نمط التفكير (إيجابي– سلبي) وعلاقته بمهارات التعلّم لدى عينة من طلبة رياض الأطفال التعليم المفتوح بكلية التربية جامعة دمشق

د.غسان محمود الزحيلي*

الملخص

هَدَفَ البحث إلى تعرّف مدى انتشار أنماط التفكير الإيجابية والسلبية بين الطلبة أفراد عينة البحث، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير ومهارات التعلم لدى طلبة رياض الأطفال التعليم المفتوح بكلية التربية جامعة دمشق، والكشف عن الفروق بين أنماط التفكير ومهارات التعلّم حسب متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والسنة الدراسية.

تكوّنت عينة البحث من(272) طالباً وطالبة من طلبة رياض الاطفال التعليم المفتوح بكلية التربية بجامعة دمشق، وللوصول للنتائج تم استخدام مقياس نمط التفكير (الإيجابي – السلبي) والمؤلف من (38) بنداً إعداد حنان عبد العزيز 2012 فضلاً عن مقياس مهارات التعلّم إعداد عبد الرحيم المخلافي 2008 المؤلف من (79) بنداً.

وتم التوصل الى النتائج الآتية:

1–61.40% من طلبة رياض الأطفال تعليم مفتوح جامعة دمشق ذوي نمط تفكير إيجابي مقابل 38.60% ذوي نمط تفكير سلبي لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

2– وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين نمط التفكير (إيجابي– سلبي) ومهارات التعلّم لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

* استاذ مساعد – قسم علم النفس التربوي – كلية التربية– جامعة دمشق

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس نمط التفكير ومهارات التعلّم حسب متغير الجنس.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير السنة الدراسية.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير السنة الدراسية، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الثالثة.

6-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وهو لصالح عينة المتزوجين.

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وهو لصالح عينة المتزوجين.

الكلمات مفتاحية: نمط التفكير– مهارات التعلّم.

Patterns of thinking (positive / negative) and its relationship to learning skills for a sample of students of kindergartens at Open Education, Faculty of Education, Damascus University

Dr. Ghasan Alzuhely*

Abstract

The study aims to identify the prevalence of positive and negative thinking patterns among the research sample, and to reveal the correlation between the types of thinking and learning skills of kindergarten students in open education at the Faculty of Education, Damascus University . It also aims to detect the differences between thinking patterns and learning skills according to the variables of gender, social status and year of study.
The research sample consisted of (272) male and female students of kindergartens at open education , the Faculty of Education , University of Damascus
The (positive - negative) pattern of thinking scale which consisted of (38) items was used by Hanan Abdel Aziz 2012 in addition to the learning skills scale prepared by Abdul Rahim Al Makhlafi (2008).
The following results were obtained:

1. 61.40% of kindergarten students open education Damascus University had positive thinking compared to 38.60% with negative thinking patterns
2. There was a statistically significant relationship at (0.05) between the thinking (positive / negative) and the learning skills of individual students.

*Associat. Prof. - Department of Psychology - Faculty of Education- Damascus University – Syria.

3. There were no statistically significant differences at (0.05) among the average scores of students the measure of thinking pattern and the learning skills due to the gender variable.
4. There were no statistically significant differences at (0,05) level among the average scores of the students. on the learning skills scale due to the variable of the academic year.
5. There were statistically significant differences at the level of (0,05) between the average scores of students in the research index on the scale of the pattern of thinking due to the variable of school year in favor of the largest medium, i.e. the third year.
6. There were statistically significant differences at the level of (0,05) between the average scores of individual students on the measurement of the pattern of thinking attributed to the variable of the social status in favor of the married students.
7. There were statistically significant differences at the level (0.05) between the average scores of students on the research sample on the scale of learning skills attributed to the variable of social status in favor of the married sample.

Key words: Thinking pattern- learning skills

المقدمة:

يعدُّ التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الانسان فهو الذي يساعد الإنسان على توجيه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من المشكلات، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم بالأمور وتيسيرها لصالحه، فالتفكير عملية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتفكير والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتميز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل ومهارات التعلّم المختلفة، ومن ثَمَّ يأتي التفكير في قمة هذه العمليات العقلية والنفسية، وذلك للدور الكبير الذي يؤديه في التعليم والمناقشات وحل المسائل الرياضية وغيرها، حتى إنه لا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات التي تواجه الإنسان (بركات،2006،ص4). ومن هنا فإنَّ للمناهج الدراسية بعامة والمقررات الدراسية الجامعية خاصة دوراً كبيراً ومهماً في تنمية التفكير ومهاراته وتطويرهما لدى الطلبة والدارسين إذ يتم عن طريقها تعليم الطلاب على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم وتطبيق هذه المهارات التفكيرية داخل المؤسسات التعليمية والتربوية وخارجها.

فمن الواجب والمهم تعلّم الشباب والتدرب على آلية التفكير الإيجابي ومهاراته خلال السير الدراسي الجامعي حتى يتسنى لهم إتقان هذا التفكير الفعَّال والمنظم الذي يوصل بصاحبه إلى أعلى دجات مهارات التعليم والحياة المنتجة ومن هنا لا بد من الوقوف والتأمل في قول المربي "سميث": لا يعنيني ماذا يعلمون أولادي، ولا يعنيني ماذا يدرسون، ولكن كل ما يعنيني حقاً هو كيف يتعلّمون؟ كيف يفكرون؟ إذ يجب أن يتخذوا قراراتهم بأنفسهم (smith,1993,p9).

ومن هنا يتجلى الاهتمام بموضوع هذه الدراسة وأهدافها المهتمة بتقديم إطار نظري عن أنماط التفكير (التفكير الايجابي والتفكير السلبي) وعلاقته بمهارات التعلم.

أولاً: مشكلة البحث ومسوغاته:

يمر المجتمع السوري بأزمة حقيقية في مختلف نواحي الحياة الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والإنسانية، وإنَّ مثل هذه الأزمات تستوجب العمل على توجيه طاقات شباب المجتمع التوجيه الأمثل الذي يعود بالنفع على الفرد ومجتمعه.

ومن هنا كان لابدَّ من إجراء عملية للكشف عن الأفراد من حيث نمط تفكيرهم (إيجابي – سلبي) لمعرفة منظورهم لما يمرون به إذْ إنَّ التفكير هو البوابة الأولى للسلوك الذي يحدد كيفية تصرف الفرد تجاه ما يمر به من مواقف وأحداث وخبرات ويتضح أنَّه كلما كان التفكير ايجابياً أدى إلى حل نافع وناجح لأي مشكلة أو موقف، وكلما كان التفكير سلبياً أدى إلى التعامل مع المشكلات بأساليب سطحية ومغلوط بها، سواء كان بتضخيمها هذه المشكلة واللامبالاة في التعامل معها، أو بتبسيطها واختزالها واستسهالها واتباع أساليب سلبية في التعامل معها ومن ثَمَّ عدم الوصول إلى الحل المناسب لها. وعلى وجه الأكمل فإنَّ التفكير السلبي ارتبط بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالكآبة والاضطراب النفسي وغير ذلك.

والكشف عن مهارات التعلّم التي يستخدمها الطلبة أيضاً بدءاً من إدارة الوقت وانتهاءً بكيفية تقديمهم للامتحانات، واسترجاعهم للمعلومات كون الطلبة الجامعيين يعدّون مستقبل البلد وأمله والفئة الفتية المنتجة فيه.

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة كدراسة العبيدي (2013)، ودراسة عبد العزيز(2012) ودراسة جودهارت Goodhart (1999) ودراسة هافرين Haveren (2004)، ودراسة ادميسدس Edmeads (2004)، وغيرها من الدراسات، لم يجد الباحث أي دراسة تربط بين المتغيرين، كما تبيّن أنَّ هناك تناقضاً في النتائج المتصلة بنمط التفكير ومهارات التعلّم وفق متغيرات الجنس والتخصص فاتفقت النتائج في بعض المواضع، واختلفت في مواضع اخرى.

لحظ الباحث من خلال احتكاكه بالطلبة في أثناء تدريسه لبعض المقررات، ومن خلال الأحاديث الشخصية مع بعض الطلبة، ظهور المشاعر السلبية التي تشير إلى أنهم غرباء عن أنفسهم وعن دراستهم، كما تشير إلى تدني الشعور بالانتماء إلى الجامعة بل ضعف الاهتمام بها.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على عينة من طلبة جامعة دمشق قسم رياض الأطفال بالتعليم المفتوح تاريخ 17-11-2017 تم التأكد من أغلب الطلبة سلبيي التفكير؛ ممَّا يجعل من هذه الظاهرة مشكلة مهمة للدراسة والبحث فيها، كما أنَّ أغلب الطلبة كانت بنسبة (59,66%) للتفكير السلبي، ونسبة (40,438%) للتفكير الإيجابي فكان لابدَّ من العمل على توجيههم إلى أهمية تنمية التفكير الإيجابي لديهم ليكونوا قادرين على التحكم في قدراتهم المصيرية، ورسم استراتيجيات حياتهم، وكذلك توعيتهم إلى أهمية إدارة الوقت، وكيفية استخدام مهارات التعلّم التي توصلهم إلى أهدافهم المرجوة التي تخدمهم وتنهض ببلدهم.

انطلاقاً من الملاحظة الشخصية للباحث، وبعد الاطلاع على نتائج بعض الدراسات السابقة تتمثل مشكلة البحث الحالية في تعرّف نمط التفكير الإيجابي السلبي وعلاقته بمهارات التعلم، فضلاً عن دراسة الفروق الإحصائية بين الطلبة على مقياس نمط التفكير الإيجابي السلبي من طرف، والجنس والسنة الدراسية والحالة الاجتماعية من طرف آخر، ومعرفة الفروق الإحصائية بين الطلبة على مقياس مهارات التعلّم تبعاً للجنس والسنة الدراسية والحالة الاجتماعية.

فضلاً عن معرفة مدى انتشار كل من نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى افراد عينة البحث من جهة، وبيان مستوى أبعاد مهارات التعلّم الاربع (الاستذكار– وادارة الوقت– والدراسة داخل القاعة– والأداء الامتحاني) لدى الطلبة أفراد عينة البحث من جهة أخرى.

أمَّا المسوغات التي دعت الباحث للقيام بهذا البحث فمتنوعة وأهمها:

1- الإحساس بقيمة هذا البحث، وأهميته لدى الاطلاع على الدراسات السابقة، وأدبيات الموضوع المتعلقة بنمط التفكير ومهارات التعلّم .

2- عدم وجود أي بحث تناول هذه العلاقة بالدراسة العلمية، واستدراك هذا النقص في حدود علم الباحث.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :ما طبيعة العلاقة بين نمط التفكير (الإيجابي- السلبي) ومهارات التعلم لدى طلبة رياض الأطفال تعليم مفتوح جامعة دمشق؟

ثانياً: أهمية البحث: تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية من:

1. أهمية المرحلة التي تتناولها لأنَّ المرحلة الجامعية تمثل حلقة الوصل بين حياة الطالب الدراسية وحياته المهنية.
2. محاولتها الكشف عن خصائص الطلبة من حيث اعتمادهم على نمط التفكير الإيجابي أو السلبي ومهارات التعلم التي يستخدمونها.
3. تعد متغيرات البحث محددات مهمة، إذْ يؤثر نمط التفكير سواء أكان إيجابياً أم سلبياً في قدرات الطالب اللازمة للتعلّم، ومهاراته وفي أدائه وتحصيله.
4. قد يساعد هذا البحث الباحثين في إجراء دراسات أخرى مشابهة ذات علاقة بالموضوع لمختلف المراحل العمرية.
5. قد يدفع هذا البحث إلى بناء برامج إرشادية نمائية ووقائية فيما يخص تنمية نمط التفكير الإيجابي والتقليل وتجنب التفكير السلبي.
6. وقد يساعد أيضاً في بناء برامج إرشادية تنمي مهارات التعلّم لدى الطلبة، وتساعدهم على تطوير ذواتهم للوصول إلى أهدافهم المرجوة من عملية التعلّم.

ثالثاً: أهداف البحث: هَدَفَ البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- مدى انتشار كل من نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى أفراد عينة البحث.
- تعرّف مستوى مهارات التعلم السائدة لدى الطلبة أفراد عينة البحث .
- تعرّف طبيعة العلاقة بين نمط التفكير الإيجابي والسلبي ومهارات التعلّم لدى طلبة رياض الأطفال التعليم المفتوح جامعة دمشق.
- تعرّف طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية لنمط التفكير (الإيجابي – السلبي) وفقاً لمتغير الجنس.
- تعرّف طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية لنمط التفكير (الإيجابي – السلبي) وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- تعرّف طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية لنمط التفكير (الإيجابي – السلبي) وفقاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى \الثالثة).
- تعرّف طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية لمهارات التعلّم وفقاً لمتغير الجنس.
- تعرّف طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية لمهارات التعلّم وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- تعرّف طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية لمهارات التعلّم وفقاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى \الثالثة).

رابعاً: أسئلة البحث:

1. ما نسبة الذين يتصفون بنمط تفكير إيجابي مقارنةً بالطلبة ذوبي التفكير السلبي لدى الطلبة أفراد عينة البحث ؟
2. ما مستوى مهارات التعلّم لدى الطلبة أفراد عينة البحث ؟

خامساً: فرضيات البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين نمط التفكير الإيجابي والسلبي ومهارات التعلّم لدى الطلبة أفراد عينة البحث .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية(عازب– متزوج).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى – الثالثة).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير الجنس.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التعلم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية(عازب – متزوج).
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى – الثالثة).

سادساً: مصطلحات البحث:

- **التفكير (Thinking):** سلوك منظم مضبوط وموجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وتقصي الحلول والحقائق في حال عدم وجود حل جاهز لها.(منصور، 2001،ص329).

- **التفكير الإيجابي (Positive thinking):** امتلاك الفرد قناعات ومعتقدات تجعله يضع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية تظهر في انتقائه سلوكاً محدداً وتفضيله.(Scheier& Carver,1993,26).
- **التفكير السلبي (Negative thinking):** هو التشاؤم في رؤية الأشياء والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف فهو الوهم الذي يحول اللا شيء إلى حقيقة ماثلة لا شك فيها .(حنان،2012، 8).
- **نمط التفكير (الإيجابي – السلبي) إجرائياً:** هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس نمط التفكير (الإيجابي – السلبي) المستخدم في البحث.
- **مهارات التعلّم (Learning Skills):** مجموعة من السلوكيات يكتسبها الطلاب خلال ممارستهم المتكررة لتحصيل العلم والمعرفة ، وهي تختلف باختلاف الأساليب التي يتبعونها للوصول إلى المستوى التحصيلي الذي يرضون عنه (المخلافي، 2008، 15).
- **مهارات التعلّم إجرائياً:** هي درجة ممارسة أفراد العينة لمهارات التعلم (إدارة الوقت – والاستذكار– المهارات الدراسية – ومهارات أداء الامتحان) التي تبدو من خلال استجابتهم على مقياس مهارات التعلّم المعتمد في هذه الدراسة.

سابعاً: حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** جامعة دمشق– كلية التربية– التعليم المفتوح.
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقَتْ أدوات البحث في المدّة الواقعة بين 24-11- 2017 إلى1–12–2017 من الفصل الدراسي الأول2017-2018.
- **الحدود البشرية:** عينة من طلبة رياض الأطفال تعليم مفتوح السنة الأولى والثالثة جامعة دمشق.
- **الحدود الموضوعية:** العلاقة بين نمط التفكير ومهارات التعلّم من خلال الأدوات المستخدمة في الحصول على البيانات الإحصائية لأفراد عينة البحث.

ثامناً: الدراسات العربية:

1- دراسة العبيدي (2013) العراق:

- **عنوان الدراسة:** التفكير (الإيجابي – السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد.
- **هدف الدراسة:** تعرّف طبيعة التفكير (الإيجابي – السلبي) لدى الطلبة وعلاقته بالتوافق الدراسي فضلاً عن تعرّف الفروق في التفكير، والتوافق الدراسي لدى الطلبة وفق متغير (الجنس – والتخصص الدراسي –والمرحلة الدراسية).
- **عينة الدراسة:** تألفت من 200 طالب وطالبة اختيروا عشوائياً.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التفكير (الإيجابي – السلبي)، ومقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحثة.
- **نتائج الدراسة:** يتمتع الطلبة بنمط تفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الدراسي.

وبيّنت النتائج عدم وجود فروق في نمط التفكير تعزى لمتغير (الجنس – والتخصص الدراسي – والمرحلة الدراسية).

2- دراسة عبد العزيز (2012) الجزائر:

- **عنوان الدراسة:** نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات.
- **هدف الدراسة:** تعرّف العلاقة بين أنماط التفكير وتقدير الذات في ظل بعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي.
- **عينة الدراسة:** 200 طالب وطالبة من جامعة بشار في الجزائر.
- **أدوات الدراسة:** اختبار تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس التفكير الإيجابي والسلبي من إعداد الباحثة.
- **نتائج الدراسة:** توجد علاقة بين نمط التفكير وتقدير الذات، فضلاً عن أنَّه لا توجد فروق بنمط التفكير حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي

3- دراسة المخلافي (2008) سورية:

- **عنوان الدراسة:** قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة.
- **هدف الدراسة:** تعرّف مدى ممارسة أفراد العينة لمهارات التعلم فضلاً عن تعرّف الفروق بين متوسطات درجات الأفراد على مقياس مهارات التعلّم حسب متغير الجنس والجامعة (صنعاء –دمشق).
- **عينة الدراسة:** بلغ عدد العينة 1587 طالباً وطالبةً من جامعتي دمشق وصنعاء.
- **أدوات الدراسة:** مقياس القلق الامتحاني مكون من 48 فقرة، ومقياس مهارات التعلم المكون من 77 فقرة من إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** تفاوت أفراد العينة في درجة استخدامهم لمهارات التعلّم حسب متغيرات الدراسة (الجنس – والجامعة).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد الكلية لمهارات التعلّم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الكلية لمهارات التعلّم تعزى لمتغير الجامعة (دمشق – وصنعاء).

تاسعاً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جودهارت Goodhart (1999) أمريكا:

- **عنوان الدراسة:**

- The effects of positive and negative thinking onperformance in an achievement situation

تأثير التفكير الإيجابي والسلبي في التحصيل والأداء الإنجازي في مواقف معينة.

- **هدف الدراسة:** تعرّف العلاقة بين نمط التفكير الإيجابي والسلبي والقدرة على الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة.
- **عينة الدراسة:** 151 طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية.

- **نتائج الدراسة:** وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الإيجابي والقدرة على الإنجاز التحصيلي في حين العكس من ذلك، فقد أظهرت عدم وجود ارتباط جوهري بين التفكير السلبي وقدرة الطلاب على الأداء التحصيلي.

2- دراسة هافرين Haveren (2004) أمريكا:

عنوان الدراسة:

- Levels career decidedness and negative career thinking by Athletic status, gender, and acadmic class**.**

أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، ومستوى التعليم.

- **هدف الدراسة:** تعرّف الفروق في نمط التفكير الإيجابي والسلبي حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس.
- عينة **الدراسة:** 200 طالب وطالبة من إحدى الجامعات الأمريكية
- **نتائج الدراسة:** لا توجد فروق من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي بين الطلبة الجامعيين سواء أكانوا من السنة الأولى أو الأخيرة .

وتوجد فروق من حيث مستوى التفكير بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، إذْ كان الذكور أفضل في مستوى التفكير الإيجابي .

3- دراسة فاس كويس Vasques (2000) أمريكا:

- **عنوان الدراسة:**

- Learning and Study Habits of United Arab Lnarets Students

عادات الدراسة والتعلّم لدى الطلبة الإماراتيين في جامعة بنسلفانيا

- **هدف الدراسة:** تعرّف العلاقة بين عادات الدراسة والتعلّم لدى الطلبة العرب الدارسين في جامعة بنسلفانيا.
- **عينة الدراسة** : 10 من طلبة دولة الامارات العربية.
- **أدوات الدراسة:** اختبارات معرفية ودافعية ولقاءات متعددة.

– **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى الدافعية لدى أفراد العينة كان عاملاً مهماً في اكتساب مهارات التعلّم، وزيادة التحصيل الأكاديمي وأنَّ المثابرة جعلتهم ينجزون المهام الأكاديمية التي كلفوا بها.

4– دراسة ادميسدس Edmeads (2004) أمريكا.

– **عنوان لدراسة:**

– The relationship of some variables to positive and positive thinking patterns among university students

علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة .

– **هدف الدراسة:** تعرّف علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة .

– **عينة الدراسة:** بلغت (75) طالباً من الذكور، و(105) طالبة من الإناث في إحدى الجامعات الامريكية.

– **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى نسبة (41%) من الطلبة ذكوراً وإناثاً قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير والتحصيل حسب (النوع)، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص ونمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

عاشراً: تعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة، ومدى الإفادة منها في الدراسة الحالية:

– **من حيث العينة:** أُجْرِيَتْ الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة دمشق في التعليم المفتوح قسم رياض الاطفال كلية التربية حيث تشابهت مع العينات الجامعية مع كل من دراسة العبيدي (2013) من طلبة جامعة بغداد بالعراق، ودراسة عبد العزيز (2012) من طلبة جامعة بشار بالجزائر، ودراسة المخلافي(2008) من طلبتي جامعتي دمشق وصنعاء بسورية واليمن، ودراسة جودهارت (Goodhart, 1999)، ودراسة هافرين

(Haveren, 2004) من طلبة احدى الجامعات بأمريكا، ودراسة فاس كويس (vasques 2000,) في جامعة بنسلفانيا بأمريكا ودراسة ادميسدس (Edmeads,2004).

– **من حيث الأداة:** استخدمت الدراسة الحالية مقياس نمط التفكير الإيجابي – السلبي من إعداد حنان عبد العزيز (2012)، واحتوى المقياس (16) عبارة تدلُّ على التفكير السلبي، و(22) عبارة تدلُّ على التفكير الإيجابي.

واختلفت مع دراسة العبيدي (2013) ودراسة عبد العزيز(2012) في مقياس نمط التفكير الإيجابي والسلبي من إعداد الباحثة، وتشابهت الدراسة الحالية في تطبيق مقياس مهارات التعلم مع دراسة المخلافي (2008).

– **من حيث متغيرات البحث:** تناولت الدراسات السابقة متغيرات متنوعة، واختلفت مع الدراسة الحالية في نمط التفكير الإيجابي – السلبي وعلاقته بمهارات التعلّم كدارسة العبيدي (2013) في متغير التوافق الدراسي، وكدراسة عبد العزيز(2012) في متغير تقدير الذات، ودراسة المخلافي (2008) في متغير قلق الامتحان، وكدراسة جودهارت(goodhart،1999) في متغير التحصيل والأداء الإنجازي، ودراسة هافرين (Haveren ،2004) في متغير مستوى التعليم، ودراسة فاس كويس (2000، vasques) في متغير عادات الدراسة وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة ادميسدس (Edmeads ،2004) في متغيرات الجنس ونمط التفكير والتخصص الدراسي.

من خلال الدراسات السابقة تبيّن أنَّه توجد علاقة ارتباطية بين نمط التفكير سواء الإيجابي والسلبي وبين متغيرات متنوعة كالجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي، إلَّا أنَّه كان اختلافاً بين الدراسات العربية والأجنبية، إذْ إنَّه لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في نمط التفكير في الدراسات العربية أما بالنسبة إلى الدراسات الأجنبية فكانت الفروق لصالح الذكور الذين كان نمط تفكيرهم أكثر إيجابية.

ولم يجد الباحث في الدراسة الحالية أيّاً من الدراسات السابقة تناولت نمط التفكير، (إيجابي–سلبي) وعلاقته بمهارات التعلّم؛ ممَّا شكل للباحث دافعاً لدراسة هذه العلاقة لدى طلبة رياض الأطفال قسم التعليم المفتوح بجامعة دمشق.

وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وأهدافه، وفرضياته، فضلاً عن تحديد بعض المصطلحات الخاصة به، ومساعدته في إعداد أدوات البحث.

– الإطار النظري: التفكير الإيجابي والسلبي.

تتميز عملية التفكير أيضاً بأنَّها عملية إنسانية، وتتطلب عملية تنميتها وتعلّمها جهوداً متميزة من أطراف عدّة في مراحل العمر المختلفة، وهي ذات الصلة بالنواحي الوراثية والبيئية من حيث المجالات المختلفة منها الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية والثقافية. فالقدرة العقلية تعطي أوامرها مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة، وإلغاء الخبرات غير سارة ولهذا يجب أن يتدرب الانسان على مهارة التفكير الإيجابي لتحويل أفكاره وأحاسيسه كلّها لكي تكون في خدمة تعليمه ومصالحه وحاجاته بدلاً من أن تكون ضد وبعكس التعليم الجيد وهذه المصالح والحاجات. عرَّف التفكير "كوستا"، بأنَّه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

أمَّا "ديبونو"، فيرى أنَّ التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء نشاطه على الخبرة؛ أي إنَّه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث و إخراجه إلى ارض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر او متأنٍ في الخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

ويرى "جون ديوي"، أنَّ التفكير يشير إلى وجود مشكلة، أو أزمة، لذلك ينظم طريقة منهجية يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات، أو التغلب عليها وتبسيطها.(حنان،2012،ص49).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنَّ التفكير:

عملية عقلية معرفية هادفة تقوم بإعادة تنظيم ما نعرفه من رموز ومفاهيم وتصورات في أنماط جديدة ،إذْ يتم فيها استخدام الخبرات المتكررة لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما، والتعامل مع المتغيرات الخارجية لمعرفة المعاني التي تحملها المثيرات في الوسط الإدراكي أو البيئة المدركة، وتتطور هذه العمليات بناء على ما نتلقاه من تعليم أو تدريب.

وإذا كان التفكير بشكله المعتاد فطرة طبيعية، فإنَّ التفكير السليم شيء آخر ومختلف، وهو لا يشكل عند المرء تلقائياً، ولكن لابد من السعي نحو اكتسابه وتطوير مهاراته.

ومن المسلم به أنَّ وراء كل انفعال إيجابي أو سلبي بناءً معرفياً ومعتقدات سابقة لظهوره، ولما كان السلوك والانفعال يتفاوتان من حيث السواء والمرض، فإنَّ التفكير المصاحب أو السابق لهما يتفاوتان من حيث المعقولية واللامعقولية، وبعبارة أخرى إذا كانت التفكير عملية عقلية ومنطقية فإن السلوك أو الانفعال سيكون إيجابيا ودافعا لمزيد من النشاط والبناء، وإذا كان النقيض فإنَّ السلوك و الانفعالي كليهما سيكونان على درجة مرتفعة من الاضطراب.

لهذا يميز الباحثون المعرفيون المعاصرون بين نوعين من المعتقدات:

- اعتقادات منطقية ومتعلقة، ويصحبها في الغالب حالات وجدانية ملائمة للموقف، وتنتهي بالإنسان إلى مزيد من النضج الانفعالي والعمل البناء.
- اعتقادات لا منطقية وغير متعلقة تصحبها اضطرابات انفعالية مرضية.

أمَّا متى تكون الاعتقادات وأساليب التفكير منطقية ومتعلقة فإنَّ هذا يتوقف على:

1- انسجامها مع الواقع؛ أي أن تكون مبنية على حقائق، وليس انطباعات وتفسيرات ذاتية.
2- قدرتها على حماية حياتنا وتحقيق الصحة النفسية والجسمية معاً.
3- أن تقودنا إلى تحقيق أهدافنا العامة: القريبة والبعيدة معاً.

4- أن تساعد على تجنب الصراع والخلافات التي لا مبرر لها مع الآخرين.

5- أن تيسّر لنا الشعور بالطمأنينة، وتحقق السعادة والفاعلية الاجتماعية والإبداعية الإيجابية.

وبعبارة أخرى نجد أن التفكير العقلاني (الإيجابي) والسليم هو ذلك الذي ينسجم مع أهدافنا وقيمنا الإنسانية في الحياة، ويقودنا إلى تحقيق السعادة والفاعلية الاجتماعية والإيجابية. وتعدُّ المعتقدات والأساليب الفكرية لا منطقية عندما لا تتفق مع أي هدف أو وظيفة من الوظائف السابقة، ومن ثَمَّ عندما لا تخدم توقعنا مع الواقع.(سهام،2005،ص77) .

ويرى "فيرا بيفر"، أنَّ التفكير الإيجابي، هو الانتفاع بقابلية العقل اللاوعي للاقتناع بشكل إيجابي.

وتقول "وفاء محمد مصطفى": هو أن تستخدم قدرة عقلك الباطن(عقلك اللاوعي) للتأثير في حياتك العامة بطريقة تساعدك على بلوغ آمالك ، وتحقيق أحلامك.

ويقول " سكوت": هو قدرتنا الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية.(الرقيب،2008،ص6).

ويسعى الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان والمكان الذي يعيش فيه إلى أن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة، والرفاهية والنجاح المتواصل في شتى مجلات الحياة، ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره المصالح، ويدفع عن نفسه الضر والمفاسد.

ومن هنا ندرك أهمية التفكير الإيجابي، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره، فإذا اختار أن يفكر بإيجابية يستطيع أن يزيل كثيراً من المشاعر غير المرغوب بها التي ربما تعيق تحقيق الأفضل لنفسه.

ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة.

فعلى الفرد أن يعلم أنَّ أي تغيير في حياته يحدث أولاً في داخله، في الطريقة التي يفكر بها، والتي تسبّب له ثورة ذهنية كبيرة قد تجعل حياته إمَّا في سعادة أو في تعاسة.

مفهوم التفكير السلبي:

تثبت بعض الاتجاهات المعاصرة في علم النفس نوعا من التفكير يهتم اهتماماً خاصاً بالمشكلة النفسية. ومحور هذا التصور أن الاضطراب النفسي عندما يحدث لا يشمل جانباً واحداً من الشخصية، وإنَّما يشمل أربعة جوانب منها، وهي:

- **السلوك الظاهر:** ويتمثل في الأفعال الخارجية التي قد يتفاوت السلوك الظاهري في التعبير عن الاضطراب من سلوك لفظي إلى الاندماج في جوانب فعلية من السلوك المضطرب.
- **الانفعال:** ويتعلق بالجانب الوجداني من الاضطرابات الذي يؤثر في الشخص حسب درجة تعرضه لرحمة عدد من الانفعالات السلبية ك (الغضب، القلق، ...الخ).
- **التفكير:** يشير إلى مجموعة الافكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم التي يتبناها الفرد نحو ذاته ونحو بيئته بحيث يؤدي في النهاية إلى إثارة الاضطراب.
- **التفاعل:** ويقصد به التفاعل الاجتماعي الذي يتمثل في علاقته بالآخرين.

إنَّ هذا الاستقطاب الموزع على هذه المحاور الأربعة، يبرز إلى وجود حقيقة نفسية بسيطة قد لا يختلف فيه اثنان، وهي أنَّ مشاعرنا أو انفعالاتنا وحتى سلوكياتنا تتأثر قوياً بما نرسمه من تصورات أو تخيلات (أساليب تفكيرنا).

وعلى هذا الأساس يمكن التمييز – في إطار المنحى المعرفي – عدداً من النظريات التي ترى كثيراً من الاضطرابات النفسية تنتج عن أخطاء أو تحيزات في التفكير.(سهام،2005، ص50).

فالتفكير السلبي، نوع من الإيحاء الذاتي يقوم به الإنسان حيال نفسه يهمس لنفسه بأنَّه عاجز أو غير مستطيع، ومخفق وغير محبوب إلى آخر القائمة التي لا تنتهي من الأفكار والمشاعر السلبية.

وقد يبدأ التفكير السلبي من تجربة مر بها الانسان، كأن يكون قد أخفق في عمل قام به، أو امتحان أخفق فيه فبدلاً من أن يفيد منها نراه يعممها على حياته كلها، وبدلاً من أن ينسى ألمها فقد يحييها في كل تجربة يقبل عليها.

فحقيقة التفكير السلبي إنَه أخطر من أن يتصوّره أي إنسان، فهو يجعل الحياة سلسلة من المتاعب والأحاسيس والسلوكيات السلبية؛ ممَّا يؤدي إلى النتائج السلبية، مثل الأمراض النفسية والعضوية، والشعور بالوحدة والضياع والخوف.(حنان،2012، ص67).

وكلما كان التفكير إيجابياً أدى إلى حل فاعل وناجح للمواقف والمشكلات وكلما كان سلبياً أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية ومغلوط فيها سواء كان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها، ومن ثَمَّ عدم الوصول إلى حل مقنع لها أو بتبسيطها واختزالها واستسهالها وإتباع أساليب سلبية في التعامل معها، ومن ثَمَّ عدم الوصول إلى حل مناسب لها.

فالتفكير السلبي يرتبط بتدهور مستوى التعليم، وانخفاض دقة العمليات العقلية وتشتت الإدراك، كما يرتبط بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالكآبة والاضطراب النفسي وغير ذلك، إذْ تشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية إلى أنَّ الاضراب النفسي والعقلي، وتدني مستوى التحصيل الدراسي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناشئ عن حالة اليأس التي تنتابه اتجاه تلك المواقف والذي يوحي إليه بالعجز والإخفاق اتجاهها، وهذا ما يعبّر عنه بالتفكير السلبي للتعليم والحياة الذي يجعل الفرد ينظر إلى حياته الخاصة بالتقصير، وضعف وتقدير منخفض لذاته، وإلى الحياة من حوله عامة بمنظار مظلم وقاتم يجعله أكثر تعاسة وشؤماً، ممَّا يؤدي إلى فقد السيطرة في مهارات التعلم وانخفاض المهارات العقلية التي تعدُّ من أهم العوامل الضرورية للتعلّم الجيد وللحياة الدراسية والتعليمية الناجحة .(johnson,2002,)

مهارات التعلّم:

تعدُّ مرحلة الدراسة الجامعية من أكثر مراحل الحياة من ناحية الأهمية لما لها من دور رئيس في صقل شخصية الطالب، وتحديد مستقبله المهني فضلاً عن تزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية والشخصية وتترك أثراً كبيراً لعقود قادمة. وتحتاج الدراسة الجامعية إلى توفر العديد من المقومات للنجاح فالتحديات كثيرة وتبدو في _ بعض الأحيان_ مستحيلة، وإن تحول دور الطالب من متلقٍ للمعلومات إلى باحث عن المعلومات في المرحلة الجامعية يتطلب وجود الرغبة والعزيمة والمثابرة لمتابعة البحث والقيام بالجهد الذي تستدعيه الدراسة الجامعية ، وأن يبذل الطالب جهداً كبيراً للمذاكرة والمراجعة وحل التمارين خارج المحاضرة والبحث الدائم في المراجع والكتب خارج نطاق الكتب الدراسية المقررة كما أن الاختبارات الجامعية تعتمد على الاستيعاب والفهم العميق للموضوع وليس على الحفظ وتكرير الأفكار لذلك هي تركز على قياس قدرة الطالب في التحليل والاستنباط والمقارنة (Langan ,2008). يتضح ممَّا سبق أنَّ الدراسة الجامعية هي مرحلة مختلفة بالنسبة إلى الطالب وتستدعي أن يكون الطالب الجامعي على معرفة بذلك، وذلك لكي يستعد بالوسائل كلّها للتأقلم مع البيئة الدراسية الجديدة ومتطلباتها ونظراً إلى أنَّ عملية التعلّم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلّم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذلك تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار، واستراتيجيات التعلّم، ولا سيَّما لدى طلبة المرحلة الجامعية لكونهم الأكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات في ضوء تفعيل دور المتعلّم في عملية التعلّم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى.

ونظراً إلى أهمية عادات الاستذكار واستراتيجيات التعلّم الفعَّالة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي حاولت معظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تنمية هذه الاستراتيجيات، أو(Danchise,1985) تدريس مادة أو أكثر تتضمن هذه الاستراتيجيات؛ وذلك لأسباب عدَّة، منها أنَّ الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية

عن تعلّمه وأنَّ طبيعة التعلَّم الجامعي يفرض أعباء متعدّدة على الطالب وأن انخفاض درجات بعض الطلبة في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدرتهم، أو إلى القصور في جوانب شخصياتهم وإنَّما قد يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار واستراتيجيات التعلم المناسبة ، وقد حدد روجرز ثلاثة عوامل قد تؤثر في عملية التعلّم هي :(طبيعة المادة التعليمية – وطريقة عرضها – واستراتيجيات المعلّم ومهاراته) وذكر (الوهر وبطرس ،1999، 327). **أنَّ علماء النفس المعرفيين حددوا ثلاثة أنواع من العمليات لتعلّم المهارات الدراسية هي:**

- **العمليات العقلية:** وتتضمن الانتباه للمعلومات، وكيفية معالجتها في الذاكرة القصيرة والطويلة الأمد واسترجاعها.
- **العمليات فوق العقلية:** وتتضمن معرفة المتعلّم بعمليات تعلّمه، واختيار استراتيجيات دراسية مناسبة للمهمات التعليمية المختلفة، ومعرفة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات.
- **العمليات الدافعية:** وتتضمن القيام بعمليات عزو مناسبة لأسباب النجاح والإخفاق، وتطوير توقعات نجاح عالية، والاقتداء بنماذج إيجابية.

ويرى (الضامن وسلمان ،2003,131) أنَّ التعلّم الجيد يتطلب مهارات على الطلبة القيام بها، من أهمها: جمع المعلومات والأفكار الجديدة من خلال القراءة والاستماع، وأخذ الملاحظات وتنظيمها بالتعلَّم السابق والقدرة على استدعائها في المواقف المختلفة.

وقد بيّنت الدراسات التي حاولت معرفة دلالة الفروق بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في استخدامهم لاستراتيجيات التعلّم وعادات الاستذكار في المرحلة الجامعية، ففي الوقت الذي توصلت فيه بعض الدراسات إلى وجود فروق بينها لصالح الإناث منها دراسة (باعباد ومرعي ،1996,216).

ولصالح الذكور في نتائج دراسات الشناوي وابراهيم (1990,213)، وتوصلت دراسة أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى امتلاك المهارات الدراسية

واستراتيجيات التعلّم، منها: دراسة المتولي (1990,181) وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستدعاء واستراتيجيات التعلم منها دراسة الخليفي (2000)، والعجمي (2003)، وفطيم (1989).

من خلال ما تقدم تبيّن أنَّ استراتيجيات التعلَّم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة لطلبة المرحلة الجامعية والتي حظيت باهتمام البحث العلمي، وإجراء دراسات عليها في معظم دول العالم التي تضمنت معرفة المتعلَّم بعمليات تعلّمه، واختيار استراتيجيات دراسية تتناسب مع المهارات الدراسية المختلفة ومراجعة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات.

مهارات التعلم:

- **إدارة الوقت:**

يرتبط مفهوم إدارة الوقت بالزمن الخاص المتاح للفرد بعد انتهاء مدة العمل الرسمي الذي يستطيع الفرد من خلاله ممارسة أعماله ونشاطاته كما يريد انطلاقاً من تخطيطه وتنظيمه للوقت.

وبذلك يختلف مفهوم إدارة الوقت باختلاف الأفراد ودوافعهم واحتياجاتهم وطبيعة وظائفهم، ولذا فقد أصبحت إدارة الوقت من المعايير التي تؤخذ بالحسبان لتحديد النجاح في الحياة، للوصول إلى الاستغلال الأمثل للوقت المتاح من خلال ترتيب المهام بحسب أولوياتها منه للإفادة منها بشكل فعَّال في المستقبل (علوان واحميد، 2009).

وتتعاظم أهمية الوقت وتزداد في ضوء التطور التكنولوجي، وقد تطورت آليات العمل ونظمه بحيث أصبحت تعتمد على الحاسب الآلي ونظم المعلومات، ومن ثَمَّ فإنَّ التخطيط الجيد للاستثمار الأمثل للوقت هو سبيلنا؛ لضمان التنفيذ الدقيق لما تم التخطيط له مسبقاً؛ وذلك لضمان تنفيذ المهام الرئيسة والإضافية بكفاءة واقتدار (الجندي ، 2002 ، 103).

- **مهارات الاستذكار في المرحلة الجامعية:**

تحتل الذاكرة مكانة مهمة في عملية التعلّم لأنَّها من النواتج المعرفية للتعلّم (أبو حطب، 1983)، فالتذكر عملية عقلية نفسية تسمح للفرد بأن يتذكر الأشياء التي حدثت في الماضي.

إنَّ مهارات الاستذكار هي عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية لمعالجة المعلومات على نحو متكامل تؤدي إلى تحقيق هدف أو اكثر. ويرى كل من فؤاد أبو حطب وآمال صادق أنَّ معظم التلاميذ قد اكتسبوا استراتيجياتهم بطريقة المحاولة والخطأ، ومن الآباء والأتراب، أو من المدرسين على نحو منظم (أبو حطب وصادق،1996:400).

ولابدَّ من التنويه إلى أنَّ الانتقال للمرحلة الجامعية قد يحدث نوعاً من اضطراب عادات الاستذكار لدى الطلاب، فيظهر الانخفاض في درجاتهم في الامتحانات وانخفاض مستوياتهم القرائية، وسوء الخط في الكتابة، وكثرة الأخطاء اللغوية والإملائية، وعدم الرغبة البادية عليهم بوضوح في حضور المحاضرات ومناقشة ما يدور فيها من أفكار أو التطوع بطرح المبادرات، وكثيراً ما تبدو عليهم علامات عدم الاكتراث والتبرم ممزوجة بانخفاض مستوى الجد، كما يسود بينهم كثرة الغياب وتحيّن الفرص لإلغاء المحاضرات أو تأجيلها، كما يسود بينهم الإهمال والتسيب في أداء الواجبات الدراسية ، وتظهر عند بعضهم سلوكيات تنم عن الفوضى والميل إلى الهمجية، وعدم احترام القواعد العامة، ويميل كثير منهم إلى كسب الدرجات بالطرائق السهلة عن طريق استجداء المحاضرين، والتودد إليهم (الطشاني ، عبدالله ،2004، 40).

- **الدراسة داخل القاعة:**

تعدُّ مشاركة الطالب في أثناء المحاضرة الخطوة الأولى في سلسلة من الخطوات التي يتم من خلالها تلقي المعلومات بالنسبة إلى الطالب الجامعي. وتكتسب هذه المهارة أهمية قصوى لدى الطالب الجامعي نظراً إلى أنَّ المحاضرات الجامعية تتطلب أساليب

خاصة للتعامل معها تختلف بقدر كبير عن الدروس في أثناء المرحلة قبل الجامعية، ويعود السبب في ذلك للطبيعة التفاعلية للمحاضرة الجامعية، فضلاً عن أسلوب الإلقاء وعرض المعلومات واستخلاص النتائج.

وتأتي هذه الخطوة كخطوة مكملة لمهارة الاستماع والمشاركة في أثناء المحاضرة ، وتعدُّ القدرة على تدوين ملاحظات دراسية واضحة ومفيدة من أهم المهارات الدراسية التي تساعد الطالب الجامعي على الخروج بأقصى قدر من الفائدة المرجوة من الحضور والمشاركة، وتسهل من مهمة المذاكرة والاستعداد للاختبارات.

-الأداء الامتحاني:

وتشتمل الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في الموقف الاختباري، والتي من المفترض أن تساعده على تخطى هذه الخبرة بنجاح وتفوق ، ويتطلب ذلك التدريب على حل كثير من الاختبارات السابقة، وتوقع الأسئلة ، وأخذ الوقت الكافي لفهم السؤال قبل الإجابة، واتباع التعليمات، والهدوء والراحة وعدم الانفعال، وفهم طبيعة الأنواع المختلفة من الاختبارات (أبو هاشم ،2008، 222) ويعرّفها محمد زهران (2000) بأنها القدرة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار باستخدام المعلومات المتوافرة في الاختبار ذاته ، والسلوك والأداء السليم في موقف الاختبار (أبو هاشم ،2008، 224) وتتضمن مهارات الأداء الامتحاني مجموعة من المهارات التي على الطالب إتقانها لكى يحقق مستويات تحصيلية مرتفعة.

- **منهج البحث:** اِسْتُخْدِمَ المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يناسب هذا النوع من المشكلات كونه يعتمد على الوصف الدقيق للظاهرة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة (ملحم، 2002، صفحة 352).
- **مجتمع البحث** :يتألف مجتمع البحث من طلبة رياض الأطفال السنة الأولى والثالثة جميعاً من (1940) طالب أوطالبة – نظام التعليم المفتوح المسجلين من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017- 2018بكلية التربية بجامعة دمشق.وقد بلغ

عدد المجتمع الأصلي للطلبة في السنة الأولى (1505)طالباً وطالبة– قسم رياض الأطفال بالتعليم المفتوح امَّا عدد المجتمع الاصلي للسنة الثالثة فبلغ (435) طالباً وطالبة من طلبة رياض الاطفال بالتعليم المفتوح، وتم الحصول على أفراد المجتمع الأصلي من قسم الامتحانات بالتعليم المفتوح، قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة دمشق.

– **عينة البحث:** بلغ حجم العينة التي سُحِبَتْ المعتمدة في البحث الحالي، والتي اختيرت بالطريقة العشوائية (272) طالباً وطالبةً من طلبة رياض الأطفال بالتعليم المفتوح،وهي تمثل نسبة مئوية بلغت (14,02%) من أفراد المجتمع الأصلي، منهم (154) طالباً وطالبةً المطبق عليهم من طلبة رياض الأطفال / نظام التعليم المفتوح السنة الاولى في كلية التربية بجامعة دمشق بنسبة مئوية بلغت (10,23%) و(118) طالباً وطالبةً المطبق عليهم من طلبة رياض الأطفال السنة الثالثة بجامعة دمشق بنسبة مئوية بلغت (12,68%)، واختير أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة لتناسبها مع طبيعة المجتمع الأصلي، وتألفت العينة من (272) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال نظام التعليم المفتوح، بكلية التربية جامعة دمشق، وهي تمثل أفراد المجتمع الأصلي نسبة مئوية (14,02%).

ومن مبررات لجوء الباحث إلى أسلوب (العينة العشوائية البسيطة) إتاحة الفرصة لأفراد المجتمع الأصلي جميعهم لإمكانية الظهور في عينة البحث، ولضمان تمثيل العينة وإمكانية تعميم النتائج على المجتمع الأصلي، والعينة العشوائية كما يشير حمصي (1991) تعني أن يكون لكل أفراد المجتمع الأصلي حظوظ متساوية في أن يجري اختيارهم من بين أفراد العينة، وأن لا يؤثر سحب أي فرد بأي صورة من الصور في سحب أي فرد آخر(حمصي، 1991، ص116).

(الجدول 1) يوضّح توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات النوع والحالة الاجتماعية والسنة الدراسية.

الجدول (1): توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث.

المتغير	العدد	النسبة المئوية من العينة المسحوبة
الجنس		
ذكر	10	%3,67
أنثى	262	%96,32
الحالة الاجتماعية		
متزوج	82	%30,14
عازب	190	%69,85
السنة الدراسية		
أولى	154	%10,26
ثالثة	118	%12,68

أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

أولاً: مقياس نمط التفكير (الإيجابي – السلبي): وصف المقياس

اِسْتُخْدِمَ مقياس نمط التفكير (الإيجابي – السلبي) إعداد حنان عبد العزيز (2012)، ويتألف من (38) بند (16) منها تدلُّ على التفكير السلبي و(22) منها تدل على التفكير الإيجابي يُجاب عنها بتنطبق كثيراً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق أبداً. (الجدول 2) يبيّن توزّع فقرات مقياس نمط التفكير وبنوده على البنود الإيجابية والسلبية للمقياس المستخدم في البحث الحالي.

الجدول (2): توزّع فقرات مقياس نمط التفكير على البنود الإيجابية والسلبية.

فقرات التفكير الإيجابي	3-4-5-6-7-8-9-10-12-15-17-18-19-21-22-25-26-27-32-33-35-36.
فقرات التفكير السلبي	1-2-11-13-14-16-20-23-24-28-29-30-31-34-37-38.

تمنح إجابة المفحوص درجة تراوح بين (4 – 1) على الترتيب حسب فقرات التفكير الإيجابي ، أما بالنسبة إلى فقرات التفكير السلبي فتمنح الدراجات (1 – 4)؛ وبذلك تراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (38 – 152) درجة.

وتعدُّ الدرجة (114) الحد القاطع بين التفكير الإيجابي والسلبي، إذْ إنَّ (114) وأكثر تدلُّ على التفكير الإيجابي، أمَّا أقل من (114) فدليل على التفكير السلبي للمفحوص.

دراسة صدق المقياس وثباته:

1– **صدق المحتوى:** عُرِضَ مقياس نمط التفكير على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في كلية التربية من أقسام علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، للتحقّق من مدى ملاءمة المقياس للهدف الموضوع من أجله، ومدى ملاءمة عبارات المقياس لأفراد العينة، ووضوح عباراته وسلامة صياغتها اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين عُدِّلَ بعض العبارات. وقد طُبِّقَ المقياس بعد ذلك على عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال قسم التعليم المفتوح، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة عبارات المقياس ووضوحها لأفراد عينة البحث.

2–الصدق البنائي: للتحقّق من الصدق البنيوي لمقياس نمط التفكير حَسَبَ الباحث معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضّحة في (الجدول 3).

صدق البناء الداخلي: يبيّن من (الجدول 3) وجود ارتباطات جميعها دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0,01-0,05) بين درجة كل عبارة من عبارات نمط التفكير مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد راوحت هذه الارتباطات الدالة بين (0.755–0..326)، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. ممَّا يشير إلى أنَّ مقياس نمط التفكير يتصف بصدق بناء داخلي جيد، وهذا يدل على صدقه البنيوي.

الجدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات مقياس نمط التفكير مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
.1	0.374*	0.019	دال عند 0.05
.2	0.537**	0.000	دال عند 0.01
.3	0.488**	0.002	دال عند 0.01
.4	0.544**	0.000	دال عند 0.01
.5	0.435**	0.006	دال عند 0.01
.6	0.410**	0.01	دال عند 0.01
.7	0.744**	0.000	دال عند 0.01
.8	0.654**	0.000	دال عند 0.01
.9	0.464**	0.003	دال عند 0.01
.10	0.548**	0.000	دال عند 0.01
.11	0.471**	0.002	دال عند 0.01
.12	0.341*	0.034	دال عند 0.05
.13	0.385*	0.016	دال عند 0.05
.14	0.413**	0.009	دال عند 0.01
.15	0.367*	0.021	دال عند 0.01
.16	0.369*	0.021	دال عند 0.01
.17	0.507**	0.001	دال عند 0.01
.18	0.532**	0.000	دال عند 0.01
.19	0.357*	0.026	دال عند 0.05
.20	0.541**	0.000	دال عند 0.01
.21	0.424**	0.007	دال عند 0.01
.22	0.642**	0.000	دال عند 0.01
.23	0.404*	0.011	دال عند 0.05
.24	0.581**	0.000	دال عند 0.01
.25	0.554**	0.000	دال عند 0.01
.26	0.325*	0.043	دال عند 0.05
.27	0.389*	0.014	دال عند 0.05
.28	0.519**	0.001	دال عند 0.01
.29	0.666**	0.000	دال عند 0.01
.30	0.840**	0.000	دال عند 0.01
.31	0.477**	0.002	دال عند 0.01
.32	0.462**	0.002	دال عند 0.01
.33	0.703**	0.000	دال عند 0.01
.34	0.627**	0.000	دال عند 0.01
.35	0.595**	0.000	دال عند 0.01
.36	0.326*	0.043	دال عند 0.05
.37	0.755**	0.000	دال عند 0.01
.38	0.366*	0.022	دال عند 0.05

– الثبات:

– ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: حُسِبَ معامل ثبات الاتساق الداخلي لعينة الصدق والثبات نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات مقياس نمط التفكير (0.888)؛ وهو معامل ثبات جيد لأغراض البحث العلمي، ويدلُّ على ثبات المقياس باستخدام هذه الطريقة.

– ثبات التجزئة النصفية: كذلك قام الباحث باستخراج معاملات ثبات التجزئة النصفية للمقياس على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون، وقد بلغت قيمة معامل ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (0.751)، وهو يعدُّ معامل ثباتٍ جيداً، أيضاً ومقبول لأغراض البحث الحالي(الجدول 4).

الجدول (4): معاملات ثبات ألفا– وكرونباخ وثبات سبيرمان براون لمقياس نمط التفكير

	ألفا– كرونباخ	سبيرمان براون
نمط التفكير	0.888	0.751

باستخدام معامل ألفا – كرونباخ نجد أنَّ قيمة $\alpha = 0.888$، وهو يؤكد الثبات بحسب المعايير الإحصائية.

وباستخدام معامل سبيرمان – براون بطريقة التنصيف نجد أنَّ قيمة الثبات= 0.751، وهو يؤكد الثبات بالتنصيف بحسب المعايير الإحصائية.

– الثبات بالإعادة: اِسْتُخْرِجَ معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة (39) طالباً وطالبة، إذْ طُبِّقَ مقياس نمط التفكير للمرة الأولى ثم أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول ، واستُخرجت معاملات ثبات الإعادة للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (**0,866)، وهو معامل ثبات إعادة جيد ومقبول لأغراض البحث الحالي، ويدلُّ على استقرار درجات المقياس عند تكرار تطبيقه غير مرة.

الجدول (5): معاملات الثبات بطريقة الإعادة لمقياس نمط التفكير

		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
التطبيق القبلي	معامل ارتباط بيرسون	1	0.866**
	مستوى الدلالة		0.000
	العينة	39	39
التطبيق البعدي	معامل ارتباط بيرسون	0.866**	1
	مستوى الدلالة	0.000	
	العينة	39	39

باستخدام معامل بيرسون نجد أن قيمة الارتباط = 0.866 ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وهو يؤكد وجود ثبات بطريقة الإعادة.

يتبين مِمَّا سبق عرضه أن مقياس نمط التفكير يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة ومن ثَمَّ يصلح للاستخدام كأداة في البحث الحالي.

- **مقياس مهارات التعلم :وصف المقياس.**

اِسْتُخْدِمَ مقياس مهارات التعلم إعداد **عبد الرحيم المخلافي (2008)**، ويتألف من (79) بنداً يجاب عنها ب تنطبق تماماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً، وتأخذ درجات على الترتيب (5,4,3,2,1) موزعة على أربعة محاور، هي إدارة الوقت، والاستذكار، والدراسة داخل القاعة، والأداء الامتحاني موزعين كما هو مبيّن (الجدول 6).

الجدول (6): توزّع مجالات مقياس مهارات التعلّم على بنود المقياس

المجال	عدد الفقرات
1- إدارة الوقت	20
2-الدراسة داخل القاعة	20
3-الاستذكار	20
4-الأداء الامتحاني	19
الكلي	79

- **الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التعلّم :**
- **صدق المقياس: الدراسة الاستطلاعية:** باستخدام عينة استطلاعية مكونة من (39) طالباً وطالبةً من مجتمع البحث (طلاب رياض الأطفال في جامعة دمشق).

1- **الصدق البنائي:** للتحقّق من الصدق البنيوي لمقياس مهارات التعلّم حَسَبَ الباحث معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضّحة (الجدول 7).

- صدق **البناء الداخلي:**

الجدول (7): معاملات ارتباط بيرسون كل عبارة من عبارات مقياس مهارات التعلّم ودرجة كل بعد من أبعاد المقياس.

رقم العبارة	إدارة الوقت	الدراسة داخل القاعة	الاستذكار	الأداء الامتحاني
.1	0.508**	0.446**	0.608**	0.478**
.2	0.726**	0.519**	0.556**	0.446**
.3	0.391*	0.413**	0.358*	0.400*
.4	0.380*	0.478**	0.456**	0.553**
.5	0.437**	0.404*	0.439**	0.635**
.6	0.472**	0.332*	0.701**	0.650**
.7	0.307*	0.490**	0.591**	0.372*
.8	0.516**	0.510**	0.446**	0.387*
.9	0.574**	0.477**	0.643**	0.612**
.10	0.521**	0.411**	0.419**	0.550**
.11	0.632**	0.571**	0.443**	0.617**
.12	0.418**	0.643**	0.468**	0.475**
.13	0.590**	0.450**	0.464**	0.651**
.14	0.538**	0.510**	0.559**	0.741**
.15	0.668**	0.539**	0.545**	0.709**
.16	0.559**	0.422**	0.317*	0.616**
.17	0.590**	0.662**	0.730**	0.431**
.18	0.662**	0.688**	0.433**	0.700**
.19	0.736**	0.428**	0.520**	0.602**
.20	0.619**	0.508**	0.364*	

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين عبارات المقياس ودرجة كل بعد من أبعاد المقياس نجد أن قيم الارتباط جميعها قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05، وهو يؤكد وجود صدق البناء الداخلي.

أمَّا بالنسبة إلى ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لبيان صدق البناء الداخلي فهي مبيّنة في(الجدول 8).

الجدول (8) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس

		وقت	دراسة	استذكار	أداء
مهارات	معامل ارتباط بيرسون	0.846**	0.902**	0.878**	0.880**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	العينة	39	39	39	39

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين أبعاد المقياس ودرجة الكلية للمقياس نجد أن قيم الارتباط جميعها راوحت بين 846.,–902.,. وقد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وهو يؤكد وجود صدق البناء الداخلي.

2- الصدق التكويني:

الجدول (9): معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين أبعاد مقياس مهارات التعلم

		إدارة الوقت	دراسة داخل القاعة	الاستذكار	الاداء الامتحاني
إدارة الوقت	معامل ارتباط بيرسون	1	0.698**	0.673**	0.599**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000
	العينة	39	39	39	39
دراسة داخل القاعة	معامل ارتباط بيرسون		1	0.729**	0.766**
	مستوى الدلالة			0.000	0.000
	العينة		39	39	39
الاستذكار	معامل ارتباط بيرسون			1	0.685**
	مستوى الدلالة				0.000
	العينة			39	39
الأداء الامتحاني	معامل ارتباط بيرسون				1
	مستوى الدلالة				
	العينة				39

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين أبعاد المقياس فيما بينها نجد أن قيم الارتباط جميعها قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05، وهو يؤكد وجود صدق تكويني لأبعاد المقياس.

الثبات:

1- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** حُسِبَ معامل ثبات الاتساق الداخلي لعينة الصدق والثبات نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات مقياس مهارات التعلّم(0.958)، وهو معامل ثبات جيد لأغراض البحث العلمي، ويدلُّ على ثبات المقياس باستخدام هذه الطريقة.

2- **ثبات التجزئة النصفية:** كذلك استخرج الباحث معاملات ثبات التجزئة النصفية للمقياس على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون، وقد بلغت قيمة معامل ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (0.890)، وهو يعدُّ معامل ثبات جيداً أيضاً، ومقبولاً لأغراض البحث الحالي.

الجدول (10): معاملات ثبات ألفا– وكرونباخ وثبات سبيرمان براون لمقياس مهارات التعلّم

	ألفا– كرونباخ	سبيرمان براون
إدارة الوقت	0.874	0.870
دراسة داخل القاعة	0.911	0.942
الاستذكار	0.896	0.913
الأداء الامتحاني	0.849	0.835
مهارات التعلم	0.958	0.890

باستخدام معامل ألفا – كرونباخ نجد أن قيمة α تراوح بين 0.849- 0.958، وهو يؤكد الثبات بحسب المعايير الإحصائية.

باستخدام معامل سبيرمان– براون بطريقة التنصيف نجد أن قيمة الثبات تراوح بين 0.835- 0.942، وهو يؤكد الثبات بالتنصيف بحسب المعايير الإحصائية.

3- ثبات الإعادة: اِسْتُخْرِجَ معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة (39) طالباً وطالبة، إذْ طُبِّقَ مقياس نمط التفكير للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول ، واِسْتُخْرِجَتْ معاملات ثبات الإعادة للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (0,837**)، وهو معامل ثبات إعادة جيد ومقبول لأغراض البحث الحالي، ويدل على استقرار درجات المقياس عند تكرار تطبيقه غير مرة .

الجدول (11): معاملات ارتباط بيرسون الثبات بطريقة الإعادة

	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	0.856	0.000
دراسة داخل القاعة	0.844	0.000
الاستذكار	0.830	0.000
الأداء الامتحاني	0.747	0.000
مهارات التعلّم	0.837	0.000

باستخدام معامل بيرسون نجد أنَّ قيم الارتباط قد راوحت بين 0.747-0.856 ، وكان مستوى الدلالة أصغر من 0.05، وهو يؤكد وجود ثبات بطريقة الإعادة.

يتبيّن ممَّا سبق عرضه أن مقياس **مهارات التعلّم** يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة، ومن ثَمَّ يصلح للاستخدام كأداة في البحث الحالي.

تصحيح مقياس مهارات التعلّم:

وقد حُدِّدَ طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ومن ثم قُسِّمَ على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي5/4=0.80، وبعد ذلك أُضِيفَتْ هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس بداية المقياس، وهي واحد صحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول خلايا كما هو موضّح في الجدول الآتي:

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	التقييم/ الاهتمام لمهارة التعلم
من 1-1.80	من 20 % -36 %	منخفضة جدا
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36 %-52 %	منخفضة
أكبر من 2.60 -3.40	أكبر من 52 % -68 %	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68 % - 84 %	مرتفع
أكبر من 4.20 -5	أكبر من 84 -100 %	مرتفع جدا

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بالتحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، وللإجابة عن تساؤلات البحث استخدم الأساليب الآتية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ألفا–كرونباخ.
- معامل بيرسون.
- معامل سبيرمان براون.
- اختبار ت ستيودنت .

تحليل النتائج وتفسيرها:

1- ما نسبة الطلبة الذين يتصفون بنمط تفكير إيجابي مقارنةً بالطلبة ذويي التفكير السلبي لدى الطلبة أفراد عينة البحث؟

ولغرض الإجابة عن التساؤل الآتي حُسِبَتْ الدرجات الخام وتصنيف الدرجات تفكير إيجابي وتفكير سلبي ومن ثَمَّ حُسبت النسب المئوية.

الجدول (12): نسبة انتشار نمط التفكير الإيجابي والسلبي لدى أفراد عينة البحث

	العدد	النسبة المئوية
التفكير الايجابي	167	%61.40
التفكير السلبي	105	%38.60

من خلال (الجدول 12) يتضح أن61,40% من عينة البحث من طلبة رياض الأطفال تعليم مفتوح يتصفون بأنهم ذوو تفكير إيجابي، و38,60% ذوو نمط تفكير سلبي وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة **(العبيدي، 2013)** في تمتع الطلبة بنمط التفكير الإيجابي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ادميسدس (2004,Edmeads) في ميل الطلبة نحو التفكير الإيجابي بنسبة 41% ، واختلفت

النتيجة مع دراسة هافرين (**2004,Haveren**) في عدم وجود فروق بين الطلبة الجامعيين في مستوى التفكير الإيجابي والسلبي.

جاءت هذه النتيجة على نقيض توقعات الباحث في الدراسة الاستطلاعية التي أجراها، وأن استسلام الطلبة للتفكير السطحي غير التأملي والمتشائم حيال الظروف المحيطة به وهو ما أكدته الدراسات المرتبطة بالتفكير السلبي في ارتباطه بانخفاض مستوى التعليم والتشاؤم والكآبة وتدهور الصحة النفسية، وقد يرجع ذلك الى عدم الاستقرار النفسي الذي يعيشه الطلبة في ظل الظروف الراهنة، ومن ثَمَّ ينعكس على طريقة تفكيرهم وتعاملهم مع المواقف والمشكلات الحياتية، وأنَّ التركيز لدى الطلبة على الامتحان وكأن هدف الجامعة هو الامتحان فقط، وهذا يدلُّ على خوف الطلبة وقلقهم الزائد من الامتحان ويشير همفريز(Hmfriezt) في كتابه قوة التفكير السلبي (thepower of thinking) إلى أن الطلبة الذين يخافون من الإخفاق والرسوب في الامتحان هم ممن يرتفع لديهم التفكير السلبي، بما يؤدي بهم إلى الاهتمام البالغ بالامتحان، وبشكل الأسئلة وسهولتها وصعوبتها، ويرون في ذلك تهديداً لذواتهم . ومن جهة أخرى قد تكون الطرائق التقليدية المتبعة في التدريس الجامعي وفي توصيل المعرفة، وعدم استثمار الوقت الكافي في الدراسة والاستذكار لدى الطلبة بفعالية ، وعدم إشراك الطلبة في حوارات ونقاشات تؤدي إلى التلقي السلبي للمعلومات والحقائق العلمية.

2_ ما مستوى مهارات التعلّم لدى الطلبة أفراد عينة البحث ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد عينة البحث كما هو موضّح (الجدول 13).

الجدول (13): الإحصاء الوصفي لمهارات التعلّم حسب مجالاتها لدى أفراد عينة البحث

الرتبة	المجالات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مستوى المهارات
1	الاستذكار	272	3.7893	0.59305	مرتفع
2	إدارة وقت	272	3.7406	0.51959	مرتفع
3	دراسة داخل القاعة	272	3.7112	0.52757	مرتفع
4	الأداء الامتحانى	272	3.6521	0.55559	مرتفع
	مهارات التعلم	272	3.7233	0.48325	مرتفع

جاءت نتائج مستوى مهارات التعلّم لدى عينة البحث الإجمالية مرتفعة بمتوسط حسابي(3,7233)، أمَّا ترتيب مهارات التعلم وفقا لمجالاتها فكانت كما يأتي : احتلت مهارة الاستذكار **المرتبة الأولى** بمتوسط حسابي مقداره (3,7893)، ثم مهارة إدارة الوقت جاءت في **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي (3,7406)، أمَّا **المرتبة الثالثة** فكانت لمهارة الدراسة داخل القاعة بمتوسط حسابي (3,7112)، وكانت **المرتبة الرابعة** والأخيرة لمهارة الأداء الامتحاني بمتوسط حسابي (3,6521).

وقد يرجع ذلك إلى حرص البيئة الجامعية على توفير بيئة صفية داعمة، وتصرف المعلمين مع طلابهم في ظل درجة من التساوي تؤدي إلى إصدار أنماط سلوكية وتفكيرية تحثهم على الاستقلال وإبداء الآراء العلمية واستخدام وسائل تعليمية ، وأنشطة منهجية، تؤدي إلى إكساب الطلبة مهارات دراسية مفيدة كتدوين الملاحظات داخل قاعات الدراسة، والاستذكار والتردد على المكتبة، وإدارة الوقت بفعالية.

3- **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين نمط التفكير الإيجابي والسلبي ومهارات التعلم لدى الطلبة أفراد عينة البحث .**

ولغرض التحقق من الفرضية طُبِّقَ معامل الارتباط بيرسون، كما هو موضّح (الجدول14).

الجدول (14): معامل ارتباط بيرسون بين نمط التفكير ومهارات التعلم لدى أفراد عينة البحث

			مهارات التعلم	انماط التفكير
مهارات التعلم	معامل ارتباط بيرسون	1	0.143*	
	مستوى الدلالة		0.018	
	العينة	272	272	
انماط التفكير	معامل ارتباط بيرسون	0.143*	1	
	مستوى الدلالة	0.018		
	العينة	272	272	

باستخدام معامل ارتباط بيرسون نجد أنَّ قيمة ر = 0.143، ومستوى دلالتها 0.018، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، ومن ثَمَّ هذا يوكد صحة الفرضية:

أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين الدرجة الكلية لنمط التفكير الإيجابي والسلبي، والدرجة الكلية لمهارات التعلّم لدى طلبة أفراد عينة البحث.

من خلال (الجدول 14) يتبيّن أنَّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير ومهارات التعلّم.

وهذه العلاقة الارتباطية طبيعية ومنطقية ويمكن عزو ذلك إلى أنَّه كلما كان الطالب من ذوي التفكير الإيجابي كان قادراً على التحكم في المهارات التي يستخدمها في تعلمه فالتفكير الإيجابي يدفع الفرد إلى التعامل مع المواقف وحل المشكلات بطريقة منظمة، ومن بين هذه المواقف التعليمية استخدام المهارات اللازمة لتحقيق ذلك؛ وبذلك تتفق مع دراسة (Goodhart ، 1999)ودراسة (عبد العزيز 2012).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس نمط التفكير ومقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقّق من صحة الفرضية تم إيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي مهارات التعلّم ونمط التفكير وفقاً لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما هو موضّح في(الجدول 15).

الجدول (15): اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي مهارات التعلم ونمط التفكير تبعاً لمتغير الجنس

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
مهارات التعلّم	ذكور	10	290.0000	40.01389	-0.355-	270	0.723	غير دالة
	إناث	262	294.3740	38.18845				
نمط التفكير	ذكور	10	118.7000	4.27005	0.615	270	0.539	غير دالة
	إناث	262	116.9733	8.82847				

1- مهارات التعلّم: باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق على مقياس مهارات التعلّم بحسب متغير الجنس نجد أن قيمة (t=0.355)، ومستوى دلالتها (0.723)، وهو

أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، ومن ثَمَّ هذا ينفي صحة الفرضية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

2- نمط التفكير: باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق على مقياس نمط التفكير بحسب متغير الجنس نجد أن قيمة (t=0.615) ومستوى دلالتها (0.539)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، ومن ثَمَّ هذا ينفي صحة الفرضية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير الجنس.

يتبيّن من (الجدول15) أنَّه لا توجد فروق بنمط التفكير حسب متغير الجنس.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العبيدي، 2013) في عدم فروق بنمط التفكير حسب متغير الجنس، واختلفت مع دراسة (Haveren ، 2004) إذ توصلت إلى أن الذكور أفضل من الإناث ووجود فروق من حيث مستوى التفكير بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بنمط التفكير حسب متغير الجنس في البحث الحالي في ضوء استخدام المعلمين لأساليب تعلّم تؤكد طرائق تدريس واحدة داخل قاعات الدراسة وأن مهارات التعلم وطرائق التدريس المتبعة تعكس آثارها على الأسلوب المتبع من قبل الطلاب من استذكار دروسهم، وفهم المقررات الدراسية واستيعابها وهوما يقوم بها الطلاب والطالبات بشكل متساو إلى حد ما.

ويتبيّن من الجدول (15) أنَّه لا توجد فروق بمهارات التعلم حسب متغير الجنس، وبذلك تختلف مع دراسة (المخلافي 2008) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد الكلية لمهارات التعلّم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويرجع ذلك إلى التنشئة الاجتماعية التي تؤكد زرع الثقة بالنفس لكلا الجنسين، وتحمل المسؤولية والفاعلية الذاتية. ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة التركيبة التي تتميز بها الفتاة وشدة تأثرها بالمواقف المهددة للذات بسبب حساسيتها الشديدة،

ورغبتها في إثبات ذاتها، وبذل كثير من الجهود لتحقيق أهدافها وطموحها، وبالمساواة مع الذكور في عملية التعلّم .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس نمط التفكير ومقياس مهارات التعلم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم إيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي مهارات التعلّم ونمط التفكير، وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وكانت النتائج كما هو موضّح في (الجدول16).

الجدول (16): اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي مهارات التعلّم ونمط التفكير تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
مهارات التعلم	متزوج	82	305.7683	31.86286	3.339	270	0.001	دال عند 0.01
	عازب	190	289.2263	39.66242				
نمط التفكير	متزوج	82	119.2317	7.44577	2.765	270	0.006	دال عند 0.01
	عازب	190	116.0895	9.04997				

1- مهارات التعلّم: باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق على مقياس مهارات التعلم بحسب متغير السنة الدراسية نجد أن قيمة (t=3.339) ومستوى دلالتها (0.001)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، ومن ثَمَّ هذا يؤكد صحة الفرضية؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,01) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وهو لصالح المتوسط الحسابي الأكبر عينة المتزوجين .

2- نمط التفكير: باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق على مقياس نمط التفكير بحسب متغير السنة الدراسية نجد أنَّ قيمة (t=2.765)، ومستوى دلالتها (0.006)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، ومن ثَمَ هذا يؤكد صحة الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,01)، بين متوسط

درجات أفراد العينة على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وهو لصالح عينة المتزوجين.

يتبيّن من الجدول (16) أنَّه توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أنماط التفكير ومقياس مهارات التعلم حسب متغير الحالة الاجتماعية ويمكن عزو ذلك إلى أنه عندما يكون للإنسان هدف فإنَّه يسعى إلى تحقيقه مستخدماً المهارات الفكرية والعلمية المناسبة بغض النظر عن حالته الاجتماعية فضلاً عن أنَّ أنماط التفكير ومهارات التعلّم تتطور مع الخبرة، ولكنها لا تتغير تغيّراً جذرياً.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس نمط التفكير، ومقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى \ الثالثة).

وللتحقّق من صحة الفرضية تم إيجاد الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير السنة الدراسية وكانت النتائج كما هو موضّح (الجدول 17).

الجدول (17): اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي مهارات التعلّم ونمط التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
مهارات التعلّم	الأولى	154	294.1429	36.41490	-0.035-	270	0.972	غير دال
	الثالثة	118	294.3051	40.54532				
نمط التفكير	الأولى	154	115.7468	9.45133	-2.828-	270	0.005	دال عند 0.01
	الثالثة	118	118.7203	7.32504				

1- مهارات التعلّم: باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق على مقياس مهارات التعلّم بحسب متغير السنة الدراسية نجد أن قيمة (t=0.035)، ومستوى دلالتها (0.972)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، ومن ثَمَ هذا ينفي صحة الفرضية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير السنة الدراسية.

2- نمط التفكير: باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق على مقياس نمط التفكير بحسب متغير السنة الدراسية نجد أنَّ قيمة (t=2.828)، ومستوى دلالتها (0.005)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، ومن ثَمَّ هذا يؤكد صحة الفرضية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,01)، بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس نمط التفكير تعزى لمتغير السنة الدراسية، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الثالثة.

يتبيّن من الجدول (17) أنَّه توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أنماط التفكير لصالح طلبة السنة الثالثة ويمكن عزو ذلك إلى أنَّهم أكثر نضجاً من طلبة السنة الأولى وخبرة بالحياة؛ وبذلك تتفق مع دراسة **(العبيدي 2013)** في حين أنَّه لا توجد فروق بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلّم تعزى لمتغير السنة الدراسية (أولى – ثالثة)، وربما يعود ذلك إلى كون السنتين ينتمون إلى الفئة العمرية نفسها فهم يتمتعون بالخصائص والصفات نفسها.

ولابدَّ من القول هنا بالتركيز على أهمية المناخ التعليميclassroom climate، ومكوناته الفيزيقية والاجتماعية والانفعالية ومدى انعكاسه على عملية التعلم والتعليم بشكل عام، وعلى تنمية الفكر والتطوير المعرفي(cognitive development) للطالب بشكل خاص؛ إذْ إنَّ مهارات التعلّم لا تتم في فراغ وأنماط التفكير لابدَّ لها من توفر المناخ الصفي التدعيمي(supportive climate) الذي يشعر المتعلم بأن له دوراً مهماً في العملية التعليمية بدلاً من المناخ الصفي الدفاعي(Defensive climate) الذي يشعر المتعلّم أنَّه متهم وعليه أن يستعد دوماً للمواجهة دفاعاً عن نفسه.

المقترحات:

1- إجراء دراسات مماثلة تتضمن برامج إرشادية تهدف إلى تنمية التفكير ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.

2- إجراء دراسات لتعرّف علاقة نمط التفكير الإيجابي والسلبي بمتغيرات أخرى مثل (البيئة الصفية- والتفكير الناقد).

المراجع References:

1- أبو هاشم، محمد. (2008).النموذج البنائي التنبؤى لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية المنصورة جامعة المنصورة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثامن والستون الجزء الأول٠

2-أبو حطب، فؤاد .(1983).القدرات العقلية. القاهرة: مطبعة الانجلو المصرية.

3-أبو حطب، فؤاد، امال صادق (1996):علم النفس التربوي، القاهرة ،مطبعة الانجلو المصرية.

4-بركات، زياد. (2006). التفكير الايجابي والسلبي. فلسطين: منشورة جامعة القدس المفتوحة.

5-الجندي، عادل السيد محمد (2002م): الإدارة والتخطيط التعليمي والاستراتيجي، الرياض ،مكتبة الرشيد ، ط 6

6-جامعة القدس المفتوحة (1995م): تعلّم كيف تتعلّم، من منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ط 1.

7-حريري، أسامة. (2002). التطوير الذاتي. جدة: دار المجتمع.

8-حمصي، أنطون .(1991). أصول البحث العلمي. دمشق، سورية: منشورات جامعة دمشق.

9-الرقيب سعيد بن صالح. (2008). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع. ماليزيا: الجامعة الإسلامية.

10- طبي سهام. (2005). أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطرابات الضغوط التابعة للصدمة. الجزائر: كلية الآداب والعلوم الانسانية.

11- العبيدي، عفراء. (2013). التفكير (الايجابي – السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد 4 ، 132 – 152 .

12- عبد الرزاق الصالحين الطشاني، صالح الغماري عبدالله (2004) تحليل عادات الاستذكار لدى عينة من طلبة الجامعات الليبية ودراسة مدى تأثر هذه العادات بمجموعة من العوامل الشخصية والأسرية والتحصيلية، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة عمر المختار.
13- عبد العزيز حنان. (2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. منشورة جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.
14- علوان، قاسم نايف، وإحميد، نجوى رمضان(2009):إدارة الوقت (مفاهيم – عمليات – تطبيقات) دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
15- الفقي إبراهيم. (2004). قوة التحكم في الذات. جدة: مؤسسة الخطوة الذكية.
16- المخلافي، عبد الحكيم. (2008).قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة، دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي صنعاء ودمشق. دمشق.
17- المزين، سليمان حسين موسى(2012): فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
18- مرعي، توفيق. باعباد ،علي هود، (1996): تقييم طلبة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة ،مجلة اتحاد الجامعات العربية :صنعاء ،جامعة عدن العدد ، العدد (31).
19- ملحم، سامي. (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار الميسرة.
20- منصور، علي.(2001). علم النفس التربوي. دمشق، سورية: منشورات جامعة دمشق.
21- الوهر، محمود، بطرس ثيودورا (1999) : مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب، وجنسه، ومعدله التراكمي، مجلة دراسات العلوم التربوية : الجامعة الأردنية، مجلد (26) العدد :2.

المراجع الأجنبية:

1- Champions. and R Glaser (Eds). Thinking and learning skills: Relating Instruction to Research vol. I. Hillsdale, N, J. Eribaum
2- Good hart, D .E. (1999). The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. Journal of Personality and Social Psychology, 51(1), 117- 124
3- Hamfrize,T. (2004). the power of negative thinking. http;//maktoab.moheet.com/show-gasp? Pg=13&101=1112017
4- Haveren, V. R. (2004.Levels career decidedness and negative career thinking by Athletic status, gender, and academic class". Proquest – Dissertation Abstracts No. AAC9963589.
5- John Langan. The Skills You Really Need to Succeed in College, McGraw Hill Boston, 2003, Chapter 5, p. 89
6- Johnson, F. (2002). ((negative thinking the opposite of positive thinking. which are you more likely to identify with ?)) leading fact. Ins,12 (14).
7- -Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic, Current Direction in Psychological Science, 2(1), 26-30.
8- Smith ,F. (1993). styles of thinking and solving –problems-new York McGraw- hill.inc
9- Vasgues, M C. (2002).Learning and Study Habits of United Arab Emirates Students. Diss.Abst 16(4-A).1366

تاريخ ورود البحث: 2018/1/15
تاريخ الموافقة على نشر البحث: 2018/3/18