دراسة ميدانية على طلبة جامعة حماه لبيان الفروق في استخدام أساليب التحليل اللفظي والكمي والشكلي

Field study on the students of the University of Hama for a statement Differences in the use of methods of verbal, quantitative and formal analysis

ألاء ياسين دياب
كلية الآداب - جامعة دمشق – سوريا.
alaayasendyab@gmail.com

ملخص:
يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الفروق في استخدام أساليب التحليل اللفظي والكمي والشكلي لدى عينة من طلبة جامعة حماه وقد بلغ عدد أفراد العينة 304 طالباً وطالبة، موزعة (152) الذكور، و(152) من الإناث مسحوبة بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم مقياس الأسلوب التحليلي بمحاوره اللفظي والكمي والشكلي من إعداد الباحثة، واعتمدت المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، ووجود فروق بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية لصالح الكليات التطبيقية، ووجود فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة ولصالح السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التحليل اللفظي؛ التحليل الكمي؛ التحليل الشكلي؛ طلبة جامعة حماه.

Abstract:

The research aims to detect Differences in the use of methods of verbal, quantitative and formal analysis among students of the University of Hama, The numbers pendants (304 students), distributed (152) male and (152) than females drawn way the method of class stratified, the researcher used the test the Analytical method With his interlocutors verbal, quantitative and formal from preparation researcher ,and adopted the Descriptive method, results indicated the existence of no differences between males and females, as well as, there are differences between the students of Theoretical College and Applied College of in favor of Applied College, there are differences between the students of the four year and one of in favor four**.**

Keywords: The method of verbal analysis; Quantitative analysis; Formal analysis; students of the University of Hama.

مقدمة:

مع بداية حركة البحوث الخاصة بالأساليب المعرفية، منذ بداية الخمسينات، ظهرت مجموعة من النظريات لأساليب التفكير التي يتبعها الأفراد تختلف عن بعضها البعض ومن بين هذه الإسهامات نظرية هاريسون وبرامسون (1982) التي صنفت أساليب التفكير، وتأتي نظرية التحكم العقلي لستيرنبرج (sternbreg) بوصفها أبرز النظريات التي قدمت إسهاماً مهماً لفهم أساليب التفكير، الذي يعد من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة بالإضافة إلى نظريات أخرى مثل جانيس (1985) وكوستا (1985) Costa وبرسيسن (1987) presseison وقيادة المخ لهيرمان (1988) Herrmann. (ضاهر، 2012، ص 2). ونظراً لأهمية عملية التفكير بشكلها العام، يؤكد العلماء على أساليبها المختلفة ومنها الأسلوب التحليلي بمحاوره الثلاثة اللفظي والكمي والشكلي لكونه يمكن الفرد من تجزئة المعلومات الى عناصر ثانوية، أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، ممّا يساعد الفرد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة. والذي بدوره يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعد الفرد على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها. وقد تناوله الباحثون من زوايا عدة وبمعان عدة. حيث يتبع التحليل أسلوباً متسلسلاً في الخطوات وبمنحى منهجي علمي يسير في كل خطوة حتى يصل إلى الهدف المنشود ويسير في الطريق الأكثر اعتياداً والمألوفة لدى الفرد والذي يساعد بدوره على اتخاذ قرارات سليمة تزيد ثقته في نفسه، ويجعله أكثر تكيفاً في المواقف الاجتماعية. وأن من الأهداف الرئيسة التي يسعى النظام التربوي لتحقيقها هو كيفية اكتساب مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي بشكل خاص، علماً إنّ للتعلم الإنساني طابعه العقلي المعرفي إذ لا يتم إلاّ بالتحليل والتركيب والموازنة والتجريد والتعميم. ويرى خليفة (2000) نقلاً عن أبو عقيل (2013، ص 4-5). أن التفكير وعملياته يحتاج إلى بيئة هادئة حتى يكون خلاقاً حيث يقع التحليل ضمن عمليات التفكير. وذكر عامر (2004، ص4). لقد تناوله الباحثون من نواحي عديدة البعض تناوله كقدرة معرفية والبعض الآخر كعملية عقلية، أو بوصفه مهارة معرفية، أو النظر إليه كأسلوب مميز للشخصية.

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يعاني الطلبة في الجمهورية العربية السورية من مجموعة مشكلات تتعلق بسوء استخدامهم للأسلوب التحليلي وعدم توظيفه بالشكل المناسب له، واعتمادهم في تعلمهم على الحفظ الأصم، واستخدامهم لأساليب لا تعمل على تشغيله بشكل عام بل تكون أكثر اعتماداً على صب ما تم حفظه كقالب على ورقة الامتحان وهذا يترك أثراً ضعيفاً في الذاكرة وفي البنية المعرفية لما تم تعلمه من قبل الفرد. يقول الوائلي (2008، ص2) من المؤكد أن "العجز عن تكوين نظام تربوي تحليلي يشكل مشكلة أصبحت الآن عالمية يثيرها الخبراء ربما بقدر اكبر من البلدان التي قطعت شوطاً كبيراً في سلم التطور العلمي، كما أنها لم تصبح مشكلة محصورة في إطار التعليم المدرسي وامتد تأثيرها نحو التعليم الجامعي." وإن عملية البحث في الأسلوب التحليلي والحصول على صورة شاملة وكلية عنه لا يقل أهمية عنها في أنواع الأساليب الأخرى، ومن ثم فإن عدم القدرة على تحليل المشكلات والمواقف والمسائل التي يتعرض لها الفرد وفهم التباينات بينها تؤدي إلى صعوبة في مواجهة المواقف في الحياة اليومية، فالإلمام بهذا النوع من التحليل يمكن الطلبة من أن يكونوا عناصر منتجة في مجتمع يحتاج إلى أفراد قادرين على تكوين إدراكات عقلية واتخاذ القرارات الصائبة بناء" على الحقائق.

وعلى ضوء ذلك فإن كثيراً من الطلبة الجامعيين يواجهون مشكلاتهم ومواقفهم، سواء أكانت شخصية أم اجتماعية أم عملية تؤرق أذهانهم مما يعرقل أداءهم للسلوك الذي يسعون لتحقيقه. وعلى الرغم من العيش في زمن الفضائيات والنت (ثورة المعرفة) فنحن بحاجة ماسة لقدرات وكفاءات تمكننا من تحليل هذه الأمور. ومن خلال اطلاع الباحثة على دراسات عديدة أجريت مثل دراسة الجميلي (2013) ودراسة أبو عقيل (2013) فقد تبين أن ضعف الاهتمام بهذا الأسلوب من التفكير قد يقودهم إلى نتائج غير مرضية (مثل تأثرهم بالأقوال وقبولها كما هي دون البحث بها وتحليلها والهروب من مواجهة المشكلات) فبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني، وهناك إجماع على أنّ جزءاً كبيراً من الإهمال في استثمار الطاقة الإنسانية وتوجيهها إنما يعود إلى عدم إلمام القائمين بشؤون التربية والتعليم بالقوانين الأساسية للتفكير والتحليل، بل إن نظم التعليم تتجه غالباً في طريق يتعارض مع نمو التحليل بأنواعه الثلاثة. وإن مشكلة البحث تأتي من ملاحظة الباحثة أن هناك ضعف في قدرة الطلبة على تحليل المسائل والمشاكل التي يتعرضون لها، كونها تعمل مدّرسة لإحدى المواد العملية في كلية التربية ، ودعمت هذه الملاحظة بدراسة استطلاعية على عينة من طلبة جامعة البعث وبلغ عددهم (50) طالباً وطالبة لتعرف طبيعة تفكيرهم ومدى فاعليتهم في استخدام أسلوب التحليل في مواجهة مصاعب الحياة اليومية فقد بينت النتائج أن نسبة (60%) من الطلبة لا يستخدمون التحليل في حياتهم. أما المسوغات التي دعت للقيام بهذا البحث هي النتائج التي تم التوصل اليها من خلال الدراسة الاستطلاعية والإحساس بقيمة هذا البحث وأهميته لدى الاطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة وتناوله بمفرده بمعزل عن أساليب التفكير الأخرى وقلة الدراسات المحلية والعربية التي قامت بدراسة التحليل بمفرده الأمر الذي يتطلب من علماء النفس والتربية إعادة النظر في العديد من البحوث والدراسات التي تهتم بالتحليل. وانطلاقاً مما سبق ستقوم الدراسة الحالية استكمالاً للجهود والدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب التحليلي وعلاقته ببعض المتغيرات، بدراسة الفروق في استخدام أساليب التحليل اللفظي والشكلي والكمي لدى عينة من طلبة جامعة حماه. في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما هي الفروق في استخدام أساليب التحليل اللفظي والكمي والشكلي لدى طلبة جامعة حماه؟

1_1: فرضيات الدراسة:

–لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

– لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي وفقاً لمتغير الكلية (نظرية – تطبيقية).

لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).

2- أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

–تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

–تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي وفقاً لمتغير الكلية (نظرية، تطبيقية).

– وتعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1. قلة البحوث والدراسات المحلية في مجال أسلوب التحليل اللفظي والكمي والشكلي في حدود علم الباحثة.

2. أهمية موضوع الأسلوب التحليلي وموقعه بين أنواع التفكير الأخرى وضرورة تنمية مهاراته نظراً لأهميته في كافة جوانب الحياة وفي سعي الإنسان للوصول إلى هدفه، ورفع كفاءة الطلبة في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

3. قد تفيد هذه الدراسة العاملين في المجال النفسي والاجتماعي والتربوي بالتركيز على أهمية الأسلوب التحليلي كونه يمثل قدرة من القدرات العقلية المتعددة لمواجهة ظروف الحياة الصعبة، وذلك من خلال تركيزهم على أهمية تعليم مهاراته عند إعداد المناهج التعليمية.

4. يسهم البحث الحالي في إثراء مجال القياس النفسي من خلال إعداد أداة هي الأسلوب التحليلي اللفظي والكمي والشكلي ويمكن الاستفادة منها في بحوث أخرى.

4- مفاهيم الدراسة:

التعريف بمصطلحات الدراسة:

4 -1 التحليل اللفظي: Analytical verbal

ذكرت ضاهر (2012، 2) أن التحليل اللفظي هو" قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع تكوين نظرة شمولية وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية والإسهام في توضيح الأشياء حتى الوصول إلى استنتاجات".

ويعرف التحليل اللفظي إجرائياً: هو قدرة الطالب على القيام بتحليل الأفكار والمشكلات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن فقرات مقياس التحليل اللفظي المستخدم في هذه الدراسة.

4 – 2 التحليل الكمي Analytical Quantitative

ويرى ملكية (1998، ص10) أن التحليل الكمي يهتم بالموضوعات الرياضية ذات الصلة والمهمة، بحيث يجيب الطالب عن مسائل حسابية متنوعة ويركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل والمقارنة ويحتاج لمعلومات أساسية بسيطة.

ويعرف التحليل الكمي إجرائياً : هو قدرة الطالب على القيام بتحليل المسائل والمعادلات وحلها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن فقرات مقياس التحليل الكمي المستخدم في هذه الدراسة.

4 -3 التحليل الشكلي:Analytical formal

تقول الحسن (2015، ص 68) بأن التحليل الشكلي هو القدرة على إدراك العلاقات المنطقية وتحليلاً للمتغيرات في المشكلة بغية الكشف عن القواعد التي تؤدي للحل الصحيح.

ويعرف التحليل الشكلي إجرائياً: قدرة الطالب على القيام بتحليل الأشكال وتكملة الجزء الناقص، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن فقرات مقياس التحليل الشكلي المستخدم في هذه الدراسة.

5- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية**: يقتصر البحث على عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة من كليات الآداب والعلوم والاقتصاد والتربية في محافظة حماه. لاعتقاد الباحثة بأن هذه الكليات تمثل الاختصاصات الدراسية في جامعة حماه وهي: (الكليات العلمية والتطبيقية، والكليات الأدبية والعلوم الإنسانية). ومن مسوغات اختيار هذه العينة أن طلبة السنة الأولى يغلب عليهم تفكير المراهقة التي هم في آخر مراحلها حيث لم يكتمل النضج العقلي الذي يمكنهم من تحليل المشكلات والمواقف التي يتعرضون لها. وهذه السنة هي بداية انتقال الطالب إلى مرحلة جديدة من حياته، أما السنة الأخيرة فتعد المرحلة التي من المفترض أن يكون الطالب قد اكتسب من حياته الأكاديمية السابقة بعض المهارات المبنية على البحث والتحليل المنطقي وبدؤوا في التخطيط للحياة العملية، وهذه التأثيرات تختلف باختلاف التخصص الدراسي والجنس.
- **الحدود الزمانية:** جرى تطبيق البحث في الفترة الواقعة بين 2017/3/25 و2017/4/20.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث في محافظة حماه في الكليات التالية (آداب، علوم تربية، اقتصاد) نظراً لمكان إقامة الباحثة.
- **الحدود العلمية والموضوعية:** تتحدد في موضوع الدراسة (الفروق في استخدام أساليب التحليل اللفظي والكمي والشكلي لدى طلبة جامعة حماه باستخدام مقياس الأسلوب التحليلي من اعداد الباحثة).

6- الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1-6 الإطار النضري

1-1-6 مفهوم التحليل و الأسلوب:

ذكر منصور (2005، ص313) أن التحليل يعني تحليل البيئة المعقدة إلى أجزاء منفصلة حيث يمكن فهمها والتعامل معها بسهولة. وفي التحليل نقوم بتقسيم شيء ما إلى أجزاء حيث نستطيع فهم ذلك الشيء بشكل أفضل، وكذلك فأنك من خلال التحليل نستطيع التفكير بكل جزء من الأجزاء بشكل مستقل

يرى توق وآخرون (2003) نقلاً عن كاظم والمهداوي (2015، ص 319) أنّ التفكير التحليلي مهارة عقلية تتطلب القدرة على تجزئة المواقف والأشياء والعلاقات الى عناصرها، حيث يأتي التحليل في المستوى الرابع من التعقيد في المستويات المعرفية كما حددها بلوم حيث تتطلب مهارة التحليل من المتعلم تجزئة المعلومات الى أجزائها الصغيرة وايجاد فرضيات أو مسلمات وايجاد فروق بين الحقائق والمسلّمات أو استكشاف علاقات سببية.

6-1-2: صفات الأشخاص الذين يستخدمون الأسلوب التحليلي:

يقول أبو عقيل (2014، ص575) يتميز الفرد الذي يتسم بالأسلوب التحليلي بالآتي:

- يتعلم بشكل أفضل عندما يكون واضحاً لديه ما هو متوقع منه.
- يفضل وجود خطة مكتوبة للمواضيع التي سيدرسها بشكل متسلسل مرفقة بالتواريخ.
- يستفيد أكثر عندما يكون هنالك خارطة أو مخطط توضح العلاقة بين المواضيع التي سيتم تعلمها.
- يفضل وجود تعليمات مكتوبة لجميع التعيينات والمشاريع المطلوبة.
- يتعلم بشكل أفضل عندما تكون هنالك إجراءات تعليمية مباشرة مثل المحاضرات وكتابة الملاحظات على السبورة وعرض الشرائح والاختبارات والتغذية الراجعة المنتظمة.
- يستوعب المعلومات بشكل أفضل عندما يدرس في خطوات متسلسلة بحيث أن كل خطوة تلي الخطة السابقة منطقيا.
- يتبع خطوات متسلسلة ومنظمة عندما يحاول حل مشكلة معقدة.

بينما يرى عامر (2007، ص48). أن الفرد ذو الأسلوب التحليلي هو "شخص تفصيلي ومنظم، يهتم بتفاصيل الأشياء والموضوعات متحكم في سلوكه وأفعاله، منتقى في تفكيره، ويميل إلى استعراض كل البدائل، ويقارن بينها قبل أن يتخذ أي قرار، قادر على الحفاظ على توجهه نحو تحقيق أهدافه، يميل إلى حل المشكلات". وعندما ينطوي الموقف على مشكلة ما تزداد دافعيته للعمل ويستند إلى المنطق والواقع، ومن ثم فهو ضعيف في حجم ما يقيمه من تواصل اجتماعي مع الأفراد الآخرين، وفي العمل يميل إلى أن يكون استشارياً أو خبيراً، ويتجنب بشتى الطرائق الصراع مع الآخرين.

6-1-3 : أنواع أساليب التحليل:

أسلوب التحليل اللفظي

يرى حبيب (1995، ص24) أن من خطوات هذا الأسلوب جمع المعلومات، تعرف المشكلة بدقة، البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقديمها، اختيار أفضل بديل، إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل، وتقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل. وإذا كان الحل ليس هو الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية. فكل تفكير له خطواته ومنهاجيته في الوصول إلى الحل الأفضل.

أسلوب التحليل الكمي:

يقول كنعان (1998، ص254) أن التحليل الكمي يعتمد على الأساليب والقواعد العلمية التي تساعد على اختيار القرار السليم، حيث يفترض في اتخاذ مثل هذه الخيارات كفاية المعلومات ودقتها، وتوفر الخبرات والاختصاصات وتفهم العوامل والمتغيرات التي تؤثر في عملية اختيار البديل المناسب.

أسلوب التحليل الشكلي:

ذكر النفيعي (2001، ص25) أن مصفوفات رافن تعتبر من اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، وقد ظهرت نتيجة للجهود التي بذلها العالم الإنجليزي رافن Raven مع مساعدة العالم بنروز واللذان كان لهما اهتمام كبير بقياس التحليل غير اللفظي حيث وضعا في بداية الأمر صورة تجريبية لاختبار المصفوفات تكونت من تسعة أشكال استمدا فكرتها الأساسية من العالم الإنجليزي سبيرمان والذي كان يستخدم لوحات مرسوماً عليها أشكال هندسية ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، ولكنهما بدلاً من أن يطلبا من المفحوص أن يذكر القاعدة، طلبا منه معرفة الجزء الناقص في الأشكال وذلك بهدف قياس القدرة على استنباط العلاقات.

الأسلوب التحليلي لدى طلاب الجامعة:

يذكر ليلة (2003، 12) أن القدرات العقلية لمرحلة طلبة الجامعة تتجه نحو الاكتمال ويقترب نموهم العقلي من أعلى المستويات، وتبدأ القدرات والهوايات والميول الخاصة في الظهور بوضوح، كما ينمو الانتباه والتذكر والتخيل، ويعيش الطالب الجامعي في عالم أحلام اليقظة، ومن ثم قد يدفعه ذلك إلى قراءة القصص وتحليلها، حيث ذكر كاظم وآخرين (2015، 320-321) أن التفكير التحليلي هو نوع من الإنتاج المتميز من الأفكار والأداء وهو عملية تبرز قدرات الفرد المعرفية، وهناك فروق في السيطرة المخيّة تؤدي الى فروق في التفكير لدى الطلبة وتناول المشكلات مما يؤدي الى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، فعملية التحليل الناجحة تتبلور من خلال أربعة جوانب رئيسة هي: شخصية القائم بالتحليل، وعملية التحليل نفسها، ونتائج عملية التحليل، وأخيراً الشروط الميسرة للقيام بالعملية التحليلية.

تم استقصاء الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وبخاصة تلك التي تضم التفكير التحليلي، وفيما يلي عرض للدراسات التي أمكن التوصل إليها مرتبة تاريخياً من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى كاظم والمهداوي (2015) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة بواقع (236) طالبة و(164) طالباً، واستخدم مقياس التفكير التحليلي من إعداده، وتشير أبرز النتائج إن طلبة الجامعة يمتلكون القدرة على التفكير -التحليلي، وذلك بحكم مرحلتهم العمرية وطبيعة دراستهم. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير التحليلي وفقاً لمتغيري التخصص -والنوع ذكور إناث لدى طلبة الجامعة.

كما أجرى أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل التفكير الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب-الأونروا وذلك وفقاً لعدد من المتغيرات، تكونت العينة من (225) طالباً وطالبة، منهم (28) طالباً، و(197) طالبة، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي). وتشير أبرز النتائج أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعاً بين طلبة الكلية مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الشمولي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي تعزى لجنس الطالب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الشمولي بين طلبة الكلية تعزى للفرع الأكاديمي في الثانوية العامة, والمستوى الدراسي للطالب، ووجدت علاقة ارتباطية ضعيفة بين درجات الطلبة على مقياسي التفكير التحليلي والتفكير الشمولي وبين المعدل التراكمي للطالب.

وأجرى الزحيلي (2012) دراسة هدفت إلى تعرّف أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي، تكونت العينة من (321) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال و(97) طالباً وطالبة من معلم الصف، واستخدم مقياس برامسون بارليت هاريسون لقياس أساليب التفكير المترجم من قبل حبيب ، وتشير أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اختصاصي رياض الأطفال ومعلم الصف في تفضيلات أساليب التفكير حيث أن أعلى أساليب التفكير السائدة لمعلم الصف هي التفكير التحليلي بينما رياض الأطفال التفكير السائد هو التفكير العملي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص رياض الأطفال ومعلم الصف في تفضيلات أسلوبي التفكير التحليلي والواقعي كانت التفكير التحليلي لصالح معلم الصف، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في تفضيل أسلوب التفكير التحليلي لصالح الإناث.

وأجرى رنوات وسومبات وبراسارت (Ranawat, Sombat, Prasart ,2009) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى امتلاك الطلبة لقدرات التفكير التحليلي واتجاههم نحو الرياضيات في تايلاند، تكونت عينة البحث من مجموعتين هما تجريبية بلغت 38طالباً وضابطة بلغت 39 طالباً اختيرتا بالطريقة العنقودية، طبق عليهما اختبار للتفكير التحليلي وتشير أبرز النتائج إنّ طلبة المجموعة التجريبية نمت لديهم قدرات ومهارات التفكير التحليلي، وإن الرياضيات بشكل عام تعمل على تنمية التفكير التحليلي، وإن الطلبة بشكل عام يفتقرون لقدرات التفكير التحليلي.

وأجرى الشمري (2008) دراسة هدفت إلى تعرّف أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الرابعة في الكلية التقنية-بغداد ومستوياتها تبعا لمتغيرات التخصص العلمي ونمط التفكير، تكونت العينة (105) طالبا" وطالبة 24 ذكر، و 81 انثى، واستخدم الباحث مقياس Harrison & Bramson لأساليب التفكير، وتشير أبرز النتائج (36,19)%فضلوا التفكير التحليلي من الأفراد المبحوثين ويوجد هناك أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى الطلبة.

وأجرى شوي وكو وشوي (Choi, Koo, and Choi, 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء الفروق الفردية في التفكير التحليلي مقابل الشمولي، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي الاستكشافي، وقد تم تطوير مقياس مكون من 24 فقرة في التجربة الأولى، وفي التجربة الثانية تم اختبار الصدق التمييزي للمقياس، وفي التجربة الثالثة والرابعة تم فحص الفروق بين المجموعات بمقارنة الدرجات على المقياس لدى عينة من الأميركيين والكوريين الدارسين للتخصصات الطبية وغير الطبية، وتكونت من (303) طالباً وطالبة منهم 147 من جامعة سيؤول الوطنية و 156 من الجامعة في كوريا مقسمة 123 ذكور و177 إناث، وتشير النتائج إلى أن الكوريين قد سجلوا درجات أعلى على مقياس التفكير الشمولي والتحليلي من الأميركيين، والطلاب الكوريين الدارسين للتخصصات الطبية سجلوا درجات أعلى مقارنة بالطلبة الكوريين من تخصصات غير طبية.

وأجرى بدر (2007) دراسة هدفت إلى تعرّف أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية وهي (الميل إلى المعايير الاجتماعية، الصحة النفسية)، تكونت العينة من (55) طالبة من طالبات جامعة الملك بن عبد العزيز، واستخدم مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون إعداد حبيب 1996، مقياس الميل للمعايير الاجتماعية إعداد كفافي، تشير أبرز النتائج احتلال التفكير التحليلي المرتبة الأولى يليه الأسلوب التفكير المثالي، وسيادة التخطيط البياني بروفيل التفكير الأحادي وكانت أكثر الطالبات تمتعا بالصحة النفسية هن صاحبات التفكير المثالي، وارتبط التفكير المثالي بالميل للمعايير الاجتماعية يليه التفكير التحليلي والواقعي.

وأجرت ماجدة (Magda 2007) دراسة هدفت إلى تعرّف تأثير التفكير التحليلي في حل المشكلات، تكونت العينة من (23) طالبا من جامعة بوليسيتا في البرازيل، تم وضع المشاركين في ست مشكلات، وطلب منهم وضع رسم تخطيطي لها، وبعد ذلك وضع رسم تخطيطي للمشكلات (تمثيل المشكلة) التي تواجههم يوميا، وتشير أبرز النتائج إلى (33,59%) فقط وصلوا إلى الحالة العامة للتفكير التحليلي للإجابات الصحيحة على المشكلات في الحالات الست، وهو مؤشر منخفض وأن معظم المتعلمين يجدون صعوبة في إيجاد ما هو مقترح، وأن معظم الأخطاء التي ارتكبت كانت شائعة، وتبين اختلافات النسب على الإجابات الصحيحة في كل مشكلة من الحالات الست.

وأجرى هونج وتشاو (Huang & Chio ,1994) دراسة هدفت إلى تعرّف أساليب التفكير لدى الطلاب اليابانيين الذين يدرسون في أمريكا، تكونت العينة من (58) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، وتشير أبرز النتائج ارتفاع درجات الطلاب في أساليب التفكير (المثالي، التحليلي، العملي، التركيبي) مقارنة بالطالبات، ووجد ارتباط بين التحصيل الدراسي وكل من الأسلوب التحليلي والأسلوب التركيبي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة في إعداد واختيار أدوات البحث المناسبة، واتباع المنهج العلمي المناسب للبحث، وهو المنهج الوصفي، حيث تم التعرف على أنواع مقاييس البحث المستخدمة مما سهل مهمتها في إعداد مقياس الأسلوب التحليلي، وساعدت الدراسات السابقة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني، وربط نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة، كما أفادت في تقديم بعض المقترحات في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها في البحث الحالي.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن الباحثين الذين أعدوا تلك الدراسات قاموا بتطبيق مقاييس واستبانات معدة سلفاً من قبل أشخاص آخرين، أما في هذا البحث فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير التحليلي يناسب أغراض البحث الحالي بالاعتماد على المقاييس المعدة من قبل العلماء والمختصين، وقد تناول البحث المتغيرات من وجهة نظر جديدة، حيث تتم دراسة تأثير متغير الجنس، التخصص الدراسي الجامعي، والسنة الدراسية على الأسلوب التحليلي بالإضافة لتلك الشريحة المستخدمة في هذه الدراسة هم فئة (الشباب الجامعي)، وهي من أهم شرائح المجتمع وأكثرها فعالية في بناء مستقبل المجتمع.

8- الإجراءات المنهجية للدراسة:

8-1- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في البحث، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويسهم في وصفها وصفا دقيقًا ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.ومن خصائص هذا المنهج أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بظاهرة تربوية معينة وتبويبها وتنظيمها من أجل استقصاء جوانب الظاهرة المختلفة، وإنما يعمد إلى الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية أو

المشكلة التعليمية وتفسيرها ومن ثم التوصل إلى تعميمات ذات مغزى تزيد بها الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة وتسهم في تطوير الواقع وتحسينه. (الشماس ، 2016، ص49). ووفق البحث الحالي تم اتباع خطوات المنهج الوصفي من خلال ا طلاع الباحثة على أدبيات الموضوع وجمع المعلومات القادرة على التعّرف عن الفروق في استخدام أساليب التحليل اللفظي والكمي والشكلي لدى طلبة الجامعة بواسطة الأداة التي تم تصميها وتطبيقها على الطلاب ، ومن ثم تم تطبيق المنهج التحليلي لاستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها وتم تحويل النتائج إلى مقدار كمي يوضح حجم الظاهرة ، والخروج بتوصيات وتعميمات تسهم في تحسين الواقع.

8-2- عينة الدراسة:

8-2-1:مجتمع البحث والعينة : حدد المجتمع الأصلي للبحث وهم طلبة السنة الأولى والرابعة من كلية الآداب والعلوم والتربية والاقتصاد في محافظة حماه.

وبلغ عددهم (3765) للعام الدراسي- 2016-2017، وقد تألفت العينة من (304) طالباً وطالبة واستخدمت الطريقة الطبقية العشوائية في السحب لأن المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات الدراسية والاختصاص الدراسي. ومن مبررات لجوء الباحثة إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية أن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث الاختصاص الدراسي وحجم المجتمع الأصلي لكل كلية وهذا ما أشار إليه الصيرفي (2002، 195) حيث ذكر عندما نواجه مجتمعاً غير متجانس يفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية.

8-2-2: أفراد الدراسة

جدول (1)

يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية

عدد أفراد المجتمع الأصلي				
الكلية	السنة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
الاقتصاد	س1	230	396	626
	س 4	196	240	436
التربية	س1	50	137	187
	س4	60	143	203
الآداب	س1	192	271	463
	س4	333	527	860
العلوم	س1	200	354	554
	س4	192	244	436
المجموع		1453	2312	3765

8- 3- أداة الدراسة ووصفها وخصائصها (الصدق والثبات):

8- 3- أدوات الدراسة:

8 – 3 -1-مقياس الاسلوب التحليلي اللفظي والكمي والشكلي :(من إعداد الباحثة)

بعد اطلاع الباحثة على أدبيات البحث المتعلقة بالأسلوب التحليلي والعديد من المقاييس والدراسات النظرية والدراسات السابقة والاستفادة منها مثل دراسة كاظم والمهداوي، (2015) ودراسة الجميلي (2013) ، ودراسة الحسين(2013)، ودراسة وحود (2013). واختبار ملكية (1998) ، واختبار رافن (1998) ، ودراسة حبيب (1995).

8 – 3 – 2- وصف المقياس: تألف المقياس بصورته الأولية من 67 عبارة تم توزيعها على الشكل الآتي: التحليل اللفظي، والتحليل الكمي، والتحليل الشكلي والجدول رقم (1) في الملاحق يبين بنود المقياس بصورته الأولية وبعد عرض المقياس على العديد من المحكمين وعددهم ستة في قسم علم النفس والقياس والتقويم التربوي والنفسي في كلية التربية بجامعة البعث للاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم حذف ثلاثة بنود وتعديل بعض البنود والجدول رقم (2 - 3) يبين العبارات التي جرى إعادة صياغتها وفق ملاحظات المحكمين. ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (32) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الاقتصاد والتربية من غير العينة الأصلية لدراسة الصدق والثبات وبعد التأكد من الصدق والثبات تألف المقياس بصورته النهائية من (64) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي كالآتي: البعد الأول هو التحليل اللفظي وأرقامه من (1-30)، والبعد الثاني التحليل الكمي من (31 – 50) والبعد الثالث هو التحليل الشكلي أرقامه من (51-64). والجدول (4) يبن ذلك. أما المقياس يصحح كالآتي: التحليل اللفظي هو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على عباراته في ضوء مقياس ليكرت ثلاثي موافق بشدة، موافق، غير موافق وتصحح العبارات من رقم1-19 بالاتجاه الايجابي (3-2-1) بينما العبارات من 20-30 تصحح بالاتجاه المعاكس (1-2-3) والعبارات من رقم 31 إلى 64 تصحح إذا أجاب الجواب الصحيح أعطي درجة وإذا أخطأ اعطي الصفر.

8-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

8 – 4 : إجراءات الدراسة:

8_4_1: دراسة صدق الأداة وثباتها

يقصد بالصدق الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:** أي أن تقيس الأداة فعلاً ما وضعت لقياسه. وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس – في صورته الأولية المؤلفة من (67) بنداً-على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي والنفسي من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة البعث، وقد بلغ عددهم (6)، والجدول (2-3) في الملاحق يبن العبارات التي تم تعديلها وحذفها على مقياس اسلوب التحليل بمحاوره الثلاثة من قبل المحكمين.

التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد جاءت ملاحظاتهم على النحو الآتي:

-إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً في بعد التحليل اللفظي بينما في البعدين التحليل الكمي والشكلي لم يتم أي تعديلات عليهما.

-تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية

-حذف ثلاثة بنود

-عدم استخدام النفي أو النهي في صياغ العبارات

- **الصدق البنيوي:** قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي للمقياس باتباع الخطوات الآتية:

أ - **حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه:** والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (2)

معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط
التحليل اللفظي	1	0.51**	التحليل اللفظي	23	0.66**	التحليل الكمي	44	0.56**
	2	0.58**		24	0.44**		45	0.38**
	3	0.56**		25	0.41**		46	0.54**
	4	0.69**		26	0.48**		47	0.58**
	5	0.51**		27	0.48**		48	0.61**
	6	0.43**		28	0.42**		49	0.72**
	7	0.56**		29	0.54**		50	0.38**
	8	0.49**		30	0.42**		51	0.51**
	9	0.48**		31	0.41**		52	0.58**
	10	0.50**		32	0.64**	التحليل الشكلي	53	0.38**
	11	0.36**		33	0.57**		54	0.60**
	12	0.53**		34	0.56**		55	0.52**
	13	0.63**		35	0.59**		56	0.43**
	14	0.51**		36	0.71**		57	0.57**
	15	0.43**	التحليل الكمي	37	0.54**	التحليل الشكلي	58	0.58**
	16	0.44**		38	0.52**		59	0.42**
	17	0.41**		39	0.30**		60	0.36**
	18	0.38**		40	0.37**		61	0.63**
	19	0.39**		41	0.60**		62	0.38**
	20	0.66**		42	0.51**		63	0.44**
	21	0.76**		43	0.49**		64	0.59**
	22	0.65**						

** دال عند مستوى الدلالة **(0.01)**

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.36- 0.72) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل بند من بنود المقياس متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه وتقيس شيئاً واحداً.

ب. ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية: والجدول (3) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (3)

معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية

		التحليل اللفظي	التحليل الكمي	التحليل الشكلي	الدرجة الكلية
التحليل اللفظي	معامل الارتباط	1	0.521**	0.383**	0.904**
	القيمة الاحتمالية		0.000	0.000	0.000
التحليل الكمي	معامل الارتباط		1	0.697**	0.813**
	القيمة الاحتمالية			0.000	0.000
التحليل الشكلي	معامل الارتباط			1	0.680**
	القيمة الاحتمالية				.000

** دال عند مستوى الدلالة **(0.01)**

يتبين من خلال الجدول (3) أن معاملات ارتباط المحاور بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). ومن ثم فإن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقه البنيوي، ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.

دراسة الثبات:

تمَّ اختبار ثبات المقياس بثلاث طرائق هي:

- **ثبات ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التفكير التحليلي، وذلك بالنسبة للمقياس بشكل عام ولكل محور من المحاور، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاسلوب التحليلي

المحور	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
المقياس ككل	0.91
التحليل اللفظي	0.87
التحليل الكمي	0.84
التحليل الشكلي	0.75

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات ألفا كرونباخ عالية ومقبولة إحصائياً.

- **الثبات بالتجزئة النصفية** : تم حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق معامل جتمان Guttman، وذلك بالنسبة للمقياس بشكل عام ولكل محور من المحاور، كما هو مبين في الجدول (5):

جدول (5)

قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاسلوب التحليلي

المحور	معاملات ثبات التجزئة النصفية
المقياس ككل	0.93
التحليل اللفظي	0.88
التحليل الكمي	0.89
التحليل الشكلي	0.76

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات التجزئة النصفية عالية ومقبولة إحصائياً.

- **الثبات بالإعادة**: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد (15) يوماً أعيد تطبيقه على نفس العينة، ورصدت علامات التطبيقين، وتم استخراج معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون (Person)، والجدول التالي يبين معاملات الثبات بطريقة الإعادة:

جدول (6)

قيم معاملات ثبات مقياس الاسلوب التحليلي بطريقة الإعادة

المحور	معاملات الثبات بالإعادة
المقياس ككل	0.95
التحليل اللفظي	0.94
التحليل الكمي	0.91
التحليل الشكلي	0.90

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.90 – 0.95) مما يدل على ثبات مقياس التفكير التحليلي بطريقة الإعادة.

9- عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

9-1- الفرضية الأولى ونصها: لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي وفقا" لمتغير الجنس ذكور، إناث

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات جرى استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الجنس

محاور المقياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التفكير اللفظي	ذكور	66.76	12.51	1.429	302	0.154	غير دال إحصائياً
	إناث	64.82	11.13				
التفكير الكمي	ذكور	10.51	5.39	0.489	302	0.625	غير دال إحصائياً
	إناث	10.23	4.92				
التفكير الشكلي	ذكور	7.81	3.29	0.307	302	0.759	غير دال إحصائياً
	إناث	7.69	3.42				
الدرجة الكلية	ذكور	85.12	18.46	1.170	302	0.243	غير دال إحصائياً
	إناث	82.75	16.47				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (1.429، 0.489، 0.307، 1.170) عند القيم الاحتمالية (0.154، 0.625، 0.759، 0.243) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ومن ثم تقبل الفرضية الصفرية، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.

التفسير: يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة في المراحل الدراسية عموما" والجامعية بشكل خاص التي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف مهما كان نوعها وشكلها بطريقة متساوية لجميع الطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً أو حسب مستواهم الدراسي، فقد صممت المفردات الدراسية بما تحتويه من معارف ومعلومات ومهارات وأنشطة تعليمية تؤدي إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة باختلاف تخصصاتهم، وغالباً ما يتعرضون للضغوطات نفسها مما يجعل نمط تفكيرهم يتأثر ببعضهم البعض فيكون لديهم تقارب في كم الأفكار المتدفقة إلى أذهانهم تجاه المسائل والمشكلات وتأثرهم بالنموذج التعليمي وطبيعة الأنشطة والتدريبات التي يتعرضون لها وحسب الدراسات الحديثة لا يوجد فروق في التفكير لصالح أحد الجنسين أما النمط التحليلي هو نمط لا يحدد نسبة الذكاء. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كاظم والمهداوي (2015)، ودراسة أبو عقيل (2013)، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كل من الزحيلي (2013) وأبو عواد وآخرون.

9 – 2 الفرضية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية).

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات جرى استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8)

نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات

لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية)

محاور المقياس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التفكير اللفظي	التطبيقية	73.04	6.06	13.441	302	0.000	دال إحصائياً
	النظرية	58.55	11.82				
التفكير الكمي	التطبيقية	14.77	2.38	28.600	302	0.000	دال إحصائياً
	النظرية	5.97	2.947				
التفكير الشكلي	التطبيقية	10.04	2.129	16.285	302	0.000	دال إحصائياً
	النظرية	5.46	2.73				
الدرجة الكلية	التطبيقية	97.86	7.919	22.955	302	0.000	دال إحصائياً
	النظرية	69.99	12.704				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (13.441، 28.600، 16.285، 22.955) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وهكذا ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية) وهي لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

التفسير: قد يعزى ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية فالمعلومات التي تقدمها الجامعة التطبيقية تسهم في تنمية الأسلوب التحليلي وتعمل على بناء إدراكات عقلية بأساليب علمية عديدة قائمة في مجملها على التحليل، وغالبا" ما يهتمون بالتفاصيل، وتفحص الأجزاء، والسير بخطوات محددة ولا سيما في حل المسائل الحسابية، وهذا ما أكده منصور (2005) بأن التحليل يعني تحليل البيئة المعقدة إلى أجزاء منفصلة حيث يمكن فهمها والتعامل معها بسهولة. وفي التحليل أنت تقوم بتقسيم شيء ما إلى أجزاء حيث نستطيع فهم ذلك الشيء بشكل أفضل، وكذلك فأنك من خلال التحليل تستطيع التفكير بكل جزء من الأجزاء بشكل مستقل. (منصور، 2005، ص313). حيث إن الكليات التطبيقية (رياضيات، اقتصاد) تتطلب استخدام التحليل الذي يمكنهم من التغلب على العقبات وحل المشكلات وإيجاد البراهين العلمية وحل المسائل ويوضحون الأشياء بنظام ودقة بينما أصحاب الكليات النظرية كالتاريخ والإرشاد ربما قد تميزوا بأنماط تفكير أخرى لا تتعلق بالأسلوب التحليلي مما يؤدي بهم إلى تجاهل القضايا المطروحة والاهتمام بالعموميات أكثر من التفاصيل واستخدام الذكاء في التعامل مع الأخرين .أو أن الطرائق والأساليب التي يتبعها مدرسي الكليات التطبيقية ستؤثر في نمط تفكير الطلبة وتختلف باختلاف المحتوى. وقد لاحظت الباحثة النشاط والتميز والجدة الذي اتصف به طلبة الجامعة التطبيقية أثناء التطبيق. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشمري، كريم عبد ساجر خلف (2008)، ودراسة شوي وكو وشوي (2007).

3-9-الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة).

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات جرى استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9)

نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة)

محاور المقياس	السنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التحليل اللفظي	أولى	59.85	11.60	12.658	302	0.000	دال إحصائياً
	رابعة	73.97	5.81				
التحليل الكمي	أولى	7.77	4.36	12.782	302	0.000	دال إحصائياً
	رابعة	13.94	3.86				
التحليل الشكلي	أولى	6.33	3.12	9.974	302	0.000	دال إحصائياً
	رابعة	9.71	2.59				
الدرجة الكلية	أولى	73.96	15.06	15.634	302	0.000	دال إحصائياً
	رابعة	97.64	9.57				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (12.658، 12.782، 9.974، 15.634) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ومن ثم ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة) وهي لصالح طلبة السنة الرابعة ذوي المتوسط الحسابي الأعلى. **التفسير**: قد يعزى ذلك إلى أن الفترة الزمنية التي عاشها الطلبة في الجامعة والخبرة التي اكتسبوها من خلال مواد التخصص أسهمت جميعها في تنمية الاسلوب التحليلي.

أو قد يعزى ارتفاع الأسلوب التحليلي لدى طلبة السنة الرابعة إلى الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التعلمية قد تختلف لدى الطلبة باختلاف مستوياتهم الدراسية، فالفرق بين الطلبة في المستوى الدراسي يؤثر في نمط تفكيرهم، فهم يخضعون لاستراتيجيات تدريس وتقويم مختلفة. وقد يعود ذلك إلى التدفق المعرفي الهائل واحتياجات سوق العمل التي تدفع بالطلبة في سباق امتلاك المهارات المتنوعة مما يرفع سوية التفكير لديهم إلى أرقى المستويات.

2-9- الاستنتاج:

1. **الفرضية الأولى ونصها: لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي وفقا" لمتغير الجنس ذكور، إناث. النتيجة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.
2. **الفرضية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية). النتيجة** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية) وهي لصالح طلبة الكليات التطبيقية.
3. **الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب التحليلي تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة). النتيجة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب التحليلي تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة) وهي لصالح طلبة السنة الرابعة ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

مقترحات:

-زيادة الاهتمام بتنمية التفكير التحليلي في الكليات النظرية.

-العمل على تطوير المناهج العلمية لدى طلبة السنة الأولى من خلال تعليم المفاهيم الأكاديمية والتطبيقية والتحليلية التي تنمي التفكير التحليلي.

-تدريب الطلبة على تنمية التفكير التحليلي من خلال الأنشطة والدروس العملية في الجامعة.

-اقتراح بحوث مستقبلية حول موضوع الأسلوب التحليلي وعلاقته بمتغيرات أخرى تخص التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

قائمة المراجع:

-أبو عقيل، ابراهيم. (2013). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات. مجلة جامعة الخليل للبحوث، فلسطين، 8 (1)، 1-28.

-أبو عواد، فريال محمد وأبو جادو، صالح محمد، والسلطي، ناديا سميح. (2014). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب. مجلة العلوم التربوية، الأردن، 41 (1)، 573-591.

-الجميلي، مؤيد حامد جاسم. (2013). أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

–الحسن، نور. (2015). السرعة الإدراكية وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

–الحسين، فريدة. (2013). العجز المكتسب وعلاقته بأساليب التفكير. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

–الزحيلي، غسان. (2012). أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس سورية، 10 (2)، 168-200.

–. الشماس، عيسى وميلاد، محمود. (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس: منشورات جامعة دمشق.

–الشمري، كريم عبد ساجر خلف. (2008). أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الرابعة، الكلية التقنية، بغداد.

–الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين. عمان: دار وائل للنشر.

–النفيعي، عبد الرحمن بن عبدالله. (2001). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. كلية التربية، جامعة أم القرى.

–الوائلي، جميلة رحيم. (2008). التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

–بدر، فايقة. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك بن عبد العزيز بجده. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 17(54)، 200-229.

–حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996). الأسس النظرية والاستراتيجيات. مصر: مكتبة النهضة المصرية، جامعة طنطا.

–ضاهر، عواطف تيسير. (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق.

–عامر، أيمن. (2007). التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.

–عباس، محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

–كاظم، سعد صالح والمهداوي، عدنان محمود. (2015). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، مجلة ديالى بغداد، (68)، 315 – 333.

–ليلة، علي. (2013). الثقافة العربية والشباب. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

–مالكي، لويس. (1998) مقياس ستانفورد بينه الصورة الرابعة لقياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض كلية الآداب، جامعة عين شمس، ط2.

–منصور، غسان. (2005). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات دراسة شيه تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الاساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

-ميخائيل، امطانيوس. (2006). القياس النفسي الجزء الأول. سورية: منشورات جامعة دمشق.

-وحود، رولا يحيى. (2013). توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

*Choi, I, Koo, M & Choi, J. (2007). Individual Differences in Analytic Versus Holistic Thinking. Personality and Social Psychology, Bulletin33 (5)691-705

*Hung & chio. (1994). Japanese College Student Thinking Styles, Psychological report, vol: 75(5) P: 143-146

-Magda, V. (2007). Influence of Intuition and Analytical Thinking on Graphic Representation of Problem Situations. Journal of Education and Technology research, Paulista University (UNIP), 2(5): 253-271

*Ranawat, p., Sombat, T & Prasart, N. p. (2009). Comparisons of Mathematics achievement, attiude towards mathematics and Analytical Thinking between Using the Geometers sketchpad programs as Media and Conventional learning activities. Journal of Basic and Applied sciences, Australian, 3(3); 3036-3039.