغراض علمية.

الاسم: السن: التخصص:

الرقم	الفقرات	الاستجابات		
		قليلا	***متوسطا***	***كثيرا***
1	انتبه لشرح الأستاذ ولو كان الدرس صعبا			
2	أتغيب عن الحصة الدراسية لأسباب تافهة			
3	المعلومات التي يقدمها الأستاذ ممتعة			
4	أكون منضبطا(لا أشوش...) ولو كان الأستاذ خارج قاعة القسم			
5	أهتم بالحصة الدراسية حتى ولو كانت حالتي الجسمية والنفسية سيئة			
6	أشعر بالحزن عند حصولي على علامة ضعيفة			
7	المعلومات التي يقدمها الأستاذ مفيدة للحياة			
8	أطيع الأستاذ عندما يأمرني ولوكأن تنفيذ الأمر صعبا			
9	أحاول في حل التمرين إلى غاية التوصل للحل الصحيح			
10	أشتغل بأدواتي المدرسية أثناء سير الدرس			
11	أشعر بالمتعة عندما أكتسب معلومات جديدة			
12	أشعر بالفرح عندما يعاقب الأستاذ التلميذ المشاغب			
13	الحصول على علامات ضعيفة يدفعني لمضاعفة الجهد الدراسي.			
14	يقلقني التشويش(الفوضى) عندما يكون الأستاذ يشرح الدرس.			
15	أفضل عدم غياب الأستاذ حتى أتعلم درسا جديدا.			
16	أفضل أن يكون الأستاذ حازما أثناء شرح الدرس.			
17	عندما لا أفهم الدرس جيدا أستعين بغيري(أستاذ، تلميذ) من أجل فهمه.			

18	أسأل الأستاذ عن عناصر الدرس التي لم يشرحها جيدا.				
19	أفضل أن يزودها الأستاذ بمعلومات إضافية.				
20	أحافظ على تجهيزات القسم(طاولات، كراسي...الخ).				
21	أهتم بالحصة الدراسية ولو كانت الظروف سيئة داخل قاعة القسم (الحرارة غير مناسبة، التشويش...الخ).				
22	أستمر في محاولة حل التمارين ولو كان الأستاذ خارج قاعة القسم.				
23	أحترم الأستاذ لأنه يزودني بمعلومات مفيدة.				
24	أدواتي المدرسية خصائصها مطابقة للخصائص التي حددها الأستاذ(اللون، الحجم...الخ).				
25	أفضل أن يكلفنا الأستاذ بحل تمارين صعبة تحتاج لبذل جهد كبير.				
26	أشعر بالقلق عندما لا أفهم الدرس جيدا.				
27	أفضل أن يدعم الأستاذ شرحه بأمثلة واقعية (مرتبطة بالحياة اليومية).				
28	أحضر الواجبات المدرسية في وقتها المحدد.				

الملحق رقم (03): مقياس الدافع المعرفي في صورته النهائية.

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من الفقرات، والمرجو أن تقرأ كل فقرة جيدا وتحاول أن تفهمها والإجابة بكل صراحة على أحد البدائل وذلك بوضع علامة واحدة فقط (x) أمام كل عبارة، كما أنني أضمن لكم سرية المعلومات وأن استخدامها فقط لأغراض علمية.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ التخصص:

الرقم	الفقرات	الاستجابات		
		قليلا	***متوسطا***	***كثيرا***
1	انتبه لشرح الأستاذ ولو كان الدرس صعبا.			
2	أتغيب عن الحصة الدراسية لأسباب تافهة.			
3	المعلومات التي يقدمها الأستاذ ممتعة.			
4	أكون منضبطا(لا أشوش...) ولو كان الأستاذ خارج قاعة القسم.			
5	أهتم بالحصة الدراسية حتى ولو كانت حالتي الجسمية والنفسية سيئة.			
6	أشعر بالحزن عند حصولي على علامة ضعيفة.			
7	المعلومات التي يقدمها الأستاذ مفيدة للحياة.			
8	أطيع الأستاذ عندما يأمرني ولوكأن تنفيذ الأمر صعبا.			
9	أحاول في حل التمرين إلى غاية التوصل للحل الصحيح.			
10	أشعر بالمتعة عندما أكتسب معلومات جديدة.			
11	أشعر بالفرح عندما يعاقب الأستاذ التلميذ المشاغب.			
12	الحصول على علامات ضعيفة يدفعني لمضاعفة الجهد الدراسي.			
13	يقلقني التشويش(الفوضى) عندما يكون الأستاذ يشرح الدرس.			
14	أفضل عدم غياب الأستاذ حتى أتعلم درسا جديدا.			
15	أفضل أن يكون الأستاذ حازما أثناء شرح الدرس.			
16	عندما لا أفهم الدرس جيدا أستعين بغيري(أستاذ، تلميذ) من أجل فهمه.			

17	أسأل الأستاذ عن عناصر الدرس التي لم يشرحها جيدا.			
18	أفضل أن يزودها الأستاذ بمعلومات إضافية.			
19	أحافظ على تجهيزات القسم(طاولات، كراسي...الخ).			
20	أهتم بالحصة الدراسية ولو كانت الظروف سيئة داخل قاعة القسم (الحرارة غير مناسبة، التشويش...الخ).			
21	أستمر في محاولة حل التمارين ولو كان الأستاذ خارج قاعة القسم.			
22	أحترم الأستاذ لأنه يزودني بمعلومات مفيدة.			
23	أدواتي المدرسية خصائصها مطابقة للخصائص التي حددها الأستاذ(اللون، الحجم...الخ).			
24	أفضل أن يكلفنا الأستاذ بحل تمارين صعبة تحتاج لبذل جهد كبير.			
25	أشعر بالقلق عندما لا أفهم الدرس جيدا.			
26	أفضل أن يدعم الأستاذ شرحه بأمثلة واقعية (مرتبطة بالحياة اليومية).			
27	أحضر الواجبات المدرسية في وقتها المحدد.			

الملحق رقم (04): إختبار التفكير المنطقي

يهدف الإختبار الذي بين يديك إلى تحديد مستوى التفكير المنطقي لديك وبعد تبريك للإجابة التي تختارها ذات قيمة للإجابة نفسها، وعليها يرجى إتباع الخطوات التالية للإجابة على أسئلة الإختبار.

1/ إقرأ السؤال بعمق.

2/ فكر مليا قبل أن تجيب.

3/ ضع الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة في المكان المناسب.

4/ إقرأ الأسباب المحتملة لإجابتك.

5/ إختر السبب المناسب الذي يمثل فهمك للمشكلة.

6/ إذ غيرت رأيك أشطب الإجابة السابقة، ثم أضيف الإجابة الجديدة.

7/ يرجى عدم وضع أي علامة على ورقة الأسئلة.

8/ الأسئلة في خمس ورقات.

الجنس: أنثى ◯ ذكر ◯

التخصص:.....

السؤال الأول: تم عصر أربع حبات برنقال لصنع ستة كؤوس من العصير، ما كمية العصير التي يمكن الحصول عليها من عصر ستت برتقالات؟(ملاحظة إفترض أن حجوم كل البرتقالات متساوية)

أ/7 كؤوس ب/8 كؤوس ج/ 9 كؤوس 10/ كؤوس 12/ كأسا

السبب:

1/ لا أعتقد أن هناك طريقة يمكن التنبؤ بها.

2/ الفرق بين عدد حبات البرتقال وعدد الكؤوس يكون دائما بمقدار2.

3/ أن مقارنة عدد الكؤوس مع عدد جبات البرتقال سوف يكون دائما بنسبة 2:3.

4/ كلما زاد عدد حبات البرتقال، فإن الفرق العدد بين حبات البرتقال والكؤوس يكون أقل.

5/ كلما زاد عدد حبات البرتقال بمقدار2، فإن الفرق بين عدد حبات البرتقال وعدد الكؤوس سيكون أكثر بمقدار 2.

السؤال الثاني: بإستخدام مسألة حبات البرتقال نفسها في السؤال السابق، كم عدد حبات البرتقال التي نحتاج لصنع (15) كأسا من العصير؟

أ/ 7 برتقالات ب/9 برتقالات ج/ 10 برتقالات د/ 13 برتقالة هـ/ 15 برتقالة

السبب:

1/ لا توجد طريقة للتنبؤ بعدد حبات البرتقال.

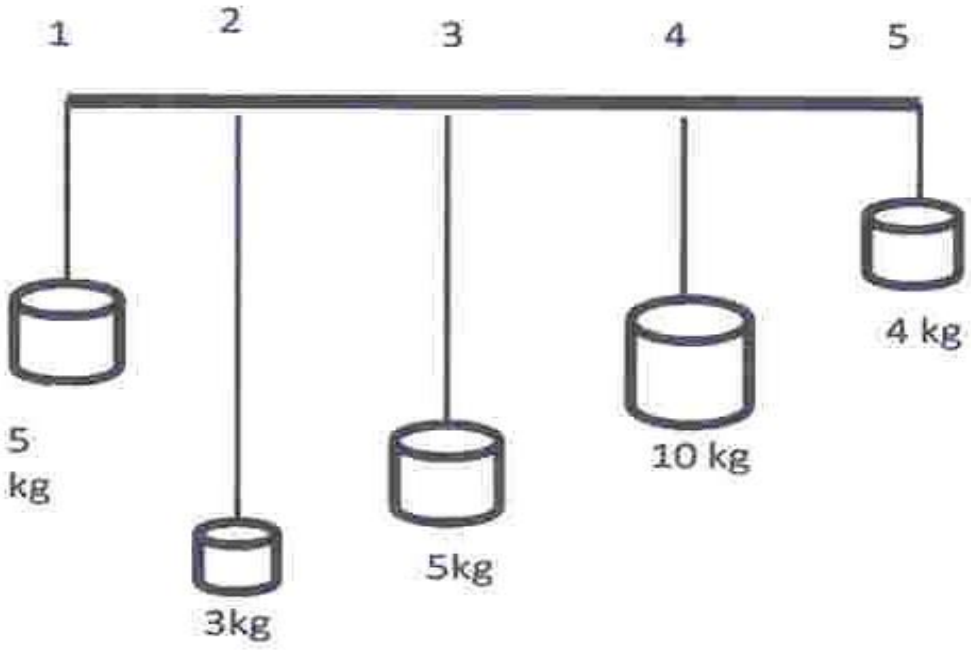
2/ سيكون عدد حبات البرتقال نصف عدد كؤوس العصير.

3/ سيكون عدد حبات البرتقال دائما أقل من عدد كؤوس العصير.

4/ سيكون الفرق في العدد بين حبات البرتقال والكؤوس دائما بمقدار2.

5/ أن مقارنة عدد حبات البرتقال مع عدد كؤوس العصير سيكون دائما بنسبة 3:2.

السؤال الثالث: إفترض أنك تريد إجراء تجربة لإكتشاف العلاقة بين طول البندول والفترة الزمنية اللازمة لتأرجحه أي البندولات الموضحة أدناه يمكن أن تستخدمه في التجربة؟



4

أ/ 1و4 ب/2و4 ج/ 1و3 د/ 3و4 هـ/2و5

السبب:

1/ يجب أن يتم إختبار كل بندول مع الأخر.

2/ يجب أن يتم إختيار أطول بندول مع أقصر بندول.

3/ كلما زاد طول البندول، فإن وزن الثقل سوف يقل.

4/ يجب أن تختلف أطوال البندول ولكن يجب أن تتساوى أوزان الأثقال.

5/ يجب أن تتساوى أطوال البندول ولكن يجب أن تكون أوزان الأثقال مختلفة.

السؤال الرابع: بإستخدام الشكل السابق، إفترض أنك تريد إجراء تجربة لإكتشاف العلاقة بين الوزن في نهاية الخيط والفترة الزمنية اللازمة لتأرجح البندول ذهابا وإيابا أي البندولات يمكن أن تستخدمه في التجربة؟

أ/ 1و4 ب/ 2و4 ج/ 1و3 د/ 3و4 هـ/2و5

السبب:

1/ يجب أن نقارن أثقل وزن مع أقل وزن.

2/ كلما زاد وزن الثقل، فإن طول البندول يقل.

3/ يجب أن نستخدم جميع البندولات حتى يتم اختيار كل بندول مع الأخر.

4/ يجب أن تختلف عدد الأوزان ولكن يجب أن تكون أطوال البندول متساوية.

5/ يجب أن تكون أوزان الأفعال متساوية ولكن يجب أن تختلف أطوال البندولات.

السؤال الخامس: اشترى فلاح صندوقا يحتوي على ثلاثين بذرة حمص، وثلاثين بذرة فاصوليا ما احتمال أن تكون بذرة الفاصوليا هب البذرة التي سيختارها من الصندوق؟

أ/ 1و2 ب/ 1و3 ج/ 1و4 د/ 1و6 هـ/ 4و6

السبب:

1/ نصف البذور عبارة عن بذرة فاصوليا.

2/ يحتاج أن نختار بذرة واحدة من 6 بذور.

3/ يجب أن نختار بذرة فاصوليا واحدة من 6 بذور.

4/ يحتاج إلى أربع اختبارات لأن(3) بذور حمص قد تكون اختيرت على التوالي.

5/ بالإضافة إلى بذرة الفاصوليا، قد يختار(3) بذور حمص من مجموعة 6 بذور.

السؤال السادس: اشترى فلاح صندوق يحتوى على (21) بذرة لنباتات مختلفة يوضحها الجدول التالي:

نوع النباتات	***أزهار حمراء قصيرة***	***أزهار صفراء قصيرة***	***أزهار برتقالية قصيرة***	***أزهار حمراء طويلة***	***أزهار صفراء طويلة***	***أزهار برتقالية طويلة***
العدد	3	4	5	4	2	3

*إذا تمت زراعة بذرة واحدة فقط، فما احتمال أن تكون النبتة ذات أزهار حمراء؟

أ/ 1و2 ب/1و3 ج/1و4 د/1و7 هـ/1و21

السبب:

1/ يجب أن يختار بذرة واحدة من مجموع(21) بذرة.

2/ سبع بذور من(21) بذرة سوف تعطي أزهار حمراء.

3/ 4/1 من الأزهار القصيرة و9/4 من الأزهار طويلة لونها أحمر.

4/ يجب أن يتم اختيار بذرة واحدة من البذور التي تعطي أزهار حمراء وصفراء وبرتقالية.

5/ لا يجب الاهتمام بنوع النبتة طويلة أو قصيرة، المهم أن يختار بذرة واحدة تعطي أزهارا حمراء من مجموع (7).

السؤال السابع: الرسم أدناه يوضح عينة من الفئران التي قبض عليها في جزء من حقل معين، أدرس الشكل ثم قرر ما إذا كانت احتمالية امتلاك الفئران السمينة للذيل الأسود أكثر من الفئران الهزيلة أم لا.

أ/ نعم، احتمالية امتلاك الفئران السمينة للذيل الأسود أكثر من امتلاك الفئران الهزيلة.

ب/ لا، احتمالية امتلاك الفئران السمينة للذيل الأسود ليست أكثر من امتلاك الفئران الهزيلة.

السبب:

1/ 11/6من الفئران التي لها ذيل أبيض هي فئران سمينة.

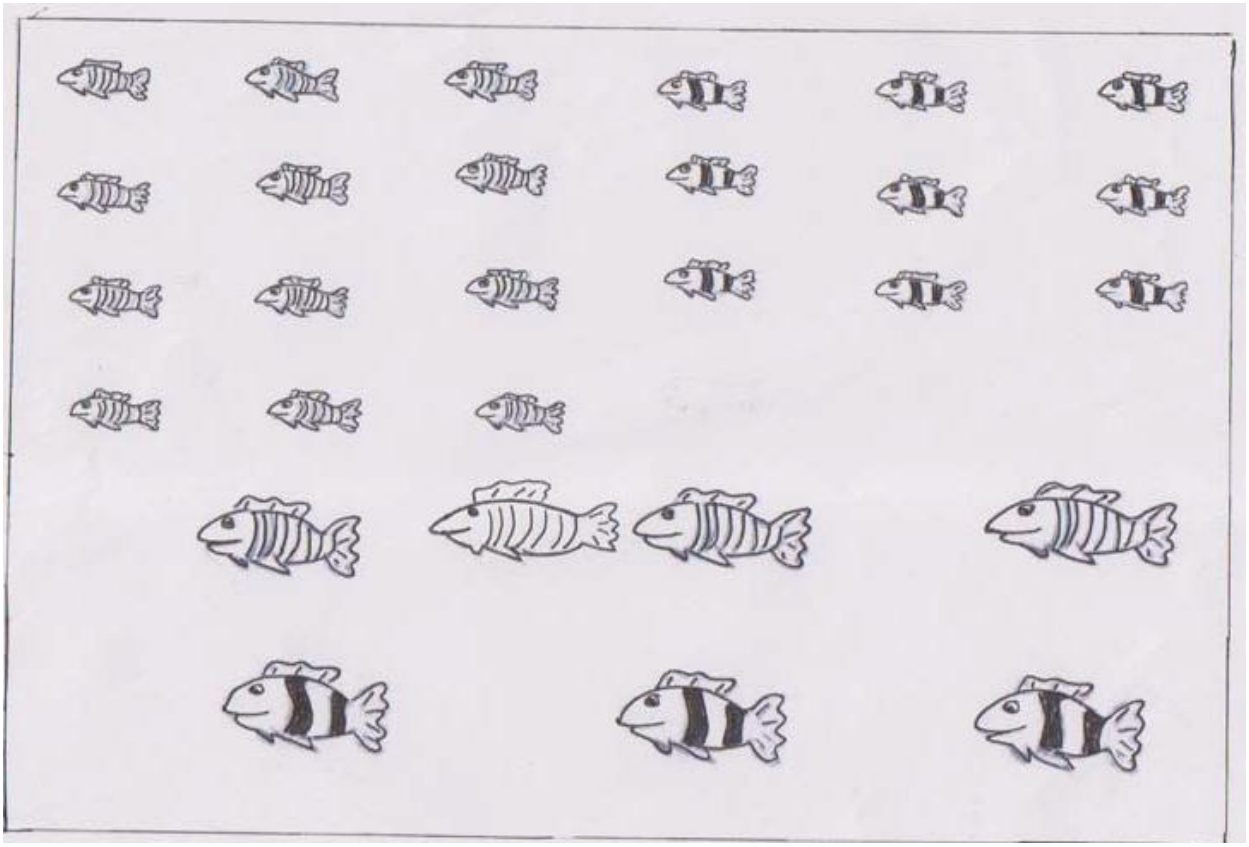
2/ (18) فأرا من (30) فأرا لها ذيل أسود، و(12) لها ذيل أبيض.

3/ بعض الفئران السمينة لها ذيل أبيض، وبعض الفئران الهزيلة لها ذيل أبيض.

4/ 11/8 من الفئران السمينة لها ذيل أسود، و4/3 من الفئران الهزيلة لها ذيل أبيض.

5/ كل الفئران السمينة لها ذيل أسود، ولكن لا تمتلك كل الفئران الهزيلة لها ذيل أبيض.

السؤال الثامن: الرسم أدناه، يوضح مجموعة من الأسماك المخططة أدرس الشكل ثم قرر ما إذا كانت إحتمالية إمتلاك الأسماك السمينة للخطوط العريضة أكثر من الأسماك الهزيلة أم لا.



أ/ نعم، احتمالية امتلاك الأسماك السمينة للخطوط العريضة أكثر من الأسماك الهزيلة.

ب/ لا، احتمالية امتلاك الأسماك السمينة للخطوط العريضة ليست أكثر من الأسماك الهزيلة.

السبب:

1/ 7/3 من الأسماك السمينة لها خطوط عريضة.

2/ 28/12 من الأسماك لها خطوط عريضة، و28/16 لها خطوط دقيقة.

3/ بعض الأسماك التي تمتلك خطوط عريضة هزيلة، وبعضها الأخر سمينة.

4/ بعض الأسماك السمينة لها خطوط عريضة، وبعضها الأخر لها خطوط دقيقة.

5/ 7/3 من الأسماك السمينة لها خطوط عريضة، و21/9 من الأسماك الهزيلة لها خطوط عري

الملحق رقم (05): نتائج الصدق لمقياس الدافع المعرفي.

		y1	y2	y3	y4	z
y1	Pearson Correlation	1	,733**	,682**	,608**	,888**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
y2	Pearson Correlation	,733**	1	,766**	,527**	,884**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
y3	Pearson Correlation	,682**	,766**	1	,515**	,877**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50	50
y4	Pearson Correlation	,608**	,527**	,515**	1	,764**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50	50
Z	Pearson Correlation	,888**	,884**	,877**	,764**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*بعد الإصرار

Correlations

		x1	x5	x9	x13	x17	x21	x25	y1
x1	Pearson Correlation	1	,097	,221	,419**	,364**	,338*	,181	,625**
	Sig. (2-tailed)		,503	,123	,002	,009	,016	,209	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x5	Pearson Correlation	,097	1	,390**	,017	,176	,284*	,229	,523**
	Sig. (2-tailed)	,503		,005	,907	,222	,046	,110	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x9	Pearson Correlation	,221	,390**	1	,176	,362**	,233	,364**	,657**
	Sig. (2-tailed)	,123	,005		,222	,010	,103	,009	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x13	Pearson Correlation	,419**	,017	,176	1	,577**	,328*	,151	,602**
	Sig. (2-tailed)	,002	,907	,222		,000	,020	,297	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

x17	Pearson Correlation	,364**	,176	,362**	,577**	1	,181	,406**	,700**
	Sig. (2-tailed)	,009	,222	,010	,000		,208	,003	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x21	Pearson Correlation	,338*	,284*	,233	,328*	,181	1	,033	,573**
	Sig. (2-tailed)	,016	,046	,103	,020	,208		,820	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x25	Pearson Correlation	,181	,229	,364**	,151	,406**	,033	1	,565**
	Sig. (2-tailed)	,209	,110	,009	,297	,003	,820		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
y1	Pearson Correlation	,625**	,523**	,657**	,602**	,700**	,573**	,565**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*بعد الإهتمام

Correlations

		x2	x6	x10	x14	x18	x22	x26	y2
x2	Pearson Correlation	1	,400**	,051	,384**	,331*	,134	,449**	,690**
	Sig. (2-tailed)		,004	,723	,006	,019	,354	,001	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x6	Pearson Correlation	,400**	1	-,056	,193	,308*	,181	,267	,578**
	Sig. (2-tailed)	,004		,701	,179	,029	,210	,060	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x10	Pearson Correlation	,051	-,056	1	,055	-,078	,015	-,295*	,185
	Sig. (2-tailed)	,723	,701		,705	,591	,916	,037	,197
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x14	Pearson Correlation	,384**	,193	,055	1	,406**	,025	,482**	,655**
	Sig. (2-tailed)	,006	,179	,705		,003	,866	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x18	Pearson Correlation	,331*	,308*	-,078	,406**	1	,202	,470**	,686**
	Sig. (2-tailed)	,019	,029	,591	,003		,158	,001	,000

	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x22	Pearson Correlation	,134	,181	,015	,025	,202	1	,089	,438**
	Sig. (2-tailed)	,354	,210	,916	,866	,158		,537	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x26	Pearson Correlation	,449**	,267	-,295*	,482**	,470**	,089	1	,638**
	Sig. (2-tailed)	,001	,060	,037	,000	,001	,537		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
y2	Pearson Correlation	,690**	,578**	,185	,655**	,686**	,438**	,638**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,197	,000	,000	,001	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

***بعد فائدة التعلم**

Correlations

		x3	x7	x11	x15	x19	x23	x27	y3
x3	Pearson Correlation	1	,339*	,324*	,083	,224	,203	,091	,503**
	Sig. (2-tailed)		,016	,022	,565	,119	,157	,530	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x7	Pearson Correlation	,339*	1	,503**	,116	,374**	,498**	,407**	,696**
	Sig. (2-tailed)	,016		,000	,421	,008	,000	,003	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x11	Pearson Correlation	,324*	,503**	1	,389**	,621**	,745**	,585**	,871**
	Sig. (2-tailed)	,022	,000		,005	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x15	Pearson Correlation	,083	,116	,389**	1	,193	,564**	,328*	,556**
	Sig. (2-tailed)	,565	,421	,005		,179	,000	,020	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x19	Pearson Correlation	,224	,374**	,621**	,193	1	,512**	,214	,660**
	Sig. (2-tailed)	,119	,008	,000	,179		,000	,135	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

x23	Pearson Correlation	,203	,498**	,745**	,564**	,512**	1	,417**	,802**
	Sig. (2-tailed)	,157	,000	,000	,000	,000		,003	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x27	Pearson Correlation	,091	,407**	,585**	,328*	,214	,417**	1	,634**
	Sig. (2-tailed)	,530	,003	,000	,020	,135	,003		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
y3	Pearson Correlation	,503**	,696**	,871**	,556**	,660**	,802**	,634**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*بعد الإمتثال

Correlations

		x4	x8	x12	x16	x20	x24	x28	y4
x4	Pearson Correlation	1	,321*	,005	-,059	,300*	-,016	,225	,523**
	Sig. (2-tailed)		,023	,974	,684	,034	,912	,116	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x8	Pearson Correlation	,321*	1	-,162	,355*	,450**	,032	,296*	,626**
	Sig. (2-tailed)	,023		,261	,011	,001	,824	,037	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x12	Pearson Correlation	,005	-,162	1	-,108	,163	,105	,157	,314*
	Sig. (2-tailed)	,974	,261		,455	,257	,468	,277	,026
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x16	Pearson Correlation	-,059	,355*	-,108	1	,014	,064	-,008	,343*
	Sig. (2-tailed)	,684	,011	,455		,924	,656	,953	,015
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x20	Pearson Correlation	,300*	,450**	,163	,014	1	,227	,540**	,711**
	Sig. (2-tailed)	,034	,001	,257	,924		,112	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x24	Pearson Correlation	-,016	,032	,105	,064	,227	1	,412**	,454**
	Sig. (2-tailed)	,912	,824	,468	,656	,112		,003	,001

	N	50	50	50	50	50	50	50	50
x28	Pearson Correlation	,225	,296*	,157	-,008	,540**	,412**	1	,690**
	Sig. (2-tailed)	,116	,037	,277	,953	,000	,003		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
y4	Pearson Correlation	,523**	,626**	,314*	,343*	,711**	,454**	,690**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,026	,015	,000	,001	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم(06):نتائج الثبات لمقياس الدافع المعرفي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,851
		N of Items	14[a]
	Part 2	Value	,725
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			,813
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,897
	Unequal Length		,897
Guttman Split-Half Coefficient			,888

a. The items are: x1, x3, x5, x7, x9, x11, x13, x15, x17, x19, x21, x23, x25, x27.

b. The items are: x2, x4, x6, x8, x10, x12, x14, x16, x18, x20, x22, x24, x26, x28.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,889	28

الملحق رقم (07):نتائج الصدق لاختبار التفكير المنطقي

بعد الإستدلال التناسبي

Correlations

		س1	س2	x1
س1	Pearson Correlation	1	,333**	,795**
	Sig. (2-tailed)		,008	,000
	N	62	62	62
س2	Pearson Correlation	,333**	1	,837**
	Sig. (2-tailed)	,008		,000
	N	62	62	62
x1	Pearson Correlation	,795**	,837**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	62	62	62

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد التحكم بالمتغيرات

Correlations

		س3	س4	x2
س3	Pearson Correlation	1	,542**	,886**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	62	62	62
س4	Pearson Correlation	,542**	1	,870**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	62	62	62
x2	Pearson Correlation	,886**	,870**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	62	62	62

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد الإستدلال الإحتمالي

Correlations

		س5	س6	x3
س5	Pearson Correlation	1	,169	,758**

	Sig. (2-tailed)		,190	,000
	N	62	62	62
س6	Pearson Correlation	,169	1	,770**
	Sig. (2-tailed)	,190		,000
	N	62	62	62
x3	Pearson Correlation	,758**	,770**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	62	62	62

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد الإستدلال الترابطي

Correlations

		س7	س8	x4
س7	Pearson Correlation	1	,414**	,708**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000
	N	62	62	62
س8	Pearson Correlation	,414**	1	,936**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000
	N	62	62	62
x4	Pearson Correlation	,708**	,936**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	62	62	62

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		x1	x2	x3	x4	Y
x1	Pearson Correlation	1	,163	,314*	,007	,640**
	Sig. (2-tailed)		,212	,015	,960	,000
	N	60	60	60	60	60
x2	Pearson Correlation	,163	1	,393**	-,073	,678**
	Sig. (2-tailed)	,212		,002	,579	,000
	N	60	60	60	60	60
x3	Pearson Correlation	,314*	,393**	1	,152	,787**
	Sig. (2-tailed)	,015	,002		,247	,000
	N	60	60	60	60	60
x4	Pearson Correlation	,007	-,073	,152	1	,285*
	Sig. (2-tailed)	,960	,579	,247		,028
	N	60	60	60	60	60
Y	Pearson Correlation	,640**	,678**	,787**	,285*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,028	
	N	60	60	60	60	60

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

ملحق رقم(08): نتائج الثبات لإختبار التفكير المنطقي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,605	8

الملحق رقم(09): نتائج فرضيات الدراسة الأساسية

*نتائج الفرضية الأولى التى تبين المتوسط الحسابي لمتغير التفكير المنطقي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
المنطقي.التفكير	100	2,00	16,00	8,8000	2,97803
Valid N (listwise)	100				

*نتائج الفرضية الثانية التي تبين العلاقة بين التفكير المنطقي والدافع المعرفي

Correlations

		المنطقي.التفكير	المعرفي.الدافع
المنطقي.التفكير	Pearson Correlation	1	,063
	Sig. (2-tailed)		,531
	N	100	100
المعرفي.الدافع	Pearson Correlation	,063	1
	Sig. (2-tailed)	,531	
	N	100	100

*نتائج الفرضية الثالثة التي تبين دلالة الفروق في التفكير المنطقي بين الجنسين

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المنطقي.التفكير	ذكر	48	9,5417	3,16200	,45639
	أنثى	52	8,1154	2,64689	,36706

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
المنطقي.التفكير	Equal variances assumed	2,966	,088	2,453	98	,016	1,42628	,58154	,27224	2,58032
	Equal variances not assumed			2,435	91,995	,017	1,42628	,58569	,26306	2,58951

الفرضية الرابعة التي تبين دلالة الفروق في التفكير المنطقي بين التخصصين (علمي/ أدبي)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المنطقي.التفكير	علمي	43	9,0233	2,77307	,42289
	أدبي	57	8,6316	3,13751	,41557

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
المنطقي.التفكير	Equal variances assumed	1,263	,264	,649	98	,518	,39168	,60330	-,80554	1,58890

	Equal variances not assumed			,661	95,495	,510	,39168	,59291	-,78531	1,56866