Journal of Al-Quds Open University for Humanities & Social Studies - No (67) – July 2025
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy
E-ISSN: 2616-9843/ P-ISSN: 2616-9835

Patterns of Thinking and Their Relationship to Learning Motivation Among Students in Colleges of Education in Palestine

*Ms. Nadwa Saleh Assaf**
1PhD Student, Educational Psychology, Arab American University, Ramallah, Palestine..

Orcid No:0009-0007-2692-6556
Email: assafnada99@gmail.com

Received:
22/10/2024

Revised:
22/10/2024

Accepted:
18/12/2023

***Corresponding Author:**
ashjandawoud@gmail.com

Citation: Assaf, N. S. Patterns of Thinking and Their Relationship to Learning Motivation Among Students in Colleges of Education in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Studies, 7(67). https://doi.org/10.33977/0507-000-067-005

2024©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The current study aimed to identify the differences between the averages of the study sample on the thinking patterns scale and the learning motivation scale, according to the variables of gender and academic year. The descriptive correlational approach was employed.

Methods: The study used the descriptive correlational method and was applied to a simple random sample of149 male and female students from colleges of education in Palestine. The Thinking and Personality Styles Scale by Saleh Mimar and the Motivation Scale by Radaf and Dammam (2022) were used in this study.

Results: The results showed that the difference between the averages of the study sample on the thinking patterns scale and the learning motivation scale was statistically significant. In addition, the level of thinking styles was very high, in the following order: Type B ranked first, followed by Type C, then Type A, and the least was Type D. The results also indicated that the level of learning motivation was high.

Conclusions: The study recommended the necessity of conducting research on developing educational training programs aimed at enhancing and imparting thinking styles skills to academic students in colleges of education.

Keywords: thinking and personality styles, learning motivation, students in colleges.

أنماط التفكير وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني

أ. ندوى صالح عساف
طالبة دكتوراه، علم نفس تربوي، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

الملخص

الهدف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى أنماط التفكير، ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس أنماط التفكير، ومقياس دافعية التعلم، والتي تُعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التفكير، ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني.

المنهجية: استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي، حيث طُبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (149) طالبًا وطالبة من طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، وذلك باستخدام مقياس أنماط التفكير لصالح معمار، ومقياس الدافعية من دراسة ردف والدمام (2022).

النتائج: أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ .01) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير، ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم. كما أظهرت النتائج أن مستوى أنماط التفكير جاء بدرجة كبيرة جدًا، وفق الترتيب الآتي: النمط المنظم (B)في المرتبة الأولى، يليه النمط العاطفي(C) ، ثم النمط العقلاني(A)، وأقلها كان النمط الإبداعي .(D) كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية التعلم جاء بدرجة مرتفعة.

الخلاصة: أوصت الباحثة بضرورة تطوير برامج تدريبية تعليمية تهدف إلى تطوير وإكساب مهارات أنماط التفكير للطلبة الأكاديميين في كليات التربية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير، دافعية التعلم، طلبة كليات التربية.

المقدمة

تُعد عملية التعلم عملية معقدة تتأثر بعوامل عدة، منها العوامل النفسية والمعرفية، ومن أبرز هذه العوامل أنماط التفكير والدافعية. ففي عالم التعليم الحديث، يُعتبر فهم أنماط التفكير ودافعية التعلم أمرًا حيويًا لفهم كيفية تحقيق الطلبة للنجاح الأكاديمي وتطوير مهاراتهم. وقد تناولت هذه الدراسة موضوع أنماط التفكير وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، نظرًا لأن هذه الكليات تُعَدّ مؤسسات تعليمية أكاديمية لتأهيل وإعداد المعلمين، ومعترف بها من مجلس التعليم العالي. كما تهدف هذه الكليات، كونها مؤسسات في مجال التربية والتعليم، إلى إكساب الطلبة آليات نظرية وعملية وقيمًا للعمل التربوي؛ مما يجعلها بيئة مهمة لدراسة هذه العلاقة، نظرًا لدورها الحيوي في تأهيل الكوادر التعليمية، وتطوير المعرفة والمهارات لدى الطلبة.

جاءت هذه الدراسة لتعكس الاهتمام المتزايد بفهم عوامل نجاح الطلبة في البيئة التعليمية، والتي تشمل الجوانب الشخصية والنفسية، من خلال مفهوم أنماط التفكير الذي يُبرز أساليب الأفراد في معالجة المعلومات واتخاذ القرارات، ومفهوم دافعية التعلم الذي يُظهر الحوافز التي تدفع الفرد للانخراط في التعلم، مما يؤثر في نجاحه. فقد قدمت هذه الدراسة استعراضًا شاملاً لأنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية، وركزت على كشف العلاقة بين أنماط التفكير ودافعية الطلبة للتعلم، بهدف توجيه الجهود التعليمية نحو تحسين تجربة التعلم للطلبة، وتطوير برامج تعليمية تُلبي احتياجاتهم، وتُعزز فرص نجاحهم الأكاديمي. كما سعت هذه الدراسة إلى تقديم مساهمة معرفية جديدة من خلال استخدام منهجية البحث العلمي التي تُسهم في معرفة عوامل نجاح الطلبة في بيئة التعليم الأكاديمي، حيث عملت الدراسة على جمع البيانات وتحليلها لفهم العلاقة بين أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية، أملًا في أن تُسهم في تحسين البرامج التعليمية، ودعم نمو الطلبة وتطوير مهاراتهم وقدراتهم.

أكدت الأبحاث أن هناك تأثيرًا وثيقًا لأنماط التفكير في دافعية الطلبة للتعلم؛ وتشير العلاقة بين أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة إلى التفاعل المعقد بين هذه العوامل. وقد ظهر ذلك في توصيات دراسة البلوي (2012)، التي بينت أن التعامل مع أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب، بعد التعرف عليها، يُسهم في نجاح ونجاعة العملية التعليمية وزيادة دافعيتهم، نتيجة القدرة على ربط المواد التعليمية بدوافعهم وحاجاتهم. وبالاعتماد على فهم عميق لهذه العلاقة، ويمكن للجامعات تطوير برامج وخطط تعليمية تهدف إلى تعزيز المظاهر الإيجابية لأنماط التفكير، وزيادة دافعية الطلبة للتعلم. ومن خلال تعزيز هذه العناصر، يمكن تحسين جودة تجربة التعلم للطلبة وزيادة فرص نجاحهم الأكاديمي.

تُعَدّ أنماط التفكير مفاهيم أساسية في علم النفس والتربية، وتلعب دورًا مهمًا في تحديد سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة التعليمية والاجتماعية. ويمكن تعريف أنماط التفكير بأنها: الطرق التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات وتحليلها وفهمها، بينما تشير الشخصية إلى مجموعة من الصفات والسمات الفردية التي تُميز كل شخص عن الآخر. حيث يتفاعل هذان المفهومان معًا لتشكيل نمط تفكير محدد وسلوك فردي مميز (غانم، 2004). كما أن فهمنا لأنماط التفكير لدى الفرد يُساعد في فهم شخصيته، وهو أمرٌ أساسيٌ في مجال التعليم، حيث يمكن أن يُسهم في تحسين أساليب التدريس، وتصميم البرامج التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة المختلفة. كما يمكن أن يُساعد في توجيههم نحو مجالات دراسية تناسب أنماطهم الفكرية الفردية، وتطوير مهاراتهم الأكاديمية بشكل فعّال (قطامي، 2010).

اعتمدت الدراسة الحالية على دراسة أنماط التفكير وفق نظرية نيد هيرمان، باعتبار أن الدماغ مكوّن من أربعة مناطق تدل على أربعة أنماط للتفكير، لكل منها سماته الخاصة، ونفصلها كما يلي:

1. النمط A – ويُسمى النمط العقلاني أو الناقد: يقع في المنطقة الدماغية في الجزء الأيسر العلوي من الدماغ، ويُمثل الأنماط العقلية التحليلية المنطقية (Hughe, 2017). يتسم هذا النمط بالقدرة على التحليل والتعامل مع الحقائق والأرقام والقضايا الحسابية والمعلومات، بطريقة عقلانية تعتمد على التمحيص والفحص، إضافة إلى المهارات التكنولوجية والتركيز، والتعامل مع التقنيات وتحليل الأفكار (الهيلات، 2017؛ أحمد، 2020). وعرّف (حسن، سيد 2019) هذا النمط بأنه "مهارة من المهارات الحياتية التي تمكن الفرد من التعامل والعمل بفاعلية داخل العالم التقني المنظور، حيث يستطيع المتعلم أن يقدم بدائل عدة، ويصدر قرارات ترتبط بالمعلومات التي يحصل عليها والخطط التي يرسمها، والسلوكيات التي ينتجها". ويهتم هذا النمط بالأدلة والبراهين، ويتعامل مع الأرقام والتفكير المنطقي، مع اهتمامه بالحسابات (مالح وآخرون، 2018).
2. النمط B – ويُسمى النمط التنفيذي التنظيمي: يقع في المنطقة الدماغية في الجزء الأيسر السفلي من الدماغ، ويتميز بتنظيم المحتويات وهيكلتها (Hughe, 2017)، كما يَختبر النظريات ويُقيّمها من خلال المهارات المكتسبة بالممارسة (الجاني

ومبارك، 2016). ويتسم صاحب هذا النمط بأنه مُنظم، يحب الحقائق المتسلسلة والمرتبة، ويتعامل مع المعلومات والأفكار بالترتيب المتسلسل مع اهتمامه بتفاصيل الأمور والالتزام بالوقت (الهيلات، 2017). كما ينفذ ما يفكر به بالتفصيل الدقيق وفق تخطيط ومنهج ثابت، مما يؤدي إلى إنجاز العمل بصورة تامة، لاتسامه بالدقة والانضباط (مالح وآخرون، 2018).

3. النمط C – ويُسمى النمط العاطفي أو الاجتماعي: يقع في المنطقة الدماغية في الجزء الأيمن السفلي من الدماغ، ويتسم الفرد صاحب هذا النمط بالتعاطف مع الآخرين والمواقف، وقدرته على استخدام رموز غير شفوية تتمثل في التواصل الفعّال، ومعالجته للمشكلات والمواقف بأسلوب عاطفي معتمدًا على تجارب وحقائق (الحربي، 2021). كما أنه اجتماعي جدًا، يمتلك مهارات ومشاعر عالية، وبالتالي فهو حساس ويعتني بالآخرين ويهتم بهم، ويعتمد على البديهة في أحاسيسه (أحمد، منار 2020). ويُسمّى أيضًا بالمشاعري، كونه يقوم بعملياته الدماغية اعتمادًا على المشاعر والإحساس والوجدان والعواطف، مما يتسم بإحساسه المرهف وعلاقته الطيبة مع الآخرين، وتفاعله الاجتماعي وهدوئه وعاطفته ومحبته، وتُبنى قراراته وفقًا لمشاعره (مالح وآخرون، 2018).
4. النمط D – ويُسمى النمط الإبداعي: يتسم بالابتكار والتفكير الشمولي والخيالي الاستراتيجي (Hughe, 2017)، ويقع في المنطقة الدماغية في الجزء الأيمن العلوي من الدماغ. ويتصف هذا النمط من التفكير بالسيطرة ورؤية الأمور بصورة كلية لا جزئية، كما أنه ملتزم بالقوانين، ولديه القدرة على ربط الأفكار ببعضها والسعي لإيجاد ما هو جديد وإبداعي (الهيلات، 2017). ولا يهتم بتفاصيل الأشياء، ويفضل التجريب والتغيير للوصول إلى كل ما هو جديد، ويستمتع بالقيام بعدة أعمال في الوقت نفسه، كما يستمتع بالتحديات والمخاطر، وهو حساس تجاه المشكلات (الحربي، 2021). كما أنه يمتلك رؤية واسعة وتفكيرًا استراتيجيًا وفكرًا مجردًا، فهو مكتشف ومبدع ومخترع (أحمد، منار 2020). يتميز أيضًا بتفكير بعيد المدى وشمولي، ومهتم بالاكتشاف والمغامرة، ولديه حب استطلاع، وتعاملاته مع الأمور توصله إلى الأفضل، كما أنه اندفاعي في التحسين والتطوير بأفضل صورة، ويفضل الأفراد أصحاب هذا النمط التصاميم والرسم والاختراع ومجالاتها (مالح وآخرون، 2018).

هذه الأنماط الأربعة انعكست في سلوكيات الفئة المجتمعية التي تتعامل معها الباحثة في مجال عملها، إلا أن علاقة أو اختلاف الدافعية عن التفكير تظهر في أن التفكير هو عبارة عن سلوك داخلي ذهني ناتج عن مثيرات، كما ورد في فمام (2020). وبما أن الدافعية تحدث تبعًا لمثيرات تُثير الفرد وتحركه نحو سلوك ما، سواء أكان سلوكًا داخليًا أو خارجيًا، فإن مفهوم الدافعية يشير إلى مثابرة المتعلم واستمتاعه بالتعلم واهتمامه به وميله لإنجاز المهام والتفوق. وتُعرّف الدافعية للتعلم بأنها: حالة داخلية تُحرّك أفكار المتعلم ومعارفه، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات، وتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر على تفكيره وتوجه سلوكه، وتُساهم في بناء معارفه وانتباهه، وتدفعه للقيام بالسلوك للوصول إلى حالة معرفية معينة (موسى، 2015). فالدافعية تُشكل عنصرًا أساسيًا للتعلم، لأنها تعمل على زيادة فعاليته وتحقيق الأهداف لدى المتعلم، وتحافظ على استمراريته. وللدافعية أهمية تربوية في استثارة دافعية الطالب وتوجيهها، فهي تعمل على توليد اهتمام معين يجعل الطالب يُمارس نشاطًا معرفيًا حركيًا يُوظّفه فيما بعد في حياته المستقبلية. إن أهمية الدافعية تتبدى من حيث استخدامها كوسيلة لإنجاز الهدف التعليمي، فهي تُعتبر من العوامل المهمة لقدرة الطالب على التفكير والإنجاز (عبد اللطيف، 2019).

تُساهم الدافعية في التربية بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص، حيث إن تكوين دوافع المتعلم واستثارة نشاطه يجعل للمواقف التعليمية أهمية كبرى في توفير خبرات مختلفة تُثير دافعيته وتُشجع رغباته. كما أن وجود هدف واضح ودافع للتعلم يُعد من أهم القضايا التربوية الحديثة. ومن الجدير بالذكر أنه كلما كان الهدف واضحًا أمام المتعلم، وقابلًا للتحقيق وملائمًا لقدرته، كلما شعر بأهمية النشاط، فتستثار دافعيته ويبذل جهده للوصول إليه (بو حمامة، 2009). كما تُعتبر الدافعية وسيلة لتطوير التعلم، حيث إنها تُساهم في إيجاد ميل ونزعة داخلية لدى المتعلم لبلوغ الهدف المرغوب تحقيقه، وتزيد وتُثير حب استطلاعه، وتوجه انتباهه، وتُنشّط رغبته لبذل الجهود لأداء النشاطات التعليمية والاستمرار بها حتى تحقيق التعلم. وبهذا، تُرفع كفاءة الطالب، وتُساهم في تحسين مهاراته وتطويرها. كما تعمل على التنشيط الذهني لتحقيق الأهداف التعليمية، وتنشيط تفاعل المتعلم في الموقف التعليمي، وتحثّه على التفكير، وتُنشّط ذهنه وتُبعِده عن التشتت. وتُعد الدافعية من أهم العوامل التي تُساهم في جذب انتباه الطالب، وتُقلل من مشاعر الملل، وتزيد من الإثارة والحماس نحو تحقيق الهدف التعليمي، مما يُؤدي إلى تعلم ذي معنى (الصرايرة، 2015).

إن الدوافع سيكولوجية المنشأ تُقسم إلى قسمين، وهما الدافعية الداخلية والدوافع الخارجية. فإذا كان دافع الطالب للتعلم هو الرغبة والحب للنشاط التعليمي والمتعة والإثارة، تكون الدافعية داخلية، أما إذا كان الدافع بهدف الحصول على الجوائز أو المكافآت بعد

التعلم، فيكون الدافع خارجيًا، وما التعلم إلا وسيلة للوصول إلى الهدف (الفلفلي، 2012). ومع اختصاصنا في علم النفس التربوي، ندرك أن التفكير يُعَدّ أساسًا موجهًا لسلوك الفرد الناجم عن دافعيته للتعلم، فالكشف عن أنماط التفكير يُساهم في تعزيز دافعية الفرد. لقد اهتمت الدراسات بمفهوم أنماط التفكير ومفهوم الدافعية للتعلم، وعملت على دراستهما معًا أو بشكل منفصل. ومن بين تلك الدراسات التي اهتمت بأثر أنماط التفكير وارتباطها بالدافعية؛ دراسة عبد الرسول (2020) التي سعت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) لدى طلاب كلية التربية، بهدف تحقيق النمط المتكامل، وأثر ذلك في زيادة الدافعية للتعلم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تطبيقها على عينة قصدية شملت (140) طالبًا وطالبة من شعبتي الفيزياء وعلم النفس، مع إعداد برنامج تدريبي قائم على برنامج المواهب المتعددة، بالاعتماد على أداة الدراسة، وهي مقياس تورانس لأنماط معالجة المعلومات، ومقياس الدافعية للتعلم، واختبار الذكاء العالي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن والنصف الأيسر من الدماغ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة، حسب نمط التفكير السائد (الأيمن والأيسر)، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في نمط التفكير السائد (الأيسر والأيمن والمتكامل) لدى طلاب المجموعة التجريبية، ونمط التفكير السائد لدى طلاب المجموعة الضابطة حسب نمط التفكير السائد (الأيمن والأيسر) باتجاه النمط المتكامل. وقد أثّر البرنامج بفاعلية في زيادة الدافعية للتعلم لذوي نمط التفكير السائد الأيسر، ولم يُؤثر البرنامج في تنمية الدافعية للتعلم لذوي نمط التفكير السائد الأيمن.

كما كشفت دراسة أبي قورة (2020) عن أنماط التفكير لدى طلبة جامعة كفر الشيخ في ضوء النوع والتخصص الدراسي، إضافة إلى مستوى التحيز المعرفي، وتحديد قوة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان. وقد استُخدم في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي التفصيلي، من خلال استخدام أداة البحث، وهي مقياس هيرمان لأنماط التفكير، ومقياس للتحيز المعرفي. ومن نتائج الدراسة أن النمط الأكثر شيوعًا لدى عينة البحث هو النمط العاطفي (C)، يليه النمط الناقد (A)، ثم النمط المنظم (B)، وآخرها النمط الإبداعي (D). كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تُعزى للنوع، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى متغير التخصص الدراسي.

وبيّنت دراسة أحمد (2020) أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان لدى طلاب جامعة الوادي الجديد، من خلال المنهج السببي المقارن، وذلك على عينة من 120 طالبًا وطالبة، إذ استخدمت أداة الدراسة، وهي مقياس هيرمان على عينة البحث باختلاف تخصصاتهم. حيث خلصت الدراسة إلى أن نمط التفكير العاطفي (C) هو الأكثر شيوعًا لدى الطلبة، يليه النمط المنظم (B). وكذلك أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير النوع في أنماط التفكير، بحيث إن الطلبة الذكور أكثر استخدامًا للنمط الناقد العقلاني (A)، بينما الطالبات الإناث أكثر استخدامًا للنمط العاطفي الاجتماعي (C). كما بيّنت الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في استخدام أنماط التفكير.

وكشفت دراسة (Alshalawi Alghraibeh, 2019) في فحص أقسام الدماغ القائمة على نموذج هيرمان للسيادة الدماغية، وفحص الفروقات الفردية بين الجنسين لدى طلاب جامعة الملك سعود باستخدام المنهج الوصفي، أن (32.3٪) من عينة الدراسة يستخدمون الربع العلوي الأيسر من الدماغ (Q-A) بمستوى عالٍ، بينما يستخدم (27.8٪) من عينة الدراسة الربع السفلي الأيسر من الدماغ (Q-B) بمستوى عالٍ. كما وجدت الدراسة أن الطلابَ الذكور يستخدمون الربع العلوي الأيسر

وأكدت دراسة (Bai, 2019) على وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وجمع البيانات بواسطة مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس الدافعية للإنجاز، على عينة مكونة من (133) تلميذًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للمستقبل والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذلك بين الشعور بأهمية الزمن والتفكير ما وراء المعرفي، وبين السعي نحو التفوق والطموح والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة. كما بيّنت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بُعد الشعور بالمسؤولية والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة.

وكشفت دراسة قنوعة عبد اللطيف (2018) عن العلاقة بين التفكير المركب بنمطيه: التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، والدافعية للتعلم بسلوك حل المشكلات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على أدوات لجمع البيانات، تتمثل في اختبار التفكير

الابتكاري، واستبيان الدافعية للإنجاز الدراسي، واختبار سلوك حل المشكلات من إعداد الباحث، وطبقت على عينة مكونة من (333) تلميذًا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات دائرة الرباح الذين أنهوا دراستهم بنجاح، ووجهوا إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري وسلوك حل المشكلات، وبين التفكير الناقد وسلوك حل المشكلات، وكذلك بين الدافعية للتعلم وسلوك حل المشكلات. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والتفكير الابتكاري، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والتفكير الناقد.

وكشفت دراسة الأحمد (2017) عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، وكذلك التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي وفقًا لمتغير الجنس والسنة الدراسية. اعتمدت الدراسة على منهج بحث وصفي، واستخدمت مقياس دافعية الإنجاز ومقياس التفكير الخرافي، وتم تطبيقها على (137) طالبًا وطالبة من مجتمع البحث، وهم طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى أفراد عينة الدراسة، حيث كان مستوى الدافعية متوسطًا ودرجة التفكير الخرافي متوسطة أيضًا. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدافعية تُعزى للجنس أو السنة الدراسية، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء العينة على مقياس التفكير الخرافي تُعزى للجنس ولصالح الإناث، وكذلك وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء العينة على مقياس التفكير الخرافي تُعزى للسنة الدراسية ولصالح طلاب السنة الثانية.

وبيّنت دراسة (Hughes Mathew, 2017) التي هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين منهجيات التدريس وأساليب التعلم، من خلال استخدام المنهج الوصفي، وأداة البحث هي مقياس هيرمان لأنماط التفكير، على مجتمع البحث المكوّن من طلبة المرحلة الجامعية في بريطانيا، على عينة مكونة من (2694) طالبًا وطالبة، استجاب منهم (414)، منهم (196) من الذكور و(218) من الإناث. خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن طرق التدريس المتنوعة التي تتميز بالنقاش والمرونة، مثل الورشات النقاشية، تُساهم في تشجيع وتوليد مهارات ذهنية مهمة وحيوية لتطور الطلبة، إلا أنها تتعارض مع أصحاب نمط التفكير المنظم (B).

بعد مقارنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، تبيّن للباحثة قلة الدراسات التي تناولت كلا المفهومين في دراسة واحدة، سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، مما ساهم في تأطير مشكلة الدراسة وتأكيد أهميتها. وكانت الدراسات السابقة متباينة في عناوينها ومنهجيتها وعيناتها وأدواتها ونتائجها. ومن بين هذه الدراسات، ما اتفق مع الدراسة الحالية في المنهج كدراسة أبي قورة (2020) ودراسة (Bai, 2019)، ومنها ما اتفق مع الدراسة الحالية في الأدوات كدراسة أبي قورة (2020) ودراسة (Alshalawi Alghraibeh 2019) في مقياس هيرمان لأنماط التفكير، ودراسة قنوعة (2018) ودراسة الأحمد (2017) في مقياس الدافعية للتعلم. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في وجود علاقة بين التفكير والدافعية مع نتائج دراسة أبي قورة (2020) ودراسة قنوعة (2018). إلا أن الدراسة الحالية اختلفت مع سائر الدراسات من حيث نمط التفكير السائد لدى عينة الدراسة، وكذلك في أداة أنماط التفكير المستخدمة.

مشكلة الدراسة

ذكر جون ديوي أن "التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها"، ومنها مشكلة انخفاض دافعية التعلم. فالإدراك الذاتي لمعرفة المهارات الشخصية والعمل على تطويرها أو اكتسابها يُعد جزءًا من العلاج لمشكلة انخفاض الدافعية، خاصة وأنها من السمات التي يجب على المعلم اكتسابها للمساهمة في رفع دافعية طلبته (عبد اللطيف، 2018). وعلى الرغم من أهمية فهم علاقة أنماط التفكير بدافعية التعلم لدى طلبة الجامعة، إلا أن هناك نقصًا في البحوث والدراسات التي تتناول هذا الموضوع بالتفصيل في الداخل الفلسطيني على وجه الخصوص. تُعتبر هذه الفجوة البحثية تحديًا أساسيًا يعيق فهمنا لكيفية تأثير العوامل الشخصية والعقلية على دافعية الطلبة للتعلم، وبالتالي يُقيّد جهودنا في تحسين برامج التعليم، وتعزيز تجربة التعلم لديهم. وتعزز هذه المشكلة الحاجة الماسة إلى إجراء دراسات تتناول هذا الموضوع بمزيد من التفصيل والعمق، والتي يمكن أن تقدم إسهامات مهمة في تطوير السياسات التعليمية والتدريبية في الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا.

اعتمدت مشكلة الدراسة على نقص الدراسات التي تتناول علاقة أنماط التفكير بدافعية التعلم لدى طلبة الجامعة في الداخل الفلسطيني، حيث لا تشير الندوات والمؤتمرات العلمية في الداخل الفلسطيني إلى وجود بحوث أو استعراضات أدبية تناولت هذا

الموضوع بشكلٍ كافٍ، مما يُشير إلى نقص الاهتمام بهذا الجانب. كما تفتقر الدراسات السابقة التي أُجريت في الجامعات الفلسطينية إلى التركيز على علاقة أنماط التفكير بدافعية التعلم لدى الطلبة. ففي الأبحاث المنشورة في الفترة من عام (2010) إلى (2020)، لم يتم العثور على دراسات تناولت هذا الموضوع بمزيد من التفصيل. وتُظهر بيانات معاهد الإحصاء في الداخل الفلسطيني أن هناك تراجعًا في معدلات التحاق الطلبة بالجامعات في السنوات الأخيرة، وقد يعود ذلك جزئيًا إلى عدم تنويع البحوث والدراسات في مجالات تهم الطلاب وتُلبي احتياجاتهم الأكاديمية والشخصية. وعليه، يتضح أن هناك حاجة ملحة إلى إجراء دراسات جديدة تتناول هذا الموضوع بشكل أكثر عمقًا وتفصيلًا، والتي من شأنها أن تُسهم في تعزيز فهمنا لتأثير العوامل الشخصية والعقلية على دافعية الطلبة للتعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي.

وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى وجود علاقة بين بعض أنماط التفكير وأنواعها مع دافعية التعلم، لكن الدراسات الموجودة لم تُقدّم تحليلًا دقيقًا لأنماط التفكير الأربعة لدى هيرمان وعلاقتها بدافعية التعلم في سياق التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، يُعاني الطلاب في الوقت الحالي من تحديات عديدة، مثل: التكنولوجيا، والتواصل الاجتماعي، والتي يمكن أن تؤثر سلبًا على دافعيتهم للتعلم. لذا، كان من المهم إجراء هذه الدراسة لفهم كيفية توظيف أنماط التفكير لدى الطلاب في تحفيزهم للتعلم، مما يُساهم في تحسين تجربتهم التعليمية ونجاحهم الأكاديمي. ومن هنا، تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السعي للكشف عن وجود علاقة بين أنماط التفكير ودافعية التعلم من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما مستوى أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني؟

وقد انبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياسي أنماط التفكير، ومقياس دافعية التعلم تُعزى لكل من متغير (الجنس، التخصص، السنة الدراسية)؟
2. هل توجد علاقة بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية لاختبار الفرضيات الآتية:

- أولًا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير تُعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، السنة الدراسية.
- ثانيًا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس دافعية التعلم تُعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، السنة الدراسية.
- ثالثًا: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى أنماط التفكير ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياسي أنماط التفكير، ودافعية التعلم والتي تُعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، السنة الدراسية)، وكذلك الكشف عن العلاقة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس أنماط التفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تُساهم الدراسة في إثراء المعرفة والأدب التربوي حول علاقة أنماط التفكير بدافعية التعلم لدى الطلبة، خاصة مع عدم وجود دراسات سابقة حول موضوع الدراسة. كما تُوفّر فهمًا أعمق للعوامل التي تؤثر في تحفيز الطلبة، ودفعهم نحو التعلم في بيئة جامعية، وتسهم أيضًا في إثراء الأدب العلمي المتعلق بمجال علم النفس التعليمي وتطبيقاته في سياق التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية للدراسة: تُقدّم هذه الدراسة إسهامات قيمة للمؤسسات التعليمية والجامعات في الداخل الفلسطيني، ويمكن استخدام نتائج الدراسة في تطوير برامج التدريب والتعليم والتطوير الذاتي للطلبة، بما يُساهم في تعزيز دافعيتهم للتعلم وتحفيزهم لتحقيق

النجاح الأكاديمي. كما يمكن أن تُساهم النتائج في تطوير سياسات التعليم والتدريب في الجامعات، وتوجيه الاستثمارات الأكاديمية بشكل أكثر فعالية نحو تحسين جودة تجربة التعلم لدى الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها

1. الحد المكاني: أُجريت الدراسة في الداخل الفلسطيني.
2. الحد البشري: اقتصرت عيّنة الدراسة على (149) طالبًا وطالبة من الطلاب العرب في كليات التربية، في السنوات التعليمية الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة، من تخصصات: جيل الطفولة، التربية الخاصة، التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي والثانوي، والتربية البدنية.
3. الحد الزماني: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2022–2023).
4. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على أنماط التفكير وفق مقياس هيرمان، وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني.
5. الحد المفاهيمي: عملت الدراسة على توضيح مفهوم التفكير وأنماط التفكير وفق نظرية بوصلة التفكير أو ما يُسمّى بمقياس هيرمان، والذي يتطرّق لمفهوم التفكير الإبداعي، والعقلاني، والعاطفي، والعلاقات والتنظيم، والدافعية للتعلم من خلال التعريفات الاصطلاحية والتعريفات الإجرائية.
6. الحد الإجرائي: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال توزيع الاستبانات.
7. محددات الدراسة: واجهت الباحثة صعوبة في استقطاب أكبر عدد ممكن من العينة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

- أنماط التفكير: عرّف قطامي وآخرون (2010، ص 413) أنماط التفكير بأنها "الكيفية التي يستقبل بها الفرد الخبرات وينظمها ويسجلها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير". ويُعرّف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد بإجاباته عن مقياس أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان، والذي يتضمن الأنماط الآتية:

1. التفكير العقلاني: نمط التفكير (A): هو التفكير الناقد، ويُعرّف بأنه: "الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه" (سعادة، 2008، ص 103). ويُعرّف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد بإجاباته عن فقرات المجال العقلاني من مقياس أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان.
2. التفكير المنظم: تفكير العلاقات والتنظيم/ الروتيني: نمط التفكير (B): هو: "الطريقة التي يفكر فيها الفرد باتباع الإجراءات المملة خطوة بخطوة مع الاهتمام الدقيق بالتفاصيل والتخطيط المستمر لما هو كائن وموجود" (فمام، 2020، ص 21). ويُعرّف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد بإجاباته عن فقرات المجال المنظم من مقياس أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان.
3. التفكير العاطفي: نمط التفكير (C): هو التفكير بالعاطفة والتسامح مع الآخرين، ويُعرّف بأنه: "الطريقة التي يفكر فيها الفرد بطريقة تكون فيها العاطفة والتسامح ظاهرين، وذلك بتعاون الأفراد لحل مشكلاتهم من مخيلتهم للموضوع" (فمام، 2020، ص 22). ويُعرّف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد بإجاباته عن فقرات المجال العاطفي من مقياس أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان.
4. التفكير الإبداعي: نمط التفكير (D): يُعرّف التفكير الإبداعي بأنه: "البحث عن الجديد وغير المألوف حتى لا يضطر إلى القفز عن حقائق منطقية عديدة، ولذلك تبدو عمليات التفكير الإبداعي مرتبطة بغير المألوف أو نفي المألوف أو عكس المألوف أو المبالغة فيه أو التقليل منه" (عبيدات وأبو السميد، 2007، ص 193). ويُعرّف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد بإجاباته عن فقرات المجال الإبداعي من مقياس أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان.
5. دافعية التعلم: يُعرّف بأنها: "قوة ذهنية تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، كالمدرسة، والبيت، والعالم بأسره. وأن الدافعية عملية عقلية تستثير السلوك وتوجهه وتحافظ عليه" (قطامي وآخرون، 2010، ص 287). ويُعرّف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المجيب على مقياس دافعية التعلم المستخدم في أدوات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهج: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وذلك للكشف عن العلاقة بين أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، ولمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني تبعًا لمتغيرات: (الجنس، التخصص، السنة الدراسية).

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في الطلبة العرب في كليات التربية في الداخل الفلسطيني، والبالغ عددهم (3017) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة (Sample Study): بلغ حجم عينة الدراسة (149) طالبًا وطالبة، حيث اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، كما هي موزعة في الجدول الآتي:

جدول (1) وصف عينة الدراسة

المتغير التصنيفي		التكرار	الوزن النسبي
الجنس	أنثى	141	94.6
	ذكر	8	5.4
	الإجمالي	149	100.0
السنة الدراسية	أولى	45	30.2
	ثانية	40	26.8
	ثالثة	26	17.4
	رابعة	38	25.5
	الإجمالي	149	100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، اعتمدت الباحثة على مقياس أنماط التفكير، ومقياس دافعية التعلم، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في موضوع أنماط التفكير، ودافعية التعلم، ومنها دراسة فمام (2022)، ودراسة يوسف قطامي (1989)، ودراسة هديل إبراهيم (2002).

الخصائص السيكومترية لأداة أنماط التفكير

للتحقق من صدق المقياس حُدد الهدف العملي من المقياس، وهو محاولة الكشف عن واقع أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، وتحديد التعريف الإجرائي لأنماط التفكير، وقد أشير إليه في مصطلحات الدراسة. طُوِّر المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومنها دراسة الهيلات (2015) والهيلات (2017) ودراسة لوجاني (2020) ودراسة فمام (2020). حيث تكون المقياس بصورته الأولية المرسلة للمحكمين من (65) فقرة.

صدق المحتوى (Content Validity): من أجل إنجاز الدراسة وتحقيق هدفها، قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على خمسة من المحكمين والمختصين في موضوع الدراسة، حيث أفادوا بصدق الأداة وصلاحيتها لغرض الدراسة، مع مقترح حذف (9) فقرات، بناءً على آراء المحكمين وبنسبة اتفاق (80%). فكانت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (56) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي:

1. النمط العقلاني: وتقيسه الفقرات (1، 3، 9، 13، 17، 22، 26، 29، 37، 38، 46، 50، 51، 56).
2. النمط التنظيمي: وتقيسه الفقرات (6، 10، 15، 18، 20، 23، 27، 34، 35، 39، 42، 44، 47، 53).
3. النمط العاطفي: وتقيسه الفقرات (2، 4، 7، 11، 19، 21، 24، 28، 30، 32، 43، 49، 52، 55).
4. النمط الإبداعي: وتقيسه الفقرات (5، 8، 12، 14، 16، 25، 31، 33، 36، 40، 41، 45، 48، 54).

اعتُمد على التقدير (نعم، لا) بدرجات (2، 1) في تحديد الإجابات، ثم تطبيقها ميدانيًا على الطلبة.

صدق الاتساق الداخلي: للكشف عن مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لمجالها، ودرجة كل مجال مع المقياس ككل، استُخدم اختبار بيرسون، حيث جاءت جميعها دالة وفقًا لاختبار بيرسون عند مستوى دلالة (0.01 & 0.05).

صدق البناء (Construct Validity): للتحقق من صدق الاستبانة والاتساق الداخلي لفقراتها، استخدم صدق البناء بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني. واستُخدم معامل ارتباط بيرسون، حيث جاءت جميع النتائج دالة وفقًا لاختبار بيرسون عند مستوى دلالة (.01 & .05). وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (2). قيم الارتباط بين فقرات مقياس مجال النمط العقلاني من أنماط التفكير والدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	النمط العقلاني معامل بيرسون
1	.382*
3	.562**
9	.367*
13	.432*
17	.382*
22	.591**
26	.499**
29	.541**
37	.382*
38	.367*
46	.414*
50	.366*
51	.367*
56	.382*

**. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 0.01

*. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 0.05

جدول (3). قيم الارتباط بين فقرات مقياس مجال النمط المنظم من أنماط التفكير والدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	النمط المنظم (الروتيني) معامل بيرسون
6	.367*
10	.531**
15	.556**
18	.706**
20	.367*
23	.370*
27	.414*
34	.382*
35	.367*
38	.541**
42	.366*
44	.562**
47	.382*
53	.499**

**. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 01.

*. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 05.

جدول (4). قيم الارتباط بين فقرات مقياس مجال النمط العاطفي من أنماط التفكير والدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	النمط العاطفي معامل بيرسون
2	.366*
4	.382*
7	.367*
11	.541**
19	.684**
21	.477**
24	.539**
28	.541**
30	.616**
32	.366*
43	.562**
49	.596**
52	.382*
55	

**. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 01.

*. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 05.

جدول (5): قيم الارتباط بين فقرات مقياس مجال النمط الإبداعي من أنماط التفكير والدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	النمط الابداعي معامل بيرسون
5	.476**
8	.366*
12	.606**
14	.466**
16	.428*
25	.601**
31	.416*
33	.531**
36	.479**
40	.601**
41	.480**
45	.545**
48	.366*
54	.541**

**. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 01.

*. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 05.

وللتحقق من ثبات المقياس استُخدم اختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وقد جاءت جميع النتائج مرتفعة، مما يعكس ثباتًا عاليًا للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6) قيم ثبات فقرات مقياس أنماط التفكير

المجالات	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية	
	قيم الثبات	قيمة معامل الارتباط بين النصفين	قيمة التجزئة النصفية باستخدام سبرمان براون
النمط العقلاني	.67	.73	.84
النمط المنظم	.72	.79	.88
النمط العاطفي	.78	.82	.90
النمط الإبداعي	.84	.87	.93

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم

للتحقق من صدق المقياس حُدد الهدف العملي منه، وهو محاولة الكشف عن واقع دافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني، وتحديد التعريف الإجرائي لدافعية التعلم، وقد أُشير إليه في مصطلحات الدراسة. وطُوّر المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث المتخصصة ذات العلاقة بدافعية التعلم، ومنها دراسات يوسف قطامي (1989)، وهديل إبراهيم (2002)، ودراسة الصرايرة والطلافحة (2015)، ودراسة عبد اللطيف (2019)، ودراسة رداف ولمياء (2022). وقد تضمن المقياس في صورته الأولية المرسلة للمحكمين (40) فقرة.

صدق المحتوى (Content Validity): من أجل إنجاز الدراسة وتحقيق هدفها، قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على خمسة من المحكمين والمختصين في موضوع الدراسة، حيث أفادوا بصدق الأداة وصلاحيتها لغرض الدراسة، مع مقترح حذف (7) فقرات بناءً على آراء المحكمين وبنسبة اتفاق (80%). فكانت الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم مكونة من (33) فقرة. وقد اعتُمد على سلم ليكرت الثلاثي في تحديد الإجابات، وكانت كالتالي: موافق (3)، أحيانًا (2)، مطلقًا (1) لتقدير الإجابات.

صدق البناء (Construct Validity): للتحقق من صدق الاستبانة والاتساق الداخلي لفقراتها، استخدم صدق البناء على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (30) طالبًا من طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني. استُخدم معامل ارتباط بيرسون، وجاءت جميع الفقرات دالة وفقًا لاختبار بيرسون عند مستوى دلالة (0.01 & 0.05). وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (7). قيم الارتباط بين فقرات مقياس دافعية التعلم والدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	الدافعية	
	معامل بيرسون	الدلالة
1	.388*	.034
2	.552**	.002
3	.387*	.035
4	.626**	.000
5	.490**	.006
6	.387*	.035
7	.579**	.001
8	.490**	.006
9	.658**	.000
10	.414*	.023
11	.579**	.001
12	.387*	.035
13	.490**	.006
14	.710**	.000
15	.689**	.000

الفقرات	الدافعية	
	معامل بيرسون	الدلالة
16	.694**	.000
17	.414*	.023
18	.490**	.006
19	.706**	.000
20	.588**	.001
21	.579**	.001
22	.387*	.035
23	.490**	.006
24	.658**	.000
25	.689**	.000
26	.579**	.001
27	.680**	.000
28	.579**	.001
29	.414*	.023
30	.387*	.035
31	.710**	.000
32	.710**	.000
33	.689**	.000

**. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 01.

*. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 05.

وللتحقق من ثبات المقياس استُخدم اختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث جاءت جميع النتائج مرتفعة، مما يعكس ثباتًا عاليًا للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8) قيم ثبات فقرات مقياس دافعية التعلم

المقياس	قيم الثبات ألفا	قيم الثبات– التجزئة النصفية	
		قيمة معامل الارتباط بين النصفين	قيمة التجزئة النصفية باستخدام سبرمان براون
دافعية التعلم	67.	77.	87.

لتفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى أنماط التفكير، ومستوى دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، حُوّلت العلامة وفق المستوى ما بين (1–3) درجات، وتصنيف المستويات إلى: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وفقًا للآتي:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) =

عدد المستويات المفترضة (2–0) =

3 0.67

وعليه فإن درجات احتساب المستويات كالآتي:

مستوى منخفض: 0.00 – 0.67

مستوى متوسط: 0.68 – 1.34

مستوى مرتفع: 1.35 – 2.00

المتغيرات التصنيفية (المستقلة): الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية.

المتغيرات التابعة: أنماط التفكير، ودافعية التعلم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحليل البيانات بعد جمعها، استُخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical) - (SPSS Package for the Social Sciences SPSS)، واستخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

- معامل الفا كرونباخ لفحص الثبات.
- معامل ارتباط بيرسون لفحص صدق الاتساق الداخلي وصدق البناء.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين
- اختبار تحليل التباين الأحادي

تحليل النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والذي ينص على: "ما مستوى أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني؟" استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لمجالات مقياس أنماط التفكير، وكذلك المقياس ككل لدافعية التعلم، وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: أنماط التفكير:

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لمقياس أنماط التفكير

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
النمط العقلاني	149	1.6721*	0.18586	%83.60	3
النمط المنظم (الروتيني)	149	1.8140	18377 .0	%90.70	1
النمط العاطفي	149	1.7848	0.17417	%89.24	2
النمط الإبداعي	149	1.6122	0.19389	%80.61	4
		*الاجابة (2)			

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني الأكثر شيوعًا هو النمط المنظم (الروتيني)، حيث حصل على وزن نسبي (90.7%)، ثم جاء النمط العاطفي بوزن نسبي (89.24%)، تلاه النمط العقلاني بوزن نسبي (83.6%)، وأخيرًا النمط الإبداعي بوزن نسبي (80.61%).

وتعزو الباحثة أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني كما جاء إلى انكشاف واستخدام الطلبة لأنماط تعليمية تعلمية مختلفة، وأساليب تدريس قائمة على الاستخدام الكلي للدماغ خلال تعليمهم الأكاديمي، مما يُساهم في تطور التفكير ومستواه، كما جاء في دراسة (Sontillano, 2018)، والأساليب المتشعبة والتكيفية (Nazmi, 2016).

أما عن التباين والتوافق بين الدراسة الحالية ودراسات أخرى، فتعزو الباحثة ذلك إلى السمات النمائية والتطورية لدى كل مجتمع من مجتمعات الدراسات، وكذلك إلى مؤهلات أفراد العينات في الدراسات. كما ورد في دراسة المغربي وآخرين(2015) بأن اختلاف العوامل الشخصية لديهم يؤثر على أنماط التفكير. أضف إلى ذلك أن الفترة الزمنية التي أجريت الدراسة فيها كانت فترة الامتحانات النهائية، وتُفسر الباحثة ذلك بالحالة النشطة دماغيًا في وقت يغلب عليه النشاط الدماغي والاستذكار للمواد بروابطها الذهنية.

أما عن النمط الأكثر شيوعًا، وهو النمط المنظم (الروتيني)، فقد كانت هذه النتيجة تختلف مع نتائج الدراسات السابقة المذكورة في سياق الدراسة الحالية، حيث اعتمدت الباحثة على دراسات سابقة حديثة نسبيًا، إلا أن هنالك دراسات أقدم قد جاء فيها النمط المنظم (الروتيني) مع نمط آخر بنسبة كبيرة وكنمط مهيمن، وهما دراسة سكران (2016) ودراسة محمد، عباس (2017).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة للمنهج التعليمي الذي يعيشه الطلبة من عينة الدراسة في الداخل الفلسطيني، وما يقتضيه من نظام والتزام بالقوانين، والسير وفق المخططات التدريسية، خاصة وأن وقت تنفيذ الدراسة كان في فترة الامتحانات، والذي يتطلب مهارات التنظيم وترتيب الأولويات بقيمة عليا، وهي من سمات الشخصية ذات النمط المنظم (الروتيني). أضف إلى ذلك النمو

العقلي والانفعالي والتقدير الذاتي الذي بلغته عينة الدراسة، مما يُساهم في قدرتهم على إدارة أمورهم وتنظيمها، والتحلي بالرشد والتروي والاهتمام بتفاصيل الأمور.

كذلك تُعزو الباحثة هيمنة النمط المنظم (الروتيني) إلى النظام المدني السياسي، فهو دافع آخر لتفعيل هذا النمط من الشخصية لما يترتب عليه من استمرارية الدراسة وإتمامها، للحصول على الترخيص العملي وفقًا لالتزامات الطالب القانونية وعدم الخروج عنها، لأن النظام المدني يُحتم عليه الانصياع لقوانين صارمة تجاه عرب الداخل الفلسطيني. زد على ذلك التنشئة الأسرية لدى غالبية الأسر، والتي تنتهج نهج الوالدية السلطوية وخضوع الأبناء وانصياعهم لنظام وأوامر الوالدين، والعيش بنمط منظم روتيني وصعوبة تقبل التغيير والإبداع.

أما بالنسبة للنمط الذي جاء بالمستوى الأقل شيوعًا، فهذه نتيجة تتفق مع دراسة أبي قورة (2020) ودراسة لوجاني (2020) ودراسة الهيلات (2017)، بأن النمط الإبداعي هو الأقل والأخير من بين الأنماط الأربعة ظهورًا لدى عينة الدراسة. في حين اختلفت معهم دراسة فمام (2020) ودراسة مالح (2018)، حيث بيّنت نتائجهما أن النمط الإبداعي (D) هو الأكثر شيوعًا. كما اختلفت معهم دراسة الهيلات (2017) ودراسة أبي قورة (2020)، حيث كان النمط العاطفي (C) هو الأكبر وفي المرتبة الأولى.

ثانيًا: الدافعية للتعلم:

جدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لمقياس الدافعية للتعلم

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الدافعية	149	2.5754	.35820	%85.85

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني جاء مرتفعًا بوزن نسبي (85.85%). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الإجراءات الرسمية لقبول الطلبة في التعلم الأكاديمي، حيث تُجرى مقابلة شخصية أو ضمن مجموعة لقبول الطلبة مع لجنة من الطاقم الأكاديمي. يتم خلالها توجيه أسئلة للطالب، من ضمنها سبب اختياره للمسار الأكاديمي والمؤسسة الأكاديمية، وبعد رصد إجابة الطالب يصدر قرار قبوله، خاصة عند تعبيره عن دافعيته للتعلم.

إذ إن أحد معايير القبول للتأهيل الأكاديمي هو مدى تمتع المتقدم بدافعية متوسطة على الأقل، وكيف يعبر عنها ويعكس رؤيته الذاتية والمستقبلية ورغبته في الإنجاز. كما أن النظام التعليمي الأكاديمي مختلف عن النظام التعليمي المدرسي، حيث يُتيح للطالب فرصة اختيار تخصصه الدراسي، بما في ذلك بناء برنامجه التعليمي من حيث اختيار المساقات الإجبارية والاختيارية، وبالتالي اختيار التوقيت الدراسي (الصباحي أو المسائي) تبعًا لبرنامجه الدراسي والفصول الدراسية، وأحيانًا مع إمكانية اختيار المحاضر مدرس المساق. مما يُساهم ذلك في تلبية احتياجات الطالب من حيث ملاءمة البرنامج لاحتياجاته الحياتية والتعليمية والشخصية. إضافة إلى ذلك، أصبح الطالب الأكاديمي مسؤولًا عن تعلمه ونتائجه بعيدًا عن سلطة الوالدية، إذ أصبح متوليًا زمام الأمور، صاحب إرادة وعزيمة لتحقيق ذاته. كما أن التأهيل الأكاديمي للطلبة يعمل على تلبية رغباتهم واحتياجاتهم من حيث تحقيق مكانة مرموقة وتقدير اجتماعي، وعمل يُوفر لهم مصدرًا معيشيًا، وتحقيقًا للذات.

لم تُلاحظ الباحثة دراسات تتفق أو تتباين مع هذه النتيجة، إلا أن دراسة الأحمد (2017) جاءت بنتيجة تُبين أن مستوى دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة كان بمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياسي أنماط التفكير ودافعية التعلم والتي تُعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، السنة الدراسية)؟"

أولاً: أنماط التفكير:

- الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط الشخصية والتفكير تُعزى لمتغير الجنس، التخصص، السنة الدراسية." وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كالآتي:

بالنسبة لمتغير الجنس:

جدول (11) نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير الجنس

القياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig.	الدلالة
النمط العقلاني	أنثى	141	1.67	.19	1.65	.101	غير دالة
	ذكر	8	1.78	.12			
النمط الروتيني	أنثى	141	1.82	.18	.31	.757	غير دالة
	ذكر	8	1.79	.18			
النمط العاطفي	أنثى	141	1.79	.17	1.48	.141	غير دالة
	ذكر	8	1.70	.16			
النمط الابداعي	أنثى	141	1.62	.19	1.42	.158	غير دالة
	ذكر	8	1.52	.24			

مستوى دلالة *05.

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (sig) جاءت غير دالة، حيث إن قيمتها جاءت أكبر من (.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير تُعزى لمتغير الجنس.

وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين، حيث إن المجتمع عامة والنظام الأكاديمي خاصة لم يُفرّق بينهما، ويتمثل هذا جليًا في نشاط الطلبة وفاعليتهم في المجالات العامة ومجال الدراسة والحياة الجامعية. فينزع الطلبة إلى إثبات ذواتهم وميولهم ضمن اهتماماتهم أثناء فترة الدراسة، حيث يقضي الطلبة، ذكورًا كانوا أم إناثًا، وقتًا طويلًا في الدراسة والتحضير، وهذا يُوفر لهم فرصًا لممارسة التعلم الذاتي والمسؤولية والاعتماد على أنفسهم.

وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسة أبي قورة (2020)، حيث كان من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس. إلا أن هنالك دراسات تباينت في هذه النتيجة مع الدراسة الحالية، كدراسة الهيلات (2017) ودراسة أحمد (2020)، والتي كشفت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الإناث ذات نمط تفكير عاطفي (C) والذكور ذات نمط تفكير ناقد عقلاني (A). وكذلك اختلفت مع هذه النتيجة دراسة (Alshalawi & Alghraibeh, 2019)، حيث كان نمط التفكير الناقد العقلاني (A) لدى فئة الذكور أعلى منه لدى الإناث.

بالنسبة لمتغير التخصص:

جدول (12) اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير التخصص

القياس	موضع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	Sig.	التفسير
النمط العقلاني	بين المجموعات	.10	5	.02	.55	.74	غير دالة
	داخل المجموعات	5.02	143	.04			
	الإجمالي	5.11	148				
النمط الروتيني	بين المجموعات	.07	5	.01	.38	.86	غير دالة
	داخل المجموعات	4.93	143	.03			
	الإجمالي	5.00	148				
النمط العاطفي	بين المجموعات	.09	5	.02	.58	.71	غير دالة

القياس	موضع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	Sig.	التفسير
	داخل المجموعات	4.40	143	.03			
	الإجمالي	4.49	148				
	بين المجموعات	.14	5	.03	.72	.61	غير دالة
النمط الإبداعي	داخل المجموعات	5.43	143	.04			
	الإجمالي	5.56	148				

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم (ف) جاءت غير دالة، حيث إن قيمة Sig جاءت أكبر من (.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط الشخصية والتفكير، تُعزى لمتغير التخصص.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون الطالب الأكاديمي يعزم على اختيار تخصصه وفق مؤهلاته الدراسية والتحصيلية، وذلك مما يعكس قدراته وسماته الشخصية المنبثقة عن نمط تفكيره وشخصيته، ومدى معرفته ووعيه لذاته ونقاط قوته التي تُساهم في نجاحه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2020)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتخصص، بما يتوافق مع نتيجة الدراسة الحالية. أما دراسة أبي قورة (2020)، فقد كانت من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتخصص، مما يتباين مع نتيجة الدراسة الحالية.

بالنسبة لمتغير السنة الدراسية:

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير السنة الدراسية

القياس	موضع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	Sig.	التفسير
	بين المجموعات	.054	3	.018	.520	.669	غير دالة
النمط العقلاني	داخل المجموعات	5.058	145	.035			
	الإجمالي	5.112	148				
	بين المجموعات	.116	3	.039	1.146	.333	غير دالة
النمط المنظم (روتيني)	داخل المجموعات	4.882	145	.034			
	الإجمالي	4.998	148				
	بين المجموعات	.254	3	.085	2.900	.037	* دالة
النمط العاطفي	داخل المجموعات	4.236	145	.029			
	الإجمالي	4.490	148				
	بين المجموعات	.049	3	.016	.426	.735	غير دالة
النمط الإبداعي	داخل المجموعات	5.515	145	.038			
	الإجمالي	5.564	148				

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم (ف) جاءت غير دالة، حيث إن قيمة (Sig) جاءت أكبر من (.05) في النمط العقلاني، والروتيني، والإبداعي، أما في النمط العاطفي، فقد كانت قيمة (Sig) أقل من (.05). وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير العقلاني، والروتيني، والإبداعي تُعزى لمتغير السنة الدراسية، في حين توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس نمط التفكير العاطفي، حيث كانت قيمة (.03) (Sig) أقل من مستوى الدلالة.

وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نوع العينة المستخدمة في الدراسة، حيث استخدمت العينة العشوائية البسيطة، وهناك تفاوت وعدم تساوٍ في عدد أفراد العينة من السنوات التعليمية المختلفة، مما يستدعي استخدام عينة طبقية للكشف عن حقيقة تأثير السنة الدراسية في المتغيرات. ولم تُلاحظ الباحثة دراسات تتفق أو تتباين مع هذه النتيجة (عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير السنة التعليمية).

ثانيًا: دافعية التعلم:

- **الفرضية الثانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس دافعية التعلم تُعزى لمتغير الجنس، التخصص، السنة الدراسية." وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كالآتي:

بالنسبة لمتغير الجنس:

جدول (14) نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير الجنس

القياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	الدلالة
الدافعية	أنثى	141	2.57	.37	.93	.36	غير دالة
	ذكر	8	2.69	.16			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) غير دالة، حيث جاءت أكبر من (.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس دافعية التعلم تُعزى لمتغير الجنس. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدافعية تعمل على تلبية الحاجات لدى الأفراد باختلاف جنسهم، وأن الطلبة أفراد عينة الدراسة لديهم احتياجات يعملون على تلبيتها بغض النظر عن أجناسهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمد (2017) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية والجنس.

بالنسبة لمتغير التخصص:

جدول (15) اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير التخصص

موضع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	Sig.	التفسير
بين المجموعات	.56	5	.11	.87	.50	غير دالة
داخل المجموعات	18.43	143	.13			
الإجمالي	18.99	148				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) جاءت غير دالة، حيث إن قيمة Sig جاءت أكبر من (.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس دافعية التعلم، تُعزى لمتغير التخصص.

تُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مبدأ اختيار التخصص لدى أفراد عينة الدراسة، القائم على معرفتهم ووعيهم الذاتي بما يُحقق لهم الاستقلالية الذاتية، وما يُلبي ميولهم ورغباتهم في مجالهم المهني المستقبلي والمكانة المجتمعية التي يحصلون عليها من ذلك التخصص. كما يُتاح للطلبة من خلال البرنامج التعليمي الثانوي برامج وزيارات كشفية للمؤسسات، مما يُساعدهم في توجيه بوصلتهم الدراسية والمهنية المستقبلية، حيث تعرض التخصصات الدراسية وشروط القبول لها، وما هي فرص العمل المترتبة مستقبلاً على هذا التخصص، ومدى الاحتياج المجتمعي والمحلي لهذه المهن، والتي على أثرها تُختار المؤسسة الأكاديمية والتخصص الذي سيتم الالتحاق به.

بالنسبة لمتغير السنة الدراسية:

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير السنة الدراسية

موضع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	Sig.	الدلالة
بين المجموعات	0.84	3	0.28	2.23	0.09	غير دالة

موضع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	Sig.	الدلالة
داخل المجموعات	18.15	145	0.13			
الإجمالي	18.99	148				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) جاءت غير دالة، حيث إن قيمة Sig جاءت أكبر من (.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس دافعية التعلم تُعزى لمتغير السنة الدراسية.

وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون أفراد عينة الدراسة يخضعون للسياسات المدنية والتعليمية الأكاديمية نفسها، كما أنهم يتعرضون للأساليب التدريسية والتقييمية نفسها بعيدًا عن التفرقة الجنسية أو التخصصية أو المستوى الدراسي. وبالتالي، فإن النظام الأكاديمي والمجتمعي يتعامل مع الفئة الأكاديمية بذات القيمة والمكانة، بعيدًا عن أي تفرقة أو متغيرات ديموغرافية أخرى. كما أن الطالب الأكاديمي مُطالب بالحضور وإنجاز الواجبات الأكاديمية سواء كان ذكرًا أو أنثى، وباختلاف تخصصه أو سنته الدراسية. إضافة إلى ذلك، فإن تلبية الاحتياجات مشتركة لجميع أفراد العينة على الرغم من الاختلافات الديموغرافية، وذلك من حيث الحصول على التأهيل أو اللقب الأكاديمي الذي يمنح تقديرًا اجتماعيًا، ويوفر فرص العمل التي تُؤمّن مصدر معيشة وأمانًا ماديًا. كما أن مصدر المعيشة يُلبي الاحتياجات الأساسية، إضافة إلى تحقيق مكانة اجتماعية وتقدير ذاتي.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، والذي ينص على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم؟" قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: "لا توجد علاقة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط الشخصية والتفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم." وقد استخدمت الباحثة معامل بيرسون للكشف عن هذه العلاقة بين المتغيرين، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (17) نتائج اختبار بيرسون للكشف عن العلاقة بين أنماط التفكير ودافعية التعلم

	الدافعية		
القياس	معامل بيرسون	الدلالة	العينة
النمط العقلاني	.500**	.000	149
النمط المنظم (روتيني)	.696**	.000	149
النمط العاطفي	.611**	.000	149
النمط الإبداعي	.281**	.001	149

**. معامل بيرسون للارتباط دال عند مستوى 01.

يتضح من الجدول أعلاه أن: قيمة الارتباط لمعامل بيرسون بين جميع مجالات أنماط التفكير ودافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني جاءت دالة، حيث إنها أقل من (.01). وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .01$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم. بمعنى أن التحسن في أنماط التفكير يقابله تحسن في دافعية التعلم لدى طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني. وبالتالي، نقبل الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد علاقة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات طلبة كليات التربية في الداخل الفلسطيني على مقياس أنماط التفكير ومتوسطات استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم."

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون أنماط التفكير المختلفة لكل منها سمات وميزات تُنم عن احتياجات ورؤية الفرد لتحقيق الذات بأسلوب مختلف. وعليه، فلكل نمط وشخصية، باختلافها واختلاف سماتها، اختلاف في احتياجاتها، وبالتالي كل منهم لديه دافع

لتلبية تلك الاحتياجات. حيث ينتهجون المنطق والاستدلال للوصول إلى النتائج، ويرغبون في اتباع النظام الواضح والمحدد، فهم يسعون إلى القيام بالأمور بدافع داخلي ذاتي لإثبات وجودهم، ودافع خارجي لإرضاء الآخرين من حولهم، باختلاف أنماط التفكير. فكلما حقق الطالب نجاحًا واستطاع معالجة المعلومات والوصول إلى الأهداف، زادت لديه الدافعية، ووصل إلى تحقيق ذاته وتلبية رغباته واحتياجاته. وبالتالي، كان لا بد من دافع يُحرّك سلوكه ويوجهه نحو المواقف التعليمية. فالقوة الداخلية تجعل الطالب ملتزمًا بإتمام مهامه التي يُكلّف بها، وتجعله أكثر وعيًا بكفاءته وقدراته وتحديد أهدافه.

وقد تبين أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة وئام (2019)، ودراسة الأحمد (2017)، ودراسة قنوعة عبد اللطيف (2018)، ودراسة عبد الرسول (2020)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين نمط التفكير (الشخصية) والدافعية.

توصيات الدراسة

بالاعتماد على نتائج الدراسة الحالية خرج الباحث بالتوصيات الآتية:

- دعوة الباحثين المهتمين بموضوع الدراسة لإجراء مزيد من الدراسات على عينات أخرى وبأساليب مختلفة، وتناول متغيرات ديموغرافية أخرى.
- اهتمام المؤسسات الأكاديمية ومراكز التطور المهني لطواقم التدريس بتطوير المهارات الإبداعية لدى الطلبة الأكاديميين خاصة، والمعلمين عامة.

مقترحات الدراسة

- التعرف على أنماط تفكير الأفراد يُساعد في فهمهم، مما يُساعد في استقرارهم والحفاظ على دافعيتهم، وبالتالي القدرة على تفسير سلوكياتهم وعدم التسرع في الحكم عليهم، مما يُساهم في التعامل الأفضل معهم، والقدرة على إقناعهم بأسلوب تعامل وتخاطب يتلاءم مع نمطهم وما يتسمون به، جراء مواءمة نمطنا وسماتنا لهم بهدف تلبية احتياجاتهم.
- العمل على تطوير برامج تدريبية تعليمية تُساهم في تطوير وإكساب مهارات أنماط التفكير للطلبة الأكاديميين في كليات التربية.
- الاهتمام بتطوير المهارات الإبداعية لدى الطلبة الأكاديميين خاصة، والمعلمين عامة.
- إجراء دراسات تعتمد على استخدام منهج دراسة الحالة، أو منهج تجريبي، بهدف بناء برامج تُساهم في تطوير وإكساب أنماط التفكير.
- تصميم برامج تربوية تعمل على رفع كفاءة المعلم في التعرف على أنماط التفكير لدى طلبته، مما يُساعد في نجاعة التعلم وتفاعله مع الطلبة.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، ه. (2002). أثر طريقة تمثيل الادوار في تحصيل تلميذات الصف الخامس الإبتدائي ودافعيتهن لتعلم العلوم. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ديالي، العراق.
- أبو قورة، ك. (2020). أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية وعلاقتها بالتحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20(19)، 2–92.
- الأحمد، أ. (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، سورية، 15(2)، 14–53 .
- أحمد، م. (2020). أنماط التفكير وفقا لنموذج هيرمان للسيادة الدماغية لدى طلاب جامعة الوادي الجديد. جامعة الوادي الجديد، المجلة العلمية لكلية التربية، (32)، 154 – 184.
- أحمد، ب. (2017). أنماط التفكير في الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية، 23(97)، 335–365.
- باي، و. (2019). علاقة التفكير ما وراء المعرفي بالدافعية للإنجاز. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الانسانية، جامعة الشهيد حمه خضر، الوادي.
- البلوي، ن. (2012). العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. الأردن: كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء.

- بو حمامة، ج. (2009). الدافعية والتعلم، مجلة التربية، 38 (170)، 158– 178.
- الحربي، ح. (2021)، أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، 3(2)، 65–110.
- حسن، س. (2019)، الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير وعادات العقل. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 29 (10)، 285–736.
- رداف، ل.، ولمياء د. (2022). مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي في ضوء متغير التخصص الدراسي، دراسة غير منشورة.
- الزغول، ع. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعاد، ج. (2008). تدريس مهارات التفكير. عمّان: دار الشروق للنشر.
- الصرايرة، ش.، والطلافحة، ف. (2015). دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- عبد الرحيم، ط. وعبد اللطيف، ع. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الاكاديمية الداخلية والخارجية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية سوهاج. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 40(2)، 239 – 315.
- عبد الرسول، خ.، عباس، ج.، مراد، ر.، ومحمد، ن. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لتحقيق النمط المتكامل وأثره في الدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (2)، 458 – 406.
- عبد اللطيف، ق. (2019). التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتهما بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط، أطروحة جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- عبيدات، ذ. وأبو السميد، س. (2007). الدماغ وتعلم التفكير. الأردن: دار الفكر.
- غانم، محمود محمد. (2004). التفكير عند الأطفال، الأردن: دار الثقافة.
- فروجة، ب. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.
- الفلفلي، ه. (2012). علم النفس التربوي، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- فمام، س. (2020). أنماط التفكير وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الزوجين وفق نظرية السيطرة الدماغية لنيد هيرمان. جامعة محمد خضير بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- قطامي، ن.، وشريم، ر.، وغرايبة، ع.، والزعبي، ر.، ومطر، ج، وظاظا، ح. (2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- قطامي، ي. (2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع .
- لوجاني، ع. (2020). قياس التفكير الإبداعي للقادة باستخدام مقياس هيرمان. مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر، 12(2).(
- مالح، ف.، ومجيد، و.، وخليل، إ. (2018). دراسة تحليلية للكفايات التدريسية وفق نموذج هيرمان لمدرسي التربية الرياضية في محافظة بغداد. مجلة التربية الرياضية جامعة بغداد، 30(2)، 473–490.
- المغربي، م.، والسعيد، م.، واللوغاني، أ. (2015). عوامل الشخصية الكبرى في ضوء أنماط التعلم والتفكير لطلبة كلية التربية الأساسية بدواة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 25 (2)، 383 – 469.
- المفرجي، خ. (2006). الدافعية للتعلم. مجلة التطوير التربوي، 5(31)، 16–17.
- موسى، أ. (2015) العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة البعث، مجلة الآداب ملحق، 589–614.

- الهيلات، م. (2017). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(2)، 121–149.
- الهيلات، مصطفى. (2015). مقياس هيرمان لأنماط التفكير. الأردن: مركز ديبونو.

References:

- Alghraibeh, A.M. and Alshalawi, B.N. (2019) Brian Dominance: Whole Brain Theory Based Brain Quadrants among King Saud University Students. Open Access Library Journal, 6: e5293
- Hughes, M., Hughes, P., and Hodgkinson, I. R. (2017). In pursuit of a 'whole-brain'approach to undergraduate teaching: implications of the Herrmann brain dominance model. Stud. High. Educ. 42, 2389–2405
- Abu Qura, K. (2020). Preferred learning and thinking styles in light of Hermann's Brain Dominance Theory and their relationship to cognitive bias among university students: (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 20(19), 2-92.
- Abdul Latif, K. (2019). Complex thinking and motivation for learning and their relationship to problem-solving behavior among middle school students: (in Arabic). PhD Dissertation, Mohamed Khider University, Biskra, Faculty of Social and Human Sciences.
- Abdul Rahim, & Abdul Latif (2016). Positive thinking and its relationship to intrinsic and extrinsic academic motivation among postgraduate students in the Faculty of Education at Sohag University: (in Arabic). Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 40(2), 239-315.
- Abdul Rasool, K. Abbas, G. Mourad, R. & Mohamed, N. (2020). The effectiveness of a training program to develop thinking patterns associated with the two hemispheres of the brain to achieve the integrated style and its impact on the motivation to learn among students of the Faculty of Education: (in Arabic). Journal of Young Researchers in Educational Sciences, (2), 458-406.
- Abidat, D. & Abu Al-Samid, S. (2007). The brain and learning thinking: (in Arabic). Jordan: Dar Al-Fikr.
- Ahmed, B. M. (2017). Thinking patterns in mathematics and their relationship to academic achievement among third-grade female students: (in Arabic). Al-Mustansiriya University, Journal of the College of Basic Education, 23(97), 335-365.
- Ahmed, M. (2020). Thinking styles according to Hermann's Brain Dominance Model among students of New Valley University: (in Arabic). New Valley University, The Scientific Journal of the Faculty of Education, (32), 154-184.
- Al-Ahmad, A. (2017). The relationship between achievement motivation and superstitious thinking among a sample of students from the Faculty of Education at Damascus University: (in Arabic). Journal of the Arab Universities Union and Psychology, Syria, 15(2), 14-53.
- Al-Balawi, N. S. (2012). The relationship between thinking styles and intrinsic motivation among gifted students in Saudi Arabia: (in Arabic). Jordan: Faculty of Graduate Studies, Al-Balqa University.
- Al-Falafly, H. (2012). Educational psychology: (in Arabic). Jordan: Dar Kunooz Knowledge for Publishing and Distribution.
- Al-Harbi, A. (2021). The effect of a proposed training program based on Hermann's thinking styles model on developing self-efficacy among middle school teachers: (in Arabic). The Scientific Journal for Educational Sciences and Mental Health, The Scientific Institution for Educational, Technological, and Special Education Sciences, 3(2), 65-110.
- Al-Hilat, M. (2017). Self-efficacy and its relationship to thinking patterns according to Hermann's brain dominance among tenth-grade students in King Abdullah II Schools for Excellence. Journal of Educational and Psychological Sciences: (in Arabic). 18(2), 121-149.
- Al-Hilat, M. (2015). Hermann thinking styles scale: (in Arabic). Jordan: De Bono Center.
- Al-Mufriji, K. (2006). Motivation for learning. Journal of Educational Development: (in Arabic). 5(31), 16-17.
- Al-Mughrabi, et al. (2015). The Big Five personality factors in light of learning and thinking styles of students at the College of Basic Education in the State of Kuwait: (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 25(2), 383-469.
- Al-Saraireh, S. & Al-Talafha, F. (2015). Academic learning motivation and its relationship to academic achievement among students with learning difficulties: (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Mutah University.

- Al-Zghoul, E. (2012). Principles of Educational Psychology: (in Arabic). Jordan: Dar Al-Maseera Publishing and Distribution.
- Bai, W. (2019). The relationship of metacognitive thinking to achievement motivation: (in Arabic). College of Social Sciences and Humanities, Department of Humanities, University of El Oued.
- Bouhamama, D. M. (2009). Motivation and learning: (in Arabic). Journal of Education, 38(170), 158-178.
- Farouja, Belhaj (2011). Psychological and social adjustment and its relationship to learning motivation among adolescents: (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Mouloud Mammeri University, Algeria.
- Famam, Samia (2020). Thinking patterns and their relationship to marital compatibility among couples according to Hermann's Brain Dominance Theory: (in Arabic). Mohamed Khider University, Biskra, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Ghanem, Mahmoud Mohamed (2004). Thinking in children (in Arabic). Jordan: Dar Al-Thaqafa.
- Hassan, S. S. (2019). Multiple intelligences, thinking skills, and habits of mind: (in Arabic). Egyptian Journal of Psychological Studies, The Egyptian Society for Psychological Studies, 29(10), 285-736.
- Ibrahim, H. (2002). The impact of role-playing method on the achievement of fifth-grade female students and their motivation to learn science: (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis) University of Diyala, Iraq.
- Lujani, A. (2020). Measuring creative thinking for leaders using Hermann's scale. Journal of Studies and Research: (in Arabic). University of Djelfa, Algeria, 12(2).
- Maleh, M. & Khalil (2018). An analytical study of teaching competencies according to Hermann's model for physical education teachers in Baghdad: (in Arabic). Journal of Physical Education, University of Baghdad, 30(2), 473-490.
- Mousa, A. (2015). The relationship between learning strategies and motivation among students of the Faculty of Education at Al-Baath University: (in Arabic). Journal of Arts Supplement, 589-614.
- Qatami, N. Shreim, R. Gharaibeh, A. Al-Zoubi, R. Matar, J.& Zaza, H. (2010). Educational psychology: theory and application: (in Arabic). Jordan: Dar Wael Publishing and Distribution.
- Qatami, Youssef (2010). Educational psychology: theory and application: (in Arabic). Jordan: Dar Wael Publishing and Distribution.
- Redaaf, L. & Lamiaa D. (2022). The level of motivation for learning among students of the Social Sciences Department at the University of Oum El Bouaghi in light of the variable of academic specialization: (in Arabic). Unpublished Study.
- Sa'ad, J. A. (2008). Teaching thinking skills. Amman: Dar Al-Shorouq Publishing: (in Arabic).