جامعة عمار ثليجي بالاغواط

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي:.....

الموضوع:

أساليب التفكير لـ" ستيرنبرغ " وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي

_ جامعة عمار ثليجي بالاغواط _

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس وعلوم التربوية

إعداد الطالب

جاباالله خلف الله

تاريخ مناقشة: 2019/05/05

لجنة المناقشة

أ.د . باهي السلامي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	رئيسا
د. بوفاتح محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
د . صخري محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشاً
أ.د . بن زاهي منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
أ.د. بكاي ميلود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مناقشاً
أ.د. بن شريك عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مناقشاً

السنة الجامعية 2018 - 2019

جامعة عمار ثليجي بالاغواط

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الموضوع : أساليب التفكير لـ" ستيرنبرغ " وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي

_ جامعة عمار ثليجي بالاغواط _

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس وعلوم التربية

تخصص : علم النفس وعلوم التربية

إعداد الطالب :

خلف الله جابالله

أمام اللجنة المشكلة من :

أ.د . باهي السلامي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة الأغواط**	**رئيسا**
د. بوفاتح محمد	**أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة الأغواط**	**مشرفا ومقررا**
د . صخري محمد	**أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة الأغواط**	**مناقشاً**
أ.د . بن زاهي منصور	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة ورقلة**	**مناقشاً**
أ.د. بكاي ميلود	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة الجلفة**	**مناقشاً**
أ.د. بن شريك عمر	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة الجلفة**	**مناقشاً**

السنة الدراسية : 2018- 2019

شكر وعرفان:

قال الله تعالى وسيجزي الله الشاكرين

وقال أيضا ولئن شكرتم لأزيدنكم

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله ومنه وكرمه يسر لعباده سبل العيش في هذه الدنيا وفتح بمفاتيح الغيوب أقفال القلوب، ورفع حجب السرائر وأنار بنوره البصائر فظهر ما كان محجوب، فمن فهم المقصود بلغ المطلوب،فسبحان من وفق من أراد من عباده ، فجاهد في الله حق جهاده ، ففاز بنيل مراده حسب ما هو في القدم مكتوب ، وهو الله لا اله إلا هو له الحمد في الأولى والآخرة ، قابل التوبة لمن يتوب ،

والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وخاتم المرسلين نبينا وقدوتنا وحبيبنا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.

فإن من لا يشكر الناس لا يشكر الله ووفاء وامتنانا وإيمانا بالفضل لأهل الفضل واعترافا بالجميل لأهل الجميل أتقدم بالشكر الجزيل وبالامتنان لأصحاب القلوب الكبيرة والنماذج المشرفة في الخلق والتعامل والكرم

الدكتور الفاضل: محمد بوفاتح

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل أعضاء اللجنة التي تتفضل بمناقشة هذه الرسالة أ.د. باهي السلامي ، أ. د بكاي ميلود ، د . صخري محمد ، أ.د. بن شريك عمر، أ. د بن زاهي منصور ، وأيضا أشكر جميع أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا الذين نهلنا منهم مبادئ العلم والمعرفة وساهموا في تأطيرنا طيلة مشوارنا الدراسي . كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذتي الكرام من الطور الإبتدائي إلى الطور الجامعي دون أن أنسى أفراد عينة الدراسة

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى– د . بن الطاهر التيجاني ، د . بورقيبة داود ،د . بوداود حسين ، د . رماضنية احمد ،أ.د . بن سعد احمد ، د كباش الطيب ، د. عمومن رمضان ، د. جلالي ناصر ،د. عياط لمين ، أ. بورزق يوسف ، د قرادي محمد ، د . قسمية المبروك ، أ . سعيدات محمد الاخضر ، د. بومدين عاجب ، د لخضر شلالي ، أ . العيدي محمد ، د.بن شتوح عامر، د.بن الشطي التوفيق ، د. بلعربي محمد ،أ . نبيل التهم

كما أتوجه بالشكر لكل من ساهم معي في مراحل إعداد هذا العمل ولو بجهد بسيط فإلى هؤلاء جميعا شكري ولهم مني جميعا أسمى عبارات العرفان على ما لقيته منهم من إعانة وبذل حتى أصبحت الفكرة حقيقة فجزاهم الله عني خيرا

وأخيرا لا يسعني في هذا المقام إلا أن اذكّر قارئ هذه الرسالة بما قاله عبد الرحيم علي البسياني : أني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيّر هذا لكان أحسن , ولوزيد هذا لكان يستحسن , ولو قُدّم هذا لكان أفضل , ولو تُرك هذا لكان أجمل , وهذا من أعظم العبر، وهو دليل علي استيلاء النقص علي جُملة البشر.

و الحمد لله أولا وأخيرا في البدء والختام

الله على نبينا محمد و على آله و صحبه وسلم

خلف الله جاالله

الإهـــــــداء:

إلى أول المعلمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى والدي الكريمين ، أطال الله في عمرهما ، وأمدهما الله بالصحة والعافية ، ووفقني الله إلى برهما فيما بقي من العمر ، وجزاهم الله عني خير الجزاء .

إلى رفيقة دربي في السراء والضراء إلى من تحملت ارتباطي وانشغالي عنها كثيرا ، إلى من حرصت على تحمل سهري طيلة فترة الدراسة إلى زوجتي وحبيبتي جزاها الله عني كل خير.

إلى ربيع الحياة وزخرفها فلذات كبدي وحبيبات قلبي عبير الياسمين وفاطمة الزهراء وأحمد يرسف رعاهم الله بحفظه .

إلى رفاق دربي وشموس يومي وأمسي وغدي إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل أصدقائي خاصة عبد القادر بن حرزالله و محمد ملكي، عمارة جاب الله،

إلى كل من همه أمري وأسعده نجاحي إلى كل مسلم ومسلمة في هذه المعمورة

إلى كل هؤلاء

اهدي هذا الجهد المتواضع

خلف الله جاباالله

ملخص الدراسة

الملخص بالعربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكيرلـــ "ستيرنبرغ" (Sternberg) و بالنمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، كما تسعي الدراسة أيضا إلى معرفة الفروق في كل من أساليب التفكير والنمو المهني تعزي إلى متغيري (الجنس والتخصص)، ومن ثم تحديد أساليب التفكير الأكثر شيوعا بين الأساتذة، ومعرفة ترتيب مجلات النمو المهني.

أجريت الدراسة بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، على عينة قوامها (120) أستاذ وأستاذة

واتبع الباحث المنهج الوصفي ، و استخدم استبيان أساليب التفكير "ستيرنبرغ" (Sternberg) النسخة القصيرة وتتكون من (65) بند تشمل ثلاثة عشر(13) أسلوبا ، وتتوزع على خمسة أبعاد ، تمت ترجمته وتقنينية في البيئة العربية من طرف سنة السيد ابو هشام 2007م، وإستبيان النمو المهني لصاحبه محمود مرزوق أبو وطفة سنة 2002م ويتكون من خمسين (50) لكن بعد التعديل أصبح (41) بند تتوزع على أربعة (4) أبعاد وقد أجري الصدق والثبات عليهم، وكشفت النتائج على تمتعهم بمعاملات عالية من الصدق والثبات ، وتمت المعالجة الإحصائية بواسطة الرزم الإحصائية للعلوم الأجتماعية (SPSS) النسخة خمسة عشرون (25) توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- توجد علاقة بين أساليب التفكير(الدرجات الفرعية للاساليب) والنمو المهني (الدرجة الكلية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

2- الأساليب التالية (التشريعي، الخارجي، الهرمي، الملكي، المتحرر) هي الأكثر شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

3- ترتيب مجالات النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط كان كما يلي: (البحث العلمي، النمو العلمي، الفاعلية التدريسية، المشاركة المجتمعية)

4- توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير العشرة (10) التالية: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي الهرمي، المتحرر، العالمي) لصالح الذكور، و (الأقلي، المحلي، المحافظ ،الخارجي) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق في الأساليب الثلاثة الأتية (الملكي ، الداخلي ،الفوضوي) ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (أدبي – علمي) في أساليب التفكير منها (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي) لصالح الأدبيين و(الأقلي، المتحرر، المحافظ) لصالح العلميين.

5- لا توجد فروق في النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص.

وتبقى نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمنية والأداتية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير ، النمو المهني، عضو هيئة التدريس الجامعي .

Abstract :

The current study aims at identifying the relation between Steinberg's thinking methods and the professional development for the teaching staff at Amar Telidji university in Laghouat , Algeria . This work also seeks to diagnose the various differences in the thinking strategies and the professional development that are attributed to the two variables : gender and speciality , and hence being able to precise the most common used thinking methods amongst teachers , in addition to arranging the professional development aspects .

This study has been carried out at Amar Telidji university , coving a population of 120 heterogeneous teachers.

The researcher has adopted the descriptive method , as he also used the questionnaire as a means of collecting relevant data to Steinberg's reasoning methods .The brief version includes 65 items , touching 13 methods , distributed on five dimensions that have been translated and adjusted to the Arab context by Esseyed Abou Hicham (2007), and the professional development questionnaire by Mahmoud Marzouk Abou Ouatfa (2002) , it includes 50 items , however , after modification it turned to include 41 items , covering four dimensions .Bothe questionnaire have been piloted and proved to include higher levels of validity .The statistical treatment has been carried out by the SPSS statistical software (the twenty fifth version) .The reaped results have been as follows :

1-There is a clear link between the thinking methods and the professional development for the teaching staff members at Ammar Telidji university in Laghouat , Algeria.

2-The following methods (the legislative , external ; pyramidal, royal and the liberal) are the most common in between the teaching staff members at Ammar Telidji university.

3-The arrangement of the professional development aspects for the teaching staff at Amar Telidji University has been as follows : the scientific research , the scientific development , the teaching effectiveness , the societal participation).

4-There exist some differences in between the two genders in the ten following thinking methods : the legislative , the executive , the judgmental , pyramidal, the liberal and the universal , in favour of the masculine gender on the one hand , but on the other hand : the minor , the local, the conservative , the external) in favour of the feminine gender . However, there are no differences at the level of the three following methods : the royal , the internal and the noisy .Also , differences of a statistical significance have been detected in between the two specialties (Literary –Scientific) in the thinking methods , namely : the legislative , the executive , the judgmental and the pyramidal) in favour of the literary and the minor , the liberal and the conservative for the scientific .

5-There are no differences in the professional development for the teaching staff at Ammar Telidji university in Laghouat , Algeria , attributed to the two variables ; gender and speciality .

All in all, this study's findings remain limited in their human frame, communication, time and instrumentation.

Keywords: thinking, professional growth, University faculty member,

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
الملخص باللغة العربية	أ
الملخص باللغة الأنجليزية	ج
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ل
مقدمة	01
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1. **إشكالية الدراسة**	07
2. **فرضيات الدراسة**	12
3. **أهمية الدراسة**	13
4. **أهداف الدراسة**	14
5. **التعاريف النظرية و الإجرائية لمافهيم الدراسة**	14
6. **الدراسات السابقة**	17
الفصل الثاني: أساليب التفكير	
أولا: التفكير	33
تمهيد	33
1. **تعريف التفكير**	33
2. **أهمية التفكير**	35
3. **العمليات المعرفية المساعدة على التفكير**	35
4. **أنواع التفكير**	36
5. **مستويات التفكير**	38
6. **خصائص التفكير**	38
7. **مهارات التفكير**	39
ثانيا: أساليب التفكير	42
1. **البدايات الأولى لظهور أساليب التفكير**	42

2. مفهوم أساليب التفكير..... 43
3. النظريات المفسرة لأساليب التفكير..... 45
4. المبادئ الأساسية لنظرية ستيرنبرغ..... 58
5. العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير..... 58
6. وسائل وطرق قياس أساليب التفكير..... 60
خـــــلاصة الفصل..... 63

الفصل الثالث: النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس

أولا: ماهية الجامعة..... 65
1. مفهوم الجامعة..... 66
2. أهداف الجامعة..... 67
3. وظائف الجامعة..... 68
4. تقييم التعليم الجامعي..... 70
5. نبذة تاريخية عن جامعة عمار ثليجي الأغواط..... 72
ثانيا: عضو هيئة التدريس..... 78
1. مفهوم عضو هيئة التدريس..... 78
2. أدوار عضو هيئة التدريس..... 79
3. وظائف أعضاء هيئة التدريس..... 80
4. خصائص الاستاذ الجامعي..... 85
ثالثا: النمو المهني لعضو هيئة التدريس..... 89
1. تعريف النمو المهني..... 89
2. أهمية النمو المهني..... 90
3. أهداف النمو المهني..... 91
4. مبررات النمو المهني..... 92
رابعا: مجالات النمو المهني..... 93
1. الفاعلية التدريسية..... 95
2. البحث العلمي..... 99
3. المشاركة المجتمعية..... 102
4. جهود جامعة عمار ثليجي الاغواط لتطوير عضو هيئة التدريس..... 105
خلاصة الفصل..... 109

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد..... 113
1. منهج الدراسة..... 114
2. حدود الدراسة..... 114
3. مجتمع الدراسة..... 114
4. عينة الدراسة..... 115
5. أدوات جمع البيانات..... 120
6. الدراسة الاستطلاعية..... 121
7. الأساليب الإحصائية..... 136

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد..... 138
عرض نتائج الدراسة..... 138
عرض نتائج ومناقشة الفرضية الأولى..... 138
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... 142
عرض نتائج الفرضية الثانية..... 148
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية..... 149
عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 153
عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 164
عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 171
الاستنتاج العام..... 176
اقتراحات الدراسة..... 178
قائمة المصادر والمراجع..... **180**
الملاحق..... **197**

فهرس الجداول والأشكال

أولا: فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصّفحة
01	أهداف التقييم الجامعي	71
02	كليات وأقسام الجامعة	74
03	هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط	76
04	يمثل التربصات والبعثات العلمية للأساتذة	77
05	توزيع العينة حسب الجنس	115
06	تو زيع العينة حسب التخصص	116
07	توزيع العينة حسب الخبرة العلمية	117
08	توزيع العينة حسب الرتبة العلمية	118
09	توزيع العينة حسب الكلية	119
10	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير	120
11	التوزيع قائمة بنود النمو المهني	121
12	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد عينة الدراسة	126
13	الإرتباط بين أساليب التفكير والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه	127
14	معاملات الإرتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية لأساليب التفكير	127
15	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لاساليب التفكير	128
16	معاملات ثبات قائمة أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباخ	130
17	معاملات ثبات قائمة أساليب التفكير بطريقة إعادة الاختبار	131
18	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة	131
19	معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه للنمو المهني	132
20	معاملات الإرتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس النمو المهني	133
21	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس النمو المهني	134
22	يوضح معاملات الثبات الحقيقي لاستبيان النمو المهني	135
23	معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والنمو المهني	138
24	معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لأساليب التفكير والنمو المهني	140
25	المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى عينة الدراسة	148
26	ترتيب فقرات مجال البحث العلمي	153

27	ترتيب فقرات مجال النمو العلمي	155
28	ترتيب فقرات مجال الفاعلية التدريسية	157
29	ترتيب فقرات مجال المشاركة المجتمعية	160
30	ترتيب أبعاد النمو المهني	162
31	نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في الأساليب التفكير تبعا لمتغير جنس الأستاذ	165
32	نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في الأساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص (أدبي/علمي) للأستاذ.	168
33	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في مقياس النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط	171
34	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العلمي والأدبي في مقياس النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط	173

ثانيا: فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الأساليب من حيث الوظيفة	54
02	الأساليب من حيث الشكل	57
03	الأساليب من حيث المستوي	59
04	الأساليب من حيث النزعة	61
05	الأساليب من حيث المجال	62
06	توزيع العينة حسب الجنس	121
07	تو زيع العينة حسب التخصص	122
08	توزيع العينة حسب الخبرة العلمية	123
09	توزيع العينة حسب الرتبة العلمية	124
10	توزيع العينة حسب الكلية	125
11	مؤشر جودة المطابقة للنموذج المفترض لأساليب التفكير	135
12	النموذج المفترض لمقياس النمو المهني	141
13	العلاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني	149

مقدمة

مقدمة:

شهد القرن الحالي تطورات كثيرة في أنظمة التعليم الجامعي إذ زاد الإقبال عليه وزاد اهتمام المجتمع بالجامعة ودورها في عمليات التنمية وفي ظل هذه التطورات وضعت هذه الجامعات أمام تحديات وضغوط أهمها زيادة عدد الطلبة الدارسين فيها، ومن ثم زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس.

والمتتبع لمسيرة التعليم الجامعي سوف يجد أن التعليم الجامعي خلال الربع الأخير من القرن الماضي شهد تحولاً جذريا في أساليب التدريس، وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم الجامعي.

وتقوم رسالة الجامعات في العصر الحاضر بدور بالغ الأهمية، إذ لم تعد مقصورة على الأهداف التقليدية من حيث البحث عن المعرفة والقيام بالتدريس، بل امتدت الرسالة لتشمل كل نواحي الحياة، الأمر الذي جعل من أهم واجبات الجامعات المعاصرة هو أن تتفاعل مع المجتمع لبحث حاجاته.

وهذا لا يتأتى إلا بامتلاك الإنسان لقدرات معرفية راقية في مقدمتها التفكير وهذا ما دفع الكثير من الباحثين إلى الإهتمام الواسع به، حيث يعد أرقى النشاطات العقلية التي لا يمكن للإنسان السوي الاستغناء عنها، خاصة عندما تواجهه مشكلة لا يستطيع حلها بالأساليب السلوكية المتعددة.

(الشميسي،2002، ص178)

ويعد التفكير من أبرز القدرات التي تسمو بين البشر عن غيرهم من مخلوقات الله ولا يتخلى عنها إلا في حال غياب الذهن، إذ إن الإنسان يحتاج التفكير في مراحل عمره جميعها لأجل تدبير حياته وأن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل.

فالنظرة إلى وظيفة المدرس ومسئوولياته تغيرت بتغير الحياة المعاصرة وأدواتها، فبينما كانت وظيفة المدرس لا تتعدى تلقين ونقل المعلومات للطالب، أصبحت الآن أدواره تمتد لتشمل كونه قائداً وموجهاً تربوياً وباحثاً علمياً، فما يقدمه من إنتاج علمي وابتكارات تساهم في حل مشكلات المجتمع وعملية التنمية، كما تتعدد أدواره ومسئولياته داخل الجامعة.

وأصبحت الجامعات مطالبة وبشكل فعلي للاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي لايعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش الفكري الإيجابي المثمر، والحوار البناء القادر على الفهم والتحليل الناقد، ومن هنا تتبن أهمية الجامعات في إعداد الأجيال ورفد المجتمعات بهذه الأجيال القادرة على البحث والتقصي والابتكار، والقادرة على ممارسة التفكير الناجح والفعال، هذا التفكير الذي أصبح يعرف بالتفكير الراقي.

ويعد أعضاء هيئة التدريس القيمة المحورية ومنابع العطاء العلمي والفكري والبحثي بالجامعات، كما أنهمّ يشكلون عقل الجامعة ومحركها الأساسي نحوّ التميز العلمي والبحثي والتربوي. وعليه عملت على توفير المتطلبات والوسائل اللازمة لبناء قدراتهم وتشجيعهم لتزداد إنجازاتهم وخاصة التربوية والبحثية وتنامي إبداعاتهم وابتكاراتهم.

ومن هذا المنطلق فإن الجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم تسعى لإعداد كفاءات بشرية مؤهلة للإسهام في التنمية وتلبية حاجات سوق العمل بزيادة معلومات الأستاذ المعرفية وتنمية اتجاهاته ومختلف مهارات التفكير لديه.

وهذا ما دفع الطالب الباحث الى الاعتماد في الدراسة الحالية على أكثر النماذج النظرية شيوعا في أساليب التفكير وهي نظرية أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" والتي أطلق عليها إسم حكومة الذات العقلية حيث طور "ستيرنبرغ" نموذجا في التفكير يتكون من مجموعة من (البروفيلات) التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع ضمن عدة مستويات تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته، وشبه "ستيرنبرغ" الأفراد بالدول والمدن التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، من خلال تشريعات وقوانين تنظم أمورها، وتحدد أولوياتها وتحدد مصادر تمكنها من الاستجابة حول التغيرات التي تحدث في العالم، وتخطي العقبات التي تعترضها، كذلك بالنسبة للفرد الذي يحتاج الى تنظيم وضبط أموره وترتيب أولويات حياته وأهدافه، وتذليل العقبات التي تعيق سير حياته وتحقيق أهدافه كما تفعل الحكومة.

ولذلك فإن الاهتمام بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية يعكس توجهاً مجتمعياً ومهنياً لجذب عناصر تتمتع بالمستوى العلمي والمهني قادرين على القيام بمهمة التعليم الجامعي، بما تتطلبه هذه المهمة من مسؤوليات وواجبات تتنوع ما بين التدريس الجامعي للطلاب والقيام بالأبحاث العلمية في مجال التخصص وتحمل بعض المسؤوليات الإدارية والمشاركة في خدمة المجتمع في المجالات التي يمكن أن يقدم فيها خبرات ثقافية وتطويرية أو تخطيطية.

ولهذا فإن عضو هيئة التدريس في الجامعة، بحاجة إلى تدريب مستمر، عبر قنوات زمنية مختلفة، وقد تكون هذه الحاجة تتعلق برفع المستوى للتدرب، وقد تكون تنشيطية، وقد تكون لتغيير أو تبديل عمله الذي يقوم به.

وهذا الاهتمام الواسع من الباحثين بمتغيرات الدراسة " أساليب التفكير– النمو المهني " وقلة البحوث التي تناولتهما معا، في البيئة العربية والبيئة الجزائرية خاصة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرغ " – في حدود علم الطالب الباحث – هي التي كانت السبب الأساسي الذي جعله يسلط الضوء على هذا الموضوع الذي يتناول أساليب التفكير وعلاقتها بالنمو المهني في ضوء نظرية " ستيرنبرغ " لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

ومن أجل التناول العلمي لهذا الموضوع قسم العمل إلى مجموعة من الفصول هي:

الفصل الأول: وتم التطرق فيه إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها بالإضافة إلى أهميتها وأهدافها ثم حديدت مفاهيم ومصطلحات الدراسة اعتماداً على بعض الدراسات السابقة التي تعد إشارة هامة للمساعدة والكشف عن متغيرات الدراسة وأسباب اختيار موضوع الدراسة.

– الفصل الثاني: وتم فيه عرض: أساليب التفكير: تطرقنا فيه إلى تعريف أساليب التفكير والعوامل المؤثرة فيها والنظريات المفسرة لها.

– الفصل الثالث: وتضمن: النمو المهني: حيث تناولت فيه ماهية الجامعة من خلال تقديم المفهوم والاهداف والوظائف، ثم التعرف على عضو هيئة التدريس ووظائفه وأهم الخصائص التي

يجب أن يتحلى بها وفي الأخير تم عرض النمو المهني وتحديد مفهومه وأهميته وأهدافه وأهم مبرراته ثم مجالاته.

- الفصل الرابع: تناولت فيه منهج الدراسة وحدودها، ثم مجتمع وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات، ثم الدراسة الاستطلاعية والخصائص السيكومترية للمقاييس وأخيرا تكلمنا عن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة.

- الفصل الخامس: عرضت فيه نتائج الدراسة حسب ترتيب فروضها مع تحليلها إحصائيا، ثم تمت مناقشة وتفسير نتائج الدراسة اعتماد على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وختمت الدراسة باستنتاج عام ومجموعة من الاقتراحات وأعقبتها قائمة المراجع وملاحق الدراسة.

الفصـــل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعاريف الإجرائية

6- الدراسات السابقة

1_ مشكلة الدراسة:

إن العصر الحالي مليء بالتحديات التي تواجه الإنسان، ففي كل يوم تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر متجدد وأساليب ومهارات وآليات متطورة للتعامل معها بنجاح، أي تحتاج إلى إنسان مبدع ومبتكر، ذي بصيرة نافذة، قادر على تكييف البيئة وفق القيم و الأخلاق و الأهداف المرغوبة، وليس مجرد التكييف معها، و لا يتحقق هذا دون تعليم يواكب متطلبات العصر ويستشرف آفاقه المستقبلية.

والجامعة باعتبارها مؤسسة اجتماعية اصطنعها المجتمع لتحقيق أهداف يتوخاها ومرامي ينشدها وغايات يتطلع إليها، ولها رسالة عليها أن تؤديها في إطار فلسفة تربوية، تشتق أهدافها من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه ومن طبيعة العصر و متغيراته، كيف لا وهى التي تسهم في تطوير وتنمية المجتمع من خلال تأثيرها الفكري والعلمي على اتجاهات العمل والإنتاج ومساعدتها في بناء القيم بواسطة نشر الوعي العلمي والثقافي العام بما تقوم به من أنشطة ثقافية وعلمية عامة، وهى المؤسسة التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخري هي أدائه في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية، ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها فالجامعة في العصور الوسطي تختلف رسالتها وغايتها عن الجامعة في العصر الحديث وهكذا لكل نوع من المجتمعات جامعته التي تناسبه. **(عبد الرحمن العيسوي،2008، ص10)**

ومن المعلوم أن الجامعات تمثل محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع وعلى العالم بالآمال المنشودة. مما يستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة **(الخثيلة،هند ماجد، 2000، 110).**

فقد بدأ الإهتمام بالأستاذ الجامعي منذ القرن التاسع عشر وكانت دوافع الإهتمام منطلقة من التطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية مما أدى إلى بروز الحاجة إلى الإعداد الأكاديمي

وقد أشار (كليبر) إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات الأمريكية يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعداداً خاصاً يؤهلهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات وقد أخذ الإهتمام بتطوير مهارات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات يحظى باهتمام كبير في جامعات امريكا وبريطانيا وكندا و فرنسا والعالم العربي خصوصاً في جامعات دول الخليج، ومصر والاردن والجزائر والعراق. **(مرسي، محمد منير ، 2002، 48)**

ففي الجزائر بدأ الإهتمام بتدريب أساتذة الجامعات مهنياً عام (76) حيث تم إعداد برامج شاملة عديدة تناولت مواضيع مثل : نظريات التعليم العالي، وأساليب التدريس الجامعي.

كما انعقد فيها أول مؤتمر عربي لمسئولي التعليم العالي في مايو (1981) كان موضوع التنمية العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات جزء من التوصيات التي انتهي إليها المؤتمر، غير أن الآليات والبرامج العملية والمتابعة لمثل هذه القرارات وتفعيلها هو ما ينقص التعليم العالي في عالمنا العربي .واليوم تزداد الحاجة مرة أخرى إلى إعادة النظر في واقع التعليم العالي من خلال تشخيص الواقع الأكاديمي للجامعات. **(محسن بن عبدالرحمن المحسن،2013، ص 229)**

ولهذا أوصت بعض المؤتمرات العالمية التابعة لمعهد اليونسكو بالإهتمام بتنمية مهارات التفكير في التدريس. ونتيجة لذلك انعقد المؤتمر الثالث للوزراء والمسئولين في التعليم في الوطن العربي في بغداد عام (1985) وكان موضوعه حول البيئة التدريسية في الجامعات العربية، ولهذا قررت بعض الدول العربية تدريس التفكير بأنواعه في مقرر خاص في المرحلة الثانوية وربطه في مواضيع الرياضيات والعلوم. **(أحمد بدر، 1980، ص89).**

وفى عام (1991) تأسست الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بمساعدة منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، واستهدفت من نشأتها تعزيز القدرات الوطنية في مجال التطوير المهني وتسهيل تبادل الخبرات والتجارب بين الجامعات المشاركة في الشبكة، وإجراء البحوث والدراسات المشتركة، كما عقدت في جامعة الإمارات العربية المتحدة بمدينة العين في (الفترة من 30 مارس إلى 2 أبريل عام1993) الندوة الإقليمية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي،

وحددت أهداف الندوة في تعريف المفاهيم والمنطلقات في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس وتبادل الخبرات والتجارب، وتحديد أولويات وأساليب العمل في مجال تنمية وتطوير أعضاء هيئة التدريس.

(حسن، عبد علي ، 2002، ص 119)

كما أشارت العديد من الدراسات ان الجامعات لا تستطيع مواصلة عملها بشكل متكامل بمعزل عن أعضاء هيئة التدريس، لذا بات من الضروري السعي باتجاه تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر إضافة لتعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم. لذا أخذ الإهتمام بتطوير مهارات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات يحظى باهتمام كبير في جامعات امريكا وبريطانيا وكندا و فرنسا والعالم العربي خصوصاً في جامعات دول الخليج، ومصر والاردن والجزائر والعراق.

ويعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية على كافة الكائنات الحية، واكتساب الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا إضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

لذا فإن الإهتمام بمصطلح أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الأفراد تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل الملائمة، لتقييمهم، بما يؤدي في النهاية إلا ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتنمية واستقلال، قدراتهم والارتقاء بالعملية التربوية، ولما كانت أساليب التفكير متعددة ومتنوعة وتتحدد بها طبيعة شخصية الفرد، لذا بات على المسؤولين الإهتمام بتنمية مهارات التفكير السليم، ومنهم المرشدين التربويين التي قد تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية، وعلى كيفية حلها بطريقة إبداعية وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة، فإذا لم يتجه المربون إلى تعليم الطلبة التفكير وأساليبه فإن فرص النجاح في حياتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية تصبح محدودة. **(Bayer,1987,p. p47-48)**

وقد أكدت الدراسات على الدور الذي يلعبه نمط أو أسلوب التفكير في نجاح أو فشل الفرد في الحياة، وعلاقته ببعض أبعاد الشخصية وتحديد الأهداف والسعي إلى تحقيقها.

(حبيب، مجدي عبد الكريم ، 1996، ص. ص 224-162).

وفي هذا الإطار ظهرت العديد من النظريات المفسرة لأساليب التفكير منها نظرية "هاريسون وبرامسون" (Harrison & Baramson) سنة (1982م) ونظرية " كوستا " (Costa) سنة (1985م) ونظرية " هارمن " (Harrmann) سنة1987م السيطرة الدماغية أو بوصلة التفكير ونظرية" ستيرنبرغ" (Sternberg) سنة 1997م التي أطلق عليها نظرية التحكم العقلي الذاتي، وقد اعتبرت من بين أكثر النظريات شيوعا و تقبلا. **(عدنان يوسف العتوم، 2004، ص 202)**

ولقد اهتمت بعض البحوث والدراسات المعاصرة في البيئات الأجنبية بدراسة نظرية" ستيرنبرغ " لأساليب التفكير أو نظرية التحكم العقلي الذاتي نظر لحداثة هذه النظرية في مجال علم النفس المعرفي وأهميتها التطبيقية في المجال التربوي، فمنهم من حاول دراسة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم مثل" كانوا وهيوايت " (Cano & Hewitt 2000 م) " وزهانج وستيرنبرغ " (2000، Zhang& Sternberg و"تيشن" (Chen 2001)، حيث توصلوا إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير لـ " ستيرنبرغ " وأساليب التعلم، ومنهم من ذهب إلى دراسة علاقتها بأساليب التدريس مثل دراسة "زهانج " (Zhang2001) والتي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، كما اهتم نفس الباحث وآخرون بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى مثل دراسة " زهانج "(Zhang 2002) و"برنارد وآخرون" (Bernardo & et al 2002) حيث توصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثير موجبا على التحصيل الدراسي.

كما أن دراسة أساليب التفكير لم تقتصر على الباحثين الأجانب فقط بل حتى الباحثين العرب لهم نصيب وإسهامات كثيرة في هذا المجال نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر دراسة " عبد العال عجوة " سنة 1998م (أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات) والتي فتحت المجال أمام الباحثين لدراسة نظرية أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" في البيئة العربية والتي نتج عنها دراسة "أمينة شلبي

" سنة 2002م (بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية). **(الدردير عبد المنعم،2004، ص. ص 143- 144)**

ويشير " ستيرنبرغ " (Sternberg,1992) في تعريفه إلى أساليب التفكير، بأنها الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. **(Sternberg , 1992 ,P 68)**

ويرى "العتوم" (2004) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. **(عدنان يوسف العتوم، مرجع سابق، ص79)**

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الإستراتيجية أقل عمومية، فقط تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متتالي لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة.

(أبو هاشم، السيد محمد و كمال، صافيناز أحمد ،2008، ص 389)

ويرى الطالب الباحث أن عضو هيئة التدريس الركن الأساس في التعليم الجامعي لذا تحرص الجامعات على التقييم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة، ولأهمية هذا الموضوع تناولته العديد من الدراسات والأبحاث والتي كانت تهدف جميعها إلى الوقوف على جوانب القصور والقوة في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" في صلتها مع النمو المهني حيث لم يحصل الباحث على أي دراسة أجنبية أو عربية، أما الدراسات السابقة الأخرى فقد ارتبطت ارتباطاً جزئياً مع الدراسة الحالية، فمتغيرات الدراسة الحالية لم تحظ بالدراسة والبحث وبصفة خاصة في البيئة الجزائرية، ونظرا لأن الدراسات السابقة قد اهتمت بدراسة أساليب التفكير وفقا لنظرية

الحكومة العقلية الذاتية أو النمو المهني في ضوء متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية أو أنها إهتمت بدراسة هذه المتغيرات، ولكن في ضوء نظريات أخرى، وباستعمال مقاييس غير المقاييس التي يود الباحث استعمالها في هذه الدراسة، أو أنها درست هذه المتغيرات في بيئات أخرى غير جزائرية، لذلك فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في:

دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالنمو المهني في ضوء نظرية "ستيرنبرغ"، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

1_ هل توجد علاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط؟

2_ هل يختلف اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير؟

3_ ما مجال النمو المهني الأكثر أهمية لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط ؟

4_هل توجد فروق بين أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط تعزى الى متغير (الجنس، التخصص) ؟

5_هل توجد فروق بين مجالات النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط تعزى الى متغير (الجنس، التخصص) ؟

2- فرضيات الدراسة :

من خلال الإطلاع على نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء أهداف البحث يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي:

2. 1_ لا توجد علاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

2. 2_ يختلف اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

2. 3 _ هناك مجال للنمو المهني أكثر أهمية لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

2. 4 _ توجد فروق بين أساليب التفكير لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي الأغواط تعزى إلى متغير (الجنس، التخصص).

2. 5 _ توجد فروق بين مجالات النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي الأغواط تعزى إلى متغير (الجنس، التخصص). .

3_ أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة الحالية الى عدة اعتبارات أهمها ما يلي:

أ- تسليط الضوء على أساليب التفكير باختلاف أنواعها وتصنيفاتها لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

ب- تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها من بين الدراسات الأولى في البيئة الجزائرية – في حدود علم الطالب الباحث – التي تدرس هذه المتغيرات عند هيئة التدريس الجامعي.

ج- كما يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي من خلال النتائج التي يمكن أن نتحصل عليها، والتي يستفيد منها الاستاذ والمسؤول الاداري المباشر

ح- كما أن الدراسة الحالية يمكن أن تسهم فى إثراء البناء المعرفي لعضو هيئة التدريس

خ- تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في مجال أساليب التفكير، حيث تم ربط هذه الأساليب بالنمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، مما يساعدنا على معرفة الأساليب التي يفكر بها الاساتذة لربطها بالاساليب التي يفكر بها الطلبة وتنميتها وتعزيزها وذلك بغية الرفع من دافعيتهم، كما تساعد على مراعاة هذه الأساليب في طرق التدريس، وفي وسائل التقويم، مما ينعكس أثره على تحصيل الطلاب، وعلى توافقهم النفسي.

هـ- تعد هذه الدراسة دعوة للباحثين والمهتمين بالتفكير والتنمية المهنية، لإثراء هذا الجانب، لأن أساليب التفكير والنمو يمثلان تحديا للعاملين في المجال التربوي، لاسيما أننا في هذا العصر نحتاج تماما لممارسة كل ما من شأنه أن ينمي التفكير.

4- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

أ- العلاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي الأغواط.

ب- أسلوب التفكير السائد لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي الأغواط.

ج- البعد الاكثر أهمية من أبعاد النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

د- الفروق لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي في أساليب التفكير تعزى لمتغير(الجنس التخصص).

ه- الفروق لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي في مستوى النمو المهني تعزى لمتغير (الجنس التخصص).

5- التعاريف النظرية والإجرائية لمفاهيم الدراسة:

استناد للإطار النظري للدراسة الحالية، فإننا نعرف مفاهيم الدراسة على النحو الأتي:

5. 1_ أساليب التفكير:

تعريف اساليب التفكير: عرفها "جريجورنكو وستيرنبرغ" (1995، Grigorenko & Sternberg) بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير– القدرات).

(Sternberg , 1992 , p. p210-219)

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لـ"ستيرنبرج" لأساليب التفكير كتعريف إجرائي

و تقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط من خلال إجابته على كل أسلوب من أساليب التفكير التي تضمنها المقياس المستخدم في هذه الدراسة علما أن لكل أسلوب درجة فرعية كلية ولا توجد درجة كلية للمقياس وهي:

1_ **الأسلوب التشريعي:** تكون فيه لعضو هيئة التدريس القدرة على اتخاذ القرار بنفسه كما لديه قدرة على الابتكار، وتتراوح درجته ما بين (01-07)

2_ **الأسلوب التنفيذي:** يقوم عضو هيئة التدريس فيه بالميل إلى إتباع القواعد والتقليد في حل المشكلات وتتراوح درجته ما بين (01-07)

3_ **الأسلوب الحكمي(القضائي):** تكون فيه لعضو هيئة التدريس القدرة على إصدار أحكام وتقييم البرامج أو القرارات وتتراوح درجته ما بين (01-07) .

4_ **الأسلوب الملكي:** هو أسلوب اندفاعي يتبعه عضو هيئة التدريس نحو هدف واحد ولديهم الغاية تبرر الوسيلة مع تميزهم بالمرونة والتسامح وتتراوح درجته ما بين (01-07) .

5_ **الأسلوب الهرمي:** تكون فيه لعضو هيئة التدريس المقدرة على تحديد المشكلات وفق أولويات ضمن تدرج هرمي وتتراوح درجته ما بين (01-07).

6_ **الأسلوب الأقلي:** تكون فيه لعضو هيئة التدريس الرغبة في القيام بالعديد من الأعمال في وقت واحد والغاية لا تبرر الوسيلة وتتراوح درجته ما بين (01-07) .

7_ **الأسلوب الفوضوي:** يقوم عضو هيئة التدريس فيه بالتفكير العشوائي في حل المشكلات مع فقدان التركيز والتأمل وتتراوح درجته ما بين (01-07).

8_ **الأسلوب العالمي:** يقوم عضو هيئة التدريس فيه بالتفكير بشكل عمومي مجرد مع تجاهل التفاصيل وتتراوح درجته ما بين (01-07).

9_ **الأسلوب المحلي:** يتعامل فيه عضو هيئة التدريس مع المشاكل العينية الملموسة انطلاقا من الواقع وتتراوح درجته ما بين (01-07) .

10_ **الأسلوب الداخلي:** هو الأسلوب الانطوائي ويميل عضو هيئة التدريس إلى الوحدة والرغبة في العمل منفردا وتتراوح درجته ما بين (01-07).

11_ **الأسلوب الخارجي:** هو تفكير الانبساطي والتعامل عضو هيئة التدريس مع الآخرين بيسر وسهولة ولهم المقدرة على التفاعل الاجتماعي وتتراوح درجته ما بين (01-07).

12_ **الأسلوب المحافظ:** هو أسلوب تفكير يعتمد فيه عضو هيئة التدريس على التمسك بالقواعد والإجراءات المألوفة وتتراوح درجته ما بين (01-07)

13_ **الأسلوب المتحرر(التقدمي):** هو أسلوب تفكير يعتمد فيه عضو هيئة التدريس إلى عدم التمسك بالقوانين والإجراءات ويفضلون التغيير وتتراوح درجته ما بين (01-07).

5. 2_ النمو المهني:

التعريف النظري للنمو المهني:

عرفه **(مصطفي كامل، 2004، ص39)** فقد عرفه بأنه مجموعة متنوعة من الانشطة الرسمية وغير الرسمية، مصممة لدعم الكفايات المهنية والأكاديمية للمعلمين بما يمكنهم من التغلب على التحديات التي يواجهها التدريس والتعلم.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تحصل عليها عضو هيئة التدريس الجامعي من خلال الإجابة على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.وتتراوح درجته ما بين (41-205) وتقاس في هذه الدراسة بالأبعاد التالية:

أ_ الفعالية التدريسية: "بأنها مدى قدرة عضو هيئة التدريس على تحقيق الأهداف المنشودة أو النتائج المرغوبة لعملية التدريس من خلال عملية منظمة تحدد الاستخدام الأمثل لكافة طرق وأساليب ووسائل التدريس المناسبة والتي تحقق أفضل المخرجات والنواتج التعليمية

ب_ البحث العلمي: هو مجموع الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان مستخدماً الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في سعته لزيادة سيطرته على بيئته واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين الظواهر.

ج- النمو العلمي: وهو الدرجة العلمية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس ويقسمها الباحث إلى ثلاثة أقسام (أستاذ دكتور، أستاذ محاضر، أستاذ مساعد)

د- **مشاركة المجتمع:** هي كل النشاطات والخدمات التي يقدمها عضو هيئة التدريس كل في مجال تخصصه لمؤسسات المجتمع سواء الحكومية او المدنية وكذلك لأفراد المجتمع الذين يشعرون بالحاجة لمثل هذه الخدمة.

6 _ الدراسات السابقة:

يعد تناول الدراسات السابقة من الخطوات الأساسية في البحث العلمي، فهي تمد الباحث بصورة واضحة عن مشكلة بحثه والجوانب المتعلقة بها، كما أنه يستفيد من الأطر النظرية والأدوات المستعملة والأساليب الإحصائية والنتائج المتوصل إليها، ونظرا لعدم وجود الدراسات التي جمعت بين أساليب التفكير والنمو المهني – في حدود علم الباحث–، إلا أن الطالب الباحث تحصل على عدد من الدراسات التي تطرقت إلى أحد هذه المتغيرات (أساليب التفكير أو النمو المهني) وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وسوف نعرض هذه الدراسات كما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

تحصلنا على عدة دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات أخرى لكن العينة كانت طلبة وهي:

1–دراسة رائدة عطية أبو عبيد (2017): أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرارلدى طلبة قسم الارشاد النفسي في جامعة الأقصى

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الارشاد النفسي في جامعة الأقصى، كذلك معرفة أساليب التفكير المفضلة لديهم، الكف عن الفروق في اساليب التفكير ومعوقات اتخاذ القرار تبعا لمتغير الجنس، تكونت عينة دراسة من (210) من طلبة الارشاد في جامعة الأقصى،أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير شيوعا جاءت على النحو الأتي: المجال (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، التقدمي، الخارجي، الحكمي، الفوضوي، الداخلي الملكي، الأقلي، العالمي، المحلي، المحافظ)، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة معوقات اتخاذ القرار لدى الطلبة بلغت (63.5) كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين مجالات أساليب التفكير لبتشريعي، والحكمي، والهرمي، والعالمي، ومعوقات اتخاذ القرار، لبنما توجد علاقة طردية بين الأسلوب الملكي والأقلي والمحافظ، كما اظهرت أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا لمجالات مستويات التفكير التشريعي، اللهرمي، التقدمي، الخارجي، تبعا لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات التنفيذي، الحمكي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، المحافظ

الداخلي، تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس معوقات اتخاذ القرارتعزى لمتغير الجنس. **(رائدة عطية أبو عبيد، 2017،ص.ص 147-176)**

2- دراسة غادة طه عبد الحفيظ محمد وعلية عثمان السيد (2017): أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طالبات كلية الادب – جامعة الدمام

هدفت الدراسة إلى التعرف بنظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ، والتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طالبات كلية الأدب بجامعة الدمام، ودراسة الفروق في أساليب التفكير في ضوء تخصصاتهن الأكاديمية وفلاقهن الدراسية وأعمارهن، تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية الأدب للعام الدراسي 1436/1435هـ، حيث تم اختيار عينة عشوائية ذات مرحلتين، وتكونت العينة من (384) طالبة، تم اختيار ثلاثة اقسام من كليةالآداب بجامعة الدمام عشوائيا،بالإضافة إلى طالبات السنة الأولى العامة، والأقسام هي: المكتبات والمعلومات، والاتصال وتقنية الإعلام، وقسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية كوحدات معاينة أولية لإجراء الدراسة، طبقت قائمة أساليب التفكير لسيتيرنبرغ وواجنر على عينة الدراسة، وتقيس هذه لاقائمة ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير التي تتكون من (65) مفردة، بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقدير الذاتي، توصلت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير السائد لدى الطالبات هو الأسلوب التشريعي، الهرمي التنفيذي، الملكي، ثم المحلي، أسفرت الدراسة عن وجود فرق معنوي في متوسط درجة أساليب التفكير بين الطالبات حسب الفرقة التي تدرس بها الطالبة في كل من الأسلوب التشريعي، التنفيذي، الحكمي المحلي، المحافظ، الأقلي، الفوضوي والخارجي، كما اختلفت الطالبات الفرقة الثالثة معنويا عن كل من الطالبات في الفرق الأخرى بأعلى متوسط ودرجة تفكير (5من 7) ولاتوجد فروق معنوية في أساليب التفكير حسب متغير الفئات العمرية للطالبات.

(غادة طه عبد الحفيظ محمد وعلية عثمان السيد، 2017، ص27)

3- دراسة أحمد حسنين احمد حسن(2016): أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بتقدير الذات

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة لدى المراهقين والكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لدى المراهقين وتقدير الذات لديهمن ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية متمثلة في (575) من طلاب معاهد القاهرة الجديدة للعلوم والفنون بالتجمع الخامس، محافظة القاهرة (300) من الذكور، (275)من الإناث، طبقت عليهم مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ، ومقياس تقدير الذات لجوهانزنبرغ بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- أكثر أساليب التفكير شيوعا هو الأسلوب التشريعي، ثم الأسلوب الهرمي، ثم الأسلوب التنفيذي، ثم الأسلوب الفوضوي، في حين كانت أقل أساليب التفكير شيوعا هوالأسلوب الأقلي، ثم الأسلوب المحافظ، ثم الأسلوب الملكي، والأسلوب المحلي
- وجود فروق في درجات تفضيل أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، الفوضوي) لصالح الذكور، ووجود فروق في درجات تفضيل أساليب التفكير (المحافظ، المحلي، الاقلي) لصالح الاناث.
- وجود إرتباط بين أساليب التفكير لدى المراهقين وتقدير الذات لديهم.

(احمد حسنين، 2016، ص3)

4- دراسة مظهر محمد عطيات (2013): أنماط التفكير في ضوء نموذج "ستيرنبرغ" لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة البلقاء.

سعت هذه الدراسة إلى استقصاء أنماط التفكير في ضوء نموذج "ستيرنبرغ" لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، والكشف عن الاختلافات في درجات تفضيل أنماط التفكير تبعاً لمتغيرات: الجنس ونوع الكلية، والمعدل التراكمي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من طلبة البكالوريوس مؤلفة من (800) طالب وطالبة، طُبقت عليهم قائمة" ستيرنبرغ وواجنر" لأنماط التفكير بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تفضيل جميع أنماط التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط التشريعي، فالهرمي

فالخارجي، ثم المتحرر، ثم الأحادي، في حين كانت أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط المحافظ، فالمحلي، فالداخلي، ثم الفوضوي.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير: المحلي، والمتحرر، والفوضوي، والخارجي، لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، لصالح الذكور.

(مظهر محمد عطيات، 2013، ص1135).

5 _ دراسة محمد نوفل وأبو عواد (2012): أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية الحكومة العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من " ستيرنبيرغ وواجنر" بصورتها المطولة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وتكونت عينة الدراسة من (1174) طالبا وطالبة منهم (402) يمثلون الكليات العلمية، و (772) يمثلون الكليات الإنسانية، وكان من أبرز نتائج الدراسة شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الأسلوب الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعا هي: الأسلوب التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، وظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي، والملكي، والأقلي والخارجي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي، الأقلي، الخارجي ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي **(محمد نوفل،2012،ص1216).**

6_ دراسة نافز احمد عبد بقيعي 2012: أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الأردنية.

حاولت الدراسة الكشف عن أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في تخصص معلم صف في الجامعات الأردنية، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بينهما وتكونت عينة الدراسة (109) طلاب معلمين وطالبات معلمات، تم اختيارهم (342) يمثلون مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياسين، الأول يقيس أساليب التفكير، والثاني يقيس

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة المعلمين لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، والليبيرالي، الهرمي، والأقلي، والخارجي) وسيادة العامل الشخصي (المقبولية) لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في أساليب التفكير (القضائي، العالمي الفوضوي) تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

(نافز احمد عبد بقيعي، 2012، ص107).

7- دراسة خضير، ثابت محمد، وايمان محمد (2011) : أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل.

سعت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة والفروق بينها تبعا لمتغير الجنس، طبقت قائمة أساليب التفكير لـ(ستيرنبرغ 1997) على عينة بلغت(135) طالبا وطالبة، وبعد استخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي) أظهرت النتائج بأن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير(الهرمي) ثم (الخارجي) ثم(الأقلي) أما أدني الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير(العالمي) ثم (المحافظ) ثم (الداخلي) وان هناك فروقا دالة في أسلوبين من أساليب التفكير الأكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس وهما أسلوبا التفكير(التنفيذ ي والخارجي) وكلاهما لمصلحة الذكور.

(خضير، ثابت محمد، وايمان محمد،2011 ،ص ص170-155) .

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة لتحقيقها، وتمحورت في الأهداف التي بحثت:

- عن الأساليب الأكثر شيوعا: مثل دراسة رائدة عطية أبو عبيد (2017): التي حاولا من خلالها معرفة الأسلوب الأكثر انتشارا والكشف عن الفروق في أساليب التفكير، ودراسة غادة طه عبد الحفيظ محمد وعلية عثمان السيد (2017)، دراسة احمد حسنين احمد حسن(2016)، و دراسة "محمد نوفل وأبو عواد" (2012) ودراسة "مظهر محمد عطيات" (2013)، ودراسة "خضير، ثابت محمد،

وإيمان محمد" (2011) والتي هدفت للكشف عن الاختلافات في درجة التفضيل وأنماط التفكير تبعا لمتغير الجنس ونوع الكلية، والمعدل التراكمي.

عن العلاقة الإرتباطية بين أساليب التفكير ومتغيرات أخرى: مثل دراسة رائدة عطية أبو عبيد (2017) التي هدفت ألى معرفة أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرارلدى طلبة قسم الارشاد النفسي في جامعة الأقصى، ودراسة غادة طه عبد الحفيظ محمد وعلية عثمان السيد (2017) التي سعت في البحث عن أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بتقدير الذات، ودراسة "نافز احمد عبد بقيعي" (2012) والتي ترغب في معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمس الكبرى للشخصية.

- أما من حيث العينة فتباينت عينات الدراسات السابقة من حيث حجمها ونوعها فقد كانت أقل عينة هي (109) طالب وطالبة في دراسة "نافز أحمد عبد بقيعي (2012)، وبلغ اكبر حجم للعينة (1174) طالب وطالبة في دراسة محمد نوفل وأبو عواد " (2012)، أما من حيث نوع العينات فقد تناولت الدراسات السابقة في مجملها طلبة الجامعة، ويلاحظ على الدراسات السابقة أنها استخدمت عينة من الجنسين، ماعد دراسة غادة طه عبد الحفيظمحمد وعلية عثمان سيد (2017) طبقت على الإناث فقط، ويتضح أن الدراسات السابقة اتبعت كلها المنهج الوصفي.

- أما من حيث الأدوات كل الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها استخدمت أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" في نسختها القصيرة باستثناء دراسة محمد نوفل وأبو عواد (2012)، استخدم الأساليب في نسختها الطويلة، و كشفت نتائج معظم الدراسات على:

- الأساليب الأكثر شيوعا والفروق بين الجنسين مثل دراسة رائدة عطية أبو عبيد (2017) دراسة مظهر محمد عطيات (2013) ودراسة نافز أحمد عبد بقيعي(2012) ودراسة خضير، ثابت محمد، وإيمان محمد (2011) .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير: مثل دراسة عقيلة ريغي (2011)

- **ثانيا: الدراسات التي تناولت النمو المهني (التنمية المهنية) وعلاقتها بمتغيرات أخرى:**

1- دراسة سعود بن عيد العنزي (2015) : واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة أعضاء التدريس والهيئة المساندة جامعة تبوك.

هدفت الدراسة إلىّ تعرف واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك، في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية). واعتمدت الدراسة بشكل أساسي علىٍ كل من منهج المسح بالعينة، والمنهج الوصفي المقارن بإعداد استبانة مكونة من (53) فقرة، ضمت خمسة مجالات، تم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفراده (112) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغيري الدراسة (الجنس، والرتبة الأكاديمية) في المتوسطات الحسابية لدرجة مجالات واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مجتمعة. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها وجود خمسة مؤشرات دالة على قيام الجامعة بدور فاعل في تنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، مرتبة على النحو الآتي:

1-مجال تنمية القدرات المتعلقة بالبحث العلمي في المرتبة الأولى.

2-مجال تنمية الجوانب المهنية في المرتبة الثانية.

3-مجال تنمية الجوانب (النظامية) الإدارية في المرتبة الثالثة.

4-مجال تنمية دور عضو هيئة التدريس في المجتمع في المرتبة الرابعة.

5-مجال تنمية القدرات المتعلقة بالجوانب الذاتية في المرتبة الخامسة.

وجود أثر دال احصائيا عند (0.05) لكل من متغيري الدراسة(الجنس، الرتبة الالكاديمية) وقد توصل الباحث إلى توصيات متعددة، من أهمها: ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر بحوثهم في الدوريات المتخصصة محليا وعالميا، وتأسيس مكتبة جامعية كبرى في فروع المعرفة والتخصصات العلمية كافة، مزودة بأحدث الإصدارات، فضلا عن احتوائها على رابط إلكتروني؛ بهدف خدمة أعضاء هيئة التدريس والطلبة. **(سعود، بن عيد العنزي، 2015،ص787)**

2- دراسة مشعل بن سليمان العدواني العنزي(2014): الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

يهدف هذا البحث إلىّ التعرف على الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب المسح الشامل واستخدام الاستبانة، وقدّ توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1 . إن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على محور الممارسات السائدة بالجامعة لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس كانت عالية بدرجة (موافق) .

2 . إن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على محور الممارسات السائدة اللاحقة لتنمية أعضاء هيئة التدريس كانت عاليةً أيضا .

3 .إن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على محور الممارسات السائدة للإعداد والتنمية المهنية بالتوازي مع الدراسة لدرجتي الماجستير والدكتوراه كانت عالية جداً .

4 .وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة نحو الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حسب متغير الجنس ولصالح الذكور **(مشعل بن سليمان العدواني العنزي،2014،ص265)**

3- دراسة ماهر بن أحمد البحراني (2014): الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العمانيين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر متغيرات الدراسة التي تعزى إلى (النوع الاجتماعي، والمؤهل الدراسي، والجامعة التي حصل منها على آخر مؤهل دراسي، واللقب العلمي، والعمر، والتخصص) على عينة الدراسة. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، فبعد أن تمت دراسة وتحليل الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وبهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (76) فقرة موزعة على (7) مجالات، وبعد التأكد من

دلالات صدقها وثباتها، وقام الباحث بعد ذلك بتطبيق هذه الاستبانة على عينة الدراسة، تكّون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العمانيين العاملين بكليات العلوم التطبيقية التابعة لوزارة التعليم العالي في سلطنة عمان، والمتواجدين على رأس عملهم وقد بلغ عددهم (140) عضو هيئة تدريس موزعين على الكليات الست، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد اشتملت العينة على كل مجتمع الدراسة . واسترجع منها (190) استبانة لأعضاء هيئة التدريس، وهي تمثل ما نسبة (3,64%) من مجتمع الدراسة، .بعد جمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

1. وجود درجة احتياجات تدريبية كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية في جميع مجالات الدراسة وهي : فلسفة التعليم وأهدافه، والتدريس ومهاراته وأساليبه، والوسائط التعليمية ومصادر التعلم، والتقييم وأساليبه، والإرشاد الأكاديمي، والبحث العلمي، والإدارة والقيادة، وخدمة المجتمع، وكان أبرزها في مجال البحث العلمي و بمتوسط حسابي (87.3)، وأقلها في مجال فلسفة التعليم وأهدافه بمتوسط حسابي(50.3) وكان ترتيب الاحتياجات تنازليا كالتالي : البحث العلمي، التقييم وأساليبه ،خدمة المجتمع، الإدارة والقيادة، الإرشاد الأكاديمي، الوسائط التعليمية ومصادر التعلم، التدريس ومهاراته وأساليبه، فلسفة التعليم وأهدافه.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الآتي:

- تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث في مجال التدريس ومهاراته وأساليبه.
- تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجيستر في مجالات التدريس ومهاراته وأساليبه، والتقييم وأساليبه، والإرشاد الأكاديمي، والإدارة والقيادة.
- تعزى لمتغير الجامعة التي حصل منها على آخر مؤهل دراسي لصالح الجامعات غير العربية في مجالات الإرشاد الأكاديمي، والبحث العلمي، والإدارة والقيادة، وخدمة المجتمع.
- تعزى لمتغير اللقب العلمي لصالح اللقب العلمي ببن استاذ مشارك ومدرس مساعد لصالح مدرس مساعد في مجال التقييم وأساليبه، والارشاد الأكاديمي.

- تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية من (20-30) سنة في مجالات التقييم وأساليبه، والإرشاد الاكاديمي، والبحث العلمي، والإدارة والقيادة.
- تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص التربية الإسلامية في مجال الإدارة والقيادة.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات، ومن أبرزها إعداد سياسه ونظام للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على جميع مجالات الدراسة لما لها من درجة احتياج كبير لديهم، وهي في مجال البحث العلمي، ومجال التقييم وأساليبه.

(ماهر بن أحمد البحراني، 2014، ص و)

4- حلا محمود تيسير الشخشير(2010): مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والأكاديمية لكلية، وسنوات الخبرة، والرتبة، التخصص) وحاولت الدراسة الإجابة عن، السؤال الرئيس الآتي :ما مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم؟ .

تكون مجتمع الدراسة من (532) عضو هيئة تدريس، موّزعين على مختلف الكليات في الجامعة، منهم (444) عضو هيئة تدريس على رأس عملهم، والباقي مجازين أو مبتعثين، حين تكونت عينة الدراسة من (130) عضو هيئة تدريس، ولأغراض هذه الدراسة تم بناء استبانه لقياس مستوى التنمية المهنية في جامعة النجاح الوطنية، والتي تكونت بصورتها النهائية من (51) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجال (تنمية المهارات)، ومجال (تنمية المشاركة)، ومجال (الترقية والتقييم)، ومجال (مشكلات التنمية المهنية) وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها وقد أظهرت النتائج ما يلي : جاء ترتيب مجالات الأداة وفقًا لوسيطاتها تنازليًا على النّحو الآتي: المجال الأول وهو مجال تنمية مهارات أعضاء الهيئة التدريسية (3.43)، ثّم المجال الرابع

وهو مجال مشكلات التنمية المهنية (3.42)، ثُم المجال الثاني وهو مجال تنمية مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية (3.29)، وأخيراً المجالالثالث وهو مجال ترقية وتقييم أعضاء الهيئة التدريسية(3.25) وكان هناك فروق دلالة ذات إحصائيَّة عند مستوى الّدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط العِّينة والدرجة الكلية للأداة، ولصالح متوسط المجتمع.

(حلا محمود تيسير الشخشير، 2010، ص: ص)

5- دراسة جمال فواز العمري(2009) : أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي

هدفت الدراسة إلى التعرف علي برامج النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية وتحديدها. وبيان واستقصاء أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والرتبة الأكاديمية في أساليب النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. حيث سعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.ما أساليب النمو المهني المتبعة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية؟

2.هل تختلف أساليب النمو المهني المتبعة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والرتبة الأكاديمية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باتباع المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية ضمت سبعة مجالات، احتوت على(22) فقرة، جرى التأكد من صدقها وثباتها، وتطبيقها على عينة عشوائية عنقودية بلغ عدد أفرادها(66) عضو هيئة تدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1.كانت درجة توفر أساليب النمو المهني متوسطة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية .

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى كل من: الجنس، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التدريسية، والتخصص.

6- دراسة السالوس، منى(2004): التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في مصر- دراسة ميدانية

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الاتجاهات العالمية والعربية والمحلية(المصرية) في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، والتعرف على واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين في مصر. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود قصور في بعض جوانب التنمية المهنية في الواقع الفعلي للجامعات المصرية، كغياب أدلة شارحة لبرامج التنمية المهينة لعضو هيئة التدريس، وعدم وضوح الأهداف العامة للتنمية في أذهان أعضاء هيئة التدريس، وعدم تحفيز أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي، كما قدمت الدراسة عدد من التجارب والاتجاهات العالمية والعربية في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. **(السالوس، منى، 2004، ص ص119 _132)**

7- دراسة محمود مرزوق أبو وطفة (2002م): واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم

هدفت هذه الدراسة على التعرف إلى واقع النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظره، والتعرف على دور الشئون الأكاديمية و عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في تطوير ونمو عضو هيئة التدريس، والكشف عن العقبات التي تعترض تطويره ونموه، وبيان أثر اختلاف كل من (المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والكلية) في تطوير واقع النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس . واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (209) عضو هيئة تدريس من ذوي الدرجات العلمية التالية (أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد، محاضر) في الجامعة الإسلامية موزعين على جميع كليات الجامعة ولأغراض الدراسة؛ قام الباحث ببناء أداة الدراسة (استبانة)، وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاث وخمسين (53) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (النمو العلمي، الفاعلية التدريسية، البحث العلمي، المشاركة المجتمعية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية : إن واقع النمو المهني لدى أعضاء هيئة

التدريس بالجامعة الإسلامية على المقياس الكلي قد تحقق بنسبة متوسط بلغت 66.7%، وبالنسبة لأبعاد واقع النمو المهني، فقد حصل البعد المتعلق بالنمو العلمي على نسبة 76,5% ،كما حصل البعد المتعلق بالفاعلية التدريسية على نسبة 78.7%، وحصل البعد المتعلق بالبحث العلمي على نسبة58.8%، بينما حصل البعد المتعلق بالمشاركة المجتمعية على نسبة 66.7%.

– وعن الدور المتوقع للشئون الأكاديمية في تطوير واقع النمو المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أظهرت النتائج أن أعلى تكرارات كانت على النحو التالي:

– تعزيز جهود الشئون الأكاديمية في إعداد الأبحاث والحصول على درجات عليا، وعقد ورش عمل في مجال التخصص، وتوسيع المشاركة في المؤتمرات العلمية.

– أظهرت نتائج السؤال المفتوح الموجه لعينة الدراسة – والمتعلق بالعقبات التي تعترض النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية – أن أهم العقبات تمثلت في ضخامة العبء التدريسي، وضعف الإمكانات المالية للبحث العلمي بشكل خاص، وللجامعة بشكل عام.

– أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطات تقدير درجات أعضاء هيئة التدريس لواقع النمو المهني تعزي لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة التعليمية ومتغير الكلية.

– وجهة نظرهم أظهرت النتائج في مجال الفاعلية التدريسية : ضرورة العمل على توفير الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في جميع القاعات. **(محمود مرزوق أبو وطفة، 2002،ص م)**

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة لتحقيقها، وتمحورت في الأهداف التي بحثت :

– التعرف على وافع التنمية المهنية لدى عينة الدراسة مثل كل من: دراسة سعود بن عبد العنزي (2015)، ودراسة عمير بن سفر عمير الغامدي (2014)، ودراسة محمود مرزوق ابو وطفة (2002) .

– التعرف على معرفة اساليب النمو المهني وكذا أهم الإتجاهات العالمية في مجالات النمو المهني في كل من :دراسة جمال فواز العمري (2009)، ودراسة السالوس ،منى (2004)، ودراسة حلا محمود تيسير الشخشير (2010)

- التعرف على الفروق في النمو المهني تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العلمية، التخصص) لدى عينة الدراسة مثل كل من: ودراسة سعود بن عبد العنزي(2015)، ودراسة مسهل سليمان العدواني (2014)، ودراسة ماهر احمد (2014)، ودراسة حلا محمود تيسير الشخشير(2010)، ودراسة جمال فواز العمري (2009).

واختلفت العينة من دراسة لأخرى وتراوحت ما بين (209) أستاذ وأستاذة وهي أكبر عينة بدراسة محمود مرزوق ابو وطفة (2002م)، و(20) استاذ واستاذة هي أصغر عينة في دراسة عمير بن سفر عمير الغامدي (2014)، أما من حيث نوع العينات فقد تناولت الدراسات السابقة أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

- وكل هذه الدراسات استخدمت أداة الاستبيان لجمع المعلومات، إلا أن هذه الأدوات تنوعت من دراسة لأخرى، وقام أصحابها ببناء أدواتها بأنفسهم: مثل دراسة كل من: جمال فواز العمري (2009)، ودراسة السالوس ،منى (2004)، ودراسة سعود بن عبد العنزي(2015)، ودراسة مسهل سليمان العدواني (2014)، ودراسة ماهر احمد (2014)، ودراسة حلا محمود تيسير الشخشير(2010)، دراسة محمود مرزوق أبو وطفة (2002م).

وتوصلت الدراسات السابقة إلى:

- يوجد مستوى عالي في النمو المهني مثل دراسة عمير بن سفر عمير الغامدي (2014).
- يوجد مستوى متوسط في النمو المهني في دراسة محمود مرزوق ابو وطفة (2002م).
- يوجد مستوى منخفض في في النمو المهني مثل دراسة ماهر احمد (2014)، ودراسة السالوس ،منى (2004).
- توجد فروق بين الجنسين في النمو المهني دراسة سعود بن عبد العنزي(2015)، ودراسة مسهل سليمان العدواني (2014)، ودراسة جمال فواز العمري (2009).

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

إن الهدف من الدراسة الحالية هو التعرف على أساليب التفكيرلـ "ستيرنبرغ" وعلاقتها بالنمو المهني فلم يجد الباحث دراسات تناولت المتغيرين معا لذا فإن كل الدراسات السابقة مرتبطة ارتباط جزئياً بالدراسة الحالية .

- **من حيث المنهج:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.
- **من حيث العينة:** يختلف حجم عينة الدراسة الحالية (120) استاذ واستاذة عن الدراسات السابقة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على عينة من الاساتذة الجامعة.
- **من حيث أدوات جمع البيانات:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات حيث استخدم الباحث استبيان قائمة "ستيرنبرغ" لأساليب التفكيررغم وجود دراسة واحدة اعتمدت عليه نظرا لتطابق عينتها إلى حد ما مع عينة الدراسة الحالية .

– أما فيما يخص استبيان النمو المهني فإن الباحث لم يحصل الا على دراسة واحدة تناولت استبيان محمود مرزوق ابو وطفة (2002م).

- **من حيث أساليب المعالجة الإحصائية:** تشابهت المعالجة الإحصائية في الدراسة الحالية والدراسات السابقة لأن الباحثين اعتمدوا على البرنامج الإحصائي (SPSS).

الفصل الثاني
أساليب التفكير

أولا: التفكير

1. تعريف التفكير.
2. أهمية التفكير.
3. العمليات المعرفية المساعدة على التفكير
4. أنواع التفكير.
5. مستويات التفكير.
6. خصائص التفكير.
7. مهارات التفكير.

ثانيا: أساليب التفكير.

1. البدايات الأولى لظهور أساليب التفكير
2. مفهوم أساليب التفكير.
3. النظريات المفسرة لأساليب التفكير
4. المبادئ الأساسية لنظرية ستيرنبرغ.
5. العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.
6. وسائل وطرق قياس أساليب التفكير.

خـــــــلاصة الفصل.

أولا: التفكير

تمهيد:

إن كلمة التفكير، كما يشير كثير من الباحثين يعوزها التحديد سواء في لغة الحياة اليومية، أو في لغة علم النفس، فقد تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة، والى أنواع متباينة من المواقف، لذا سنتناول في هذا الفصل اساليب التفكير، وذلك من خلال تعريف التفكير واهميته وانواعه ومهارته وخصائصه واساليبه على النحو التالي:

1- تعريف التفكير:

من الصعوبة بمكان تعريف التفكير، أو اختيار تعريف معين له، تتمثل فيه طبيعة التفكير ومهامه ووسائله ونتاجاته، وتحديد المظاهر التي يتجلى فيها، لذلك سنعمد إلى عرض نماذج متنوعة من التعريفات نوردها

1-1- التفكير لغة :

- التفكير في اللغة يشتق من فكر وهو إعمال الخاطر في الشيء والتفكر اسم التفكير وهو التأمل وكذلك التفكير هو إعمال العقل في المعلوم للوصول الى معرفة المجهول .

(ابن منظور، 1998، ص 307)

- فكر في الأمر: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر، وفكّر في الأمر: مبالغة في فَكَرَ وهو أشيع في الاستعمال من فَكَرَ، فالفكر: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول. والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، الفِكَر: جمع أفكار، وهي تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني.

(المعجم الوسيط، 2004، ص698)

- وجاء في المعجم العربي الميسر " إنه إعمال العقل في أمر لحله، وإدراكه، وترتيب بعض ما يعلم ليصل للمجهول، أي إعماله في مشكلة لتوصل إليها ."

(أحمد زكى بدوى، صديقة يوسف محمود ، 1991، ص 606)

- أما قاموس لونجمان (Longman Active Study Dictionary,) فيرى أنه "الاستعانة بالعقل، واللجؤ لقوة الحجة والمنطق لتشكيل الأحكام ".

(Alexander Louis, Oller Jhon, 1986, p633)

1-2- التفكير اصطلاحا :

هناك العديد من التعريفات المختلفة أحياناً حول مفهوم التفكير، ومن أبرزها:

❖ تعريف "كوستا " (Costa) بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من اجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها .

❖ ويشير" ديبونو " (Debono2003) : على أن التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء نشاطه على الخبرة، أي انه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى ارض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من اجل الوصول إلى هدف.

(محمد بكر نوفل ،2008،ص24)

❖ عرفه "جون ديوي" بأنه عملية التي يتم بها توليد الأفكار عن معرفة سابقة ثم إدخالها في البيئة المعرفية للفرد. **(جروان، فتحي،1999، ص33)**

❖ وعرفه "بزمنجر وكساب" ترجمة "الحوراني" : بأنه نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأية معطيات كانت.

(الحوراني، منير ،2002، ص 23)

وعرفه السلوم: عملية عقلية تعتمد على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها والاعتماد عليها.

(السلوم عبد الحكيم، 2001، ص01)

❖ ويرى جون ديوي أن التفكير يشير إلى وجود مشكلة أو أزمة لذلك ينظم طريقة منهجية لحلها، لهذا ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها وتبسيطها. **(مؤيد اسعد حسن دناوي،2008، ص 14)**

❖ ويضيف محمد جهاد جمل إن التفكير عبارة عن نشاط يستطيع الفرد من خلاله فهم موضوع محدد أو موقف معين أو على الأقل فهم بعض مظاهر هذا الموقف أو ذلك الموضوع.

(محمد جهاد جميل،2001 ، ص25)

❖ وعرفه بربرا بريش بأنه عملية معرفية متعددة بعد اكتساب معرفة ما، أو انه عملية منظمة تهدف إلى إكساب معرفة. **(صالح صالح معماري،2006، ص 19)**

❖ أما مجدي حبيب فيرى في تعريفه للتفكير بأنه عملية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال وكل ما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا. **(مؤيد أسعد حسن دناوي، مرجع سابق، ص 15)**

2- **أهمية التفكير :**

اصبح التفكير موضوع الساعة وشهد اهتماما متعاظما، لأسباب متعددو نذكر اهمها :

- ❖ التفكير ضرورة إنسانية

- ❖ التفكير عبادة والتفكر في نعم الله أفضل العبادة، حتى قيل: "الفكر هو المبدأ والمفتاح للخيرات...وانه من أفضل أعمال القلب انفعها له "، (مفتاح السعادة لابن قيم الجوزية) . وورد في الأثر أن بعضهم قال : "تفكر ساعة خير من عبادة سنة " ويقول حسن البصري : "تفكر ساعة خير من قيام ليلة" .

- ❖ التفكير دعوة قرآنية ونبوية .

- ❖ التفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان، لذلك اختلف سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان الذي لا يتغير ولا يتطور، وكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرته إليها واختلفت ظروف الاستفادة منها، فقد ينظر الإنسان العادي إلى قطعة من الصخر على أنها مجرد شيء لا يضر ولا ينفع، ولكن العالم الجيولوجي يعتبرها سجلا تاريخيا لعصور ماضية يكتشف من خلالها خصائص تلك العصور .

- ❖ أصبح التفكير في عصرنا منهجا له أصوله وقواعده وأسسه ومهارته، حيث استطاع الإنسان من خلاله اكتشاف واختراع المكتشفات والمخترعات التي يسرت الحياة وإعانته على تطويعها لصالحه. **(احمد حسن القواسمة، محمد احمد ابوغزلة ،2013،ص ص، 30-31)**

3- **العمليات المعرفية المساعدة في التفكير:**

يتضمن النشاط المعرفي للتفكير وجود عمليات معرفية كالإدراك والتذكر والاستدلال والاستبصار، وفيما يلي تعريف مختصر لكل عملية من هذه العملياتحسب ما يشير إليه " أنس شكشك "

- ▪ **الإدراك** : هو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تصلنا من البيئة الخارجية والداخلية عن طريق الحواس .

- ▪ **التذكر**: هو العملية التي تشير إلى تخزين واستدعاء المعلومات التي تأتينا عن طريق الإدراك.

- ▪ **الاستدلال** : هو العملية التي تشير إلى استخدام المعرفة في أجزاء الاستنباط والوصول إلى نتائج .

- ▪ **التبصر** : هو العملية التي تشير إلى تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف

- **اللغـة** :وسيلة للتواصل وهي عبارة عن رموز تتصل ببعضها البعض ويتعارف عليها الناس وتستعمل كوسيلة اتصال بينهم، وهي وسيلة للتحليل والتركيب الإدراكي المعرفي وللتعبير عن الأفكار .
- **الاستنباط** : وهو عملية استدلالية التي بها نستنتج أن ما يصدق عن الكل يصدق عن الجزء، وكثيرا ما نستخدم التفكير ألاستنتاجي في حياتنا اليومية والمهنية .
- **الاستقراء** : وهو عملية استدلالية بها نتوصل إلى نتيجة عامة أو قانون عام من خلال ملاحظة حالات جزئية، ففي عملية التفكير الاستقرائي نبدأ بملاحظة الجزئيات والوقائع المحسوسة ونتعرف على دلالتها لكي نتصور نتيجة عامة يمكن تعميمها، ويمثل الاستنتاج والاستقراء وحدة متكاملة في التفكير الإنساني
- **التعرف** : عملية تتحقق لها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد وخبرها من قبل، وبالتالي يتعرف عليها مرة أخرى في مواقف أخرى ارتباطا بالإشارات أو العلاقات المعينة الدالة عليها .
- **التمييز** : هو العملية التي تتطور بها كتلة من الخلايا المتجانسة إلى أنسجة متخصصة والتمايز تعبير عن المجال النفسي الرئيس الذي ينتقل من التجانس إلى اللاتجانس أو الاختلاف.
- **الخيـال** : عملية نفسية تعمل على بلورة الفكرة بألوان وإشكال وانفعالات ومعان نابضة بالحياة مما تجعلها أجمل وخاصة عندما يتوجه الخيال نحو المستقبل، والصورة مادة الخيال الأولى الخيال وضع نفسي كلي لأنه يستثير النفس كلها في رغباتها وأمالها وعواطفها وأفكارها
- **التصـور**: طريقة من الطرق العملية التي يستعيد بها الإنسان الأشياء والأشكال والألوان والأفكار بعد غياب المؤثر، وتتأثر الصورة بعاملي الزمان والمكان، وللصورة حركتها ونموها الخاص في حياتنا الفكرية.

الانتبـاه: عملية تقوم على تركيز الشعور أو الوعي وتوجيهه نحو هدف داخلي أو خارجي والانتباه عندما يتوجه فيه الشعور نحو الأفكار المجردة وعلاقتها بعضها ببعض يكون انتباها عقليا.

(انيس شكشك،2008، ص ص، 128-127)

4- أنواع التفكير:

مارس الإنسان التفكير منذ وجوده على سطح الأرض بأشكال وأنماط مختلفة، مثل التفكير بنمط المحاولة والخطأ ثم التفكير الخرافي، والذي يقوم على نسبة الحوادث إلى غير مسبباتها، ثم التفكير

بعقول الآخرين والذي ساد في عصر الفلاسفة، ثم التفكير العلمي والذي أسس مبادئه الإنجليزي "روجير بيكون"(1294م) وذلك عندما أشار إلى أن وسائل الحصول على المعرفة تتمثل في ثلاثة وسائل هي : (الملاحظة، القياس، التجريب)

وهكذا استمر الإنسان في اكتشاف وابتكار أنماط مختلفة من التفكير، ظهر منها أربعة وعشرون نوعا من أنماط التفكير وهي: (التفكير الفعال، المتقارب، الناقد، المنتج، الاستقرائي، الجانبي، الكلي "الجشطالتي"، التأملي، المجدد، الوظيفي، الرياضي، المعرفي، فوق المعرفي"ماوراء المعرفي"، غير الفعال، المتباعد، الإبداعي، المنطقي، الاستنباطي، التحليلي، المتسرع، المحسوس والعلمي) ويمكن تقسيم التفكير إلى نوعين أساسيين هما:

1- **التفكير الفعال:** وهو التفكير الذي يتوفر فيه شرطان:

- ✓ يتبع فيه أساليب ومنهجية علمية واضحة .
- ✓ يستخدم فيه أفضل المعلومات المتوفرة من حيث الدقة والوضوح .

واهم خصائص هذا النوع من التفكير ما يلي :

- ✓ تحديد المشكلة بوضوح تام مع استخدام مصادر موثوقة للحصول على المعلومات الخاصة بالمشكلة أو موضوع "مسار التفكير".
- ✓ المراجعة المتأنية لوجهات النظر المختلفة عن المشكلة والاستعداد لتعديل الموقف أو القرار عند توفر معطيات جديدة.
- ✓ إصدار الأحكام أو الحلول في ضوء الوقائع وليس على ضوء عواطف ورغبات شخصية "عدم الموضوعية ".
- ✓ التمهل في إصدار الأحكام وتأجيلها عند الافتقار للأدلة الكافية.

2- **التفكير غير الفعال** : وهو الذي لا يتبع فيه منهجية علمية ويبنى على افتراضات وحجج غير صحيحة واهم سماته وخصائصه :

- ✓ التضليل وتوجيه النقاش بعيدا عن الموضوع الرئيسي واللجوء للقوة والتهجم بغرض إجهاض فكرة أو رأي.
- ✓ التردد في اتخاذ القرار المناسب في ضوء الأدلة المتاحة حتى لو كان القرار مؤقتا،
- ✓ اللجوء إلى الحسم المؤقت بطريقة (صح أو خطأ) وتجاهل الخيارات والبدائل الأخرى،
- ✓ وضع افتراضات مخالفة للواقع من اجل رفض فكرة معينة والتبسيط الزائد لمشكلة معقدة،

✓ الاعتماد على الأمثال في اتخاذ القرار دون اعتبار بخصوصية المشكلة.

(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ،2011، مرجع سابق ،126-127)

مستويات التفكير:

تاقسم مستويات التفكير إلى مستويين هما:

- **التفكير الأساسي (من مستوى أدنى) :**

وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف وهي مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى التفكير المركب

- **التفكير المركب (من مستوى أعلى):**

ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات وعملية صنع القرار والتفكير فوق المعرفي. **(سعادة، جودت احمد ، 2003، ص60)**

وللتفكير المركب خمسة أنواع هي :التفكير الناقد – التفكير الإبداعي أو المتباعد – حل المشكلات – اتخاذ القرارات – التفكير فوق المعرفي.

5- خصائص التفكير:

ان التفكير كعملية معرفية يتميز بخصائص يمكن اجمالها على النحو التالي :

5-1- خصائص التفكير عند ستيرنبرغ:

لقد حدد عدد من الخصائص التي تميز أساليب التفكير لدى الفرد نذكر منها :

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها
- التنسيق والاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح ويكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد بمعنى ان الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره
- يمكن قياس الأساليب
- الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط حيث يميل الفرد الى أسلوب واحد داخل كل فئة .
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وكذلك القدرات.

(الدردير عبد المنعم ،مرجع سابق، ص- ص، 3-32)

5-2- خصائص التفكير عند السلوم :

- التفكير سلوك هادف وعلى وجه العموم لا يحدث من فراغ وبلا هدف
- التفكير نشاط ذهني يختلف عن الإدراك والإحساس ويتجاوزهم إلى الأفكار المجردة
- التفكير محور أساسي لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان.

(السلوم عبد الحكيم ، مرجع سابق، ص32)

5-3- خصائص التفكير عند الحموري :

- لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخري سيئة ولكن هناك بعض الأساليب تتناسب، مع موقف معين ولا تتناسب مع موقف أخر
- أساليب التفكير قابلة لتغير تبعا لقياس مراحل الحياة بالرغم من أنها تتميز بثبات نسبي ويمكن تعليمها للأطفال والطلبة بالرغم أنهم يكتسبون تفكيرهم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما يذكر أن الأفراد لا يستخدمون أسلوبا واحدا فقط بل يعملون على تغير هذه الأساليب وفق للموقف الذي يتعاملون معه بالرغم إن هناك بعض الأساليب التي تغلب على شخصية الفرد.

(الحموري، أحمد فراس ،2009، ص41)

5-4- خصائص التفكير كما يراها عبيد وعفانة :

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر،
- يعتمد التفكير على القوانين العامة للظواهر،
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية،
- التفكير انعكاسا للعلاقات بين الظواهر في شكل لفظي ورمزي،
- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العلمي للإنسان،
- التفكير يدل على خصائص شخصية.

(عبيد، وليم عفانة غزو ، 2003، ص25)

6- مهارات التفكير:

يختلف الباحثون في تعريفهم للمهارة وعلى الرغم من اختلافهم في ذلك ألا أنها عرفت بوجه عام بأنها قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة اكبر من المعتاد، وقد عرف" ويلسون" مهارات التفكير على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من اجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات.

(سعادة،جودت احمد، مرجع سابق، ص45)

وأشار ستيرنبرغ الى أن المعارف مهمة ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، بينما المهارات الأدائية للتفكير تبقى جديدةدائما، لتمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن الزمان والمكان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها الأمر الذي يوضح أن تعلم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها في التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات والمتغيرات المستقبلية، لاسيما وان تعلم مهارات التفكير الأدائية وعملياتها تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها.

(sternberg,1995 ,p 55)

كما بين الطيطي بان مهارات التفكير عبارة عن عمليات إدراكية منفصلة يمكن اعتبارها لبنات لبناء التفكير وهي مهمة من الناحية العملية في تشكيل وبناء المفاهيم والحقائق والمبادئ والتعميمات وبالإمكان تعليمها وتعزيزها في المدرسة ،فهي لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل لا بد أن يكون هناك تعليم منتظم وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج الى عمليات التفكير العليا. **(الطيطي محمد، 2004، ص 204)**

ويري احمد حسن القواسمة ومحمد احمد أبو غزلة (2013) انه قد أورد الباحثون العديد من مهارات التفكير نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- **مهارة الأصالة :** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل التفكير بطرق جديدة او غير مألوفة أو إستثنائية من اجل توليد أفكار ذكية واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها.
- **مهارة الطلاقة:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل توليد فكر يناسب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، وهي عملية ذهنية يتم من خلال الوصول الى أفكار جديدة، هذه المهارات تجعل الأفكار تناسب بحرية من اجل الحصول على أفكار كثيرة وفي أسرع وقت.
- **مهارة المرونة:** هي تلك المهارة التي يمكن استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير ن وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل، وإدراك الأمور بطرق متفاوتة، أو أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.
- **مهارة التوضيح أو التوسع:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تحميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها، والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية، وجعلها أكثر فائدة وجملا ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو إضافة تفضيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

- **مهارة الوصف:** هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف، وهي ببساطة القيام بعملية الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعا.
- **مهارة تدوين الملاحظات :** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تسجيل الملاحظات والمعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.
- **مهارة التذكر:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل ترميز المعلومات، والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، وتعني عملية تخزين المعلومات في الدماغ من اجل استخدامها لاحقا.
- **مهارة إدارة الوقت:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل الحصول على أفضل استغلال للوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة، وبأغراض أو أهداف شخصية، وهي عملية ذهنية تهدف إلى استخدام الوقت بحكمة وفاعلية تامة.
- **مهارة التصنيف:** هي تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، وهي عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معا ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئا ذا معنى.
- **مهارة تنمية المفاهيم او تطويرها:** هي تلك المهارة الذهنية التي تستخدم لتحديد الفكرة عن طريق تحليل الأمثلة الخاصة بها، وهي عملية ذهنية تهدف إلى إيجاد تسميات أو تصنيفات للأفكار.
- **مهارات طرح الفرضيات واختبارها:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تشكيل او طرح حلول تجريبية لمشكلة ما، واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها، وتعني القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما، ثم العمل على فحص واختبار هذه التخمينات.
- **مهارة الاستنتاج:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل توسيع وزيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة، والاستفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليلي من اجل تحديد ما يمكن أن يكون صحيحا، وتعني القدرة على استخدام ما يملكه الفرد من معارف أو معلومات للوصول إلى نتيجة ما.
- **مهارة المقارنة والتباين او التعارض:** هي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين، لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، وتعني بيان الطرق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى

•**مهارة شد الانتباه أو ضبط الانتباه** : هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل التحكم أو ضبط المستويات المختلفة للانتباه، وهي عملية الانتباه أو الحذر لما يقال أو يناقش أو يعرض من معلومات أو أفكار أو أراء أو معارف.

- **مهارة حل المشكلات:** هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة، تعيق التقدم من جانب من جوانب الحياة، وهي القدرة على إيجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد أو الجماعة.
- **مهارة تحديد الأولويات:** هي المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب حسب أهميتها، ومن الكلمات المرادفة لها كلمة الترتيب أو التصنيف حسب الرتب.
- **مهارة طرح الأسئلة:** هي المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء تعلمي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة، أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها.
- **مهارة وضع المعايير أو المحكات:** هي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من اجل التوصل إلى أحكام معينة، أي وضع حدود للخيارات الممكنة.
- **مهارة التفكير بانتظام:** هي تلك المهارة التي تستخدم للموائمة بين جميع العوامل التي توثر في موقف ما بشكل مباشر أو غير مباشر، والتي تنجم عن نتاج التفكير، وتعني وضوح كل شيء يمكن تطبيقه، والتخمين بما يمكن ان يحدث إذا تقدم شخص إلى الأمام بخطوة ما
- **مهارة التنظيم المتقدم:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل إيجاد إطار عقلي أو فكري، يستطيع الأفراد عن طريقه تنظيم المعلومات وتمثل النظرة السريعة إلى الأمر كله او الشيء كله من اجل فهمه جيدا.
- **مهارة الإصغاء الفاعل:** هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموحة وتعني القدرة على الإنصات بعناية فائقة من اجل الحصول على معلومات .
- **مهارة التعميم:** هي تلك المهارة التي تستخدم لبناء مجموعة من العبارات أو الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، وهي القدرة على بناء جمل أو عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم الظروف او الأحوال. **(أحمد حسن القواسمة، محمد ابوغزلة ،مرجع سابق،ص ص، 43-49)**

ثانيا: أساليب التفكير Thinking Styles:

1_ البدايات الأولى لظهور أساليب التفكير:

تعود البداية الأولى لظهور مفهوم أساليب التفكير إلى العالم الأمريكي "وليم جيمس" (William James1890) عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد. **(عدنان يوسف، العتوم، مرجع سابق، ص375)**

وفي عام (م 1937) قدم "البورت" (Alport) أسلوب الحياة كمفهوم نفسي ،عندما أشار إلى أن أسلوب الحياة (Life Style) يعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية، أو باختصار (نمط السلوك Type of Behavior) وان هذا يتركب أو يتكون عبر فترات زمنية طويلة، وعبر بعض مجالات النشاط. **(Grigorenko & sternberg , 1995 , p205)**

ومن ثم ظهرت ثورة الأساليب المعرفية في الخمسينيات وبداية الستينيات مع فكرة أن الأساليب يمكن أن تمدنا بحلقة وصل بين دراسة الإدراك (كيف ندرك؟ وكيف نتعلم؟ وكيف نفكر ؟) ودراسة الشخصية، وتبرز إلى الواجهة أعمال كل من "كاغان" (Kagan) "ووتكن وزملائه(Witkine et al) .

(ستيرنبرغ،روبرت، 2004، ص217)

حيث خص "وتكن" مصطلح الأسلوب من الناحية العقلية عندما عرفه بأنه "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية ".

(عمار، محمد،1998،ص6)

ومن ثم تعددت المجالات التي تم البحث من خلالها في مجال الأساليب، فظهرت نظريات تفسر أساليب التعلم كنظرية" كولب" (Kolb1984)، و"دن ودن" (Dun & Dun) ويبحث هذا النوع من الأساليب في الطريقة التي يجب أن يتعلم بها الأفراد. كما تم البحث في مجال التدريس، ويشير هذا النوع من الأساليب إلى الطرق المفضلة في تقديم المحتوى العلمي أو الدراسي من قبل المعلمين ومن النظريات التي بحثت في هذا مجال نظرية "هينسون وبروثويك" (Henson & Borthwick)، "غراشا" (1997 Grasha) . **(ستير نبرغ،روبرت، مرجع سابق، ص. ص252-253)** .

2_ مفهوم أساليب التفكير :

- تشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد

يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg ,1992 , p68)

➢ عرفها قطامي وآخرون (2000) هي الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صوريه بطريقة رمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم.

(قطامي يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي ،2000، ص589)

➢ يعرفها العتوم (2004) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. **(عدنان ،يوسف العتوم، مرجع سابق، ص79)**

➢ كما عرف "هاريسون وبرامسون"(Harrison &Bramson 1982) أساليب التفكير بأنها الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية .

➢ وتري "صفاء يوسف الأعسر"(2000) أساليب التفكير تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة. **(الدردير عبد المنعم، مرجع سابق، ص 25)**

➢ في حين ذهب" بارون" (Baron 1995) في تعريفه نمط التفكير هو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله في ما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الشخصية

(محمود غانم، 2009، ص29)

➢ ويضيف "ستيرنبرغ"(Sternberg1994) أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة يملكها الفرد إنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو الطريقة المفضلة لاستخدام القدرات والذكاء. **(الحموري أحمد فرا ، مرجع سابق، ص 39)**

نستخلص من هذه التعريفات أن أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة في التعامل مع المعطيات والمواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية، وهو لا يعنى القدرة بل طريقة استخدام القدرة، أي أننا لا نملك أسلوبا واحدا في التفكير بل نملك عددا من الأساليب، وذلك أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أسلوب التفكير حيث يمكن أن نجد مجموعة من الأفراد متطابقين في حلول مشكلة ما، لكن يختلفون في طريقة وأسلوب حلها.

3_ النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى الذي تتضمنه هذه النظريات، وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير وهي:

1_ نظرية "هاريسون و برامسون" (Harrison & Bramson) (1982):

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الأفراد وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكهم الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير، وكيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، وقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددًا من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها، وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة، وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: الأسلوب التركيبي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب المثالي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب العملي.

وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالعالم والآخرين، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشارًا فهو الأسلوب التحليلي كما أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فهو ذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين. **(الطيب، عصام علي ، 2006، ص49)**

وذكرت النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير وفي طريقة الشروع في تناول المشكلة، الأمر الذي يؤدي إلى فروق حقيقية في أساليب التفكير، وفي هذا الإطار يشير "مجدي عبد الكريم حبيب" (1996م) إلى أن "هاريسون وبرامسون" يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي.

(مجدي عبد الكريم حبيب، 1996، ص 63)

وقد اهتم بعض الباحثين بتوظيف نظرية "هاريسون وبرامسون" في البيئة العربية حيث درست أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية وعلاقتها ببعض المتغيرات نذكر منها: الدراسات الاتية: (نادر

فتحي قاسم 1979 - محمد علي حسين 1998 – مجدي عبد الكريم حبيب1995 – حسين حسن طاحون 2003– فايقة بدر 2007).

2_ نظرية "جوبنس" (Gubbins) :

قدم "جوبنس" عام 1985م مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، ويعدد (حبيب1995م) هذه المستويات على النحو الآتي:

أ_ **مستوى حل المشكلات:** ويشتمل على: التعرف على المشكلة وتحديدها، وتوضيح المشكلة وصياغة الفروض، وصياغة الحلول المناسبة، وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، وصياغة الحلول البديلة، واختيار أفضل الحلول، وتطبيق حلول مقبوله، والوصول إلى النتائج النهائية.

ب _ مستوى اتخاذ القرار: ويشتمل على: صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، واختبار ودراسة البدائل، وترتيب البدائل واختيار أفضلها، وتقويم المواقف.

ج _ مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

د _ مستوى التفكير التباعدي: ويتضمن على: عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، وإنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات) .

هـ_ مستوى التفكير التقويمي: ويشتمل على: التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على مصداقية المصدر والمرجع، والتعرف على المشكلات وتحليلها، وتقويم الفروض، وتصنيف البيانات، والتنبؤ بالنتائج.

و _ مستوى الفلسفة والاستدلال: ويستخدم في هذا المستوى، المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة. **(الطيب، عصام علي ، مرجع سابق، ص53).**

3_ نظرية كوستا: Costa

حدد كوستا في عام1985 أربع مراحل هرمية للتفكير (تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسًا للمستوى الآتي بعدها) وهذه المراحل هي :

المرحلة الأولى :- المهارات المنفصلة للتفكير: وتشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدًا، وهي: إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير.

المرحلة الثانية :- استراتيجيات التفكير : وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة والتي تتطلب حلولا أو إجابات لم تكن معروفة من قبل، وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاستدلال والمنطق.

المرحلة الثالثة :-التفكير الابتكاري :وتشتمل هذه المرحلة على مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المتفردة والحلول المبتكرة للمشكلات،هي: الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتحدي الصعاب والحدس وتصميم النماذج والاستبصار والخيال.

المرحلة الرابعة :- الروح المعرفية: يرى" كوستا "أنه مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساس وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام، وهو ما أسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية: تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير. **(Costa ,1985,p66)**

4_ نظرية" برسيسن"(Presseison):

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى نموذجين هما:

أ – نموذج العمليات الأساسية للتفكير، وهي: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

ب- نموذج العمليات المركبة للتفكير، وهي: حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وتعتمد هذه العمليات على العمليات الأساسية السابقة. المذكورة في التصنيف الأول، ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في إدارة مهمة معينة ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين، ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار وتؤدي إلى التفكير الناقد ثم يأتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي يأتي في قمة السلوكيات والعمليات العقلية المعقدة. **(Costa,I bid,p43)**

5_ نظرية قيادة المخ ل"هيرمان" (Herrmann):

تسمى هذه النظرية أداة "هيرمان "للسيادة المخية Herrmann Brain Dominance H.B.D.I Instrument تعرض النظرية لأربعة أساليب في التفكير،هي:

أ - **الأسلوب المنطقي:** يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على بناء قاعدة معرفية و التمكن من فهم ودمج الأبنية والأنظمة و العمليات المعرفية.

ب -**الأسلوب التنظيمي:** يقوم الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بجدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل وصياغة الأهداف والتحرك لتحقيقها.

ج -**الأسلوب الاجتماعي:** يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والتعامل معهم .

د-الأسلوب الابتكاري: يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على إيجاد البدائل وتخطي الحواجز والعقبات واقتراح أفكار جديدة. **(الطيب، عصام علي ، مرجع سابق، ص55)**

6_ نظرية التحكم العقلي الذاتي (أساليب التفكير) لـ"ستيرنبرغ "(Sternberg) :

تعدّ هذه النظرية من أحدث النظريات المفسرة لأساليب التفكير، حيث ظهرت في صورتها النهائية عام1997 وكانت قد ظهرت في صورتها الأولى في عام1988 باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير" ستيرنبرغ "مسماها إلى نظرية أساليب التفكير في عام 1990، وتقوم فكرة النظرية العقلية على أن أشكال الحكم التي يراها الناس ليست متطابقة إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإن أشكال الحكومة التي يراها الناس إنما هي مرايا لأذهانهم، لذا فهم يستطيعون التحكم في عقولهم ولديهم الحاجة الملحة لذلك فهم جزء من المجتمع الذي هو بحاجة لأن يحكم نفسه بنفسه كي يتمكن من تحقيق أهدافه وتجاوز العقبات التي تحول دون ذلك.

ويعدّ (ستيربرنج 2004 م) أساليب التفكير هي الأدوات التي يستخدمها الناس للتحكم في عقولهم وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي، وتتمثل هذه الجوانب في ما يلي:

أ_ الوظائف Function: وتشمل ثلاث وظائف رئيسة للحكومات، هي: الوظيفة التشريعية والوظيفة التنفيذية، والوظيفة الحكمية.

ب _ الأشكال Forms : وتشمل أربعة أشكال رئيسة للحكومات، هي: الملكية – الهرمية – الأقلية – الفوضوية.

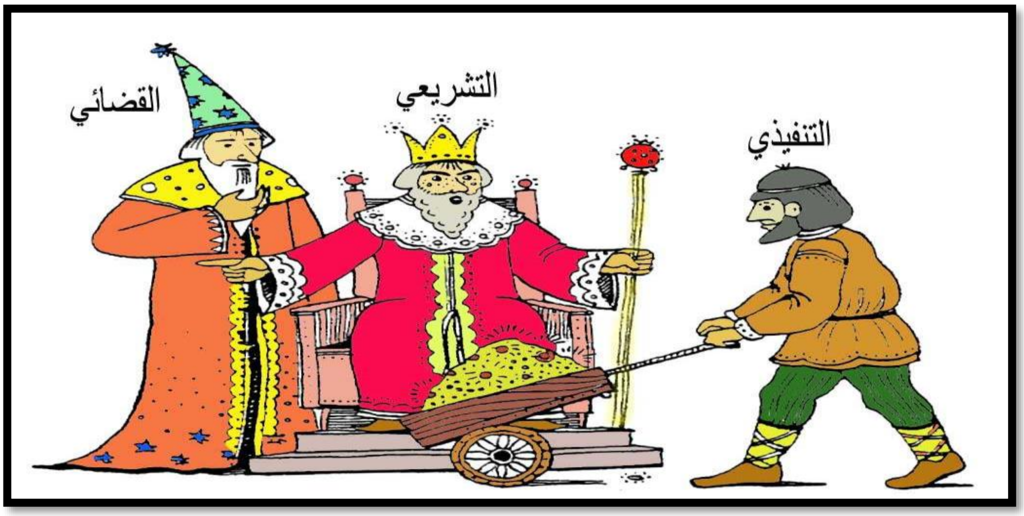
ج_ المستويات Levels: وتشمل مستويين رئيسين للحكومات، هما: العالمية – المحلية.

د _ المجالات Scopes : وتشمل مجالين رئيسين للحكومات، هما: المجال(الداخلي – الخارجي)

هـ_ النزعات Leanings: وتشمل نزعات الحكومات التي تتمثل في :المحافظة – التحررية.

وفي ما يأتي عرض السمات المميزة للأفراد في كل أسلوب من أساليب التفكير كما حددها "ستيرنبرغ" (2004).

I. الأساليب من حيث الوظيفة :



الشكل رقم(1): يمثل خصائص الأفراد من حيث الوظيفة (sternberg,1995)

نلاحظ في الشكل(1) رسومًا تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث الوظيفة، حيث نلاحظ أن صاحب الأسلوب التشريعي يتمثل في الملك الذي يصدر الأوامر، فيما يتمثل صاحب الأسلوب التنفيذي في الشخص المنفذ لهذه الأوامر أما صاحب الأسلوب القضائي فنلاحظ بأنه يمثل دور مستشار الملك.

1_ الأسلوب التشريعي: يفضل أصحاب الأسلوب التشريعي العمل على المهام التي تتطلب منهم ابتكار استراتيجيات جديدة، كما يفضلون أن يختاروا النشاطات التي يريدون القيام بها .

(Zhang, 2004, p1308)

فهؤلاء يقررون ما سيفعلونه بأنفسهم، وكذلك يحددون الطرق التي يمكن القيام بها، ويقومون بخلق قوانينهم الخاصة بهم، كما يميلون إلى الاستمتاع بابتكار وصوغ الحلول للمسائل التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي لها حلول مسبقة.

(أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر ،2007، ص45)

وتشمل العمليات التشريعية العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الابتكار، والصياغة والتخطيط. ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات أو العمليات العقلية ذات الرتبة الأعلى والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء مهمة، مثل :تحديد المشكلة وصياغة التمثيل العقلي للمعلومات وتحديد المصادر العقلية والمادية اللازمة لحل المشكلة.

(الشهري، حاسن رافع، 2006، ص 54)

أما الصفات المميزة لذوي الأسلوب التشريعي حسب "ستيرنبرغ" (2004م)هي:

- يفضلون الابتكار، ويقررون ويختارون نوع العمل الذي يرغبون فيه.
- يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة وبإعطاء الأوامر.
- يفضلون المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقًا.
- يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة.
- في المدرسة يفضلون كتابة القصص القصيرة والقصائد، وتصميم مشروعات العلوم، ويعبرون عن أفكارهم من خلال الرسوم.
- يفضلون بعض المهن مثل: أديب، عالم، مخترع، مهندس. **(ستيرنبرغ، مرجع سابق، ص256)**

2_ الأسلوب التنفيذي: يفضل أصحاب الأسلوب التنفيذي المهمات المحددة المهام، ويلتزمون بالقواعد والقوانين المحددة، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين، فهم مجرد متلقين للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد. **(Grigorenko & Sternberg ,Ibid , p 221)**

فهؤلاء لا يبدأون العمل إلا بعد أن يعرف، متى؟ وماذا، وأين؟ ومن؟ فإذا حصل على هذه الإجابات كان قادرًا على بدء العمل. فهو غير مستعد للاجتهاد، ويبرع في حل المشكلات من خلال تطبيق القاعدة أو القانون المحدد. **(عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة ، 2007، ص172)**

الصفات المميزة لذوي الأسلوب التنفيذي هي :

- يميلون لإتباع القواعد الموجودة.
- يفضلون استخدام الطرق الموجودة مسبقًا لحل المشكلات.

- يفضلون النشاطات التي تكون محددة مسبقًا، مثل تطبيق القوانين على المسائل الهندسية.
- يفضلون المشكلات المنتظمة والمعدة مسبقًا،
- يميلون لحل المحتوى داخل النظم الموجودة. **(الشهري حسن رافع، مرجع سابق، ص84)**

ويفضلون الأنواع التنفيذية من المهن ومن الوظائف التي يفضلونها: المحاماة، ضباط الشرطة والجيش، مساعدي المديرين. **(أبوجادو ونوفل، مرجع سابق، ص55)**

3_ الأسلوب القضائي: يهتم أصحاب الأسلوب القضائي بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقييم النشاطات والأفعال التي يقوم بها أناس آخرون . **(Bernardo et al , 2002 , p 151)**

فهم غالبًا ما يطرحون أسئلة من قبيل :لماذا ؟ ما هو السبب؟ ماذا يفترض من قِبل (جهة)؟ ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد.

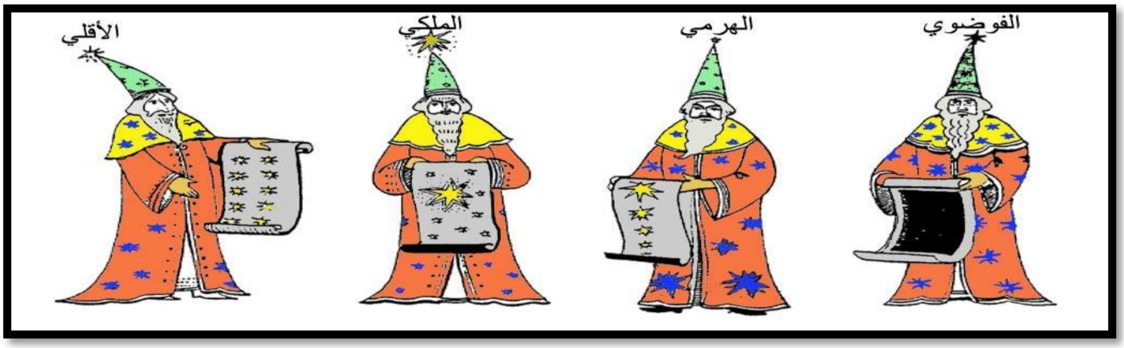
(Sternberg & Zhang , 2006 , p252)

وكذلك يميلون إلى كتابة المقالات النقدية ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج والإرشاد والتوجيه. **(أبو هاشم السيد، 2007، ص10)**

الصفات المميزة لذوي الأسلوب القضائي هي:

- يبحثون في المقارنات ويكرهون التذكر، ويحللون الفكرة الرئيسية في الموقف العلمي ويكرهون التجريب.
- يحددون الخطأ والصواب في الموقف العلمي، ويميلون لتقييم القواعد والإجراءات.
- يقيمون أعمال الآخرين ويكرهون أن يقيموا من قبل الآخرين.
- يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة.
- يحللون الأعمال الفنية ويكرهون إنتاجها. **(عبيدات وأبو السميد، مرجع سابق، ص 173)**

II. الأساليب من حيث الشكل:



الشكل رقم (2): يمثل خصائص الأفراد من حيث الشكل **(sternberg,1995)**

ونلاحظ من خلال الشكل(2) رسومًا تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث الشكل، حيث نلاحظ أن صاحب الأسلوب الملكي يحمل قائمة تبرز فيها نجمة واحدة من بين مجموعة من النجوم، وهذا يدل على تركيزهم على مهمة واحدة فقط دون غيرها عند تنفيذهم للمهام، فيما نلاحظ أن صاحب الأسلوب الهرمي يضع ترتيبًا للنجوم الموجودة لديه من الأكثر إشعاعًا إلى الأقل، وهذا يقدم دلالة واضحة على الصفة التنظيمية لدى أصحاب هذا الأسلوب وترتيبهم للمهام بحسب أهميتها، كما نلاحظ أن صاحب الأسلوب الأقلي لديه قائمة تضم صفوفًا متساوية من النجوم، وهذا يدل على عدم قدرتهم على إدراك الأولويات بحسب أهميتها، أما صاحب الأسلوب الفوضوي فنلاحظ بأن القائمة التي بين يديه غير واضحة ولا تبرز أي نوع من التنظيم، وهذا الأمر يدل على أتباعهم طريقة عشوائية وغير منظمة في أدائهم للمهام.

1_ الأسلوب الملكي: لدى أصحاب الأسلوب الملكي هدف واحد يشغل بالهم دائمًا، ويركزون من أجل تحقيق هذا الهدف بأية طريقةٍ كانت. **(Sternberg&Grigorenko, Ibid, p 203)**

والمشكلات الملكية البحتة نادرة جدًا، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية ربما تعالج على أنها ملكية، فغالبًا ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلا ملكية ولكن لأن تمثيلها يكون قد بسط إلى حد التشويه أو حدثت إساءة فهم للمشكلة، وهذه المشكلات تصبح من هذا النوع نتيجة لطريقة تفكير الناس في تمثيلها، ومن أمثلة هذه المشكلات: محاولة جعل الأطفال مثقفين إلى أقصى درجة ممكنة وبأي تكلفة. **(الطيب عصام علي ، مرجع سابق، ص61)**.

ويفضل الأفراد الملكيون الأعمال التي تبرز فرديتهم وتضمن لهم عدم تدخل الآخرين بشكل مباشر فيما يقومون به من أعمال من قبيل: باحث، مؤرخ، رجل أعمال **(Sternberg , ibid , p38)**

2_ الأسلوب الهرمي: يفضل الأفراد الهرميون تناول جميع الأهداف التي تواجههم، ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهدافّ، كلٍ بحسب أهميته، ويتناولون المشكلات ويعالجونها بشكل متوازن، ويؤمنون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، يتقبلون جميع المشكلات والمسائل حتى التي يظهر بينها التعارض، ولكنهم يشعرون بالتشويش في حال تساوي أهمية الأهداف أو المسائل التي يتعاملون معها، ولهذا فهم لا يرون المعلومات بصورة هرمية، ويتميزون بالثقة بالنفس ويواجهون الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعون به من مرونة في التعامل، كما أن لديهم إدراك جيد للأولويات، غالبًا ما يكونون حاسمين، إلا إذا أصبح ترتيب الأولويات بديلا عن القرار أو الفعل، ويتميزون بالتنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات. **(Sternberg & Wagner, 1991, p3)**

3_ الأسلوب الأقلي: يتميز أصحاب الأسلوب الأقلي بأنهم متعددو الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة، فهم يحتارون بمن سيبدأون أولا فالكل مهم بالنسبة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته و أهميته.

(Sternberg , Ibid ,p222)

وفي هذا يرى " ستيرنبرغ" 2004م أن الأسلوب الأقلي ربما يبدو على أنه نسخة من الأسلوب الهرمي وربما نسخة ركيكة فقدت إحساسها بالأولوية لكنها قريبة منها، وتتميز بالمرونة، حيث يبدو الأسلوب الهرمي في بعض الأعمال وكأنه جامد ذو ترتيب ثابت لا يأخذ بعين الاعتبار تغير الظروف.

(ستيرنبرغ، مرجع سابق، ص94)

4_ الأسلوب الفوضوي: يبدو الأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي وكأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، والتي غالبًا ما يكون من الصعوبة عليهم جعل الآخرين يتوافقون معها ويقومون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، ويعتقدون بأن هذه الأهداف تستحق ما يبذلونه من أجلها.

(Sternberg & Wagner , Ibid, p4)

والأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي يميلون إلى تبني طريقة عشوائية في حل المشكلات، وعندما يقعون في نقاش مع الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي فإن كل منهما قد يكون ثقيلا ومزعجًا للآخر، فالفرد الفوضوي يميل إلى أن يكون في كل مكان ويجد صعوبة في إتباع خط مستقيم في نقاشه، بينما الفرد الهرمي يميل إلى التبسيط والترتيب للأولويات. **(ستيرنبرغ، مرجع سابق، ص100)**

ويتميز الأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي بأن أداءهم أفضل عندما تكون المهمات والمواقف التي يكلفون بها غير منظمة، أو بعبارة أخرى غير متقيدة بترتيب معين.

(الطيب عصام علي، مرجع سابق، ص62)

III. **الأساليب من حيث المستوى :**

الشكل (3): يمثل خصائص الأفراد من حيث المستوى **(المصدر sternberg,1995)**

ونلاحظ من خلال الشكل رقم (3) رسوما تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث المستوى، حيث نلاحظ أن صاحب الأسلوب العالمي يتطلع إلى السماء وهذا يدل على نظرة شمولية للموقف دون التركيز في التفاصيل الدقيقة حيث يكون اهتمامه متركزًا على الأفكار العامة في الدروس، أما صاحب الأسلوب المحلي فنرى بأنه يمسك مجهرا في يديه ويدقق بكل كلمة في الكتاب، وهذا يعطي صورة واضحة عن جنوح أصحاب هذا الأسلوب في التركيز على التفاصيل الدقيقة، ونجدهم داخل المدرسة كثيري الأسئلة، يحاولون استيضاح كل كبيرة وصغيرة في الدرس.

1_ الأسلوب العالمي : يفضل الأفراد ذوو الأسلوب العالمي التعامل مع مفاهيم واسعة، وفي كثير من الأحيان يتجهون للتعامل مع قضايا مجردة وكبيرة نسبيًا، فهم يشاهدون الغابة، ولكن لا يميزون الأشجار التي تكونها.

(Zabukovec & Kobal -Grum, 2004 , p 157)

فهم غالبًا ما يتجاهلون التفاصيل، ويميلون إلى الإبحار في عالم الخيال ويسترسلون في تفكيرهم، ويكونون مدفوعين من خلال هدف أو أهداف متناقضة، ويكونون متوترين بسبب اعتقادهم بأن توفر شروط الحل له أهمية الحل نفسها، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد أحيانًا نتيجة إحباطهم ويكونون غير واعين بأنفسهم، مشوشين، في وضع أولويات لأعمالهم لأنهم ينظرون إليها بدرجة متساوية. **(الشهري حسن رافع، م س، ص843)**

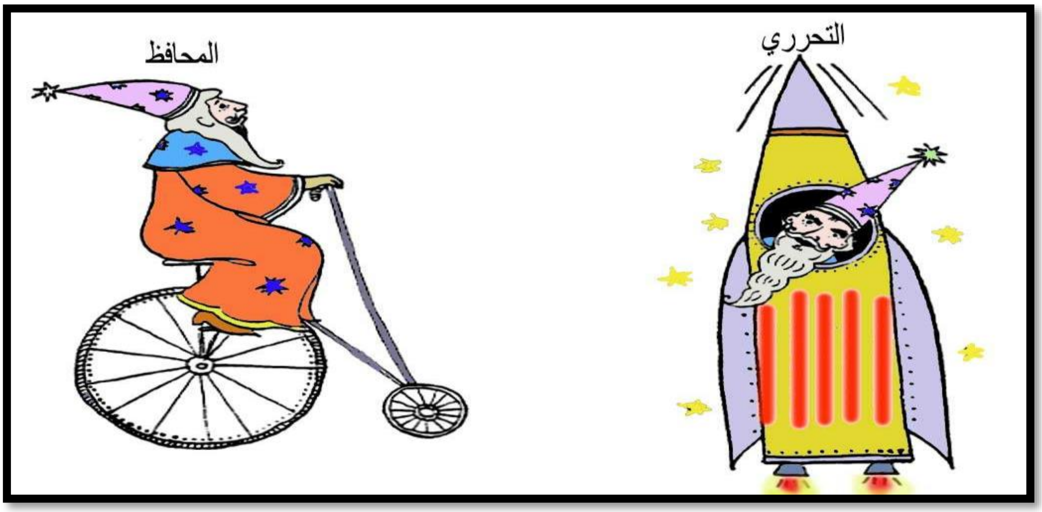
2_ الأسلوب المحلي: يفضل الأفراد ذوو الأسلوب المحلي التعامل مع التفاصيل، فهم يميلون إلى التوجه نحو براغماتيات الموقف، وينظرون إلى الواقع. ومن المحتمل أن يضيعوا في الغابة بسبب كثرة الأشجار، فهم يدركون الغابة كمجموعة أشجار، أي أنهم يضيعون في التفاصيل، ويصفهم " ستيرنبرغ " (Sternberg2002) بالموضوعيين نظرًا لأنهم يضعون حسابًا لكل شيء ولا يدعون شيئًا للمصادفة أو الحظ. **(Sternberg , 2002 , p 65)**

فهم غالبًا ما يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتفاصيل، إنهم يعيشون على أرض الواقع. **(Sternberg & Wagner , 1991 , p5)**

ويشير " ميلدنر "(Mildner 2008) إلى أن الدراسات النوروسيكولوجية تشير بشكل عام إلى أن الذكور يميلون أكثر من الإناث إلى التركيز على الجزء الدماغي الأيمن الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل إجمالي (Right Hemispheric Processing of Global) دون التركيز على التفاصيل، في ما تميل الإناث أكثر من الذكور على تنشيط الجزء الدماغي الأيسر الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل

محلي(More of Processing left-Hemispheric local) حيث تجنح الإناث إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة للأعمال التي يقمن بها. **(Mildner , 2008 , p43)**

IV. الأساليب من حيث النزعة :



الشكل (4): يمثل خصائص الأفراد من حيث النزعة **(المصدر sternberg,1995)**

نلاحظ من خلال الشكل (4): رسوما تعبر عن الأساليب من حيث النزعة، حيث نلاحظ أن صاحب الأسلوب التحرري يركب صاروخا ويستعد للانطلاق، وهذا يقدم إشارة واضحة والنظام.

(ابوهاشم، مرجع سابق، ص10)

1-الأسلوب المحافظ: ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام

ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المواقف المألوفة في الحياة والعمل.

(الدردير، مرجع سابق، ص34)

2_ الأسلوب التحرري: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل والغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها إلى تجاوز القوانين الموضوعة بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن.

(Bernardo et al ibid ,p 151)

فهم يفضلون العمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة، ويحبون تجربة كل ما هو جديد وغير مألوف، إنهم بكل بساطة ثائرون على القيود التي تفرض عليهم سواء في العمل أو المدرسة، ويريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أي مدى يمكن أن يصلوا إليه.
(ستيرنبرغ، مرجع سابق، ص 122)

V. الأساليب من حيث المجال:

الشكل (5): يمثل خصائص الأفراد من حيث المجال (المصدر Sternberg , 1995)

نلاحظ من خلال الشكل (5): رسوما تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث المجال، حيث نلاحظ أن صاحب الأسلوب الخارجي وقد أحاط به مجموعة من الأشخاص وهذا يدل على انفتاحه على الآخرين، واستعداده لتقبل المساعدة منهم، فيما يبدو صاحب الأسلوب الداخلي وحيدا، واضعا يده على خده للدلالة على فرديته وحبه للانعزال .

1_ الأسلوب الخارجي: يفصل أصحاب الأسلوب الخارجي في أغلب الأحيان الانخراط في الأعمال التي تسمح لهم بالتفاعل والتعاون مع الآخرين. **(Zhang & Sternberg,Ibid, p5)**

ويتعاملون مع الآخرين بأريحية وبيسر دون خجل، ويميلون للعمل مع الآخرين، ولديهم حس اجتماعي أكثر بالعلاقات الشخصية من ذوي الأسلوب الداخلي، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين. **(Sternberg & Wagner,1991,p6)**

2_ الأسلوب الداخلي : يبدو أصحاب هذا الأسلوب مستمتعين بالعمل بشكل منفرد، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين. **(Zhang , 1999 , p169)**

فهم يتصفون بأنهم منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ولديهم حس اجتماعي اقل بالعلاقات الشخصية، ويفضلون الوحدة، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار، وليس مع الناس والآخرين. **(الشهري، حاسن رافع، مرجع سابق، ص844)**

ويشير "ستيرنبرغ"(Sternberg1994a) إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير الموائمة بينما بعض أساليب التفكير الأخرى ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً (التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة.

وأكدت دراسة **(عبد المنعم الدردير، مرجع سابق، ص197)** التي أجريت على طلاب كلية التربية بقنا على وجود أساليب تفكير متوائمة مع بعضها البعض (التنفيذي مع المحافظ ،العالمي مع الفوضوي، المحلي مع الداخلي ،التشريعي مع المتحرر) بينما توصلت دراسة "برنـاردو وآخرين 2002" التي أجريت على طلاب بكليات مختلفة (العلوم، التربية، التكنولوجيا، الطب البيطري والعلوم الاجتماعية) بجامعة "دي لا سالي " بمانيلا إلى وجود أساليب تفكير متضادة (الداخلي مقابل الخارجي، التشريعي مقابل التنفيذي، العالمي مقابل المحلي). **(الطيب عصام علي، مرجع سابق، ص 66)**

بالإضافة إلى ذلك تجدر الإشارة إلى أن "زهانج" (Zhang2010) تقترح تصنيفا جديدا لأساليب التفكير المذكورة في نظرية "ستيرنبرغ"، من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات، وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير، وفق نظرية "ستيرنبرغ " مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي، وهما:

المجموعة الأولى: وتعرف بالنمط الأول: وتتكون من أساليب التفكير التي تدل على قدرة أكبر في توليد الإبداع، وهذه الأساليب أكثر تكيفا مع القيم ذلك لارتباطها الشديد مع العلاقات الإنسانية فهي تمثل مستوى عاليا من المعرفي، وهذه الأساليب هي: (التحرري، العالمي، الهرمي، القضائي، التشريعي).

المجموعة الثانية: وتعرف بالنمط الثاني: والتي تشمل الأساليب التي تقترح تفضيل نمط معين من الميول التي تدل على مستوى أدنى من التعقيد المعرفي، ومن المحتمل إن تطبع أصحابها بخاصية التكيف السيئ على اعتبار أنها تمثل ميزات أو سمات شخصية غير مناسبة وتضم الأساليب (المحافظ، الملكي، المحلي، التنفيذي).

أما الأساليب الأربعة الباقية (**النمط الثالث**) وهي (الداخلي، الأقلي، فوضوي، الخارجي)، فهي لا تنتمي إلى المجموعتين السابقتين ولكن قد تظهر فيها خصائص الأساليب من كلتا المجموعتين، وذلك بالاعتماد على ألأسلوب الخاص الذي تتطلبه مهمة معينة. **(Zhang , 2010 , p2)**

4_ المبادئ الأساسية لنظرية ستيرنبرغ:

تتميز هذه النظرية بمجموعة من المبادئ هي :

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها .
- التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة من مجموع أجزائها (بمعنى ان الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره).
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضا القدرات.
- الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحدا فقط، حيث يميل الفرد الى أسلوب واحد داخل كل فئة.
- الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف.
- الناس يتباينون في قوة تفضيلهم و في مرونتهم الأسلوبية.
- الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي.
- الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة (أي أنها دينامكية وليست استاتيكية).
- الأساليب يمكن قياسها ويمكن تعليمها.
- الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر.
- الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر.
- الأساليب ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال ما هو الأسلوب الأفضل لهذا الموقف؟
- يخلط الناس ملائمة الأسلوب بمستويات القدرة.

(عبد المنعم الدردير، مرجع سابق، ص 153)

5_العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير :

يشير "ستيرنبرغ" (Sternberg 2002) إلى أن هناك دورًا للوراثة تلعبه في تكوين نمط الأسلوب المفضل لدينا، ولكنه يشك في أن يكون له دور كبير في ذلك. ويشير إلى أن الأساليب تبدو وكأنها مكونات مكتسبة اجتماعيًا بشكل كبير، ويذكر أن هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب

على الأسلوب وكيف يعمل هذا الأسلوب في المهام المحددة بشكل افتراضي في المجتمع.
(Sternberg, Ibid, p99)

ومن المتغيرات الهامة التي يمكن أن تؤثر في نمو أساليب التفكير:

❶ **ثقافة المجتمع:** فلكل مجتمع ثقافته الخاصة، ولكل فئة داخله أيضًا ثقافتها وخصوصيتها، وهذه الثقافات تؤثر في الأفراد، فقد يشجع المجتمع أساليب دون غيرها، فالمجتمع المحافظ قد يشجع الأسلوب التنفيذي أو النمط المحافظ ويقف موقفًا معاديًا للأسلوب التحرري، كما أن هناك بعض المؤسسات التي قد تخضع إلى الالتزام بأسلوب معين دون غيره، ففي المؤسسات العسكرية يغلب الأسلوبان التنفيذي والمحافظ والذي يقوم على الالتزام بتنفيذ الأوامر، وترك مهمة اتخاذ القرارات للأفراد الأعلى سلطة.

أما في المؤسسات الإعلامية يغلب الأسلوبان التشريعي والتحرري، حيث يغلب على عملهما طابع النقد ومحاولة التأثير في بعض الموروثات الاجتماعية، التي قد تبدو لبعضهم بالية أو غير صالحة لهذا العصر. **(عبيدات وأبو السميد، مرجع سابق، ص168)**

❷ **الجنس** :يعد هذا المتغير مؤثرًا بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير، فعلى سبيل المثال غالبًا ما يوسم الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون، مبدعون ومتحررون، أما الإناث في الأغلب يوسمن بأنهن حذرات، خجولات وخاضعات، ولا يحبذن الاكتشاف .وهذه الأساليب في الواقع هي تعبر عن إدراكات وليس عن حقيقة الأمر، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نعدهم اجتماعيًا في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار الواقع.

(الطيب عثام علي، مرجع سابق، ص73)

❸**العمر:** فالأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية للتعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثًا، وكذلك البحوث التي تقترح وتقدم من قبل الباحثين القدامى والمخضرمين لا تعامل تمامًا بالطريقة نفسها التي تعامل بها تلك المقدمة من الباحثين الجدد والأقل خبرة. **(ستيرنبرغ، مرجع سابق، ص175)**

❹**أساليب المعاملة الوالدية** :يشير "ستيرنبرغ" (Sternberg 2002) إلى أن ما يشجعه الأهل وما يدعمونه ويثبتونه هو بالفعل الأكثر احتمالية لأن ينعكس على أسلوب الطفل .فعلى سبيل المثال قد يمارس الوالد ذو الأسلوب الفوضوي نوعًا من القمع ضد طفله إذا بدأت تظهر عليه ملامح الأسلوب الملكي ويحاول إقناعه بأن أسلوبه غير مناسب أو مقبول .ويذكر" ستيرنبرغ" (Sternberg 2002) بأن

من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال هو طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال، فعلى سبيل المثال يكون الأطفال الذين يشجعون من قبل الأهل على طرح الأسئلة وأن يحاولوا أن يجدوا بأنفسهم الإجابة عن هذه الأسئلة من المؤهلين لأن يصبحوا مستقبلا من ذوي الأسلوب التشريعي. وهذا الأمر يساق على بقية الأساليب. **(Sternberg Ibid, p105)**

❺**التعليم والعمل:** إن نوع التعليم من المتغيرات المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد ويرى"ستيرنبرغ "(1997) أن المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، وينظر للأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة، كما أنه نادرٌ نسبيا ما يتم تشجيع الاستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم .

كما أن نوع العمل يؤثر على أساليب التفكير ومن الممكن أن يعدلها، وقد وجد "ستيرنبرغ" و"زهانغ" أن المعلمين أكثر تشريعية وأقل تنفيذية في الصفوف الدنيا عنهم في الصفوف العليا، وذلك لأن الأفراد الأكثر تشريعية، يكونون أكثر ميلا للتدريس في مستويات الصفوف الدنيا أو أن الأفراد الذين يدرسون في الصفوف الدنيا يميلون إلى أن يكونوا تشريعيين، وأن هؤلاء الذين يدرسون في الصفوف العليا يصبحون أكثر ميلا لاستعمال الأسلوب التنفيذي، كما وجد أيضا أن المعلمين القدامى والأكثر خبرة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب التنفيذي، والمحلي، والمحافظ على المعلمين الأقل خبرة، وقد يكون تفسير ذلك أن المعلمين يصبحون أكثر تنفيذية ومحلية ومحافظة في أسلوب تفكيرهم مع تقدمهم في العمر.

6_ وسائل وطرق قياس أساليب التفكير:

هناك العديد من الأدوات التي تم إعدادها بغرض قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ والمعلمين. وهذه الأدوات هي :

6-1 –اختبار أساليب التفكير "هاريسون وبرامسون وبارليت وآخرون":

الذي تم وضعه من طرف "هاريسون وبرامسون وبارليت" ومعاونيهم من أساتذة جامعة كاليفورنيا عام(1980م)، يهدف هذا الاختبار إلى قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الفرد في مواجهة المواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام احد أساليب التفكير التي يقيسها الاختبار، ويقيس هذا الاختبار خمسة أساليب للتفكير هي أسلوب التفكير (التركيبي، التحليلي، المثالي، العملي، الواقعي)، ويتكون هذا المقياس من (90) عبارة موزعة على (18) موقفاً من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف تمثل

كل عبارة منهم حلا لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن احد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار، قام بترجمة وتقنين هذا الاختبار "مجدي حبيب" (1996).

(الطيب عصام علي ، مرجع سابق، ص75)

6. 2 _ قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة الطويلة لـ"ستيرنبرغ":

وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، ولذلك نعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي المراحل العمرية المختلفة، وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي، وهذه الأساليب هي الأسلوب (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وتتكون هذه القائمة من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات (لا تنطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماما) ويتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر من خلال ثماني عبارات موزعة عشوائيا داخل هذه القائمة. قام بترجمة وتقنين هذه القائمة: عبد العال حامد عجوة رضا عبد الله أبو سريع (1999).

6. 3 _ قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة القصيرة لـ"ستيرنبرغ":

وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، ولذلك نعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي المراحل العمرية المختلفة، وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي، وهذه الأساليب هي أسلوب (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وتتكون هذه القائمة من (65) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة" ليكرت" من سبعة مستويات (لا تنطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماما). حيث قام بترجمة وتقنين هذه القائمة: عبد المنعم الدردير، عصام الطيب (2004).

(الطيب عصام علي، المرجع السابق، ص76).

6. 4 .اختبار لقياس أساليب التفكير للطلاب على هيئة مواقف او مهام لـ"ستيرنبرغ وجريغورينكو ":

يقيس هذا الاختبار تفضيلات الطلاب لأساليب التفكير من خلال المهام أو الأداة ومثال لهذه المواقف:

- عندما أدرس الأدب، أفضل أن:

(أ) اتبع نصائح المدرس وتفسيراته ووجهة نظره حول مؤلف القصة (تنفيذي).

(ب) أكتب قصتي بأسلوبي وخصائصي وتخطيطي (تشريعي).

(ت) أقوّم أسلوب كتابة المؤلف، وانتقد أفكاره، وأقوّم خصائص العمل الذي كتبه المؤلف (حكمي).

(ث) أفعل أي شيء أخر.

6. 5 _ استبيان أساليب التفكير للطلاب (TSQS) لـ" ستيرنبرغ وجريجورينكو"(1995):

يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير لدى الطلاب وذلك بواسطة المعلمين ،حيث يقوم المعلم بتقييم أساليب التفكير لدى الطلاب، ومثال هذا الاستبيان:

- هي/هو يفضل حل المشكلات التي تقابله بطريقته / بطريقتها (تشريعي)
- هي/هو يحب ان يقوم أفكاره أو أفكار الآخرين (حكمي)

6. 6 _ استبيان أساليب التفكير (TSQT) لـ" ستيرنبرغ وجريجورينكو"(1993) :

يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين (سبعة أساليب للتفكير)، وهذه الأساليب أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ)، وعدد عبارات هذا الاستبيان (49) عبارة، بحيث أن كل أسلوب يمثله (9) عبارات موزعة بصورة عشوائية داخل هذا الاستبيان، ويتم الإجابة على هذا الاستبيان من قبل المعلمين بطريقة ليكرت من سبعة مستويات (لا تنطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، تنطبق عليك بدرجة صغيرة،.تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماما).

(الطيب عصام علي، المرجع السابق،ص ص،85-88)

ونحن في دراستنا سنطبق قائمة أساليب التفكير لـ"سيرنبرغ" النسخة القصيرة لملاءمتها لهذا النوع من البحوث والعينات.

خلاصة الفصل:

إن نظرية "ستيرنبرغ "فسرت مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية الأساليب في جميع جوانب حياتنا العامة والخاصة، نظرا لأن هذه الأساليب قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية، ويمكن أن تفيد هذه في اختبار الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية يجب أن لا تقتصر على كفاءة الفرد بل على أسلوبه في التفكير أيضا، ولعل هذا ما جعل "ستيرنبرغ "يؤكد أن أسلوب الفرد في التفكير يجب أن يوضع في الحسبان مثله مثل القدرة العقلية والدافعية عند التوجه بوضع الفرد في المكان أو الوظيفة المناسبة.

كما تقدم هذه النظرية تفسيرا لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، لأن نظريات الذكاء الحديثة: "جاردنر"(Gardnar)(1983)، و"ستيرنبرغ" (Sernberg) (1985) تهتم بالبحث عن كل ما لدى الفرد من كل قدرة، بينما نظرية أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" (Sernberg) لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من ذكاء، ولكن كيفية توجيه أو استغلال هذا الذكاء، فالفردان المتساويان في الذكاء من خلال أية نظرية من نظريات الذكاء الموجودة ربما يكونان مختلفين تماما من خلال هذه النظرية لأن الطرق التي ينظمان بها ذكاءهما تكون مختلفة.

كما أشتق من هذه النظرية أدوات قياس (قائمة أساليب التفكير "النسخة الطويلة (1991) " قائمة أساليب التفكير "النسخة القصيرة (1992)، وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلا أن البحوث السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات.

الفصـــل الثالث

النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي

أولا: ماهية الجامعة.

1. **مفهوم وأهداف ووظائف الجامعة.**
2. **تقييم التعليم الجامعي.**
3. **نبذة تاريخية عن جامعة عمار ثليجي الأغواط.**

ثانيا: عضو هيئة التدريس.

1. **مفهوم و أدوار ووظائف عضو هيئة التدريس.**
2. **خصائص الاستاذ الجامعي.**

ثالثا: النمو المهني لعضو هيئة التدريس.

1. **تعريف و أهمية و أهداف و مبررات النمو المهني.**

رابعا: مجالات النمو المهني.

1. **الفاعلية التدريسية.**
2. **البحث العلمي**
3. **المشاركة المجتمعية.**
4. **جهود جامعة عمار ثليجي الاغواط لتطوير عضو هيئة التدريس.**

خلاصة الفصل.

أولا: ماهية الجامعة

تعتبر الجامعات محور الاتصـــال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي وتقع على عاتقها مســـئولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي ومســـاندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشـــف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع، وعلى العالم بالآمال المنشودة لما تستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة.

(الخثيلة، هند ماجد ، 2000، ص 110)

كما أصبح التعليم العالي والبحث العلمي يعول عليه كثيرا في اتخاذ القرارات الإستراتيجية وغيرها خاصة المرتبطة بمصير الشعوب ومستقبلها حيث تشير الإحصائيات أن نصيب البحث العلمي في البلدان المتطورة يفوق كثيرا البلدان العربية على غرار الجزائر، أضـف إلى ذلك انخفاض مسـتويات نصـيب هذا القطاع من الميزانية الكلية في البلدان العربية كالجزائر وارتفاعه في الدول المتطورة، إن هذه المؤشـــرات حول الاهتمام بقطاع التعليم العالي تبرز أهميته حيث يعتبر التعليم العالي والبحث العلمي المورد الأساسي لتكوين الإطارات والكفاءات العلمية من جهة والمصدر الرئيسي لإنتاج المعرفة العلمية من جهة أخرى.

وانطلاقا مما سبق أصبح من الأهداف العامة لفلسفة التعليم الجامعي ربطه بالمجتمع واستخدام مؤسساته وعلى رأسها الجامعات –كمركز إشعاع يستهدف خدمته عن طريق التعليم والتربية والتثقيف وكذلك إجراء البحوث والدراســـات العلمية في كافة المجالات واســـتثمار نتائجها بما يحقق التطوير والارتقاء بكافة الممارسات التي تساعد في خدمة المجتمع وتحقيق التطور العلمي وايجاد الحلول لمختلف القضـايا التي تواجه التطور الاقتصـادي والاجتماعي، وقد أكدت الأبحاث أنه لا مكان في الوقت الحاضـر للتعليم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته وأن التعليم العالي الفعال هو الذي يكون وثيق الصـــلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادر على إحداث التنمية الشاملة.

(محمد، علي عزب، 2011، ص21)

1- مفهوم الجامعة:

إن اصطلاح جامعة (University) مأخوذة من كلمة (Universitas) وتعني الاتحاد أو التجمع الذي يضم ويجمع أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة في المدينة من أجل ممارسة السلطة، وهكذا استخدمت كلمة " الجامعة " لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف البلاد والشعوب، وقد جاء هذا التجمع على غرار الاتحادات الصناعية والحرفية (Guilds) التي كانت تقوم بدور تعليمي هام في العصور الوسطى وامتد حتى العصور الحديثة، وكان لهذه الاتحادات معايير تعليمية عالية واختبارات قاسية تعقد على فترات لتضمن أفضل أداء تعليمي. **(مرسي ، محمد منير ، 2002، ص9)**

وحسب تعريف قاموس (Webster Merriam) تعتبر الجامعة مؤسسة عالية المستوى غرضها التدريس والبحث، ومنح شهادات أكاديمية خاصة لمن يرتادونها، إحدى هذه الشهادات تمُنح للمتخرجين في طور دراسات التدرج (Undergraduate) وعادة ما تسمى بشهادة الليسانس. في حين تمنح الجامعة شهادات عليا للباحثين في طور دراسات ما بعد التدرج (Graduation-Post) والتي عادة ما تشمل شهادة الماجستير وشهادة الدكتوراه.

(عربي بومدين، 2016، ص247)

كما تعتبر الجامعة "مؤسسة تعليمية ومركزا للإشعاع الثقافي ونظاما ديناميكيا متفاعل العناصر تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري، حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة به في نفس الوقت. **(لوكيا وآخرون، 2000، ص44)**

فهي معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته، مصدر اللإستثمار وتنمية الثروة البشرية، وبعث الحضارة العربية وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية، لذا فإن التعليم الجامعي يهدف إلى خدمة المجتمع والإرتقاء به حضاريا،وتقديم القيم الإنسانية لديه.

(حسن شحاتة، 2006،ص12)

وبمكن القول عنها مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية، والجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي، وتطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، مجمع الكليات

التقنية، المدرسة العليا، وهذه الأسماء تسبب اختلاطا في الفهم لأنها تحمل معاني مختلفة من بلد إلى آخر.

وتعرف الجامعة على أنها: مؤسسة عمومية ذات طابع إداري بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتعليم والبحث العلمي.

(مانع، فاطمة ،2008، ص28)

أو هي تلك المنظمة التي تحتوي عدداً من المعاهد التعليمية العليا ويكون لديها غالبا كلية للفنون الحرة واثنتان أو أكثر من المدارس أو الكليات المهنية وتقدم برنامجا للدراسات العليا وتكون قادرة على منح الدرجات العلمية في مختلف مجالات الدراسية.

(الزيود، ماجد ، 2006، ص120)

ويخلص الطالب الباحث مما سبق أن الجامعة من أهم المؤسسات التي تقود عمليات التنمية والتحديث في المجتمعات كافة، ولقد كانت وما زالت من أهم أدوات المجتمعات في الوصول إلى ما وصل إليه من تقدم وازدهار وتطور، بما جعله نموذجا حضارياً يحتذي من جانب العديد من الدول، ويفرض نفسه اقتصادياً وثقافياً على الأمم الأخرى

2- أهداف الجامعة:

تعتبر الجامعة من المؤسسات التعليمية الهامة في تنمية القوى البشرية المنتجة، وذلك من خلال:

- تزويد الأفراد بالقيم والإتجاهات والمعارف التي تمكنه من الإبتكار والتجديد، ومن المساهمة الإيجابية في صنع المستقبل، ويتمثل دور الجامعة في غرس قيمة العلم كقيمة أساسية من قيم المجتمع المعاصر.

- تدعيم المفاهيم العلمية بشكل يؤدي إلى تنمية الطالب، والذي من خلاله تكون تنمية المجتمع وبناءه، كما أن الأنشطة الجامعية تهدف إلى الربط بين الفرد والجماعة، و بين مجتمع الجامعة والمجتمع الأكبر ألا وهو الوطن. **(ضياء الدين زاهر، 2007، ص75)**

ويرى الباحث مما سبق إلى أن الغايات من وراء إنشاء فكرة الجامعة تطورت وازدهرت بحسب حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية فيه، فانطلقت من وظائفها الأساسية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع إلى أداء وظائف إضافية، وهذا كله لم يبعد الأنظار عن المهمة الأساسية لها وهى عملية التعليم والتدريس بوصفه معيار نجاح الجامعة في نقل الثقافة والفكر والعلوم إلى الأجيال.

3 – وظائف الجامعة :

تنحصر وظائف الجامعات في الوقت الحاضر في ثلاث وظائف رئيسية هي: لتدريس أو الوظيفة التدريسية، البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتعمل أيضاً على تقديم الخدمات الاستشارية المتخصصة للشركات والمؤسسات والبنوك وكافة مؤسسات المجتمع عن طريق أساتذتها وخبراءها من ذوي الكفاءات العلمية ذو التكنولوجية الرفيعة.

وهذه المهام والوظائف للجامعات لا تخلو أدبيات التربية من الحديث عنها وهي تندرج تحت ثلاثة عناوين رئيسة:

1.1.3–البحث العلمي: هو عملية فكرية منظمة يقوم بها الباحث من أجل تقصي الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة (موضوع البحث) باتباع طريقة علمية منظمة (منهج البحث) بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج و إلى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة (نتائج البحث)، لذا ينبغي أن تُكرس جهود دؤوبة لتحسين التعليم العالي" من حيث البحث عن جودة النوعية في، الكم، كل شيء، خصوصاً في ظل سيادة مفهوم بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي مع الحرص على ضرورة السعي المستمر لتطوير كفايات أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي من الناحيتين العلمية والمهنية.

وتشكل المعرفة أحد المجالات التي يسعى التدريب لتحقيقها، والمقصود بالمعرفة هي المعلومات والحقائق التي يعرفها الفرد أو يستوعبها عن عمل معين، أما المجال الآخر الذي

يسعى التدريب إلى تحقيقه فهو المجال المهاري ويقصد به " القابلية لأداء الواجب أو العمل بالمستويات المطلوبة من الكفاءة وبأقل ما يمكن من الطاقة والجهد غيرالضروري.

(مقابلة، عاطف يوسف ، 2005، 119)

3 .2.1- التدريس (التعليم): ويمارس التعليم بشـــكل ضـــمني، وظائف متكاملة كالتثقيف والتمهين والتأهيل والتربية الســلوكية مما يؤدي إلى تكوين وتنمية رأس مال بشــري وتشتمل العملية التعليمية الجامعية على ثلاثة أسس ومحاور يمثلها المدرس والطالب والمادة العلمية.

و أصبح التدريس الأداة الرئيسة في تحقيق التقدم والتنمية الشاملة، وبات الفرد المتعلم، هو العنصر الفعال في النهضة الشاملة للمجتمع، كما أصبحت عملية التقدم والتنمية تقاس بما أنجزته الحكومات والمجتمعات من تعليم وتثقيف لأبنائها، وما حققته من خطط وبرامج تعليمية، تساعدها في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية . وبناء على ذلك، أيقنت الكثير من الدول أهمية التدريس، لارتباطه الشديد بعوامل التنمية والتقدم، و لذلك أصــبح الإنفاق على الجامعات اســتثمارًا حقيقياً في مجال تنمية الموارد البشرية وجزءا من سياسة التنمية الشاملة **(الشخيبي، 2001، ص1)**"

3.1.3- خدمة المجتمع :

تعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي، بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية، والمشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كماتنمي لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته، كما تنمي لديهم الرغبة الحادة في البحث عن المعرفة، وتحدي الواقع، واســتمرار المســتقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسة للمجتمع.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2002، ص ص76-77)

وهذه الأدوار في مجملها تناط في حجمها الأكبر بأعضــاء هيئة التدريس باعتبارهم يمثلون حجر الزاوية في المسيرة الجامعية، حيث لا يمكن للجامعة أن تؤدي وظائفها وتحقق

أهدافها بصورة فعالة بمعزل عن توفر القوى البشرية المؤهلة والموارد المالية اللازمة، لذلك تعمد الجامعات إلى تحديد أدوار ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس فيها، ويتوقع منهم أن يؤدوا أدوارهم بصورة فردية او جماعية مما يجعل بالتالي عملية الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي تحقق أهدافها المرجوة **(ماتيرو وزملاؤها، 2000، 26).**

4 – تقييم التعليم الجامعي:

إن التقييم في العملية التعليمية هو تجديد فعالية هذه العملية، معنى ذلك أن التقييم يهتم بكافة جوانب العملية التعليمية، فهو يهتم بالطالب، وعضو هيئة التدريس وبالإمكانات وبالإجراءات وبالطريقة والأسلوب، وبكل ماهو جزء من هيئة النظام المتكامل، والمتفق عليه أنه إذا بني الموقف التعليمي وخطط الدرس على ضوء أهداف سلوكية واضحة ومحددة تصف بنتائج التعليم المطلوب، عندئذ تصبح عملية التقييم جزءا لا يتجزأ من هذه العملية.

(حسين شحاتة ، مرجع سابق ،ص 311)

4 .1–أهداف التقييم: إن للتقييم أهداف نعرف من خلالها مدى نجاعته وأهميته في مجال التدريس ومن هذه الأهداف نذكر:

الجدول رقم (01): يمثل أهداف التقييم الجامعي

الهدف	تفسير الهدف
01- قياس قدرة الطالب	كان مبدأ تقييم الطالب قديما يعزي رسوبه إلى كسله وعدم جديته، إلا أن التقييم الآن يقيس قدرة الطالب النسبية على القيام بما تتطلبه العملية التعليمية من أعمال.
02- قياس مدى التحصيل	ترتكز معظم الجهود في تقييم مقدار ما حصل عليه الطالب من معلومات في المواد المختلفة وإلى وقت قريب ظلت الجهود مركزة حول تقييم المعلومات بالدرجات فقط، ومع تقدم وسائل التقييم فإن اختيارات تحصيل الطالب يمكن أن تشمل معرفة القيمة النسبية للتحصيل.
03- تشخيص مواطن ضعف الطالب	من فوائد اختبارات التحصيل، حيث تشخص مواطن ضعف الطالب من ناحية أو أكثر في النواحي العلمية، وقد تكون أسباب الضعف الإهمال وعدم الانتباه أو خطأ الطالب في ترجمة المعاني المتصلة بالمادة العلمية كذلك عدم القدرة على التحليل والتركيب وتجريد الحقائق في مشكلة ما من المشاكل .
4- تشخيص نتائج عملية التدريس	من الناحية التربوية نجد أن قياس نتائج عملية التدريس، تبدو قيمتها فيما تنتجه من فرص لتحسين تلك العملية ذاتها ، إن كثيرا من مظاهر ضعف الطلاب راجعة إلى طرق التدريس وجدير بالأستاذ أن يعرف أن الإمتحان قد يكون سلاحا ذو حدين، فقد يظهر ضعف الطالب وقد يتثبت مدى ضعفه ومواطن تقصيره هو شخصيا
05- التوجيه إلى الأسلوب الأمثل للتدريس	يمكن للأستاذ أن يستعين بالامتحانات لتوجيه الطالب إلى العادات الصحيحة للمراجعة، وذلك في تحليل وتركيب الامتحان وطرق تدريسه هو العناصر التي جاءت في الإمتحان وكيف يمكن أن يعدل من أسلوب التدريس ليصل بطلابه إلى النجاح، من هنا نخلص إلى أن الإمتحانات ذاتها يمكن أن تكون وسيلة من الوسائل التي بواسطتها يمكن للأستاذ أن يقيم ذاته ويقوم أسلو به التدريسي
6-إيجاد الحافز الدراسي	يؤدي الحافز الدراسي دورا هاما وكبيرا في إعطاء قيمة تربوية عظمى فالمثل الأعلى الذي ترمي إليه جميع نظريات التربية هو ذلك الحافز الذي يتولد في أعماق نفس الطالب عن إدراكه القيمة الفعلية للشيء الذي يقوم بدراسته

(حسين شحاتة، مرجع سابق، ص ص314-315 بتصرف)

5- نبذة تاريخية عن جامعة عمار ثليجي :

أنشئت جامعة عمار ثليجي لأول مرة كمدرسة عليا للاساتذة التعليم التقني سنة 1986 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 86 -165 المؤرخ: 05-08-1986 لتضمن تكوين اساتذة التعليم الثانوي والتقني في التخصصات التالية:

- ❖ هندسة ميكانيكية.
- ❖ هندسة مدنية.
- ❖ هندسة كهرابائية.

وفي سنة 1997 تمت تحويل المدرسة العليا الى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 97 -157 المؤرخ: 10-05-1997 ليضمن تكوين في مهندس دولة ليسانس، الدراسات التطبيقية الجامعية في التخصصات التالية:

العلوم الدقيقة، ألاعلام الالي، هندسة ميكانكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، كيمياء صناعية بيولوجيا، علوم اقتصادية وعلوم التسيير، لغة وأدب عربي، علم النفس والارطفونيا الحقوق.

وفي سنة 2001 تمت إعادة هيكلة المركز الجامعي ليصبح جامعة بموجب المرسوم التنفيذاي رقم 01 -270 المؤرخ: 18-09-2001 لتضم ثلاث كليات وهي:

- ❖ كلية العلوم وتكنولوجيا الهندسة.
- ❖ كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.
- ❖ كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية.

وبالموازة مع إعادة الهيكلة التي عرفتها الجامعة خلال هذه السنةتم فتح تخصصات جديدة وهي: صيانة الهندسة الكهربائية، الموارد المائية، علوم فلاحية، هندسة معمارية، علوم اجتماعية وديمغرافيا، لغة انجليزية.

ملاحظة: (هذه المعلومات حصلت عليها من نيابة مديرية التنمية والاستشراف-مصلحة الاحصائيات)

ومع بداية الموسم الجامعي 2006-2007، وإثر التحول الذي عرفه نظام التكوين بقطاع التعليم العالي بالجزائر، إذ تم إعتماد النظام الجديد نظام LMD وهي: علوم المادة و

علوم وتكنولوجيا، رياضيات واعلام آلي، علوم وتقنيات الرياضة، علوم اقتصادية وعلوم التسيير، لغة فرنسية، علوم اجتماعية

إبتداء من الموسم الدراسي ومع تطبيق السياسة إلى تعميم الزامية تعميم نظام ل م د فقد تم فتح تخصصات مكملة في مرحلة الماستر

وفي سنة 2010 عرفت الجامعة إعادة هيكلة جديدة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 10-198 المؤرخ: 25-08-2010 والتي تمثلت في إعادة تقسيم الكليات حسب التخصصات ليرتفع بذلك عددها من ثلاثة الى سته ومعهدا وهي على التوالي :

- ❖ كلية التكنولوجيا.
- ❖ كلية العلوم.
- ❖ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- ❖ كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- ❖ كلية الآداب واللغات.
- ❖ كلية الخقوق والعلوم السياسية.
- ❖ مهد علوم تقنيات النشاطات الرياضية والبدنية.

وفي سنة 2012 تم فتح ملحقة أفلو الجامعية بموجب القرار الوزاري رقم 25 المؤرخ في 2012-09-03 لتضمن التكوين في التخصصات التالية: حقوق العلوم الانسانية والاجتماعية، العلوم الاقتصادية والتجارية، وعلوم التسيير، اللغة والأدب العربي.

2013 تم انشاء كلية الطب بموجب المرسوم التنفيذي 13-101 المؤرخ في 14- 2013-03 ليتعزز بذلك قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

وفي سنة 2016 ارتقاء ملحقة افلو إلى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 16-230 المؤرخ في 01-09-2016 لتضمن التكوين في المعاهد الاربعة التالية: الحقوق، العلوم الانسانية والاجتماعية، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، اللغة والأدب العربي.

2016، عرفت الجامعة إعادة هيكلة جديدة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 16-172 المؤرخ في: 22-02-2016، والتي تمثلت في إعادة تقسيم الكليات حسب التخصصات ليرتفع بذتك عددها من سبعة إلى تسعة كليات ومعهدا وهي على التوالي:

- ☒ كلية التكنولوجيا.
- ☒ كلية العلوم.
- ☒ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- ☒ كلية الاداب واللغات.
- ☒ كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- ☒ كلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية.
- ☒ كلية العلوم الانسانية والعلوم الاسلامية والحضارة.
- ☒ كلية العلوم لاجتماعية.
- ☒ معهد علوم التقنيات والنشاطات الرياضية والبدنية.

كذلك ارتفع عدد الاقسام من 25 إلى 34 قسم بما فيها أقسام الجذع المشترك.

وفي سنة 2017، ومع حلول الموسم الجامعي 2017-2018 عرفت الجامعة توسعا جديدا من خلال فتح القطب الجامعي رقم2، ليستقبل طلبة كلية التكنولوجيا بأقسامها: الجذع المشترك قسم الالكتروتقني، قسم الالكترونيك، قسم الالكتروتقني، قسم الهندسة الميكانيكية وقسم هندسة الطرائق ليخفف بذلك جزء من العجز الذي كانت تعاني منه الكلية مع التزايد المستمر لعدد الطلبة.

الجدول رقم (02) يمثل كليات وأقسام الجامعة

هيكلة الكليات			
	الكليات	عدد الاقسام	الاقسام
01	كلية العلوم	07	✓ قسم جذع مشترك في العلوم الطبيعية والحياة. ✓ قسم جذع مشترك الرياضيات والاعلام الالي. ✓ قسم البيولوجيا. ✓ قسم العلوم الزراعية. ✓ قسم علوم المادة. ✓ قسم الاعلام الالي. ✓ قسم الرياضيات.
02	قسم التكنولوجيا	05	✓ قسم جذع مشترك في العلوم والتقنيات. ✓ قسم الإلتكرونيك. ✓ قسم الإلكتروتقني. ✓ قسم هندسة الطرائق. ✓ قسم الميكانيك.

03	كلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية	02	✓ قسم الهندسة المعمارية. ✓ قسم الهندسة المدنية والري.
04	كلية العلوم الإجتماعية	04	✓ قسم جذع مشترك علوم إجتماعية. ✓ قسم العلوم الإجتماعية والديموغرافية. ✓ قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. ✓ قسم الفلسفة.
05	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة	02	✓ قسك العلوم الإنسانية. ✓ قسم التاريخ. ✓ قسم علوم الإتصال. ✓ قسم العلوم الإسلامية.
06	كلية الأداب واللغات	04	✓ قسم اللغة والأدب العربي. ✓ قسم الأدب واللغة الإنجليزية. ✓ قسم الأدب واللغة الفرنسية. ✓ قسم الأدب واللغة الإسبانية.
07	كلية الحقوق والعلوم السياسية	02	✓ قسم الحقوق. ✓ قسم العلوم السياسية.
08	كلية العلوم الإقتصاد والتجارية، وعلوم التسير	05	✓ قسم جذع مشترك علوم اقتصادية، تجارية وتسيير. ✓ قسم علوم اقتصادية. ✓ قسم علوم تجارية. ✓ قسم علو التسيير. ✓ قسم علوم مالية ومحاسبة.
09	كلية الطب	01	✓ قسم الطب.
10	معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية	02	✓ قسم النشاطات الرياضية والتربية البدنية. ✓ قسم تسيير رياضي.

ملاحظة: بزيادة 3 أقسام وهم: الري، تاريخ وقسم وقسم علوم الاتصال = يصبح مجموع الأقسام 37 قسم.

الجدول رقم (03): هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

	2018/ 2019	2017 /2018	2016 /2017	2015 /2016	2014 /2015	2013 /2014	2012 /2013	2011 /2012	2010/ 2011	2009 /2010	2008 /2009	2007 /2008	2006 /2007
professeur	103	84	69	56	31	31	26	20	15	17	14	12	10
M conf A	179	156	135	99	82	68	63	57	50	42	38	32	28
M conf B	163	169	114	102	67	42	47	37	38	34	21		
M Assit A	377	398	523	474	427	399	392	311	266	199	171	186	131
M Assit A Hospit uni	24	11	11	12	6								
M Assit B	116	94	120	150	240	266	207	271	246	225	240	180	169
Assist	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3
Enseignat perm	963	913	972	894	854	806	737	698	617	520	487	413	341

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة تضاعف بشكل كبير في السنوات العشرة الأخيرة، تزامنا من زيادة المرافق البيداغوجية، والعدد الهائل للطلبة حيث:

في الموسم (2007/2006) بلغ عدد الاساتذة (341) أستاذ

في الموسم (2008/2007) بلغ عدد الاساتذة (413) أستاذ

في الموسم(2009/2008) بلغ عدد الاساتذة (487) أستاذ

في الموسم (2010/2009) بلغ عدد الاساتذة(520) أستاذ

في الموسم (2011/2010) بلغ عدد الاساتذة (617) أستاذ

في الموسم (2012/2011) بلغ عدد الاساتذة (698) أستاذ

في الموسم (2013/2012) بلغ عدد الاساتذة (737) أستاذ

في الموسم(2014/2013) بلغ عدد الاساتذة (806) أستاذ

في الموسم(2015/2014) بلغ عدد الاساتذة (854) أستاذ

في الموسم(2016/2015) بلغ عدد الاساتذة (894) أستاذ

في الموسم (2017/2016) بلغ عدد الاساتذة(972) أستاذ

في الموسم (2018/2017) بلغ عدد الاساتذة(913) أستاذ

في الموسم (2019/2018) بلغ عدد الاساتذة (963) أستاذ

الجدول رقم (04): يمثل التربصات والبعثات العلمية للأساتذة

برامج	تدريب تحسين المستوى	المشاركة في التظاهرات العلمية والدولية	إقامة علمية ذات مستوى عال	تكوين إقامي في إطار التعاون PNE	PROFAS B+
2019/2018	440	387			
2018/2017	212	15	164	15	1
2017/2016	221	15	108	19	5
2016/2015	205	08	51	1	1
2015/2014	/	/	/	/	/
2014/2013	/	16	263	4	/

نلاحظ من خلال الجدول أن التربصـــات لم ترقى إلى المســـتوى المطلوب ولا تعكس طموحات الأستاذ في السنوات الماضية حيث:

في الموسم الدراسي2014/2013 استفاد 283 أستاذ من بين 806 وهو ما يعادل نسبة35.11%

في الموسم الدراسي2015/2014 لم يستفد ولا أستاذ من بين 854 وهو ما يعادل نسبة 0%

في الموسم الدراسي2016/2015 استفاد 266 أستاذ من بين 894 وهو ما يعادل نسبة29.75%

في الموسم الدراسي2017/2016 استفاد 368أستاذ من بين 972 وهو ما يعادل نسبة37.86%

في الموسم الدراسي2018/2017 استفاد 407 أستاذ من بين 913 وهو ما يعادل نسبة44.57%

ماعد الموســيم الدراســي 2019/2018 فإنه كان مميز بأســتفادة حوالي 85% من الأساتذة بتربصات.

ثانيا: عضو هيئة التدريس

تمهيد

إن أعضـــاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسئولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، يتحملون مسئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع. ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها.

1- مفهوم عضو هيئة التدريس:

يعنبر عضو هيئة التدريس العماد الرئيس الذي تقوم عليه العملية التعليمية بالجامعة ويتوقف على تكوينه وجهده ونشاطه نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهداف الجامعة وتكوين فكر الشباب القادر الكفء، فهو الذي يوصل المعرفة إلى طلابه ويقوم بتصميم المناهج التي تناسبهم وتساعد في بنائهم العلمي.

فالجامعة تحتاج في أداء وظيفتها إلى خلفية تربوية تنظيمية تتصف بالمرونة والقابلية للتجديد لمواكبة التطورات الحاصلة. مع مراعاة الجانب الإنساني في العلاقات الاجتماعية هذا وتعتبر هيئة التدريس دون شك الجانب الأكثر أهمية في بناء هذه الخلفية وتجسيدها لتصير واقعا.

فهي لا تصنع الخبرة بواسطة الهياكل الإدارية والتشريعات فحسب، بل لابد أن تجمع في مخابرها ومدرجاته أعدادا من المدرسين والباحثين، والمدرس الحقيقي كما يرى"جون ديوي" "هو الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العملية، وهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية. **(محمد مصطفى، 2000، ص 137)**

ويعد أعضاء هيئة التدريس القيمة المحورية ومنابع العطاء العلمي والفكري والبحثي بالجامعات، فهم القلب النابض وأهم أصول الجامعات الناجحة على الإطلاق، كما أنهم يشكلون عقل الجامعة ومحركها الأساسي نحو التميز العلمي والبحثي والتربوي، وقد أدركت الجامعات أهمية وقيمة أعضاء هيئة التدريس في فعالية قيام الجامعة بجميع أدوارها وخاصة في المجال التربوي والبحث العلمي، وعليه عملت على توفير المتطلبات والوسائل اللازمة لبناء قدارتهم وتشجيعهم لتزداد إنجازتهم وخاصة التربوية والبحثية وتنامي إبداعاتهم وابتكارتهم.

(دمنهوري، وعبدالله، 2011 م، ص 15)

كما يجب أن يكون هو المنفذ لسياسة جامعته وربطها بالمجتمع، وهو الذي يقترح البرامج وينفذها ويقوّمها ويصحح مسارها، وهو الشخص الذي يربط بين البرامج والأهداف ويعمل على تجسيد الأهداف والمهارات السلوكية، وعليه فلابد للأستاذ أن يكون في المستوى المطلوب الذي تقوم عليه العملية التعليمية في المؤسسة الجامعية.

وهو محور أساسي من محاور الارتكاز في العمل الجماعي فهو صمام الأمان في منظومة الجامعة، وعليه يتوقف مدى كفاية التعليم الجامعي وجودته.

(أشرف السعيد احمد محمد، 2007، ص76)

ومما سبق يمكن القول بأن عضو هيئة التدريس هو عصب العملية التعليمية والتربوية وهو المحرك الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أي نظام تعليمي أو تربوي مهما تعددت مصادر المعرفة حيث تظل مسؤولية كاملة عن الخبرات التي يقدمها للمتعلمين.

2- ادوار عضو هيئة التدريس:

تتلخص أدوار عضو هيئة التدريس الجامعي في التالي :

- **أدواره تجاه طلابه:** وتشمل التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه والإشراف على بحوث الطلبة ودراستهم سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو المراحل التالية، وتيسير وتسهيل عملية التعلم، واعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.

- **أدواره تجاه المؤسسة التي يعمل بها:** وتشتمل العمليات الإدارية بما فيها مشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة، وتمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية.
- **أدواره تجاه المجتمع المحيط به:** وتشمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة، وتقديم الاستشارات واجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلى، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهلية في خدمة طلاب الجامعة.
- **أدواره تجاه نفسه:** وتشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله، وتطوير ذاته مهنيا من خلال الاطلاع والبحث والمشاركة في المؤتمرات وتنظيم الزيارات وحضور حلقات النقاش والدورات التدريبية وتبادل الزيارات مع الزملاء في الجامعات الأخرى.

(الكبيسي، عبد الواحد ،2011، ص10)

كما أنه يمارس أدواراً ادارية من خلال مشاركته في اللجان المختلفة في الجامعة وتقديم المشورة لمؤسسات الدولة والطلاب، ويرى ماكنزي ورفاقه أن عضو هيئة التدريس لا بد وأن تتوافر فيه كفاءات التدريس الجامعي، ومواصلة البحث العلمي والاهتمام بالأمور الادارية والتأليف في مجال اختصاصه وقدرته على القيام بدور الموجه والمستشار لطلبته وتقديم الاستشارات للمؤسسات الحكومية. **(حياوي، موفق ، 1987،ص 78)**

3- وظائف الأستاذ الجامعي:

إن محور الاهتمام في أيّ مؤسسة هو الإنسان كون التطور يحدث في مخرجات أفكاره وجهوده وإبداعاته، مما جعل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من أهم مدخلات التعليم الجامعي، باعتبار أن نوعية أساتذته أهم عناصر الكفاءة والجودة، وذلك من خلال القيام بمهام ووظائف لأجل تحقيق الأهداف المرجوة والمطلوبة من الجامعة.

لذا تتعدد وظائف الأســـتاذ الجامعي ما بين الوظائف الأكاديمية التي يقوم بها، لأن هناك مسؤوليات تضاف إليه أثناء حياته الوظيفية، ومن بين أهم الوظائف ما يلي:

3-1 الوظيفة التدريسية:

التدريس الجامعي عملية حيوية تفاعلية، الغرض منها تحريك الحواس المختلفة لتقوم بدورها في ملاحظة الواقع ورصـد ما يحيط بالطالب بدقة وموضـوعية، وممارسـة الانتقاء والتقويم ـ والإضافة الإبداعية في ضوء معايير محددة، فهي مهنة معقدة تتطلب من صاحبها التجديد في أسلوبه كل يوم، بل وفي كل محاضرة، وأن لا يسير على وتيرة واحدة، فالتدريس الجامعي لا يتحقق إلا على يدي أسـتاذ جامعي يكون قادرا على التخطيط لخبرات تدريسـية ومواقف تعليمية تدفع الطلبة لأن يتعلموا كيف يفكرون.

لذا يعتبر التدريس العمل الرئيس للأستاذ الجامعي، وذاك حتى في الجامعات التي تُعير البحث العملي جانبا كبيرا من اهتمامها **(ضياء الدين زاهر: 1995م، ص 42)**

كما أنها تتضمن مجموعة من النقاط نوجزها فيما يلي:

- التخطيط لإعداد الدروس وإلقائها ســـواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج من حيث:
  - تحديد الأهداف إجرائيا.
  - تحديد مضمون الدروس (مفاهيم، حقائق، معلومات...).
  - تحديد الأنشطة (طرق التدريس، وسائله، أساليبه...) ما يقوم به الأستاذ، وما يقوم به الطالب.
  - تحديد أساليب التقويم (مدى تحقق الأهداف).
  - تأليف الكتب في التخصص الذي يدرِّسه الأستاذ.
  - تطوير مناهج التدريس في التخصص الذي يدرِّسه الأستاذ.
  - العمل ضمن اللجان البيداغوجية.
  - إتقان اللغة التي يدرس بها. **(بشير معمرية ، 2001، ص6)**

3-2 وظيفة البحث العلمي:

تتميز الجامعة عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى بقيامها بالبحث العلمي الذي يعتبر السبيل الوحيد للنمو والتطور على مختلف الأصعدة التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، لذا يجب التركيز على الأبحاث العلمية من أجل حل مشكلات التنمية وخدمة المجتمع، وعموما فإن وظيفة البحث العلمي التي يقوم بها الأستاذ الجامعي تتضمن ما يلي:

- التدريب على البحث العلمي وأساليبه، ويتحقق أثناء إعداد درجتي الماجستير و الدكتوراه .
- التأليف في مناهج البحث وتقنياته.
- الاستمرار في ممارسة البحث العملي والنشر العملي في ميدان تخصصه.
- حضور حلقات البحث التي تنظم لصالح الباحثين المبتدئين والمشاركة في تنشيطها ومناقشتها.
- ممارسة الإشراف العلمي على درجتي الماجستير والدكتوراه.
- قراءة موضوعات البحث العلمي للطلبة وإعطائهم توجيهات وإرشادات في البحث.
- حضور الملتقيات العلمية والمؤتمرات والندوات الوطنية والدولية التي تنظم في ميدان تخصصه والمشاركة فيها. **(بشير معمرية، المرجع نفسه، ص5)**

إن تحقيق هذه المهام المتعلقة بالبحث العلمي مرهون بمجموعة من الإمكانيات والدوافع التي تضمن السير السليم للبحث العلمي. فإذا ما كانت هناك عوائق تعترض الأستاذ الجامعي في القيام بوظيفته البحثية – وهو ما نراه اليوم في واقعنا – فإنها ستؤثر سلبا على الإنتاج والبحث العلمي، ومنها:

- لا توجد نصوص واضحة في لوائح الجامعات ومعاهد التعليم العالي تنص على تخصيص وقت للبحث العلمي ضمن واجبات أعضاء هيئة التدريس.
- قيام أعضاء هيئة التدريس بأعمال إضافية في المجال الجامعي، مما يؤثر سلبا على الوقت والجهد الذي يمكن أن يخصص للبحث العلمي.
- ضآلة تسهيلات البحث العلمي فبعض الجامعات الجزائرية لا تتوفر على مكاتب للأساتذة للبقاء بها واستقبال الطلبة والقيام بمهامهم.

✍ عدم وجود الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد على القيام بمجهودات البحث العلمي وإنجازه، لذا يحاول كثير من الأساتذة الارتباط بأعمال إضافية خارجية تحول بينه وبين رسالته البحثية. **(كمال بوناح، 1999، ص59)**

3-3 – وظيفة خدمة المجتمع : إن الخدمة العامة للمجتمع أصبحت وظيفة أساسية للأستاذ لا يقل شأنها عن وظيفتيْ التدريس والبحث العلمي، حيث أن كليات وأقسام الجامعة المختلفة الزراعية منها والتجارية والصناعية والطبية والاجتماعية والأدبية... من أفضل الأماكن التي يؤدي الأستاذ الجامعي دوره في تقديم العلم وتطبيقه في سائر ميادين التنمية الاجتماعية، خاصة منها في مجال الزراعة والصناعة، وقطاع الخدمات الذي يقوم بوظائف سائر الخدمات المالية والإدارية والصحية والإسكان والمياه والكهرباء والمواصلات، وحتى خدمات التعليم نفسه، وكل ما يدخل في الخدمة الخاصة والعامة، وعموما فإن وظيفة الأستاذ في خدمة المجتمع وتنميته تتم في جانبين:

* داخل الجامعة: وتتضمن المشاركة في النشاطات غير الدراسية التي يقوم بها الطلبة، كإلقاء المحاضرات في موضوعات علمية في تخصصه العلمي، والمشاركة في الندوات الطلابية والثقافية.

* خارج الجامعة: وتتضمن ما يلي:

✍ القيام بالبحوث التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها.

✍ تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات التي تطلبها.

✍ المشاركة في الندوات العلمية التي تنظم في قطاعات غير جامعية بتقديم أعمال علمية فيها.

✍ الإسهام في الدورات التدريبية لتكوين الإطارات العلمية المسيرة للمؤسسات.

✍ تأليف الكتب في ميدان تخصصه وتكون موجهة للمثقف بصفة عامة.

✍ الترجمة ونقل المعارف في ميدان تخصصه من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.

✍ إتقان اللغة العربية التي يستطيع أن يفيد بها مجتمعه.

(بشير معمرية ، مرجع سابق، ص6)

3-4- الوظيفة الإدارية : تضاف مسؤوليات إلى الأستاذ الجامعي أثناء تواجده في الجامعة – فضلا عن الوظائف السابقة – فهو يعتلي مناصب إدارية منها رئيس الجامعة نائب رئيس الجامعة، عميد الكلية، رئيس قسم، نائب رئيس قسم، إلى جانب الأعمال الإدارية التي يكلف بها عضو هيئة التدريس بالجامعة، من اشتراك في الأنشطة والخدمات الطلابية واللجان الفنية النوعية، وأعمال الامتحانات، وتختلف اختصاصات ومسؤوليات أساتذة الجامعة في المجال الإداري تبعا لاختلاف المناصب الإدارية التي التحق بها هؤلاء الأساتذة، فيما يخص تصريف الشؤون المالية ومجال شؤون الطلاب والدراسة والامتحانات وما إلى ذلك من الشؤون العلمية والإدارية المختلفة، ولكن رغم أهمية هذا الدور لدى الأستاذ الجامعي إلا أن ذلك يؤثر سلبا على عدد الساعات التدريسية التي يقوم بها، وهذا التأثير يختلف من أستاذ لآخر حسب درجته العلمية، حيث تقل كلما ارتفعت الدرجة العلمية للأستاذ، وهو ما يؤدي إلى التقليل من الكفاءة العلمية لعضو هيئة التدريس بالجامعات، لاعتمادهم على خبرات أقل في العملية التدريسية، مما ينتج عنها خريجين ذوي مستوى متواضع لعدم الاستفادة من خبرات الأساتذة في تدريس الطلاب.

(فاروق عبده قلية، مرجع سابق، ص123)

وما يقال عن التدريس يقال عن البحوث، فعدد البحوث يزيد كلما قلت الدرجة العلمية للأساتذة، وذلك راجع لنظام الترقيات، الذي ينصّ على أن يتقدم عضو هيئة التدريس بعدد معين من الأبحاث والدراسات للترقية لدرجة علمية أعلى، وبعد الترقية تصبح مهمة الأبحاث والدراسات لها دور في حياة أغلب الأساتذة، وكذلك عندما يعتلي الأستاذ منصبا إداريا فإنه يشغله عن وظيفته الأساسية وهي البحث العلمي، ولو أن بعض الدوريات العربية تقوم بنشر أبحاث غير مكتملة لمن احتل مركزا إداريا من باب المجاملة.

(لافي ماجد العربي، 1999، ص 50)

4- خصائص الأستاذ الجامعي: يعتبر الأستاذ الجامعي فرد من المجتمع، وعضو في هيئة التدريس التي تشـــكل مجموعة متجانســـة من المثقفين الذين تربطهم علاقة الزمالة الأكاديمية ووحدة الأهداف، فإنه يجب أن تتوفر فيه خصـــائص معينة تمكنه من القيام بوظائفه على أكمل وجه . **(حسن البشير الطيب، 1984، ص 59)**

وتتمثل الخصائص في:

5-1 - الخصائص الشخصية:

- **المظهر العام المناسـب:** فالأســتاذ يقضـــي مع طلابه ســاعات طويلة يوميا، وهذا يقتضي منه الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي، فهو قدوة لطلابه، وعليه أن يكون مقبولا في لباســـه ورائحته دون مغالاة، بحيث لا يكون مجال انتقاد طلابه ولا ملفتا للاهتمام في غير موضوع التعليم.
- **الأمانة الفكرية:** حيث يقوم بالبحث عن الحقائق والوصـــول إلى القوانين والنظريات دون تعصب فكري. **(السيد سلامة الخميسي، 2003، ص ص269-267)**

▪الاتزان والدفء والمودة: تشير دراسات عديدة إلى أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سـلوك الطلاب التحصـيلي، وغير التحصـيلي فقد أشـارت دراسـة "ريانز"(Ryans) (1960م) إلى ارتباط فعالية التعليم بخصـــائص المعلم الإنفعالية، أقوى من ارتباطاهم بخصائصهم المعرفية، حيث تبين أن المعلمين الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم ويعبرون عن مشـاعر ودية حيالهم كما ينصـتون لطلابهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات المختلفة.

- **الحماس:** بينت بعض الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين حماس الأستاذ ومستوى تحصيل طلابه كما بينت الدراسات أن الطلاب أكثر استجابة نحو الأساتذة المتحمسين ونحو المواد التي تقدم بأسلوب حماسي.

(عبد المجيد نشواتي،1998، ص ص 237-239).

- **أن يكون على درجة كبيرة من المرونة:** بحيث يستطيع الاستمرار في التعليم ويكسب المعارف والمهارات المختلفة، التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس وأن يتوافر لديه استقرار لتجريب كل فكر جديدة مع طلابه.

(أحمد حسن اللقاني، 1995، ص 12)

- **العدل:** على الأستاذ أن يكون عادلا في معاملته بين الطلبة سواء في علاقاته معهم أو أثناء اختبارهم وتقويمهم.
- **الدقة في المواعيد:** وبذلك يعطي لطلابه نموذجا حيا لهذه الدقة.
- **الثقة بالنفس:** فلأستاذ يجب أن يكون واثقا من نفسه جدير بالثقة ذو ضمير حي لذا فأحاديثه تتسم بالصدق وهو دائم الحرص على الوفاء بالعهد والوعد.

(علي راشد، 1996، ص 56)

- **يتقبل اقتراحات الطلبة:** حيث أكدت دراسة "يوسف معاش "1993م وجود ارتباط ايجابي بين تقبل الأستاذ لاقتراحات الطلبة ونتائجهم الدراسية.

(يوسف معاش،1993، ص 13)

- الصبر: إن تعرض الأستاذ لمستويات عقلية ومستويات أخلاقية واجتماعية متنوعة من الإداريين والأساتذة والزملاء والطلبة يستدعي منه أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه. **(صالح المهدي الحويج، 2005، ص 5)**

5-2 - الخصائص المهنية: يمكن أن نجملها في التالي:

- الذكاء المناسب، فالعمل التعليمي يتطلب ذكاء مناسبا، فالذكاء المناسب يساعد الأستاذ على اتخاذ الإجراءات الملائمة لمعالجة المشاكل التي تعترضه وتوجيه الطلبة نحو الأفضل. **(السيد سلامة الخميس،م س ، ص266)**
- حب التعاون مع الزملاء وإدراك أهميته، فبتعاون الأستاذ مع زملائه في المهنة تحصل بينهم علاقة تأثير وتأثر، حيث يستفيد الأساتذة من خبرات ومعرفة بعضهم البعض، كون مصادر المعرفة تختلف من أستاذ لآخر.

- تنمية علاقته بطلابه بحيث يجعلها تتميز بالود والأبوة والاحترام، ولكنها علاقات في الحدود المهنية للأستاذ.
- يسهم في تقدم قسمه وكليته وجامعته بالعمل الفعال وبتقديم المقترحات لحل المشكلات التي تواجه العمل الجامعي.
- يعمل دائما على نموه الذاتي وتطوير مستواه الأكاديمي والفني والمهني بالبحث والإطلاع والابتكار والإبداع.
- أن يكون قادرا على الجمع بين وظيفة البحث العلمي والتأليف، ووظيفة التدريس في وقت واحد. **(رابح تركي، 1989، ص 30)**
- التمكن من مجال تخصصه فهو واسع الإطلاع في هذا المجال ويشعر طلابه دائما بعلمه الغزير.
- التخطيط العالي لمحاضراته: وهو تخطيط مرن قابل للتغيير وفق ظروف المواقف المختلفة.
- العلم بالأهداف التعليمية والتربوية: فهو على علم بهذه الأهداف ويسعى إلى تحقيقها، وهو بذلك متكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفاءاتهم، ويستخدم خبرات طلابه لإثراء محاضراته.
- يمتلك مهارات الاستحواذ على انتباه طلابه خلال محاضرته وذلك بتنويع المثيرات التي يستخدمها.
- مراعاة الفروق الفردية بين طلابه بشكل يجعلهم أثناء العملية التدريسية، فهو ينوع أساليب الفرص، ويضرب الأمثال المختلفة ويستخدم وسائل تعليمية مناسبة حتى يحقق أهداف محاضرته مع جميع الطلبة. **(علي راشد، 2007 م، ص ص 38-35)**

3-5 - الخصائص الاجتماعية والثقافية:

* شعوره بالمسؤولية الاجتماعية وهي ذات عناصر ثلاث، الإهتمام (الإرتباط العاطفي بالمجتمع الذي ينتمي إليه)، الفهم (فهم تاريخه العربي والإســـلامي، فهم المغزى الاجتماعي لأفعاله)، المشاركة (اشتراك الأستاذ مع أفراد المجتمع في إنجاز الأعمال).

(علي أحمد مذكور، 2000، ص 73)

* أن يكون ملتزما يقيم وعادات وتقاليد المجتمع، لأن الأستاذ هو قدوة الطالب.

(تيسير مفلح كوالحة، 2004، ص 65)

* يكون على علم بما يدور حوله من أمور ومشكلات سواء كان ذلك على المستوى المحلي أو العالمي.

* يشترك مع طلابه في بعض الأنشطة الاجتماعية المناسبة، وهو بذلك يحاول أن يعطي للطلاب قولا وعملا نموذجيا للسلوك الاجتماعي الصحيح وكيفية التكيف مع الجماعة.

* يساهم بفعالية في الأنشطة الاجتماعية بالمجتمع المحلي في المناسبات الخاصة وتكون هذه المســـاهمة منه إما بالحضـــور في الاجتماعات، أو البحوث وبالمقالات، وتوعية الطلاب بأهداف مثل هذه المناسبات. **(السيد سلامة الخميس، المرجع السابق، ص 39)**

ثالثا: النمو المهني لعضو هيئة التدريس

تمهيد:

ينم تحسين أداء عضو هيئة التدريس من خلال مساعدته على اكتساب مهارات التخطيط السليم للدروس، واختيار طرائق التدريس المناسبة واستخدامها، وتوظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمة، والأساليب المناسبة لتقويم الطلاب ، وذلك كي يقوم بأداء واجبات المهنة بفعالية وكفاءة عالية.

1- تعريف النمو المهني:

يعرف النمو المهني بأنه "كل خبرات التعليم التي يزود بها المعلمون من أجل إحداث تغير في السلوك يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة وهو عملية منظمة هادفة وفرصة ذهبية تتاح للأفراد للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوافر لدى المعلم عنصرا القدرة والرغبة"

(توفيق ، عبد الرحمان ، 2002، ص123)

أو هو مجموعة من الأهداف التي تترجم في وسائل وأنشطة والتي تتخذها المؤسسة لتخطيط وتطوير مستقبل الوظائف لديها من خلال رفع الكفاءة والكفاية المستمرة للعاملين بها لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي والتقني المستمر في الوظائف وفقاً لمعايير ومتطلبات الجودة العالمية. **(الديب، ابراهيم ، 2007، ص14)**

ويمكن القول أنه عمليات مؤسسية منظمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم وتستهدف تجديد أدائهم المهني ورفع جودتهم في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى مساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته **(الحربي، حياة ، 2006م، ص315)**

ويمكن أن يكون كل نشاط يقوم به الفرد أو يتلقاه أو يشارك فيه بحيث يؤدي اكتساب خبرة جديدة أو تعديل سلوك في الممارسات أو تطوير وتحديث خبرة سابقة لدى الفرد وتشمل الخبرات والمهارات والقدرات. **(الخوالدة، محمد، وآخرون ، 2006، ص 56)**

ومما سبق نستطيع القول أن النمو المهني هو عمليات تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفعالية لمقابلة حاجاته وحاجات الجامعة والمجتمع.

2- أهمية النمو المهني:

تركزت حركة تنمية أعضاء هيئات التدريس حول تحسين و تطوير العملية التعليمية وقد تزايد الاهتمام بتنمية عضو هيئة التدريس، فبرامج التنمية المهنية تلعب دورا كبيرا ومهما في الرقي بمستوى عضو هيئة التدريس إلى مستوى راق من الجودة والفعالية، مبررة ذلك بأن التنمية المهنية الفعالة إذا توافرت لها عوامل النجاح مثل: الموارد والدعم الفني والمجتمعي وشارك المجتمع في تمويلها، ستكون أكثر العوامل إسهاما في بلوغ عضو هيئة التدريس مستوى عال من الفعالية والجودة، مما يساعده على امتلاك المهارات التي تعينه على تحقيق الأهداف.

ويوضح (يوسف) أن التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس ليست مجرد برامج للتدريب فقط تفرضها الجامعة، ولكنها تتعدى ذلك لبرامج فردية ومؤسسية تساعد العضو على إعداده لتعليم مستمر، والانفتاح على الأفكار والرؤى الجديدة، وتنمي فيه روح الفريق الواحد والعمل الجماعي. **(يوسف، ماهر اسماعيل صبري ، 2005، ص93)**

وأورد (الدسوقي) العديد من النقاط عن أهمية النمو المهني، منها:

- يكسب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.
- ينمي لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

- يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء ويقوم على مبدأ التعلم مدى الحياة.
- يســـهم في تخفيف النفقات فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نســـبة الأخطاء بالعمل.
- برامج الإعداد قبل الخدمة لا تتعدى مدخلاً لممارسة المهنة، وليست إعداداً نهائيا لها.
- مواكبة التغييرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه، مثل ازدياد سرعة تطوير المعرفة واتساعها، والتقدم التكنولوجي، والتطور في مجال أساليب التقويم، هذا الأمر يلزم الأساتذة بمتابعة التطورات الحديثة.
- تعدد أدوار المعلم في العملية التعليمية، حيث إن دوره لم يعد قاصـــراً على نقل المعرفة إلى طلابه، وصار ينظر إليه على أنه موجه ومناقش ومشرف أكاديمي وتربوي أكثر من أكثر من كونه ناقلاً للمعرفة.
- تكوين فلسفة عصرية، تنبع من فهم المعلم لطبيعة حاجات التلميذ، وفهمه لطبيعة وحاجات المجتمع، والبيئة المحلية. **(الدسوقي، فايزة احمد ، 2011م، ص67)**

ويتضـــح مما ســـبق أن النمو المهني لأعضـــاء هيئة التدريس لا يعتمد على تحســـين الفاعلية التدريســـية أو تنمية مجال البحث العلمي وإنما هي أكبر من ذالك حيث تركز على تنمية الأستاذ كفاعل رئيسي في مجال تطور وتقدم وازدهار المجتمع من خلال ما يساهم به من رصـــيد وإنتاج علمي إضـــافة إلى المســـاهمات المباشـــرة والمتمثلة في لقاءات التوجيه والإرشاد، المشاركة في مختلف الندوات والمؤتمرات التي تنظمها مختلف فعاليات المجتمع – وغيرها.

3- أهداف النمو المهني:

تسير عملية التعليم والتعلم وفق سياسة وأهداف، وإن اختلف في مستويات هذه الأهداف من المجتمع إلى آخر ومن جامعة لأخرى، أو ظهور ضبابية وعدم وضوح في هذه الأهداف

والنمو المهني لعضـــو هيئة التدريس هو جزء من المنظومة التربوية والذي ينعكس نموه وتطوره بالإيجاب على العملية التعليمية.

وقد يحدد **إمام** بعض أهداف التنمية المهنية تتمثل فيما يلي:

- ❖ إضافة تغييرات في أداء عضو هيئة التدريس تتفق مع متغيرات ومتطلبات العصر.
- ❖ تزويد عضـو هيئة التدريس بالخبرات والمهارات والمعارف والمعلومات التي تسـهم في رفع مستواه الفكري والثقافي والمهني، وتنمية قدراته واستعداده للقيام بأدوار جديدة.
- ❖ تنمية المهارات الإدارية المتعددة لدى عضـو هيئة التدريس كالعمل في فريق أو مهارات إتخاذ القرار في العمل الأكاديمي والإداري.
- ❖ إكسـاب عضـو هيئة التدريس الاتجاهات والقيم الملائمة لطبيعة عملـــه وأدواره الآنية. **(إمام، إيهاب ، 2008، ص23)**

بينما حدد **(ماهر، 1995 :12)** بعض الأهداف التي يســـعى النمو المهني إلى تحقيقها فيما يلي:

- ▫ إنتاج وإخراج مدرس مزود بالمعلومات والأخلاق التي من خلالها يســتطيع التعامل مع التلاميذ.
- ▫ تزويد المدرس بأساليب جديدة ووسائل تعليمية تواكب التطور المعرفي والتقني.
- ▫ تزويد المدرس بمهارات التفكير التي تشجع التلاميذ على محاكاته.
- ▫ زيادة التفاعل ما بين المدرس والتلاميذ داخل غرفة الفصل.

مبررات النمو المهني:

هناك العديد من الاسباب التي أجبرت مؤسسات التعليم العالي على تنمية أعضاء هيئة التدريس نذكر منهاعلى سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ تعدد وظائف الجامعة، فلم تعد الجامعة تقتصر على وظيفة التدريس والمحافظـــة على التراث الثقافي للمجتمع، بل شهدت تغيرات جذرية في مقاصـدها وطبيعـة أعمالها ظهر هذا في التغيير الجذري الذي طرأ على استراتيجيات العمل فيها.

(الأغبري، بدر ، 1994، ص116)

- ✓ التطور التقني يعد من أهم الأسباب التي تستدعي التنمية المهنية لأعضاء الهيئة

التدريسية، لما لها من انعكاسات على العملية التعليمية بكافة أبعادها ومجالاتها.

✓ التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتقنيات التعلم والتعليم. فقد أثرت تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي بشكل جذري على نظم التعليم، وأساليبه مما تطلب مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتعلم من بعد، إضافة لزيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بغية تحسين فعالية المخرجات التعليمية.

(مدني، غازي بن عبيد ، 2002، ص 2)

✓ إضافة إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى العمل في مراجعة المناهج من حيث أهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها، ووسائلها وأنشطتها وتقويمها، لتعديلها نحو الأفضل والمساهمة الفعالة في التنمية البشرية على مستوى المنهج والتدريس، وكذلك ظهور أنماط جديدة في التدريس، مثل: دور المتعلمين، ومدخل حل المشكلات، والتعليم الاستراتيجي والتعلم بالأهداف التعلم المتقن.

كما يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى الحافز المهني الذي يمكنهم من تحسين أدائهم للمهمات الموكلة إليهم في ضوء وظائف الجامعة وهوما يمكنهم من التكيف الأمثل مع بيئتهم المهنية. **(الخطيب، أحمد، وبني عبده، محمد ، 1994،ص 249)**

رابعا: مجالات النمو المهني

تمهيد: تختلف مجالات النمو المهني وأبعاده، باختلاف وجهات نظر الباحثين وطبيعة دراستهم، وتختلف هذه الأبعاد في مستوى أهميتها ودرجة استخدامها، وسيكتفي الباحث بالحديث عن المجالات التي تناولتها الدراسة، والتي تمثل المحاور الأساسية لوظائف عضو هيئة التدريس وهي على النحو الآتي:

أولا: الفعالية التدريسية:

1- مفهوم الفاعلية التدريسية:

إن التدريس الجامعي هو الوظيفة الرئيسة في اغلب الجامعات المرموقة في العالم والذي يعمل على اعداد الطلبة بالشكل الذي يسهم في تمكينهم من مواجهة المستقبل بكل تحدياته. **(الثبيتي وحريري، 2003، ص 74)**

وهو عملية حيوية تفاعلية، الغرض منها تدريب الحواس المختلفة لتقوم بدورها في ملاحظة الواقع ورصد ما يحيط بالطالب بدقة وموضوعية، وممارسة الانتقاء والتقويم والإضافة الإبداعية في ضوء معايير محددة.

ويعد التدريس الجامعي (الفعال) عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداده العلمي وتعقمه في التخصص وإعداده المهني (التربوي، المسلكي) في التدريس الجامعي، وسمات شخصية وصلاته البيئية مع الطلبة وتعامله معهم، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي نفسه من حيث خصائصه الشخصية وقدراته وميولة ومستواه الإقصادي والإجتماعي، واستعداده للتعلم الجامعي، ومنها ما يتصل بطبيعة المناهج (البرامج) الجامعية والخطط الدراسية والتدريسية في الجامعة من حيث طبيعتها، وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها ومتطلبات الأخرى، هذا إضافة إلى الإدارة الجامعية الرشيدة التي تهيء مناخا تعليميا وبحثيا مناسبا والتي تتداخل في مجماها وتتعاون معا نحو تحقيق أهداف الرئيسية. **(زيتون، عايش محمود ، 1995، ص 20)**

ويعرف **(حسن، عبد علي ، 2001، ص 129)** الفاعلية التدريسية بأنها " مدى قدرة عضو هيئة التدريس على توظيف طرائق التدريس المختلفة، كالمحاضرات، والمناقشة، والندوة، وقدرته على الإستفادة من مصادر التعلم المختلفة، كالمراجع، والدوريات، والبحوث والدراسات والمؤتمرات والندوات، والحلقات العلمية.

ويعتمد تحقيق هذا على مدى قدرة وكفاءة عضو هيئة التدريس والذي يعبر عن فاعلية وسمعة الجامعة وقوتها العلمية، فمن المهم للطالب ان يتعلم كيف يفكر لا كيف يحفظ المعارف والمقررات، وذلك يتطلب عضو هيئة تدريس مميز بإعداده وتكوينه وبقدرته على صياغة الأهداف التعليمية والأنشطة والخبرات التطويرية.

ويرى الطالب الباحث أن دور عضو الهيئة التدريسية تجاوز مرحلة الحفظ والتلقين والنقل فالقرن الواحد والعشرون، أصبح دور عضو هيئة التدريس العمل على نمو الطالب نموا متكاملا (عقليا ووجدانيا ومهاريا)، ويعتمد هذا على مدى قدرة عضو هيئة التدريس على

تحقيق الأهداف المنشـودة أو النتائج المرغوبة لعملية التدريس من خلال عملية منظمة تحدد الإسـتخدام الأمثل لكافة طرق وأسـاليب ووسـائل التدريس المناسـبة والتي تحقق أفضـل المخرجات التعليمية.

ويؤكد المتخصـصـون في التربية العملية وطرق التدريس أن أي تدريس ناجح لابد أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف تدريسـية محددة ومقبولة، وبالتالي فإنه لابد لعضـو هيئة التدريس أن يكون واعيا وعيا كاملا لأهداف التدريس وغاياته فما دامت العملية التدريسـية تعني بفكر المتعلم ووجدانه وأهدافه متصـلة بهما، فلا بد من تحديد نوع الفكر والوجدان ومستواها تحديدا واضحا وكافيا، ومن هنا تتضح أهمية وضرورة صياغة الأهداف التدريسية.

(زيتون، عايش محمود، 1993، ص46)

فتصـميم التدريس وصـياغة أهدافه ليسـت عشـوائية بل هي عملية منظمة، فيها تراعي الأولويات حسـب مخطط سير حسـب مراحل وهي على النحو التالي: تحديد التدريس، تحديد أهداف التدريس، اختيار اسـتراتيجية التدريس، اختيار تكنولوجيا التدريس، تحديد أسـاليب اختيار وتقويم أداء الطلبة، بناء خطة تدريس. **(قطامي وآخرون، مرجع سابق، ص 498)**

ومنه فمهنة التدريس مهنة منظمة بخطوات دقيقة ومدروسة، يضطلع بها مدرسون نالوا كفاياتهم المعرفية والثقافية والتخصـصـية والمهنية والتربوية، وبنفس الوقت هي مهنة متجددة تواكب الجديد من التقنيات والوسـائل التعليمية ويتطلب ذلك من عضـو هيئة التدريس البحث عن كل ما هو جديد وإتقانه، حيث إنّ التدريس يحتاج إلى مهارات فردية وشـخصـيةٍ مميّزة وقوية، لذلك فإنّه ليس بمقدور الجميع إتقانها، كما أنّه يتطلّب تعلّم كافّة المهارات والوسـائل التي تساعده على إيصال الفكرة المطروحة للطالب بأبسط وأسهل الطرق الممكنة.

2- أهمية التدريس الجامعي :

يمكن تلخيص أهمية التدريس الجامعي للطلاب من حيث أنه :

أ-له أثر بالغ على التحصـيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري الاجتما عي والأخلاقي لطـلاب الجامعة .

ب- إعداد الطلاب إعداداً مهنياً متخصصاً عالياً حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة .

ج- للتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء داخل أو خارج قاعات الدراسة.

د- يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب كيف يفكرون ويستخدمون عقولهم.

هـ- يساهم التعليم الجامعي في المساعدة على نضج الطلاب الاجتماعي

و- يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب على التعبير عن الآراء والأفكار بكل صراحة **(توق، محيي الدين، وضياء الدين زهران ، 2001، ص48)**

3- الأهداف التدريسية ومتطلباتها:

تعتبر الأهداف التدريسية من أهم مكونات المنهاج التعليمي، فهي تمثل نتاجات التعلم المنشودة في المنهاج وذلك ما داعى العديد من التربويين إلى النظر إليها بمنتهى الحذر والعناية فوضعوا شروطا يتوجب الأخذ بها عند صياغتها سواء سلوكية كانت أم غير سلوكية.

وقد حدد **(السويدي والخليلي ، 1997، ص22.)** بعض هذه الشروط فيما يلي:

- **الشمول والإتساع:** حيث يشترط في الأهداف التدريسية التغطية المتوازنة للمجالات المعرفية والإنفعالية والمهارية والنمائية.
- **الملائمة:** ويشترط في الأهداف التدريسية أن تكون منسجمة مع غايات المنهاج ومراميه وأن تناسب مستوى التلاميذ.
- **الصدق:** يشترط في الأهداف التدريسية أن تكون الأهداف التدريسية صادقة فيما تقيسه.
- **المعقولية:** يجب ان تصاغ الأهداف التدريسية منسجمة فيما بينها، دون تناقض أو اختلاف.

❑ **التناغم:** يجب أن تكون الأهداف التدريسية منسجمة فيما سواء كانت الأهداف سلوكية أو غير سلوكية.

4- أساليب تحسين المهمة التدريسية:

إن طبيعة العصر الذي يعيش فيه الإنسان اليوم يتسم بالتغير السريع والتقدم المذهل في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والمعلوماتية ولذلك تطلب من عضو هيئة التدريس اضافة إلى مؤهلاته في مجال تخصصه معرفة جيدة بالتقنيات التعليمية الجديدة، واكتساب مهارات وقدرات جديدة في مجال التدريس وأساليبه وطرائقه، وقد اقترح **(حسين وحنفي، 2000، ص202)** بعض الأساليب من خلال ما يأتي:

☒ تبصيره بالأساليب التدريسية الجديدة ومدى إعتمادها على التكنولوجيا المتطورة ومن هذه الطرق (طريقة الحلقات الدراسية، وطريقة التعلم البرنامجي والقائم على استخدام التكنولوجيا).

☒ منح عضو هيئة التدريس الحرية الأكاديمية والمهنية ومنحه مساحة واسعة للتعبير عن رأيه.

☒ التقويم المستمر للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وهناك عدة مداخل للتقويم منها ما يعتمد على العمليات والنواتج من خلال تقييمه للفاعلية التدريسية من خلال نتائج تحصيل الطلبة وانجازاتهم في المقررات الدراسية، ومن مداخل التقييم الأخرى مدخل الأحكام التقييمية ويستند هذا المدخل إلى أحكام وتقديرات الزملاء والقائمين بمهام الإدارة الجامعية والتقارير الذاتية لأعضاء هيئة التدريس.

5- متطلبات الفعالية التدريسية:

يرى بعض رجال التربية أن المهمة التدريسية لعضو التدريس يلزمها متطلبات وقواعد وضوابط، فالتدريس مهنة تقوم على الإعداد والتخطيط ورسم الأهداف وتحرير الخطوات، وأهم هذه المتطلبات:

❖ الالتزام بالواجبات التدريسية وإعداد المحاضرات وعدد ساعات العمل.

❖ التفاعل مع الطلاب من أجل تنمية قدراتهم ومهاراتهم واكسابهم القدرة على التعلم الذاتي والابتكار والإبداع وتنمية المشاركة المجتمعية لديهم.

❖ أداء الواجبات الادارية التي يكلفون بها والقيام بالارشاد الأكاديمي.

❖ المشاركة في تطوير المناهج وتأليفها وتدريس الطلبة على مهارات البحث العلمي والتفاعل مع التكنولوجيا المطلوبة. **(عيسان وجمعة ،1997، ص126)**

6- معوقات التدريس الجامعي الفعال:

تختلف العوامل المؤثرة والمؤشرات المعيقة لعملية تحسين التدريس من جامعة لأخرى وتبرز صعوبة هذه المشكلات من خلال قدرات أعضاء وهيئة التدريس أنفسهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم بشأن التدريس، كما أن صيغة عملية التدريس نفسها مؤشر مهم على فعالية التدريس، و نذكر بعض المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس الجامعي:

❖ عدم الاتفاق على تحديد مواصفات التدريس الجامعي الجيد.

❖ عدم التحمس من قبل أعضاء هيئة التدريس لدراسة طرق التدريس الجامعي وأساليبه وتركيزهم على البحث العلمي.

❖ اعتماد الترقية في سلم الوظائف الأكاديمية أساسا على البحث العلمي مما يؤثر على دافعية عضو هيئة التدريس للبحث في أساليب تحسين تدريسه.

❖ قناعة بعض أعضاء هيئة التدريس بفعالية طرق التدريس التقليدية أو أنه ليس بالامكان استحداث طرق تدريس جديدة. **(موسى، مرجع سابق، ص107)**

والتدريس يبقى الحكم عليه نسبيا لأن هناك فروق فردية بين أعضاء هيئة التدريس حيث ترتبط بقدرات وإمكانات الأساتذة والجامعة والمناخ التعليمي وغيره من مرتكزات العملية التعليمية فمكونات ومعيار التدريس الفعال تختلف من مؤسسة لأخرى فالذي قد يكون فعالا للبعض قد يكون غير فعال للآخرين.

ثانيا: البحث العلمي

1- تعريف البحث العلمي:

من غير الممكن أن نحصـــر كل التعريفات التي أطلقت على مفهوم "البحث العلمي" حيث تعددت تلك التعريفات وتنوعت، تبعا لأهدافه ومجالاته ومناهجه، ولكن معظم تلك التعريفات تلتقي حول التأكيد على دراسة مشكلة ما بقصد حلها، ومنه يمكن تعريف البحث العلمي على أنه:

✓ مجموعة من الجهود المنظمة التي يقوم به الإنســان مســتخدما الأســلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في ســعيه لزيادة ســيطرته على بيئته واكتشــاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين الظواهر. **(جودت عزت عطوي،2000،ص42)**

✓ استقصاء أو تقصي منظم، بإتباع أساليب ومناهج علمية محددة للحقائق العلمية بقصد التأكد من صحتها أو تعديلها أو إضافة الجديد لها.

(غازي حسين عناية، 2000، ص12)

✓ وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق الاستقصاء الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة. **(أمل سالم العواودة، 2002 ، ص 2)**

ويعتبر البحث العلمي أحد المعايير الأساسية لتقدم وارتقاء المجتمعات وبصفة خاصة تطور الجامعات لذلك أن غالبية دول العام ألزمت نفسـها بوضـع برامج وخطط لتقوية ودعم التوجه البحثي للجامعة وعملت الجامعات على تشجيع البحث العلمي.

2- أهمية البحث العلمي:

لقد اصـبح البحث العلمي في وقتنا الحاضـر ضـرورة ملحة أكثر من أي وقت مضـى لارتباطه بنمو وتطور المجتمعات الإنســانية، ولقد تميز العصــر الحديث ببناء ضــوابط ومنهجية علمية للبحث العلمي، يرافقها ضــرورة توفر إمكانيات معنوية ومادية لأداء هذه المهمة، وتزداد أهمية البحث العلمي للأستاذ الجامعي من خلال:

- استخدامه في مجالات مختلفة مثل تحليل النشاطات الصفية على سبيل المثال وتسجيل محاضرة أو مناقشة داخل غرفة الفصل والك لاكتساب مهارات التحليل الذاتي من خلال:

- تقديم اقتراحات لتحسين العملية التدريسية واستخدام طرق جديدة في التعليم.
- معرفة الأستاذ بخطوات البحث العلمي يساعد على تقييم الأداء من خلال بناء الاستبيانات أو الاختبارات وتحليل نتائجها وتحديد مخرجات التدريس.
- الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال تخصصه والذي ينعكس بالتالي على أدائه الجامعي.
- إن المعرفة بأساليب البحث العلمي سوف تساعد على إجراء الأبحاث ودراسة الأبحاث الأخرى والإفادة منها وتطبيق نتائجها وكذلك نقد الأبحاث العلمية وتحديد مستوى الثقة بها.

(التل، سعيد ، 1997، ص ص520-522)

ويفيد البحث العلمي في تصحيح بعض المعلومات عن الكون الذي نعيش فيه وعن الظواهر التي نحياها وعن الأماكن الهامة والشخصيات وغيرها، ويفيد أيضا في التغلب على الصعوبات التي قد نواجهها سواء كانت سياسية أو بيئية أو اقتصادية أو اجتماعية وغير ذلك.

وواقع المعرفة المتطور والمتراكم يستوجب من عضو هيئة التدريس تجاوز الدور التقليدي كونه مجرد قارئ للمعرفة من كتب ومجلات علمية ودراسية، فينبغي عليه أن يكون ممارسا لأكتساب المعرفة الجديدة والطريقة العلمية وطريقة صياغتها وإخراجها وعليه والإعتماد على نفسه في البحث والتطوير المعرفي والعلمي في الحقل اختصاصه.

3- أنواع البحوث وأقسامها:

هناك اكثرمن محور تقسم على أساسه البحوث، ومن أكثرها شيوعا ما يلي:

اولا: حسب طبيعة البحوث ودوافعها: تقسم البحوث إلى نوعين رئيسسين هما:

1- **بحث أساسي:** يطلق عليه أحيانا البحث النظري، وغرضه الاساسي والمباشر هو التوصـــيل إلى حقائق وتعميمات علمية، أما غرضـــه النهائي فهو تكوين نظام معين من الحقائق والمفاهيم والعلاقات والقوانين والنظريات العلمية.

2- **بحث تطبيقي:** يهدف أساسا وبشكل مباشر إلى تطبيق المعرفة العلمية المتوفرة، أو التوصـــل إلى معرفة لها قيمتها وفائدتها العلمية في حل بعض المشـــكلات الملحة في كافة جوانب وميادين الحياة.

ثانيا: حسب اساليب ومناهج البحث المستخدمة: تقسم البحوث إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1- **بحث وصفي:** يهدف إلى وصف الظواهر والأحداث والأشياء كما هي في الواقع، وتستخدم في جمع البيانات في البحوث الوصفية عدة أساليب ووسائل من بينها الملاحظة، والمقابلة، والاختبارات، والاستفتاءات، والمقاييس المتدرجة.

2- **بحث تاريخي:** يصـــف ويســـجل الأحداث والوقائع التي جرت في الماضـــي، مع تحليلها وتفسيرها للإلمام بالماضي، وفهم الحاضر، والتنبؤ بأحداث وأشياء مستقبلية.

3- **بحث تجريبي:** يعتمد هذا النوع من البحوث عند دراســة الظواهر والمشـكلات على المنهج القائم على الملاحظة، وفرض الفروض، وإجراء التجربة الدقيقة المظبوطة، ويتميز البحث التجريبي بالتحكم عن قصد في المتغيرات البحثية من جانب الباحث.

ثالثا: حسب طبيعة وشكل البينات المستخلصة: تقسم البحوث إلى نوعين رئيسين هما:

1- **بحث كمي:** يقرر فيه الباحث ما يدرســه، ويحدد بدقة ، ويســأل أســئلة محدودة النطاق، ويجمع بيانات كمية (عددية) عن المبحوثين، ويحلل هذه البيانات إحصــائيا، ملتزما بالموضوعية عبر مراحل البحث المختلفة.

2- **بحث كيفي:** يعتمد فيه الباحث على أراء المبحوثين، ويسأل أسئلة واسعة، ويجمع بيانات على شكل نصوص أو صور، ويقوم بوصفها وتحليلها في ضوء محاور، متسما بالذاتية أثناء مراحل البحث. **(عبد الرحمن السعدي،2015، ص ص 41-42)**

4- معوقات البحث العلمي:

إن وظيفة البحث العلمي أصبحت ركيزة أساسية من عمل أستاذ الجامعة ومن خلال البحث ينموالأستاذ الجامعي ويتقدم في مجال تخصصه، فتوجد علاقة تكاملية بين التدريس والبحث العلمي، فالنشاط البحثي يساعد على تطوير وتحسين المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس وهذا ينعكس بشكل إيجابي على كمية ونوع المعلومات التي يدرسونها للطلاب من خلال أدائهم، ولكن الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية يواجه عدد من المشكلات والصعوبات في هذا المجال ومن بينها:

- ✓ **قلة تمويل البحث العلمي:** إن الدعم المالي للبحث العلمي أمر هام في إنجاحه وخاصة دعم بحوث أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات ودعم منشآته وأجهزته ومعداته وكذلك شراء المواد المستحدثة في الأبحاث ودفع أجور العاملين فيه، وتخصيص جزء لا يستهان لنشر نتائج البحوث في الدوريات وبدونه تتعطل إنجاز العديد من البحوث المهمة والضرورية للإرتقاء بالمعرفة واكتشاف الجيد من العلوم.
- ✓ **قلة حضور المؤتمرات والندوات العلمية:** فضعف المشاركات من حضور للندوات والمؤتمرات العلمية من المشكلات التي يعاني منها عضو هيئة التدريس الحقيقية إضافة إلى عدم الحوافز والتسهيلات المادية المناسبة.
- ✓ **نقص المراجع العلمية التخصصية:** تعتبر من أخطر المعوقات التي يواجهها الباحث والمتمثلة خاصة في نقص الدوريات العربية والعالمية.
- ✓ **ندرة المجالات العلمية لنشر بحوث أعضاء هيئة التدريس:** تعاني المؤسسات الأكاديمية التعليمية من انحصار عدد دوريات النشر في التخصصات المختلفة وعدم وجود مؤسسات مهنية ترعى أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.
- ✓ **العبء الدراسي:** حيث يعتبر عدد الساعات التدريسية إحدى العقاب أمام البحث العلمي لأن الباحث من الصعب عليه الموازنة بين عبء تدريسي متضخم وبين التفرغ للإبداع البحثي والفكري.

✓ نقص الأجهزة العلمية والمعدات اللازمة للبحث وندرتها: فالبحوث التطبيقية تعتمد بشـــكل دقيق على الأجهزة العلمية ومدى تطورها وعدم توافرها يعطل البحث ويؤثر على نتائجه.

(أبو الوفا، جمال وتوفيق، صلاح ، 1992، ص ص 374 – 481)

ثالثا: المشاركة المجتمعية

تعد الجامعة أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط ومن ناحية أخري هي أداة في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية، وصنع المجتمع من ناحية، ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها، فالجامعة في العصور الوسـطى تختلف رسالتها وغايتها عن الجامعة في العصر الحديث، وهكذا لكل نوع من المجتمعات جامعته التي تناسبه، كما تتأثر الجامعة بحركة التغيير والبناء الإجتماعي فهي جزء من النسيج الإجتماعي بكافة مجالاته الاقتصادية والإجتماعية والثقافية والسياسية.

وهي التي تـزويد المـجـتـمـع بـاحـتـيـاجـاتـه من المهارات والقدرات التي تتطلبها عملية التنمية والتي تساهم مساهمة فعالة في تطوير المعرفة العلمية والتكنولوجية في المجتمع.

(رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف، 2009، ص63)

فالمجتمع منظومة متكاملة العناصر والأهداف فهو كل من تفاعل العناصر والمكونات فعندما ينشـــط التفاعل بين هذه العناصـــر ينتج مجتمعا قويا حيا، والمجتمعات التي تجد صعوبة في وجودها وإثبات ذاتها هي مجتمعات ضعيفية وتفاعل أفرادها مع بعضهم البعض يكون ضـــعيفا يغلب عليه على الفتور والإختلاف، والجامعة مجتمع بشـــرى مصـــغر عن المجتمع الكبير ينعكس من خلالها نمط المجتمع وثقافته وتفاعلاته الداخلية، تتفاعل كل جزيئاته ودوائره، وتحكمه ضوابط السلوك الإجتماعي والعلاقات الإنسانسية.

(كاظم، محمد وآخرون، 1982، ص ص 110 -111)

وتتنوع مجالات خدمة المجتمع للأستاذ الجامعي وتتعدد أدواره طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة على حدى، وكذلك طبقا لظروف المجتمع المتغيرة، ولذلك نجد هناك

تباينا واضحا بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال، وعلى العموم فان هذه المجالات عبارة عن أنشطة وممارسات بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية) وذلك عن طريق استغلال كل القدرات الفعلية والمصادر المادية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين أحوال المجتمعات.

ومن الملاحظ أن وظيفة الجامعة في خدمة بيئتها ومجتمعها تقوى يوما بعد يوم، وليس هناك من شك في أن توقعات المستقبل تشير إلى زوال الحواجز بين الجامعة والمجتمع ومؤسساته من جهة والمجتمع من جانب آخر، فقد أصحبت النظرة إلى الجامعة كبيت للخبرة فأصبحت الجامعة ملاذ المجتمع ووسيلة لدراسته و لدراسة وتفحص مشكلات الحياة وسبيله للوصول إلى حلول حقيقية، وعضو هيئة التدريس بدأ يأخذ دور ويتفاعل بإيجابية ويتغمس في مجتمعه وقضاياه بأنواعها ومستوياتها المختلفة من خلال الجهد والمبادرة والقدرات الفردية أو من خلال تنظيم مهني، فخدمة المجتمع وتنميته تتمثل في تزويد المجتمع بالتخصصات والمهن المطلوبة في المجتمع، وكذلك المشاركة في وضع الخطط والسياسة الوطنية للتنمية، وتأمين حاجات خطط التنمية الإقتصادية الإجتماعية من الإطارات والقوى البشرية المؤهلة، وتنفيذ المشروعات، والإستشارات وتطوير المجتمع المحلي والوطني ، وإعداد القيادات المؤهلة لتصدر مراكز القيادة والريادة في المجتمع وفي مختلف مجالات المهن والتخصصات. **(زيتون، عايش محمود ، مرجع سابق، ص 24)**

الأساليب التي تساهم في خدمة المجتمع:

هناك أساليب لتفعيل جهود عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع تتمثل فيما يلي:

- تمهين التعليم الجاعي والسعي إلى تقدير حاجات المجتمع وقطاعاته الصناعية والتجارية وربط ذلك بسوق العمالة، والتأكد من مناسبة التخصصات المقترحة وإسقاط المهارات المناسبة للمساقات التدريسية.

- المشـاركة في مجالس المؤسـسـات الجامعية لزيادة الروابط بين الجامعة والمجتمع حيث تم إشراك بعض الكودار القائمة على مؤسسات الإنتاج مجالس إدرات الجامعات وتقاسم العوائد المالية بين الجامعات وهذه المؤسسات.

ارتبـاط الجـامعـة بمـا يجري حولهـا من خلال إقـامـة علاقـات تعـاونيـة بين الجـامعـة ومؤسسات المجتمع تقوم على تنسيق البرامج التدريبية وإقامة المشاريع الإنتاجية المشتركة مع المؤسسات المجتمعية. **(حسين وحنفي، مرجع سابق، ص ص216 -215)**

رابعا: جهود جامعة عمار ثليجي لتطوير عضو هيئة التدريس:

بعد إصـدار القرار رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016 والذي يتضـمن إنشـاء لجنة وطنية للإشـــراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأســـتاذ الباحث، بادرة جامعة الأغواط إلى إنشاء لجنة متخصصة لهذا الغرض، حيث كونت أساتذتها حديثي التوظيف على مدار السنة الجامعية (2017–2016). وقد استهدف التكوين (12)كفاءة التي وردت في المرجع الذي أصـدرته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وفي هذا التقرير ســـوف نعرج على ما جاء في التكوين ومن ثم تقديم قراءة في الكفاءات المستهدفة.

نظم التكوين على مدار السنة الجامعية، بحجم ساعي يقارب(120) ساعة، تطرق فيه المكونون إلى القانون الأساسي للأستاذ الجامعي، ميثاق أخلاقيات المهنة وكذلك إلى قضية ضمان الجودة في التعليم العالي، وقد لعب تنوع تخصصات الاساتذة المكونين الذي لعب دورا إضافيا في ثراء التكوين، وقد ســاهم أســاتذة علم النفس وعلوم التربية بدورهم في التكوين وتطرقوا إلى مواضــيع تهم التواصــل والتفاعب بين الأساتذة والطلاب وخاصة مع تغير ذهنيات طلاب اليوم عن طلاب الأمس، كما استفاد الأساتذة من خبرة بعض الذين شاركوا في إدارة الجامعة، و أوضـحوا للمتكونين القوانين والتشـريعات والحقوق والواجبات القانونية الخاصــة بالطالب والاســتاذ والشــرح المفصــل لنظام LMD تاريخ ظهوره وتطوره وحتمية تطبيقه في الجزائر واختلافة تماما مع النظام الكلاســـيكي وكذلك التطرق الى كيفية التدريس بالكفاءات واشراك الطالب في العملية التعليمية .

وبعد ما تطرقنا إلى حيثيات التكوين، سنحاول أيضا تقديم قراءة في الكفاءات المذكورة في المرجع، وكما ذكرنا سـابقا أن المرجع يحتوي على (12) كفاءة، حيث جاء في المرجع ما يلي:

1. الأستاذ الباحث يتحكم في الوسائل التعليمية الحديثة والكلاسيكية:

هذه الكفاءة تسمح للأستاذ بتطوير قدراته في المجال التعليمي المرتبط باختصاصه وليبلغ ذلك عليه التحكم في الوسائل التعليمية وبكل طرق التعلم من نظريات وممارسات ترتبط بمجال العمل، كما عليه دمج الأدوات المبتكرة اللازمة لممارسة مهنته لتطوير الجانب التعليمي واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

2 . يضمن الأستاذ الباحث المناخ المعرفي الملائم لمسار التعليم:

هذه الكفاءة تثير التساؤل التالي كيف يضمن الأستاذ المناخ المعرفي لمسار التعليم هنا يضع المرجع بعض النقاط ونذكر منها:

- ♣ استيعاب المفاهيم الأساسية لعلم النفس التعليمي، وتكييف البرنامج الدراسي وفق تنوع الطلبة.
- ♣ التعرف على أهمية التعليم في نقل المعارف والتعليم في مجال البحوث.
- ♣ التعرف على أهمية معايير المهن.

ومنها ما جاء متعلق بضرورة معرفة أساسيات نظام L.M.D :

- ♣ التحكم في خلفيات التكوين وفق نظام ل.م.د.
- ♣ استيعاب الفوارق بين نظام التكوين الكلاسيكي ونظام ل.م.د.

كما تم التطرق لبعض التوجيهات حيث بشكل نصائح:

- ♣ التحمس وإثارة حماس الطلبة عبر الدروس المقدمة.
- ♣ التحكم في قواعد وأساسيات الأستاذ الباحث.
- ♣ التعرف على الطلبة ومختلف قدراتهم.
- ♣ إظهار الدعم للطلبة وتقديم المساعدة لتلبية متطلبات الدروس.
- ♣ التحلي بروح المسؤولية والصدق والثقة والاحترام.
- ♣ تعويد الطلبة على أن نقل المعارف يتغير باستمرار.

3 . إدراك أهمية الحوار البيداغوجي:

للحوار البيداغوجي أهمية كبيرة في العملية التعليمية خاصة عند الاستناد في عملية التدريس بالكفاءات المسبقة فالحوار يساعد على استذكار الطالب معلوماته السابقة وكذلك مساعدته على ترتيبها وتقديمها كحجة واضافة لها معلومات جديدة بمساعدة الاستاذ وكذلك بالنسبة

للاستاذ فهي تساعده على معرفة النقاط الغامضة لدى الطالب وتصحيح المكتسبات الخاطئة أو صياغتها بالشكل الصحيح.

تمكين الطالب من كسب الثقة بنفسه و هذا بادراكه انه قادر على المناقشة وأنه يكتسب معلومات يستطيع المشاركة بها فعلى الاستاذ اقحام الطالب في المناقشة والوقوف بقربه والاستماع له، دفعه للمناقشة وهذا لكسر الحاجز الذي بينه وبين الطالب لكي يستطيع في المرة المقبلة ان يكون هو أي الطالب هو المبادر للمناقشة دون خوف أو تردد.

4 . اضفاء ديناميكية من أجل تنمية قدرات الطالب:

هذه الكفاءة مهمة جدا خاصة في نظام LMD وهذا بتكليف الطالب بعمل واضح دقيق وموجه ذو أهداف واضحة مرتبة ومنطقية يسطيع الطالب الحصول عليها من مراجع متعددة ومختلفة ويمكن توجيهه ليفضي رأيه في الموضوع وكذلك توجيهه لمعرفة اوجه الاختلاف والاتفاق وكذلك إعطاء الأستاذ اهمية لهذا العمل وهذا بتقويمه جيدا وتقييمه باعطاء علامات تزداد بازدياد التوسع والجدية في العمل.

بالاضافة الى تشجيع الطالب في اختيار المواضيع التي يجد فيها نسفه انه قادر على الخوض فيها وتوسع فيها لكن دائما الرجوع إلى الأستاذ للتقويم وكذلك التقييم بعلامات تحفيزية اضافية تضاف إلى علاماته.

5 . استعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية:

الاستاذ مسؤول على تقسيم الطلبة إلى مجموعات هو يحدد عدد الافراد فيها وكذلك معرفة كل فرد فيها، واضافاته لمجموعته بحيث يحرص قدر الامكان على أن كل فرد يكمل الأخر، أي أن الفرد يمتكلك مهارة خاصة به تفيد المجموعة وهذا لتعم الفائدة لذا نرى في بعض الأحيان الطالب يستطيع أن يوصل المعلومة لزميله أحسن من أستاذه بالإضافة إلى أن بعض الطلبة تنقصهم الجرأة للطلب من الأستاذ للاعادة أو يخجل من زملائه.

6 . التعود على العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين :

إن هذه الكفاءة تصب في مفهوم جودة الإدارة حيث المشاركة في الاجتماعات والإدلاء بالآراء والمساعدة في تحليل المعطيات يؤدي إلى اتخاذ قرارات صائبة وفعالة، ولتكون

مشاركة الأستاذ فعالة فعليه استيعاب مدى أهمية الدليل ودفتر الشروط البيداغوجيين.

7. التدريب على ممارسة الاشراف و مرافقة الطلبة:

المرافقة البيداغوجية للطلبة ضروري جدا لان الطالب دون توجيه أو مراقبة يكون في دوامة لايعلم

من أين يبدأ؟ وإلى أين سينتهي؟ فبالتالي المرافقة تساعد الطالب على اختيار مواضيع البحث وعلى تقسيم أبواب وأقسام البحث والبحث الببليوغرافي واختيار المراجع الضرورية واللازمة للبحث بالاضافة إلى المرافقة في التربصات خارج الجامعة و توجيه الطلبة للالمام والاستفادة من مهارات معينة أثناء التربص.

8 . التحكم في التعبير الكتابي والشفهي في وضعيتي التعليم والبحث:

على الأستاذ الإتقان الجيد للغة التي يدرس بها، وكذلك المصطلحات التي يستعملها بحيث ينتقي الكلمات والالفاظ اللازمة والدقيقة في الدرس وكذلك اختيار المصطلحات المتفق عليها في اغلب الكتب والمراجع مع الاشارة إلى المصطلحات الأخرى.

9 . تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة:

التحكم الكلي في الاختصاص وتطبيقاته في مجال الصناعة والواقع المعاش مع تمكين الطلبة من معرفة اخر ما توصل اليه العلم في هذا الاختصاص واهميته في المجال الاقتصادي وتحفيز الطلبة على الابتكار والاختراع وتنمية قدراتهم الفكرية.

10. تحديد قدرات العمل البيداغوجي:

اختيار الطريقة المناسبة للوصول الى ذهن الطالب أي البحث على الوسيلة المناسبة من وسائل تكنولوجية وبيداغوجية للوصول إلى كفاءة معينة وتوصيلها للطالب كاملة مع توظيفها في حياته اليومية أو في حياته العملية وترسيخ فكرة إن هذا الطالب وتعليمه له اهمية في تنمية الاقتصاد الوطني.

11. التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة المهارة واللباقة:

التقييم ضروري لمعرفة مقدار وصول الكفاءة المراد توصيلها للطالب ويكون التقييم جماعيا أو فرديا منطقيا وعلميا تتوفر فيه الشروط والمعايير المعمول به في جميع الجامعات المحلية والدولية.

12 . استعمال شبكة التقييم المتعلقة باهداف المخطط التكويني للمؤسسة:

استعمال شبكة تقييم واضحة مبنية على اسس علمية لقياس مقدار استيعاب الطالب وكذا تمكين الطالب من تقييم نفسه بنفسه لدفعه للتحصيل أكثر والمواصلة والرضي بمجهوداته في التحصيل.

خلاصة الفصل:

حتى تكون الجامعة ذات فعالية في هذا العالم المتغير وأن تظل وتصبح أهم ميادين الاشعاع الفكرى وتحقق أعظم وظيفة وهى توثيق صلتها بالمجتمع لابد من إيجاد رؤى مستقبلية بشكل موضوعى وعلمى، والمجتمع يقوم على جهد الافراد والجماعات لتحقيق اكبر قدر من الكفاية والازدهار عن طريق التعاون والتفاهم والارتباط المشترك ويلاحظ ان المجتمعات ينقصها الكثير فى مجال حرية الفكر والتعبير علاوة على تقاعس الأفراد والحكومات لتحقيق أكبر قدر من التنمية بالإضافة الى مدى درجة التعاون والترابط بين المؤسسات الحكومية والأهلية لخدمة المجتمع.

ويتبوأ الأستاذ الجامعي مكانة هامة في الجامعة المتواجد بها، ومنها إلى المجتمع الذي ينتمي إليه، ورغم الصعوبات والعوائق التي تعرقل دوره المنوط به ومهمته الأساسية بدء بغياب قانون خاص به دقيق وواضح يضمن له عيشا كريما من خلال توفير أساسيات وشروط الحياة الحضارية إلى سياسة تهمشه وتبعده عن مكانته وحقه في البحث والاعتراف بمبادراته في إنجاز القرار على أعلى المستويات.

وللأستاذ الجامعي وظائف متعددة هامة جدا تعدى التدريس والبحث العلمي كونه يحتل دورا أساسيا في المجتمع بما يسعى إلى تحقيق تنميته وخدمته، بل حتى تمثيل الدولة داخليا وخارجيا بم يحوزه من كفاءة علمية يجعله الأحق بذلك، وهذا كله ضمن الخصائص التي يتميز بها عن غيره من العاملين، مما يجعله ذو تأثير واضح وجلّي يساعده في النجاح في أداء مهامه وبفعالية، كل ذلك من خلال مختلف أوجه التفاعل الاجتماعي الذي يقوم به الأستاذ سواء بالجامعة وكل من فيها أو على مستوى المحيط الخارجي الذي يشمل جميع مناحي حياة المجتمع، بما يساهم فيه من فعاليات تتوافق ودوره فيه، وتتطلع إلى الرقي به وتحقيق مستوى أفضل من التناغم العلمي.

الفصـــل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- الدراسة الاستطلاعية

7- الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الجانب الميداني الذي يعتبر محكا لإختبار الفرضيات والتحقق منها من خلال ما هو قائم في الميدان والواقع، عن طريق جمع المعلومات والعمل على تصنيفها وترتيبها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها، وذللك بعرض منهج الدراسة وإجراءات اختيار العينة ومواصفاتها، وأدوات الدراسة وكيفية إعدادها وتطبيقها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واختبار صحة الفروض، مع التعريف بميدان الدراسة (المجال الزمني والمكاني).

1_ منهج الدراسة:

نظرا لأن هذه الدراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، وجد الباحث أن استخدام المنهج الوصفي بشقيه الإرتباطي والمقارن هو الأنسب لأنه يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها، كما أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف المشكلة وتصنيفها وإخضاعها للدراسات دون تدخل الباحث في مجرياتها.

2_ حدود الدراسة:

لكل دراسة حدود تقف عندها، وقد عد الباحث محددات الدراسة الحالية في النقاط التالية والتي يتوقف عندها تعميم نتائج هذه الدراسة، وتتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة عمار ثليجي بالأغواط.

ب- الحدود الزمنية: تتحد بهذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو السنة الجامعية 2018/2017 واقتصرت الدراسة تطبيقا على المدة الزمنية الممتدة من نهاية شهر نوفمبر 2017 إلى غاية ماي 2018.

ج- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

د- الحدود الأداتية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها:

قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لصاحبها "ستيرنبرغ وواجنر" (1992) من تعريب وتقنين أبو هاشم السيد(2007)، ومقياس النمو المهني لصاحبه "محمود مرزوق أبو وطفة" (2002م).

3_ مجتمع الدراسة:

يمكن القول أن مجتمع الدراسة هو مجموعة عناصر لها خصائص أو عدة خصائص مشتركة، تميزه عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث والتقصي والمقصود بمجتمع الدراسة الحالية جميع أعضاء هيئة التدريس، ويزاولون وظيفتهم بجامعة

عمار ثليجي بالأغواط، والمقدر عددهم بـ (963) أستاذا وأستاذة وفقا لإحصائيات إدارة الجامعة لسنة 2018.

4_ عينة الدراسة:

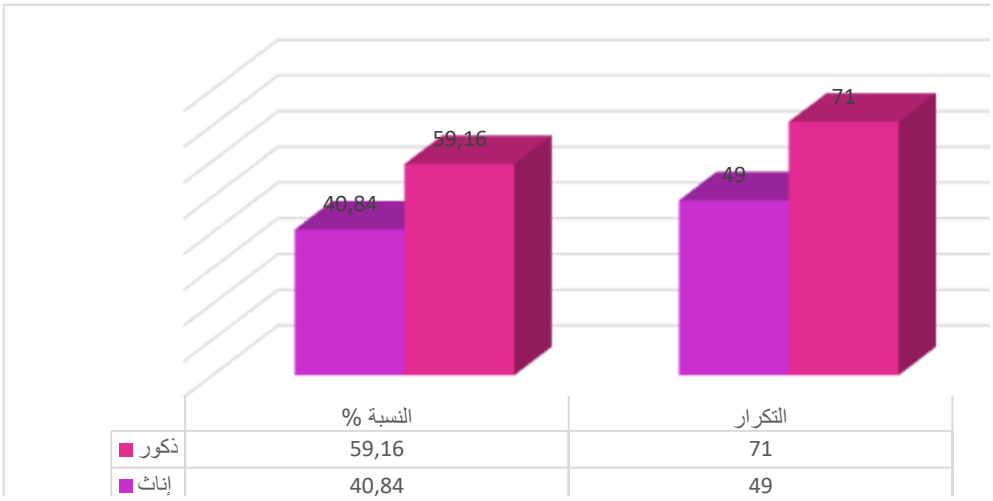
تعد العينة جزءاً من المجتمع الذي يجري عليه البحث، وتختار وفق قواعد خاصة كي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا وتاما، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة وكان عددها (120) من بين (963) استاذا واستاذة موزعين بين كليات الجامعة وهي تمثل نسبة (12،04%) وهي عينة ممثلة.

4. 1_ خصائص عينة الدراسة:

أ- تتوزع عينة الدراسة وفق متغير الجنس كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (5): يمثل توزيع العينة حسب الجنس

	التكرار	النسبة %
ذكور	71	%59.16
إناث	49	%40.84
المجموع	120	%100



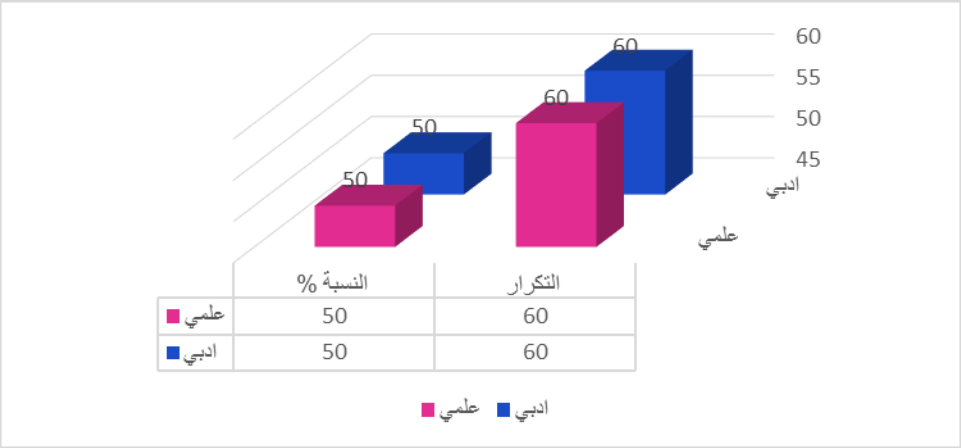
شكل رقم (6): يمثل العينة حسب النوع

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن أفراد عينة الذكور يمثلون نسبة 59.16%، في حين أن عينة الإناث تمثل نسبة 40.84%.

الجدول الأتي بوضح توزع عينة الدراسة وفق متغير التخصص:

جدول رقم (6): يمثل توزيع العينة حسب التخصص

	التكرار	النسبة %
علمي	60	%50
أدبي	60	%50
المجموع	120	%100



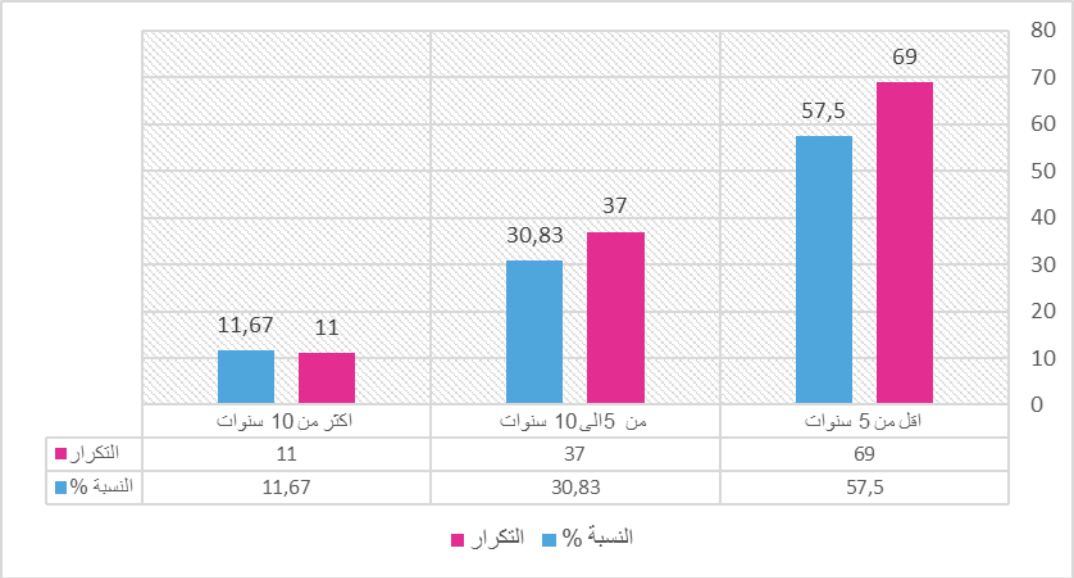
شكل رقم (7): يمثل العينة حسب التخصص

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن أفراد عينة العلميين تساوي نسبة عينة الإدبيين وتساوي 50% .

ج-تتوزع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة العلمية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (7): يمثل توزيع العينة حسب الخبرة العلمية

	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	69	%57.5
من 5 الى 10 سنوات	37	%30.83
أكثر من 10 سنوات	14	%11.67
المجموع	120	%100



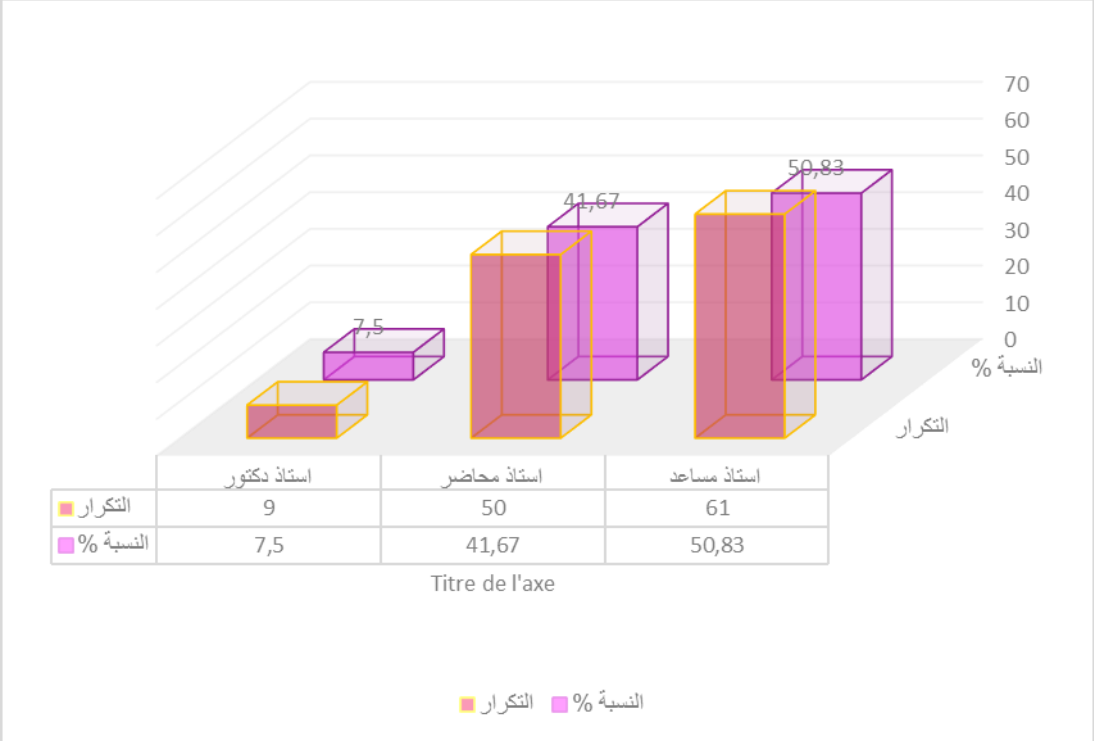
شكل رقم (8): يمثل العينة حسب الخبرة العلمية.

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن أفراد العينة حسب الخبرة العلمية يتوزعون إلى ثلاث فئات الفئة الأولى وهم الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات كان عددهم 69 أي ما يمثل نسبة57.5% يليها الأساتذة الذين لديهم خبرة من05-10سنوات تمثل نسبة30.83% وفي الاخير الاساتذة الذين يملكون خبرة فوق 10سنوات بنسبة 11.67%.

د- تتوزع عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية الذي يتم توضيحها في الجدول الاتي:

جدول رقم (8): يمثل توزيع العينة حسب الرتبة العلمية

	التكرار	النسبة %
أستاذ مساعد	61	%50.83
أستاذ محاضر	50	%41.67
أستاذ دكتور	09	%7.50
المجموع	120	%100



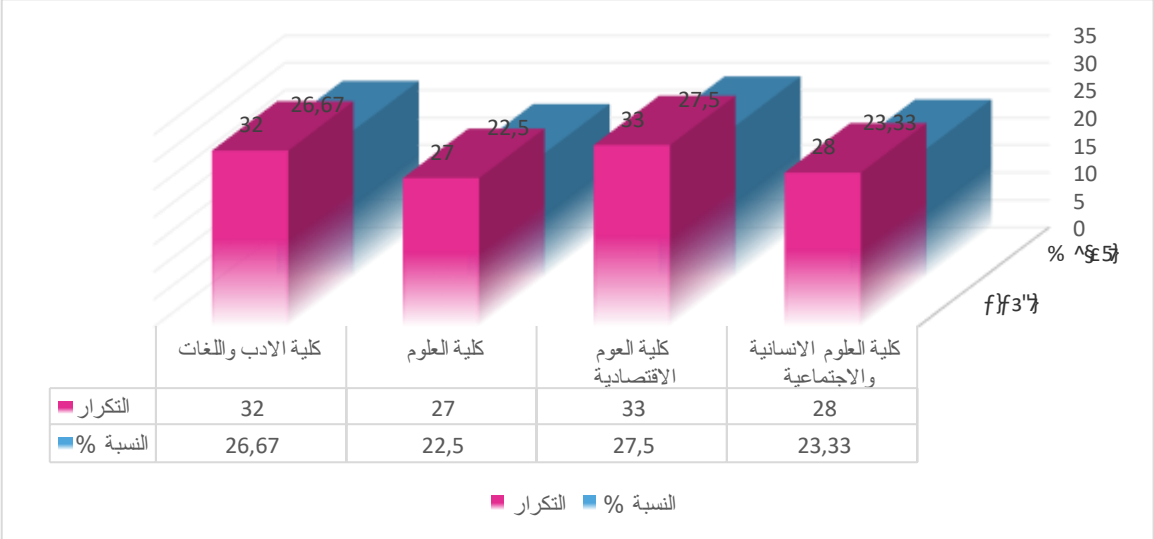
شكل رقم(9): يمثل العينة حسب الرتبة العلمية

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن أفراد العينة حسب الخبرة العلمية حيث أن الأساتذة المساعدون كان عددهم 61 أي ما يمثل نسبة50.83% يليها الاساتذة المحاضرون وعددهم 50 بنسبة 41.67% وفي الأخير الاساتذة الدكاترة الذين عددهم 09 أستاذ بنسبة 7.5.

هـ- تتوزع عينة الدراسة وفق متغير الكلية كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (9): يمثل توزيع العينة حسب الكلية

	التكرار	النسبة %
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	28	%23.33
كلية العوم الاقتصادية	33	%27.5
كلية العلوم	27	%22.5
كلية الادب واللغات	32	%26.67



شكل رقم(10): يمثل توزيع العينة حسب الكلية

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن أفراد العينة حسب الكلية كان ترتيبهم عل النحو التالي: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير عدد الأساتذة فيها 33 أي ما يمثل نسبة27.5% يليها أساتذة كلية الادب واللغات وعددهم 32 بنسبة 26.67% وفي المرتبة الثالثة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بـ 28 أستاذ ونسبة 23.33% وفي الاخير كلية العلوم باساتذة عددهم 27 أستاذ بنسبة 27.5 %

5_ أدوات جمع البيانات:

نظرا لطبيعة الموضوع المنصب حول علاقة أساليب التفكير والنمو المهني في ضوء نظرية "ستيرنبرغ"، ومن أجل الإلمام بمختلف جوانبه استعملنامقياسين جاهزين هما قائمة أساليب التفكير ومقياس النمو المهني، في ما يلي وصفهما:

5. 1_ وصف قائمة أساليب التفكير:

قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرج وواجنر" **Sternberg & Wagner** (1992) وتم تعريبه وتقنينه على البيئة العربية السعودية من طرف" أبو هشام السيد" (2007)، وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهى من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5 ،6، 7) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير وتتراوح مابين 1-35) على حدسيمكن الرجوع الى الصفحتين ()للإطلاع أكثر، ويوضح الجدول رقم (2) توزيع العبارات على أساليب التفكير.

جدول (10) توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14، 27، 40، 53	**الهرمي**	8، 21، 34، 47، 60
التنفيذي	2، 15، 28، 41، 54	**الملكي**	9، 22، 35، 48، 61
الحكمي	3، 16، 29، 42، 55	**الأقلي**	10، 23، 36، 49، 62
العالمي	4، 17، 30، 43، 56	**الفوضوي**	11، 24، 37، 50، 63
المحلى	5، 18، 31، 44، 57	**الداخلي**	12، 25، 38، 51، 64
المتحرر	6، 19، 32، 45، 58	**الخارجي**	13، 26، 39، 52، 65
المحافظ	7، 20، 33، 46، 59		

5. 2 _ وصف مقياس النمو المهني:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث محمود مرزوق ابو وطفة (2002) ببناء أداة الدراسة (استبانة) وذلك لتحديد واقع النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة – فلسطين وسبل تطويره من وجهة نظرهم، وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاث وخمسين فقرة (53) فقرة.

لكن بعد اطلاع الاستاذ المشرف الخالي "محمد بوفاتح" على الاداة تم الاستغناء على بعض البنود ودمج بعض البنود الاخرى ليصبح عدد بنود الاداة في الاخير (41) بند والاسباب في ذلك تكرار بعض البنود واختلاف بيئة التطبيق والجدول التالي يوضح توزيع البنود:

جدول (11): توزيع بنود استبيان النمو المهني

الأبعاد	البـــــنـــــــــود
الفاعلية التدريسية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14
البحث العلمي	15-16-17-118-19-20-21-22
النمو العلمي	23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33
المشاركة المجتمعية	43-35-36-37-38-39-40-41

يجاب عن هذه البنود بأسلوب تقريري ضمن خمسة بدائل هي (غير مهم جدا، غير مهم، متوسط الاهمية، مهم، مهم جدا) وتنال الدرجات من (1– 5) على التوالي، وكل البنود تصحح في الاتجاه الواحد، وبالتالي الدرجة الكلية تتراوح مابين (41–205)، وارتفاع الدرجة على كل بعد وعلى الدرجة الكلية يشير إلى اهمية النمو المهني.

6_ الدراسة الاستطلاعية:

تعتمد الدراسة الاستطلاعية لأجل التعرف على المشكلات التي قد تحدثها الأداة المعتمدة في البحث لأفراد الدراسة، وكذا مدى تغطية الموضوع للجوانب التي وضعت من

أجلها تغطيتها، وبذلك يمكن أن تصبح الأداة أو الأدوات جاهزة ومضبوطة، وبالتالي اعتمادها في الدراسة الأساسية.

ومن أجل ذلك قام الطالب الباحث في هذه الدراسة بإجراء اختبار أولي لأداتي جمع البيانات على عينة مكونة من (40) استاذ واستاذة من جامعة عمار ثليجي الأغواط.

بعد أن تم أخذ الموافقة من إدارة الجامعة، وبعد توزيع الاستمارات على أفراد العينة للإجابة عليها، وذلك بمساعدة رؤساء الاقسام، طبق على العينة الاستطلاعية مقياس أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" والمعرب والمقنن على البيئة العربية السعودية من طرف" أبو هشام السيد" (2007) ومقياس النمو المهني" محمود مرزوق أبو وطفة" (2002م). من أجل معرفة الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات قصد تكييفهم مع البيئة المحلية.

6. 1_ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة في البيئة الأصلية:

6. 1. 1_ الخصائص السيكومترية لأساليب التفكيرفي البيئة السعودية:

أ) الصدق: وللتأكد من صدق هذا المقياس قام الباحث "السيد ابو هشام" من خلال تطبيق الأداة على عينة مكونة من (537) طالبا وطالبة كعينة دراسة، حيث تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتحديد عدد العوامل مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لدرجات الطلاب في أساليب التفكير بالبرنامج الإحصائي **SPSS**، وبعد ذلك استخدم الباحث التحليل العاملى التوكيدي ببرنامج **LISREL8**، وكانت النتائج كما يلي: ملائمة نظرية ستيرنبرج للبيئة السعودية.

كما استخدم الباحث"السيد ابو هشام" التحليل العاملي التوكيدى للتأكد من بنية أساليب التفكير، وذلك عن طريق اختبار نموذج العوامل الخمسة الكامنة لدى عينة البحث، وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي تم افتراض أن جميع الأساليب تنتظم حول خمس عوامل كامنة، ودلت النتائج على أن جميع قيم معاملات ارتباط العوامل الخمسة ببعضها دالة إحصائياً، وانحصرت بين (0.535) بين العاملين الخامس والرابع بقيمة ت(11.55)، (0.827) بين العاملين الثاني والأول بقيمة ت (25.52) وهي دالة عند مستوي (0.01)

حيث تشير قيم " ت" المرتفعة إلي أن هذا الارتباط غير صفري، ثم قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباعى الأدنى عند مستوى (0.01) في جميع أساليب التفكير، مما يدل على تمتع قائمة أساليب التفكير بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي

ب) الثبات في البيئة السعودية: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام عينة الصدق نفسها، إذ تم استخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتي "سيبرمان – براون وجتمان"، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (0.503) للأسلوب الملكي، (0.730) للأسلوب المتحرر، وباستخدام معادلة "سبيرمان – بروان" كانت قيم الثبات بين (0.486) للأسلوب الملكي، (0.684) للأسلوب الهرمي، وباستخدام معادلة جتمان كانت بين (0.507) للأسلوب الملكي، (0.703) للأسلوب الخارجي. **(السيد ابو هشام، 2006، ص. ص 19-34).**

6. 1. 2_ الخصائص السكومترية لمقياس النمو المهني في البيئة الفلسطينية:

أ) الصدق: حسب معد الاستفتاء (محمود مرزوق أبو وطفة"2002م).

وقد تم التأكد منه بطريقتين:

- صدق المحكمين:

تم عرض أداة الدراسة على أربعة عشرة (14) من الأساتذة المختصين بالتربية ومجالاتها موزعين على الجامعات الفلسطينية في لواء غزة، بعدها قام الباحث بتعديل صياغة بعض الفقرات ونقل بعضها إلى مجال آخر ، وترتيب المجالات بناء على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت 80%.

صدق الاتساق الداخلي:

أ- حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام برنامج (Spss)

– أغلب فقرات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.01) فيما حققت بعض الفقرات مستويات دلالة أقل من (0.05) وقد أبقى الباحث على هذه الفقرات على اعتبار أن معيار الإبقاء على الفقرة، هو تحقيقها الحد الأدنى من الدلالة الإحصائية وهو (0.05) .

ب- حساب الاتساق الداخلي بحساب ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما يلي:

– تبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الابعاد والمتعلق والدرجة الكلية لكل بعد أن أغلبهاحققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي (0.01 و0.05)

– اتضح للباحث صاحب المقياس محمود مرزوق ابووطفة (2002) أن المجموع الكلي لفقرات استبانة "**واقع النمو المهني لعضو هيئة التدريسفي الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظره**" قد أصبح 49 فقرة فقط، وذلك بعد استبعاد4 فقرات فقط فشلت في الوصول إلى الحد الأدنى من مستوى الدلالة الإحصائية، سواء عند بحث صدق الفقرات بعد مع الدرجة الكلية للاستبانة، أو عند بحث صدق، اتساق، الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ج- حساب اتساق الأبعاد الأربعة للاستبانة مع الدرجة الكلية لها.:

–ترتبط الأبعاد الفرعية الأربعة للاستبانة مع الدرجة الكلية لها بارتباطات جوهرية وقوية، جميعها بلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند ، ٠,٠١مما يعني أن هذه الأبعاد فعلاً تنتمي إلى موضوع الاستبانة، مما يحقق صدق البناء لها وهكذا ، يتحقق صدق البناء – المحتوى Content –لاستبانة : **واقع النمو المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية** ، الأمر الذي يسر للباحث محمود مرزوق ابووطفة (2002) استخدامها في دراسته سابقة الذكر باطمئنان.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

تم إجراء المقارنة بين المجموعتين وذلك باستخدام اختبار مان – ويتني، U وذلك لكون عدد الأفراد في كل مجموعة يساوي 14فرداً، وهو عدد قليل لا يجوز معه استخدام اختبار بارامتري كاختبار(ت)، بالإضافة لكون اختبار U مصمماً للتوزيعات الصغيرة، المتجانسة منها وغير المتجانسة اتضح انه توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الدرجات ومنخفضيها على الأبعاد الفرعية والدرجة

الكلية للاستبانة المذكورة، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات.

ومن النقاش السابق،استنتج الباحث محمود مرزوق ابووطفة (2002) أن تحقق صدق المحتوى للاستبانة المستخدمة الأمر الذي يمكنه من استخدامها على عينة دراسته الأصلية.

ثانياً : ثبات أداة الدراسة في البيئة الفلسطينية :

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

قام الباحث محمود مرزوق ابووطفة (2002) بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية، ومجموع درجات الأسئلة الزوجية لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة " واقع النمو المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظره "، بحيث تراوحت بين 0.90-0.61 تقريباً، الأمر الذي يشير إلى درجة عالية من الثبات.

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بتقدير ثبات الاختبار في صورته النهائية بحساب معامل ألف كرونباخ لك من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة أن معاملات ألفا لتقدير ثبات الاختبار للأبعاد الفرعية تراوحت بين0.72 -0.91تقريباً وهي معاملات قوية ، كما أن معامل ثبات الاختبار كله(49) فقرة بلغ 0.94تقريباً ، وهي قيمة مرتفعة جداً وتشير إلى درجة عالية من الثبات. **(محمود مرزوق أبو وطفة، "2002م، ص. ص، 21-24).**

6. 2 _ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة في الدراسة الحالية:

6. 2. 1_ الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير

6. 2. 1. 1 _ الصدق: يشير مصطلح الصدق إلى ما إذا كان الاختبار يقيس فعلا ما أعد لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيس به.

- **الصدق التمييزي:** تم أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير محكاً للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27% الاساتذة المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى 27% من الدرجات الاساتذة المنخفضين

في أساليب التفكير، وباستخدام اختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالى:

جدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد عينة الدراسة:

العينة / الأساليب	المجموعة العليا ن=11		المجموعة الدنيا ن= 11		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعي	30.6364	2.06265	23.1818	2.71360	7.254	0.000 دال
التنفيذي	30.9091	2.25630	23.1818	3.06001	6.741	0.000 دال
الحكمي	31.4545	3.14209	22.3636	4.82230	5.239	0.000 دال
الملكي	30.5455	2.50454	23.3636	3.50065	5.534	0.000 دال
الهرمي	31.1818	.98165	21.2727	7.21236	4.515	0.000 دال
الاقلي	30.0000	2.86356	20.0909	4.61421	6.052	0.000 دال
الفوضوي	27.3636	1.80404	20.2727	2.00454	8.721	0.000 دال
العالمي	28.3636	2.54058	21.3636	1.36182	8.054	0.000 دال
المحلي	29.4545	3.67052	20.0000	3.84708	5.897	0.000 دال
المحافظ	29.6364	1.28629	22.8182	2.96034	7.006	0.000 دال
المتحرر	32.0909	1.30035	21.3636	5.35299	6.459	0.000 دال
الخارجي	27.4545	3.61562	15.6364	3.38446	7.914	0.000 دال
الداخلي	32.3529	1.37052	22.3682	5.35299	6.497	0.000 دال

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000)، مما يعني أن جميع فقرات مقياس أساليب التفكير تتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين.

- **صدق الاتساق الداخلي:** اعتمد الباحث الحالي هذا النوع من الصدق لفحص مضمون الاستبيان فحصا دقيقا، لأنه يعني مدى جودة تمثيل محتوى استبيان لفئة من المواقف أو الموضوعات التي يقيسها، فيعتبر الاختبار صادقا إذا مثلت تقسيماته وتفرعاته

تمثيلا سليما، وقد استخرجت معاملات الارتباط بين درجة كل أسلوب والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (13): معامل الإرتباط بين أساليب التفكير والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه

الشكل	الأسلوب	الملكي	الهرمي	الفوضوي	الأقلي	النزعة	الأسلوب	المتحرر	المحافظ
	الإرتباط	.768**	.795**	.765**	.785**		الإرتباط	.800**	.703**
الوظيفة	الأسلوب	التشريعي	التنفيذي	الحكمي		المجال	الأسلوب	الخاجي	الداخلي
	الإرتباط	.636**	.817**	.814**			الإرتباط	.772**	.664**
المستوى	الأسلوب	العالمي	المحلي						
	الإرتباط	.652**	.499**						

**دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباطات أساليب التفكير بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ما يعتبر مؤشرا على صدق التجانس الداخلي لمقياس أساليب التفكير، وقد تراوحت القيم الإرتباطية بين درجات عبارات الأساليب ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها مابين (0.499) كأدنى قيمة و (0.817) كأعلى قيمة وهي معاملات ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن عبارات الأبعاد الفرعية متناسقة فيما بينها وتقيس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه وتقيس جانبا سلوكيا يعبر عنه بالتماسك الداخلي للمقياس وتقدير لمظاهر سلوكية واحدة.

جدول رقم (14): معاملات الإرتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية لأساليب التفكير

	الوظيفة	الشكل	المستوى	النزعة	المجال	الكلي
الوظيفة	-	.845**	.635**	.316*	.405**	.920**
الشكل		-	.677**	.277**	.441**	.945**
المستوى			-	.448**	.295**	.768**
النزعة				-	.601**	.394*
المجال					-	.442**

يتبين من الجدول رقم (14): أن قيم معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس الخمسة

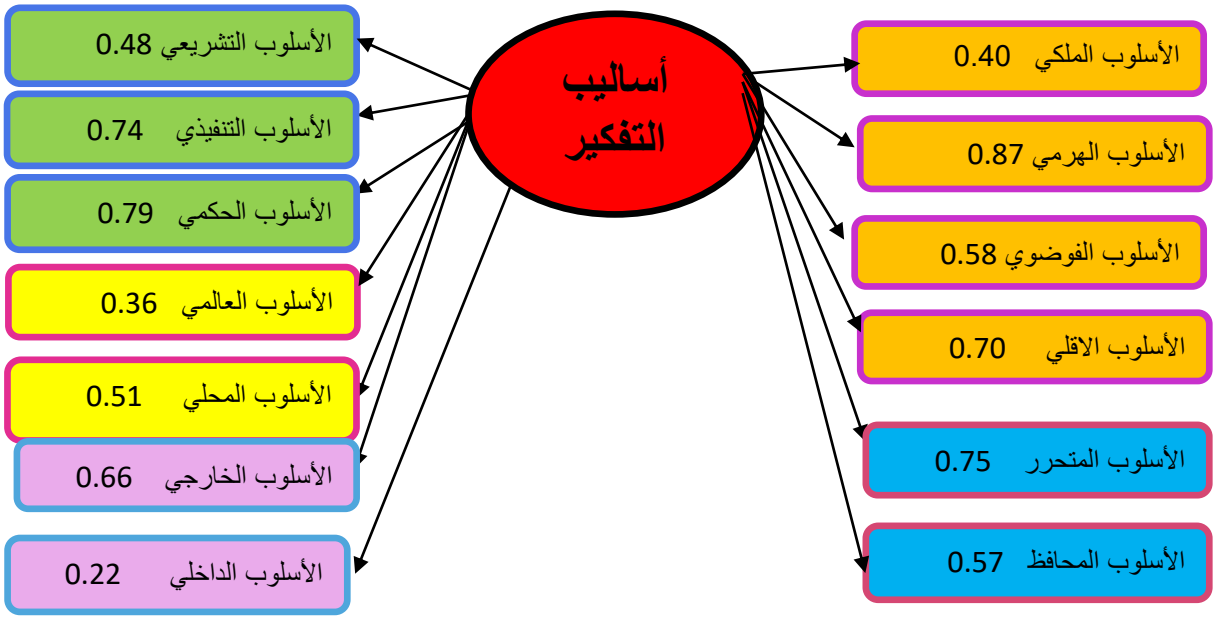
والدرجة الكلية للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) و (0.01)، وكذلك الأبعاد فيما بينها، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي.

الصدق العاملي: تم اختيار طريقة التحليل العاملي التوكيدي كطريقة ثالثة للتحقق من صدق المقياس، أو بعبارة أخرى الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات ويتم تقويم جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم بناء عليها قبول النموذج أو رفضه، وفي هذه الخطوة تم إفتراض خمسة متغيرات كامنة تتشبع عليه ثلاثة عشر أسلوبا هي متغيرات صريحة أو مقاسة تمثل أساليب التفكير، وتم إخضاع النموذج إلى التحليل العاملي باستخدام طريقة (ML)، كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لأساليب التفكير

المـــؤشـــر	المدى المثالي	قيمة المؤشر
x^2	غير دالة	24 .62
درجات الحرية df	-	55
نسبة كا2 من درجة الحرية x^2/df	0-5 والأفضل 0-3	1.31
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	0- 0.10 والأفضل 0-0.05	0.02
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0-1	0 .76
مؤشر حسن المطابقة GFI	0-1	0.97
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	0-1	0 .95
مؤشر توكر لويس TLI	0-1	0.95
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0-1	0.96
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0-1	0.97
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0-1	0.65

يتضح من الجدول أعلاه أن النموذج المفترض لأساليب التفكير يطابق تماما بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع ثلاثة عشر أسلوبا على خمسة عوامل كامنة، حيث كانت قيمة كا2 غير دالة وجميع قيم المؤشرات كانت ضمن المدى المثالي وأغلبها كان مرتفعا، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للقائمة والشكل التالي يوضح النموذج المفترض للقائمة وتشبعات أبعادها الفرعية.



شكل رقم(11): النموذج المفترض لمقياس اساليب التفكير

يتضح من الشكل السابق أن أبعاد المقياس لها قيم تشبعات مقبولة حيت تتراوح مابين (0.36) لأصغر قيمة في أسلوب التفكير العالمي لدى الاساتذة و (0.87) لأكبر قيمة في أسلوب الهرمي، ماعد الاسلوب الداخلي وهي قيم مقبولة (أكبر من 0.30) حسب ما يشير إليه أمحمد تيغزة (2011).

6. 2. 1. 2_ الثبات:

- **ثبات ألفا كرونباخ:** تعد من الطرق الشائعة في حساب الثبات، إذ تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بها، وقد تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التفكير باستعمال الفا كرونباخ، وكشفت النتائج على مايلي:

جدول رقم (16): معاملات ثبات قائمة أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباخ

أساليب التفكير	معامل ألفا كرونباخ	أساليب التفكير	معامل ألفا كرونباخ
التشريعي	0.85	**العالمي**	0.66
التنفيذي	0.73	**المحلي**	0.54
الحكمي	0.52	**المحافظ**	0.68
الملكي	0.72	**المتحرر**	0.78
الهرمي	0.66	**الخارجي**	0.78
الأقلي	0.69	**الداخلي**	0.76
الفوضوي	0.79	**الكلي**	0.74

تشير بيانات الجدول (16) إلى ارتفاع قيمة الفاكرونباخ بالنسبة للمقياس ككل لأساليب التفكير حيث بلغت قيمته (0.74)، وكذلك جاءت قيم الأبعاد الخاصة للمقياس مرتفعة وتراوحت ما بين (0.54) إلى (0.81)

– **ثبات الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Re-test):** تعد من أشهر الطرق المستعملة في استخراج الثبات، وتتم عن طريق التحقق من استقرار المقياس أو الاختبار عن طريق الزمن وذلك بتطبيقه مرتين على أفراد العينة ذاتها وبفاصل زمني مناسب.

وللتحقق من ثبات المقياس الحالي طبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (26) استاذ واستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأعيد التطبيق عليهم بعد أسبوعين ثم حسبت العلاقة بين درجات التطبيقين الأول والثاني عن طريق (معامل ارتباط بيرسون)، وكشفت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (17): معاملات ثبات قائمة أساليب التفكير بطريقة إعادة الاختبار

أساليب التفكير	معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار	أساليب التفكير	معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار
التشريعي	0.83	**العالمي**	0.59
التنفيذي	0.71	**المحلي**	0.60
الحكمي	0.62	**المحافظ**	0.73
الملكي	0.61	**المتحرر**	0.64
الهرمي	0.76	**الخارجي**	0.65
الأقلي	0.79	**الداخلي**	0.74
الفوضوي	0.67		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن معاملات ثبات أساليب التفكير الفرعية تراوحت مابين (0.59 و0.83)، وهي جميعا مؤشرات مناسبة لثبات المقياس.

6. 2. 2 _ الخصائص السيكومترية لمقياس النمو المهني:

6. 2. 2. 1 _ الصدق

- **الصدق التمييزي:** قام الباحث الحالي بمقارنة متوسطات درجات العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين: مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (18): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة:

العينة / المقارنة الطرفية	المجموعة العليا ن=11		المجموعة الدنيا ن= 11		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية للمقياس	135. 48	7. 06	105. 37	6. 62	16. 16	0. 000

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة (ت) المحسوبة دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0. 000) بين المجموعتين الطرفيتين لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على درجات المقياس الكلية، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين في مقياس النمو المهني

- **صدق الإتساق الداخلي**

جدول رقم (19): معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه للنمو المهني

النمو العلمي		الفاعلية التدريسية		البحث العلمي		المشاركة المجتمعية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
01	.864**	15	.71**	23	.63**	34	.74**
02	.776**	16	.68**	24	.69**	35	.33**
03	.652**	17	.72**	25	.56**	36	.79**
04	680**	18	.63**	26	.69**	37	.80**
05	0.70**	19	.73**	27	.64**	38	.89**
06	0.43**	20	.66**	28	.74**	39	.85**
07	0.49**	21	.74**	29	.51**	40	.59**
08	0.70**	22	.69**	30	.58**	41	.75**
09	0.40**			31	.70**		
10	0.76**			32	.57**		
11	0.48**			33	.66**		
12	0.66**						
13	0.61**						
14	0.52**						

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباطات البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ما يعتبر مؤشرا على صدق التجانس الداخلي لمقياس النمو المهني، وقد تراوحت القيم الإرتباطية بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها مابين (0.33)كأدنى قيمة و (0.89) كأعلى قيمة وهي معاملات

إرتباط موجبة ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن عبارات الأبعاد الفرعية متناسقة فيما بينها وتقيس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه وتقيس جانبا سلوكيا يعبر عنه بالتماسك الداخلي للمقياس وتقدير لمظاهر سلوكية واحدة.

جدول رقم (20): معاملات الإرتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للنمو المهني

الأبعاد	الفاعلية التدريسية	البحث العلمي	النمو العلمي	المشاركة المجتمعية	الدرجة الكلية
الفاعلية التدريسية	–	.743**	.795**	1.000**	.969**
البحث العلمي	–	–	.817**	.743**	.865**
النمو العلمي	–	–	–	.795**	.902**
المشاركة المجتمعية	–	–	–	–	.969**

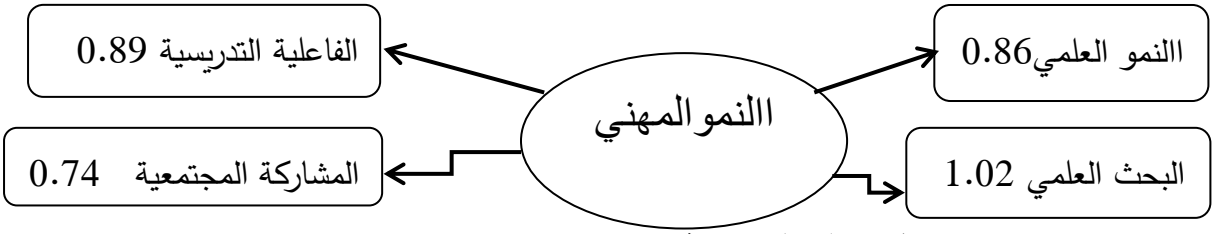
يتبين من الجدول رقم (20): أن قيم معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس الاربعة والدرجة الكلية للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) و (0.05)، وكذلك الأبعاد فيما بينها، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي.

– **الصدق العاملي:** تم اختيار طريقة التحليل العاملي التوكيدي كطريقة ثالثة للتحقق من صدق المقياس، أو بعبارة أخرى الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات، ويتم تقويم جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم بناء عليها قبول النموذج أو رفضه، وفي هذه الخطوة تم إفتراض متغير كامن واحد هو النمو المهني تتشبع عليه اربعة متغيرات صريحة أو مقاسة هي أبعاد النمو المهني، وتم إخضاع النموذج إلى التحليل العاملي بإستخدام طريقة (ML)، كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس النمو المهني

المـــؤشـــر	المدى المثالي	قيمة المؤشر
x^2	غير دالة	3 ,65
درجات الحرية df	–	5
نسبة كا2 من درجة الحرية x^2/df	0-5 والأفضل 0-3	0.73
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	0- 0.10 والأفضل 0-0.05	0.00
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1-0	0.96
مؤشر حسن المطابقة GFI	1-0	0.99
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	1-0	0.96
مؤشر توكر لويس TLI	1-0	1
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1-0	1
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	1-0	1
مؤشر المطابقة النسبي RFI	1-0	0.92

يتضح من الجدول (21) أن النموذج المفترض لمقياس النمو المهني يطابق تماما بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد هو النمو المهني حيث كانت قيمة كا2 غير دالة وجميع قيم المؤشرات كانت ضمن المدى المثالي وأغلبها كان مرتفعا، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس والشكل التالي يوضح النموذج المفترض للمقياس وتشبعات أبعادها الفرعية.



شكل رقم(12): النموذج المفترض لمقياس النمو المهني

يتضح من الشكل السابق أن أبعاد المقياس لها قيم تشبعات مقبولة حيت تتراوح مابين (0.74) لأصغر قيمة في المشاركة المجتمعية لدى الاستاذ و (1.02) لأكبر قيمة في حالات التعبير عن البحث العلمي ، وهي قيم مقبولة (أكبر من 0.30) حسب ما يشير إليه أمحمد تيغزة (2011).

6. 2. 2. 2_ ثبات الاختبار

ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية: تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لمقياس النمو المهني باستعمال معادلة "الفاكرونباخ" حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.78)، وتم حساب ثبات المقياس على العينة بين نصفي المقياس (البنود الفردية والبنود الزوجية) وباستخدام معادلة" سيبرمان براون"، كان معامل الثبات (0.70)، يتضح أن معاملات الثبات عالية ويمكن الوثوق بها.

حساب معامل الثبات الحقيقي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول التالي يوضح معاملات الثبات المحسوبة بالطرق السابقة وما يقابلها من معامل الثبات الحقيقي:

جدول (22): يوضح معاملات الثبات الحقيقي لاستبيان النمو المهني

البعد	معامل ثبات الفا كرونباخ	معامل الثبات الحقيقي
الفاعلية التدريسية	852	0.92
البحث العلمي	735	0.85
النمو العلمي	529	0.72
المشاركة المجتمعية	667	0.81

معاملات الثبات الحقيقي مرتفعة وتدل على ثبات المقياس

نستنتج مما سبق عرضه أن كلاً من قائمة أساليب التفكير والنمو المهني تتميز بمعاملات صدق وثبات عالية ومرضية جدا في بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها في البيئة الجزائرية.

7_ الأساليب الإحصائية:

لتحقق من أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها بالرمز (SPSS)، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي قام الباحث باستخدامها:

- النسب المئوية: لوصف عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لترتيب أساليب التفكير ومعرفة الأسلوب الأكثر شيوعا وتم بواسطته اختبار الفرضية الأولى.
- ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لعينة الدراسة.
- معامل الإرتباط بيرسون: لحساب العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، وكذا اختبار الفرضية الاولى.
- إلاختبار التائي" ت " (T-test): لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف متغير الجنس في الفرضيات التالية: الثانية و الرابعة.

وقد إستخدم برنامج "spss " النسخة 25 و برنامج ليزرل "LISREL8 ".

الفصـــل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

عرض نتائج الدراسة

مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد:

بعد جمع البيانات تم معالجتها باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي المعروف باسم الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة العشرون (25) وتم التوصل إلى النتائج التالية:

I. عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج ومناقشة الفرضية الأولى:

نص الفرضية:"توجد علاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط " وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة ارتباط أساليب التفكير بالنمو المهني، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (23): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الفرعية لأساليب التفكير وأبعاد النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. بجامعة عمار ثليجي بالأغواط ".

الأسلوب	الفاعلية التدريسية			البحث العلمي			النمو العلمي			المشاركة المجتمعية		
	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الملكي	.303**	.000	دالة0.01	.212**	.000	دالة0.01	.287**	.000	دالة0.01	.275**	.000	دالة0.01
الهرمي	.516**	.000	دالة0.01	.425**	.000	دالة0.01	.523**	.000	دالة0.01	.425**	.000	دالة 0.01
الفوضوي	.097	.084	دالة0.01	.307**	.000	دالة0.01	.159**	.005	دالة0.01	.184**	.001	دالة 0.01
الاقلي	.400**	.000	دالة0.0	.444**	.000	دالة0.0	.426**	.000	دالة0.0	.498**	.000	دالة0.0

التشريعي	.130*	.021	دالة 0.05	.159**	.005	دالة 0.01	.170**	.002	دالة 0.01	-.015-	.794	غير دالة
التنفيذي	.530**	.000	دالة 0.01	.415**	.000	دالة 0.01	.490**	.000	دالة 0.01	.262**	.000	دالة 0.01
الحكمي	.488**	.000	دالة 0.01	.552**	.000	دالة 0.01	.488**	.000	دالة 0.01	.296**	.000	دالة 0.01
العالمي	.219**	.000	دالة 0.01	.140*	.013	دالة 0.05	.192**	.001	دالة 0.01	.151**	.007	دالة 0.01
المحلي	.387**	.000	دالة 0.01	.238**	.000	دالة 0.01	.317**	.000	دالة 0.01	.160**	.004	دالة 0.01
المتحرر	.590**	.000	دالة 0.01	.584**	.000	دالة 0.01	.567**	.000	دالة 0.01	.421**	.000	دالة 0.01
المحافظ	.020	.727	غيردالة	.123*	.029	دالة 0.05	.090	.110	غيردالة	.108	.055	غيردالة
الخارجي	.452**	.000	دالة 0.01	.422**	.000	دالة 0.01	.482**	.000	دالة 0.01	.431**	.000	دالة 0.01
الداخلي	-.120-*	.033	دالة 0.05	-.155-	.006	غيردالة	-.078-	.168	غيردالة	-.275-	.000	غيردالة

جدول رقم (24): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لأساليب التفكير والدرجة الكلية لمقياس النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط ".

الأسلوب	النمو المهني		
	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الملكي	.191*	.036	دالة عند0.01
الهرمي	.427**	.000	دالة عند0.01
الفوضوي	.149	.105	غير دالة
الاقلي	.494**	.000	دالة عند0.01
التشريعي	.102	.267	غير دالة
التنفيذي	.412**	.000	دالة عند0.01
الحكمي	.256**	.005	دالة عند0.01
العالمي	.068	.458	غير دالة
المحلي	.251**	.006	دالة عند0.01
المحافظ	.074	.424	غير دالة
المتحرر	.379**	.001	دالة عند0.01
الخارجي	.379**	.000	دالة عند0.01
الداخلي	-.300-**	.001	دالة عند0.01

يتبين من الجدولين رقم (23 و 24) أن قيمة معامل الارتباط (ر) تراوحت مابين (0.068-0.498) وكانت أغلبها دالة عند(0.01) وبدرجة حرية (118)، لأن مستوى الدلالة المعنوية لقيمة (P) تراوحت مابين (0,00-0,458) لمعامل الارتباط (ر) وكانت في مجملها أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0,01) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وبالتالي يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير(الملكي، الهرمي

الأقلي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، الحارجي، الداخلي) والنمو المهني، ولا توجد علاقة بين أساليب التفكير التالية: (الفوضوي، التشريعي، العالمي، المحافظ) و النمو المهني لعضو هيئة التدريس، وعلى ضوء هذه النتائج نقول أن الفرضية تحققت في جزء منها حيث هناك بعض الاساليب لهم علاقة ارتباطية موجبة مع النمو المهني ، ولم تتحقق في جزءها الثاني حيث هناك بعض الاساليب ليس لهم علاقة ارتباطية مع النمو المهني ، ويمكن توضيح ذلك في النقاط الاتية:

- الأسلوب الملكي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في الفاعلية التدريسية ب (0.30) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.21) في المشاركة المجتمعية وهي دالة عند (0.01) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب الهرمي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في النمو العلمي ب (0.52) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.42) في البحث العلمي وهي غير دالة وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية النمو المهني.
- الأسلوب الفوضوي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في البحث العلمي ب (0.31) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.09) في المشاركة المجتمعية وهي غير دالة ولايملك علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو النمو المهني.
- الأسلوب الأقلي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في المشاركة المجتمعية ب (0.49) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.40) في الفاعلية التدريسية وهي دالة عند (0.01) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب التشريعي: كانت أكبر قيمة لمعامل الارتباط في النمو العلمي ب (0.17) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.15) في المشاركة المجتمعية وهي غير دالة وليس له علاقة إإتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.

- الأسلوب التنفيذي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في الفاعلية التدريسية ب (0.53) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.26) في المشاركة المجتمعية وهي دالة عند (0.05) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب الحكمي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في البحث العلمي ب (0.55) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.29) في المشاركة المجتمعية وهي دالة عند (0.01) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب العالمي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في الفاعلية التدريسية ب (0.21) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.14) في البحث العلمي وهي دالة عند (0.05) وليس له علاقة الاتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب المحلي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في الفاعلية التدريسية ب (0.38) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.16) في المشاركة المجتمعية وهي دالة عند (0.01) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب المتحرر: كانت أكبر قيمة لمعامل الارتباط في الفاعلية التدريسية ب (0.59) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.42) في المشاركة المجتمعية وهي دالة عند (0.01) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.
- الأسلوب المحافظ: كانت أكبر قيمة لمعامل الارتباط في البحث العلمي ب (0.12) وهي دالة عند(0.05) واصغر قيمة هي (0.02) في الفاعلية التدريسية وهي غير دالة وليس له علاقة الإتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني
- الأسلوب الخارجي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في النمو العلمي ب (0.48) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.42) في البحث العلمي وهي دالة عند (0.01) وله علاقة ارتباطية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.

- الأسلوب الداخلي: كانت أكبر قيمة لمعامل الإرتباط في المشاركة المجتمعية ب (0.27) وهي دالة عند(0.01) وأصغر قيمة هي (0.07) في النمو العلمي وهي غير دالة وله علاقة ارتباطية عكسية مع الدرجة الكلية للنمو المهني.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

أشارت نتائج كل من الجدول رقم (23 24) أنه توجد علاقة بين أساليب التفكير (الملكي الهرمي، الاقلي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، الحارجي، الداخلي) والنمو المهني لدي أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، ولا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (الفوضوي، التشريعي، العالمي، المحافظ) ليس لها علاقة مع النمو المهني كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل رقم (13): يوضح العلاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني

يمكن تفسير العلاقة بين الأسلوب الملكي والنمو المهني في أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون الأسلوب الملكي يكون لديهم هدف واحد يشغل بالهم دائمًا، ويركزون من أجل تحقيقه بأي طريقةٍ كانت ويفضلون الأعمال التي تبرز فرديتهم وتضمن لهم عدم تدخل الآخرين بشكل مباشر فيما يقومون به من أعمال وتكمن علاقة هذا الاسلوب مع النمو المهني في كون عضو هيئة التدريس واعيا وعيا كاملا لأهداف التدريس وغاياته فمادامت العملية التدريسية تعنى بفكر المتعلم ووجدانه وأهدافه ومتصلة بهما فلا بد لعضو هيئة التدريس أن يبذل قصارى جهده من أجل إيصال المعلومة للمتعلم ولا يتأتى ذلك إلا من خلال قدرته على توظيف طرائق التدريس المختلفة القديمة منها أو الحديثة كالمحاضرات ، والمناقشة ،وحل المشكلات، والتعليم التعاوني، وطريقة المشروع، والندوة، وقدرته على الإستفادة من مصادر التعلم المختلفة ، كالمراجع، والدوريات، والبحوث والدراسات، والمؤتمرات، والندوات.....الخ

ويمكن تفسير العلاقة بين أسلوب التفكير الهرمي والنمو المهني في أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط الهرميون يتناولون جميع الأهداف التي تواجههم ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهدافّ، كلٍ بحسب أهميته، ويتناولون المشكلات ويعالجونها بشكل متوازن،,ويظهر هذا جليا في تصدر مجال النمو العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي فكما هو معلوم أن مهنة الأستاذية أو الترقيات في الجامعة هي مهنة تخضع لمستوى تدرجي محدد فيما يخص الرتب الوظيفية والدرجات العلمي، ويؤمن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي ذوو الأسلوب الهرمي أن الغاية لا تبرر الوسيلة ويتميزون بالثقة بالنفس ويواجهون الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعون به من مرونة في التعامل، فهم يدركون أن مهنة التدريس معايشة يومية متفاعلة وديناميكية بين الأستاذ وطلابه بهدف نشر روح البحث العلمي وفق أخلاق ومبادئ تحكم العمل في المؤسسات الجامعية كما أن لديهم إدراك جيد للأولويات، غالبًا ما يكونون حاسمين، إلا إذا أصبح ترتيب الأولويات بديلا عن القرار أو الفعل، ويتميزون بالتنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما يمكن تفســـير العلاقة بين أســـلوب التفكير الأقلي والنمو المهني من خلال ميل أعضـاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالاغواط إلى عمل الأشـياء دفعة واحدة، كما أن لديهم العديد من الأهداف المتناقضـة، تبلورت في تصـدر مجال المشـاركة المجتمعبة من بين مجالات النمو المهني الأخرى فالمجتمع منظومة متكاملة العناصـــر والأهداف فدور الجامعة في الخدمة العامة تتطلب مد الجسـور بينها وبين البيئة الاجتماعية، وهذا ما يشـعر أعضـاء هيئة التدريس بالضغط نتيجة لتعدد اهتماماتهم، كالنمو العلمي الذي يأمل فيه الأستاذ بالترقية أو البحث العلمي الذي يقدم فيه بحوث ومقالات وكتب تســـهم في نمو المعرفة وتقدم العلم وإصلاح المجتمع.

ويعزو الطالب الباحث علاقة الأسلوب التنفيذي بالنمو المهني أن أعضاء هيئة التدريس أصـــحاب الأســـلوب التنفيذي يميلون إلى المهمات المحددة، ويلتزمون بالقواعد والقوانين المحددة، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين، فهم مجرد متلقين للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد، فهؤلاء لا يبدأون العمل إلا بعد أن يعرفوا متى؟ وماذا، وأين؟ ومن؟ فإذا حصـلوا على هذه الإجابات كان قادرًا على بدء العمل. فهو غير مســتعد للإجتهاد، ويبرع في حل المشــكلات من خلال تطبيق القاعدة أو القانون المحدد ويمكن أن يتداخل هذا الاسلوب مع الفاعلية التدريسية في تصميم التدريس وصياغة الأهداف فهي ليسـت عشـوائية بل عملية منظمة حسـب مخطط سـير وحسـب مراحل وهي على النحو التالي: تحديد التدريس، تحديد أهداف التدريس، اختيار استراتيجية التدريس، اختيار تكنولوجيا التدريس، تحديد أساليب واختيار وتقويم أداء الطلبة، بناء خطة التدريس.

أما علاقة الأسلوب القضـائي والنمو المهني فيهتم أعضـاء هيئة التدريس بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقييم النشـــاطات والأفعال التي يقوم بها أناس آخرو فهم غالبًا ما يطرحون أسـئلة من قبيل: لماذا ؟ ما هو السـبب؟ ماذا يفترض من قِبل (جهة)؟ ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضـــاع الأمور للنقد، يحددون الخطأ والصـــواب في الموقف العلمي، ويميلون لتقييم القواعد والإجراءات، وهذا ما نلمسـه في تصـدر مجال البحث العلمي

لباقي المجلات الاخرى فيســـعى عضـــو هيئة التدريس إلى معرفة خطوات البحث العلمي والدراســات والأبحاث الحديثة في مجال تخصــصــه والذي ينعكس على أدائه الجامعي وكذا يســاعده على تقييم الأداء من خلال بناء الإســتبيانات أو الإختبارات وتحليل نتائجها وتحديد مخرجات التدريس.

أما فيما يخص علاقة الأسلوب المحلي والنمو المهني فأعضاء هيئة التدريس ذوو الأسلوب المحلي يفضلون التعامل مع التفاصيل، فهم يميلون إلى التوجه نحو براغماتيات الموقف، ويصفهم "ستيرنبرغ " (Sternberg2002) بالموضوعيين نظرًا لأنهم يضعون حسابًا لكل شيء ولا يدعون شيئًا للمصادفة أو الحظ فهم غالبًا ما يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتفاصيل ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل والغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها إلى تجاوز القوانين الموضوعة بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن فهم يفضلون العمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة، ويحبون تجربة كل ما هو جديد وغير مألوف، إنهم بكل بساطة ثائرون على القيود التي تفرض عليهم سواء في العمل أو المدرسة، ويريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أي مدى يمكن أن يصلوا إليه ويمكن ان تبرز علاقة الأسلوب المحلي مع النمو المهني في أن عملية التدريس تجاوزت عملية نقل المعلومات أو تلقينها للطالب لأن حجم المعرفة يتزايد بسرعة هائلة، وهذا ما يدفع عضو هيئة التدريس إلى البحث الدائم على هذه المعرفة والانشطة التي تتيح الفرصة للطلبة لتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها وتشجيع التعلم الذاتي.

أما فيما يخص علاقة الأسلوب المتحرر والنمو المهني إلى التزام الأساتذة وجديتهم في أداء ما يكلفون به من أعمال على أكمل وجه، وبذل الجهد والإنتباه لتحقيق ذلك، بدقة وتفان، وحرصهم على القيام ببعض الأعمال، التي من شأنها تنمية مهارتهم لتحقيق التفوق والحصول على أعلى التقديرات، والرغبة في الإطلاع والمعرفة لكل ما هو جديد وإبداع حلول جديدة للمشكلات والسعي لتحسين مستوى أدائهم، وتفضيلهم للأعمال الصعبة، التي تتطلب المزيد

من التفكير والبحث، والمثابرة للتغلب على العقبات التي تواجههم في أدائهم لبعض الأعمال، وذلك من خلال التزامهم بالمواعيد والتخطيط للمستقبل، برسم خطة للأعمال التي يقومون بها تفاديا للوقوع في المشكلات وتوفيرا للوقت والجهد، ويمكن أن تظهر علاقة هذا الأسلوب مع النمو المهني أثناء تدريس عضو هيئة التدريس لمحتوي المنهج الدراسي وكيفية اختيار الطرق والوسائل التعليمية التي تساعده على تحسين الرموز والكلمات والألفاظ الغامضة والمبهمة بالنسبة للطلبة وتعمل على إيصالها إلى عقولهم وإدراكهم للعلاقة بينها وبين غيرها كما يتيح لهم فرصة النقد والتحليل وإصدار الاحكام وإبداء الرأي حول موضوعات معينة.

أما بالنسبة لعلاقة الاسلوب الخارجي مع النمو المهني فيمكن القول أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة الأغواط يفصلون في أغلب الأحيان الانخراط في الأعمال التي تسمح لهم بالتفاعل والتعاون مع الآخرين ويتعاملون مع الآخرين بأريحية وبيسر دون خجل، ولديهم حس اجتماعي أكثر للعلاقات الشخصية من ذوي الأسلوب الداخلي، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين، وهذا يبدو واضحا في العلاقة بين الاسلوب الخارجي والنمو العلمي فإن كل استاذ يعمل من أجل تحقيق الترقيات وهي اهداف يحددها عضو هيئة التدريس من خلال استيفاء المدة وتقديم بعض المنسشورات والأبحاث التي يقوم بها ومشاركته في الملتقيات والمؤتمرات الدولية والوطنية.

أما بالنسبة لعلاقة الأسلوب الداخلي و بالنمو المهني يبدو أن أعضاءهيئة التدريس ذوو الأسلوب الداخلي مستمتعين بالعمل بشكل منفرد، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين فهم يتصفون بأنهم منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ولديهم حس اجتماعي اقل بالعلاقات الشخصية، ويفضلون الوحدة، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار، وليس مع الناس والآخرين.لكن العلاقة الارتباطية عكسية وهذا يدل على أنه كلما زادت سمات الاسلوب الداخلي لدى عضو هيئة التدريس كلما قلت أهمية النمو المهني لديه والعكس صحيح.

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير المتبقية (الفوضوي التشريعي، العالمي، المحافظ) والنمو المهني فأعضاء هيئة التدريس ذوو الاسلوب الفوضوي يكون تفكيرهم عشوائي في حل المشكلات مع فقدان التركيز والتأمل، أما أصحاب الاسلوب التشريعي بفضلون التعامل مع مشكلات لاتوجد لها حلول مسبقة، بينما أصحاب الأسلوب العالمي يفضلون التعامل مع مفاهيم واسعة، وفي كثير من الأحيان يتجهون للتعامل مع قضايا مجردة وكبيرة نسبيًا، فهم غالبًا ما يتجاهلون التفاصيل، وفي الأخير أصحاب الأسلوب المحافظ يرفضون التغيير، ويؤمنون بأن التطور الطبيعي وحده كاف لإحداث التغيير وهذه الخصائص تعيق عملية النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية " يختلف أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط" في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التفكير، والجدول التالي يوضح :

جدول رقم(25): يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى عينة الدراسة .

أساليب التفكير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
الأسلوب التشريعي	120	28.05	4.58	01
الأسلوب القضائي	120	27.37	5.06	02
الأسلوب التحرري	120	27.23	3.76	03
الأسلوب الهرمي	120	27.22	5.01	04
الأسلوب العالمي	120	26.86	4.98	05
الأسلوب الخارجي	120	26.85	4.63	06
الأسلوب التنفيذي	120	26.34	4.63	07
الأسلوب الاقلي	120	26.13	5.47	08
الأسلوب المحلي	120	25.40	4.41	09

الأسلوب الفوضوي	120	24.80	5.66	10
الأسلوب الملكي	120	24.04	4.00	11
الأسلوب المحافظ	120	22.57	6.07	12
الأسلوب الداخلي	120	22.43	6.12	13

نلاحظ من الجدول (25): أن هناك اختلاف في متوسطات درجات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة ومن خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير الثلاثة عشر نستنتج أنه حقيقة يتباين أفراد عين الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، حيث نجد أن أكثر الأساليب انتشارا بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط ": هو الأسلوب التشريعي حيث كان متوسطه الحسابي (28.05)، ثم يليه الأسلوب القضائي بمتوسط حسابي قدره (27.37)، ثم الأسلوب التحرري بمتوسط حسابي قدره (27.23)، ثم الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي قدره (27.22)، ثم الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدره (26.86)، ثم الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدره (26.85)، ثم الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي قدره (26.34)، ثم الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدره (26.13)، ثم الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي قدره (25.40)، ثم الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدره (24.80)، ثم الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي قدره (24.04)، ثم الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدره (22.57)، ثم الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدره (22.43) وهذا يعني أن الفرضية قد تحققت.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

يتبين من الجدول رقم (25) أنه حقيقة يختلف أفراد عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، حيث نجد أن أكثر الأساليب شيوعا بين اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط هي على التوالي: الأسلوب التشريعي والأسلوب القضائي والأسلوب التحرري والأسلوب الهرمي والأسلوب العالمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية "ستيرنبرغ " إلى كون الأسلوب التشريعي يعتمد فيه أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالاغواط على وضع قواعد وقوانين خاصة بهم مثل الإجراءات التي يستخدمونها مع الطلبة في حضور المحاضرات وكيفية

إعداد البحوث، ويستخدمون أفكارهم واستراتيجياتهم الخاصة ويفضلون التخطيط للأمور وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، وكمثال على ذلك حضورهم للملتقيات العلمية والمؤتمرات الوطنية والدولية التي تنظم في ميدان تخصصه والمشاركة فيها، ويفضلون التحدي للمشكلات الجديدة، والإبداع في الأعمال الفنية المختلفة من خلال تأليف الكتب في التخصص وممارسة الاشراف العلمي، وبالتمعن في صفات مفضلي هذا النمط نجد أنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم مختلفة، وميول وأنشطة متنوعة ومتعددة في حياتهم الجامعية.

أما الأسلوب القضائي فيتميز أعضاء هيئة التدريس فيه بالقدرة على التحليل وتقييم أفكارهم وأفكار زملائمهم فهم غالبًا ما يطرحون أسئلة من قبيل: لماذا ؟ ما هو السبب ؟ ماذا يفترض من قِبل (جهة)؟ ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد من خلال مناقشة رسائل الطلبة بطرح اسئلة تتطلب الاجابة عنها المقارنة والتصنيف والترتيب ثم إصدار أحكام عليها وتقييمها، وكذلك يميلون إلى كتابة المقالات النقدية ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل الكتابة والنقد، وتقييم البرامج والإرشاد والتوجيه.

وجاء في المرتبة الثالثة الأسلوب المتحرر وبدرجة أقل عن سابقيه ويتصف أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي فيه بالميل إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة، ويفضلون السعي وراء المواقف الغامضة إلى حد ما، ويتجنبون المواقف التي يقومون فيها بأداء دورهم وفقا لطريقة محددة سابقا، حيث يستمتعون بالمشاركة في مهام تنطوي على التجديد والغموض والتحدي(البحث العلمي في دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية)، ويفضلون أيضا أقصى تغيير ممكن ويذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، من خلاله إلى مشاركة الآخرين في أفكارهم والتعاون معهم في مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة، وخلال حياتهم التعليمية يتعاونون فيما بينهم في حل الكثير من القضايا ذات العلاقة بالعملية التدريسية، والاستماع إلى وجهات نظر زملائهم، لأن الكثير من الواجبات والمهام والمشاريع المطلوبة منهم تستدعي التساؤل والتشاور من أجل الوصول إلى الحل الأمثل.

وجاء الأسلوب الهرمي الأكثر تفضيلا بعد كل من التشريعي والخارجي ويمكن تفسير ذلك في أن المناهج والخطط الدراسية الجامعية مبنية بشكل هرمي تراعي التسلسل من السهل إلى الصعب في التدريس، وعرض المهارات والخبرات بحيث يمكن لاعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي من تسهيل طريقة استيعاب واكتساب الطلبة للمعلومات والخبرات والمهارات، وفقا لتلك المنهجية، وتمثل هذه الممارسات عاملا مؤثرا يدفع الطلبة إلى الانسجام في تفكيرهم وتفاعلهم مع المهمات والمواقف التعليمية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى تفضيل استخدام الأسلوب الهرمي في التفكير حتى يتمكنوا من انجاز المهمات الدراسية وتحقيق متطلبات النجاح .

ثم يأتي في المرتبة الخامسة الأسلوب الملكي، إن سبب شيوع هذا الأسلوب هو أن أعضاء هيئة التدريس هؤلاء يتوجهون نحو هدف واحد طوال الوقت وهو كيفية إعداد طلبة مؤهلين، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثليهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم الإنفتاح المعرفي والثورة العلمية، وكثرة قنوات الإتصال وتنوعها، كما أنه يتضمن الإبداع الذي هو من خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التشريعي، ومن صفات الشخص العالمي أنه لا يهتم بالتفاصيل، ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأي موضوع أو عمل، وهذه الصفات تتناسب مع العصر الحالي الذي يتسم بالسرعة، فالاستاذ يميل إلى معرفة المعلومات بصورة كلية دون الإهتمام بالتفاصيل، بالإضافة أنه من صفات أصحاب الأسلوب العالمي لا يميل إلى النمطية ويفضل التغيير، وتعتبر هذه الصفات هي الصفات السائدة في هذا العصر.

أما الأساليب الأقل شيوعا بين طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط فكانت على النحو التالي: (الداخلي، المحافظ، العالمي، الفوضوي، المحلي)، وتتصف هذه الأساليب في مجملها بعدة صفات منها: أنهم لا يهتمون بالتفاصيل، ويوجهون انتباههم نحو الصورة الكلية لأي موضوع أو عمل ، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، متمسكون بالقوانين، ويحبون المألوف ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص ويفضلون العمل بمفردهم ويميلون إلى

الوحدة وهذا ما لا يتطابق مع الحياة الجامعية للأستاذ التي يتم الإعتماد فيها على التكنولوجيات الحديثة في تبادل المعلومات والإنفتاح على العالم، لأن العولمة أذابت الحدود وأصبح العالم فيها عبارة عن قرية يتبادل فيها الثقافات والمعلومات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع كل من: دراسة رائدة عطية أبو عبيد (2017) وكانت الأساليب الاكثر شيوعا: (التشريعي،التنفيذي،الهرمي، التقدمي، الخارجي)، ودراسة أحمد حسنين احمد حسن(2016) وجاءت الاساليب على الترتيب التالي: (التشريعي، الهرمي التنفيذي، الفوضوي، المحافظ، الفوضوي)، ودراسة غادة طه عبد الحفيظ محمد وعليةعثمان السيد (2017) كانت الاساليب السائدة كمايلي:(التشريعي، الهرمي، والتنفيذي، الملكي والمحلي)، ودراسة نافز احمد عبد بقيعي (2012) وشملت الأساليب التالية: (التشريعي، التنفيذي، الليبرالي، الهرمي، الاقلي، الخارجي)، ودراسة مظهر محمد عطيات(2013) وكانت الأساليب الأكثر شيوعا فيها هي:(التشريعي، الهرمي، الخارجي، التحرري، الاحادي)، ودراسة خضير، ثابت محمد، ايمان محمد(2011) وتم فيها تفضيل الأساليب التالية: (الهرمي الخارجي، الاقلي) .

وتختلف هذه الدراسة مع كل من:دراسة محمد نوفل عواد (2012) جاءت فيها الأساليب التالية الأكثر شيوعا:(المحافظ، المحلي، الملكي).

نلاحظ أن نتيجة الدراسة الحالية جاءت متناسقة مع تصنيف " زهانغ " لأساليب التفكير الواردة في نظرية أساليب التفكير " لستيرنبرغ " ضمن المجموعة الأولى التي تضم أساليب التفكير الأكثر توليدا للإبداع وذات المستوى الأعلى من التفكير المعرفي المعقد وهذه الأساليب هي (التشريعي، الحكمي، الهرمي، العالمي، المتحرر).

كما أن هذه الدراسة تحمل في طياتها العديد من خصائص أساليب التفكير التي جاءت بها نظرية "ستيرنبرغ" نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا فقط، فنجد أن أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدًا .

- الأفراد يتباينون في قوة تفضـــيلهم لأســـاليب التفكير، وقد فضّـــل أعضـــاء هيئة التدريس عينة الدراســـة أســـاليب التفكير الأتية:(التشـــريعي، الحكمي، الهرمي، الملكي ، المتحرر) على أساليب التفكير الآتية: (العالمي ، المحافظ، المحلي، الداخلي، الفوضوي) .

- الأســـاليب ذات القيمة في مكان ما قد لا تكون ذات قيمة في مكان أخر، ويمكن تفسير هذا الاختلاف كون أن أساليب التفكير تكتسب من خلال التطبع الاجتماعي، فعملية التطبع الاجتماعي في الدول الأخرى تختلف عن التطبع الاجتماعي في البيئة الجزائرية.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية :" مامجال النمو المهني الأكثر أهمية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط " من أجل التأكد من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في كل فقرة من فقرات مقياس النمو المهني ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازليا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما توضحها الجداول الاتية:

الجدول رقم (26): يوضح ترتيب فقرات مجال البحث العلمي

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع	الرتبة في	درجة الاهمية
البحث العلمي	01	التخفيف من العبء التدريسي للأستاذ بهدف إتاحة المجال للأبحاث.	4.50	0.63	03	مهم جدا
	02	العمل على تطوير مكتبة الجامعة.	4.40	0.96	06	مهم جدا
	03	الحث على إعداد البحوث ونشرها في مجلات متخصصة.	4.35	0.71	07	مهم جدا
	04	الانتقال من الجانب البحث إلى الجانب التطبيقي للأبحاث.	4.35	0.74	08	مهم جدا
	05	توسيع المختبرات، وتزويدها بالمواد اللازمة للباحثين، وتمديد فترة استخدامها.	4.33	0.89	10	مهم جدا

	06	إنشاء مركز متخصص للبحث العلمي، لنشر وتحكيم الأبحاث والمجلات المتخصصة.	4.25	0.72	15	مهم جدا
	07	عقد حلقات البحث والحض على المشاركة في المؤتمرات.	4.23	0.71	16	مهم جدا
	08	توفير الدعم المادي والمعنوي للأبحاث.	4.22	0.79	18	مهم جدا
	09	إعداد أبحاث بالاشتراك مع جامعات أخرى.	4.13	0.78	22	مهم
	10	التخلص من الإجراءات الروتينية للأبحاث.	4.05	0.99	26	مهم
	11	إلزام كل أستاذ بعمل بحث سنوي على الأقل.	3.75	1.15	35	مهم
	الدرجة الكلية للبحث العلمي		4.23	0.82		مهم جدا

يتضح من الجدول رقم (26) أن الفقرات التي تقيس أهمية البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط كانت ذات تقدير مهم جدا في معظمها بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.22-4.50) أما باقي الفقرات كان تقديرها مهم بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.75-4.13) ، ويعزو الطالب الباحث ذلك لكون البحث العلمي يعتبر الوظيفة الثانية للجامعة ويمثل ركيزة أساسية في نشاط جامعة عمار ثليجي ومما لا شك فيه أن أهم الجوانب التي تتفاضل فيها مؤسسات التعليم العالي المعاصر وتتمايز في مكانتها العلمية هو مقدار ما توليه من إهتمام لهذا الجانب، وهذا ما دفع كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالاغواط أن يكون البحث العلمي نشاطا رئيسيا له بصفة عامة.

أما بالنسبة لفقرات هذا البعد منفردة فقد حققت الفقر(03)*التخفيف من العبء التدريسي للأستاذ بهدف إتاحة المجال للأبحاث* أعلى متوسط حسابي قدر ب: (4.50) ويعزى ذلك إلى أن عدد الساعات احدى العقبات أمام البحث العلمي لأن الباحث من الصعب عليه الموازنة بين عبء تدريسي مكثف وبين التفرغ للإبداع والبحث وممارسة الإشراف العلمي .

والفقرة (06) *العمل على تطوير مكتبة الجامعة *جاءت في المرتبة الثانية على هذا البعد بمتوسط حسابي قدره (4.40) وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط قد يشتكون من نقص الكتب العلمية المتخصصة خاصة باللغة العربية وهذا

يضعف الإنتاجية العلمية والمثابرة والإصرار للبحث عن المزيد من الحقائق والتمكن من مادة الاختصاص.

وباقي الفقرات كانت في مجملها تحث على توفير الوسائل والأجهزة العلمية في المختبرات فالبحوث التطبيقية تعتمد بشكل دقيق على الأجهز العلمية ومدى تطورها وعدم توافرها يعطل البحث ويؤثر على نتائجه.

الجدول رقم (27): يوضح ترتيب فقرات مجال النمو العلمي

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع	الرتبة في الاداة	درجة الاهمية
النمو العلمي	01	الدفع باتجاه الكتابة في المجلات العلمية المحكمة.	4.43	0.75	05	مهم جدا
	02	إنشاء مكتبة خاصة لكل قسم.	4.31	0.82	11	مهم جدا
	03	التوأمة مع جامعات أخرى، وتطبيق نظام الإعارة	4.20	0.82	13	مهم
	04	تشجيع الالتحاق بدورات اللغة الإنجليزية للعاملين.	4.14	0.93	21	مهم
	05	تشجيع الأساتذة على البحث العلمي من خلال المكافآت والحوافز.	4.11	1.13	24	مهم
	06	تشجيع المدرسين على تدريس مقررات مختلفة في التخصص.	4.10	0.82	25	مهم
	07	الحض على المشاركة في الندوات والمؤتمرات التخصصية.	4.05	0.89	27	مهم
	08	عقد دورات كمبيوتر وإنترنت للعاملين ولغة إنجليزية.	4.00	0.95	28	مهم
الدرجة الكلية لبعد النمو العلمي			4.16	0.88		مهم

يتضح من الجدول رقم (27) أن الفقرات التي تقيس أهمية النمو العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالاغواط كانت ذات تقدير مهم جدا في الفقرة الأولى والثانية فقط بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.31-4.43) أما باقي الفقرات كان تقديرها مهم

بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.00-4.20) ، ويعزو الطالب الباحث هذا التصنيف الحديث لوزارة التعليم العالي للمجلات وشروط النشر الجديدة التي قد تحول بين عضو هيئة التدريس والترقية خاصة لدى الأقسام العلمية والذين يطمحون لاستكمال دراستهم العليا ليصبحوا من حملة رتبة الدكتوراه أو أستاذ دكتور في المستقبل.

أما بالنسبة لفقرات هذا البعد منفردة فقد حققت الفقرة (05) * الدفع باتجاه الكتابة في المجلات العلمية المحكمة* أعلى متوسط حسابي قدر ب: (43. 4) وبدرجة تقدير مهم جدا ويعزى ذلك إلى إنتباه أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط إلى ضرورة العمل و توعية بعضهم البعض بالتعريف بالمجلات العربية والأجنبية المحكمة وطريقة النشر فيها، ولقد سعت الوزارة إلى تجسيد هذا من خلال بناء قاعدة بيانات تضم تلك المجلات وكيفية النشر فيها.

بينما حققت الفقرة(11) * إنشاء مكتبة خاصة لكل قسم* المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.31) وبدرجة تقدير مهم جدا ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يراه أعضاء هيئة التدريس الحامعي بجامعة عمار ثبيجي أن إنشاء مكتبة القسم أمر ضروري وحتمي لما لها من دور أساسي في إنجاح العملية التعليمية والتدريسية في جميع مراحل الدراسة، كما أنها عنصر مهم يسند إلية البحث العلمي، إذ أن المكتبة الحديثة ليست مجرد رفوف للكتب، وإنما هي مؤسسة تقدم للطالب ما يحتاجه من غذاء فكري وعقلي.

وجاءت الفقرة (28) * عقد دورات كمبيوتر وإنترنت للعاملين ولغة إنجليزية* في أدنى مستوى بمتوسط حسابي قدره (4.00) وبدرجة تقدير مهم وهذا يثبت أن السواد الاعظم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي يتقنون التعامل مع الحاسب الألي إن لم نقل أن كل أستاذ لديه حاسوبه الخاص ، كما تسعي الجامعة من خلال تكوين الأساتذة حديثي التوظيف ليصبحوا متمرسين في التعليم الإلكتروني، واستخدام تكنولوجيا التعاونية داخل قاعات المحاضرات، تصميم المواقع الالكترونية ، وغيرها من الخدمات التي بمكن أن تثري عمل عضو هيئة التدريس داخل قاعة الدراسة.

أما باقي الفقرات المتعلقة بهذا المجال ركزت في معظمها على الطرق المتعددة لتنمية وتطوير كفاءة أعضاء هيئة التدريس من حيث طرائق التدريس والبحث العلمي والمناقشة العلمية وتهيئة بيئة التعلم .

الجدول رقم (28): يوضح ترتيب فقرات مجال الفاعبية التدريسية

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع	الرتبة في الاداة	درجة الاهمية
الفاعلية التدريسية	01	توفير المراجع اللازمة لتطوير الأداء الأكاديمي	4.59	0.73	01	مهم جدا
	02	العمل على توفير قاعات دراسية مناسبة لأعداد الطلبة المتزايدة.	4.52	0.67	02	مهم جدا
	03	حث المدرسين على المشاركة في الندوات والأبحاث في طرق التدريس الفاعلة.	4.45	0.77	04	مهم جدا
	04	عقد الدورات التدريبية لطرق التدريس الحديثة، ومتابعة التجارب الريادية.	4.34	0.82	09	مهم جدا
	05	العمل على توفير الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في جميع القاعات	4.31	0.94	12	مهم جدا
	06	تحديث المناهج والكتب بشكل دوري.	4.26	0.86	14	مهم جدا
	07	استقدام خبراء، وزيارات محلية وإقليمية تهدف لتطوير طرق التدريس	4.20	0.95	19	مهم
	08	تقليل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.	4.15	0.89	20	مهم
	09	إدخال الحاسب الآلي والإنترنت بشكل أكبر لمتابعة التطورات في شتى المجالات.	4.12	0.99	23	مهم
	10	وضع نظام تقويمي موضوعي لأسلوب وطرق تدريس كل مدرس	3.97	0.97	29	مهم
	11	إصدار مجلة دورية متخصصة في مجال طرق ووسائل التدريس الحديثة.	3.85	1.10	30	مهم

	12	تنمية روح المنافسة، من خلال تخصيص جوائز(الأستاذ المثالي. مثلاً).	3.81	1.01	32	مهم
	13	وضع أسس محددة وواضحة للعلاقة بين المدرس والطالب.	3.80	1.10	34	مهم
	14	تعيين أساتذة مؤقتين لمساعدة الأساتذة في الاهتمام بالطلبة واحتياجاتهم.	3.65	1.10	37	مهم
الدرجة الكلية لبعد الفاعلية التدريسية			4.14	0.92		مهم

يتبين من الجدول رقم (28) أن الفقرات التي تقيس اهمية الفاعلية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط كانت ذات تقدير مهم جدا في معظمها بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.26-4.59) أما باقي الفقرات كان تقديرها مهم بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.65-4.20) ، ويعزو الطالب الباحث هذا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يولون أهمية للفاعلية التدريسية وهذا القول لا يصدق عليهم إلا إذا كان لديهم محصلة تفاعل قوية بين عاملي القدرة والدافعية معا، حيث أن العلاقة واضحة بين المتغيرين فالأستاذ قد يمتلك القدرة على أداء عمل معين، ولكنه لن يكون قادرا على إنجازه بكفاءة وفاعلية إذا لم تكن لديه الدافعية الكافية لأداء العمل والعكس صحيح.

أما بالنسبة لفقرات هذا البعد منفردة فقد حققت الفقرة(01)*توفير المراجع اللازمة لتطوير الأداء الأكاديمي* المرتبة الاولى بمتوسط حسابي قدرب(4.50) ويفسر ذلك حرص أعضاء هيئة التدريس على توفر المراجع لأن نقصها يعتبر من أخطر المعوقات التي يواجهها عضو هيئة التدريس في جامعة عمار ثليجي هو نقص المراجع العلمية المتخصصة وذلك من أجل تحيين المحاضرات ومساعدة طلبته في إعداد البحوث ورسائل التخرج .

بينما جاءت الفقرة (02)*العمل على توفير قاعات دراسية مناسبة لأعداد الطلبة المتزايدة* بمتوسط حسابي قدره (4.52) وبدرجة تقدير مهم جدا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة

عمار ثليجي ويرجع هذا لكون القاعة المرجوة تكون مجهزة بالوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة ترفع كفاءة التعليم والبحث العلمي في نفس الوقت.

واحتلت الفقرة (04) *حث المدرسين على المشاركة في الندوات والأبحاث في طرق التدريس الفاعلة* في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4.45) وهذا دليل على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالاغواط يدركون أن ضعف المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية من المشكلات التي يعاني منها عضو هيئة التدريس وهناك دلائل عديدة تشير إلى أن أولئك ألاعضاء الذين يسعون لتطوير مهاراتهم التدريسية غالبا ما يحصل طلابهم على معدلات مرتفعة من الإنجاز الدراسي.

بينما جاءت الفقرة(37)* تعيين أساتذة مؤقتين لمساعدة الأساتذة في الاهتمام بالطلبة واحتياجاتهم.* في أدنى مستوى بمتوسط حسابي قدره(3.65) وبدرجة تقدير مهم ويمكن تفسير هذا في ضوء سياسة الوزارة في توظيف الاساتذة يعني ان هذا الامر عضو هيئة التدريس في جامعة عمار ثليجي غير معني به وخاج عن مجال إرادته.

أما الفقرات المتبقية كان أغلبها يؤكد على تحديث المناهج وعلى ذكر هذا ومن خلال تجربتي المتواضعة كأستاذ بالمدرسة العليا للاساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط لاحظت أن المناهج لم تحين منذ إفتتاح المدرسة العليا لاول مرة في الجزائر بتاريخ 24 أفريل 1964 وهذا أمر زاد من معاناة أساتذة المستقبل لانهم يدرسون بعض المقاييس لايحتاجونها في مستقبلهم التعليمي مع العلم ان وزارة التربية قامت بعدة اصلاحات لكنها لم تستشر وزارة التعليم العالي بالرغم من انه يربطهم عقد بموجبه يتم تكوين اساتذة الاطوار الثلاث ، وكذلك يحبذ اعضاء هيئة التدريس بالاغواط استقدام خبراء لتزويدهم بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية. ذلك أن وظيفة عضو هيئة التدريس لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل أصبحت تشمل جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

الجدول رقم (29): يوضح ترتيب فقرات مجال المشاركة المجتمعية

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع	الرتبة في الاداة	درجة الاهمية
المشاركة المجتمعية	01	توجيه اهتمام الباحثين لبحث المشاكل المجتمعية بالطرق العلمية.	4.23	0.87	17	مهم جدا
	02	الحث على المشاركة في اللقاءات الإعلامية من خلال الصحف والراديو والتلفاز	3.85	1.05	31	مهم
	03	تشجيع الباحثين والأساتذة على المشاركة في الندوات العامة، واللقاءات الجماهيرية.	3.80	1.17	33	مهم
	04	تكوين جمعية أصدقاء الجامعة من أفراد المجتمع المحلي.	3.75	1.28	36	مهم
	05	تفعيل دور برنامج التعليم المستمر ليخدم أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع.	3.65	1.23	38	مهم
	06	المشاركة في الأنشطة التي تنظمها المؤسسات والجمعيات الحكومية وغير الحكومية.	3.53	1.16	39	مهم
	07	فتح مرافق الجامعة للمجتمع المحلي.	3.53	1.31	40	مهم
	08	المشاركة في الأيام والمناسبات المجتمعية.	3.31	1.38	41	متوسط الاهمية
		الدرجة الكلية للمشاركة المجتمعية	3.70	1.18		مهم

يتبين من الجدول رقم (29) أن الفقرات التي تقيس اهمية مجال المشاركة المجتمعية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالاغواط كانت ذات تقدير مهم في معظمها

بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.53-3.85) ما عد أعلى قيمة وأدنى قيمة بمتوسطات حسبية على التوالي (4.23 و3.31) يرى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالاغواط أن خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل و تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريبا يتناسب وطبيعة تغير المهن.

أما بالنسبة لفقرات هذا البعد منفردة فقد حققت الفقرة (17) * توجيه اهتمام الباحثين لبحث المشاكل المجتمعية بالطرق العلمية * أعلى مستوي بمتوسط حسابي قدره(4.23) وبدرجة تقدير مهم جدا، ويعزى الطالب الباحث هذا إلىقيام أعضاء هيئة التدريس بالخدمات التعليمية والأبحاث التطبيقية ويمثل تطوير الموارد الجامعية، واستغلالها لمقابلة احتياجات واهتمامات الشباب غير الجامعي والكبار، وبغض النظر عن السن أو الجنس أو الخبرات التعليمية السابقة و تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية، الإدمان، نشر الوعي الصحي وغيرها.

وجاءت الفقرة (31) * الحث على المشاركة في اللقاءات الإعلامية من خلال الصحف والراديو والتلفاز * في المرتبة الثانية في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3.85) إن ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من ابحاث تطبيقية ومعارف علمية يجب أن تجسد على أرض الواقع وهذا من خلال وسائل الإتصال المختلفة التي بدورها تعمل على نشر المعلومة لأن هناك عدد هائل من المشاريع والابحاث الربحة في رفوف الجامعات تبحث عن من يجسدها، كما يمكن لعضو هيئة التدريس تقديم الإستشارات والدعم الفني لمؤسسات المجتمع في مجالات التنمية المهنية والتطوير الإداري والتدريب والدراسات والأبحاث.

وجاءت الفقرة (41) * المشاركة في الأيام والمناسبات المجتمعية* في أدني مستوى في البعد وكذلك الاداة بمتوسط حسابي قدره(3.31) وبدرجة تقدير متوسط الاهمية ويمكن أن

يعزى هذا إلى العبء التدريسي والإجهاد المهني الذي يعانيه عضو هيئة التدريس فيغيب عن هذه المناسبات ويغتنم الفرصة ليخلد إلى الراحة وقضاء بعض الحاجات الشخصية.

الجدول رقم (30): يوضح ترتيب أبعاد النمو المهني:

الرتبة	رقم المجال	مجالات النمو المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاهمية
01	02	البحث العلمي	4.23	0.82	مهم جدا
02	03	النمو العلمي	4.16	0.88	مهمة
03	01	الفاعلية التدريسية	4.14	0.92	مهم
04	04	المشاركة المجتمعية	3.70	1.18	مهمة

يلاحظ من الجدول (30) أن أهمية النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمار ثليجي من وجهة نظرهم قد كانت (مهمة) ماعد مجال البحث العلمي كانت مهمة جدا، إذ جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي:

1- مجال البحث العلمي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23) وبدرجة تقدير مهم جدا.

2 - مجال النمو العلمي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.16) وبدرجة تقدير مهم.

3 - مجال الفاعلية التدريسية في المرتبة الثالثة. بمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة تقدير مهم.

4- مجال المشاركة المجتمعية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.70) وبدرجة تقدير مهم.

وقد جاءت أهمية النمو المهني بحسب رأي أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، بحسب مجالاتها، بدرجة مهم للمجالات جميعها. ماعد مجال البحث العلمي وهذا يعني أن نظرتهم للنمو المهني تبدو واحدة، أي أن الإهتمام بالبحث العلمي كان أكبر، أما الجوانب المهنية الأخرى(النمو العلمي، الفاعلية التدريسية، المشاركة المجتمعية)، كانت النظرة إليها متساوية، ولعل التفسير الذي يمكن أن يكون أقرب إلى القبول هو أن أعضاء هيئة التدريس متوحدون

في نظرتهم لهذه المجالات، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المجالات لها الأهمية نفســـها من وجهة نظرهم، وأن التنمية المهنية لهم تجري بطريقة قد تكون نفســـها، فدرجة الأهمية الكبرى للبحث العلمي تنمي لدى عضـــو هيئة التدريس الإتجاهات الإيجابية نحو مهنته العلمية والتربوية بحيث يؤدي ذلك إلى رضاه عن عمله وسعادته به.

ولعل من أبرز مبررات احتلال النمو العلمي المرتبة الثانية بعد البحث العلمي هو تكوين عينة الدراسة (61) أستاذ مساعد و (50) أستاذ محاضر كلهم يسعون إلى الترقية وتحسين دخلهم المادي وهذا دافع قوي لأعضاء هيئة التدريس بمضاعفة بذل الجهود خاصة في المجال الأول والثاني.

أما ظهور الفاعلية التدريسية في المرتبة الثالثة حتى وإن كانت بنفس ألاهمية مع النمو العلمي هو زيادة العبء التدريسي الذي يتطلب من عضو هيئة التدريس القيام به وعدم احتساب كفاءة عضو التدريس في برامج التدريس ضمن متطلبات التَّرقية، يؤدي مع مرور الوقت الى تسرب الفشل والملل ونقص الدافعية لديه.

أما المرتبة الأخيرة فكان مجال المشاركة المجتمعية وهذا يعود للأوضاع الثقافية والعلمية المتدنية التي تعيشها الجزائر وتدهور القيم في المجتمع وسيطرة القيم المادية وانقلا ب الأوضاع والدعائم الاجتماعية، جعلت عضو هيئة التدريس ينسحب من المشهد، فالمكانة الاجتماعية مهمة للأستاذ الجامعي في المجتمع، فعن طريقها يحس بقيمته ودوره في هذا المجتمع، وتحفزه ليصبح عنصرا فعالا في خدمة هذا المجتمع.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع كل من: دراسة سعود بن عيد العنزي (2015) حيث جاء مجال تنمية القدرات المتعلقة مع البحث العلمي، ودراسة مشعل بن سليمان العدواني العنزي(2014) كان ترتيب الأحتياجات التدريبية فيها كما يلي: (البحث العلمي، التقييم وأساليبه خدمة المجتمع، الأداء والقيادة، الإرشاد الأكاديمي، الوسائط التعليمية ومصادر التعلم، التدريس ومهاراته وأساليبه، فلسفة التعليم وأهدافه).

واختلفت مع دراسة السالوس، منى(2004): وجود قصور في بعض جوانب التنمية المهنية في الواقع الفعلي للجامعات المصرية ، ودراسة جمال فواز العمري(2009) من حيث درجة تقدير الأهمية كانت درجة توفر أساليب النمو المهني متوسطة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية ودراسة محمود مرزوق أبو وطفة (2002م): جاءت أبعاد النمو المهني على الشكل (النمو العلمي،الفاعلية التدريسية، البحث العلمي، المشاركة المجتمعية).

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية:"لا توجد فروق في أساليب التفكير لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط تعزى إلى: الجنس، التخصص، "للإجابة على هذا السؤال انبثقت عنه فرضياتان هما:

أولا: الجنس

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع أساليب التفكير في ضوء متغير الجنس، كما طبق اختبار (ت) لفحص الفروق في الأساليب المفضلة تبعا لمتغير جنس الاستاذ كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (31): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في الأساليب التفكير تبعا لمتغير جنس الأستاذ

أسلوب التفكير	الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسلوب التشريعي	ذ	71	25.91	8.48	2.959	118	004.دال
	أ	49	21.57	6.97			
الأسلوب التنفيذي	ذ	71	28.26	4.87	5.135	118	000. دال
	أ	49	23.36	5.50			
الأسلوب الحكمي	ذ	71	29.26	5.29	4.567	118	000.دال
	أ	49	24.30	6.57			
الأسلوب الملكي	ذ	71	27.12	4.94	.710	118	479. غير دال
	أ	49	26.46	5.05			
الأسلوب الهرمي	ذ	71	29.01	4.24	4.270	118	000. دال
	أ	49	25.44	4.83			
الأسلوب الاقلي	ذ	71	24.32	6.44	3.443-	118	001. دال
	أ	49	28.32	5.98			
الأسلوب الفوضوي	ذ	71	25.56	6.08	1.795	118	075.غير دال
	أ	49	23.69	4.83			
الأسلوب العالمي	ذ	71	24.67	3.76	2.120	118	036.دال
	أ	49	23.12	4.19			
الأسلوب المحلي	ذ	71	21.29	6.66	5.959-	118	000.دال
	أ	49	28.16	5.47			
الأسلوب المحافظ	ذ	71	17.42	5.42	8.104-	118	000.دال
	أ	49	26.73	7.15			
الأسلوب المتحرر	ذ	71	28.57	4.13	5.345	118	000. دال
	أ	49	22.91	7.41			
الأسلوب الخارجي	ذ	71	25.92	4.83	2.688-	118	008.دال
	أ	49	28.18	4.00			
الأسلوب الداخلي	ذ	71	22.45	6.11	.037	118	970.
	أ	49	22.40	6.21			

يتضح من الجدول (31):أنه توجد فروق جوهرية بين الجنسين في أساليب التفكير العشرة الأتية:(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الأقلي، المتحرر، المحافظ، الخارجي، المحلي العالمي)، لأن مستوى الدلالة المعنوية لقيمة (P) تراوحت مابين (0,001-0,036) لاختبار(ت) وهو أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وبالتالي يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكيرمنها(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المتحرر، العالمي) لصالح الذكور و(الأقلي، المحلي، المحافظ، الخارجي) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق في الأساليب الثلاثة الآتية: (الملكي، الفوضوي، الداخلي)، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق إلا جزئيا فقط.

ويمكن تفسير الفرق في ضوء نظرية "ستيرنبرغ " أن لكلا الجنسين بروفيل من أساليب التفكير فنلاحظ أن ألاساتذة الذكور تحصلوا على الاسلوب (التشريعي، التنفيذي، الحكمي) من بعد الوظيفة، والأسلوب الهرمي من بعد الشكل، والأسلوب المتحرر من بعد النزعة، والأسلوب العالمي من بعد المستوى، وإذا ماأخذنا بالترتيب حسب المتوسطات الحسابية تصبح الاساليب لدى الذكور على الشكل التالي: (الحكمي وظيفة، الهرمي شكل، المتحرر نزعة، التنفيذي وظيفة، التشريعي وظيفة، العالمي مستوى) ولهذه الأساليب مجتمعة مجموعة من الخصائص أهمها انهم يفضلون تقييم القواعد والإجراءات، وحل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار، ويفضلون الآراء والحكم على الأشخاص ونقد البرامج، ويميلون إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائماً عن التعقيد ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات وهذه الصفات تميز فيها ذكور أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط عن الإناث.

أما بالنسبة للأستاذات تحصلن على الأسلوب الأقلي من بعد الشكل، والأسلوب المحلي من بعد المستوي، وأسلوب المحافظ من بعد النزعة، والأسلوب الخارجي من بعد المجال، وإذا

رتبنا الأساليب حسب المتوسطات الحسابية تصبح الأساليب على الشكل: (الأقلي، الخارجي المحلي، المحافظ) ويجدر بالذكر أن الأستاذات صاحبات هذا البروفيل يكن مدفوعات بالعديد من الأهداف التنافسية ذات الأهمية الملحوظة المتساوية، ويجدن مشكلة في تحديد الأولوية ونتيجة لذلك يجدن مشـــكلة في تحديد المصـــادر، ولهن القدرة على عمل ممتاز، ولكنه لا يظهر كذلك إذا كن في موقف يتطلب تحديد المصادر، ويفضل الأستاذات ذوي الأسلوب الأقلي العمل لتحقيق عدة أهداف في نفس الوقت بدون تحديد أولوياتهن للمهام، ولديهن العديد من المعالجات للمشكلات ويكُنّ متوترات، ولا يواصلن العمل من أجل تحقيق أهدافهن لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضـــة، ويبحثن عن التعقيد أحيانا نتيجة للإحباط، وهن واعيات بأنفسهن متسامحات مرنات، مشوشات في وضع الأولويات لأن الأهداف تبدي لهن مقدار الوقت المخصـــص لكل مهمة، ولذلك فقد يجدن مشـــكلة في التوفيق بين التدريس والمهام المنزلية.

ويتصفن بالتمسك بالقوانين، ويكرهن الغموض، ويحبذن المألوف، ويرفضن التغيير ويتميزن بالحرص والنظام وهذه السمات تتميز بها الأستاذات عن الأساتذة في جامعة عمار ثليجي.

وقد اتفقت وتعارضت جزئيا نتائج الدراسة الحالية مع كل من: دراسة رائدة عطية أبو عبيد (2017): توصلت نتائجهاألى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التفكير (التنفيذي، الحمكي الملكي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، المحافظ، الداخلي)، تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور دراسة احمد حسنين احمد حسن(2016): توجود فروق في درجات تفضيل أساليب التفكير (التشريعي التنفيذي، القضـائي، الفوضـوي) لصـالح الذكور، ووجود فروق في درجات تفضـيل أسـاليب التفكير (المحافظ، المحلي، الاقلي) لصـــالح الاناث، ودراســـة محمد مظهر عطيات (2013) والتي خلصـت نتائجها إلى أن أسـاليب التفكير (المحلي، والمتحرر، الفوضـوي، الخارجي) لصـالح الإناث بينما أساليب التفكير (التنفيذي، القضائي، المحافظ، الهرمي) لصالح الذكور، ودراسة نافز احمد عبد بيقعي (2012) والتي فضـــل فيها الذكور الأســـاليب التالية (القضـــائي

العالمي، الفوضـــوي)، ودراســـة محمد نوفل عواد (2012) والتي تم فيها تفضـــيل أســـاليب التفكير (القضـــائي، الملكي، الاقلي، الخارجي) لصـــالح الذكور والأســـلوب الملكي لصـــالح الإناث.بينما دراسة خضير ومحمد ثابت، وأمينة ثابت (2012) كان فيها الأسلوب التنفيذي والخارجي أكثر تفضـيل لصـالح الذكور،كما خلصـت نتائج الدراسـة الحالية إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين في الأساليب التالية (الملكي، الفوضوي، الداخلي)، وهذا يتعارض مع ما قدمه "ســتيرنبرغ" حيث يعتبر عامل الجنس من العوامل الأســاســية في نمو أســاليب التفكير ويمكن تفســير اختلاف هذه الدراســات إلى كون أســاليب التفكير تكتســب من خلال التطبع الاجتماعي.

ثانيا: التخصص

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع أساليب التفكير في ضوء متغير التخصص، كما طبق اختبار (ت) لفحص الفروق في الأساليب المفضلة تبعا لمتغير التخصص الأستاذ كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (32): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في الأساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص (أدبي/علمي) للأستاذ.

أسلوب التفكير	التخصص	العدد (ن)	م	ع	قيمة(ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
التشريعي	ع	60	15.08	3.65	-21.80	118	.000	دالة عند 0.01
	أ	60	30.63	4.14				
التنفيذي	ع	60	22.35	7.36	-2.021	118	.046	دالة عند 0.01
	أ	60	24.85	6.13				
الحكمي	ع	60	23.33	7.60	-2.13	118	.035	دالة عند 0.01
	أ	60	26.30	7.62				

الملكي	ع	60	27.53	4.66	1.49	118	.138	غير دالة
	أ	60	26.18	5.22				
الهرمي	ع	60	23.20	7.66	-3.13	118	.002	دالة عند 0.01
	أ	60	26.76	4.31				
الأقلي	ع	60	26.31	6.46	3.83	118	.000	دالة عند 0.01
	أ	60	21.33	7.72				
الفوضوي	ع	60	25.55	5.85	1.45	118	.147	غير دالة
	أ	60	24.05	5.40				
العالمي	ع	60	24.06	4.30	.068	118	.946	غير دالة
	أ	60	24.01	3.71				
المحلي	ع	60	24.03	7.86	.038	118	.970	غير دالة
	أ	60	23.98	6.57				
المحافظ	ع	60	21.53	8.52	1.98	118	.050	دالة عند 0.05
	أ	60	18.85	6.12				
المتحرر	ع	60	25.76	7.08	2.26	118	.025	دالة عند 0.01
	أ	60	22.88	6.83				
الخارجي	ع	60	27.53	4.87	1.627	118	.106	غير دالة
	أ	60	26.16	4.31				
الداخلي	ع	60	22.30	6.62	-.237-	118	.813	غير دالة
	أ	60	22.56	5.63				

يتضح من الجدول (32): أنه توجد فروق جوهرية في التخصص (علمي، أدبي) لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي في أساليب التفكير السبعة الأتية: (التشريعي، التنفيذي الحكمي، الهرمي، الأقلي، المتحرر، المحافظ)، لأن مستوى الدلالة المعنوية لقيمة (P)

تراوحت مابين (0.001-0.050) لاختبار (ت) وهو أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وبالتالي يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في أساليب التفكيرمنها(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي) لصالح الآدبيين، و (الاقلي، المتحرر، المحافظ) لصالح العلميين، بينما لا توجد فروق في الأساليب الستة الآتية: (الملكي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي، المحلي، العالمي)، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق إلا جزئيا فقط

ويمكن تفسير الفرق في ضوء نظرية "ستيرنبرغ " أن لكل تخصص ببروفيل من أساليب التفكير فنجد تخصص الأدب له من بعد الوظيفة الاساليب الثلاثة (التشريعي، التنفيذي الحكمي)، والأسلوب الهرمي من بعد الشكل وإذا ما رتبت حسب المتوسط الحسابي تصبح النحو التالي: (التشريعي، الهرمي، الحكمي، التنفيذي)، ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلي عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية علي حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة ، ويبحثون دائماً عن التعقيد ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، كما يفضلون الإبتكار التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل المشكلة، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان، أديب، سياسي المحامي ، مدير ، رجل الدين أو صانع سياسة ويميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلي تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات وهذه خصائص تميز اساتذة كل من كليات العلوم الاجتماعية والانسانية وكلية الادب واللغات حسب عينة الدراسة.

أما التخصص العلمي فنجدالأسلوب الأقلي من بعد الشكل، وأسلوب المتحرر من بعد النزعة، وأسلوب المحافظ من بعد النزعة وهي مرتبة حسب المتوسط الحسابي و يتصف هؤلاء الأساتذة باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون ، لديهم العديد

من الأهداف المتناقضـــة ويتصـــف أصـــحاب هذا الأســـلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات ، والميل إلي الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضـــلون أقصـــي تغيير ممكن وهذا يظهر جليا في المناهج العلمية التي تعتمد في تدريسها على التجريب.

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: لا توجد فروق في النمو المهني، لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط تعزى إلى متغيري (الجنس والتخصص).

أولا: الجنس

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على مقياس النمو المهني في ضوء متغير الجنس، كما اجري اختبار (ت) لفحص الفروق في النمو المهني تبعا لمتغير جنس الاستاذ كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (33): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في مقياس النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

النمو المهني	الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفاعلية التدريسية	ذ	71	57.1690	8.81231	1.458	118	.147
	أ	49	59.4082	7.39909			
البحث العلمي	ذ	71	37.3944	5.74824	1.030	118	.305
	أ	49	38.4694	5.43178			
النمو العلمي	ذ	71	45.5493	6.48689	2.169	118	27.0
	أ	49	47.8571	4.39223			
	ذ	71	30.0563	6.91559	.719	118	.719

الأمشاركة المجتمع	أ	49	29.1020	7.45890			
الدرجة الكلية	ذ	71	170.1690	23.87825	1.114	118	.268
	أ	49	174.8367	20.49120			

يتضـــح من الجدول (33) انه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في النمو المهني وذلك لأن مســـتوى المعنوية لقيمة (P) لاختبار (ت) تراوحت مابين(0.072- 0.71) وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، أي ان قيمة مســـتوى الدلالة على جميع المجالات والدرجة الكلية(0.26) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصـــائية تبعا لمتغير الجنس، فقد جاء مســـتوى الدلالة في المجال الأول (0.147)، والمجال الثاني |(0.305)، والمجال الثالث (0.072)، والمجال الرابع (0.719)، وبالتالي فهي غير دالة إحصـائيا ولا توجد فروق في النمو المهني بين اعضـــــاء هيئـة التـدريس الجـامعي بجـامعـة عمـار ثليجي بـالأغواط ويتم قبول فرضية البحث لتحققها .

ويمكن تفســـير هذه النتيجة على ان متغير الجنس لا يبدو مهما في تحديد درجة النمو المهني على اعتبار أن لاعضاء هيئة التدريس نفس الحقوق والوجبات، كما أن نظام الترقيات في كل الجامعات واحد، حيث أن اغلب أعضاء هيئة التدريس في الدراسة الحالية من صنف استاذ مساعد أو أستاذ محاضر كلهم يسعون بنفس الدرجة من أجل الترقية، كما يمكن ان تعزى إلى التعاون في المقررات التي يقدمونها، وأســـاليب التي يطبقونها، والإلتزام التام بالمعايير الاكاديمية في التدريس والاختبارات.

اختلفت نتائج هذه الفرضـية مع كل من: نتائج دراسـة سـعود بن عيد العنزي (2015) والتي توصـــلت إلى وجود أثر دال احصـــائيا عند (0.05) لكل من متغيري الدراســـة (الجنس، الرتبة الالكاديمية)، ونتائج دراسة مشعل بن سليمان العدواني العنزي(2014) والتي وجدت فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابة عينة الدراسة نحو الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حسب متغير الجنس ولصالح الذكور، ودراسة ماهر بن أحمد البحراني (2014):وجدت فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصـــالح الإناث في مجال التدريس ومهاراته وأساليبه.

ثانيا: التخصص

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على مقياس النمو المهني في ضوء متغير التخصص، كما اجري اختبار (ت) لفحص الفروق في النمو المهني تبعا لمتغير (تخصص الأستاذ) كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (34): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات االعلمي والأدبي في مقياس النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

النمو المهني	التخصص	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفاعلية التدريسية	ع	60	58.7500	8.17525	.878	118	.381
	أ	60	57.4167	8.44984			
البحث العلمي	ع	60	38.2000	5.27803	.713	118	.477
	أ	60	37.4667	5.97017			
النمو العلمي	ع	60	46.3667	5.88870	.234	118	.815
	أ	60	46.6167	5.79038			
الأمشاركة المجتمع	ع	60	30.5667	6.82807	1.389	118	.168
	أ	60	28.7667	7.36084			

الدرجة الكلية	ع	60	173.8833	22.60500	.876	118	.383
	أ	60	170.2667	22.60858			

يتضح من الجدول (34) انه لا توجد فروق جوهرية بين تخصص الاساتذة في النمو المهني وذلك لأن مستوى المعنوية لقيمة (P) لاختبار (ت) تراوحت مابي(0.168-0.71) وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، أي ان قيمة مستوى الدلالة على جميع المجالات والدرجة الكلية (0.383) وهي أكبر من (0.05) اي أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير تخصص الاستاذ، فقد جاء مستوى الدلالة في المجال الاول (0.381)، والمجال الثاني (0.477)، والمجال الثالث (0.815)، والمجال الرابع (0.168)، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا ولا توجد فروق في النمو المهني بين أعضـــاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط تعزى إلى متغير التخصص ويتم قبول فرضية البحث لتحققها.

ويعزو الطالب الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعة منصفة في كيفية التعاطي مع أعضاء هيئة التدريس فيما يتصل بقضايا التنمية المهنية بغض النظر عن نوع التخصص الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس، ولعل ذلك عائد الى أن الجامعة ليس لديها إدراك كاف حول طبيعة التخصصات في الجامعة ومطالب التنمية المهنية فيها، كما أن محدودية الموارد تجعل الجامعة تتبع سياسية الإنصاف في ذلك، حتى لا يشعر بعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات أن الجامعة تنظر فيها زدواجية تجاه الكليات وأعضاءهيئة التدريس واتفقت الدراسة الحالية مع كل من نتائج دراسة حلا محمود تيسير الشخشير(2010)، ونتائج دراسة جمال فواز العمري (2009).

الاستنتاج العام

I. الاستنتاج العام

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التفكير بالنمو المهني في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى عينة من من اعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، و معرفة أساليب التفكير الأكثر شيوعا بين الاساتذة وترتيب مجالات النمو المهني لديهم ، وكذا معرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في كل من أساليب التفكير والنمو المهني وفق متغيري : الجنس ، التخصص.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي :

1- توجد علاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

2- الأساليب التالية (التشريعي، الخارجي، الهرمي، الملكي، المتحرر) هي الأكثر شيوعا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

3- ترتيب النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط كان على الشكل(البحث العلمي، النمو العلمي، الفاعلية التدريسية، المشاركة المجتمعية).

4- توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير العشرة (10) التالية: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المتحرر، العالمي) لصالح الذكور، و (الاقلي، المحلي، المحافظ، الخارجي) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق في الأساليب الثلاثة الآتية: (الملكي، الفوضوي، الداخلي)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (أدبي-علمي) في أساليب التفكيرمنها (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي) لصالح الآدبيين، و (الاقلي، المتحرر، المحافظ) لصالح العلميين، بينما لا توجد فروق في الأساليب الستة الآتية: (الملكي، الفوضوي، الداخلي ، الخارجي، المحلي، العالمي)، وكذلك لا توجد فروق في النمو المهني لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، تعزى ألى متغير الجنس والتخصص .

وفي ضوء هذه النتائج تحققت ثلاث فرضيات ولم تتحقق فرضيتان في الدراسة وتبقى نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمنية والأداتية.

اقتراحات الدراسة

I. اقتراحات الدراسة:

بعد الانتهاء من الفصول النظرية والتطبيقية وما خلصت له الدراسة من نتائج،نقترح ما يلي:

- التنويع في أساليب التعليم والتقييم بما يتناسب مع أساليب تفكير الطلبة
- إجراء دراسات أخرى بنفس المتغيرات على طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات والأساتذة في جميع الأطوار
- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن درجة تأثير أساليب التفكير المفضلة لدى الأساتذة على أساليب التفكير التي يفضلها الطلبة
- تقنين قائمة "ستيرنبرغ" أساليب التفكير على البيئة الجزائرية
- الكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير على التحصيل الدراسي
- تشكيل لجنة لمتابعة أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي وحثهم على إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية المرتبطة بحاجات المجتمع بحيث تعمل هذه اللجنة على توفير مستلزمات البحث العلمي من (مختبرات ، ومجلات ، ودوريات علمية)
- إقامة وحدة خاصة لتدريب وتطوير عضو هيئة التدريس يمكن تسميته (مركز التطوير التربوي) مهمته متابعة تطور ونمو كل عضو هيئة تدريس ، ومتابعة مشاركاته في هذه الدورات وأثرها على نموه المهني

قـــائمة المصادر والمـراجع

المراجع باللغة العربية

- ابن منظور، جمال الدين (1998): *" لسان العرب"*، ط 1، ج 1، بيروت: دار أحياء الثرات العربي.
- أبو الوفا، جمال وتوفيق، صلاح(1992) *المنظور الاجتماعي والفلسفي لجامعة اليوم، مجلة البحوث النفسية والتربوية*، ع 4، القاهرة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (2007): *" تعليم التفكير النظرية والتطبيق*" عمان الأردن، دار المسيرة.
- أبو هاشم، السيد (2007) :" *الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة* "، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية
- أبو هاشم، السيد محمد و كمال، صافيناز أحمد (2008) : "*أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة*"، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية .
- أبو وطفة، محمود (2002): *واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة فلسطين .
- احمد حسن القواسمة، محمد احمد أبوغزلة (2013): " *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*" ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد حسن اللقاني، قارعة حسن محمد (1995)؛ *لتدريس الفعال، ط3*، مصر ، عالم الكتب.
- أحمد زكى بدوى، صديقة يوسف محمود (1991): " *المعجم العربي الميسر"*، (ط 1)، بيروت ، دار الكتاب المصري، دار الكتاب الجامعي،.
- احمد علي مدكور (2000): *التعليم العالي في الوطن العربي (الطريق الى المستقبل)*، مصر ، دار الفكر العربي.
- أحمد، بدر(1998): *مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات* ، الرياض، دار المريخ.
- احمد، حسنين، أحمد حسن (2016): *أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في ضوء متغير الجنس*، مجلة البحث العلمي في الأدب، القاهرة، العدد17 الجزء 2.
- الأغبري، بدر" (1994) *الإعداد والتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة في جامعة صنعاء*،مجلة دراسات تربوية، المجلدالتاسع(59)، القاهرة مصر، رابطة التربية الحديثة.

- الثبيتي، مليحان معوض (2003): *اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية*" مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد 15، العدد2.
- إمام، إيهاب (2008): *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء وظائف الجامعة*، البحوث البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنفوية، مصر، العدد3.
- انس شكشك (2008):" *التفكير خصائصه ومميزاته*"، ط2 ، المنصورية لبنان، كتابنا للنشر.
- البحراني، ماهر بن احمد (2014): *الاحتياجات التدريبية لاعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان*، رسالة ماجستير إدارة تعليمية، كلية العلوم والادب، جامعة نزوي سلطنة عمان.
- برعي، وفاء محمد (2002): *دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري*، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- التل، سعيد (1997): *قواعد التدريس في الجامعة* ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- توفيق، عبد الرحمان (2002): *كيف تصبح مدربا فعالا ومحترفا*، ط1، مركز الخبرات المهنية القاهرة .
- توق، محيي الدين، وضياء الدين زهران، (2001): *الإنتاجية التعليمية لأعضـــــــاء هيئة التدريس في جامعات الخليج العربي* ، الرياض، مكتب التربية العربي.
- تيسير مفلح كوالحة (2004):*علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة* ، ط1، الأردن ، دار الميسرة.
- جروان، فتحى (1999): "*تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات* "، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.
- جهاد محمد جميل (2001): "*العمليات الذهنية ومهارات التفكير* "من خلال عمليتي التعلم والتعليم، دار الكتاب الجامعي.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1996):"*التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات*"، القاهرة النهضة المصرية.
- الحربي، حياة (2006): *إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية*، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، القاهرة، العدد(13).

- حسن شحاتة (2006):*التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق*، مكتبة الدار العربية، القاهرة.
- حسن، البشير الطيب(1984م): *مؤسسات التنمية العربية –أوضاعهم الراهنة وآفاق المستقبل*، منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، مطابع الدستور التجاري.
- حسن، عبد علي (2002): *تقويم التدريس العالمي*، العلوم الانسانية، مجلس التعاون الخليجي البحرين، ع3.
- حسن، عبد علي(2001) "*تقويم التدريس الجامعي العلوم الإنسانية*، مجلس التعاون لدول الخليج العربي البحرين، ع4.
- حسين، مختار حسين، وحنفي محمد طه(2000): *تطور المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المغربية على ضوء بعض الإتجاهات العالمية المعاصرة*، مجلة كلية التربية القاهرة ، العدد 24، الجزء2.
- الحموري، أحمد فراس (2009): "*العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك* "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد03 ، البحرين.
- الحوراني، منير (2006): "*أسس التفكير واداوته ، مفاهيم وتدريبات في تعليم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد*" ، الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.
- حياوي، موفق (1987): *دراسة مقارنة لإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي*، مجلة اتحـــــــــاد الجامعات، العدد 22.
- الخثيلة، هند ماجد (2000) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والانسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.
- الخثيلة، هند ماجد(2000): *المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود*.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والاقتصادية، المجلد12، العدد2.
- خضير ثابت محمد وإيمان محمد شريف (2011): "*أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل* "، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية مجلد10 عدد2 كانون الثاني .
- الخطيب، أحمد، وبني عبده، محمد " (1994): *تطوير معايير لترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر هؤلاء الأعضاء أنفسهم* "، اتحاد الجامعات العربية عمان، ع29.

- الخوالدة، محمد، وآخرون (2006): *الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في الجامعات العربية بضمان نوعية التعليم*، ندوة تطوير التربية في ضوء التوجهات العالمية، في الفترة 3 أفريل، جامعة البرموك، الأردن.
- الدردير عبد المنعم (2004): "*دراسات في علم النفس المعرفي* "، ج 1 ، القاهرة، عالم الكتب.
- الدردير عبد المنعم (2004): "*دراسات في علم النفس المعرفي* "، ج2، القاهرة، عالم الكتب.
- الدسوقي، فايزة احمد(2011): *التعليم الجامعي في عصر المعلوماتية (التطلعات والتحديات)* التعليتم عن بعد انموجا، جامعة طيبة.
- دمنهوري، زهير عبدالله وعادل عبدالله، علي محمود (2005) : *التنمية الفعالة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتميزة في عصر المعرفة*، دارسة بالتطبيق على جامعة الملك عبد العزيز بحث غير منشور، جدة، عبدالعزيز جامعة الملك.
- الديب، ابراهيم (2007): *التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة*، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، ط1.
- رابح تركي (1989): *أصول التربية والتعليم*، ديوان المطبوعات الجامعية ط2، الجزائر.
- رائدة، عطية أبو عبيد (2017): *أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الارشاد النفسي في جامعة الأقصى* ، مجلة جامعة الازهر، عزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 19 العدد1.
- رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف (2009): *اقتصاديات وتمويل التعليم*، ط 1 القاهرة ، مؤسسة طيبة .
- زيتون، عايش محمود (1993) : *أساليب تدريس العلوم*، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش محمود (1995): *أساليب التدريس الجامعي*، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع
- الزيود، ماجد (2006): *الشباب والقيم في عالم متغير* ، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ساوس، منى (2004): *التنمية المهنية اعضو* هيئة التدريس الجامعي في مصر، دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، مصر العدد 11.
- ستيرنبرغ، روبرت (2004) : *" أساليب التفكير* "، ترجمة: عادل سعد يوسف خضر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- سـعادة، جـودت احمـد (2003): "*تنميـة مهـارات التفكيـر*" ، ط1، الأردن، دار الشـروق للنشـر والتوزيـع .
- سعود، بن عبد العنزي(2015): *واقع التنمية المهنية لدى اعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك*، المجلد 42، العدد 3.
- السلوم عبد الحكيم (2001): " **حل المشكلات** "، مجلة النبأ، العدد(53)، شبكة المعلومات الدولية الانترنت.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2011): "*المخ البشري: آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات* "، ط1 ، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- السويدي، خليل، والخليلي، خليل (1997) : *المنهاج مفهومه، وتصميمه، وتنفيذه وصيانته*، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- السيد، سلامة الخميس (2003): *دراسة وبحوث عن المعلم العربي*- بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، ط 1، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الشمسي عبد الأمير عبود(2004): *أساليب التفكير عند طلبة الجامعة* "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد (48)، تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- الشهري، حاسن رافع(2006): "*أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة* "، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، المجلد التاسع عشر.
- صالح، مهدي الحويج (2005): *الخصائص الشخصية لأعضاء التدريس الجامعي*، ورقة علمية مقدمة للندوة العلمية حول (التوجهات المستقبلية للتعليم العالي)، طرابلس، 18-19 ماي.
- صبح، نبيل (1977)*: دراسة جدوى أمكانية تطوير برامج وأساليب تدريس المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية*، دراسة تحليلية لتجارب الدول الاجنبية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مؤتمر إعداد المعلمين المنعقد بالقاهرة، من 20-26 أفريل، المنظمة العربية للتربية والثقافة ، كلية التربية، القاهرة.
- صلاح صالح معمار (2006): " *علم التفكير*، ط 1، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- ضياء الدين، زاهر (1995): *تقويم أداء الاستاذ الجامعي (الاداء المبحثي كنموذج)*، كلية التربية، مصر ، مجلد 1، العدد3

- الطيب، عصام علي (2006):"*أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة* "، القاهرة، عالم الكتب.
- الطيطي محمد (2004): " تنمية قدرات لاتفكير الإبداعي"، ط2 ، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- عبد الرحمن السعدي، ثناء مليجي سيد عودة، عبد المالك طه عبد الرحمن (2015): *مدخل إلى البحث العلمي*، ط2 ، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- عبدالله، الدايم (2000)، *نحو فلسفة تربوية عربية* ، ط2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبيد، وليم عفانة غزو (2003): "*التفكير والمنهاج الدراسي*" ، بيروت لبنان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007): "**الدماغ والتعليم والتفكير**"، دار الفكر، عمان الأردن.
- عدنان يوسف العتوم (2004): "**علم النفس المعرفي**: "*النظرية والتطبيق*" ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عربي، بومدين (2017): *دور الجامعة في التنمية الاقتصادية*: الفرص والقيود، المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية، العدد7.
- عطوي، جودت عزت (2000): *أساليب البحث العلمي* ، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- علي راشد (1996): *اختيار المعلم واعداده ودليل التربية التعليمية* ، مصر، دار الفكر العربي.
- علي راشد (2007): *الجامعة و التدريس الجامعي* لبنان، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر.
- عمار، محمد (1998): *أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدي طلاب الجامعة " دراسة مقارنة"*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.
- العمري، جمال فواز (2009): تدريب الزملاء: *أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس*، في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي، جامعة دمشق، مجلد (3و4).
- عيسان، صالح، جمعة، ناريمان (1997): *حقوق عضو هيئة التدريس وواجباته في جامعة قابوس*، دراسة مقدمة في ورشة عمب المعلم الجامعي المنعقد بمسقط.

- العيسوي ، عبد الرحمن (2008): "*تطوير التعليم الجامعي العربي* " ، الإسكندرية، دار منشأة المعارف للطباعة والنشر.
- غادة ، طه عبد الحفيظ، علية عثمان السيد (2017): *دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طالبات كلية الأدب*، جامعة الدمام، مجلة جامعة السودان المفتوحة، العدد6، ص 27-52
- غازية، عناية (2000): *إعداد البحث العلمي*: ليسانس – ماجستير – دكتوراه ، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
- فاروق عبده قلية(1997): أستاذ الجامعة – *الدور والممارسة بين الواقع والمأمول*– ، القاهرة دار زهراء، الشرق.
- فتحي جروان (1999): "*تعليم التفكير* "، العين الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- قطامي يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفه (2000): "*تصميم التدريس*" ط1 ، عمان – الأردن، دار الفكر.
- كاظم، محمد وآخرون (1982): "دراسات في التعليم الجامعي وتنظيمه" ، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.
- الكبيسي، عبد الواحد (2011): *واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به*، مجلة وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول بضمان جودة التعليم العالي، الجزء الثاني، جامعة الزرقاء، الاردن.
- كمال بوناح (1999): *هدر وتسرب النخب الجامعية في دول المغرب العربي*، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد12.
- لافي ماجد العربي(1999) : *النشر العلمي في الوطن العربي*، مجلة الفكر العربي، بيروت لبنان، العدد98.
- لوكيا الهاشمي، واخرون (2000): *الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم العالي*، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- ماتيرو، بربار م (2002) *الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي*، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- مانع، فاطمة (2008): *الابداع والانتكار قواعد للتعلم في المنظمات الصناعية*، الملتقى الدولي الرابع حول، المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، الجزائر.
- مجدي عزيز إبراهيم(2002): *المنهج التربوي وتحديا العصر* ، القاهرة، عالم الكتب.
- محسن، عبد الرحمن، السميح (2013): *الاحترق الاكاديمي لاعضاء هيئة التدريس مفهومه ومعوقاته وسبل النهوض به*، ورشة عمل طرق تفعيل الاداء للامير عبد العزيز حول التعليم العالي جامعة الملك فيصل، جدة.
- محمد بكر نوفل: (2008) *"تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل"*، ط1 ، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد مصطفى (2000): *إعداد المعلم، تنمية، وتدريبه* ، عمان، دار الفكر العربي.
- محمد نوفل، وفريال أبو عواد(2012): *"أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية* "، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، مجلد 26.
- محمد، اشرف السعيد (2002): *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي (دراسة نظرية وتطبيقية)* ، القاهرة، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- محمد، علي عزب (2011): *التعليم الجامعي وقضايا التنمية*، مكتبة الانجلو المصرية،
- محمود غانم (2009): *" مقدمة في تدريس التفكير* " ، عمان، دار الثقافة.
- مدني، غازي بن عبيد (2002): *تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية* ، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 2020 المنعقدة في الرياض خلال الفترة الواقعة ما بين 19-23 اكتوبر
- مرسي، محمد منير (2002): *الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية* ، القاهرة، عالم الكتب.
- مشعل، بن سلمان العدواني العنزي(2015): *الممارسة المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية*، مجلة طيبة للعلوم التربوية، السعودية، المجلد 9 العدد، 2.
- مصطفى محمد كامل (2004): *التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم*، المؤتمر العلمي 16للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (تكوين المعلم) المجلد الثاني، القاهرة، 21-22 جويلية.

- مظهر محمد عطيات (2013): "*أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات* "، دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق 3، الأردن.
- المعجم الوسيط (2004): " مطبوعات مجمع اللغة العربية "، ط4، القاهرة.
- معمرية بشير (2001): *مجالات واساليب تكوين المعلم الجامعي*، الملتقى الدولي الاول حول أساليب التكوين والتعلم في إفريقيا والوطن العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف 30/29/28 افريل
- مقابلة، عاطف يوسف (2005): *الاحتياجات التدريبية لرؤساءالأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم .*" مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد، العدد7.
- مؤيد أسعد حسن دناوي: (2008) *"تطوير مهارات التفكير الإبداعي* "، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
- نافز احمد عبد بقيعي (2012): "*أساليب التفكير والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الأردنية* "، مجلة جامعة خليل للبحوث، المجلد7، العدد 1.
- نشواتي، عبد المجيد (1998): *علم النفس التربوي* – مؤسسة الرسالة، ط9.
- يوسف معاش (1993 م): *بحوث حول فاعلية العلم، مجلة الرواسي*، العدد7، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
- يوسف، ماهر اسماعيل صبري (2005): *المناهج ومنظومة التعليم*، مكتبة الراشد، الرياض.

المراجع الأجنبية :

1. Alexander Louis, Oller Jhon (1986): Longman Active Study Dictionary, Logman Publisher, London.

2. Bayer, K.B. (1987): Practical Strategies for the Teaching of Thinking ,New York

3. Bernardo , A ., Zhang , Li.&Callueng , C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students . The Journal of Genetic Psychology , Vol.163 , No.2.

4. Costa , A.(1985) : The behaviors of intelligence , In A. L . Costa (Ed.) , Developing Minds . (pp .66-68).Alexandria : ASCD Publishing Company .

5. Grigorenko , E. & Sternberg , R . (1995). Styles of thinking in the school . European Journal for High Ability . Vol. 6.

6. Mildner, V.(2008): The Cognitive Neuroscience of Human Communication, New York , Taylor & Francis Group, LLC.

7. Sternberg , R . (1992). Thinking styles : Theory and assessment_at the interface between intelligence and personality . New York : Cambridge University press

8. Sternberg, R.J. ; Wagner, R.K.(1991) :MSG Thinking styles inventory : manual, Unpublished test, Yale university , New Havan , CT
9. Sternberg, R.J . (2002):Thinking styles , Reprinted Edition, UKA , Cambridge University Press.
10. Sternberg, R.J. ; Zhang, L.F. (2006) : Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction , Theory Into Practice , V(44) , N(3).
11. wade . c & Tavris .c 2002 du – Introduction, à la psychologie –Edition durenouveau pédagogique (Québec)
12. Zabukovec, V. , Kobal-Grum, D. (2004) : Relationship between student thinking styles and social skills, Psychology Science, V(46),.
13. Zhang, L.F. (1999) : Further cross-cultural validation of the thereof mental self-government, Journal of Psychology, V(133),N(2),.
14. Zhang (2004(a)). "Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, "Journal of Psychology, Vol. 138, No.3.
15. Zhang, L.F. (2010) : Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context , Learning and Individual Differences , Article in press .

الملاحق

الملحق رقم 01 أدوات الدراسة

أخي الأستاذ..... أختي الاستاذة :

تحية عطرة وبعد:

إن الاستبانة التي بين أيديكم هي عبارة عن أداة لجمع البيانات اللازمة لإجراء دراسة ميدانية بعنوان "**أساليب التفكير لـ " ستيرنبرغ" وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط**

ولكونك أحد أفراد مجتمع الدراسة الذي توجه إليه الاستبانة فإنني أرجو تعاونك بعد الاطلاع وقراءة الاستبانة كاملة والتكرم بالإجابة على ما ورد بها من تساؤلات بكل دقة ووضوح وموضوعية عن طريق وضع علامة [×] في الحقل الذي تراه مناسبا لرأيك بجوار كل عبارة.

علما بأنه سيتم التعامل مع المعلومات بسرية تامة وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

وسأكون شاكرا ومقدرا لكم تعاونكم سلفا .....

الطالب : ج خلف الله

البيانات الشخصية:

الاسم (اختياري).....

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

الكلية :.....**القسم**:.....**التخصص**:.....

طبيعة العمــل: - عميد كلية ☐ - رئيس قســـم ☐ - عضو هيئة تدريس ☐

الرتبة العلمية: – أستاذ دكتور ☐ - أستاذ محاضر ☐ – أستاذ مســاعد ☐

سنوات الخبرة العلمية: أقل من 05 سنوات ☐ - 05 – 10 سنوات ☐ - أكثر من 10 سنوات ☐

عدد الملتقيات المشارك فيها		عدد المنشورات		عدد دورات التكوين	عدد التربصات في الخارج
دولية	وطنية	دولية	وطنية		

1- استبيان أساليب التفكير:

لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
أ	ب	ج	د	هـ	و	ز

	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
1	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها							
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
4	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
7	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين							
13	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء							
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها							
15	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني							
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة							
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي							

	بالتفاصيل							
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع							
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها							
20	عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً							
21	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي							
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها							
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر							
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة							
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها							
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية							

	بالنسبة لي							
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما							
9	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم							
40	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة							
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها							
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي							
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي							
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين							
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها							

54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما							
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء							
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها							
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها							
59	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة							
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها							
61	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره							
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة							
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية							
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي							

2- النمو المهني:

استبانة النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاغواط

درجـــــــــــة الأهـــــــمية				
غير مهم جدا	غير مهم	متوسط الاهمية	مهم	مهم جدا
أ	ب	ج	د	هـ

الرقم	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ
01	العمل على توفير الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في جميع القاعات					
02	عقد الدورات التدريبية لطرق التدريس الحديثة، ومتابعة التجارب الريادية.					
03	إدخال الحاسب الآلي والإنترنت بشكل أكبر لمتابعة التطورات في شتى المجالات.					
04	توفير المراجع اللازمة لتطوير الأداء الأكاديمي					
05	حث المدرسين على المشاركة في الندوات والأبحاث في طرق التدريس الفاعلة.					
06	استقدام خبراء، وزيارات محلية وإقليمية تهدف لتطوير طرق التدريس					
07	وضع نظام تقويمي موضوعي لأسلوب وطرق تدريس كل مدرس					
08	تنمية روح المنافسة، من خلال تخصيص جوائز (الأستاذ المثالي؛ مثلاً).					
09	تقليل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.					
10	العمل على توفير قاعات دراسية مناسبة لأعداد الطلبة المتزايدة.					
11	وضع أسس محددة وواضحة للعلاقة بين المدرس والطالب.					
12	تحديث المناهج والكتب بشكل دوري.					
13	تعيين أساتذة مؤقتين لمساعدة الأساتذة في الاهتمام بالطلبة واحتياجاتهم.					
14	إصدار مجلة دورية متخصصة في مجال طرق ووسائل التدريس الحديثة.					
15	الحض على المشاركة في الندوات والمؤتمرات التخصصية.					
16	تشجيع الأساتذة على البحث العلمي من خلال المكافآت والحوافز.					
17	عقد دورات كمبيوتر وإنترنت للعاملين ولغة إنجليزية.					
18	العمل على تطوير مكتبة الجامعة.					
19	التوأمة مع جامعات أخرى، وتطبيق نظام الإعارة					
20	تشجيع الالتحاق بدورات اللغة الإنجليزية للعاملين.					
21	الدفع باتجاه الكتابة في المجلات العلمية المحكمة.					
22	إنشاء مكتبة خاصة لكل قسم.					
23	تشجيع المدرسين على تدريس مقررات مختلفة في التخصص.					
24	توفير الدعم المادي والمعنوي للأبحاث.					
25	الحث على إعداد البحوث ونشرها في مجلات متخصصة.					
26	تطوير مكتبة الجامعة.					
27	إنشاء مركز متخصص للبحث العلمي، لنشر وتحكيم الأبحاث والمجلات المتخصصة.					
28	الانتقال من الجانب البحث إلى الجانب التطبيقي للأبحاث.					

29	عقد حلقات البحث والحض على المشاركة في المؤتمرات.					
30	إلزام كل أستاذ بعمل بحث سنوي على الأقل.					
31	توسيع المختبرات، وتزويدها بالمواد اللازمة للباحثين، وتمديد فترة استخدامها.					
32	إعداد أبحاث بالاشتراك مع جامعات أخرى.					
33	التخلص من الإجراءات الروتينية للأبحاث.					
34	التخفيف من العبء التدريسي للأستاذ بهدف إتاحة المجال للأبحاث.					
35	تشجيع الباحثين والأساتذة على المشاركة في الندوات العامة، واللقاءات الجماهيرية.					
36	توجيه اهتمام الباحثين لبحث المشاكل المجتمعية بالطرق العلمية.					
37	الحث على المشاركة في اللقاءات الإعلامية من خلال الصحف والراديو والتلفاز.					
38	المشاركة في الأيام والمناسبات المجتمعية.					
39	المشاركة في الأنشطة التي تنظمها المؤسسات والجمعيات الحكومية وغير الحكومية.					
40	فتح مرافق الجامعة للمجتمع المحلي.					
41	تكوين جمعية أصدقاء الجامعة من أفراد المجتمع المحلي.					
42	تفعيل دور برنامج التعليم المستمر ليخدم أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع.					

ملاحظات :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- الخصائص السيكومترية للأساليب:

الصدق لأساليب التفكير

اساليب التفكير

T-Tes

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	30.6364	2.06265	.62191
	2.00	11	23.1818	2.71360	.81818

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	2.438	.134	7.254	20
	Equal variances not assumed			7.254	18.663

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	7.45455	1.02772	5.31077
	Equal variances not assumed	.000	7.45455	1.02772	5.30088

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	9.59832
	Equal variances not assumed	9.60821

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	30.9091	2.25630	.68030

	2.00	11	23.1818	3.06001	.92263

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	2.560	.125	6.741	20
	Equal variances not assumed			6.741	18.393

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	7.72727	1.14632	5.33609
	Equal variances not assumed	.000	7.72727	1.14632	5.32263

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	10.11845
	Equal variances not assumed	10.13192

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	31.4545	3.14209	.94738
	2.00	11	22.3636	4.82230	1.45398

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	6.518	.019	5.239	20
	Equal variances not assumed			5.239	17.194

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	9.09091	1.73539	5.47095
	Equal variances not assumed	.000	9.09091	1.73539	5.43271

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	12.71086
	Equal variances not assumed	12.74911

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	30.5455	2.50454	.75515
	2.00	11	23.3636	3.50065	1.05549

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	1.009	.327	5.534	20
	Equal variances not assumed			5.534	18.112

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	7.18182	1.29780	4.47464
	Equal variances not assumed	.000	7.18182	1.29780	4.45644

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	9.88899
	Equal variances not assumed	9.90720

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	31.1818	.98165	.29598
	2.00	11	21.2727	7.21236	2.17461

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	35.911	.000	4.515	20
	Equal variances not assumed			4.515	10.370

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	9.90909	2.19466	5.33111

	Equal variances not assumed	.001	9.90909	2.19466	5.04266

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	14.48707
	Equal variances not assumed	14.77553

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	33.950	.000	4.998	20
	Equal variances not assumed			4.998	11.832

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	7.09091	1.41888	4.13118
	Equal variances not assumed	.000	7.09091	1.41888	3.99455

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	10.05064
	Equal variances not assumed	10.18726

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
```

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	30.0000	2.86356	.86340
	2.00	11	20.0909	4.61421	1.39124

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	1.790	.196	6.052	20
	Equal variances not assumed			6.052	16.708

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	9.90909	1.63737	6.49359
	Equal variances not assumed	.000	9.90909	1.63737	6.44993

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	13.32459
	Equal variances not assumed	13.36825

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00001
/CRITERIA=CI(.95).**T-Test**

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	27.3636	1.80404	.54394
	2.00	11	20.2727	2.00454	.60439

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	.526	.477	8.721	20
	Equal variances not assumed			8.721	19.782

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	7.09091	.81312	5.39478
	Equal variances not assumed	.000	7.09091	.81312	5.39358

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	8.78704
	Equal variances not assumed	8.78824

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	28.3636	2.54058	.76601
	2.00	11	21.3636	1.36182	.41060

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	6.045	.023	8.054	20
	Equal variances not assumed			8.054	15.308

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	7.00000	.86912	5.18704
	Equal variances not assumed	.000	7.00000	.86912	5.15076

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	8.81296
	Equal variances not assumed	8.84924

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	29.4545	3.67052	1.10670
	2.00	11	20.0000	3.84708	1.15994

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances F	Levene's Test for Equality of Variances Sig.	t-test for Equality of Means t	t-test for Equality of Means df
VAR00001	Equal variances assumed	.034	.855	5.897	20
	Equal variances not assumed			5.897	19.956

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	9.45455	1.60320	6.11033
	Equal variances not assumed	.000	9.45455	1.60320	6.10986

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means

			95% Confidence Interval of the Difference
			Upper
VAR00001	Equal variances assumed		12.79876
	Equal variances not assumed		12.79923

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	29.6364	1.28629	.38783
	2.00	11	22.8182	2.96034	.89258

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	7.585	.012	7.006	20
	Equal variances not assumed			7.006	13.646

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	6.81818	.97319	4.78813
	Equal variances not assumed	.000	6.81818	.97319	4.72580

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
			Upper
VAR00001	Equal variances assumed		8.84823
	Equal variances not assumed		8.91057

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	32.0909	1.30035	.39207
	2.00	11	21.3636	5.35299	1.61399

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	11.977	.002	6.459	20
	Equal variances not assumed			6.459	11.176

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	10.72727	1.66093	7.26264
	Equal variances not assumed	.000	10.72727	1.66093	7.07861

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	14.19191
	Equal variances not assumed	14.37593

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00001
/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	11	27.4545	3.61562	1.09015
	2.00	11	15.6364	3.38446	1.02045

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	.085	.773	7.914	20
	Equal variances not assumed			7.914	19.913

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	11.81818	1.49324	8.70335
	Equal variances not assumed	.000	11.81818	1.49324	8.70248

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	14.93302
	Equal variances not assumed	14.93389

4- صدق الاتساق الداخلي:

Correlations

		VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	الدرجة الكلية
التشريعي	Pearson Correlation	.347*	.414**	.442**	.482**	.636**
	Sig. (2-tailed)	.028	.008	.004	.002	.000
	N	40	40	40	40	40
التنفيذي	Pearson Correlation	.568**	.704**	.631**	.475**	.817**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.002	.000
	N	40	40	40	40	40
الحكمي	Pearson Correlation	.495**	.723**	.540**	.312	.814**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.050	.000
	N	40	40	40	40	40
الملكي	Pearson Correlation	.459**	.645**	.530**	.453**	.768**
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.000	.003	.000

	N	40	40	40	40	40
الهرمي	Pearson Correlation	.404**	.713**	.614**	.223	.795**
	Sig. (2-tailed)	.010	.000	.000	.167	.000
	N	40	40	40	40	40
الاقلي	Pearson Correlation	.359*	.674**	.473**	.396*	.765**
	Sig. (2-tailed)	.023	.000	.002	.011	.000
	N	40	40	40	40	40
الفوضوي	Pearson Correlation	.750**	.531**	.529**	.681**	.785**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40
العالمي	Pearson Correlation	.478**	.475**	.420**	.603**	.652**
	Sig. (2-tailed)	.002	.002	.007	.000	.000
	N	40	40	40	40	40
المحلي	Pearson Correlation	.017	.484**	.321*	.097	.499**
	Sig. (2-tailed)	.919	.002	.043	.553	.001
	N	40	40	40	40	40
المحافظ	Pearson Correlation	1	.378*	.692**	.583**	.703**
	Sig. (2-tailed)		.016	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40
المتحرر	Pearson Correlation	.378*	1	.528**	.399*	.800**
	Sig. (2-tailed)	.016		.000	.011	.000
	N	40	40	40	40	40
الخارجي	Pearson Correlation	.692**	.528**	1	.504**	.772**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000
	N	40	40	40	40	40
الداخبي	Pearson Correlation	.583**	.399*	.504**	1	.664**
	Sig. (2-tailed)	.000	.011	.001		.000
	N	40	40	40	40	40
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	.703**	.800**	.772**	.664**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	40	40	40	40	40

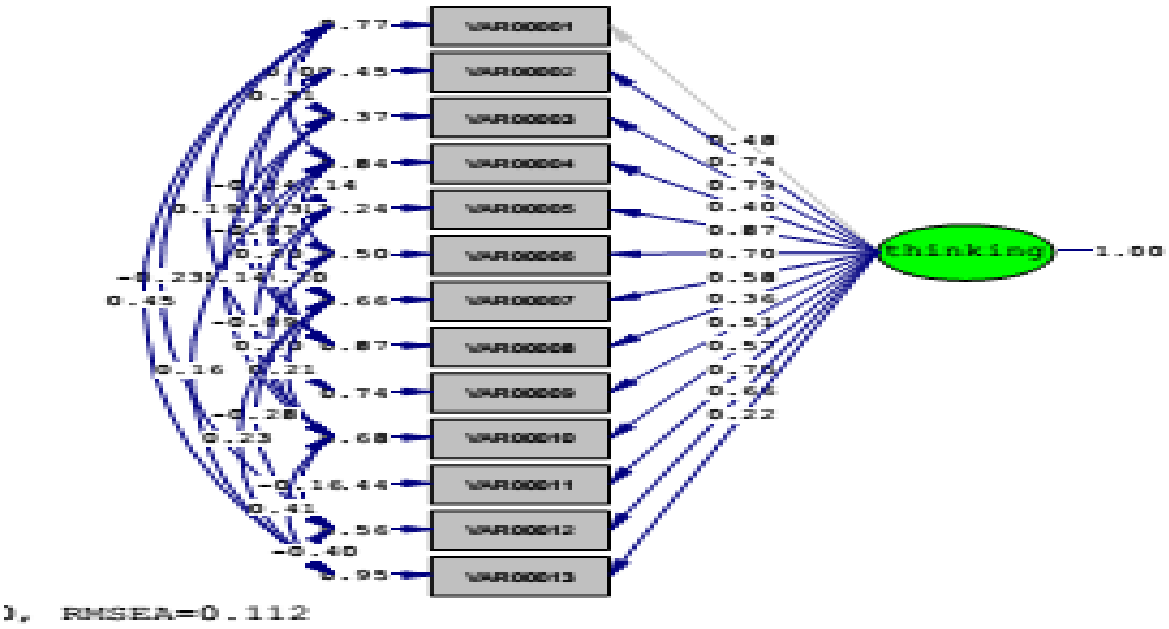
5- أبعاد الأساليب مع الدرجة الكلية:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.845**	.635**	.316*	.405**	.920**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.047	.009	.000
	N	40	40	40	40	40	40
VAR00002	Pearson Correlation	.845**	1	.677**	.277	.441**	.945**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.083	.004	.000
	N	40	40	40	40	40	40
VAR00003	Pearson Correlation	.635**	.677**	1	.448**	.295	.768**

	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.004	.064	.000
	N	40	40	40	40	40	40
VAR00004	Pearson Correlation	.316*	.277	.448**	1	.601**	.394*
	Sig. (2-tailed)	.047	.083	.004		.000	.012
	N	40	40	40	40	40	40
VAR00005	Pearson Correlation	.405**	.441**	.295	.601**	1	.442**
	Sig. (2-tailed)	.009	.004	.064	.000		.004
	N	40	40	40	40	40	40
VAR00006	Pearson Correlation	.920**	.945**	.768**	.394*	.442**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.012	.004	
	N	40	40	40	40	40	40

6- الصدق العاملي للإرسال:



7- الفا كرونباخ للأساليب:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

1Reliability Statistics

حـق

Cronbach's Alpha	N of Items
.666	6

2Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.693	6

3Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.799	6

4Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.746	6

5Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.813	6

6Reliability Statistics

Cronbach's

9Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.547	6

7Reliability Statistics

10Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.785	6

8Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.629	6

11Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.682	6

12Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.787	6

13Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.762	6

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	97.6
	Excluded[a]	1	2.4
	Total	41	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

الدرجة الكلية

Cronbach's Alpha	N of Items
.749	14

8- الخصائص السيكو مترية للنمو:

Scale: ALL VARIABLES الفاكرونباخ للنمو المهني

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

1Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.852	20

2Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.735	15

3Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.529	5

4Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.667	10

للنمو اتساق البنود مع الدرجة الكلية للبعد الاول

Corrélations

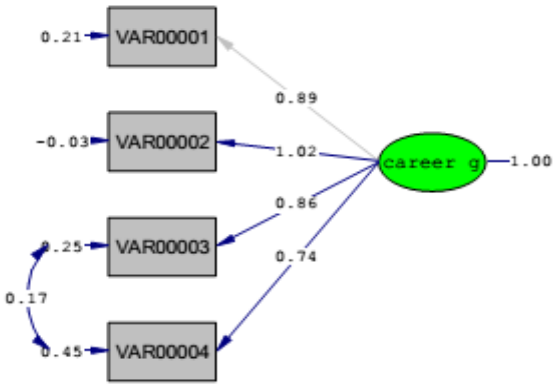
AR15	VAR 14	VAR13	VAR 12	VAR 11	VAR10	VAR9	VAR8	VAR7	VAR6	VAR5	VAR4	VAR3	VAR2	VAR1		
.864**	.373**	0.206	.462**	.621**	.743**	.357**	.604**	.352**	.310**	.556**	.765**	.676**	.890**	1	Corrélation de Pearson	VAR00001
0.000	0.000	0.051	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.001	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000		Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.776**	.369**	0.072	.316**	.454**	.683**	.285**	.452**	.343**	.402**	.511**	.776**	.619**	1	.890**	Corrélation de Pearson	VAR00002
0.000	0.000	0.501	0.002	0.000	0.000	0.006	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.652**	.296**	0.203	.248*	.412**	.579**	0.030	.269*	.356**	.379**	.242*	.572**	1	.619**	.676**	Corrélation de Pearson	VAR00003
0.000	0.005	0.055	0.019	0.000	0.000	0.781	0.010	0.001	0.000	0.022	0.000		0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.680**	-0.002	0.015	.352**	.272**	.803**	.346**	.247*	.302**	.423**	.695**	1	.572**	.776**	.765**	Corrélation de Pearson	VAR00004
0.000	0.985	0.886	0.001	0.009	0.000	0.001	0.019	0.004	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.706**	.259*	.436**	.627**	.387**	.625**	.439**	.382**	0.131	.317**	1	.695**	.242*	.511**	.556**	Corrélation de Pearson	VAR00005
0.000	0.014	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.220	0.002		0.000	0.022	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.438**	.239*	-0.179	0.019	-0.037	.299**	0.054	0.086	.689**	1	.317**	.423**	.379**	.402**	.310**	Corrélation de Pearson	VAR00006
0.000	0.023	0.092	0.857	0.730	0.004	0.614	0.422	0.000		0.002	0.000	0.000	0.000	0.003	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.495**	.284**	-0.094	0.038	.236*	.311**	0.134	.310**	1	.689**	0.131	.302**	.356**	.343**	.352**	Corrélation de Pearson	VAR00007
0.000	0.007	0.376	0.719	0.025	0.003	0.209	0.003		0.000	0.220	0.004	0.001	0.001	0.001	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.707**	.676**	.395**	.447**	.708**	.456**	0.123	1	.310**	0.086	.382**	.247*	.269*	.452**	.604**	Corrélation de Pearson	VAR00008
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.250		0.003	0.422	0.000	0.019	0.010	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.400**	-0.010	0.179	0.177	.291**	.443**	1	0.123	0.134	0.054	.439**	.346**	0.030	.285**	.357**	Corrélation de Pearson	VAR

0.000	0.929	0.091	0.095	0.005	0.000		0.250	0.209	0.614	0.000	0.001	0.781	0.006	0.001	Sig. (bilatérale) VAR00009
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N
.765**	0.188	0.197	.355**	.512**	1	.443**	.456**	.311**	.299**	.625**	.803**	.579**	.683**	.743**	Corrélation de Pearson VAR00010
0.000	0.076	0.063	0.001	0.000		0.000	0.000	0.003	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N
.766**	.581**	.591**	.659**	1	.512**	.291**	.708**	.236*	-0.037	.387**	.272**	.412**	.454**	.621**	Corrélation de Pearson VAR00011
0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.005	0.000	0.025	0.730	0.000	0.009	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N
.648**	.405**	.665**	1	.659**	.355**	0.177	.447**	0.038	0.019	.627**	.352**	.248*	.316**	.462**	Corrélation de Pearson VAR00012
0.000	0.000	0.000		0.000	0.001	0.095	0.000	0.719	0.857	0.000	0.001	0.019	0.002	0.000	Sig. (bilatérale)
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N
.489**	.458**	1	.665**	.591**	0.197	0.179	.395**	-0.094	-0.179	.436**	0.015	0.203	0.072	0.206	Corrélation de Pearson VAR00013
0.000	0.000		0.000	0.000	0.063	0.091	0.000	0.376	0.092	0.000	0.886	0.055	0.501	0.051	Sig. (bilatérale)
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N
.615**	1	.458**	.405**	.581**	0.188	-0.010	.676**	.284**	.239*	.259*	-0.002	.296**	.369**	.373**	Corrélation de Pearson VAR00014
0.000		0.000	0.000	0.000	0.076	0.929	0.000	0.007	0.023	0.014	0.985	0.005	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N
1	.615**	.489**	.648**	.766**	.765**	.400**	.707**	.495**	.438**	.706**	.680**	.652**	.776**	.864**	Corrélation de Pearson VAR00015
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

9- الصدق العاملي للنمو:



VAR00025	VAR0008	VAR0007	VAR0006	VAR0005	VAR0004	VAR0003	VAR0002	VAR0001		
.714**	.475**	.510**	.215*	.467**	.278**	.442**	.538**	1	Corrélation de Pearson	VAR0001
0.000	0.000	0.000	0.042	0.000	0.008	0.000	0.000		Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.683**	.346**	.612**	.255*	.423**	0.079	.419**	1	.538**	Corrélation de Pearson	VAR0002
0.000	0.001	0.000	0.015	0.000	0.457	0.000		0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.721**	.218*	.557**	.677**	.253*	.654**	1	.419**	.442**	Corrélation de Pearson	VAR0003
0.000	0.039	0.000	0.000	0.016	0.000		0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.634**	.261*	.327**	.813**	.470**	1	.654**	0.079	.278**	Corrélation de Pearson	VAR0004
0.000	0.013	0.002	0.000	0.000		0.000	0.457	0.008	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.738**	.769**	.438**	.325**	1	.470**	.253*	.423**	.467**	Corrélation de Pearson	VAR0005
0.000	0.000	0.000	0.002		0.000	0.016	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.660**	.217*	.414**	1	.325**	.813**	.677**	.255*	.215*	Corrélation de Pearson	VAR0006
0.000	0.039	0.000		0.002	0.000	0.000	0.015	0.042	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.741**	.430**	1	.414**	.438**	.327**	.557**	.612**	.510**	Corrélation de Pearson	VAR0007
0.000	0.000		0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.691**	1	.430**	.217*	.769**	.261*	.218*	.346**	.475**	Corrélation de Pearson	VAR0008
0.000		0.000	0.039	0.000	0.013	0.039	0.001	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
1	.691**	.741**	.660**	.738**	.634**	.721**	.683**	.714**	Corrélation de Pearson	VAR0009
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

VA37	VAR36	VAR35	VAR34	VAR33	VAR32	VAR31	VAR30	VAR29	VAR00028	VAR00027	VAR00026	
.635**	.542**	.519**	.256*	0.098	0.151	.550**	.211*	.625**	-0.037	.825**	1	Corrélation de Pearson	VAR00026
0.000	0.000	0.000	0.015	0.359	0.157	0.000	0.046	0.000	0.727	0.000		Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.697**	.654**	.258*	.368**	.325**	0.066	.603**	.298**	.628**	0.203	1	.825**	Corrélation de Pearson	VAR00027
0.000	0.000	0.014	0.000	0.002	0.536	0.000	0.004	0.000	0.055		0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.566**	.282**	0.078	.415**	.532**	.217*	.373**	.473**	.234*	1	0.203	-0.037	Corrélation de Pearson	VAR00028
0.000	0.007	0.466	0.000	0.000	0.040	0.000	0.000	0.027		0.055	0.727	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.696**	.679**	.354**	.287**	.417**	0.108	.432**	.390**	1	.234*	.628**	.625**	Corrélation de Pearson	VAR00029
0.000	0.000	0.001	0.006	0.000	0.312	0.000	0.000		0.027	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.641**	.476**	0.131	.574**	.270*	0.201	.606**	1	.390**	.473**	.298**	.211*	Corrélation de Pearson	VAR00030
0.000	0.000	0.219	0.000	0.010	0.058	0.000		0.000	0.000	0.004	0.046	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.749**	.338**	0.198	.659**	.412**	.242*	1	.606**	.432**	.373**	.603**	.550**	Corrélation de Pearson	VAR00031
0.000	0.001	0.061	0.000	0.000	0.021		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.516**	0.020	.665**	.371**	0.083	1	.242*	0.201	0.108	.217*	0.066	0.151	Corrélation de Pearson	VAR00032
0.000	0.851	0.000	0.000	0.439		0.021	0.058	0.312	0.040	0.536	0.157	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.589**	.471**	0.023	.548**	1	0.083	.412**	.270*	.417**	.532**	.325**	0.098	Corrélation de Pearson	VAR00033
0.000	0.000	0.827	0.000		0.439	0.000	0.010	0.000	0.000	0.002	0.359	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.703**	.236*	0.203	1	.548**	.371**	.659**	.574**	.287**	.415**	.368**	.256*	Corrélation de Pearson	VAR00034
0.000	0.025	0.055		0.000	0.000	0.000	0.000	0.006	0.000	0.000	0.015	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.572**	.324**	1	0.203	0.023	.665**	0.198	0.131	.354**	0.078	.258*	.519**	Corrélation de Pearson	VAR00035
0.000	0.002		0.055	0.827	0.000	0.061	0.219	0.001	0.466	0.014	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.669**	1	.324**	.236*	.471**	0.020	.338**	.476**	.679**	.282**	.654**	.542**	Corrélation de Pearson	VAR00036
0.000		0.002	0.025	0.000	0.851	0.001	0.000	0.000	0.007	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	

40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
1	.669**	.572**	.703**	.589**	.516**	.749**	.641**	.696**	.566**	.697**	.635**	Corrélation de Pearson	VAR00037
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	N	

Corrélations

VAR00009	VAR00008	VAR00007	VAR00006	VAR00005	VAR04	VA03	VA02	VAR1	
.742**	.418**	.310**	.573**	.497**	.620**	.526**	.415**	1	Corrélation de Pearson	VAR00001
0.000	0.000	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.338**	-0.037	0.053	0.071	.300**	0.099	.444**	1	.415**	Corrélation de Pearson	VAR00002
0.001	0.731	0.622	0.508	0.004	0.355	0.000		0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.793**	.337**	.581**	.530**	.788**	.545**	1	.444**	.526**	Corrélation de Pearson	VAR00003
0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.809**	.528**	0.165	.796**	.780**	1	.545**	0.099	.620**	Corrélation de Pearson	VAR00004
0.000	0.000	0.119	0.000	0.000		0.000	0.355	0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.891**	.621**	.415**	.750**	1	.780**	.788**	.300**	.497**	Corrélation de Pearson	VAR00005
0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.004	0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.858**	.745**	.353**	1	.750**	.796**	.530**	0.071	.573**	Corrélation de Pearson	VAR00006
0.000	0.000	0.001		0.000	0.000	0.000	0.508	0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.597**	.605**	1	.353**	.415**	0.165	.581**	0.053	.310**	Corrélation de Pearson	VAR00007
0.000	0.000		0.001	0.000	0.119	0.000	0.622	0.003	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
.756**	1	.605**	.745**	.621**	.528**	.337**	-0.037	.418**	Corrélation de Pearson	VAR00008
0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.731	0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	
1	.756**	.597**	.858**	.891**	.809**	.793**	.338**	.742**	Corrélation de Pearson	VAR00009
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	Sig. (bilatérale)	
04	40	40	40	40	40	40	40	40	N	

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

البعد 4 الابعاد والدرجة الكلية

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.743**	.795**	1.000**	.969**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000
	N	04	04	04	04	04
VAR00002	Corrélation de Pearson	.743**	1	.817**	.743**	.865**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.000
	N	04	04	04	04	04
VAR00003	Corrélation de Pearson	.795**	.817**	1	.795**	.902**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000
	N	04	04	04	04	04
VAR00004	Corrélation de Pearson	1.000**	.743**	.795**	1	.969**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.000
	N	04	04	04	04	04
VAR00005	Corrélation de Pearson	.969**	.865**	.902**	.969**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	
	N	04	04	04	04	04

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (02): الإجابة على الفرضيات

1- العلاقة بين الاساليب والنمو المهني

Corrélations

		الاسلوب التشريعي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب التشريعي	Corrélation de Pearson	1	.130*
	Sig. (bilatérale)		.021
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.130*	1
	Sig. (bilatérale)	.021	
	N	120	120

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

الاسلوب التشريعي	Corrélation de Pearson	1	.159**
	Sig. (bilatérale)		.005

	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.159**	1
	Sig. (bilatérale)	.005	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التشريعي	النمو العلمي
الاسلوب التشريعي	Corrélation de Pearson	1	.170**
	Sig. (bilatérale)		.002
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.170**	1
	Sig. (bilatérale)	.002	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التشريعي	مشاركة المجتمع
الاسلوب التشريعي	Corrélation de Pearson	1	-.015-
	Sig. (bilatérale)		.794
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	-.015-	1
	Sig. (bilatérale)	.794	
	N	120	120

Corrélations

		الاسلوب التنفيذي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب التنفيذي	Corrélation de Pearson	1	.530**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.530**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	الاسلوب التنفيذي	البحث العلمي

الاسلوب التنفيذي	Corrélation de Pearson	1	.415**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.415**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التنفيذي	النمو العلمي
الاسلوب التنفيذي	Corrélation de Pearson	1	.490**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.490**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التنفيذي	مشاركة المجتمع
الاسلوب التنفيذي	Corrélation de Pearson	1	.262**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.262**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب القضائي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب القضائي	Corrélation de Pearson	1	.488**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.488**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب القضائي	البحث العلمي
الاسلوب القضائي	Corrélation de Pearson	1	.552**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.552**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب القضائي	النمو العلمي
الاسلوب القضائي	Corrélation de Pearson	1	.488**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.488**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب القضائي	مشاركة المجتمع
الاسلوب القضائي	Corrélation de Pearson	1	.296**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.296**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الملكي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب الملكي	Corrélation de Pearson	1	.303**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.303**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الملكي	البحث العلمي
الاسلوب الملكي	Corrélation de Pearson	1	.212**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.212**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الملكي	النمو العلمي
الاسلوب الملكي	Corrélation de Pearson	1	.287**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.287**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الملكي	مشاركة المجتمع
الاسلوب الملكي	Corrélation de Pearson	1	.275**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.275**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الهرمي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب الهرمي	Corrélation de Pearson	1	.516**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.516**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الهرمي	البحث العلمي
الاسلوب الهرمي	Corrélation de Pearson	1	.425**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.425**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الهرمي	النمو العلمي
الاسلوب الهرمي	Corrélation de Pearson	1	.523**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.523**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الهرمي	مشاركة المجتمع
الاسلوب الهرمي	Corrélation de Pearson	1	.425**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.425**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الاقلي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب الاقلي	Corrélation de Pearson	1	.400**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.400**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الاقلي	البحث العلمي
الاسلوب الاقلي	Corrélation de Pearson	1	.444**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.444**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الاقلي	النمو العلمي
الاسلوب الاقلي	Corrélation de Pearson	1	.426**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.426**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

Corrélations

		الاسلوب الاقلي	مشاركة المجتمع
الاسلوب الاقلي	Corrélation de Pearson	1	.498**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.498**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

Corrélations

		الاسلوب الفوضوي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب الفوضوي	Corrélation de Pearson	1	.097
	Sig. (bilatérale)		.084
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.097	1
	Sig. (bilatérale)	.084	
	N	120	120

Corrélations

		الاسلوب الفوضوي	البحث العلمي
الاسلوب الفوضوي	Corrélation de Pearson	1	.307**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.307**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الفوضوي	النمو العلمي
الاسلوب الفوضوي	Corrélation de Pearson	1	.159**
	Sig. (bilatérale)		.005
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.159**	1
	Sig. (bilatérale)	.005	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الفوضوي	مشاركة المجتمع
الاسلوب الفوضوي	Corrélation de Pearson	1	.184**
	Sig. (bilatérale)		.001
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.184**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب العالمي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب العالمي	Corrélation de Pearson	1	.219**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.219**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب العالمي	البحث العلمي
الاسلوب العالمي	Corrélation de Pearson	1	.140*
	Sig. (bilatérale)		.013
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.140*	1
	Sig. (bilatérale)	.013	
	N	120	120

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب العالمي	النمو العلمي
الاسلوب العالمي	Corrélation de Pearson	1	.192**
	Sig. (bilatérale)		.001
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.192**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب العالمي	مشاركة المجتمع
الاسلوب العالمي	Corrélation de Pearson	1	.151**
	Sig. (bilatérale)		.007
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.151**	1
	Sig. (bilatérale)	.007	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

Corrélations

		الاسلوب المحلي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب المحلي	Corrélation de Pearson	1	.387**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.387**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب المحلي	البحث العلمي
الاسلوب المحلي	Corrélation de Pearson	1	.238**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.238**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب المحلي	النمو العلمي
الاسلوب المحلي	Corrélation de Pearson	1	.317**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.317**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	316	316

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب المحلي	مشاركة المجتمع
الاسلوب المحلي	Corrélation de Pearson	1	.160**
	Sig. (bilatérale)		.004
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.160**	1
	Sig. (bilatérale)	.004	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب المحافظ	الفاعلية التدريسية
الاسلوب المحافظ	Corrélation de Pearson	1	.020
	Sig. (bilatérale)		.727
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.020	1
	Sig. (bilatérale)	.727	
	N	120	120

Corrélations

		الاسلوب المحافظ	البحث العلمي
الاسلوب المحافظ	Corrélation de Pearson	1	.123*
	Sig. (bilatérale)		.029
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.123*	1
	Sig. (bilatérale)	.029	
	N	120	120

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب المحافظ	النمو العلمي
الاسلوب المحافظ	Corrélation de Pearson	1	.090
	Sig. (bilatérale)		.110
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.090	1
	Sig. (bilatérale)	.110	
	N	120	120

Corrélations

		الاسلوب المحافظ	مشاركة المجتمع
الاسلوب المحافظ	Corrélation de Pearson	1	.108
	Sig. (bilatérale)		.055
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.108	1
	Sig. (bilatérale)	.055	
	N	120	120

Corrélations

		الاسلوب التحرري	الفاعلية التدريسية
الاسلوب التحرري	Corrélation de Pearson	1	.590**
	Sig. (bilatérale)		.000

	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	.590**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التحرري	البحث العلمي
الاسلوب التحرري	Corrélation de Pearson	1	.584**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.584**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التحرري	النمو العلمي
الاسلوب التحرري	Corrélation de Pearson	1	.567**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.567**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب التحرري	مشاركة المجتمع
الاسلوب التحرري	Corrélation de Pearson	1	.421**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.421**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

	الاسلوب الخارجي	البحث العلمي

الاسلوب الخارجي	Corrélation de Pearson	1	.422**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	.422**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الخارجي	النمو العلمي
الاسلوب الخارجي	Corrélation de Pearson	1	.482**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	.482**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الخارجي	مشاركة المجتمع
الاسلوب الخارجي	Corrélation de Pearson	1	.431**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	.431**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الداخلي	الفاعلية التدريسية
الاسلوب الداخلي	Corrélation de Pearson	1	-.120-*
	Sig. (bilatérale)		.033
	N	120	120
الفاعلية التدريسية	Corrélation de Pearson	-.120-*	1
	Sig. (bilatérale)	.033	
	N	120	120

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الداخلي	البحث العلمي
الاسلوب الداخلي	Corrélation de Pearson	1	-.155-**
	Sig. (bilatérale)		.006
	N	120	120
البحث العلمي	Corrélation de Pearson	-.155-**	1
	Sig. (bilatérale)	.006	
	N	316	316

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاسلوب الداخلي	النمو العلمي
الاسلوب الداخلي	Corrélation de Pearson	1	-.078-
	Sig. (bilatérale)		.168
	N	120	120
النمو العلمي	Corrélation de Pearson	-.078-	1
	Sig. (bilatérale)	.168	
	N	120	120

Corrélations

		الاسلوب الداخلي	مشاركة المجتمع
الاسلوب الداخلي	Corrélation de Pearson	1	-.275-**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	120	120
مشاركة المجتمع	Corrélation de Pearson	-.275-**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- الأساليب الاكثر تفضيلا لدى الاساتذة الفرضية الثانية

Descriptive Statistics

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
4.58322	28.0500	35.00	17.00	120	الاسلوب التشريعي
5.06274	27.3750	35.00	15.00	120	الاسلوب القضائي
3.75899	27.2333	35.00	17.00	120	الاسلوب التحرري
5.01001	27.2250	34.00	10.00	120	الاسلوب الهرمي
4.97776	26.8583	35.00	16.00	120	الاسلوب الملكي
4.63209	26.8500	33.00	12.00	120	الاسلوب الخارجي
4.62637	26.3417	35.00	15.00	120	الاسلوب التنفيذي
5.47405	26.1333	35.00	15.00	120	الاسلوب الاقلي
4.41045	25.4000	35.00	13.00	120	الاسلوب المحلي
5.65923	24.8000	35.00	9.00	120	الاسلوب الفوضوي

الاسلوب العالمي	120	18.00	32.00	24.0417	4.00293
الاسلوب المحافظ	120	14.00	35.00	22.5750	6.06916
الاسلوب الداخلي	120	9.00	34.00	22.4333	6.12576
Valid N (listwise)	120				

3- ترتيب ابعاد النمو الفرضية الثالثة:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Valid N (listwise)	120			0.0000	
1. توفير المراجع اللازمة لتطوير الأداء الأكاديمي	120	2.00	5.00	4.5917	0.73902
2. العمل على توفير قاعات دراسية مناسبة لأعداد الطلبة المتزايدة.	120	3.00	5.00	4.5250	0.67317
3. التخفيف من العبء التدريسي للأستاذ بهدف إتاحة المجال للأبحاث.	120	3.00	5.00	4.5083	0.63505
4. حث المدرسين على المشاركة في الندوات والأبحاث في طرق التدريس الفاعلة.	120	2.00	5.00	4.4500	0.77622
5. الدفع باتجاه الكتابة في المجلات العلمية المحكمة.	120	2.00	5.00	4.4333	0.75296
6. العمل على تطوير مكتبة الجامعة.	120	2.00	5.00	4.4000	0.96493
7. الحث على إعداد البحوث ونشرها فى مجلات متخصصة.	120	2.00	5.00	4.3583	0.71943
8. الانتقال من الجانب البحث إلى الجانب التطبيقي للأبحاث.	120	3.00	5.00	4.3500	0.74077
9. عقد الدورات التدريبية لطرق التدريس الحديثة، ومتابعة التجارب الريادية.	120	2.00	5.00	4.3417	0.82499
10. توسيع المختبرات، وتزويدها بالمواد اللازمة للباحثين، وتمديد فترة استخدامها.	120	2.00	5.00	4.3333	0.89192
11. إنشاء مكتبة خاصة لكل قسم.	120	2.00	5.00	4.3167	0.82994
12. العمل على توفير الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في جميع القاعات	120	2.00	5.00	4.3167	0.94365
13. التوأمة مع جامعات أخرى، وتطبيق نظام الإعارة	120	2.00	5.00	4.2667	0.82740
14. تحديث المناهج والكتب بشكل دوري.	120	2.00	5.00	4.2667	0.86708
15. إنشاء مركز متخصص للبحث العلمي، لنشر وتحكيم الأبحاث والمجلات المتخصصة.	120	2.00	5.00	4.2583	0.72756
16. عقد حلقات البحث والحض على المشاركة في المؤتمرات.	120	2.00	5.00	4.2333	0.71870
17. توجيه اهتمام الباحثين لبحث المشاكل المجتمعية بالطرق العلمية.	120	1.00	5.00	4.2333	0.87671
18. توفير الدعم المادي والمعنوي للأبحاث.	120	2.00	5.00	4.2250	0.79349
19. استقدام خبراء، وزيارات محلية وإقليمية تهدف لتطوير طرق التدريس	120	1.00	5.00	4.2000	0.95794
20. تقليل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.	120	2.00	5.00	4.1583	0.89814
21. تشجيع الالتحاق بدورات اللغة الإنجليزية للعاملين.	120	1.00	5.00	4.1417	0.93751
22. إعداد أبحاث بالاشتراك مع جامعات أخرى.	120	3.00	5.00	4.1333	0.78786
23. إدخال الحاسب الآلي والإنترنت بشكل أكبر لمتابعة التطورات فى شتى المجالات.	120	2.00	5.00	4.1250	0.99209
24. تشجيع الأساتذة على البحث العلمي من خلال المكافآت والحوافز.	120	1.00	5.00	4.1167	1.13895
25. تشجيع المدرسين على تدريس مقررات مختلفة في التخصص.	120	3.00	5.00	4.1000	0.82401
26. التخلص من الإجراءات الروتينية للأبحاث.	120	1.00	5.00	4.0583	0.99828

27. الحض على المشاركة في الندوات والمؤتمرات التخصصية.	120	2.00	5.00	4.0583	0.89156
28. عقد دورات كمبيوتر وإنترنت للعاملين ولغة إنجليزية.	120	2.00	5.00	4.0000	0.95266
29. وضع نظام تقويمي موضوعي لأسلوب وطرق تدريس كل مدرس	120	1.00	5.00	3.9750	0.97414
30. إصدار مجلة دورية متخصصة في مجال طرق ووسائل التدريس الحديثة.	120	1.00	5.00	3.8583	1.10989
31. الحث على المشاركة في اللقاءات الإعلامية من خلال الصحف والراديو والتلفاز.	120	1.00	5.00	3.8500	1.05838
32. تنمية روح المنافسة، من خلال تخصيص جوائز (الأستاذ المثالي؛ مثلاً).	120	1.00	5.00	3.8167	1.01239
33. تشجيع الباحثين والأساتذة على المشاركة في الندوات العامة، واللقاءات الجماهيرية.	120	1.00	5.00	3.8000	1.17823
34. وضع أسس محددة وواضحة للعلاقة بين المدرس والطالب.	120	1.00	5.00	3.8000	1.10461
35. إلزام كل أستاذ بعمل بحث سنوي على الأقل.	120	1.00	5.00	3.7500	1.15409
36. تكوين جمعية أصدقاء الجامعة من أفراد المجتمع المحلي.	120	1.00	5.00	3.7500	1.28501
37. تعيين أساتذة مؤقتين لمساعدة الأساتذة في الاهتمام بالطلبة واحتياجاتهم.	120	1.00	5.00	3.6583	1.10382
38. تفعيل دور برنامج التعليم المستمر ليخدم أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع.	120	1.00	5.00	3.6500	1.23431
39. المشاركة في الأنشطة التي تنظمها المؤسسات والجمعيات الحكومية وغير الحكومية.	120	1.00	5.00	3.5333	1.16629
40. فتح مرافق الجامعة للمجتمع المحلي.	120	1.00	5.00	3.5333	1.31528
41. المشاركة في الأيام والمناسبات المجتمعية.	120	1.00	5.00	3.3167	1.38408

4- الفروق بين الجنسين في الاساليب الفرضية الرابعة:

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التشريعي	ذكر	71	25.9155	8.48822	1.00737
	انثى	49	21.5714	6.97017	.99574

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df

الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	2.792	.097	2.959	118
	Equal variances not assumed			3.067	114.378

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	.004	4.34406	1.46831
	Equal variances not assumed	.003	4.34406	1.41643

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	1.43641	7.25172
	Equal variances not assumed	1.53822	7.14991

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـتـنـفـيـذي
/CRITERIA=CI95 ()

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التنفيذي	ذكر	71	28.2676	4.87254	.57826
	انثى	49	23.3673	5.50263	.78609

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	.478	.491	5.135	118

	Equal variances not assumed		5.021	94.941

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	.000	4.90026	.95427
	Equal variances not assumed	.000	4.90026	.97587

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	3.01054	6.78998
	Equal variances not assumed	2.96289	6.83763

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـقضائـي
/CRITERIA=CI95) (

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب القضائي	ذكر	71	29.2676	5.29409	.62829
	انثى	49	24.3061	6.57712	.93959

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب القضائي	Equal variances assumed	3.176	.077	4.567	118
	Equal variances not assumed			4.390	88.403

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference

الاسلوب القضائي	Equal variances assumed	.000	4.96148	1.08648
	Equal variances not assumed	.000	4.96148	1.13030

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب القضائي	Equal variances assumed	2.80995	7.11302
	Equal variances not assumed	2.71539	7.20757

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـملـكي
/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الملكي	ذكر	71	27.1268	4.94232	.58655
	انثى	49	26.4694	5.05430	.72204

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الملكي	Equal variances assumed	.770	.382	.710	118
	Equal variances not assumed			.707	101.842

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error

				Difference
الاسلوب الملكي	Equal variances assumed	.479	.65737	.92641
	Equal variances not assumed	.481	.65737	.93026

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الملكي	Equal variances assumed	-1.17718-	2.49192
	Equal variances not assumed	-1.18783-	2.50257

T-TEST GROUPS=الـجنس (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=الـهرمـي
/CRITERIA=CI(95)

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الهرمي	ذكر	71	29.0141	4.24430	.50371
	انثى	49	25.4490	4.83934	.69133

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الهرمي	Equal variances assumed	1.012	.316	4.270	118
	Equal variances not assumed			4.168	94.272

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الهرمي	Equal variances assumed	.000	3.56510	.83498
	Equal variances not assumed	.000	3.56510	.85537

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	

		Lower	Upper
الاسلوب الهرمي	Equal variances assumed	1.91162	5.21859
	Equal variances not assumed	1.86681	5.26340

```
T-TEST GROUPS= الـجنس (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الاقـلـي
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الاقلي	ذكر	71	24.3239	6.44266	.76460
	انثى	49	28.3265	5.98396	.85485

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الاقلي	Equal variances assumed	1.530	.219	-3.443-	118
	Equal variances not assumed			-3.490-	108.086

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الاقلي	Equal variances assumed	.001	-4.00259-	1.16264
	Equal variances not assumed	.001	-4.00259-	1.14690

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الاقلي	Equal variances assumed	-6.30494-	-1.70024-
	Equal variances not assumed	-6.27593-	-1.72924-

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

الاسلوب الفوضوي	ذكر	71	25.5634	6.08213	.72182
	انثى	49	23.6939	4.83134	.69019

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	1.119	.292	1.795	118
	Equal variances not assumed			1.872	115.596

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	.075	1.86950	1.04136
	Equal variances not assumed	.064	1.86950	.99869

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	-.19268-	3.93168
	Equal variances not assumed	-.10860-	3.84761

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـعالـمي
/CRITERIA=CI95 ()

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب العالمي	ذكر	71	24.6761	3.76364	.44666
	انثى	49	23.1224	4.19639	.59948

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df

الاسلوب العالمي	Equal variances assumed	.399	.529	2.120	118
	Equal variances not assumed			2.078	95.834

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب العالمي	Equal variances assumed	.036	1.55361	.73275
	Equal variances not assumed	.040	1.55361	.74759

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب العالمي	Equal variances assumed	.10257	3.00465
	Equal variances not assumed	.06962	3.03759

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـمحلي
/CRITERIA=CI95 ()

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب المحلي	ذكر	71	21.2958	6.66203	.79064
	انثى	49	28.1633	5.47093	.78156

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب المحلي	Equal variances assumed	1.770	.186	-5.959-	118
	Equal variances not assumed			-6.177-	114.375

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference

الاسلوب المحلي	Equal variances assumed	.000	-6.86749-	1.15244
	Equal variances not assumed	.000	-6.86749-	1.11173

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب المحلي	Equal variances assumed	-9.14963-	-4.58535-
	Equal variances not assumed	-9.06975-	-4.66524-

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـمحافـظ
/CRITERIA=CI.95( )

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب المحافظ	ذكر	71	17.4225	5.42129	.64339
	انثى	49	26.7347	7.15826	1.02261

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب المحافظ	Equal variances assumed	8.742	.004	-8.104-	118
	Equal variances not assumed			-7.708-	84.449

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب المحافظ	Equal variances assumed	.000	-9.31216-	1.14906
	Equal variances not assumed	.000	-9.31216-	1.20817

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب المحافظ	Equal variances assumed	-11.58760-	-7.03671-

	Equal variances not assumed	-11.71455-	-6.90977-

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التحرري	ذكر	71	28.5775	4.13923	.49124
	انثى	49	22.9184	7.41012	1.05859

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب التحرري	Equal variances assumed	35.552	.000	5.345	118
	Equal variances not assumed			4.849	68.714

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التحرري	Equal variances assumed	.000	5.65910	1.05878
	Equal variances not assumed	.000	5.65910	1.16701

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التحرري	Equal variances assumed	3.56243	7.75577
	Equal variances not assumed	3.33079	7.98740

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـخـا رجي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الخارجي	ذكر	71	25.9296	4.83536	.57385
	انثى	49	28.1837	4.00351	.57193

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df

الاسلوب الخارجي	Equal variances assumed	3.374	.069	-2.688-	118
	Equal variances not assumed			-2.782-	114.040

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الخارجي	Equal variances assumed	.008	-2.25410-	.83863
	Equal variances not assumed	.006	-2.25410-	.81019

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الخارجي	Equal variances assumed	-3.91481-	-.59338-
	Equal variances not assumed	-3.85907-	-.64912-

T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الـداخلي
/CRITERIA=CI(95)

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الداخلي	ذكر	71	22.4507	6.11039	.72517
	انثى	49	22.4082	6.21127	.88732

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الداخلي	Equal variances assumed	.037	.848	.037	118
	Equal variances not assumed			.037	102.253

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference

الاسلوب الداخلي	Equal variances assumed	.970	.04254	1.14249
	Equal variances not assumed	.970	.04254	1.14596

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الداخلي	Equal variances assumed	-2.21990-	2.30499
	Equal variances not assumed	-2.23039-	2.31547

T-TEST GROUPS=التخصص (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=التشريعي
/CRITERIA=CI(95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التشريعي	ادبي	60	23.4833	8.09790	1.04543
	علمي	60	24.8000	8.23552	1.06320

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	.049	.825	-.883-	118
	Equal variances not assumed			-.883-	117.967

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	.379	-1.31667-	1.49108
	Equal variances not assumed	.379	-1.31667-	1.49108

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	-4.26942-	1.63608

Equal variances not assumed	-4.26943-	1.63609

5- الفروق في اساليب التفكير في التخصص:

T-Test

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التشريعي	ادبي	60	15.0833	3.65129	.47138
	علمي	60	30.6333	4.14552	.53518

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	2.862	.093	-21.804-	118
	Equal variances not assumed			-21.804-	116.148

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	.000	-15.55000-	.71318
	Equal variances not assumed	.000	-15.55000-	.71318

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التشريعي	Equal variances assumed	-16.96228-	-14.13772-
	Equal variances not assumed	-16.96252-	-14.13748-

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= التنفيذي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التنفيذي	ادبي	60	22.3500	7.35959	.95012
	علمي	60	24.8500	6.13637	.79220

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	3.982	.048	-2.021-	118
	Equal variances not assumed			-2.021-	114.305

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	.046	-2.50000-	1.23706
	Equal variances not assumed	.046	-2.50000-	1.23706

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	-4.94971-	-.05029-
	Equal variances not assumed	-4.95053-	-.04947-

T-TEST GROUPS=التخصص(2 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= القضائي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب القضائي	ادبي	60	23.3333	7.60166	.98137
	علمي	60	26.3000	7.62756	.98471

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب القضائي	Equal variances assumed	.112	.739	-2.134-	118
	Equal variances not assumed			-2.134-	117.999

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب القضائي	Equal variances assumed	.035	-2.96667-	1.39023
	Equal variances not assumed	.035	-2.96667-	1.39023

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب القضائي	Equal variances assumed	-5.71971-	-.21363-
	Equal variances not assumed	-5.71971-	-.21363-

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الملكي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الملكي	ادبي	60	27.5333	4.66675	.60247
	علمي	60	26.1833	5.22216	.67418

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الملكي	Equal variances assumed	.914	.341	1.493	118
	Equal variances not assumed			1.493	116.539

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الملكي	Equal variances assumed	.138	1.35000	.90415
	Equal variances not assumed	.138	1.35000	.90415

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الملكي	Equal variances assumed	-.44047-	3.14047
	Equal variances not assumed	-.44070-	3.14070

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الهرمي	ادبي	60	23.2000	7.66856	.99001
	علمي	60	26.7667	4.31932	.55762

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الهرمي	Equal variances assumed	23.243	.000	-3.139-	118
	Equal variances not assumed			-3.139-	93.012

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الهرمي	Equal variances assumed	.002	-3.56667-	1.13625
	Equal variances not assumed	.002	-3.56667-	1.13625

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الهرمي	Equal variances assumed	-5.81674-	-1.31659-
	Equal variances not assumed	-5.82302-	-1.31031-

T-TEST GROUPS=التخصص(21)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=الاقلي
/CRITERIA=CI(95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الاقلي	ادبي	60	26.3167	6.46894	.83514

علمي	60	21.3333	7.72771	.99764

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الاقلي	Equal variances assumed	3.165	.078	3.830	118
	Equal variances not assumed			3.830	114.457

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الاقلي	Equal variances assumed	.000	4.98333	1.30106
	Equal variances not assumed	.000	4.98333	1.30106

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الاقلي	Equal variances assumed	2.40689	7.55978
	Equal variances not assumed	2.40606	7.56060

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الفوضوي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الفوضوي	ادبي	60	25.5500	5.85249	.75555
	علمي	60	24.0500	5.40378	.69763

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	.377	.540	1.459	118
	Equal variances not assumed			1.459	117.257

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	.147	1.50000	1.02837
	Equal variances not assumed	.147	1.50000	1.02837

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	-.53645-	3.53645
	Equal variances not assumed	-.53658-	3.53658

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= العالمي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب العالمي	ادبي	60	24.0667	4.30556	.55585
	علمي	60	24.0167	3.71206	.47922

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب العالمي	Equal variances assumed	2.343	.129	.068	118
	Equal variances not assumed			.068	115.496

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب العالمي	Equal variances assumed	.946	.05000	.73391
	Equal variances not assumed	.946	.05000	.73391

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب العالمي	Equal variances assumed	-1.40334-	1.50334
	Equal variances not assumed	-1.40366-	1.50366

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES= المحلي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب المحلي	ادبي	60	24.0333	7.86748	1.01569
	علمي	60	23.9833	6.57806	.84922

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب المحلي	Equal variances assumed	3.337	.070	.038	118
	Equal variances not assumed			.038	114.411

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب المحلي	Equal variances assumed	.970	.05000	1.32393
	Equal variances not assumed	.970	.05000	1.32393

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب المحلي	Equal variances assumed	-2.57175-	2.67175
	Equal variances not assumed	-2.57260-	2.67260

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= المحافظ
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب المحافظ	ادبي	60	21.5333	8.52408	1.10045
	علمي	60	18.8500	6.12255	.79042

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب المحافظ	Equal variances assumed	21.358	.000	1.980	118
	Equal variances not assumed			1.980	107.080

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب المحافظ	Equal variances assumed	.050	2.68333	1.35490
	Equal variances not assumed	.050	2.68333	1.35490

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب المحافظ	Equal variances assumed	.00026	5.36641
	Equal variances not assumed	-.00258-	5.36924

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= التحرري
/CRITERIA=C

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب التحرري	ادبي	60	25.7667	7.08870	.91515
	علمي	60	22.8833	6.83484	.88237

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب التحرري	Equal variances assumed	.001	.970	2.268	118
	Equal variances not assumed			2.268	117.843

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب التحرري	Equal variances assumed	.025	2.88333	1.27125
	Equal variances not assumed	.025	2.88333	1.27125

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب التحرري	Equal variances assumed	.36591	5.40076
	Equal variances not assumed	.36588	5.40079

T-TEST GROUPS=التخصص(21)
/VARIABLES= الخارجي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الخارجي	ادبي	60	27.5333	4.87285	.62908
	علمي	60	26.1667	4.31068	.55651

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الخارجي	Equal variances assumed	.313	.577	1.627	118
	Equal variances not assumed			1.627	116.270

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الخارجي	Equal variances assumed	.106	1.36667	.83991
	Equal variances not assumed	.106	1.36667	.83991

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الخارجي	Equal variances assumed	-.29658-	3.02991
	Equal variances not assumed	-.29683-	3.03017

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الداخلي
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب الداخلي	ادبي	60	22.3000	6.62123	.85480
	علمي	60	22.5667	5.63995	.72811

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الاسلوب الداخلي	Equal variances assumed	2.334	.129	-.237-	118
	Equal variances not assumed			-.237-	115.089

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاسلوب الداخلي	Equal variances assumed	.813	-.26667-	1.12287
	Equal variances not assumed	.813	-.26667-	1.12287

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الاسلوب الداخلي	Equal variances assumed	-2.49025-	1.95691
	Equal variances not assumed	-2.49083-	1.95750

6- الفروق في النمو المهني :

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفاعلية التدريسية	ذكر	71	57.1690	8.81231	1.04583
	انثى	49	59.4082	7.39909	1.05701

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الفاعلية التدريسية	Equal variances assumed	5.243	.024	-1.458-	118
	Equal variances not assumed			-1.506-	113.436

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الفاعلية التدريسية	Equal variances assumed	.147	-2.23915-	1.53530
	Equal variances not assumed	.135	-2.23915-	1.48695

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الفاعلية التدريسية	Equal variances assumed	-5.27946-	.80116
	Equal variances not assumed	-5.18495-	.70665

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البحث العلمي	ذكر	71	37.3944	5.74824	.68219

انثى	49	38.4694	5.43178	.77597

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
البحث العلمي	Equal variances assumed	1.360	.246	-1.030-	118
	Equal variances not assumed			-1.040-	107.030

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
البحث العلمي	Equal variances assumed	.305	-1.07502-	1.04407	-3.14256-
	Equal variances not assumed	.300	-1.07502-	1.03320	-3.12322-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
البحث العلمي	Equal variances assumed	.99251
	Equal variances not assumed	.97318

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمو العلمي	ذكر	71	45.5493	6.48689	.76985
	انثى	49	47.8571	4.39223	.62746

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
النمو العلمي	Equal variances assumed	5.602	.020	-2.169-	118
	Equal variances not assumed			-2.324-	117.971

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
النمو العلمي	Equal variances assumed	27.0	-2.30785-	1.06382	-4.41449-
	Equal variances not assumed	26.0	-2.30785-	.99317	-4.27459-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
النمو العلمي	Equal variances assumed	-.20120-
	Equal variances not assumed	-.34110-

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مشاركة المجتمع	ذكر	71	30.0563	6.91559	.82073
	انثى	49	29.1020	7.45890	1.06556

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances F	Levene's Test for Equality of Variances Sig.	t-test for Equality of Means t	t-test for Equality of Means df
مشاركة المجتمع	Equal variances assumed	.413	.522	.719	118
	Equal variances not assumed			.710	98.157

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
مشاركة المجتمع	Equal variances assumed	.473	.95430	1.32635
	Equal variances not assumed	.480	.95430	1.34499

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
مشاركة المجتمع	Equal variances assumed	-1.67224-	3.58083
	Equal variances not assumed	-1.71475-	3.62334

7- فروق التخصص:

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفاعلية التدريسية	ادبي	60	58.7500	8.17525	1.05542
	علمي	60	57.4167	8.44984	1.09087

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الفاعلية التدريسية	Equal variances assumed	.465	.496	.878	118
	Equal variances not assumed			.878	117.871

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الفاعلية التدريسية	Equal variances assumed	.381	1.33333	1.51786
	Equal variances not assumed	.381	1.33333	1.51786

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الفاعلية التدريسية	Equal variances assumed	-1.67245-	4.33912
	Equal variances not assumed	-1.67248-	4.33915

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=البحث
/CRITERIA=CI(95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البحث العلمي	ادبي	60	38.2000	5.27803	.68139
	علمي	60	37.4667	5.97017	.77075

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
البحث العلمي	Equal variances assumed	1.922	.168	.713	118
	Equal variances not assumed			.713	116.253

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
البحث العلمي	Equal variances assumed	.477	.73333	1.02876	-1.30389-
	Equal variances not assumed	.477	.73333	1.02876	-1.30420-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
البحث العلمي	Equal variances assumed	2.77055
	Equal variances not assumed	2.77087

T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=النمو_العلمي
/CRITERIA=CI(95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمو العلمي	ادبي	60	46.3667	5.88870	.76023
	علمي	60	46.6167	5.79038	.74754

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
النمو العلمي	Equal variances assumed	.048	.828	-.234-	118
	Equal variances not assumed			-.234-	117.967

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
النمو العلمي	Equal variances assumed	.815	-.25000-	1.06619	-2.36134-
	Equal variances not assumed	.815	-.25000-	1.06619	-2.36135-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means 95% Confidence Interval of the Difference Upper
النمو العلمي	Equal variances assumed	1.86134
	Equal variances not assumed	1.86135

T-TEST GROUPS=التـخصص(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= مشـاركـة
/CRITERIA=CI (95)

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مشاركة المجتمع	ادبي	60	30.5667	6.82807	.88150
	علمي	60	28.7667	7.36084	.95028

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
مشاركة المجتمع	Equal variances assumed	.392	.533	1.389	118
	Equal variances not assumed			1.389	117.340

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
مشاركة المجتمع	Equal variances assumed	.168	1.80000	1.29618
	Equal variances not assumed	.168	1.80000	1.29618

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means

		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
مشاركة المجتمع	Equal variances assumed	-.76678-	4.36678
	Equal variances not assumed	-.76693-	4.36693