جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

التفكير الهرمي وعلاقته بالثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا

رسالة تقدمت بها الطالبة

جمان علي محسن

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء قسم العلوم التربوية والنفسية وهي من متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

بإشراف

أ. م. د/ فاطمة ذياب مالود

1446هـ **2024 م**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (21))

صَدَقَ اللهُ العلي العَظيم

سورة الحشر، الآية (21)

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ**(التفكير الهرمي وعلاقته بالثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا)** التى قدمتها الطالبة **(جمان علي محسن)** قد جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة كربلاء، وهى جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية.

التوقيع:

المشرف: أ. م. د/ فاطمة ذياب مالود

/ / ٢٠٢٤م

بناء على ترشيح المشرف العلمي، وتقرير الخبير العلمي أُرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

أ. د/ أحمد عبد الحسين الازيرجاوي

٢٠٢٤/٦/٢٧م

قرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ(**التفكير الهرمي وعلاقته بالثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا جامعة كربلاء**) وناقشنا الطالبة (**جمان علي محسن**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية بتقدير ( ).

التوقيع

الاسم : أ.د أحمد عبد الحسين عطية

رئيس اللجنة

التوقيع

الاسم: أ.م.د حسام محمد منشد

عضواً

التوقيع

الاسم : م.د علي حمود عبد الزهرة

عضواً

التوقيع

الاسم : أ. م. د فاطمة ذياب مالود

عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية:

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة كربلاء في جلسته ( ) بتاريخ ( ) على قرار لجنة المناقشة

التوقيع:

أ.م.د صلاح مجيد كاظم السعدي

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء

٢٠٢٤/ 9/25

الإهداء

إلى..

أمير المؤمنين والصراط المستقيم علي بن أبي طالب (عليهما السلام) الفاروق الأعظم والنور الأكمل...

أمي الحبيبة،

منبع الحنان وركن الأمان، إلى القلب الذي ينبض حباً لا ينضب، إلى الروح التي تلهمني القوة والعزيمة.

أبي العزيز،

السند الذي لم يتوانَ عن دعمي، إلى اليد التي أمسكت بيدي في بداية كل خطوة، إلى من زرع فيّ القوة والإصرار.

زوجي الحبيب،

شريك الحياة ورفيق الدرب، إلى القلب الذي يحتضنني بالحب والتفاهم في كل يوم.

أبنائي الأحباء،

زهور حياتي ونبض قلبي، أنتم النور الذي يضيء لي كل يوم، والفرحة التي تملأ قلبي بكل لحظة. في كل خطوة تخطونها، أرى مستقبلاً مشرقاً مليئاً بالأمل والطموح.

كل من مد العون لي.. حباً واعتزازاً.

الباحثه

شكر وامتنان

الحمد لله الذى علم بالقلم، علم الأنسان مالم يعلم، الحمد لله على ما أنعم به علي من فضله خيراً كثيراً وعلماً وفيراً، والصلاة والسَّلام على أشرف خَلقِهِ، أبي القاسم محمد وعلى آله أجمعين.

بعد توفيق الله تعالى وإتمام هذه الدراسة يطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة فاطمة ذياب مالود، لما بذلته من جهد متواصل ونصح وتوجيه وحرص شديد على إتمام هذه الدراسة بأفضل صورة، فجزاها الله تعالى خير جزاء المحسنين.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية (الدكتور أحمد عبد الحسين الأزيرجاوي) لما قدمه لي من معلومات قيمة .

واتقدم بالشكر الى الأساتذة الكرام في قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة كربلاء وأعضاء لجنة السمنار المحترمين لإغنائهم ورفدهم لنا بالمعلومات والآراء القيمة، وشكري وتقديري للأساتذة المحكمين لوقتهم الثمين الذى منحوني إياه، وكذلك أعضاء لجنة المناقشة لما سيبدوه من ملاحظات قيمة وآراء سديدة تصب في مصلحة البحث.

وفي الختام أود ان أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من مد يد العون لي وكل من ساعدني بالكلمة والنصيحة والدعاء، وأعتذر لمن فاتني ذكره، ولم أتمكن في هذا المقام من شكره، فجزى الله تعالى الجميع عني خير الجزاء.

"ومن الله التوفيق"

الباحثه

المستخلص

يعد البحث في التفكير الهرمي وعلاقته بالثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا ذا أهمية بالغة لأنه يسهم في فهم كيفية تنظيم الطلبة للأفكار والمعلومات بشكل هرمي، وكيف يؤثر هذا التنظيم على الثقة المعرفية التي يمتلكونها في معارفهم, لذا **يستهدف البحث الحالي التعرف على:**

1. التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه).
3. الثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.
4. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه).
5. العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.
6. دلالة الفروق الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية على وفق متغير الجنس، المرحلة الأكاديمية.

ولتحقيق أهداف البحث تطلب توفر أداتي البحث لقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية، لذا تبنت الباحثة مقياس التفكير الهرمي لـ(الزركاني, 2023) الذي تكون من (31) فقرة بصيغته الأولية, التي اعتمدت على نظرية أساليب التفكير: الحكم الذاتي العقلي(Sternberg, 1988, 1997) وبعد استخراج الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات أصبح المقياس يتكون من (31) فقرة وبتدرج ثلاثي (أ–ب–ج), ومقياس الثقة المعرفية (QET) المطور بواسطة (Knapen, Hutsebaut, van Diemen, & Beekman, 2020), الذي تكون من (49) فقرة بصيغته الأولية, وبعد استخراج الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات أصبح المقياس يتكون من (42) فقرة باستجابات خماسية (لا أتفق تماماً– لا أتفق– أتردد– أتفق– أتفق تماماً) بصيغته النهائية, وقد تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء للعام (2023–2024)، وقامت الباحثة باختيار عينة بلغت (319) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. عينة البحث (طلبة الدراسات العليا) ليس لديهم تفكير هرمي.
2. لا توجد فروق في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه) لدى طلبة الدراسات العليا.
3. عينة البحث (طلبة الدراسات العليا) لديهم ثقة معرفية.
4. لا توجد فروق في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه) لدى طلبة الدراسات العليا.
5. هناك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية, أى أنه كلما زاد التفكير الهرمي زادت الثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.
6. لا توجد فروق فى العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغير الجنس (ذكور, إناث), والمرحلة الأكاديمية (الماجستير – الدكتوراه).

وبناء على ما أظهرته نتائج البحث الحالي قدمت الباحثة مجموعة من والتوصيات والمقترحات.

توصيات البحث:

1) اعتماد أساليب تعليمية تركز على التفكير الهرمي وحل المشكلات، وتشجيع الحوار والتفاعل بين طلبة الدراسات العليا.
2) تشجيع طلبة الدراسات العليا على المشاركة في مشاريع بحثية ذات صلة بمجالاتهم، وتوفير إمكانية الوصول إلى المصادر البحثية.
3) تقديم أدوات وتقنيات مساعدة لطلبة الدراسات العليا في تطبيق التفكير الهرمي بشكل فعال، مثل خرائط المفاهيم والرسوم البيانية.
4) تقديم أمثلة عملية على كيفية تطبيق التفكير الهرمي لطلبة الدراسات العليا في مختلف المجالات.

مقترحات البحث:

1) إجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
2) دراسة أسباب ضعف التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
3) دراسة العلاقة بين مهارات التفكير الهرمي والأداء الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.
4) دراسة تأثير أساليب التدريس على مهارات التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	أ
إقرار المشرف	ب
إقرار الخبير العلمي	ج
إقرار الخبير العلمي	د
إقرار الخبير اللغوي	هـ
قرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وامتنان	ح
المستخلص	ط–ل
ثبت المحتويات	م–س
ثبت الجدول	س–ع
ثبت الأشكال	ع
ثبت الملاحق	ع–ف
الفصل الأول: تعريف بالبحث	1–10
مشكلة البحث	2
أهمية البحث	3
أهداف البحث	9
حدود البحث	10
تحديد المصطلحات	10
الفصل الثاني: إطار نظري– دراسات سابقة	11–39
أولاً: التفكير الهرمي:	12

مقدمة	12
مفهوم التفكير الهرمي	13
مبادئ أساليب التفكير	14
خصائص التفكير الهرمي	15
فوائد التفكير الهرمي	15
النظرية المفسرة للتفكير الهرمي:	16
نظرية أساليب التفكير: الحكم الذاتي العقلي	16
الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الهرمي	22
ثانياً: الثقة المعرفية:	28
مقدمة	28
مفهوم الثقة المعرفية	28
خصائص الثقة المعرفية	29
المقومات العقلية للثقة المعرفية	30
المبادئ والخطوات الأساسية لتنمية وتطوير الثقة المعرفية	31
النظرية المفسرة للثقة المعرفية:	32
نظرية كانفر	32
الدراسات السابقة التي تناولت الثقة المعرفية	36
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	64-40
منهجية البحث	41
مجتمع البحث	41
عينة البحث	43
أداتا البحث	45
الأدوات الإحصائية	64
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها	79-65
• عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	66
• الاستنتاجات	77
• التوصيات	78
• المقترحات	79
المصادر	80
الملاحق	95
مستخلص الرسالة باللغة الإنجليزية	133

ثبت الجداول

ت	العنوان	الصفحة
1	أوصاف أنماط التفكير الثلاثة عشر في نظرية الحكم الذاتي العقلي (ستيرنبرغ)	17
2	دراسات التفكير الهرمي	22
3	دراسات الثقة المعرفية	36
4	مجتمع البحث موزعين وفق متغير الجنس والمرحلة الأكاديمية	41
5	عينة البحث موزعين وفق متغير الجنس والمرحلة الأكاديمية	43
6	النسبة المئوية لموافقة المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التفكير الهرمي	46
7	عينة التحليل الإحصائي موزعة حسب الجنس والمرحلة الأكاديمية	47
8	القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الهرمي باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين	50
9	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الهرمي	51
10	عينة الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس التفكير الهرمي	53
11	المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير الهرمي	54
12	النسبة المئوية لموافقة المحكمين على صلاحية فقرات مقياس الثقة المعرفية	57
13	القوة التمييزية لفقرات مقياس الثقة المعرفية باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين	58
14	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الثقة المعرفية	60
15	معاملات الثبات لمقياس الثقة المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار	62
16	المؤشرات الإحصائية لمقياس الثقة المعرفية	63
17	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الهرمي	66
18	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه)	68
19	تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري (الجنس, المرحلة)	69
20	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الثقة المعرفية	70
21	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه)	71
22	تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري (الجنس, المرحلة)	72
23	العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا	73
24	قيم الارتباط والقيمة الزائية والفرق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث)	74

25	قيم الارتباط والقيمة الزائية والفرق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية وفقاً لمتغير المرحلة الأكاديمية (الماجستير- الدكتوراه)	75

ثبت الأشكال

ت	العنوان	الصفحة
1	الثقة المعرفية والأداء	34
2	منحنى التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس التفكير الهرمي	54
3	منحنى التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الثقة المعرفية	63

ثبت الملاحق

ت	العنوان	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة الصادر عن عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية	96
2	مقياس التفكير الهرمي مقدم للسادة المحكمين	97
3	أسماء السادة المحكمين وفق الألقاب العلمية والحروف الهجائية	103
4	مقياس التفكير الهرمي للتحليل الإحصائي	104
5	مقياس التفكير الهرمي بصيغته النهائية	109
6	مقياس الثقة المعرفية النسخة الإنكليزية	114
7	مقياس الثقة المعرفية النسخة المترجمة إلي اللغة العربية	116
8	مقياس الثقة المعرفية مقدم للسادة المحكمين	118
9	الفقرات المعدلة فى ضوء آراء المحكمين لمقياس الثقة المعرفية	122
10	مقياس الثقة المعرفية مقدم للتحليل الإحصائي	123
11	مقياس الثقة المعرفية بصيغته النهائية	127
12	مقياس الثقة المعرفية بصيغته النهائية باللغة الإنكليزية	131

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: أهداف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث:

إنّ ضعف الاهتمام بأسلوب التفكير يعد أحد الأسباب المسؤولة عن اكتساب طلبة الدراسات العليا لأساليب تفكير خاطئة مما قد يقودهم إلى نتائج غاية في السوء, كتأثرهم بالأقوال المتداولة وقبولهم بها دون نقد أو تدقيق وهروبهم من مواجهة المشكلات وطرحها على غيرهم لحلها وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني, وأن فشل كثير من طلبة الدراسات العليا لا يعود الى ضعف قدراتهم الذهنية أو انخفاض في مستوى ذكائهم بل يرجع إلى اكتسابهم أسلوب تفكير غير ملائم (الطيب، ٢٠٠٦: ٣١).

إذ أشار ستيرنبرغ أن القدرات العقلية ليست المحدد الوحيد للنجاح، لابد من وجود أسلوب يفضله الفرد في توظيف واستعمال قدراته وتنظيم وترتيب أفكاره وتفسيراته بشكل يتلاءم مع المواقف والأحداث التي يصادفها في الحياة، لذلك فإن طلبة الدراسات العليا بحاجة إلى أسلوب التفكير الهرمي الذي يقوم على التنظيم والترتيب في عملية اكتساب المعارف والمعلومات التي تتضمنها المقررات الدراسية، بالإضافة إلى أن

المشكلات والتحديات والظروف تتطلب إلى أسلوب التفكير الهرمي الذي يتناسب مع طبيعة الموقف والمشكلة إذ أنّ الفرد لا يمكن أن يقدم حلولاً مناسبة دون اللجوء إلى أسلوب هرمي في التفكير لتنظيم المعلومات والاستفادة منها في الموقف (عبد الهادي، ٢٠٢١: ١٣٧).

لذا فإن عدم امتلاك الأفراد أساليب التفكير ومنها الأسلوب الهرمي يضعف لديهم القابلية على حل المشكلات سواء كانت العلمية أو العملية, كما أن عدم معرفة أسلوب تفكير الطلبة لا يساعد على اختيار طريقة التدريس الملائمة مما يؤدي إلى عدم تحسين أداءهم (طافش، ٢٠٠٤: ١٢٥).

ويؤكد ستيرنبرغ (Sternberg) أن الأفراد الذين يكون تفكيرهم لا يعتمد على الهرمية والأولويات تكون القواعد والتوجيهات شيئاً بغيضاً لهم فهم غير مرغوب فيهم في العديد من المؤسسات, فهم غير متوافقون في سلوكهم الاجتماعي ويتربون من التعليم ويميلون إلى تبني طريقة عشوائية في حل المشكلات (Sternberg, 1997, 58).

وعلى جانب آخر إن ضعف الثقة المعرفية لدى الطلاب يمكن أن يؤثر سلباً على نجاحهم في حياتهم العلمية والاجتماعية، مما ينعكس بشكل سلبي على حياتهم العملية في المستقبل, قد يشعر الطالب بأنه أقل فعالية مقارنة بزملائه، وغير قادر على تحقيق طموحاته أو العطاء والمواجهة, وهذا الضعف قد يؤدي إلى مشكلات نفسية وسلوكية مثل الانعزال والانطواء، وفقدان الاستقلالية، والتردد، والخوف، والخجل، والارتباك، والانسحاب الاجتماعي (الجنابي& أبو خمرة, 2020: 135).

فالثقة المعرفية بما تتضمنه من خبرات تساعد الطالب على تعديل سلوكه بما يتلاءم مع طبيعة المواقف التعليمية، وكذلك اتقان عمله الأكاديمي والوصول إلى أهدافه الحقيقية، حيث تكسبه وضوحاً في الرؤية في عمله الأكاديمي، إذ يرى العمل الأكاديمي الذي يقوم به هو جزء من ذاته ويرى ذاته من خلال رؤيته لعمله الأكاديمي (الوشلي،٢٠٠٧: ٢).

إن للثقة المعرفية دوراً في حياة طلبة الدراسات العليا من حيث بث الثقة في نفسه وفهمه لعملية التعلم، أو كيفية الحصول على المعرفة، وتعد الأساس للإطار الفكري له وتمثل جزءاً من تكوين شخصيته، إذ إنّها تؤثر في خياراته في التعلم والتعليم وفي أسلوب أدراكه وتفكيره عندما يعمل على حل مشكلة تواجهه أثناء ممارسته لعملية التعلم مما يؤثر في تحصيله الأكاديمي (محمود، وسهيل، ٢٠٠٨: ٣٠).

ولقد أوضحت دراسة (يوسف, 2020) أن استخدام استراتيجيات تقديم الذات الفعالة لدي طلبة الدراسات العليا مثل التحدث بثقة عن إنجازاتهم وخبراتهم الأكاديمية يمكن أن يسهم في زيادة الثقة المعرفية لديهم. عندما يتمكن طلبة الدراسات العليا من توضيح مهاراتهم وقدراتهم بثقة، فإنهم يعززون ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية وقدرتهم على الأداء الجيد في الدراسات العليا (يوسف, 2020: 7).

وفي كثير من المواقف العلمية في الحياة يتوجب على الفرد اتخاذ القرار بناء على بيانات مستمدة من مصادر يمكن الاعتماد عليها إلى حد ما، غير أن هذه البيانات غالباً ما تكون مشوهة أو غير صحيحة، بحيث يصعب على الفرد التأكد من النتائج المترتبة من اتخاذ القرار, حيث أن هناك بعض الطلبة من يضع لنفسه أهدافاً كبيرة ذات قيم عالية، إلا أنهم يجدون أنفسهم بالمقارنة مع زملائهم يفتقرون إلى الثقة المعرفية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مما يؤدي إلى نتائج نفسية واجتماعية سلبية تؤدي إلى الإحباط وضعف الاستقرار النفسي والاجتماعي (الألوسي, 2001: 1).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن مشكلة البحث الحالي تتبلور في التساؤل الآتي: هل هناك علاقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا؟

ثانياً: أهمية البحث:

يُعد أسلوب تفكير الفرد بما في ذلك أسلوب التفكير الهرمي الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرة وبالطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ومن ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها أما بوسيلة حسية مادية، أو نسبة صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم (قطامي، ٢٠٠٠: ٥٨٩).

ويعد أسلوب التفكير الهرمي ناتجاً عن فهم الفرد وتفسيره إلى جوانب الشبه والاختلاف للمواقف وحل المشكلات الحياتية المختلفة التي يتعرض لها، وهذا بدوره يعتمد على تمثيل المعلومات وتخزينها وتركيبها واستدعائها عند الضرورة (شريف،١٩٨١: ١٥٦)، وأن أسلوب الفرد في التفكير يكتسبه خلال مراحل نموه المختلفة وما يحدث له من مؤثرات في البيئة التي يعيش فيها، كما أن خصائص شخصية الفرد تؤثر في تفكيره، ويضيف مراد (١٩٨٩) أن هناك علاقة واضحة بين أسلوب تفكير الفرد وبين سلوكه وطريقة تعامله

مع المعرفة والمعلومات وتوظيفها في حل ما يواجهه من مشكلات، كما يمكن ملاحظة الفروق بين الأفراد في أساليبهم من خلال ما يوكل إليهم من مهام في مواجهتهم للمشكلات الحياتية (مراد, 1989: 125).

وإنَّ أسلوب الفرد في التفكير واستيعابه للمواد الدراسية أحد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي لذا يحتاج كثير من الطلبة إلى اكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير والتي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهماً جيداً واختيار أنسبها لهم، وقد نبع الاهتمام بأساليب التفكير كونها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية وفي مراحل التعليم كافة نظراً لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقويمهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية (الطيب،٢٠٠٦: ١٩).

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg) أن أساليب التفكير تساعد الأفراد على فهم أسلوب تفكيرهم المفضل، مما يساعدهم في اختيار المهن التي تتناسب مع هذا الأسلوب. كما يعتقد أن أسلوب التفكير يمكن أن يكون أداة مفيدة لعلماء النفس والتربية في تفسير التباين في الأداء المهني، والذي قد يُعزى بشكل خاطئ إلى الفروق في القدرات العقلية (Sternberg, 1997: 84).

كما إنَّ تفضيل أصحاب أسلوب التفكير الهرمي توزيع الاهتمام على العديد من المهام والمسؤوليات ذات الأولوية وفقاً لقيمة كل مهمة ووزنها لدى الفرد ومرونتهم خلال التفاعلات المستمرة يمكن أن تؤدي إلى النجاح في الموقف أو المهام التي تتغير باستمرار لأن ما يميز أصحاب أسلوب التفكير الهرمي هو القيام بأشياء كثيرة في وقت واحد فيضعون أهدافهم في شكل تسلسل هرمي اعتماداً على أهميتهما، ويرى (Stemberg, 1997), أن الأشخاص الذين لديهم هذا الأسلوب من التفكير يرتبون أهدافهم، لأنه لا يمكن تحقيقها جميعاً، فهم يفهمونها على أنها ضرورية لتحديد من له الأولوية، وبسبب هذا يميل هؤلاء الأفراد إلى التوافق جيداً مع كل المهام والظروف التي يواجهونها (Stemberg, 1997: 23).

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg) أن أساليب التفكير تشير إلى الاستراتيجيات والطرائق المختلفة التي يستعملها الفرد في حل المشكلات وإنجاز كثير من المهام والمشروعات وسيطرة الفرد الذاتية على عقله (Sternberg, 1997, p14), ويعد الأسلوب الهرمي في التفكير أحد أهم أساليب التفكير إذ يقوم الأفراد وفقاً

لهذا الأسلوب بتحديد الأهداف المتعددة وإعطائها أسبقيات مختلفة كلا حسب أهميته (Sternberg & Wagner, 1991: 3).

إنّ أهم ما يميز الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي في التفكير هو أنهم عندما يقعون في نقاش ما فإنهم يميلون إلى التبسيط والتنظيم والترتيب ولا يجدون صعوبة في اتباع خط مستقيم في نقاشهم، كما يتميزون بأن أدائهم يكون أفضل عندما تكون المهمات والمواقف التي يكلفون بها منظمة ومفيدة بترتيب معين (Xie et al, 2013: 268).

إنّ الأفراد الذين يستعملون هذا الأسلوب تكون لديهم رؤيا وأهداف واضحة في أدائهم للمهام الموكلة إليهم، فهم لديهم طموح شخصي واضح ويتحملون الجزء الأكبر من المهام نظراً لما يتميزون به من قدرات الدائية وسمات شخصية تمكنهم من أداء الأعمال الموكلة إليهم بكل كفاءة واقتدار (عبد الستار، ٢٠٢٠: 201).

إنّ معظم المؤسسات تضع ذوي الأسلوب الهرمي في المقدمة، والجامعات ربما هي الأكثر اتباعاً لذلك، فالطلبة ذوي الأسلوب الهرمي يدرسون العديد من الموضوعات الدراسية فهم يضعون أولويات لوقتهم ولبذلهم الجهد، حتى أنهم يتناولون الاختبارات في الوقت المسموح به لكي يجيبون على أكبر قدر ممكن من الاختبارات، فهم يميلون إلى الكتابة بالطريقة الهرمية التي يفضلها المعلم وتميز بين النقاط الأكثر أهمية والأقل أهمية(Sternberg, 2004: 89), وهم بهذا يكونون مبالين عند أداء أعمالهم إلى الدقة مع الكفاءة، والنظام مع المجاراة، والسيطرة مع الحذر (عامر, 2003: 156).

ويؤكد ستيرنبرغ على أهمية الأسلوب الهرمي في طريقة التدريس (المحاضرة), فالتعليم بطريقة المحاضرة يميل إلى أن يكون أكثر ملائمة مع الأسلوب الهرمي لأن الطلبة عادة لا يستطيعون أن يقرروا ما هي أكثر أو أقل الأشياء أهمية، حتى القراءة لا تعد نشاطاً خالي من الأسلوب الهرمي فالقراءة الصامتة تميل إلى أن تكون أكثر ملائمة ومناسبة مع العديد من الأساليب فهي من صالح الطلبة ذوي الاسلوب الهرمي. كما أن الأفراد من ذوي الأسلوب الهرمي يميلون إلى التنظيم واتباع نظام معين في حل المشكلات واتخاذ القرارات وربما هذا التنظيم هو جزء مما يضعهم في موضع متقدم في الجامعة والمواقف الأخرى (Sternberg, 2004: 88)، وهذا ما أكدته دراسة (لمونس، ٢٠٢٠) بأن هناك علاقة بين الأسلوب الهرمي في التفكير وحل المشكلات, ودراسة (بن غذفة،٢٠١٤) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب الهرمي واتخاذ القرار، فالفرد الهرمي يقوم بترتيب الأولويات حتى يحقق قدر أكبر من الأهداف في وقت قصير، فالطالب

لديه أولويات يقوم بترتيبها حسب الأهمية له لذلك يحاول المشاركة في اتخاذ القرار، وينمي خصائص تميز شخصيته للوصول إلى هذه الأهداف (بن غذفة، ٢٠١٤, ٢٣٧).

ويذكر ستيرنبرغ أن الأفراد الهرميين يتميزون بالمرونة في التعامل خاصة عندما يواجهوا الأمور والمواقف المعقدة ويذكر ذلك في دراسته (Sternberg, 1990) أن الاستعمال المرن للعقل وتشجيع أساليب التفكير المتنوعة تمكن الفرد من إنتاج الأفكار وحل المشكلات (Sternberg, 1990: 366).

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Zhang&postiglion, 2001) إذ أشارت في نتائجها أن الإنجاز الأكاديمي يرتبط إيجابياً مع التفكير الهرمي، كما أشارت دراسة (Wise.et.al, 1987) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصحة العقلية وأساليب التفكير ومنها التفكير الهرمي (Wise.et.al, 1987: 89).

ويؤكد (Pintrich, et al, 1993) على وجود علاقة وثيقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية, إذ يتطلب التفكير الهرمي من الشخص القدرة على تنظيم الأهداف ومعالجة المعلومات وحل المشكلات بطريقة فعالة ومنهجية, ولكي يتمكن الشخص من تنفيذ هذه العمليات بنجاح، يحتاج إلى ثقة معرفية قوية, فالثقة المعرفية تعكس الاعتقادات الشخصية والتصورات التي يحملها الفرد بشأن قدراته المعرفية وقدرته على تنفيذ المهام وتحقيق الأهداف الأكاديمية, وعندما يكون لدى الشخص ثقة معرفية عالية، يكون أكثر استعداداً لتحمل التحديات والمخاطر المعرفية, وهذا يسهم في تشجيعه على استخدام التفكير الهرمي في حل المشكلات وتحقيق الأهداف المعرفية, كما أن الثقة المعرفية تعزز التفكير الهرمي عن طريق تقديم الدعم الذاتي والتأكيد للشخص بأنه قادراً على التحكم في عملياته العقلية والتعامل مع التحديات العقلية الصعبة, عندما يكون الشخص واثقاً من قدراته المعرفية، فإنه يكون أكثر استعداداً لاستكشاف وتجربة استراتيجيات تفكير جديدة ومتقدمة، وهذا يعزز قدرته على استخدام التفكير الهرمي بشكل فعال ومؤثر (Pintrich, et al, 1993: 801).

فالثقة المعرفية بما تتضمنه من خبرات تساعد الطالب على تعديل سلوكه بما يتلاءم مع طبيعة المواقف التعليمية، وكذلك اتقان عمله المدرسي والوصول إلى أهدافه الحقيقية، إذ تكسبه وضوحاً في الرؤية في عمله المدرسي، حيث يرى العمل المدرسي الذي يقوم به ما هو إلا جزء من ذاته ويرى ذاته من خلال رؤيته لعمله المدرسي (الوشلي،2007: 2).

إن للثقة المعرفية دوراً في حياة الطالب من حيث بث الثقة في نفسه وفهمه لعملية التعلم، أو كيفية الحصول على المعرفة، وتعد الأساس للإطار الفكري له وتمثل جزءاً من تكوين شخصيته، إذ إنّها تؤثر في خياراته في التعلم والتعليم وفي أسلوب إدراكه وتفكيره عندما يعمل على حل مشكلة تواجهه أثناء ممارسته لعملية التعلم مما يؤثر في تحصيله الأكاديمي (محمود، وسهيل، ٢٠٠٨: ٣٠).

كما تؤثر على مستويات الدافعية بشكل مباشرة وتوظيف الطلبة للأفعال وتحديد أي أنشطه محتملة للإنجاز ومشاركة المتعلم بالأفعال والمهام المحتملة للنجاح (النشاوي، ٢٠٠٦: ٤٧٢).

فالثقة المعرفية لدى الطلبة تُعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيتهم، وتفضيلهم للتحديات، وقدرتهم على الإنجاز الشخصي، إذ تؤثر الثقة على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الطلبة تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله الطالب لإنجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة (نصر،2014: 65).

وأكدت دراسة (رشيد, 2021) أن طلبة الدراسات العليا في جامعة الأنبار يعتمدون علي مجموعة ممن أنماط التفكير العلمية التي تسهم في رفع مستوى عادات العقل لديهم, ومنها أنماط التفكير الهرمي, كما يسهم ارتفاع مستوى عادات العقل لديهم في زيادة شعورهم بالثقة المعرفية. كما أشارت الدراسة إلى أن التحكم الانتباهي الجيد يمكن أن يسهم في زيادة الثقة المعرفية لدي طلبة الدراسات العليا عندما يكون الطالب قادر على التركيز وتوجيه انتباهه بشكل فعال نحو المهام الأكاديمية والتحديات، فإنه يشعر بالثقة في قدرته على التعامل معها وتحقيق النجاح, أيضاً التحكم الانتباهي الجيد يمكن أن يساعد طلبة الدراسات العليا في تنظيم وترتيب أفكارهم والتركيز على الخطوات المتتابعة في العملية الهرمية للتفكير, ويساعدهم على منع التشتت والانحراف عن المهام الأساسية والتفكير بشكل منهجي ومنظم (رشيد, 2021: 4).

كما تُعد الثقة المعرفية عند المتعلم إحدى العوامل الأساسية في بناء شخصيته السوية التي ينشدها بأختلاف سنه ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي، ومن خصائصها أنها تبعث الشعور بالحماس لدى المتعلم وتساعده على تركيز انتباهه وتزيد من المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح المدرسي، وبذلك يكون الطالب قادراً على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعة ودقة، مما يمكنه من تحدي المواقف التعليمية الجديدة للوصول إلى مستوى عال من الدافعية المعرفية للتعلم وتوجهه الوجهه السليمة في مساره الدراسي (Bong&Saalvik, 2003: 246).

وقد أكدت دراسة (مهدي, 2022) علي أهمية توافر الثقة المعرفية لدي طلبة الدراسات العليا جامعة تكريت, إذ تسهم الثقة المعرفية بشكل واضح في تحقيق التكيف الجامعي لدى طلبة الدراسات العليا, كما أشارت دراسة (الحجامي, 2020) إلي علاقة الإجهاد الفكري لدى طلبة الدراسات العليا بشعورهم بالثقة المعرفية, ومن ثم يتضح دور الثقة المعرفية في تقليل الإجهاد الفكري لدي طلبة الدراسات العليا.

ولكون البحث الحالي يهتم بتعرف العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي وبالثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا فإن أهمية البحث تظهر من خلال ما يأتي:

أ ـ الأهمية النظرية:

1) تسهم نتائج البحث في تحسين عملية التعليم العالي وتطوير البرامج الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا. من خلال فهم تأثير التفكير الهرمي والثقة المعرفية.
2) يسهم البحث في توسيع فهمنا لمفهوم التفكير الهرمي ودوره في العملية العقلية. كما يكشف البحث عن كيفية تطور وتشكل التفكير الهرمي لدى طلاب الدراسات العليا وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على أدائهم الأكاديمي والمهني.
3) يعمل البحث على تحليل العلاقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.
4) يفتح البحث الأبواب لمزيد من الدراسات والأبحاث في مجال التفكير الهرمي والثقة المعرفية.
5) يمكن للبحث أن يكشف عن العوامل التي تؤثر في تكوين الثقة المعرفية، مثل الخبرة السابقة والتعليم والمهارات الأكاديمية والاعتماد على الذات.

ب ـ الأهمية التطبيقية:

1) يساعد البحث في توجيه الإرشاد الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. من خلال فهم كيفية تأثير التفكير الهرمي والثقة المعرفية على أداء الطلاب، يمكن للأساتذة توجيه الطلاب بشكل أفضل في اختيار البرامج الأكاديمية المناسبة وتطوير استراتيجيات تعزيز الثقة المعرفية لديهم.
2) يسهم البحث في تحسين تجربة الطلاب في مرحلة الدراسات العليا. من خلال فهم العلاقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية.
3) يمكن أن توجه النتائج الحالية الباحثين إلى مجالات أخرى لفهم علاقة التفكير الهرمي والثقة المعرفية، مما يساهم في تطوير استراتيجيات تعليمية وتدريبية أكثر فعالية في المستقبل.

4) يمكن للنتائج المستقاه عن البحث أن تساعد في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي والمهني. عندما يكون الطلاب على دراية بتأثير التفكير الهرمي على ثقتهم بالنفس وقدراتهم المعرفية، يمكنهم تطوير استراتيجيات للتعامل مع التحديات وتعزيز الثقة في أداء متفوق وتحقيق النجاح في مجالاتهم الأكاديمية والمهنية.

ثالثاً: أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

1. التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه).
3. الثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.
4. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه).
5. العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.
6. دلالة الفروق الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية على وفق متغير الجنس، المرحلة الأكاديمية.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا جامعة كربلاء, العام الجامعي (2023-2024).

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: التفكير الهرمي: (Hierarchical thinking)

عرّف ستيرنبرغ, وانر (Sternberg & Wagner, 1991): التفكير الهرمي بأنه أسلوب يتبعه الأفراد في ترتيب جميع الأهداف التي تواجههم كل حسب أهميته (Sternberg & Wagner, 1991: 3).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Sternberg & Wagner, 1991) تعريفاً نظرياً في بحثها، وذلك لاعتمادها تعريفه في مقياس التفكير الهرمي المتبني واعتمادها على نظريته في تفسير النتائج.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة الدراسات العليا بعد إجابتهم على فقرات مقياس التفكير الهرمي في البحث الحالي.

ثانياً: الثقة المعرفية: (Cognitive confidence)

عرّف كانفر (Kanfar, 1990): الثقة المعرفية بأنها أحكام الفرد حول قدراته المعرفية في تحقيق أهدافه وقدرته علي مواجهة المشكلات بفعالية والاستمتاع بذلك (Kanfar, 1990: 123).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Kanfar, 1990) تعريفاً نظرياً في بحثها، وذلك لاعتمادها تعريفه في مقياس الثقة المعرفية المتبني واعتمادها على نظريته في تفسير النتائج.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة الدراسات العليا بعد إجابتهم على فقرات مقياس الثقة المعرفية في البحث الحالي.

الفصل الثاني

إطار نظري- دراسات سابقة

أولاً: التفكير الهرمي:

مقدمة

مفهوم التفكير الهرمي

مبادئ أساليب التفكير

خصائص التفكير الهرمي

فوائد التفكير الهرمي

النظرية المفسرة للتفكير الهرمي:

نظرية أساليب التفكير: الحكم الذاتي العقلي

الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الهرمي
ثانياً: الثقة المعرفية:
مقدمة
مفهوم الثقة المعرفية
خصائص الثقة المعرفية
المقومات العقلية للثقة المعرفية
المبادئ والخطوات الأساسية لتنمية وتطوير الثقة المعرفية
النظرية المفسرة للثقة المعرفية:
نظرية كانفر
الدراسات السابقة التي تناولت الثقة المعرفية

أولاً: التفكير الهرمي:

مقدمة:

التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (قطامي، 2001: 120).

كما أن التفكير عملية عقلية معرفية عليا تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها (أبو المعاطي, 2005: 375).

وتبدو خصائص التفكير في أنه: سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة, وسلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته. وفعال يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها, ومفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير. ويتشكل من تداخل عناصر البيئة التي يجرى فيها التفكير (مدة التفكير)، والموقف أو الخبرة. ويحدث بأشكال وأنمـاط مختلفة (لفظية، ورمزية، وكمية، ومنطقية، ومكانية، وشكلية)، لكل منها خصوصيته (جروان, 1999: 19).

كما تشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته، واكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره 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 يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg , 1992: 68).

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، في حين أن الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (أبو المعاطي، 2005: 379).

بالرغم من تشابه الأفراد في عملية التفكير، إلّا أنهم يختلفون في العمليات والإجراءات التي يسلكونها في تفكيرهم (Bernardo, et al, 2008: 141). فلكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي يعبر عن ذاته فقط ويحدد مستوى إنجازه (صالح وآخرون، ٢٠٢١: ٤).

ومن أهم أنواعها هو أسلوب التفكير الهرمي الذي يساعدهم على انتقاء الخيارات المناسبة من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكنهم من تنظيم المعلومات عند مواجهة المشكلات والتحديات والاستفادة منها في المواقف وترتيب المهارات لبناء المعرفة الجديدة (عبد الهادي، ٢٠٢١: ٣٩٧)، فقد خلصت دراسة (Puri & Elisa, 2002) أنه لن يتم تحقيق الحد الأقصى من نتائج التعلم والنمو عندما لا يتم الاهتمام بأسلوب التفكير(Puri & Elisa, 2002: 286) لأن الأسلوب يمثل شرطاً أساسياً للتعلم قائم بذاته (Irmscher, 2019: 79).

لذا فهو يؤثر في مستقبل الطلبة كما وجدت دراسة (Situmorang& Salim, 2020) أن أسلوب التفكير الهرمي يؤثر بشكل كبير على كفاءة الأفراد الذاتية في اتخاذ القرار المهني الوظيفي وبحسب دراسة (Zhua & Zhang, 2011), كان طلبة الجامعة الذين امتلكوا هذا الأسلوب أكثر إبداعاً (Zhua &

(Zhang, 2011: 369), وأيدتها في ذلك دراسة (Dikici, 2014) من أنه يعد مؤشراً قوياً على سلوكيات تعزيز الإبداع (Dikici, 2014: 241).

بما أن أسلوب التفكير الهرمي متعلم أي يمكن تنميته وتطويره لدى الأفراد (فإن هذا سيساعد الطلبة في أثناء مواجهتهم للمشكلات التي تتطلب حلول وإتخاذ قرار, وأن توجيه الأفراد لأسلوب التفكير الهرمي يعطيهم إحساساً بالسيطرة الواعية على التفكير ويرافقه الوصول إلى التميز وتحقيق الأهداف, ولما كان لطلبة الدراسات العليا أدوات تغيير مهمة في مجتمعاتهم، فإن وعيهم وإلمامهم بأساليب تفكيرهم يشكل بعداً مهماً من أبعاد تكوينهم سواءاً حياتهم اليومية أو العلمية (الطراونة والقضاة, 2014: 90).

ويشمل أسلوب التفكير الهرمي جميع مجالات الحياة العامة فنحن نحتاج في حياتنا إلى استخدامه في المنزل أو المدرسة أو العمل من أجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه, كما أن ضعف الاهتمام به يعد أحد أسباب اكتساب الأفراد لسلوكيات غير سوية، كتأثرهم بالسلوكيات الشائع تداولها في المجتمع، وقبولهم بها دون نقد أو تحليل (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤: ٣٤-٣٥).

مفهوم التفكير الهرمي: (Hierarchical thinking)

يشير مفهوم الهرمية إلى أن شيئاً يميل نحو الترتيب والأولوية، ووفق هذا الأسلوب يميل الأفراد إلى تحديد الأولويات حسب الحاجة، إذ لا يمكن تحقيق الحاجات دفعة واحدة، بيد أنهم يواجهون مشكلة عندما تكون حاجاتهم مناقضة لحاجات المؤسسة التي يعملون بها (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: 56).

والتفكير الهرمي هو أسلوب الفرد الذي يتم من خلاله معالجة ومطابقة وتركيب المعلومات وحل المشكلات المعقدة وتجزئة المشكلات أو المشروعات الكبيرة إلى خطوات أصغر سعياً لحلها أو تنفيذها. وتبعاً لـ (Marina Laudwigs) الأستاذ في جامعة ستوكهولم، فإن التفكير الهرمي يعني اعتماد الفرد على استراتيجية للتعامل مع كل المهام البسيطة والمعقدة ويمكن أن نستعمله للتعامل مع المفاهيم الثقافية المعقدة مثل اللغة والموسيقى والأدب والفن والعلوم كما يمكن أن نستعمله مع المهام اليومية البسيطة التي يمكننا تلقائياً فهمها على أنها عبارة عن سلسلة من المهام الفرعية البسيطة. ومن الجدير بالذكر أن أدمغتنا تعمل وفقاً لاستراتيجية التفكير الهرمي أثناء تعاملها ومعالجتها للغة أو الموسيقى التي ينشأ كل منها بالأساس عن طريق ترتيب الأصوات وفقاً لتنظيم خاص (http://www.taskade.com/blog/hierarchical-thinking).

كما أنه الطريقة التي يكون الفرد فيها أقرب الى البيئة وقادراً على مواجهة التحديات والتغيرات فيها، إذ يعرف الفرد الذي يتمتع بالتفكير الهرمي بقدرته على حل الصراعات، فقد أشار ستيرنبرغ (٢٠١٢) إلى أن الفرد في هذا النوع من التفكير يكون قادراً على تحديد الأولويات وعدم إمكانية تحقيق جميع الأهداف بنفس

الوقت، وقادر على التعامل مع المهمة المتعددة المجالات ومن ثم يواجه صراعات في تنظيم الأولويات ولكنه قادراً على تجاوز تلك الصراعات (Aljojo, 2012: 338).

الأفراد ذوو الأسلوب الهرمي يميلون إلى أن يكونوا مدفوعين بهرمية الأهداف، ومع إدراك أنه لا يمكن تحقيق جميع الأهداف (إلى أقصى درجة ممكنة) بالصورة المرجوة وبطريقة متساوية، وأن بعض الأهداف أكثر أهمية من غيرها, فهم يميلون إلى ترتيب الأولويات (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤: ٨٨).

وأن الشكل الهرمي يتضمن المشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة لهذه الأهداف، ومن المشكلات الهرمية: اختيار المهنة، اختيار الكلية أو العمل، تحديد الزوج أو الزوجة، التخطيط للمقرر الدراسي (العليب, 2006: 61).

مبادئ أساليب التفكير:

وضع ستيرنبرغ (Sternberg) عدة مبادئ يرى أنها تميز أساليب التفكير عن غيرها من الأساليب الأخرى، من أهم هذه المبادئ هي:

1) إن أساليب التفكير هي تفضيلات في استعمال القدرات وليست القدرات نفسها، كما إنها تسهم بنسبة كبيرة في توظيف القدرات للأفراد.
2) يتوافر لدى الفرد عدد من الأساليب وليس أسلوباً واحداً للتعامل مع المواقف، فتتغير الأساليب وفقاً لكل موقف، فأساليب التفكير تختلف لدى الأفراد اعتماداً على الموقف مما يجعلها تتغير من موقف إلى أخر.
3) الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب: فبعض الأفراد يفضلون بقوة أن يكونوا ويعملوا مع الآخرين، بينما أفراد آخرين يفضلون على نحو ضعيف أن يعملوا مع الآخرين.
4) يمكن أن تتغير أساليب التفكير أثناء الحياة: فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عنها عندما يرتقي إلى الوظائف العليا.
5) يمكن تعلم أساليب التفكير، إذ إنها تكتسب عن طريق التأثر بالعديد من العوامل وأساليب تفكير الوالدين والمعل والتطبيع الاجتماعي.
6) يمكن قياس أساليب التفكير، فالقياس جداً مهم عند استعمال مفهوم معين في التشخيص أو التنبؤ فأننا بحاجة لمقياس أو أكثر لهذا التكوين.
7) لا يمكن الحكم على الأساليب بوجه عام على أنها جيدة أو رديئة، فالأساليب الأفضل ذات القيمة الأكبر في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت أخر فالأساليب تكون أفضل داخل السياق.

8) الأفراد يختلفون في مرونتهم الأسلوبية، فالأفراد الأكثر مرونة يمكن أن يكونوا أفضل في التوافق مع مختلف المواقف، وعلى ذلك فإن المرونة في أساليب التفكير مفضلة في جوانب الحياة مثل المدرسة، وعلاقة المودة بين الأفراد الآخرين، والعمل، والتعامل مع النفس.
9) اختبارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب والقدرات: فكثير من الأفراد يختارون مهنة ليس لأنها تتلاءم مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير لكن المجتمع والوالدين والذات العليا لهم ترغب هذه المهنة، وغالباً هؤلاء الأفراد يكونون غير سعداء ولا يحققون شيئاً من عملهم (الطيب، ٢٠٠٤: ٦٧-٦٩).

خصائص التفكير الهرمي:

يمتاز التفكير الهرمي بمجموعة من الخصائص منها:

1) يتمتع الفرد بمستوى عال من التعقيد المعرفي ذى العلاقة بالسمات الإيجابية في الشخصية.
2) يتمتع الفرد بمستوى تقدير ذات عال وميل إلى التعلم العميق، ومستوى عال من التطور المعرفي.
3) يكون الفرد ذى التفكير الهرمي منفتحاً على خبرات الآخرين.
4) يقوم الفرد بتطوير الإحساس بالهوية لديه.
5) يكون لدى الفرد شعوراً قوياً بالعزيمة والإصرار.
6) يميل إلى الإبداع (Kovalcikiene &Loreta, 2013: 41)

فوائد التفكير الهرمي:

إنّ التفكير الهرمي يوفر العديد من الفوائد والمزايا للأفراد والمجتمعات, منها:

1) تنظيم الأولويات: يساعد التفكير الهرمي في تحديد وتنظيم الأولويات في الحياة, عندما يتم فهم الاحتياجات الأساسية وتلبيتها أولاً، يمكن للأفراد أن ينتقلوا بثقة وفعالية إلى المستويات الأعلى من الاحتياجات والأهداف.
2) تطوير الذات: يعمل التفكير الهرمي كإطار لتحقيق التطور الشخصي والنمو العقلي, من خلال التفكير في المستويات المختلفة، يمكن للأفراد تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الشخصية.
3) تحليل شامل: يساعد التفكير الهرمي على إجراء تحليل شامل ومتكامل للمشكلات والأفكار, عندما يتم تفصيل الأفكار والمفاهيم على مستويات مختلفة، يتمكن الأفراد من الوصول إلى فهم أعمق وأكثر شمولاً للموضوعات التي يعملون عليها.

4) تخطيط استراتيجي: يمكن استخدام التفكير الهرمي للتخطيط الاستراتيجي وتحقيق الأهداف, من خلال تحليل المستويات وتحديد الأهداف وتنظيم الخطط، يمكن للأفراد والمنظمات تحقيق النجاح وتحقيق النتائج المرجوة.
5) تعزيز الفهم: يساعد التفكير الهرمي على تعزيز الفهم الشامل والكامل للمواضيع والقضايا, من خلال النظر في المستويات المختلفة، يكون للأفراد القدرة على ربط الأفكار والعلاقات والتفاعلات بين العناصر المختلفة، مما يسهم في تطوير رؤية متكاملة.
6) تحقيق التوازن: يعمل التفكير الهرمي على تعزيز التوازن في الحياة, عندما يتم تلبية الاحتياجات الأساسية على المستوى الأدنى، يمكن للأفراد توجيه اهتمامهم نحو الجوانب الأكثر تطوراً وتنمية مثل العلاقات الاجتماعية، والإبداع، والمساهمة المجتمعية (Harrison, 2008: 97-98).

كما أشار (l.audwigs) إلى أن التفكير الهرمي له عدة فوائد يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1) يساعد الفرد على حل المشكلات.
2) يمكن الفرد من التخطيط ووضع الجداول.
3) اكتساب مهارات جديدة.
4) يساعد الفرد على تذكر المعلومات.
5) فهم اللغة.
6) تعلم الموسيقى (http://www.taskade.com/blog/hierarchical).

النظرية المفسرة للتفكير الهرمي:

نظرية أساليب التفكير: الحكم الذاتي العقلي(Sternberg, 1988, 1997): (النظرية المعتمدة)

يرى (Sternberg, 1995, 1997) وجود أربعة مداخل لتفسير أساليب التفكير وهي:

(أ) المدخل المتمركز على المعرفة Cognition – Centered Approach ويركز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك Cognition and Perception، وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية Cognition Styles وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى.

(ب) المدخل المتمركز على الشخصية Personality – Centered Approach ويركز هذا المدخل على الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية Personality Characteristics، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز.

(ج) المدخل المتمركز على النشاط Activity – Centered Approach، أو المدخل المتمركز على التعلم Learning– Centered Approach ويركز هذا المدخل على الأساليب كمتغيرات وسطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية.

(د) المدخل المتمركز على نظرية الحكومة الذاتية العقلية Mental self- Government theory approach ويركز هذا المدخل على الأساليب كمحدد لطريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال المختلفة (Sternberg, 1997: 134-136).

من بين النماذج المختلفة لأساليب التفكير، يعتبر أنموذج أساليب التفكير (Sternberg, 1988, 1997) (المعروف أيضاً باسم نظرية الحكم الذاتي العقلي) هو الأكثر عمومية الذي يتبنى جميع التقاليد الثلاثة (التمركز حول المعرفة، والتمركز حول الشخصية، والمتمركزة حول النشاط) (Zhang & Fan, 2011) علاوة على ذلك، فهو أيضاً نقطة البداية لتأسيس الأنموذج الثلاثي للأساليب الفكرية (Zhang & Sternberg, 2005: 307). ولذلك يعتقد أنه يمكن أن يحقق تقدماً كبيراً في توضيح القضايا الخلافية الكبرى في مجال الأساليب الفكرية من خلال دراسة أساليب التفكير.

وبأخذ "الإدارة الحكومية" على أنها استعارة، أشار ستيرنبرغ (1988، 1997) إلى أنه مثلما تتبنى الحكومة طرقاً مختلفة لإدارة المجتمع، فإن لدى الناس أيضاً طرقاً مختلفة لحكم أو إدارة أنشطتهم اليومية, ويمكن اعتبار هذه الطرق بمثابة أساليب تفكيرهم. اقترح ستيرنبرغ (1988، 1997) 13 أسلوباً للتفكير تقع ضمن خمسة أبعاد: الوظائف، والأشكال، والمستويات، والنطاقات، والميول. ويرد وصف كل أسلوب تفكير في الجدول التالي:

الجدول (1)

أوصاف أنماط التفكير الثلاثة عشر في نظرية الحكم الذاتي العقلي (ستيرنبرغ)

البعد	أساليب التفكير	الخصائص
الوظائف	التشريعي	يفضل الفرد العمل على المهام التي تتطلب استراتيجيات إبداعية؛ يفضل المرء اختيار الأنشطة الخاصة به.
	تنفيذي	يفضل الفرد العمل على المهام ذات التعليمات والهياكل الواضحة؛ يفضل الفرد تنفيذ المهام وفقاً للمبادئ التوجيهية المعمول بها.
	قضائي	يفضل الفرد العمل على المهام التي تسمح بتقييمه؛ يفضل الفرد تقييم أداء الآخرين والحكم عليه.
الأشكال	هرمي	يفضل الفرد توزيع الاهتمام على العديد من المهام التي تم تحديد أولوياتها وفقاً لتقييم الفرد للمهام.

	ملكي	**يفضل الفرد العمل على المهام التي تسمح بالتركيز الكامل على شيء واحد في كل مرة.**
	قلة	**ويفضل الفرد العمل على مهام متعددة لخدمة أهداف متعددة، دون تحديد الأولويات.**
	فوضوي	**يفضل الفرد العمل على المهام التي تسمح بالمرونة فيما يتعلق بماذا وأين ومتى وكيف يعمل.**
المستويات	**عالمي**	**يفضل الفرد إيلاء المزيد من الاهتمام للصورة العامة للقضية والأفكار المجردة.**
	محلي	**يفضل الفرد العمل على المهام التي تتطلب العمل بتفاصيل محددة.**
النطاقات	**داخلي**	**يفضل الفرد العمل على المهام التي تسمح له بالعمل كوحدة مستقلة.**
	خارجي	**يشير أحدهما إلى العمل على المهام التي تسمح بمشاريع تعاونية مع أشخاص آخرين.**
الميول	**تحرري**	**يفضل الفرد العمل على المهام التي تنطوي على الجدية والغموض.**
	محافظ	**يفضل الفرد العمل على المهام التي تسمح له بالالتزام بالقواعد والإجراءات الحالية في أداء المهام.**

واستناداً إلى الأدلة التجريبية القوية، أعاد تشانغ (2002ب) صياغة هذه المفاهيم. تم تقسيم 13 نمطًا إلى ثلاثة أنواع، والتي أصبحت فيما بعد الأساس للنموذج الثلاثي للأساليب الفكرية. وبالمثل، فإن أنماط التفكير من النوع الأول هي تتميز بالإبداع المولد ومستويات عالية من التعقيد المعرفي، بما في ذلك الأساليب التشريعية والقضائية والهرمية والعالمية والليبرالية. تشير أساليب التفكير من النوع الثاني إلى ميل لصالح المعايير ومستويات منخفضة من التعقيد المعرفي، بما في ذلك الأساليب التنفيذية والمحلية والملكية والمحافظة. تتميز أساليب التفكير من النوع الثالث ظرفياً بسمات إما أنماط النوع الأول أو أنماط النوع الثاني، بما في ذلك الأساليب الفوضوية، والأوليغارشية، والداخلية، والخارجية (Grigorenko & Sternberg, 1995: 177).

وبالنظر إلى هذه النظرية نجد: أولاً إن الأساليب في هذه النظرية تغطي جميع التقاليد الثلاثة (التمحور حول الإدراك، والتمركز حول الشخصية، والتركيز على النشاط) (Grigorenko & Sternberg, 1995) في دراسة الأنماط (Sternberg, 1997; Zhang & Sternberg, 2005, 2006). ثانياً، يمكن تطبيق

أساليب التفكير في كل من البيئات الأكاديمية وغير الأكاديمية .(Sternberg, 1988, 1997) ثالثاً، تصنف النظرية الأساليب على أساس خمسة أبعاد بدلاً من مجرد مراجع البعد الثنائي القطبي الواحد في معظم نظريات الأسلوب الأخرى .(Zhang & Sternberg, 2005) رابعاً، يمكن وصف لمحة من الأساليب لكل فرد وفقاً لنظرية أساليب التفكير، بدلاً من مجرد تحديد نمط واحد (Zhang & Sternberg, 2005) .خامساً، بوصفها الأساس للنموذج الثلاثي للأساليب الفكرية، توفر هذه النظرية لأساليب التفكير نافذة مرغوبة يمكن من خلالها تحقيق فهم عميق لطبيعة الأساليب الفكرية (Zhang & Sternberg, 2005: 123) .

ومن ثم صنف Sternberg أساليب التفكير إلى الأساليب التالية: (Sternberg 1992; Sternberg1997;2007).

أولاً: أساليب التفكير من حيث الشكل:

1. الأسلوب الملكي Monarchic style ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، يكون تمثيلهم للمشكلات مشوشاً، متسامحين، مرنين، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.
2. الأسلوب الهرمي Hierarchic style ويميل أصحاب هذا الأسلوب على 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 وهم مرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.
3. الأسلوب الفوضوي Anarchic style يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، ويكونون عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، ومشوشين ومتطرفين في مواقفهم، ويكرهون النظام.
4. الأسلوب الأقلي Oligarchic style يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ثانياً: أسلوب التفكير من حيث الوظيفة:

1. الأسلوب التشريعي Legislative وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة, ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة.

2. الأسلوب التنفيذي Executive style ويميز الأفراد الذين يميلون لأتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، مدير، رجل الدين.
3. الأسلوب الحكمي Judicial style وأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه.

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث المستوى:

1. الأسلوب العالمي Global ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.
2. الأسلوب المحلي Local style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعاً: أساليب التفكير من حيث النزعة:

1. الأسلوب المتحرر Liberal style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.
2. الأسلوب المحافظ Conservation style ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

خامساً: أساليب التفكير من حيث المجال:

1. الأسلوب الخارجي External style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.
2. الأسلوب الداخلي Internal style يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية (Sternberg, 1990: 212-218).

إن نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج – Sternberg's Theory of Mental Self Government 1988)، هي النظرية الأكثر شيوعاً وتقبلاً وفي عام (1990) أطلق عليها ستيرنبرج نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، وأصدر في عام (1997) كتاباً بعنوان أساليب التفكير. وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات.

وبذلك تقترح نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1997) ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص أهمها أن أساليب التفكير:

- تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
- متغيرات نوعية خلال المهام.
- يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي.
- تختلف باختلاف الحياة (أي أنها دينامية وليست استاتيكية).
- يمكن تعليمها وقياسها.
- الأفضل في وقت ما قد لا يكون الأفضل في وقت آخر.
- الأفضل في مكان ما قد لا يكون الأفضل في مكان آخر.
- ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال ما هو الأسلوب الأفضل لهذا الموقف
- التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها (بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره).
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضاً القدرات.
- الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط، إذ يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة.
- الأفراد يتباينون في كل من: قوة تفضيلهم للأساليب ومرونتهم الأسلوبية.
- يخلط الأفراد بين ملائمة الأسلوب Stylistic Fit ومستويات القدرة (Sternberg , 1994: 36-40).

فأساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والميول، ومن ثم يوجد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تم التوصل إليها بواسطة التحليل العاملي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل متطابقة مع الأبعاد الخمسة للنظرية وكانت نسبة تباينها (77%) من التباين الكلي (Sternberg , 1994: 36-40).

وقام ستيرنبرج (Sternberg, 1992) بفحص ودراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة، فلاحظ أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً (التشريعي مع المتحرر، المحافظ مع التنفيذي)، وبعضها ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً وأطلق عليها الأساليب ذات القطبين Bipolar Styles وهي: الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي، التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ. وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى(Sternberg , 1992: 150).

ومن المتغيرات التي تؤدي دوراً أساسياً في أساليب التفكير الجنس أو النوع، وقد يرجع ذلك أن لكل من الذكور والإناث أدواراً اجتماعية متوقعة كما إن الثقافات المختلفة تعدهم لهذه الأدوار. وكما ذكر (سيترنبرج، 2004) أنه توجد فروق في الأساليب يمكن تدعيمها للذكور مقابل الإناث هي أن الذكور أكثر احتمالاً لأنه يتم تشجيعهم بالنسبة للأسلوب التشريعي والداخلي والتحرري في حين أن الإناث يشجعن بالنسبة للأسلوب التنفيذي والحكمي والخارجي والمحافظ. فالأساليب التشريعية والتحررية أكثر قبولاً منه لدى الإناث، وأظهرت نتائج دراسة عجوة (1998) أن الجنس لا يؤدي دوراً في تكوين أساليب التفكير. وتوصل كل من الزعبي والشريدة (2007) إلى عدم وجود تأثير لكل من الجنس والتخصص الدراسي على أساليب التفكير لدى طلبة الدراسات العليا، في حين أكد (Walhovd ,2004 : 293 & Fjell) على الدور الذي تلعبه الجنسية في أساليب التفكير، وأنه عبر الثقافات المختلفة تختلف الدرجات على المقاييس التي تقيس الأساليب.

ويرى (Wagner, & Sternberg, 1988) أن قدراً محدوداً من أساليب التفكير يرجع إلى العوامل الوراثية، في حين يرجع القدر الأكبر من تلك الأساليب إلى عمليات التفاعل الاجتماعي، لذا فمن الممكن تعديلها وتغييرها. وقد أشار إلى أنه من خصائص أساليب التفكير الثبات النسبي، فمن الممكن أن تتغير باختلاف المواقف والمهام التعليمية، كما إنها قد تتنوع بتنوع المقررات الدراسية ومتطلباتها (Sternberg, Wagner, & 1988: 107).

الدراسات السابقة التى تناولت التفكير الهرمي:

الجدول (2)

دراسات التفكير الهرمي

ت	اسم الباحث	السنة	عنوان الدراسة	هدف الدراسة	أهم النتائج
1	الحموري، فراس أحمد مصلح	2009	العلاقة بين أساليب التفكير والافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك	الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ (Sternberg) في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك	هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد، بشكلٍ أكبر من غيرها، إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية، كأساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني نظام معتقدات أكثر عقلانية،

2	خضير، ثابت محمد	2011	أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل, جامعة الموصل	التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة	كأسلوبي التفكير الهرمي أكثر الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي) يليه أسلوب التفكير (الخارجي) ثم أسلوب التفكير (الأقلي) أما أدنى الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير(العالمي) يليه أسلوب التفكير(المحافظ) يليه أسلوب التفكير(الداخلي)
3	خليل، صمويل تامر بشرى	2013	أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية	التعرف على أساليب التفكير الشائعة بين طلاب جامعة أسيوط (كلية التربية – جامعة أسيوط) طبقاً لأنموذج Sternberg	أكثر أساليب التفكير شيوعاً بين طلاب الجامعة هو الأسلوب الهرمي يليه الأسلوب التنفيذي ثم التقدمي وآخر تفضيلات الطلاب كان الأسلوب الحكمي
4	علي، حسام الدين أبو الحسن	2013	فاعلية برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير فوق المعرفية فى تنمية	معرفة مدى فاعلية الخبرات التدريبية المتضمنة في برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فوق المعرفية في تنمية	وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في أساليب التفكير (الملكي،

			أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة	أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة	الهرمي، الفوضوي، التشريعي، القضائي، المحلي، المتحرر، التقليدي، الخارجي، الداخلي) لصالح التطبيق البعدي
5	هوارية، قدور بن عباد	2014	استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص	تحديد استراتيجيات التفكير السائدة لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران	أسلوب التفكير الشائع عند أفراد عينة الدراسة هو الأسلوب التشريعي ثم يليه مباشرة الأسلوب الهرمي، فالمتحرر, أما الذكور فيفضلون الأسلوب التشريعي، الهرمي، فالملكي, وعن الإناث فيفضلن الأسلوب الهرمي، التشريعي، فالمتحرر
6	محمد، أمين شيخ	2015	أساليب التفكير وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق	تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، ومستوى التفكير الأخلاقي لديهم، وتعرف العلاقة بينهما	كان أسلوب التفكير الهرمي أكثر الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة يليه أسلوب التفكير التشريعي، في حين كان أسلوب التفكير المحافظ أدنى الأساليب شيوعاً لديهم
7	المصاروة،	2016	العلاقة بين قلق	التعرف على العلاقة بين قلق	أكثر أساليب التفكير شيوعاً

	محمود مبارك سليم		الاختبار وأساليب التفكير لستيرنبيرج لدى طلبة جامعة مؤتة	الاختبار وأساليب التفكير لستيرنبيرج لدى طلبة جامعة مؤتة	لدى طلبة جامعة مؤتة الأسلوب التشريعي يليه الهرمي، في حين كان الأسلوب القضائي أقل أساليب التفكير شيوعاً
8	جناد، روعة عارف	2018	أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بعدد من المتغيرات: دراسة ميدانية لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين	تعرف أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة شعبة معلم الصف من قسم تربية الطفل في كلية التربية بجامعة تشرين	أسلوب التفكير الهرمي هو السائد (الشائع) لدى أفراد العينة. أن أفراد عينة البحث عالميون متحررون خارجيون في تفكيرهم
9	غالب، سهام سيف علي	2020	أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز	التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز	أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز هو الأسلوب العالمي يليه الأسلوب الهرمي، يليه الأسلوب التنفيذي. وأقل أساليب التفكير تفضيلاً هو الأسلوب المحافظ، يليه الأسلوب المحلي

10	عساف، محمد محيي الدين	2023	أنماط التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة أريحا وعلاقتها ببعض المتغيرات	التعرف على أنماط التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة أريحا	أكثر الأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة أريحا هو النمط المتحرر (74.84%)، يليه النمط الهرمي (72.64%)، بينما كانت أقل الأنماط شيوعاً النمط المحافظ (56.92%)
11	الزركاني, زينب مهدي	2023	المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاء الخبراتي والتفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا	التعرف على المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاء الخبراتي والتفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا	طلبة الدراسات العليا يمتلكون تفكير هرمي
12	شاكر, آيات محمود, السراراتي, كريم فخري	2023	أسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة	التعرف على أسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة	طلبة الجامعة يتمتعون بالأسلوب الهرمي في التفكير

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

تلخص الدراسات السابقة التي أجريت في جامعات مختلفة في الأردن والعراق ومصر، أهميتها في فهم أساليب التفكير السائدة بين الطلاب والطالبات في الجامعات وتحليل الفروق في هذه الأساليب بناءً على المتغيرات المختلفة مثل الجنس والتخصص الدراسي, تستند هذه الدراسات إلى نظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ وتستخدم قوائم أساليب التفكير المطورة من قبله.

- **أوجه استفادة الدراسة الراهنة من الدراسات السابقة:**

1. يمكن للدراسة الراهنة أن تستفيد من المنهجيات والأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في قياس أساليب التفكير, يمكن استخدام نفس الأدوات أو الاستعانة بأدوات مشابهة للوصول إلى نتائج قابلة للمقارنة.
2. يمكن للدراسة الراهنة أن تستفيد من النماذج النظرية التي تم استخدامها في الدراسات السابقة لفهم التفكير الهرمي, يمكن استخدام هذه النماذج كإطار لتحليل البيانات وتفسير النتائج.
3. يمكن للدراسة الراهنة أن تستفيد من النتائج والتوصيات التي تم الوصول إليها في الدراسات السابقة, يمكن استخدام هذه النتائج لتوجيه البحث وتوضيح العلاقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

ثانياً: الثقة المعرفية:

مقدمة:

تُعد الحياة المعاصرة بمتطلباتها الأنية مملوءة بالتعقيدات وكثرة المطالب، فالطالب يواجه يومياً عشرات المواقف التي تحتاج منه إلى حلولاً، بيد أن ضعف قدرته على مواجهة تلك المواقف وإيجاد حلول لها، قد لا يشعره بالضيق وقلة الراحة فحسب، بل قد تؤثر في سلوكه وخبرته والوظائف الفسيولوجية الداخلية وينسحب ذلك على عمله وصلاته بالآخرين وتتميز عندئذ بحالة شديدة من التعب والإرهاق والتهيج (بيير داكو، 1986: 76).

وتشير الثقة المعرفية (ET) إلى الثقة في التواصل أو المعرفة المنقولة, على وجه التحديد، تشير إلى قدرة الفرد على اعتبار المعرفة التي ينقلها الآخرون مهمة وذات صلة بالذات وقابلة للتعميم على سياقات أخرى (Sperber, 2010: 359).

لا يتعلق مفهوم الثقة المعرفية فقط بموقف منفتح للثقة في أي معلومات معينة أو ثقة عامة، بل يتعلق بعملية أكثر تعقيداً تعتمد على قدرة الفرد (المرسل إليه) على مراعاة موثوقية مصدر المعلومات، وأهمية المعلومات للمرسل إليه، ونوعية المعلومات نفسها, يتوقع المرسل إليه من المرسل أن ينقل المعلومات الأكثر أهمية التي يمكن أن يقدمها، مع الأخذ في الاهتمام معتقداته واهتماماته. لا يُنصح بقبول كل ما يقال لنا دون تمييز: فالقدرة على الحماية الذاتية لنقد المعلومات ضرورية لأن بعض الأشخاص قد يكونون مرسلين غير موثوقين، سواء عن طريق الجهل أو النوايا الخبيثة (Kiraly, et al, 2013: 471).

مفهوم الثقة المعرفية: (cognitive confidence)

تعد الثقة المعرفية من المواضيع الأساسية المهمة التي لها علاقة مباشرة بشخصية الفرد لارتباطها بنشاطاته في شتى مجالات التعليم والتعلم، إذ تشير إلى إحساس الشخص بكفاءته المعرفية ويتسم الشخص الواثق من ذاته بالاتزان والنضج المعرفي والاجتماعي وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة المواقف الصعبة بتعقل وتفكير ومرونة وإيجابية (sander& sander, 2009: 19). كما تعد الثقة المعرفية عند المتعلم إحدى العوامل الأساسية في بناء شخصيته السوية التي ينشدها باختلاف سنه ومستواه التعليمي

وتخصصه الأكاديمي، ومن خصائصها أنها تبعث الشعور بالحماس لدى المتعلم وتساعده على تركيز انتباهه وتزيد من المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح الأكاديمي، وبذلك يكون الطالب قادراً على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعة ودقة، مما يمكنه من تحدي المواقف التعليمية الجديدة للوصول إلى مستوى عال من الدافعية المعرفية للتعلم وتوجهه الوجهه السليمة في مساره الدراسي (Saalvik& Bong, 2003: 234-246).

كما أنها تمثل اهم العوامل التي لها علاقة مباشرة في أدائه الأكاديمي إذ يكون الفرد مدفوعاً بدوافع تجعله يستمر في البحث والاستكشاف لتحقيق إنجازة الاكاديمي، إذ أنها تقوي اعتماده بقدراته ومهاراته بغية النجاح والتميز (sander et al, 2000: 309).

وقد أكد علماء النفس المعرفيين على أن عملية التعلم لا تحدث إلا إذا توفرت شروط معينة منها الثقة المعرفية التي تساعد الطالب على إشباع حاجاته المعرفية وتحقيق توافقه النفسي داخل السياق الأكاديمي، والقدرة على مواجهة المواقف التعليمية الصعبة التي تواجهه عند أداء مهامه الأكاديمة (House, 2000: 261).

إنّ الثقة المعرفية ترتبط بمفهوم التعلم الإيجابي وتشكل عاملاً رئيسياً في الإبداع والنجاح، كما يساعد التفاعل مع المحيط التربوي على بناء الثقة المعرفية لدى المتعلم، وبصورة عامة فإن الثقة المعرفية هي شعور الفرد بثقته واعتقاده بقدراته في إنجاز المهام الأكاديمية بطريقة ناجحة فإذا كان لدى الطالب ثقة في الجانب المعرفي فإنه لا يقلق بشأن النتائج، ويستطيع أن يمضي قدماً في تقدمه الأكاديمي بطريقه ناجحة (Murray, 2006: 14).

خصائص الثقة المعرفية:

أشار (Wright, 2009) في كتابه "**بناء الثقة**" لدى الطلبة إلى بعض خصائص الطلبة ذوي المستوى المنخفض في الثقة المعرفية وهي كما يأتي:

1. **أنهم يتصفون بالخوف من التغيير:** أي أنهم قلقين حول ما يمكن أن يحدث في المستقبل، ولديهم اتجاهات سلبية حول قدراتهم ويميلون إلى النشاطات القليلة الفاعلية.
2. **متشائمون:** أنهم يرون بأن الآخرين مسؤولون عما يحدث لهم، ولا يبذلون أي جهد أو نشاط شخصي، ويعتقدون بأن الأمور السيئة ستحدث لهم.
3. لديهم صعوبة في التواصل مع ما يريدونه حتماً من حياتهم، ولا يمتلكون أفكاراً واضحة حول أهدافهم الأكاديمة، وهم يفكرون بالعموميات فقط مثلاً، أن يكونوا أغنياء أو يمتلكون منصباً أو نفوذاً وبالنسبة إليهم يكون كل شيء صعباً ولا يستطيعون الوصول.

4. **يريدون إرضاء الآخرين أكثر من إرضاء أنفسهم:** يعني أنهم يعملون على جعل الآخرين سعداء دون أن يحاولوا استكشاف قدراتهم وغمكاناتهم لتغيير اتجاهاتهم.
5. لا يشعرون بالأمان، يرون أنفسهم ضحية ولديهم أفكار هدامة ولا يحاولون أبداً أن يكونوا ناجحين في حياتهم الأكاديمة، وينسحبون بسهولة عن مواجهة المشكلات والعقبات. (Wright, 2009: 26).

على جانب آخر يذكر (Wright, 2009) بعض خصائص الطلبة ذوي المستوى المرتفع في الثقة المعرفية وهي كما يأتي:

1. أنهم طموحون، إذ لا يرون الحياة مجرد الوصول أو الاكتفاء، وبدلاً من ذلك فإن لديهم رغبة قوية ليكونوا ناجحين ومنجزين لأهدافهم.
2. موجهون لأهدافهم: يضعون أهدافاً لأنفسهم ويحاولون إنجازها ويريدون الحصول على أفضل النتائج والمستويات.
3. أصحاب رؤى(ملهمون): لديهم اتجاهات إيجابية حول قدراتهم وهم متفائلون حول المستقبل، ولا يستسلمون أبداً مهما كانت العواقب، ويحافظون على صورة النجاح الذي يريدون تحقيقه.
4. لديهم تواصل فعال: إنهم يعرفون كيفية التواصل مع المعلم بشكل ذكي وفعال، ويعرفون، كيفية طرح الأسئلة وكيف يتعاملون مع نصائح المعلم، ويستمعون إليهم أكثر مما يتحدثون.
5. محبون ومتعاطفون: لأنهم يمتلكون صورة ذاتية إيجابية، حيث يميل الطلبة ذوو المستوى العالِ في الثقة إلى تقدير وازدهار العلاقات الاجتماعية مع الآخرين بدلاً من إضعافها وتبديدها.
6. جذابون ومنفتحون على الآخرين: يتصف الطلبة ذوي الثقة المعرفية عالية المستوى بكونهم جذابين ولديهم روح جميلة، وأنهم يستعملون استراتيجيات تجذب إليهم الأشياء والأحداث الجيدة والأشخاص الجيدين(Wright, 2009: 29).

المقومات العقلية للثقة المعرفية:

هناك عديد من المقومات العقلية للثقة المعرفية, نوضح منها ما يلي:

1. **الانتباه:** هو العملية التي تتم من خلالها ملاحظة الفرد لنوع وعدد المثيرات التي يتلقاها أثناء أداء المهمة, وذلك بسبب فيض المعلومات التي نتلقاها من أنظمتنا الحسية ولذلك توجب, وجود تقنية, واختبار مصادر المعلومات المختلفة، وأن الانتباه يكون حقيقة الإطار المركزي للإدراك النفسي، وهو مشابه أو مناظر إلى أسبقية التقاطع أو الاعتراض في المثيرات (Kirby.j ,1978: 62).
2. **الإدراك:** إن عملية الإدراك تلي عملية الإحساس والانتباه، فإذا كان الإحساس هو اكتشاف وتسلم المثيرات الحسية المختلفة عبر الأجهزة الحسية ونقلها إلى الدماغ، فالانتباه يتضمن وضع هذه المثيرات

(المعلومات) في مركز الوعي أو الشعور، أما الإدراك فهو عملية إضفاء المعنى على هذه المعلومات على أن عملية الإدراك هذه تنتظم وفق مخططات عقلية تعمل على تنظيم الإحداث سواء كانت أحداثاً زمنية أو صورية تنطوي هي الأخرى على تفصيلات أكثر دقة وتعقيداً، أن أي عملية قصور في آليات الاحساس أو الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة تمثل إخفاقاً معرفياً يؤثر في عمليات معالجة المعلومات (عبد الستار،2010: 3).

3. **التفكير:** مجموعة من الطرق المعرفيّة التي تستعمل في إصدار الأحكام وصنع القرار وحلِّ المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة (De Boeer& Coetzee, 2000: 13-18).
4. **الذكاء:** وهو عنصر مهم لمساعدة الفرد على اكتساب الخبرات الجديدة، وتجنب العديد من الأخطاء الخبرات المؤلمة وغير المرغوب فيها، وجعله محبوباً بين الآخرين، وهذا كله يزود الفرد بقدر لا بأس به من الثقة المعرفية، وذلك لما يلاقيه من معاملة حسنة ومن تقبل الذين حوله له.
5. **الذاكرة:** وتتضح أهميتها من خلال قدرة الشخص على تذكر ما قد خزنتة في عقله واستدعاه من معلومات عند الحاجة وتوظيفها في المواقف المختلفة، فالشخص ذو الثقة المعرفية هو الشخص الذى يستطيع أن يحسن استخدام ذاكرته والشخص الذي لدية ضعف في الذاكرة يشعر بالضعف النفسي، لأنه لا يستطيع مجاراة متطلبات الحياة.
6. **التخيل:** الشخص الذي لديه ثقة بقدراته المعرفية لديه قدرة عالية على ضبط خياله وتوظيفه في مواقف الحياة وابتكار كل ما هو جديد في العلوم المختلفة، وخير دليل على ذلك ما نلحظه عن الشعراء والمخترعين والمكتشفين الذين يشهد لهم التاريخ بالثقة بأنفسهم، فهم قد وظفوا خيالهم أفضل توظيف بما ينفع البشر، ولم يجعلوا من خيالهم مجرد أحلام يقظة بعيدة عن الواقع، بل جعلوا خيالهم طريقاً ووسيلة توصلهم إلى هدفهم (علي، ٢٠٠٩: ٣١).

المبادئ والخطوات الأساسية لتنمية وتطوير الثقة المعرفية:

إن تنمية وتطوير الثقة المعرفية هي عملية مهمة لتعزيز الهوية الشخصية والنجاح في الحياة, تتضمن المبادئ الأساسية لتنمية الثقة المعرفية تعزيز الاعتقاد في القدرة الشخصية وتحفيز التفكير الإيجابي وتعزيز الاستقلالية وتشجيع التجارب والتحديات الجديدة, كما تتضمن الخطوات الأساسية لتنمية الثقة المعرفية تحديد الأهداف وتخطيط الإجراءات وتوفير الدعم والموجهة واكتساب الخبرة وتقييم التقدم. وفيما يلي توضيح للمبادئ والخطوات الأساسية لتنمية وتطوير الثقة المعرفية:

1. البدء برغبة ومثابرة إذا ينبغي على الطلبة تدريب أنفسهم على امتلاك رغبة ومثابرة مستمرة لأن تقدمهم الأكاديمي يعتمد على ذلك.
2. تهيئة الطلبة أنفسهم إلى ما هم بصدد تعلمه قبل البدء بالفعل.
3. التصرف بثقة وسيطرة على مخاوفك.
4. الممارسة من المهم الممارسة لأن قلة التدريب سوف تسبب مستوى منخفضاً في الثقة المعرفية.
5. تطوير الوعي الذاتي على الطلبة أن يعرفوا الجانب السلبي في شخصيتهم لكي يغذوه، ومعرفة ما الذي يجعلهم يشعرون بثقة معرفية منخفضة.
6. الإصرار والمثابرة إي إعطاء وعود ذاتية بأنهم ماضون في تغيير أنفسهم وأن يكونوا واثقين من أنفسهم في النجاح وتجاوز التحديات.
7. استخدام الخيال أن يتخيل الطالب بأنه واثق معرفياً من قدراته، ويتصرف بطريقة تدل على أنه يمتلك ثقة معرفية بقدراته ومهاراته (Hindman, et al, 2010: 18).
8. تشجيع الفرد على مواجهة وحل المشكلات والتحلي بالصبر، وتدقيق النظر وتفحص الأمور جيداً حتى نتعلم من أخطائنا.
9. إتاحة الفرص والمواقف التعليمية التي يشعرون من خلالها بتحمل المسؤولية والحرية.
10. تشجيع الطلبة على القيام بالأعمال المكلفين بها بصورة استقلالية وإنجازها بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه.
11. تشجيع الطلبة على اكتساب المعارف والمعلومات المختلفة عن البيئة المحيطة به خارج الجامعة.
12. تجعل مستوى طموح الطلبة مناسباً لما لديهم من استعدادات وقدرات وإمكانات متنوعة.
13. تشجيع التفاعل بين الطلبة وتقدير سلوكياتهم ومساعدتهم علي تنمية الثقة بذواتهم.
14. يجب أن يدرك الطلبة أنهم قادرون على تحقيق ما يريدون أن يكونوا عليه وتكوين الشخصية التي يرغبون الوصول إليها مهما كانت الصعاب والعقبات التي تواجههم.
15. التفاؤل بالمستقبل والنظرة الإيجابية للحياة.
16. مواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم والنمو (الخفاف، 2013: 185).

النظرية المفسرة للثقة المعرفية:

نظرية كانفر (Kanfer theory,1990): (النظرية المعتمدة)

منذ أن بدأ كانفر في مجال البحث العلمي في موضوع الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي والدوافع، أصبح مفهوم الثقة بالجانب المعرفي للفرد موضوعاً محورياً للدراسة في علم النفس العام وتحديداً في علم النفس المعرفي (Zimmerman& Schunk, 2011: 4), ويرى كانفر أن الثقة المعرفية بناء يضم العديد من الكفاءات الذاتية: كالثقة بالنفس، والتنظيم الذاتي المعرفي، التوجيه الذاتي، والقدرة على التكيف، والإدارة الذاتية، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، وكونها عملية يقوم فيها الفرد بدور نشط فهي تتطلب امتلاكة الإرادة والمهارات من خلال تنشيط ورصد وتكييف سلوك الفرد، والانفعالات، والدوافع، والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والمصادر الخارجية، التي يسعى الشخص من خلالها للوصول إلى أهدافه المرجوة (Limon & Pintrich, 2004: 67).

إذ يرى كانفر أن الثقة المعرفية هي أحكام الفرد حول قدراته المعرفية في تحقيق بعض أهدافه، وتتألف الثقة المعرفية من عنصرين هما:

- **اختيار الهدف: (goal choice):** أن عملية اختيار الفرد للهدف والأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوافر لدى الفرد من أعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في نشاط محدد دون غيره وأدائه بصورة مناسبة. ويؤكد كانفر أن الثقة المعرفية تعتمد إلى حد كبير على معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد وتظهر في اختيار الأنشطة، إذ يختار الأفراد الأعمال أو الأنشطة التي يعتقدون أنهم يمكن أن يؤدوها بنجاح لأن النجاح يدفعهم إلى ثقة معرفية أعلى. (Sander et al, 2011: 11).
- **التنظيم الذاتي: (self-regulation):** ويتألف التنظيم الذاتي من مجموعة من النشاطات هي: المراقبة الذاتية (self-monitoring) والتقييم الذاتي (self-reactions)، وردود الأفعال الذاتية (self-reactions).

والمراقبة الذاتية: تزودنا بمعلومات حول الأداء على المهمة الحالية، والتقييم الذاتي الذي يتم من خلاله مقارنة الأداء على المهمة الحالية مع الهدف المراد إنجازه وينتج عن تلك المقارنة نوعين من ردود الأفعال الذاتية هما الرضا/ عدم الرضا الذاتي وتوقعات الثقة المعرفية، وأن الرضا/ عدم الرضا الذاتي هو استجابة فاعلة للأفعال والمواقف السابقة, أما توقعات الثقة المعرفية فتتضمن كفاءة الفرد وأحكامه حول القدرات المستقبلية لإنجاز الأهداف الشخصية (Kanfer,1990: 219).

وتفترض هذه النظرية إن إنجازات الأداء للفرد تزود الثقة المعرفية بأغلب المعلومات لأنها تعتمد على خبرات الإتقان التي يمتلكها الفرد، وتؤثر خبرات الإتقان في مستوى الثقة المعرفية عن طريق المعالجة المعرفية لهذه المعلومات، فعندما ينظر الفرد لهذه الخبرات على أنها ناجحة، فإن مستوى الثقة المعرفية سوف يزداد، وبالتالي سوف يزيد من الإقدام على السلوكيات بأكثر ثقة، وعلى العكس من ذلك إذا نظر الفرد إلى تلك الخبرات بوصفها فاشلة فإن مستوى الثقة المعرفية سوف ينخفض(Kanfer,1990: 220)، وتعتمد

مصادر الثقة على إدراك صعوبة المهمة والجهود المبذولة، ومقدار التوجيه المستلم، وكذلك مفهوم الفرد لقدراته المعرفية، إذ إنّ إنجاز المهام الصعبة تعطي ثقة معرفية أكبر من إنجاز المهام السهلة، وتعتمد على تقييم التغذية الراجعة والتخيل والعزو السببي، كما أن خبرات الفرد السابقة تعد أحد المصادر لتوقعات الثقة المعرفية المستقبلية (Kanfer,1990: 221). ويشير كانفر إلى تأثير معتقدات الثقة المعرفية في أنماط التفكير وردود الأفعال الذاتية والسلوك، ويقصد بأنماط التفكير هي نية الهدف والعزو السببي، وكيفية تفكير الفرد حول قدراته وبالتالي فإن نية الهدف تتوسط تأثيرات التنظيم الذاتي التي تتضمن نمطين من ردود الأفعال الذاتية، هي التقييم الذاتي العاطفي (إشباع– عدم إشباع)، وفاعلية الذات المدركة المتعلقة بإنجاز الهدف، والشكل (1) يوضح ذلك.

الشكل (1)

الثقة المعرفية والأداء (إعداد الباحثة)

ويحصل ضعف الاشباع لدى الفرد عندما لا يقابل الأداء الأهداف الشخصية للفرد أو مستوى طموحه، وعدم الإشباع يتأثر بالثقة المعرفية في إحراز الهدف ودرجة التناقض بين الأداء والأهداف الشخصية التي يضعها الفرد، ويرى أن الأفراد ذوي المستويات العالية في الثقة المعرفية سوف يزيدون من جهودهم ومثابرتهم عندما لا يصلون إلى المستوى المقبول من الأداء، أو إذا كانت درجة التعارض بين الأداء والهدف قليلة، أما الأفراد الذين لديهم شكوك ذاتية حول قدراتهم وجهودهم المبذولة فإنهم سرعان مايتخلون عن المواصلة في تحقيق الهدف الشخصي الذي وضعوه لأنفسهم (Kanfer, 1991: 22)

ويشير كانفر أنه إذا كانت درجة التناقض بين الأداء الذي يحققه الفرد وأهدافه الشخصية أو مستوى طموحه منخفضة، فإن الأفراد الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الثقة المعرفية سوف يقومون بإعادة تشكيلها،

أما الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من الثقة المعرفية فإنهم يفتقدون للتعزيز والشجاعة ويهملون أهدافهم، ويعزون فشلهم في الأداء على المهمة إلى نقص القدرة لديهم، إذ أن الثقة المعرفية نابعة من ثقة الفرد بنفسه فهي بحد ذاتها حكم الفرد حول القدرات المعرفية لتحقيق هدف ما، وتتضمن شعور الفرد بكفاءته الذاتية والاعتماد على نفسه في تدبير أموره وعدم الشعور بالنقص والعجز وتقبل الذات والقدرة على حل مشكلاته وبلوغ أهدافه وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي(Pajares, 1996: 84).

إن الثقة المعرفية تضم ثلاثة مجالات رئيسة من المعتقدات هي:

1- المعتقدات الخاصة بالفرد: وتدعى المعتقدات الشخصية، أي المعرفة الذاتية للفرد، وتعني معرفة الفرد بنفسه وبتفكيره وبتفكير الآخرين، وقدرته على إنجاز المهام المحددة، وثقته بمستوى تعلمه وخبراته ومعلوماته حينما يتفاعل مع المواقف المختلفة بالمستوى المطلوب والمناسب من الكفاءة.

2- المعتقدات الخاصة بالمهمة: ويعني مدى معرفة الفرد بالمهمة التي يقوم بها، ومعرفته من خلال الخبرة، وأن كل مهمة تختلف عن غيرها، وتتطلب نمطاً مناسباً من المعالجة والمتطلبات المعرفية اللازمة.

3- المعتقدات الخاصة بالاستراتيجية: وتعني معرفة الفرد بالاستراتيجية المناسبة والتي تلزم لمعالجة كل مهمة، وتتمثل في نوعين: الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية فوق المعرفية، وكلا النوعين ضروري لتحسين التعلم والأداء الناجح تماماً. (Winne& Butler, 1995: 245)

وبناء علي ما سبق ترى الباحثة أن نظرية كانفر للثقة المعرفية توضح كيف يؤثر مستوى الثقة المعرفية للفرد على أدائه وتحقيق أهدافه الشخصية والمهنية. وفقاً لهذه النظرية، إذا كان للفرد ثقة معرفية عالية، فإنه يعتقد بقدراته ومهاراته الشخصية ويثق في قدرته على تحقيق النجاح وتنفيذ المهام بكفاءة. وبالتالى، يكون مستعداً لاستكشاف وتحدي أهدافه الشخصية ويعمل بجد لتحقيقها.

ومن الجانب الآخر، إذا كانت للفرد ثقة معرفية منخفضة، فقد يشعر بالنقص والعجز ويفتقر للتحفيز والشجاعة لمواجهة التحديات وتحقيق الأهداف. قد ينظر إلى فشله في الأداء على المهام بأنه نتيجة لقدراته المحدودة ويشعر بالإحباط والتشاؤم.

تشمل الثقة المعرفية ثلاثة أنواع رئيسة من المعتقدات: المعتقدات الشخصية، والمعتقدات الخاصة بالمهمة، والمعتقدات الخاصة بالاستراتيجية. هذه المعتقدات تؤثر في نظرة الفرد لنفسه ولتحديات المهمة وفهمه للأساليب الفعالة للتعامل معها.

بعبارة أخرى، إذا كانت المعتقدات الشخصية للفرد تعكس قدرته وثقته في نفسه ومهاراته، وكان لديه فهم صحيح لمتطلبات المهمة وكان يعرف الاستراتيجيات الفعالة لمعالجتها، فإنه سيكون لديه ثقة معرفية قوية. وهذه الثقة المعرفية القوية تعزز التحفيز الذاتي وتعزز الأداء المتميز وتسهم في تحقيق النجاح.

من الجانب الآخر، إذا كان للفرد معتقدات سلبية حول قدراته الشخصية، أو إذا كان يفتقر إلى فهم صحيح لمتطلبات المهمة وكيفية معالجتها بشكل فعال، فقد ينعكس ذلك على مستوى الثقة المعرفية. وقد يتراجع الأداء وتتأثر قدرته على تحقيق النجاح.

بشكل عام، يمكن عد نظرية كانفر للثقة المعرفية أنموذجاً لفهم الاعتقادات والتصورات الذاتية للفرد وكيفية تأثيرها على سلوكه وأدائه. وعندما يفهم الفرد تأثيراته السلبية ويعمل على تعزيز ثقته المعرفية، يمكن أن يحقق مستويات أداء أعلى ويتحقق له النجاح في مختلف المجالات. هذا التفسير يعزز الأهمية الكبيرة لتعزيز الثقة المعرفية لدى الأفراد من خلال تعزيز المعتقدات الشخصية الإيجابية وتعزيز فهمهم لمتطلبات المهمة وتعليمهم الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها.

وقد تبنت الباحثة نظرية كانفر، (1990) كإطار نظري لبحثها الحالي، وذلك لشمولية النظرية وهي من أكثر النظريات التي توسعت في طرحها للثقة المعرفية، وهذا سبب رئيس لتبني هذه النظرية.

الدراسات السابقة التي تناولت الثقة المعرفية:

الجدول (3)

دراسات الثقة المعرفية

ت	اسم الباحث	السنة	عنوان الدراسة	هدف الدراسة	أهم النتائج
1	Dirk, et al	2008	Cognitive) confidence in obsessive-compulsive disorder: Distrusting perception, attention and (memory الثقة المعرفية في اضطراب الوسواس القهري: عدم الثقة في الإدراك والانتباه والذاكرة	التعرف علي علاقة الثقة المعرفية بأعراض الوسواس القهري	لوحظ أن عدم الثقة المعرفي أثناء أداء الإجراءات المرتبطة بالوسواس القهري لا يمتد إلى الانتباه فحسب، بل يمتد إلى الإدراك أيضاً
2	Maja, et al	2009	The relationship of) cognitive confidence to OCD symptoms, Journal of Anxiety (Disorders علاقة الثقة المعرفية بأعراض	التعرف علي علاقة الثقة المعرفية بأعراض الوسواس القهري	وجود علاقة بين الثقة المعرفية وأعراض الوسواس القهري لدى الطلاب عينة الدراسة

		الوسواس القهري			
3	Łukasz& Gawęda, et al	2015	Does aging affect source monitoring and cognitive confidence in schizophrenia?) هل تؤثر الشيخوخة على مراقبة المصدر والثقة المعرفية في مرض انفصام الشخصية؟	اختبار تأثير الشيخوخة على مراقبة المصدر ونقص الثقة المعرفية في مرض انفصام الشخصية	العمر يؤثر سلباً على التعرف على العناصر القديمة/الجديدة، ولكن ليس على مراقبة المصدر، في كلا المجموعتين. العمر له تأثير سلبي على الثقة الذاتية
4	أبوتايه، بندر كريم	2017	دور الثقة الوجدانية والمعرفية في التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي في منظمات الأعمال في الأردن	معرفة دور الثقة الوجدانية والثقة المعرفية في التشارك المعرفي والتعلم والتنظيمي في منظمات الأعمال في الأردن	وجود أثر إيجابي للثقة الوجدانية والثقة المعرفية في التشارك المعرفي التعلم التنظيمي, وبينت النتائج أن الثقة الوجدانية لبعت الدور الأكبر في التأثير على التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي
5	Angela, et al	2018	A role for epistemic trust in speech-language pathology: A tutorial paper, Journal of Communication Disorders) دور الثقة المعرفية في أمراض النطق واللغة	التعرف علي دور الثقة المعرفية في أمراض النطق واللغة	الثقة المعرفية هي أحد الاهتمامات المهمة في أمراض النطق واللغة
6	Catherine, et al	2018	Cognitive confidence in obsessive-compulsive disorder: A systematic review (and meta-analysis الثقة المعرفية في اضطراب الوسواس القهري: مراجعة	استعراض الأدلة على انخفاض الثقة المعرفية في الوسواس القهري من خلال الفحص الأولي وعبر الأنواع الفرعية الأخرى من الوسواس القهري، عند مقارنتها بالضوابط السريرية	الأفراد الذين يعانون من الوسواس القهري لديهم ثقة معرفية أقل من الأشخاص الطبيعيين

7	Samuel & Jonathan	2019	منهجية وتحليل تباييني (Children's and adults' epistemic trust in and impressions of inaccurate informants) الثقة المعرفية لدى الأطفال والبالغين وانطباعاتهم عن المخبرين غير الدقيقين	والصحية التعرف علي الثقة المعرفية لدى الأطفال والبالغين وانطباعاتهم عن المخبرين غير الدقيقين	أشارت نتائج الدراسة أنه يتتبع الأطفال والبالغون دقة المخبر بمرور الوقت ويستخدمون هذه المعلومات لتحديث ثقتهم المعرفية في المخبر

- **تعقيب علي الدراسات السابقة:**

دراسة (Dirk, et al, 2008) تهدف إلى فهم العلاقة بين الثقة المعرفية وأعراض الوسواس القهري. اكتشفت الدراسة أن المرضى الذين يعانون من الوسواس القهري يظهرون ثقة أقل في الانتباه والذاكرة مقارنة بالمجموعات الضابطة السريرية وغير السريرية, يشير هذا الاكتشاف إلى وجود تفرد في الثقة المعرفية بين المرضى المصابين بالوسواس القهري والأفراد الأصحاء. كما لوحظ أن الثقة في الاهتمام ترتبط بشكل فريد بفحص السلوك، وأن تكرار التحقق يؤدي إلى زيادة عدم الثقة في الاهتمام.

دراسة (Maja, et al, 2009) تهدف إلى فهم العلاقة بين الثقة المعرفية وأعراض الوسواس القهري. أظهرت الدراسة أن الثقة العامة في الذاكرة هي مؤشر فريد لشدة الوسواس القهري بشكل عام. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الثقة المعرفية وأعراض الوسواس القهري لدى طلاب الدراسة. هنا توجد نقاط تفرد في الدراسة مع امتدادها إلى الطلاب بالإضافة إلى النتائج العامة.

دراسة (Łukasz& Gawęda, et al, 2015) تهدف إلى اختبار تأثير الشيخوخة على مراقبة المصدر ونقص الثقة المعرفية في مرض انفصام الشخصية. تمت مقارنة مرضى الفصام الأصغر سناً وكبار السن مع الضوابط الصحية الأصغر سناً والأكبر سناً. تشير النتائج الأولية إلى أن العمر يؤثر سلباً على التعرف على العناصر القديمة/الجديدة، ولكن ليس على مراقبة المصدر في كلا المجموعتين. يعني هذا أن العمر له تأثير سلبي على الثقة المعرفية ولكن لا يوجد تفاعل بين المجموعة والعمر.

دراسة أبوتايه، بندر كريم (2017) تهدف إلى فهم دور الثقة الوجدانية والثقة المعرفية في التشارك المعرفي والتعلم والتنظيمي. أظهرت الدراسة أن الثقة الوجدانية والثقة المعرفية تلعبان دوراً مهمًا في تعزيز التعلم والتشارك المعرفي في البيئات التعليمية والتنظيمية. وجدت الدراسة أن الثقة الوجدانية تؤثر في الانخراط

والمشاركة الفعالة في العمل الجماعي، بينما الثقة المعرفية تؤثر في قدرة الأفراد على تقديم واستيعاب المعلومات والمعرفة.

- **أوجه استفادة الدراسة الراهنة من الدراسات السابقة:**

1) توفر نتائج الدراسات السابقة فهماً أعمق لعوامل الثقة المعرفية المرتبطة بالوسواس القهري، مثل الانتباه والذاكرة.
2) تساعد الدراسات السابقة في تحديد أثر التحقق المستمر على مستويات عدم الثقة في الاهتمام لدى مرضى الوسواس القهري.
3) تظهر الدراسات السابقة أن الثقة العامة في الذاكرة تُعد مؤشراً هاماً لشدة الوسواس القهري بشكل عام.
4) تعزز الدراسات السابقة الفهم بشأن الثقة المعرفية وأعراض الوسواس القهري لدى الطلاب.
5) تسهم الدراسات السابقة في فهم كيفية تأثير الشيخوخة على قدرة المصابين بانفصام الشخصية على التعرف على العناصر القديمة/الجديدة وثقة الذاتية.
6) توفر الدراسات السابقة نتائج أولية تشير إلى أن العمر له تأثير سلبي على بعض جوانب الثقة المعرفية لدى مرضى الانفصام الشخصية.
7) توضح الدراسات السابقة أن الثقة المعرفية لها تأثير إيجابي على التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي.
8) تعزز الدراسات السابقة الفهم بشأن العوامل المؤثرة في الأداء المعرفي والتعلم التنظيمي في سياق المنظمات.
9) توضح الدراسات السابقة أن الثقة المعرفية تؤدي دوراً مهماً في تحسين الأداء اللغوي والنطق لدى الأشخاص المصابين بصعوبات في النطق واللغة.
10) تشير الدراسات السابقة إلى أن الثقة المعرفية ترتبط بتحسين المهارات اللغوية، مثل التواصل والتفكير اللغوي.
11) تعزز الدراسات السابقة الفهم بشأن الآليات التي تربط الثقة المعرفية بتطوير اللغة والنطق.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

أداتا البحث

الأدوات الإحصائية

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل فى البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد مجتمعه واختيار عينته وإجراءات البحث وتحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت فى استخراج النتائج وعلى النحو الآتَي:

منهجية البحث: (The Research Procedures)

لما كان البحث الحالي يستهدف تعرف العلاقة بين متغيرين، لذا فإن منهج البحث الوصفي يُعد الأنسب فى الدراسات الارتباطية، إذ إنّ المنهج الوصفي يقوم على تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها واتجاهاتها (الدليمي وصالح،2014: 148). وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي

(الدراسة الارتباطية) منهجاً علمياً، كونه يهتم بدراسة الظاهرة كما هى فى الواقع، ثم العمل على وصفها وصفاً كمياً وكيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها أو ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وأخرون،1996: 286) إضافة إلى ذلك فإن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها فقط، بل يتضمن التفسير المنطقي للظاهرة (بركات،2006: 62).

مجتمع البحث: (Population of Research)

يقصد بمجتمع البحث كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التى هى فى متناول البحث والدراسة (داود وعبد الرحمن،1990: 66)، ويمكن أن يقال أيضاً أنها المجموعة الكلية ذات العناصر التى يسعى الباحث إلى تعميم النتائج ذات العلاقة بالمشكلة عليها (عودة وفتحي،1992: 159)، وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء للعام الدراسي (2023– 2024) إذ بلغ مجموع مجتمع البحث (1879) طالباً وطالبة [1], كما موضح فى الجدول (4).

الجدول (4)

مجتمع البحث موزعين وفق متغير الجنس والمرحلة الأكاديمية

الكلية	القسم	الفرع	ماجستير		دكتوراه		المجموع
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العلوم الطبية التطبيقية	التحليلات المرضية		5	13			18
	علوم الأدلة الجنائية		2				2
القانون		الخاص	43	34	39	20	136
		العام	49	17	38	20	124
العلوم	علوم الفيزياء		13	13	2	7	35
	علوم الكيمياء		16	23	3	5	47
	علوم الحياة		10	40	2	5	57
الإدارة والاقتصاد	إدارة الأعمال		44	23	18	8	93
	الاقتصاد		31	24	10	6	71

[1] تم الحصول على أعداد الطلبة بموجب تسهيل المهمة (ملحق1) الصادر عن عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية.

	العلوم المالية والمصرفية		21	18	11	4	54
	المحاسبة		25	18	20	6	69
	الإحصاء		19	20	12	7	58
التربة للعلوم الإنسانية	تاريخ	إسلامي	22	16	11	12	61
		حديث	9	19	0	0	28
		طرائق	21	15	0	0	36
	اللغة العربية	أدب	28	21	6	15	70
		لغة	29	18	17	10	74
	لغة انكليزية		15	31	0	0	46
	العلوم التربوية والنفسية		18	20	0	0	38
	جغرافية		13	23	8	9	53
التربية البدنية وعلوم الرياضة			55	12	48	10	125
التمريض	التمريض	علوم التمريض	5	9			14
الزراعة	البستنة وهندسة الحدائق		10	6			16
	وقاية النبات		16	13			29
	المحاصيل الحقلية		10	9			19
التربية للعلوم الصرفة	كيمياء		11	22			33
	علوم حياة		12	33	10	15	70
الصيدلة	صيدلة	أدوية وسموم	4	18			22
الطب	الأحياء المجهرية		8	26			34
	الكيمياء الحياتية		18	36			54

الطب البيطري	الفسلجة والكيمياء الحياتية والأدوية		6	9			15
	الصحة العامة		3	8			11
العلوم الإسلامية	الدراسات القرآنيه والفقه		25	25	9	8	67
	اللغة العربيه		22	17	9	3	51
الهندسة	مدني/بنى تحتية		18	19			37
	مدني/عام		19	22			41
	ميكانيك		31	12			43
	كهرباء		10	18			28
المجموع			716	720	273	170	1879

عينة البحث: (The research sample)

يقصد بالعينة جزءاً من مجتمع معين، يمثل خصائص ذلك المجتمع، ويلجأ إليه الباحثون اختصاراً للمال والجهد والوقت (داود وعبد الرحمن،1990: 78)، وينبغي أن يتم اختيار العينة بناءً على إجراء يسمح لنا أن نقدر الدرجة التى يُعد فيها أفراد العينة ممثلين للمجتمع الذى تم انتقاؤهم منه فيما يتعلق ببعض المتغيرات ذات الصلة بالبحث أو الدراسة التي نحن بصدد التخطيط للقيام بها (البطش وفريد،2007: 95). لذا لجأت الباحثة إلى اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب, من طلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء للعام الدراسي (2023– 2024).

وتم اختيار (319) من طلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء للعام الدراسي (2023– 2024), وبنسبة (0.17%) من مجتمع البحث، كما موضح فى الجدول (5).

الجدول (5)

عينة البحث موزعين وفق متغير الجنس والمرحلة الأكاديمية

			ماجستير		دكتوراه		المجموع
الكلية	القسم	الفرع	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العلوم الطبية التطبيقية	التحليلات المرضية		1	2	0	0	3
	علوم الأدلة الجنائية		0	0	0	0	0

القانون		الخاص	7	6	7	3	23
		العام	8	3	6	4	21
العلوم	علوم الفيزياء		2	2	0	1	6
	علوم الكيمياء		3	4	0	1	8
	علوم الحياة		2	6	0	1	9
الإدارة والاقتصاد	إدارة الأعمال		8	4	3	1	16
	الاقتصاد		5	4	2	1	12
	العلوم المالية والمصرفية		3	3	2	1	9
	المحاسبة		4	3	4	1	12
	الإحصاء		3	4	2	1	10
التربة للعلوم الإنسانية	تاريخ	إسلامي	3	3	2	2	10
		حديث	2	3	0	0	5
		طرائق	4	3	0	0	6
	اللغة العربية	أدب	5	4	1	2	12
		لغة	5	3	3	2	13
	لغة انكليزية		3	5	0	0	8
	العلوم التربوية والنفسية		3	3	0	0	6
	جغرافية		2	4	1	2	9
التربية البدنية وعلوم الرياضة			9	2	8	2	21
التمريض	التمريض	علوم التمريض	1	1	0	0	2
الزراعة	البستنة وهندسة الحدائق		2	1	0	0	3
	وقاية النبات		3	2	0	0	5
	المحاصيل الحقلية		2	1	0	0	3
التربية للعلوم الصرفة	كيمياء		2	4	0	0	6
	علوم حياة		2	6	2	2	12
الصيدلة	صيدلة	أدوية	1	3	0	0	4

الطب	الأحياء المجهرية	1	وسموم	5	0	0	6
	الكيمياء الحياتية	3		6	0	0	9
الطب البيطري	الفسلجة والكيمياء الحياتية والادوية	1		2	0	0	3
	الصحة العامة	1		1	0	0	2
العلوم الإسلامية	الدراسات القرآنيه والفقه	4		4	2	1	11
	اللغة العربية	4		3	1	1	9
الهندسة	مدني/بنى تحتية	3		3	0	0	6
	مدني/عام	3		4	0	0	7
	ميكانيك	5		2	0	0	7
	كهرباء	2		3	0	0	5
المجموع		122		122	46	29	319

أداتا البحث: (The Research tools)

تطلب تحقيق أهداف البحث تهيئة أدوات لقياس متغيري البحث المتمثلين بـ (التفكير الهرمي، الثقة المعرفية) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة كربلاء، لذا تبنت الباحثة مقياس التفكير الهرمي لـ(الزركاني, 2023), ومقياس الثقة المعرفية (QET) المطور بواسطة (Knapen, Hutsebaut, van Diemen, & Beekman, 2020).

الأداة الأولى: مقياس التفكير الهرمي: (Hierarchical thinking scale)

تبنت الباحثة مقياس التفكير الهرمي لـ(الزركاني, 2023)، الذي أُعد وفقاً لتعريف التفكير الهرمي الذي طرحه ستيرنبرغ في نظرية (حكومة الذات العقلية) بأنه **أسلوب يتبعه الأفراد في ترتيب جميع الأهداف التي تواجههم كل حسب أهميته** (Sternberg & Wagner, 1991:3) الملحق (2).

1) وصف المقياس:

يتكون المقياس بصيغته الأولي من (31) فقرة باستجابات ثلاثية متدرجة.

2) بدائل المقياس وتصحيحه:

يتكون مقياس التفكير الهرمي من (31) فقرة تقابلها (3) بدائل متدرجة (أ-ب-ج), وتأخذ الدرجات (٣-٢-١) على التوالى عند التصحيح بالنسبة لجميع الفقرات بوصفها إيجابية، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب للمقياس (93) وأقل درجة (31) والمتوسط الفرضي (62).

3) صلاحية المقياس وفقراته:

للتحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس التفكير الهرمي والبالغ عدد فقراته (31) فقرة بالإضافة إلى صلاحية التعليمات والبدائل المعتمدة في القياس، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (19) محكماً الملحق (3)، للحكم على مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها، وطلب منهم إجراء أي مقترح تعديل على الفقرات وبدائلها بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، إذ تجد الباحثة أن من خلال آراء المحكمين تتضح أهمية بنود المقياس ومدى تناسبها مع عناصر المحتوى وتأديتها للغرض المطلوب ووضعها في الصورة العلمية (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢: ١٩٨)، وقد حصلت الباحثة على موافقة الأساتذة المحكمين على صياغة فقرات المقياس وتصحيحها, واستبقيت الفقرات التي نالت نسبة اتفاق (80%) فأكثر وكما موضح في الجدول (6) التالي:

الجدول (6)

النسبة المئوية لموافقة المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التفكير الهرمي

تسلسل الفقرات	عددها	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية
1-3-4-5-6-7-9-10-11-12-13-14-15-16-19-20-21-22-24-26-27	21	19	-	%100
2-8-17-18-23-25-28-30	8	18	1	%94.7
29-31	2	17	2	%89.5
المجموع	31			

4) تعليمات المقياس:

تعد التعليمات في المقياس بمثابة الدليل للمستجيب أثناء إجابته على فقرات المقياس, ووضعت الباحثة التعليمات بشكل واضح ودقيق, لتحديد مهمة أفراد العينة بدقة وتمنع سوء الفهم وقد طلب من المستجيب التفضل بالحكم على مواقف وردود الأفعال عند مواجهة المواقف, وذلك من خلال اختيار أحد البدائل الموضوعة أمام كل فقرة بوضع إشارة (✓) أمام البديل المناسب كما أشارت الباحثة إلى عدم ترك أية عبارة من دون إجابة, ولا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة وأن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستعمل إلّا لأغراض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم.

5) تجربة وضوح التعليمات:

للتأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته، ولمعرفة معدل الوقت اللازم الذي يستغرقه المستجيب في الإجابة, قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من(40) طالباً (ذكوراً وإناثاً)، واتضح إن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة وأن المستجيبين أجابوا بطريقة سلسة من دون أن تظهر أية عوائق وتبين أن الوقت الذي يستغرقه المستجيب في الاستجابة على المقياس هو (10–25) دقيقة.

6) التحليل الإحصائي للفقرات:

إنّ التحليل الإحصائي للمقياس يهدف إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية له والغرض منها هو بقاء الفقرات الملائمة واستبعاد الفقرات غير الملائمة (Ghiselli et al, 1981: 421).

ولأن التحليل الإحصائي للفقرات يعد من الخطوات الأساسية لإعداد أدوات البحوث هو إجراء عملية التحليل الإحصائي للفقرات إذ أنّ اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص إحصائية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasi, 1976: 192).

وكما أنه أكثر أهمية من التحليل المنطقي لأنه يتحقق من مضمون الفقرة في قياس ما أُعدت لقياسه، من خلال التحقق من بعض المؤشرات القياسية للفقرة، في حين أن التحليل المنطقي لها يكشف عن مدى ارتباطها ظاهرياً بالسمة التي أعدت لقياسها فقط (الكبيسي, 13:1995). وهذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، واعتمدت الباحثة على رأي نانلي (Nunnally) إذ أشار أن حجم عينة التحليل الإحصائي يتراوح من (5) – (10) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك لتقليل أثر الصدفة وفي ضوء نانلي فإنّ عينة التحليل الإحصائي تتكون من (210) من طلبة الدراسات العليا، والجدول (7) يوضح ذلك

بعد التأكد من صلاحية الفقرات بعرضها على الخبراء تم تطبيق المقياس على العينة البالغة (210) من الطلاب والطالبات بواقع (111) من الطلبة الذكور و(99) من الطلبة الإناث عينة الدراسة، وتألف مقياس التفكير الهرمي من (31) فقرة، وتم تطبيق المقياس بصورته النهائية ملحق (5), وامتدت مدة التطبيق خمسة عشر يوماً.

الجدول (7)

عينة التحليل الإحصائي موزعة حسب الجنس والمرحلة الأكاديمية

			ماجستير		دكتوراه		المجموع
الكلية	القسم	الفرع	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العلوم الطبية التطبيقية	التحليلات المرضية		1	1			2
	علوم الأدلة الجنائية		0				0

القانون		الخاص	5	4	4	2	15
		العام	6	2	4	2	14
العلوم	علوم الفيزياء		2	1	0	1	4
	علوم الكيمياء		2	3	0	0	5
	علوم الحياة		1	4	1	1	7
الإدارة والاقتصاد	إدارة الأعمال		5	3	2	1	11
	الاقتصاد		3	3	1	1	8
	العلوم المالية والمصرفية		3	2	1	0	6
	المحاسبة		3	2	2	1	8
	الإحصاء		2	2	2	1	7
التربة للعلوم الإنسانية	تاريخ	إسلامي	2	2	1	1	6
		حديث	1	2	0	0	3
		طرائق	2	2	0	0	4
	اللغة العربية	أدب	3	2	1	2	8
		لغة	3	2	2	1	8
	لغة انكليزية		2	3	0	0	5
	العلوم التربوية والنفسية		2	2	0	0	4
	جغرافية		1	3	1	1	6
التربية البدنية وعلوم الرياضة			6	1	6	1	14
التمريض	التمريض	علوم التمريض	1	1			2

الزراعة	البستنة وهندسة الحدائق		1	1			2
	وقاية النبات		2	1			3
	المحاصيل الحقلية		1	1			2
التربية للعلوم الصرفة	كيمياء علوم حياة		1 1	3 4	1	2	4 8
الصيدلة	صيدلة	أدوية وسموم	0	2			2
الطب	الأحياء المجهرية		1	3			4
	الكيمياء الحياتية		2	4			6
الطب البيطري	الفسلجة والكيمياء الحياتية والأدوية		1	1			2
	الصحة العامة		0	1			1
العلوم الإسلامية	الدراسات القرانيه والفقه		3	3	1	1	8
	اللغة العربيه		2	2	1	0	5
الهندسة	مدني/ بنى تحتية		2	2			4
	مدني/عام		2	2			4
	ميكانيك		4	1			5
	كهرباء		1	2			3
المجموع			80	80	31	19	210

أ- استخراج القوة التمييزية للمقياس:

يستعمل تحليل الفقرات كإجراء إحصائي لعزل أنواع معينة من الفقرات أو حذفها، وبخاصة تلك التي لا تضيف إلى الدرجة الكلية بما فيه الكفاية (عبد الخالق، ٢٠١١: ٨١)، ويوضح إيبل (1972) Ebel, أن حساب القوة التمييزية للفقرة يعد من الخصائص القياسية المهمة لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأشخاص في الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (الكبيسي، ٢٠١٠: 44)، ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من الفقرات، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس وتصحيحه وتم الحصول على (210) استمارة للمقياس، وتم استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين في استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس التمركز حول الذات أتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (210) استمارة.

2- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

3- تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (57) استمارة، وكذلك تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغ عددها (57) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (114).

4- تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (2.63) عند مستوى دلالة (0.01) وبدرجة حرية (112)، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الهرمي باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	1.3860	0.59023	1.0877	0.28540	3.435	دالة **
2	1.4912	0.60127	1.0702	0.25771	4.859	دالة **
3	1.4737	0.68414	1.0351	0.18564	4.671	دالة **
4	1.3333	0.51177	1.0351	0.18564	4.136	دالة **
5	1.8421	0.77435	1.1404	0.39815	6.085	دالة **
6	1.4035	0.65081	1.0526	0.22528	3.846	دالة **
7	1.7544	0.73874	1.0351	0.18564	7.129	دالة **
8	1.5789	0.65322	1.0702	0.25771	5.470	دالة **
9	1.5614	0.75634	1.2807	0.49115	2.350	دالة *
10	1.4386	0.68184	1.0175	0.13245	4.577	دالة **
11	1.3860	0.55916	1.0351	0.18564	4.496	دالة **
12	1.7018	0.75510	1.2281	0.46359	4.036	دالة **

13	1.8596	0.78918	1.2632	0.48279	4.868	دالة **
14	1.4912	0.65799	1.0351	0.18564	5.037	دالة **
15	1.6316	0.64453	1.0351	0.18564	6.714	دالة **
16	1.5263	0.62977	1.0877	0.28540	4.789	دالة **
17	1.5263	0.65752	1.0351	0.18564	5.428	دالة **
18	1.7368	0.74466	1.0351	0.18564	6.904	دالة **
19	1.5263	0.65752	1.0351	0.18564	5.428	دالة **
20	1.6316	0.81573	1.2632	0.48279	2.934	دالة **
21	1.3684	0.52207	1.0702	0.25771	3.867	دالة **
22	1.2632	0.55183	1.0351	0.18564	2.957	دالة **
23	1.4912	0.65799	1.0175	0.13245	5.328	دالة **
24	1.4912	0.65799	1.1228	0.33113	3.776	دالة **
25	1.9474	0.81111	1.3509	0.55069	4.594	دالة **
26	1.5439	0.78080	1.2632	0.48279	2.309	دالة *
27	1.3509	0.61212	1.0175	0.13245	4.018	دالة **
28	1.4737	0.70976	1.2456	0.47361	2.018	دالة **
29	1.5263	0.65752	1.0175	0.13245	5.727	دالة **
30	1.7368	0.72028	1.1754	0.38372	5.194	دالة **
31	1.7544	0.76253	1.1754	0.38372	5.120	دالة **

يبين الجدول أعلاه فقرات مقياس التفكير الهرمي المميزة التي كانت قيمها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية البالغة (2.63) عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (208), وجاءت جميع فقرات المقياس مميزة.

ب – مؤشرات صدق البناء (Construct Validity indicators)

أشار ألن ويان (Allen&Yen1979) إلى أن إستعمال طريقة الاتساق الداخلي أو ما تسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي، تعدّ طريقة للتحقق من الإتساق الداخلي في المقاييس النفسية، لأن ذلك يعدّ إشارة إلى تجانس فقرات المقياس فى قياسه للظاهرة السلوكية، وهذا يعني أنّ كل فقرة من فقرات المقياس، تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله (Allen&Yen, 1978: 261) والفقرات الجيدة هي التي ترتبط بدرجة أعلى مع درجة المقياس الكلية (Nunnally, 1978: 21).

1. درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الهرمي:

قامت الباحثة باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ(210) استمارة.

وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الأفراد على المقياس وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (0.181) لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0.01) وبدرجة حرية (208) لفقرات المقياس, والجدول (9) يوضح ذلك

الجدول (9)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الهرمي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.459**	17	0.562**
2	0.437**	18	0.297**
3	0.588**	19	0.295**
4	0.587**	20	0.182**
5	0.486**	21	0.233**
6	0.605**	22	0.343**
7	0.586**	23	0.435**
8	0.565**	24	0.403**
9	0.593**	25	0.391**
10	0.644**	26	0.366**
11	0.633**	27	0.246**
12	0.561**	28	0.259**
13	0.591**	29	0.278**
14	0.665**	30	0.284**
15	0.703**	31	0.195**
16	0.570**	-	-

7) الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الهرمي:

يُعد من الضروري التحقق من بعض الخصائص القياسية للمقياس (علام, 1986: 209), ويُعد الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكومترية إذ تعتمد عليها دقة المعلومات التي توفرها المقاييس (عبد الرحمن, 1983: 159), وبهذا تم التحقق من هذه الخصائص باستخراج بعض مؤشرات الصدق والثبات للمقياس.

1. **مؤشرات الصدق:**

ويقصد بالصدق "قدرة أداة القياس (الاختبار أو المقياس) على قياس ما وضعت من أجله Kaplan& (Saccuzzo, 2005: 134) أن يعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس النفسية ومن أجل أن يوصف المقياس بأنه صادق لابد من توافر بعض المؤشرات التي تشير إليه وكلما زادت المؤشرات زادت الثقة به (Anastasi & Urbina, 1997:141).

وسيتم التحقق من مؤشرات الصدق على النحو الأتي:

أ- **الصدق الظاهري للمقياس:** وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء لإبداء آرائهم بفقراته، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبقاء الفقرات في المقياس التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر.

ب- صدق البناء Constract Validity :

إن صدق البناء أكثر أنواع الصدق قبولاً، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم Ebel للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الإمام،1990: 131), ويهتم هذا النوع من الصدق على تعرف مدى اتفاق المقياس مع نظرية معينة، بمعنى إذا توافر للمقياس صدق البناء فإن درجات هذا المقياس تعكس ما تقوله النظرية، ويعد هذا محاولة لإثبات صحة النظرية التى وضع المقياس على أساسها (سليمان ومراد، 2005: 354). وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التفكير الهرمي عن طريق المؤشرات التالية:

- **أسلوب المجموعتين الطرفيتين، الجدول (8).**
- **ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، الجدول (9).**

2. مؤشرات الثبات:

يقصد بالثبات الاتساق الداخلي للاختبار والاستقرار بنتائجة بمرور الزمن (Kline, 1993: 7). ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقة على عينة مكونة من (100) من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد استخرجت مؤشرات ثبات المقياس بطريقتين منها الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار الذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن (Ebel, 1972: 412) ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي الذي يمكن التحقق منه بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (عودة، 1998: 354).

اعتمدت الطريقتان للبحث الحالي وكما يلي:

أ. معامل الثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ, وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس التفكير الهرمي بطريقة ألفا كرونباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.831).

ب. إعادة الاختبار:

كما اعتمدت الباحثة على طريقة إعادة الاختبار لمقياس التفكير الهرمي إذ تم تطبيق المقياس على عينة تألفت من (40) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم عشوائياً بواقع (22) ذكوراً و(18) إناثاً, وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعادت الباحثة تطبيق المقياس ذاته مرة أخرى على العينة ذاتها

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين التطبيقين, ظهر أن قيمة معامل الثبات قد بلغت (0.858) الذي يعد معامل ثبات جيد.

الجدول (10)

عينة الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس التفكير الهرمي

الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
كلية الإدارة والاقتصاد	6	4	10
كلية العلوم الصرفة	5	5	10
كلية العلوم الرياضية	7	3	10
كلية الهندسة	4	6	10
المجموع الكلي	22	18	40

8) المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير الهرمي:

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكما هو موضح في الجدول (11)

الجدول (11)

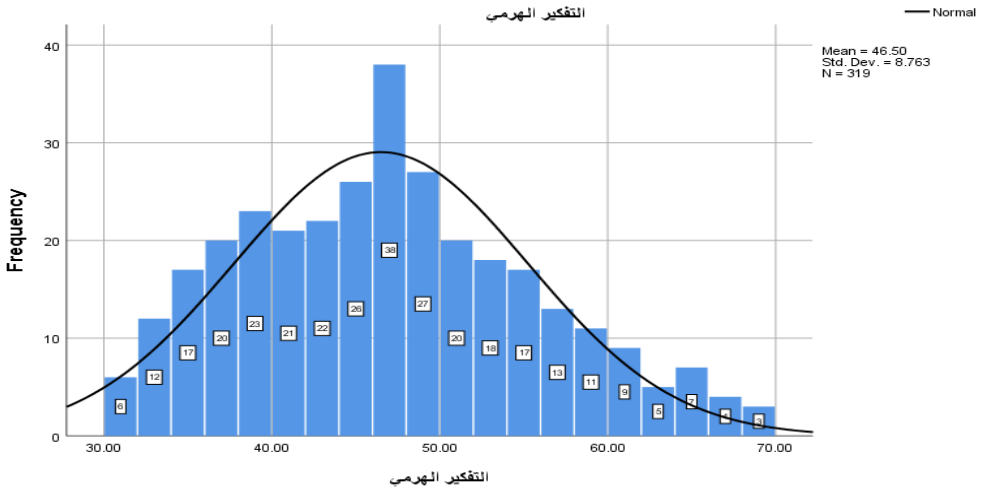
المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير الهرمي

المؤشرات		القيم الإحصائية
Mean	الوسط الحسابي	46.4953
Std. Error	الخطاء المعياري	0.49064
Median	الوسيط	46
Mode	المنوال	46
Std. Deviation	الانحراف المعياري	8.76308
Variance	التباين	76.792
Skewness	الالتواء	0.368
Kurtosis	التفلطح	-0.443

Minimum	أقل درجة	31
Maximum	أعلى درجة	69
Range	المدى	38

9) التوزيع الاعتدالي لعينة القياس على مقياس التفكير الهرمي:

عند ملاحظة مؤشرات التفرطح والالتواء دون (3) التي تنسجم مع المؤشرات الإحصائية للتوزيع الاعتدالي يتوفر الدليل على تمثيل العينة للمجتمع المدروس ومدى تعميم النتائج, فيأتي الرسم البياني في الشكل (2) لينسجم مع تلك المؤشرات:



الشكل (2)

منحنى التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس التفكير الهرمي

10) الوصف النهائي لمقياس التفكير الهرمي:

تكون مقياس التفكير الهرمي بصورته الأصلية من (31) فقرة, وبعد استخراج الخصائص السيكومترية له تكون المقياس بصورته النهائية من (31) فقرة تقابلها (3) بدائل متدرجة (أ–ب–ج), وتأخذ الدرجات (٣–٢–١) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لجميع الفقرات بوصفها إيجابية، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب للمقياس (93) وأقل درجة (31) والمتوسط الفرضي (62).

الأداة الثانية: مقياس الثقة المعرفية:

تبنت الباحثة مقياس الثقة المعرفية (QET) المطور بواسطة (Knapen, Hutsebaut, van Diemen, & Beekman, 2020), والمُعد وفقاً لتعريف كانفر للثقة المعرفية (Kanfar, 1990): الثقة

المعرفية هي أحكام الفرد حول قدراته المعرفية في تحقيق أهدافه وقدراته علي مواجهة المشكلات بفاعلية والاستمتاع بذلك. (Kanfar, 1990, p123), وفقاً لنظرية الثقة المعرفية لكانفر (Kanfer theory, 1990). الملحق (8), وتضمن المقياس بصيغته النهائية (42) فقرة باستجابات خماسية.

1) وصف المقياس:

يتكون المقياس بصيغته الأولي من (49) فقرة باستجابات خماسية (لا أتفق تماماً- لا أتفق- أتردد- أتفق- أتفق تماماً).

2) ترجمة المقياس:

الغرض تجنب الترجمة الحرفية لأدوات القياس في علم النفس وذلك لأنها تستعمل على نطاق واسع ويتم تطبيقها على ثقافات مختلفة ومتعددة، لذا يتطلب الأمر أن تكون الأداة مناسبة للثقافة الجديدة التي يتم تطبيق الأداة فيها(Van de Vijver & Hambleeton, 1996:89).

لذا اقترح كل من (Oyry & McDowal-Daouk, 2013) طريقتين يتم استخدامهما بصورة متسلسلة من شأنها توفر أداة قياس جيدة وهاتان الطريقتان هما:

- الترجمة العكسية (back translation) والتي تقوم على ترجمة المقياس من اللغة الأصلية إلى اللغة المستهدفة عبر محكم، ومن ثم يقوم محكم آخر بترجمة المقياس من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأصلية, ويشير التشابه بين النسختين إلى أن الترجمة جيدة (Geisinger & Hableton, 1993: 4)
- طريقة الحكام ثنائيي اللغة إذ تقوم هذه الطريقة على أساس أن يكون حكمان أو أكثر من لديهم المعرفة الكافية باللغتين اللغة الأصلية للأداة واللغة الثانية التي تترجم لها الأداة. ويتم تقديم النسختين الأصلية والمترجمة بعد كل خطوة من الترجمة العكسية (McDowal& ory, 2014: 41)

ويقومون بالحكم على مدى تطابق الفكرة لكل فقرة من الأداة للغتين وإذا كان التطابق جيداً تكون الأداة مناسبة (Oyry& Zeinoun – Daouk, 2017: 224) وفي البحث الحالي اتبعت الباحثة الطريقتين بصورة متسلسلة لترجمة المقياس وعلى النحو الآتي:

- قامت الباحثة بترجمة النسخة الأصلية للقائمة ملحق رقم (7) من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية عبر محكم مختص في اللغة الإنكليزية [2] وتم عرض النسختين على ثلاثة محكمين [3] ثنائيي اللغة إذا اتفقوا على أن الترجمة ممتازة.

([2]) م. م علي عبد الله سعيد/ جامعة القادسية كلية الصيدلة.

([3]) م. د أنعام مجيد الركابي/ جامعة بغداد- مركز البحوث النفسية/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

أ. م. د امال جاسم محمد/ جامعة القادسية كلية التربية قسم اللغة الإنكليزية.

- أعطيت النسخة العربية الملحق (7) إلى محكم مختص في اللغة الإنكليزية [4]، لإعادة ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية وتم عرض النسختين على ثلاثة محكمين ثنائي اللغة (كلية التربية قسم اللغة الإنجليزية) إذا اتفقوا على أن الترجمة ممتازة.

وبالرغم من صعوبة هاتين الطريقتين ألا أنها تساعد بتوفير أداة أكثر فاعلية وتقلل من أخطاء الترجمة (Oyry& Zeinoun – Daouk, 2017: 224)

3) بدائل المقياس وتصحيحه:

يتكون مقياس الثقة المعرفية من (49) فقرة باستجابات خماسية (لا أتفق تماماً- لا أتفق- أتردد- أتفق- أتفق تماماً), وتم التصحيح عن طريق الفقرات الإيجابية اتفق وأخر بديل لا اتفق من (5-1), والفقرات السلبية لا اتفق من (1-5).

4) صلاحية المقياس وفقراته:

للتحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس الثقة المعرفية والبالغ عدد فقراته (49) فقرة بالإضافة إلى صلاحية التعليمات والبدائل المعتمدة في القياس، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (19) محكماً ملحق (3)، للحكم على مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها، وطلب منهم إجراء أي مقترح تعديل على الفقرات وبدائلها بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، إذ تجد الباحثة أن من خلال آراء المحكمين تتضح أهمية بنود المقياس ومدى تناسبها مع عناصر المحتوى وتأديتها للغرض المطلوب ووضعها في الصورة العلمية (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢: ١٩٨)، وقد حصلت الباحثة على موافقة الأساتذة المحكمين على صياغة فقرات المقياس وتصحيحها, واستبقيت الفقرات التي نالت نسبة اتفاق (80%) فأكثر وكما موضح في الجدول (12) التالي:

الجدول (12)

النسبة المئوية لموافقة المحكمين على صلاحية فقرات مقياس الثقة المعرفية

تسلسل الفقرات	عددها	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية
3-7-8-9-10-12-14-15-21-22-23-24-25-27-28-30-32-35-36-39-42-43-48	23	19	-	%100
2-4-6-19-26-29-31-34-37-40-41-45-46-47	14	18	1	%94.7
1-13-16-18-20	5	17	2	%89.5

م. د مصطفي نعيم الياسري/ جامعة القادسية- كلية التربية بنات.

([4]) أ.د حيدر البيرماني/ جامعة كربلاء- قسم اللغة الإنكليزية.

49-44-38-33-17-11-5	7	4	15	%21.1
المجموع	49			

بناء على آراء الخبراء فقد تمت الموافقة على تعليمات المقياس, وكذلك الموافقة على (42) من فقرات المقياس, بينما تم التوافق علي حذف (7) عبارات من فقرات المقياس.

5) تعليمات المقياس:

تعد التعليمات في المقياس بمثابة الدليل للمستجيب أثناء إجابته على فقرات المقياس, ووضعت الباحثة التعليمات بشكل واضح ودقيق, لتحديد مهمة أفراد العينة بدقة وتمنع سوء الفهم وقد طلب من المستجيب التفضل بالحكم على مواقف وردود الأفعال عند مواجهة المواقف, وذلك من خلال اختيار أحد البدائل الموضوعة أمام كل فقرة بوضع إشارة (✓) أمام البديل المناسب كما أشارت الباحثة إلى عدم ترك أية عبارة من دون إجابة, ولا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة وأن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم.

6) تجربة وضوح التعليمات:

للتأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته، ولمعرفة معدل الوقت اللازم الذي يستغرقه المستجيب في الإجابة, قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من(40) طالباً (ذكوراً وإناثاً)، واتضح أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة وأن المستجيبين أجابوا بطريقة سلسة من دون أن تظهر أية عوائق وتبين أن الوقت الذي يستغرقه المستجيب في الاستجابة على المقياس هو (10–30) دقيقة.

7) التحليل الإحصائي للفقرات:

بعد التأكد من صلاحية الفقرات بعرضها على الخبراء تم تطبيق المقياس على العينة البالغة (210) من الطلاب والطالبات بواقع (111) من الطلبة الذكور و(99) من الطلبة الإناث عينة الدراسة، وتألف مقياس الثقة المعرفية من (42) فقرة، وتم تطبيق المقياس بصورته النهائية الملحق (11), وامتدت مدة التطبيق خمسة عشر يوماً, تم توضيح عينة التحليل الإحصائي في الجدول (7).

أ- استخراج القوة التمييزية للمقياس:

يستعمل تحليل الفقرات كإجراء إحصائي لعزل أنواع معينة من الفقرات أو حذفها، وبخاصة تلك التي لا تضيف إلى الدرجة الكلية بما فيه الكفاية (عبد الخالق، ٢٠١١: ٨١)، ويوضح إيبل (1972) Ebel, أن حساب القوة التمييزية للفقرة يعد من الخصائص القياسية المهمة لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأشخاص في الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (الكبيسي،

٢٠١٠: 44)، ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من الفقرات، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس وتصحيحه وتم الحصول على (210) استمارة للمقياس، وتم استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين في استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس التمركز حول الذات أتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (210) استمارة.

2- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

3- تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (57) استمارة، وكذلك تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغ عددها (57) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (114).

4- تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (2.63) عند مستوى دلالة (0.01) وبدرجة حرية (112)، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الثقة المعرفية باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.5789	0.82261	3.6316	1.27660	4.710	دالة **
2	3.9825	1.30235	3.2105	1.24981	3.229	دالة **
3	4.0526	1.24529	2.8772	1.19628	5.139	دالة **
4	4.7193	0.64792	3.5263	1.19680	6.618	دالة **
5	4.5088	0.75882	3.1754	1.21189	7.040	دالة **
6	4.7719	0.70755	4.3509	0.93525	2.711	دالة **
7	4.7544	0.63473	3.8772	1.21111	4.843	دالة **
8	4.2281	0.96395	3.0702	1.26575	5.495	دالة **
9	4.6667	0.93223	2.8947	1.38466	8.014	دالة **
10	4.6842	0.73577	3.5439	1.11915	6.428	دالة **
11	4.8246	0.50437	3.9474	1.10875	5.437	دالة **
12	4.4912	0.82641	3.3333	1.24403	5.853	دالة **
13	4.5263	0.88852	3.4912	1.26946	5.043	دالة **
14	4.4211	0.94392	2.8772	1.15062	7.832	دالة **
15	4.7544	0.63473	3.1930	1.23112	8.511	دالة **
16	4.7719	0.62728	3.5965	1.29366	6.173	دالة **
17	4.3684	0.81573	3.7368	1.09424	3.494	دالة **
18	4.6491	0.66792	3.1930	1.23112	7.849	دالة **
19	4.4561	0.88782	2.8596	1.25980	7.821	دالة **

20	4.4912	0.88888	3.0702	1.22270	7.097	دالة **
21	4.6842	0.65895	3.1930	1.23112	8.063	دالة **
22	4.7719	0.62728	3.0702	1.26575	9.095	دالة **
23	4.2105	0.90113	3.7018	1.23873	2.508	دالة **
24	4.8246	0.50437	3.4035	1.22270	8.112	دالة **
25	4.7719	0.53511	3.1930	1.31528	8.395	دالة **
26	4.7368	0.64160	3.2281	1.22500	8.237	دالة **
27	4.7018	0.56584	3.0877	1.15389	9.482	دالة **
28	4.4561	0.94624	3.2281	1.18046	6.128	دالة **
29	4.7544	0.43428	3.2281	1.18046	9.162	دالة **
30	4.7895	0.41131	3.1404	1.25980	9.395	دالة **
31	4.2807	1.03085	2.7719	1.22500	7.115	دالة **
32	4.8070	0.39815	3.0877	1.24328	9.943	دالة **
33	4.7368	0.44426	3.2456	1.19942	8.802	دالة **
34	4.3860	0.94026	3.4035	1.34774	4.514	دالة **
35	3.9825	1.12585	3.2456	1.28564	3.255	دالة **
36	4.4035	0.67770	3.8246	1.05429	3.488	دالة **
37	4.4035	0.88357	3.9474	1.05933	2.496	دالة **
38	4.3509	0.81265	3.5088	1.26946	4.218	دالة **
39	4.8070	0.51543	4.4211	0.99906	2.592	دالة **
40	4.5965	0.75261	4.1404	1.09281	2.595	دالة **
41	3.9298	0.99749	3.3860	1.25006	2.567	دالة **
42	4.0000	1.42678	3.3333	1.55073	2.389	دالة **

***القيمة التائية الجدولية (1.98) بمستوي دلالة (0.05) ودرجة حرية (112).**

****القيمة التائية الجدولية (2.63) بمستوي دلالة (0.01) ودرجة حرية (112).**

يبين الجدول أعلاه فقرات مقياس الثقة المعرفية المميزة التي كانت قيمها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية البالغة (2.63) عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (112), وجاءت جميع فقرات المقياس مميزة.

ب – مؤشرات صدق البناء (Construct Validity indicators)

أشار ألن ويان (Allen&Yen1979) إلى أن إستعمال طريقة الاتساق الداخلي أو ما تسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي، تعدّ طريقة للتحقق من الإتساق الداخلي في المقاييس النفسية، لأن ذلك يعدّ إشارة إلى تجانس فقرات المقياس فى قياسه للظاهرة السلوكية (Allen&Yen, 1978: 261) والفقرات الجيدة هي التي ترتبط بدرجة أعلى مع درجة المقياس الكلية (Nunnally, 1978: 21).

1. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إنّ الدرجة الكلية للمقياس تمثل قياسات محكّية آنية من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات, ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذى تقيسه الدرجة الكلية (Lindauist,1957:286), وفى ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التى تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً (Anastasi,1976:154).

وقامت الباحثة باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ(210) استمارة, وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الأفراد على المقياس وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (0.181) لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0.01) وبدرجة حرية (112) لفقرات المقياس, والجدول (14) يوضح ذلك

الجدول (14)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الثقة المعرفية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.320**	22	0.559**
2	0.259**	23	0.199**
3	0.398**	24	0.562**
4	0.468**	25	0.554**
5	0.521**	26	0.534**
6	0.242**	27	0.564**
7	0.439**	28	0.454**
8	0.402**	29	0.573**
9	0.444**	30	0.550**
10	0.506**	31	0.484**
11	0.423**	32	0.565**
12	0.402**	33	0.565**
13	0.363**	34	0.285**
14	0.525**	35	0.175*
15	0.540**	36	0.393**
16	0.427**	37	0.178**
17	0.453**	38	0.219**
18	0.469**	39	0.228**
19	0.513**	40	0.140*
20	0.464**	41	0.372**
21	0.501**	42	0.426**

8) الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة المعرفية:

يُعد من الضروري التحقق من بعض الخصائص القياسية للمقياس (علام, 1986: 209), ويُعد الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكومترية إذ تعتمد عليها دقة المعلومات التي توفرها المقاييس (عبد الرحمن, 1983: 159), وبهذا تم التحقق من هذه الخصائص باستخراج بعض مؤشرات الصدق والثبات للمقياس.

1. **مؤشرات الصدق:**

ويقصد بالصدق "قدرة أداة القياس (الاختبار أو المقياس) على قياس ما وضعت من أجله Kaplan& (Saccuzzo, 2005: 134) أن يعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس النفسية ومن أجل أن يوصف المقياس بأنه صادق لابد من توافر بعض المؤشرات التي تشير إليه وكلما زادت المؤشرات زادت الثقة به (Anastasi & Urbina, 1997:141).

وسيتم التحقق من مؤشرات الصدق على النحو الأتي:

أ- **الصدق الظاهري للمقياس:** وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء لإبداء آرائهم بفقراته، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبقاء الفقرات في المقياس التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر.

ب- صدق البناء Constract Validity :

إن صدق البناء أكثر أنواع الصدق قبولاً، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم Ebel للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الإمام،1990: 131), ويهتم هذا النوع من الصدق على تعرف مدى اتفاق المقياس مع نظرية معينة، بمعنى إذا توافر للمقياس صدق البناء فإن درجات هذا المقياس تعكس ما تقوله النظرية، ويعد هذا محاولة لإثبات صحة النظرية التى وضع المقياس على أساسها (سليمان ومراد، 2005: 354). وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الثقة المعرفية عن طريق المؤشرات التالية:

- **أسلوب المجموعتين الطرفيتين، الجدول (13).**
- **ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، الجدول (14).**

2. **مؤشرات الثبات:**

يقصد بالثبات الاتساق الداخلي للاختبار والاستقرار بنتائجة بمرور الزمن (Kline, 1993: 7). ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقة على عينة مكونة من (40) من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد استخرجت مؤشرات ثبات المقياس بطريقتين منها الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار الذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن (Ebel, 1972: 412) ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي الذي يمكن التحقق منه بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (عودة، 1998: 354).

وقد اعتمد على طريقتين للبحث الحالي وكما يلي:

أ- معامل الثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ, وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس الثقة المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.869).

ب-إعادة الاختبار:

كما اعتمدت الباحثة على طريقة إعادة الاختبار لمقياس الثقة المعرفية إذ تم تطبيق المقياس على عينة تألفت من (40) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم عشوائياً بواقع (22) ذكوراً و(18) إناثاً, وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعادت الباحثة تطبيق المقياس ذاته مرة أخرى على العينة ذاتها وباستعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين التطبيقين, ظهر أن قيمة معامل الثبات قد بلغت (0.883) الذي يعد معامل ثبات جيد.

الجدول (15)

معاملات الثبات لمقياس الثقة المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار

الثقة المعرفية	ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار
	0.869	**0.883**

9) المؤشرات الإحصائية لمقياس الثقة المعرفية:

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكما هو موضح في الجدول (16)

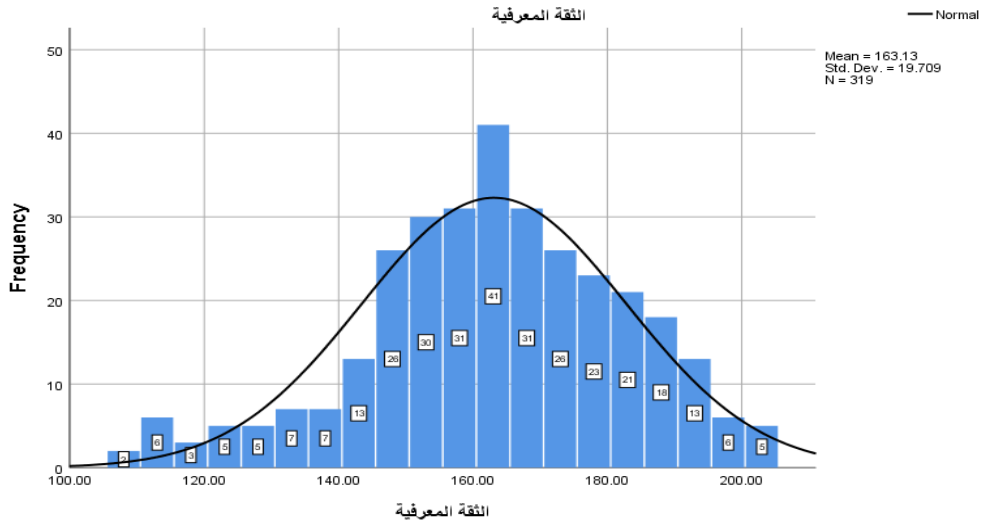
الجدول (16)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الثقة المعرفية

القيم الإحصائية	المؤشرات	
163.1317	الوسط الحسابي	Mean
1.10350	الخطاء المعياري	Std. Error
164	الوسيط	Median
164	المنوال	Mode
19.70908	الانحراف المعياري	Std. Deviation
388.448	التباين	Variance
-0.412	الالتواء	Skewness
0.124	التفلطح	Kurtosis
108	أقل درجة	Minimum
204	أعلى درجة	Maximum
96	المدى	Range

10) التوزيع الاعتدالي لعينة القياس على مقياس الثقة المعرفية:

عند ملاحظة مؤشرات التفرطح والالتواء دون (3) التي تنسجم مع المؤشرات الإحصائية للتوزيع الاعتدالي يتوفر الدليل على تمثيل العينة للمجتمع المدروس ومدى تعميم النتائج, فيأتي الرسم البياني في الشكل (3) لينسجم مع تلك المؤشرات:



الشكل (3)

منحنى التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الثقة المعرفية

11) الوصف النهائي لمقياس الثقة المعرفية:

يكون مقياس الثقة المعرفية بصورته الأصلية من (49) فقرة, وبعد استخراج الخصائص السيكومترية له تكون المقياس بصورته النهائية من (42) فقرة باستجابات خماسية (لا أتفق تماماً- لا أتفق- أتردد- أتفق- أتفق تماماً), وتأخذ الدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لجميع الفقرات بوصفها إيجابية، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب للمقياس (210) وأقل درجة (42) والمتوسط الفرضي (126).

الوسائل الإحصائية:

لغرض التحقق من أهداف البحث، استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) فى معالجة البيانات إحصائياً بالحاسبة الالكترونية، وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

- الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين، واستخراج الفروق على مقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية وفق متغيرات البحث الديموغرافية.
- معامل ارتباط بيرسون، لتحقيق الآتي:

إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية.

لاستخراج الثبات بطريقة الاختبار_ إعادة الاختبار لمقياسي البحث.

إيجاد العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية.

- معادلة ألفا للاتساق الداخلي (Consistency Alpha Formula For Internal) لاستخراج الثبات لمقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة وفقاً لأهداف البحث الموضوعة في الفصل الأول من خلال البيانات التي وردت في البحث, وتطبيق أدوات البحث على أفراد العينة وإجراء التحليلات الإحصائية عليها، ومن ثم مناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي عرضت في الفصل الثاني, والخروج ببعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات, كما يلي:

الهدف الأول: التعرف على التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا:

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير الهرمي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (319) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (46,4953) درجة وبانحراف معياري مقداره (8,76308) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي[5] للمقياس والبالغ (62) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائي ولصالح

[5] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (التفكير الهرمي) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الثلاثة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج فى عدد فقرات المقياس والبالغة (31) فقرة.

المتوسط الفرضي، وكانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,57) بدرجة حرية (318) ومستوى دلالة (0,01), والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الهرمي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
319	46.4953	8.76308	62	31.601	دال**

تشير النتيجة أعلاه إلى أن عينة البحث ليس لديهم تفكير هرمي, ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرية أساليب التفكير للحكم الذاتي العقلي التي قدمها ستيرنبرج (Sternberg, 1988, 1997) حيث صنف ستيرنبرج أساليب التفكير إلى عدة أساليب تشمل الشكل والمستوى والنزعة والمجال.

بناءً على النظرية التي فسرت التفكير الهرمي، يمكن أن يكون ضعف التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا نتيجة للتأثر بالأساليب الفكرية التي لا تتناسب مع التفكير الهرمي, وبهدف تحسين هذه المهارات، يمكن العمل على تشجيع الأساليب التي تعزز التنظيم والتحليل العميق والتفكير النقدي، من خلال تغييرات في النظام التعليمي والتدريب والتوجيه الأكاديمي.

يمكن القول أن الأسلوب الهرمي هو الذي يرتبط مباشرة بالتفكير الهرمي. الأفراد الذين يتبعون هذا الأسلوب يميلون إلى القيام بأشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ويتمتعون بالمرونة والتنظيم الجيد وإدراك الأولويات. وفي المقابل، يمكن أن يكون طلبة الدراسات العليا يتبعون أساليب أخرى مثل الأسلوب الملكي الذي يركز على هدف واحد فقط ويميل إلى التشويش في تمثيل المشكلات، أو الأسلوب الفوضوي الذي يتصف بالعشوائية وعدم التنظيم، مما يؤدي إلى ضعف في تطوير مهارات التفكير الهرمي.

من حيث النزعة، فقد يميل الطلبة إلى الأسلوب المحافظ الذي يفضل التمسك بالقوانين ويكره الغموض، بدلاً من الأسلوب المتحرر الذي يسعى إلى التغيير والتجديد, هذا التمسك بالمألوف يمكن أن يعيق التفكير الهرمي الذي يتطلب تجاوز الأفكار التقليدية وإعادة تنظيمها.

ومن حيث المستوى، يمكن أن يكون الطلبة يتبعون الأسلوب المحلي الذي يركز على التفاصيل والمواقف العملية، بدلاً من الأسلوب العالمي الذي يتعامل مع القضايا المجردة والمفاهيم عالية الرتبة, الأسلوب المحلي قد يجعل الطلبة يفتقرون إلى القدرة على رؤية الصورة الكبيرة وتنظيم المعلومات بشكل هرمي.

ومن حيث المجال، يمكن أن يكون الطلبة يتبعون الأسلوب الداخلي الذي يفضل العمل بمفردهم والتركيز على المهام الفردية، بدلاً من الأسلوب الخارجي الذي يتميز بالتفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي, هذا التركيز الداخلي يمكن أن يؤدي إلى نقص في تنمية المهارات الهرمية التي تتطلب التفاعل مع وجهات نظر متعددة وتنظيم المعلومات من مصادر مختلفة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (عدنان, 2023), ودراسة (هلال, 2023).

وترى الباحثة أن عدم امتلاك طلبة الدراسات العليا للتفكير الهرمي يمكن أن يكون ناتجاً عن مجموعة من الأسباب. أولاً، النظام التعليمي الذي يعتمد على الحفظ والتلقين بدلاً من التحليل والنقد يؤدي إلى ضعف في تطوير مهارات التفكير الهرمي التي تتطلب تنظيم المعلومات وتحليلها بشكل عميق. ثانياً، هناك ضعف في التدريب على مهارات التفكير الهرمي، مما يسهم في عدم اكتساب الطلبة لهذه المهارات الحيوية. ثالثاً، غياب التوجيه الفعّال من قبل الأساتذة والمشرفين الأكاديميين يمكن أن يؤدي إلى نقص في تطوير مهارات التفكير الهرمي. بالإضافة إلى ذلك، الطلبة الذين يعانون من ضغط أكاديمي كبير أو إجهاد نفسي قد يجدون صعوبة في تنظيم أفكارهم بشكل فعال. وأخيراً، الاعتماد الزائد على التكنولوجيا والبحث السريع عبر الإنترنت يمكن أن يقلل من الحاجة إلى التفكير العميق والهرمي، مما يؤثر سلباً على تنمية هذه المهارات بين الطلبة.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه):

للتعرف على الفروق في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه), حيث أشارت نتائج مجموع الوسط الحسابي للذكور من حيث المرحلة والبالغة (45,8810) وبانحراف معياري (9,22212) والعدد الكلي لمجموع الذكور هو (168), وللتعرف على نتائج مجموع الانحراف المعياري بالنسبة (للإناث) من حيث المرحلة فقد بلغ مجموع المتوسط الحسابي (47,1788) والانحراف المعياري البالغ (8,20982) والعدد الكلي لمجموع الإناث هو (151)، وبهذا بلغت العينة التطبيقية (319). والجدول (18) يوضح ذلك

الجدول (18)

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه)

الجنس	التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	ماجستير	45.2869	9.38630	122
	دكتوراه	47.4565	8.70685	46
	المجموع	45.8810	9.22212	168
أنثى	ماجستير	47.4590	7.98154	122
	دكتوراه	46.0000	9.16515	29
	المجموع	47.1788	8.20982	151
المجموع	ماجستير	46.3730	8.75095	244
	دكتوراه	46.8933	8.85403	75
	المجموع	46.4953	8.76308	319

وللتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق الجنس (ذكور وإناث), والمرحلة (ماجستير ودكتوراه), استعمل تحليل التباين الثنائي بتفاعل (Tow away Analysis of anova), والجدول (19) يوضح ذلك

جدول (19)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الهرمي على وفق متغيري (الجنس, المرحلة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	7.052	1	7.052	0.092	غير دال
المرحلة	6.954	1	6.954	0.091	غير دال

الجنس × التخصص	181.327	1	181.327	2.370	غير دال
الخطأ	24104.667	315	76.523		
المجموع	24445.743	318			

وعند مقارنة القيم الفائية المحسوبة في الجدول السابق بالقيمة الجدولية يتبين ما يأتي:

أ- الفروق على وفق الجنس:

أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (0,092) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3,84) وبدرجة حرية (1-15) لذا فهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، أي أن الذكور والإناث لا يختلفون في مستوى التفكير الهرمي, ومن الممكن أن يكون السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الهرمي هو التشابه في البيئة التعليمية والتربوية التي يتلقاها كلا الجنسين, إذ أن المؤسسات التعليمية غالباً ما تطبق نفس المناهج وتوفر نفس الفرص التعليمية للذكور والإناث، مما يساهم في تنمية مهارات التفكير بطريقة متساوية.

ب- الفروق على وفق المرحلة:

أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير المرحلة بلغت (0,091) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3,84) وبدرجة حرية (1-15) لذا فهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المرحلة، أي أن طلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه لا يختلفون في مستوى التفكير الهرمي, ومن الممكن أن يكون السبب وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه في مستوى التفكير الهرمي هو التشابه الكبير في المناهج التعليمية والمقررات الدراسية التي يتم تدريسها في كلتا المرحلتين, كلاهما يتضمن مهارات التحليل، التفكير النقدي، والبحث العلمي التي تتطلب مستويات متقدمة من التفكير الهرمي, أيضاً قد يكون طلبة الماجستير والدكتوراه قد حصلوا على إعداد جيد خلال مراحل التعليم السابقة، مما يؤثر على مستوى تفكيرهم بشكل متساوٍ, فالتعليم الجامعي والبكالوريوس يركز على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي، مما يجعل الفروق في التفكير الهرمي بين الماجستير والدكتوراه أقل وضوحاً.

الهدف الثالث: التعرف على الثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا:

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس الثقة المعرفية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (319) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (163,1317) درجة

وبانحراف معياري مقداره (19,70908) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي[6] للمقياس والبالغ (126) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائي ولصالح المتوسط الحسابي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,57) بدرجة حرية (318) ومستوى دلالة (0,01), والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الثقة المعرفية

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
319	163.1317	19.70908	126	33.649	دال**

تشير النتيجة أعلاه إلى أن عينة البحث لديهم ثقة معرفية, ويمكن تفسير تلك النتيجة وفقاً لنظرية كانفر (Kanfer theory,1990), إذ يفترض كانفر أن شعور الأشخاص بالإنجاز يزود الثقة المعرفية لديه بأغلب المعلومات, لأنها تعتمد على خبرات الإتقان التي يمتلكها الشخص، وتؤثر خبرات الإتقان في الثقة المعرفية عن طريق المعالجة المعرفية لهذه المعلومات، فعندما ينظر الفرد لهذه الخبرات على أنها ناجحة، فإن الثقة المعرفية سوف يزداد، وبالتالي سوف يزيد من الإقدام على السلوكيات بأكثر ثقة، وعلى العكس من ذلك إذا نظر الفرد إلى تلك الخبرات بوصفها فاشلة فإن الثقة المعرفية سوف ينخفض(Kanfer,1990, p220)، ومن ثم فإن شعور طلبة الدراسات العليا بالإنجاز لوصولهم لمرحلة الدراسات العليا من شأنه يرفع الثقة المعرفية لديهم.

وتتفق النتيجة الراهنة مع ما أكدت عليه دراسة (مهدي, 2022) ومع ما أشارت دراسة (الحجامي, 2020) ودراسة (عزيز, 2024).

ومما سبق ترى الباحثة أن ارتفاع الثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا يمثل مؤشراً إيجابياً على قدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي.

من جانب آخر تتفق تلك النتيجة مع ما أظهرته دراسة عزيز (2024). ومن ثم تعد الثقة المعرفية عاملاً حيوياً في تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي لطلبة الدراسات العليا. ومن المهم أن يتم التركيز على تعزيز هذه الثقة من خلال تجارب التعليم الناجحة والدعم المستمر، لضمان تحقيق أفضل النتائج الممكنة لهؤلاء الطلبة في مسيرتهم الأكاديمية والمهنية.

---

[6] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (الثقة المعرفية) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج فى عدد فقرات المقياس والبالغة (42) فقرة.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه):

للتعرف على الفروق في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه), حيث أشارت نتائج مجموع الوسط الحسابي للذكور من حيث المرحلة والبالغة (162,8095) وبانحراف معياري (19,84761) والعدد الكلي لمجموع الذكور هو (168), وللتعرف على نتائج مجموع الانحراف المعياري بالنسبة (للإناث) من حيث المرحلة فقد بلغ مجموع المتوسط الحسابي (163,4901) والانحراف المعياري البالغ (19,61356) والعدد الكلي لمجموع الإناث هو (151)، وبهذا بلغت العينة التطبيقية (319). والجدول (21) يوضح ذلك

الجدول (21)

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه)

الجنس	التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	ماجستير	162.4098	19.08431	122
	دكتوراه	163.8696	21.93182	46
	المجموع	162.8095	19.84761	168
أنثى	ماجستير	163.0082	20.50620	122
	دكتوراه	165.5172	15.44026	29
	المجموع	163.4901	19.61356	151
المجموع	ماجستير	162.7090	19.76949	244
	دكتوراه	164.5067	19.57962	75
	المجموع	163.1317	19.70908	319

وللتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق الجنس (ذكور وإناث), والمرحلة (ماجستير ودكتوراه), استعمل تحليل التباين الثنائي بتفاعل (Tow away Analysis of anova), والجدول (22) يوضح ذلك

جدول (22)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الثقة المعرفية على وفق متغيري (الجنس, المرحلة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	69.471	1	69.471	0.178	غير دال
المرحلة	216.912	1	216.912	0.554	غير دال
الجنس × المرحلة	15.163	1	15.163	0.039	غير دال
الخطأ	123270.959	315	391.336		
المجموع	123526.470	318			

وعند مقارنة القيم الفائية المحسوبة في الجدول السابق بالقيمة الجدولية يتبين ما يأتي:

أ- الفروق على وفق الجنس:

أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (0,178) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3,84) وبدرجة حرية (1-315) لذا فهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، أي أن الذكور والإناث لا يختلفون في مستوى الثقة المعرفية, وقد يكون السبب الرئيس وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الثقة المعرفية هو تقارب بيئات التعليم والتنشئة الاجتماعية بين الجنسين, ومن الممكن أن تكون العوامل الاجتماعية والثقافية المؤثرة على الثقة المعرفية متساوية بين الجنسين, كما يمكن أن تشمل هذه العوامل الدعم الأسري، والفرص التعليمية، والموارد المتاحة، مما يجعل التأثير على مستوى الثقة المعرفية متقارباً بين الذكور والإناث.

ب- الفروق على وفق المرحلة:

أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير المرحلة بلغت (0,554) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3,84) وبدرجة حرية (1-315) لذا فهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المرحلة، أي أن طلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه لا يختلفون في مستوى الثقة المعرفية, ومن الممكن أن يرجع ذلك لكون متطلبات الدراسة والبحث في مراحل الماجستير والدكتوراه متقاربة إلى حد كبير، مما يسهم في تطوير مستوى متقارب من الثقة المعرفية بين طلبة الماجستير والدكتوراه, إذ أن كلا المرحلتين تتطلبان مهارات بحثية وتحليلية متقدمة، مما يساهم في تعزيز الثقة المعرفية بشكل متساوٍ بين الطلاب في كلا المرحلتين, كما أن الطلاب الذين يلتحقون ببرامج الماجستير والدكتوراه عادة ما يكون لديهم خلفية أكاديمية قوية ومهارات متقدمة في مجالاتهم, هذا التشابه في الخلفية الأكاديمية يمكن أن يؤدي إلى

تقارب مستويات الثقة المعرفية، حيث أن كلا المجموعتين قد اجتازتا مراحل أكاديمية مشابهة للوصول إلى الدراسات العليا.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا:

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون) لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا, إذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب (0,167) وهي أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0,148) عند مستوى (0,01) ودرجة حرية (317) والجدول (23) يوضح ذلك.

الجدول (23)

العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا

المتغيرات		معامل الارتباط
الثقة المعرفية	التفكير الهرمي	**0.167**

وتشير النتيجة أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية, أى أنه كلما كان التفكير الهرمي مرتفع كلما ارتفعت الثقة المعرفية لدى لدى طلبة الدراسات العليا. وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدت عليه دراسة (رشيد, 2021), ومع ما أشارت دراسة (مهدي, 2021).

ومما سبق ترى الباحثة أن تلك النتيجة توضح أهمية الثقة المعرفية كعامل مؤثر في تطوير وتنمية مهارات التفكير الهرمي لدي طلبة الدراسات العليا, وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بثقة معرفية عالية يكونون أكثر قدرة على تنظيم المعلومات بشكل هرمي, وهذا التنظيم يعكس ثقتهم في فهمهم للمادة وقدرتهم على ترتيبها بطرق منطقية ومنهجية. أيضاً الثقة المعرفية تسهم في تعزيز التفكير النقدي والتحليلي, فالطلبة الذين يثقون في قدراتهم المعرفية يكونون أكثر استعداداً لتحليل المعلومات بشكل دقيق ومنظم، مما يسهم في تطوير التفكير الهرمي.

الهدف السادس: التعرف على على دلالة الفروق الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية على وفق متغير الجنس، المرحلة الأكاديمية:

أ- دلالة الفروق الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث):

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون وبعد ذلك تم تحويل القيم إلى الدرجات المعيارية الزائية ثم طبقت اختبار (Z), والجدول (24) يوضح ذلك:

الجدول (24)

قيم الارتباط والقيمة الزائية والفرق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث)

المتغيرات	المقارنات		العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	الجنس	ذكر	168	0.211	0.213	0.547	غير دال
		أنثى	151	0.149	0.151		

يتبين من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق فى العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغير الجنس (ذكور, إناث)، وتشير النتيجة إلى أن تأثير التفكير الهرمي على الثقة المعرفية هو نفسه بغض النظر عن الجنس, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العوامل الآتية:

- تعرض الذكور والإناث في الدراسات العليا لنفس المناهج التعليمية والفرص الأكاديمية، مما يضمن تطوير مهاراتهم بشكل متساوٍ, هذا التساوي في المناهج يسهم في تعزيز الثقة المعرفية وتطوير التفكير الهرمي بشكل مماثل بين الجنسين.
- الجامعات والمؤسسات التعليمية عادة ما توفر فرصاً تعليمية متساوية للجنسين، مما يساعد على تقليل الفروقات في المهارات الأكاديمية والمعرفية.
- التكنولوجيا الحديثة تتيح للطلاب من كلا الجنسين الوصول المتساوي إلى المصادر التعليمية والبحثية, هذا الوصول المتساوي يعزز من فرص تطوير الثقة المعرفية والتفكير الهرمي بنفس المستوى.

ب-دلالة الفروق الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية على وفق متغير المرحلة الأكاديمية (الماجستير- الدكتوراه):

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون وبعد ذلك تم تحويل القيم إلي الدرجات المعيارية الزائية ثم طبقت اختبار (Z), والجدول (25) يوضح ذلك:

الجدول (25)

قيم الارتباط والقيمة الزائية والفرق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية وفقاً لمتغير المرحلة الأكاديمية (الماجستير- الدكتوراه)

المتغيرات	المقارنات		العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية المحسوبة	الدلالة
	المرحلة	ماجستير	244	0.160	0.161	0.193	غير دال
		دكتوراه	75	0.186	0.187		

يتبين من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق فى العلاقة الارتباطية بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغير المرحلة الأكاديمية (الماجستير- الدكتوراه)، وتشير النتيجة إلى أن تأثير التفكير الهرمي على الثقة المعرفية هو نفسه بغض النظر عن المرحلة الأكاديمية, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العوامل الآتية:

- العديد من البرامج الأكاديمية تكون متشابهة، حيث يتم بناء مناهج الماجستير والدكتوراه على أسس تعليمية مماثلة تهدف إلى تطوير مهارات البحث والتفكير النقدي, هذه المناهج تشترك في الأهداف التعليمية الأساسية التي تعزز الثقة المعرفية وتدعم التفكير الهرمي.
- كلا المرحلتين تركزان بشكل كبير على تنمية المهارات البحثية والتحليلية، مما يعزز التفكير الهرمي لدى الطلبة في كلا المرحلتين بشكل مماثل.
- الطلبة الذين يواصلون دراساتهم من مرحلة الماجستير إلى الدكتوراه يمرون بتطوير تدريجي ومستمر في مهاراتهم الأكاديمية, هذا التطور يساعد في تعزيز الثقة المعرفية وتنمية التفكير الهرمي بشكل متساوٍ بين المرحلتين.

- حصول الطلبة على توجيه ودعم مستمر من المشرفين والأساتذة خلال الماجستير والدكتوراه، مما يساعدهم على تطوير ثقتهم المعرفية وقدرتهم على تنظيم الأفكار بشكل هرمي.
- غالباً ما يشترك الطلبة في كلا المرحلتين في مشروعات وأبحاث تتطلب نفس المهارات في التفكير الهرمي والتحليل, هذه التجارب الأكاديمية المشتركة تسهم في تنمية الثقة المعرفية والتفكير الهرمي بشكل متساوٍ.

الاستنتاجات: (Conclusion)

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة استنتجت الباحثة ما يأتي:

1. أن طلبة الدراسات العليا لديهم انخفاض فى التفكير الهرمي, إذ أنّ التفكير الهرمي يتطلب القدرة على تنظيم المعلومات بشكل منظم وتحليلها بطريقة تسلسلية وهرمية, ضعف هذه المهارة قد يكون ناتجاً عن النظام التعليمي الذي يركز على الحفظ والتلقين بدلاً من التحليل والنقد.
2. عدم وجود فروق في التفكير الهرمي على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه) لدى طلبة الدراسات العليا.
3. أن طلبة الدراسات العليا يتمتعون بثقة معرفية مرتفعة, هذا يعني أنهم يثقون في قدراتهم على فهم المعلومات وتحليلها واتخاذ القرارات بناءً عليها, هذه الثقة العالية قد تكون ناتجة عن التدريب الأكاديمي المتقدم والخبرات التعليمية التي مروا بها.
4. عدم وجود فروق في الثقة المعرفية على وفق متغيري الجنس (ذكر, أنثى) والمرحلة (ماجستير, دكتوراه) لدى طلبة الدراسات العليا.
5. هناك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية ، أي أنه كلما زاد التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا، ارتفعت الثقة المعرفية لديهم.
6. عدم وجود فروق في العلاقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية بين الذكور والإناث, يدل على أن تأثير التفكير الهرمي على الثقة المعرفية ثابت وغير مرتبط بالجنس.
7. عدم وجود فروق في العلاقة بين التفكير الهرمي والثقة المعرفية بين طلبة الماجستير والدكتوراه, وهذا يدل إلى أن تأثير التفكير الهرمي على الثقة المعرفية ثابت بغض النظر عن المرحلة الأكاديمية، مما يعني أن تعزيز التفكير الهرمي يمكن أن يكون مفيداً بشكل متساوٍ لطلبة الماجستير والدكتوراه.
8. الثقة المعرفية تسهم بشكل دال إحصائياً في تطوير التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا, هذا يعني أن تعزيز الثقة بالنفس في المجال المعرفي يساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وتحليلها بطريقة منهجية وفعالة, كما أن الإسهام واضح ودال إحصائياً في تحسين التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا, وهذا يؤكد أهمية تطوير برامج تعليمية وتدريبية تعزز من الثقة المعرفية لدى الطلبة، مما يسهم في تحسين قدراتهم على التفكير الهرمي والتعامل مع المعلومات بطريقة منظمة وفعالة.

التوصيات: (Recommendations)

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

5) اعتماد أساليب تعليمية تركز على التفكير الهرمي وحل المشكلات، وتشجيع الحوار والتفاعل بين طلبة الدراسات العليا.

6) تشجيع طلبة الدراسات العليا على المشاركة في مشاريع بحثية ذات صلة بمجالاتهم، وتوفير إمكانية الوصول إلى المصادر البحثية.
7) تقديم أدوات وتقنيات مساعدة لطلبة الدراسات العليا في تطبيق التفكير الهرمي بشكل فعال، مثل خرائط المفاهيم والرسوم البيانية.
8) تقديم أمثلة عملية على كيفية تطبيق التفكير الهرمي لطلبة الدراسات العليا في مختلف المجالات.
9) توفير برامج تدريبية لطلبة الدراسات العليا لتطوير مهارات البحث العلمي، مثل تحليل البيانات وتفسير النتائج.
10) توفير فرص لطلبة الدراسات العليا لتطوير مهارات التفكير الهرمي من خلال ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة.

المقترحات: (Suggestion)

فى ضوء ما توصل إليه البحث, واستكمالاً لبحث الموضوع بشكل أوسع تقترح الباحثة ما يأتي:

5) إجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.

6) دراسة أسباب ضعف التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
7) دراسة العلاقة بين مهارات التفكير الهرمي والأداء الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.
8) دراسة تأثير أساليب التدريس على مهارات التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
9) دراسة تأثير التفكير الهرمي على مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا.
10) دراسة دور التفكير الهرمي في حل المشكلات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا.
11) دراسة دور تقنيات التعلم الرقمي في تحسين مهارات التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.
12) دراسة دور مهارات التواصل في تطوير التفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا.

المصـادر (References):

المصادر العربية

أولاً: القرآن الكريم:

- *القرآن الكريم: سورة الحشر, الآية (21).*

ثانياً: الكتب المطبوعة:

- *أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (2011). دراسة الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين للمخ في تفضيل أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر وسلطنة عمان: دراسة عبر ثقافية، دراسات تربوية واجتماعية، 17 (4) 11-78.*
- *أبو المعاطي، يوسف (2005). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 15 (49)، 375-446.*
- *أبو جادو, صالح, ونوفل محمد (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان- الأردن.*
- *أبو راسين, محمد بن حسن (2015). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدي عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان, دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق), العدد (88), الجزء الأول.*
- *أبو هاشم، السيد محمد (2008). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز بحوث كلية التربية، (269).*
- *أبو هاشم، السيد، كمال، صافيناز أحمد (2007). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، جامعة طيبة، كلية التربية، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامع: الواقع والطموحات، (19-21) أكتوبر.*
- *أبوتايه، بندر كريم (2017). دور الثقة الوجدانية والمعرفية في التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي في منظمات الأعمال في الأردن, الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي, المجلة الأردنية في إدارة الأعمال, مج13, ع4, الأردن, 521 - 536.*
- *الإمام، مصطفى محمود, الطريحي، فاهم حسين, حسين, ربيع. (1990). التقويم والقياس: دار الحكمة للطباعة والنشر، ط2، بغداد.*
- *الباكستاني، عدنان شريف (2012). أساليب التفكير وحب الاستطلاع لدى الطلاب الجامعيين فى جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، 20 (3)، 245-281.*

- *بركات، زياد & حسن، كفاح. (2006). الاتجاه النفسي وعلاجه، مجلة شبكة العلوم النفسية، العدد 9 لسنة 2006.*
- *البطش، محمد وليد، وأبو زينة، فريد كامل. (2007). مناهج البحث العلمي ـ تصميم اللحث والتحليل الإحصائي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.*
- *بن غذفة، شريفة (2014). اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوي الطموح لدي الموظفين بالمؤسسات العمومية, أطروحة دكتوراه, جامعة سطيف, الجزائر.*
- *بيير داكو (1986). الانتصارات المؤهلة لعلم النفس الحديث: التعب والكآبة والخجل, ترجمة: أسعد رزق, العراق, بغداد.*
- *جروان، فتحي (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات, الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.*
- *الجنابي, صاحب عبد مرزوك & أبو خمرة, سالم محمد عبدالله. (2020). المعتقدات المعرفية, مجموعة اليازوري للنشر والتوزيع, عمان- الأردن.*
- *جناد، روعة عارف (2018). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بعدد من المتغيرات: دراسة ميدانية لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين, جامعة تشرين, مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية, مج40, ع3, سوريا, 83 – 101.*
- *الجواري، غزوان راكان (2001).أثر استخدام استراتيجيتي من التعلم التعاوني في مادة الرياضيات علي التحصيل والثقة لطلبة الثاني المتوسط, (رسالة ماجستير غير منشورة), كلية التربية, جامعة الموصل.*
- *الحجامي، عبدالعباس غضيب شاطي (2020). الإجهاد الفكري لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة ذي قار- كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية , مج10, ع4, 342 – 389.*
- *حمدى محمد مرسي، إيهاب السيد شحاته (2007). أثر استخدام نموذج "دي بونو" على تنمية التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة أسيوط، مجلة دراسات المستقبل (يونيو).*
- *الحموري، فراس أحمد مصلح (2009). العلاقة بين أساليب التفكير والافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك, جامعة البحرين – مركز النشر العلمي, مجلة العلوم التربوية والنفسية, مج 10, ع 3, سبتمبر, البحرين, 35 – 59.*
- *خضر، عادل سعد (2004) . البناء العاملي للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق (اختبار صدق نظرية ستيرنبرج الثلاثية للقدرات العقلية). مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، 10 (4)، 279 -365.*

- خضير، ثابت محمد (2011). أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل, جامعة الموصل – كلية التربية الأساسية, مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية, مج 10, ع 2, العراق, 155 – 180.
- الخفاف، ايمان عباس علي (2013). الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعالياً، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1 .
- خليل، صمويل تامر بشرى (2013). أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية, جامعة أسيوط – كلية التربية, مجلة كلية التربية, مج29, ع1, يناير, 487 – 539.
- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين. (1990). مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.
- رشيد، محمد خلف (2021). التحكم الانتباهي لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة الأنبار– كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية, ع1, آذار, 293 – 323.
- رشيد، محمد خلف (2021). عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة الأنبار– كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية, ع3, أيلول, 401 – 431.
- رمضان، رمضان محمد (2001). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية جامعة بنه، 12 (46) ، 10 –40
- الزركاني, زينب مهدي (2023). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاء الخبراتي والتفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا, أطروحة دكتوراه, كلية التربية للعلوم الإنسانية, جامعة واسط.
- الزعبي، طلال عبد الله، الشريدة، محمد (2007). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، 5 (2)، 103 –125.
- ستيرنبرج, (2004). أساليب التفكير. ترجمة عادل سعد خضر، القاهرة، مكتبة النهضة العربية
- السفاسفة, محمد، (2017). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة، البلقاء للبحوث والدراسات, جامعة عمان الاهلية 20(2),9–31.
- سليمان, أمين علي, مراد, صلاح أحمد. (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها, دار الكتاب الحديث, القاهرة.
- شاكر, آيات محمود, السراراتي, كريم فخري. (2023). أسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة, مجلة نسق, مجلد (39), ع(3), أيلول.

- شريف، نادية محمود (1981). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي دراسات في الشخصية, مجلة العلوم التربوية والنفسية, مجلد (13), عدد (2).
- شلبي، أمينة (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12 (34) فبراير، 87-142.
- الشوربجي، أبو المجد إبراهيم (2007). أساليب التفكير من منظور نظرية الحكومة الذاتية العقلية وعلاقتها بكل من أسلوب التدريس المفضل والتحصيل الدراسي ونوع الدراسة والعمر لدى خريجي الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، 55، 97 – 170.
- صابر، فاطمة عوض & خفاجة، ميرفت علي. (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي, مكتبة الإشعاع الفنية. الإسكندرية.
- صالح، الدليمي& حسن، عصام & عبد الرحيم، على. (2014). البحث العلمي وأسسه ومناهجه، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- طافش، محمود (2004). تعليم التفكير (مفهومه- أساليبه- مهاراته), دار جهينة للنشر والتوزيع, عمان- الأردن.
- الطيب, عصام علي (2004). أساليب التفكير (نظريات ودراسات معاصرة), عالم الكتب, القاهرة.
- الطيب، عصام علي (2006). أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة), دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة.
- عاشور، أحمد حسن (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة عبر ثقافية، مجلة كلية التربية جامعة بنه، 18 (74)، 220 – 259
- عامر, أيمن (2003). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب, دار العربية للكتب, القاهرة.
- عبد الخالق, عبد الجبار. (2011). الإحصاء الحياتي, دار اليازروي, الأردن.
- عبد الرحمن, أبو عمه, هندي, محمود محمد. (1983). الإحصاء التطبيقي, العبيكان, المملكة العربية السعودية.
- عبد الستار، حمي (2020). علاقة أساليب التفكير واستراتيجية مواجهة الضغوط المهنية بالفعالية التنظيمية لدي موظفي الإدارة بالمؤسسات العمومية, أطروحة دكتوراه منشوره, جامعة قاصدي مرباح.
- عبد الستار، مهند محمد (2010). تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الفتح، العدد الرابع والاربعون، جامعة دمشق، كلية التربية. سوريا، دمشق.

- عبد الهادي، آمال عوني (2021). أساليب التفكير السائدة لدي طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتنظيم ذاتهم, مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية, مجلد (29), عدد (4).
- عبيدات، ذوقان & عبد الرحمن، عدس & عبد الحق، كايد. (1996). البحث العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان- الأردن.
- العتوم، عدنان (2004)0 علم النفس المعرف: النظرية والتطبيق 0 عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عجوة، عبد العال (1998)0 أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية جامعة بنه، 9 (33)، 363-425
- عدنان، عبدالله رعد (2023). أسلوب التفكير الملكي لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة تكريت- كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية, مج30, ع11, 227 – 249.
- عزيز، ريام محمد هادي (2024). الإرادة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة بغداد- مركز البحوث التربوية والنفسية, مجلة البحوث التربوية والنفسية , ع80, 293 – 318.
- عساف، محمد محيي الدين (2023). أنماط التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة أريحا وعلاقتها ببعض المتغيرات, جامعة فلسطين التقنية خضوري – عمادة البحث العلمي, مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث, مج11, ع3, فلسطين, 156 – 174.
- علام, صلاح الدين محمود. (1986). تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي, جامعة الكويت.
- علي، حسام الدين أبو الحسن (2013). فاعلية برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير فوق المعرفية فى تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة, جامعة الأزهر – كلية التربية, مجلة التربية, ع155, ج3, أكتوبر, 634 – 685.
- علي، سمية مصطفى، (2009). فاعلية برنامج ارشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الاسلامية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، كية التربية، الجامعةالاسلامية غزة.
- عودة, أحمد سليمان, ملكاوي, فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية, دار الأمل, عمان- الأردن.
- عودة, أحمد. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية, ط2, دار اليازوري العلمية, جامعة اليرموك, الأردن.

- غالب، سهام سيف علي (2020). أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز, دار سمات للدراسات والأبحاث, المجلة التربوية الدولية المتخصصة, مج9, ع2, حزيران, الأردن, 90 – 108.
- القرشي، خالد خضر, والشريدة، محمد خليفة (2020). الحاجة إلي المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات, المجلة العلمية لكلية التربية, جامعة أسيوط, المجلد (26), العدد الخامس.
- القصاص, مهدي محمد. (2007). مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي, كلية الآداب, جامعة المنصورة, مكتبة الفريد الالكترونية.
- القضاة، محمد فرحان، مقدادي، هاني صلاح (2008). أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 39 (2)، 312-336.
- قطامى، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية, عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف (2000). سيكولوجية التعلم الصفي, دار الشروق للطباعة والنشر, عمان- الأردن.
- الكبيسي، وهيب مجيد. (2010). القياس النفسي بين التنظير والتطبيق، ط1، العالمية المتحدة، بيروت، لبنان.
- لمونس، منال (2020). أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة علي حل المشكلات في مادة الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الثانوي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة محمد بوضياف, الجزائر.
- محمد، أمين شيخ (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق, جامعة دمشق, مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية, س37, ع2, سوريا, 180 – 230.
- محمود, محمود كاظم، وسهيل, حسن أحمد (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدي طلاب المرحلة المتوسطة, بحث منشور في مجلة (الأستاذ), مجلة علمية محكمة, تصدر عن كلية التربية, جامعة بغداد ابن رشد, (72).
- محمود، محمود كاظم، وسهيل، حسن احمد، (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بحث منشور في (مجلة الاستاذ)، مجلة علمية محكمة، تصدر عن كلية التربية، جامعة بغداد، ابن رشد، (72)، ص 27- 50.

- مراد، صلاح أحمد (1989). أنماط التعلم والتفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية, مجلة كلية التربية, جامعة المنصورة, عدد (12).
- المصاروة، محمود مبارك سليم (2016). العلاقة بين قلق الاختبار وأساليب التفكير لستيرنبيرج لدى طلبة جامعة مؤتة, رسالة ماجستير, عمادة الدراسات العليا, جامعة مؤتة, الأردن.
- مهدي، أسامة عبدالرحمن (2021). الاحتراق التعلمي لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة تكريت– كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية, مج28, ع8, 463 – 486.
- مهدي، أسامة عبدالرحمن (2022). التكيف الجامعي المبكر لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة تكريت– كلية الآداب, مجلة آداب الفراهيدي, مج14, ع49, آذار, 491 – 515.
- النشاوي، كمال أحمد الإمام، (2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- نصار، يحيي حياتي، يدك، صفاء ماجد (2010). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو تخصصهم، المجلة التربوية، الكويت، 24 (95)، 323 – 361.
- نصر، ألفت أجود، (2014). الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق.
- النور، أحمد يعقوب (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 28 (2)، 122 – 155.
- هلال، كريم فخري (2023). التفكير المتزامن لدى طلبة الدراسات العليا, جامعة بابل– كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة العلوم الإنسانية, مج29, ع4, كانون الأول, 1 – 13.
- هوارية، قدور بن عباد (2014). استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص, جامعة قاصدي مرباح – ورقلة, مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, ع16, سبتمبر, الجزائر, 279 – 298.
- الوشلي, وداد (2007). الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدي عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة, رسالة ماجستير, جامعة أم القري, مكة المكرمة.

- الوشلي، وداد، (2007). الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- يوسف، سناء مؤيد (2020). استراتيجيات تقديم الذات لدي طلبة الدراسات العليا, جامعة الأنبار– كلية التربية للعلوم الإنسانية, مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية, ع1, آذار, 269 – 314.

المصادر الأجنبية

- *Adalikwu, C. (2012). How to build self-confidence, happiness health. Bloomington: Author House.*
- *Aldossari, A. T., & Abu Jadou, M.M.A. (2021). The Common Thinking Styles Based on the Mental Self-Government Theory Among Saudi University Students According to Gender, Academic Achievement and Extracurricular Activities International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(6) 258-276.*
- *Aljojo, Nahla (2012) . Diferrnces in style of thinkingin light of sternberg theory : Acase study of deferent educational levels in Saudi Arabia , journal of Technology and Sciences Education ,7(3) ,p.p : 333-346.*
- *Allen,M.J.,& Yen,W.M .(1979). measurement Introduction to Monterey, CA; Brooks/ Cole theory.*
- *Anastasi, A. (1976). Psychological testing (4th ed.). Macmillan.*
- *Anastasi, A.,& Urbina. (1997). Psychological testing (7th ed) Saddle Hall and Medicine River NJ: Prentice, 29 (2) Available from .*
- *Angela, Clarke & Pamela, J. Meredith & Tanya, A. Rose & Michael, Daubney (2018). A role for epistemic trust in speech-language pathology: A tutorial paper, Journal of Communication Disorders, Volume 72, March–April 2018, pp 54-63.*
- *Balkis, M & Isilker, G (2005). The relationship between thinking styles and personality types. Social Behavior and Personality , 33(3) , 283 -294.*
- *Bernardo, A., Zhang, Li.& Callueng, C. (2008). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. The Journal of Genetic Psychology. 163(2), 149-163.*

- *Butler,D.L,& Winne,p.H,1995,": Feed book and self-regulated learning",Review of Educational Research,65,p:245-281.*
- *Catherine, Ouellet-Courtois & Samantha, Wilson & Kieron, O'Connor (2018). Cognitive confidence in obsessive-compulsive disorder: A systematic review and meta-analysis, Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders, Volume 19, October 2018, pp 77-86.*
- *Cole. D. Ellis, Mason. Meed, J. Record, Rossetti. & Willcocks, G. (2007). Teaching speaking and listening: a toolkit for practitioners. Bristol: Portishead press.*
- *De Boeer, B. & Coetzee, H. (2000). The thinking style preferences of learner in cataloguing and classification. Paper Presented Council and General Conference, (Pretoria South Africa,Augut 13-18).*
- *Dikici, A. (2014). Relationships between Thinking Styles and Behaviors Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1), 179-201.*
- *Dirk, Hermans & Ute, Engelen & Luc, Grouwels & Els, Joos & Jos, Lemmens & Guido, Pieters (2008). Cognitive confidence in obsessive-compulsive disorder: Distrusting perception, attention and memory, Behaviour Research and Therapy, Volume 46, Issue 1, January 2008, pp 98-113.*
- *Ebel, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement (1st ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.*
- *Fer, S.(2005). Validity and Reliability Of the Thinking Styles Inventory. Educational Sciences: Theory & Practice. 5 (1), 55-68.*
- *Fjel, A. & Walhovd, K. (2004) .Thinking style in relation to personality traits: An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO- PI- R, Scandinavian Journal of Psychology, 45, 293-300.*
- *Geisinger,K.F.(1993).Crosscultural normative assessment:Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments.Psychological Assessment,6(4),304312.*
- *Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. American Psychologist, 40(3), 266-275.*
- *Giddens, A. (1984). The constitution of society: Outline of the theory of structuration. University of California Press.*
- *Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1995). Styles of thinking in the school . European Journal for High Ability . 6 , 201-219.*
- *Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking , abilities , and academic performance . Exceptional Children, 63, 295-312.*

- *Haller C. S. & Courvoisier D. S. (2010). Personality and Thinking Style in Different Creative Domains, Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 4(3), 149 –160.*
- *Harrison, T. (2008). Think Better: An Innovator's Guide to Productive Thinking. Wiley.*
- *Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2016). Introduction to social psychology. John Wiley & Sons.*
- *Hindman, L, Grant, L, & Stronge, J. (2010). The supportive learning environment: Effective Teaching Practices. London: Routledge.*
- *House. J.D. (2000). The effect of student involvement on the development of academic self-concept- The Journal of Sonal Psychology. 140.*
- *Irmscher, M. (2019). The Interface Function of Thinking Styles between Personality and Intelligence. World Journal of Education, 9(1), 79-91.*
- *Kanfer, F.H. (1990b): Motivation theory and industrial/organizational psychology. Pp. 75-170, in M.S. Donnette and L. Hough, eds., Handbook of Industrial and Organizational Psychology , 2d ed., Vol, 1 Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press. Research Press.*
- *Kanfer, F.H. 1990 b: Motivation theory and industrial/organizational psychology. Pp. 75-170 in M.S. Donnette and L. Hough, eds., Handbook of Industrial and Organizational Psychology , 2d ed., Vol, 1 Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press. Research Press.*
- *Kanfer, F.H. 1990a :Motivation and individual differences in learning: An integration of developmental differential, and cognitive perspectives. Learning and Individual Differences 2:219-237 .*
- *Kaplan,R,M. & Saccuzzo,D.P. (2005). Psychological testing:Principles,applications,and issues (6th Ed.)Belmont,CA:Thomson Wadsworth.*
- *Kim, M (2011).The Relationship Between Thinking Style Differences and Career Choices for High-Achieving Students, Roeper Review, 33, 252–262*
- *Kiraly I, Csibra G, Gergely G.(2013). Beyond rational imitation: Learning arbitrary means actions from communicative demonstrations. J Exp Child Psychol. 2013; 116(2):471–86. https://doi.org/10.1016/j.jecp.*
- *Kirby, J.R& Das ,J.P.(1984): Information Processing and human abilities .Journal of Educational Psychology, Vol (10)No(1).*
- *Kline,P.(1993).The Handbook of Psychological, London Routledge Testing.*
- *Kovalcikiene, Kristina & Marmmiene ,Loeta ,Buksnyte (2013) : Thinking Styles and professional Choice Satisfaction of Sociol Profile students Implication for*

academic achivment in University , psychology Research ,Vol. 3, No .1, p.p :40-51.

- *Kuan, T.Y., & Zhang, L.F. (2020). Thinking styles and time perspectives*
- *Limon M. (2004). A tribute to P.R. Pintrich: contribution to psychology and education, Electr. J. Res. Educ. Psychol. 2, 159–210.*
- *Lina Daouk-Öyry&Pia Zeinoun. (2013). Testing Across Cultures: Translation, Adaptation and Indigenous Test Development, https://doi.org/10.1002/9781119183020.*
- *Lindauist, E. F. (Ed.). (1957). Educational measurement. American Council on Education.*
- *Łukasz& Gawęda (2015). Does aging affect source monitoring and cognitive confidence in schizophrenia? Preliminary results, Psychiatry Research, Volume 228, Issue 3, 30 August 2015, pp 936-940.*
- *Maja, Nedeljkovic & Richard, Moulding & Michael, Kyrios & Guy, Doron (2009). The relationship of cognitive confidence to OCD symptoms, Journal of Anxiety Disorders, Volume 23, Issue 4, May 2009, pp 463-468.*
- *Murray, D. (2006). Coming out Asperger: Diagnosis. Disclosure, and Selfconfidence. London: Jessica Kingsley Publishers.*
- *Murray, D. (2006). Coming out Asperger: Diagnosis. Disclosure, and Self-confidence. London: Jessica Kingsley Publishers.*
- *Nunnally, J.C.(1978). Psychometric theory, (2nd ed) New York, MCGraw, Hill.*
- *Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.*
- *Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53(3), 801-813.*
- *Preston, D.L., (2001). steps to self-confidence. Oxford: How to Books.*
- *Putri,A. & Elisa,Y. (2020). The Impact of Learning and Thinking Styles on the Learning Outcomes of High School Students. Advances in Social Science,Education and Humanities Research,(576),285-289.*
- *Rani, P., & Agarwal, N. (2015). Thinking styles: an overview. An International Journal of Art & Higher Education, 4 (2), 1-21.*
- *Ruiz, S, Serrano, J, Ortegal, R., Garcial, P, Navarrete, N, & Ramirezi, I. (2012):Can constructive thinking predict decision making, Journal of Behavioral Decision Making, 25: 469-475.*

- *Samuel, Ronfard & Jonathan, D. Lane (2019). Children's and adults' epistemic trust in and impressions of inaccurate informants, Journal of Experimental Child Psychology, Volume 188, December 2019, 104662*
- *Sander , P. , Arias , J. D. L. F. , Stevenson , K., & Jones, T. (2011) . A Validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Spanish Psychology Students. Psychology Learning and Teaching, 10 (1) 11-24*
- *Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000). University students′expectations of teaching. Studies in Higher Education, 25.*
- *Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and positive therapy. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). The Handbook of Positive Psychology (pp.3-9). New York: Oxford University Press.*
- *Situmorang D. D. & Salim, R.M. (2020). The Effects of Authoritative PaternalMaternal Parenting Styles on Career Decision Self-Efficacy of Gen Z Adolescents: Thinking Styles as Mediators, International Journal of Innovation, Creativity and Change, 13 (10), 148- 160.*
- *Smith, Moran. (1966). Commentary on R. A. Fisher's Paper on "The Correlation between Relatives on the Supposition of Mendelian Inheritance"*
- *Sperber D, Clement F, Heintz C, Mascaro O, Mercier H, Origgi G, (2010). Epistemic vigilance. Mind and Language. 2010; 25(4):359–93. https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x*
- *Sternberg & Wagner, (1991). Thinking styles inventory . Educational Psychology, 42 (1), 119- 137.*
- *Sternberg, (1990). Handbook of Human Intelligence Cambridge University Press .*
- *Sternberg, (1997). Thinking Styles, New York, Cambridge University Press .*
- *Sternberg, (2004). Cognitive Psychology.(3rded), Thomson Wadswor- th Australian`s Co.*
- *Sternberg, R. (1988). Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31, 197-224.*
- *Sternberg, R. (1990). Thinking Styles: Keys to understanding Student performance. Phi Delta Kappa. 71, 366-371.*
- *Sternberg, R. (1992). Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and personality . New York: Cambridge University press.*
- *Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. Educational Leadership, 52 (3), 36-40.*
- *Sternberg, R. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University press.*

- *Turki, J (2012). Thinking Styles "In Light of Sternberg's Theory" Prevailing Among the Students of Tafila Technical University and Its Relationship with Some Variables. American International Journal of Contemporary Research, 2 (3), 140-152*
- *Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In Social identity: Context, commitment, content (pp. 6-34). Blackwell Publishers.*
- *Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. Annual Review of Psychology, 57, 375-400.*
- *Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. European Psychologist, 1(2), 89–99. https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89.*
- *Wright, J.H. (2009). Building self-confidence with encouraging words. United States of America: Total Recall Publications.*
- *Xie .Q et al (2013). Thinking Styles in implicit and explicit learning , learning and Individual Differences , 23, 267-271.*
- *Zhang , li-fang (2010). Mental health and thinking styles in Sternberg's theory : An Exploratory study , psychological Report, Research Gate,107, 3 ,p.p :784-794.*
- *Zhang, L. (2000). Are thinking styles and personality types related?. Educational psychology, 20(3) , 271-284.*
- *Zhang, L. (2002). Thinking styles : Their relationship with modes of thinking and academic performance . Educational psychology , 22(3) , 331-348 .*
- *Zhang, L. F. (2015). Fostering successful intellectual styles for creativity, Asia Pacific Education Review, 16, 183–192.*
- *Zhua, C. & Zhang, L.F. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students, Educational Psychology, 31(3), 361–37.*
- *Zimmerman B. J., Schunk D. H. (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York, NY: Taylos and Francis.*
- *Zimmerman, B. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, San Diego, Academic Press.*
- *Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.*
- *Zimmerman, J.(1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. Journal of American Education, 12(3), 1-25.*

مصادر الانترنت

1) *http://www.taskade.com/blog/hierarchical*
2) *http://www.taskade.com/blog/hierarchical-thinking.*

الملاحق

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة الصادر عن عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الانسانية
الشؤون العلمية
الدراسات العليا

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
College of Education for
The Humen
Postgraduate Studies

العدد: ع/6/ 521 التاريخ : 2024/2/28

الى / رئاسة جامعة كربلاء / شعبة الاحصاء
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :::

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة الطالب/ة(**جمان علي محسن**) ماجستير في كليتنا قسم العلوم التربوية والنفسية ، لغرض المراجعة والحصول على البيانات المطلوبة لإكمال متطلبات بحثها الموسوم بـ((الثقة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الهرمي لدى طلبة الدراسات العليا)) .

مع التقدير ..

أ.د. مؤيد عمران جياد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
2024/2/28

نسخة منه إلى /
- الدراسات العليا .
- الصادر .

ملحق (2)

مقياس التفكير الهرمي مقدم للسادة المحكمين

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير/ علم النفس التربوي

استطلاع آراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس التفكير الهرمي

المحترم الأستاذ الفاضل/.....

تحية مباركة...

تروم الباحثة (جمان علي محسن) القيام ببحثها الموسوم: (التفكير الهرمي وعلاقتها بالثقه المعرفيه لدى طلبة الدراسات العليا) ولتحقيق متطلبات أهداف البحث، قامت الباحثة بتبني مقياس التفكير الهرمي، الذي أُعد وفقاً لتعريف التفكير الهرمي الذي طرحه متيرنبرغ في نظرية (حكومة الذات العقلية) بأنه أسلوب يتبعه الأفراد في ترتيب جميع الأهداف التي تواجههم كل حسب أهميته (Sternberg & Wagner, 1991:3) ، ويتم الإجابة على الفقرات بمدرج ثلاثي، ولغرض التحقق من صلاحية الفقرات وملائمتها لعينة البحث ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية ونظرة موضوعية، تود الباحثة الاستفادة بآرائكم السديدة بالحكم على:

1) صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها لعينة البحث، بأن تؤشروا على كل فقرة بعلامة (✓) إذا كانت صالحة، وعلامة (X) إذا كانت غير صالحة، وتعديل ما ترونه مناسباً.
2) بدائل الاستجابة.
3) التعليمات هل هي مناسبة أو غير ذلك.

البدائل

البديل أ	البديل ب	البديل ج
3	2	1

أرجو تدوين الملاحظات الآتية:

الاسم واللقب العلمي:

التخصص الدقيق:

الجامعة:

مع جزيل الشكر والامتنان لتعاونكم العلمي مع الباحثة

إشراف/ أ.م.د/ فاطمة ذياب الباحثة/ جمان علي محسن

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	عند كتابتك لموضوع معين فإنك: أ/ تقوم بوضع خطة شاملة تتضمن الأفكار العامة والفرعية. ب/ تعتمد فكرة جاهزة. ج/ تضع فكرة عامة فقط .			
2	إذا واجهتك مشكلة في الحصول على المراجع الضرورية لبحثك فأنك سوف: أ/ تبحث بطرق متعددة للوصول إلى المراجع الضرورية. ب/ تستعين بخبرات أساتذتك في البحث عن المراجع . ج/ تعمل على تغيير عنوان بحثك.			
3	ترى أن النقاش العلمي: أ/ يمرن العقل ويشحذ الفكر ويجدده. ب/ لا يضيف أي جديد. ج/ مضيعة للوقت.			
4	عند الشروع في أداء مهمة معرفية فإنك سوف: أ/ تدرس المهمة وتضع خطة مفصلة وعلمية لإنجازها. ب/ تعتمد على خطط زملائك. ج/ تجد صعوبة في أدائها .			
5	لحل أي مشكلة تواجهك فإنك: أ/ تدرس المشكلة بشكل مستفيض لطرح مجموعة حلول لها. ب/ تستشير زملائك. ج/ تحلها بأول حل يطرأ على عقلك.			
6	عندما يكلفك الأستاذ بمهمتين بحثيتين فإنك سوف: أ/ تقوم بوضع خطة متسلسلة ومفصلة لإنجازهما. ب/ تفكر بإنجاز مهمة واحدة فقط. ج/ تتعاجز عن إنجازهما .			

7	تتعامل مع النظريات المطروحة من خلال: أ/ تفهمها بما ينسجم مع روح العصر. ب/ الاعتماد على وجهة نظر أسائلاتك عنها. ج/ التسليم لها .			
8	ترى أن تخصصت الدراسي في ضوء متغيرات الحياة أنه: أ/ يقدم لك معرفة نظرية وخبرة عملية في مواجهة متغيرات الحياة. ب/ يقدم لك معرفة نظرية فقط. ج/ لا فائدة منه .			
9	عند تعرضك للضغوطات الدراسية فإنك سوف تقوم: أ/ بتنظيم جدول دراسي وفقاً لصعوبة وسهولة المواد الدراسية. ب/ بتدوين الملاحظات التي يقوم بها زملائك بطريقة مختلفة عنك. ج/ تعتمد على استشارة أساتذتك .			
10	عند مواجهتك صعوبة في المقرر الدراسي فأنك سوف: أ/ تضع خطة لمراجعة المقرر الدراسي وبما لا يؤثر على بقية المواد الدراسية. ب/ تقترح على زملائك أن تتحدثوا مع أستاذ المادة التغيير بعض موضوعات المقرر الدراسي. ج/ تشعر بالتذمر من الدراسة.			
11	عندما يواجهك موقف أو أزمة طارئة فإنك سوف: أ/ تتعامل معها بطريقة هادئة وتحاول فهم أسبابها. ب/ تتعامل معها بتوتر وقلق. ج/ تترك الموقف.			
12	عندما يكلفك الأستاذ بعمل تقرير فإنك سوف: أ/ ترجع إلى المصادر والأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، وتعتمد على منهجية بحث علمية. ب/ تعتمد على زملائك في كتابة التقرير. ج/ تعتمد على ذاكرتك لإنجاز المهمة.			
13	عند انتهاء الوقت المحدد للامتحان واكتشفت بأنك لم			

	تكمل الإجابة بعد، فإنك سوف: أ/ تطلب من الأستاذ منحك بعض الوقت للإجابة. ب/ لا تهتم. ج/ تشعر بالتوتر والانزعاج.			
14	عند الانتهاء من الدراسة فأنك سوف: أ/ تقوم بترتيب أوراقك بعد كل مرة تنتهي بها من الدراسة. ب/ تحدد وقت لترتيب أوراقك وكتبك. ج/ لا تقوم بترتيب وتنظيم أوراقك.			
15	إذا طلب منك الأستاذ تقديم الدرس في المحاضرة القادمة فإنك سوف: أ/ لا تبالي وستقوم بتقديم المحاضرة. ب/ تطلب من أحد زملائك تقديم المحاضرة بدلا عنك. ج/ تتغيب ولا تذهب الى الكلية.			
16	بعد تخرجك من الكلية وأنت تعمل في أحد تشكيلات مؤسسات التربية والتعليم ووجدت العمل شاقاً ومكثفاً فأنك سوف: أ/ تصر على أن تحقق أهداف بصورة تدريجية. ب/ تبقى في موقع العمل وتعتمد على الآخرين. ج/ تقدم استقالتك، حيث راحتك أهم من العمل.			
17	إذا وجدت نفسك في وظيفة لا تشعر فيها بالراحة فأنك سوف: أ/ تحاول أن تغير من رغباتك وتتقبل الوظيفة. ب/ تشعر بالضيق ولا تعمل حتى يخبرك أحد زملائك عن وظائف شاغرة. ج/ تقدم استقالتك وتذهب للبحث عن وظيفة أخرى.			
18	أثناء تقديمك للمحاضرة وطرح أحد زملائك فكرة لها علاقة بالموضوع لكنها بعيدة فإنك سوف: أ/ تحاول أن تستثير تفكيرك ويتفاعل مع ما طرحه زميلك. ب/ تطلب منه الجلوس والصمت.			

	ج/ تتضايق لأنه خرج من الموضوع الأساسي.			
19	عندما تكون مستعداً لشرح درس معين على آلة الكومبيوتر وتتفاجأ بعطل الجهاز فإنك سوف: أ/ تحاول شرحها بأسلوب آخر. ب/ تطلب من زملائك تقديمها بدلاً عنك. ج/ تعتذر عن المحاضرة.			
20	عند مواجهتك لمواقف الحياة فإنك: أ/ تضع نظاماً وترتيباً معينين لأولوياتك بناء على ما درسته في تخصصك. ب/ تشارك المحيطين بك في تنظيم أمور حياتك. ج/ لا تضع أي نظام.			
21	عند الرسوب في أحد الامتحانات فإنك سوف: أ/ تحاول أن تأخذها عبرة تحفزك للتعريض في الامتحان القادم. ب/ تعتمد على تدخل الآخرين لتغيير الدرجة. ج/ تعتبرها نهاية المطاف بالنسبة لك.			
22	خلال مؤتمر علمي في الجامعة وسألك أحد الأساتذة الحاضرين، إذا كنت أستاذاً جامعياً ما هي المواد التي تفضل أن تدرسها: أ/ المقررات المبنية على وفق أطر نظرية تعتمد على الحقائق العلمية والعمليات العقلية التي تعالج مشكلات واقعية. ب/ المقررات المبنية على الأفكار النظرية. ج/ المقررات التي أجدها سهلة.			
23	عند تعرضك لموقف محرج مع أستاذك بسبب خطأ ما قمت به فإنك سوف: أ/ تعتذر أولا و بكل لباقة وتفسر خطأك وتوضح أسبابه لأستاذك. ب/ تعتذر من أستاذك وتشعر بالإحراج ولا تستطيع الكلام. ج/ تصمت وكأنك لم تفعل شيئاً.			

24	ذهبت لرحلة علمية مع الكلية، وبعد انتهائك من الرحلة سألك أستاذك ما هو رأيك بالرحلة فإن أجابتك ستكون: أ/ الرحلة جيدة ولكن لديك اقتراحات عديدة لتكون أفضل. ب/ معتمدة على رأي زملائك في تقييم الرحلة. ج/ الرحلة فيها كثير من التفاصيل التي لم تلاحظها لتحكم عليها.			
25	عند البدء في مشروع ما فإنك تميل إلى: أ/ إعداد قائمة بالأشياء التي ستؤديها وفقاً لأهميتها. ب/ مشاركة الآخرين في إنجاز المشروع. ج/ تحديد المتطلبات المادية لإنجاز المشروع.			
26	لو أن هناك أشياء كثيرة عليك أن تؤديها فإنك سوف تقوم: أ/ بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لك. ب/ بأداء أقلها أهمية. ج/ لا تؤدي أي مهمة.			
27	عند البدء في أداء مهمة ما فإنك تحاول: أ/ الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة . ب/ أن تعتمد على خبرات الآخرين في أداء المهمة. ج/ التسرع في أداء المهمة الموكلة إليك.			
28	عندما تنظر إلى تخصصك الدراسي الحالي فإنك تميل إلى: أ/ البقاء عليه وتطوير قدراتك ومهاراتك المعرفية. ب/ تغييره بتخصص آخر. ج/ البقاء عليه.			
29	عندما يصف زملائك بأن أسلوبك فوضوي، فإنك سوف: أ/ تحاول أن تقدم الأدلة التي تثبت بأنك منظم في حياتك. ب/ لا تهتم لوصف زملائك لك. ج/ تنفعل بسرعة من وصفهم.			

30	عندما لا تسير الأمور في صالحك سوف تشعر: أ/ بالاستثارة لإظهار قدراتك العقلية ومهاراتك للتكيف مع الأمور. ب/ بالقناعة والتقبل. ج/ بالقلق والتذمر.			
31	عندما تكون هناك مشكلة في القاعة الدراسية فإنك: أ/ ستحاول أن تكون أحد الأطراف الإيجابية لحل هذه المشكلة. ب/ لا تهتم للأمر إطلاقاً. ج/ تحاول تضخم هذه المشكلة.			

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين وفق الألقاب العلمية والحروف الهجائية

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص	مكان العمل
1	أ.د/ انتصار هاشم مهدي	علم النفس النمو	كلية التربية جامعة بغداد
2	أ.د/ زلزلة محمود عباس	علم النفس الاجتماعي	كلية الآداب الجامعة المستنصرية
3	أ.د/ صفاء عبد الرسول عبد الأمير	علم النفس التربوي	كلية التربية الجامعة المستنصرية
4	أ.د/ علي صكر جابر	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة القادسية
5	أ.د/ كاظم محسن كويطع	علم النفس الاجتماعي	كلية التربية الجامعة المستنصرية
6	أ.د/ نغم هادي حسين	علم النفس الاجتماعي	كلية الآداب جامعة القادسية
7	أ.م. د/ إبراهيم خليل الجارالله	علم النفس التربوي	كلية كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ذي قار
8	أ.م. د/ جمال ناصر حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية الجامعة المستنصرية
9	أ.م. د/ زينة علي صالح	علم النفس المعرفي	كلية الآداب جامعة القادسية

10	أ.م. د/ نورس شاكر هادي	علم النفس العام	كلية التربية الأساسية جامعة بابل
11	أ.م.د/ أحمد عبد الكاظم جوني	علم نفس الشخصية	كلية الآداب جامعة القادسية
12	أ.م.د/ ارتقاء يحيي حافظ	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة القادسية
13	أ.م.د/ جميل ناصر حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية الجامعة المستنصرية
14	أ.م.د/ حسام محمد منشد	علم النفس التربوي	كلية الآداب جامعة القادسية
15	أ.م.د/ خالد أبو جاسم	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة القادسية
16	أ.م.د/ سلام هاشم حافظ	علم نفس الشخصية	كلية الآداب جامعة القادسية
17	أ.م.د/ غادة علي هادي	علم النفس النمو	كلية التربية جامعة بغداد
18	أ.م.د/ فارس هارون رشيد	علم النفس المعرفي	كلية الآداب جامعة القادسية
19	أ.م.د/ كهرمان هادي عودة	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة القادسية

ملحق (4)

مقياس التفكير الهرمي للتحليل الإحصائي

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشير إلي مواقف عامة يمر بها كل منا, وبطبيعة الحال لا توجد إجابات صحيحة وأخري خاطئة حيال هذه المواقف بل هي تعبر عن اختلافاتنا الفردية في التعامل مع مختلف الحالات التي نمر بها.

أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات المدرجة بإمعان والإجابة بوضع علامة (0) حول الخيار الذي تراه مناسباً, مع التذكير ضرورة ملئ المعلومات الشخصية الخاصة بك, مع وافر التقدير والاحترام....

مع الشكر	الجنس:	ذكر ( )	أنثي ( )	جزيل
	التخصص:	علمي ( )	إنساني ( )	
	المرحلة:	ماجستير ( )	دكتوراه ( )	

والامتنان لتعاونكم العلمي مع الباحثة

الباحثة/ جمان علي محسن

م	الفقرة
1	**عند كتابتك لموضوع معين فإنك:** **أ/ تقوم بوضع خطة شاملة تتضمن الأفكار العامة والفرعية.** **ب/ تعتمد فكرة جاهزة.** **ج/ تضع فكرة عامة فقط .**
2	**إذا واجهتك مشكلة في الحصول على المراجع الضرورية لبحثك فأنك سوف:** **أ/ تبحث بطرق متعددة للوصول إلى المراجع الضرورية.** **ب/ تستعين بخبرات أساتذتك في البحث عن المراجع .** **ج/ تعمل على تغيير عنوان بحثك.**
3	**ترى أن النقاش العلمي:** **أ/ يمرن العقل ويشحذ الفكر ويجدده.** **ب/ لا يضيف أي جديد.**

	ج/ مضيعة للوقت.
4	عند الشروع في أداء مهمة معرفية فإنك سوف: أ/ تدرس المهمة وتضع خطة مفصلة وعلمية لإنجازها. ب/ تعتمد على خطط زملائك. ج/ تجد صعوبة في أدائها .
5	لحل أي مشكلة تواجهك فإنك: أ/ تدرس المشكلة بشكل مستفيض لطرح مجموعة حلول لها. ب/ تستشير زملائك. ج/ تحلها بأول حل يطرأ على عقلك.
6	عندما يكلفك الأستاذ بمهمتين بحثيتين فإنك سوف: أ/ تقوم بوضع خطة متسلسلة ومفصلة لإنجازهما. ب/ تفكر بإنجاز مهمة واحدة فقط. ج/ تتعاجز عن إنجازهما .
7	تتعامل مع النظريات المطروحة من خلال: أ/ تفهمها بما ينسجم مع روح العصر. ب/ الاعتماد على وجهة نظر تساؤلاتك عنها. ج/ التسليم لها .
8	ترى أن تخصصت الدراسي في ضوء متغيرات الحياة أنه: أ/ يقدم لك معرفة نظرية وخبرة عملية في مواجهة متغيرات الحياة. ب/ يقدم لك معرفة نظرية فقط. ج/ لا فائدة منه .
9	عند تعرضك للضغوطات الدراسية فإنك سوف تقوم: أ/ بتنظيم جدول دراسي وفقاً لصعوبة وسهولة المواد الدراسية. ب/ بتدوين الملاحظات التي يقوم بها زملائك بطريقة مختلفة عنك. ج/ تعتمد على استشارة أساتذتك .
10	عند مواجهتك صعوبة في المقرر الدراسي فأنك سوف: أ/ تضع خطة لمراجعة المقرر الدراسي وبما لا يؤثر على بقية المواد الدراسية. ب/ تقترح على زملائك أن تتحدثوا مع أستاذ المادة التغيير بعض موضوعات المقرر الدراسي. ج/ تشعر بالتذمر من الدراسة.
11	عندما يواجهك موقف أو أزمة طارئة فإنك سوف: أ/ تتعامل معها بطريقة هادئة وتحاول فهم أسبابها.

	ب/ تتعامل معها بتوتر وقلق. ج/ تترك الموقف.
12	عندما يكلفك الأستاذ بعمل تقرير فإنك سوف: أ/ ترجع إلى المصادر والأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، وتعتمد على منهجية بحث علمية. ب/ تعتمد على زملائك في كتابة التقرير. ج/ تعتمد على ذاكرتك لإنجاز المهمة.
13	عند انتهاء الوقت المحدد للامتحان واكتشفت بأنك لم تكمل الإجابة بعد، فإنك سوف: أ/ تطلب من الأستاذ منحك بعض الوقت للإجابة. ب/ لا تهتم. ج/ تشعر بالتوتر والانزعاج.
14	عند الانتهاء من الدراسة فأنك سوف: أ/ تقوم بترتيب أوراقك بعد كل مرة تنتهي بها من الدراسة. ب/ تحدد وقت لترتيب أوراقك وكتبك. ج/ لا تقوم بترتيب وتنظيم أوراقك.
15	إذا طلب منك الأستاذ تقديم الدرس في المحاضرة القادمة فإنك سوف: أ/ لا تبالي وستقوم بتقديم المحاضرة. ب/ تطلب من أحد زملائك تقديم المحاضرة بدلا عنك. ج/ تتغيب ولا تذهب الى الكلية.
16	بعد تخرجك من الدراسات العليا وأنت تعمل في أحد تشكيلات مؤسسات التربية والتعليم ووجدت العمل شاقاً ومكثفاً فأنك سوف: أ/ تصر على أن تحقق أهداف بصورة تدريجية. ب/ تبقى في موقع العمل وتعتمد على الآخرين. ج/ تقدم استقالتك، حيث راحتك أهم من العمل.
17	إذا وجدت نفسك في وظيفة لا تشعر فيها بالراحة فأنك سوف: أ/ تحاول أن تغير من رغباتك وتتقبل الوظيفة. ب/ تشعر بالضيق ولا تعمل حتى يخبرك أحد زملائك عن وظائف شاغرة. ج/ تقدم استقالتك وتذهب للبحث عن وظيفة أخرى.
18	أثناء تقديمك للمحاضرة وطرح أحد زملائك فكرة لها علاقة بالموضوع لكنها بعيدة كل البعد: أ/ تحاول أن تستثير تفكيرك ويتفاعل مع ما طرحه زميلك. ب/ تطلب منه الجلوس والصمت. ج/ تتضايق لأنه خرج من الموضوع الأساسي.

19	عندما تكون مستعداً لشرح درس معين على آلة الحاسوب وتتفاجأ بعطل الجهاز فإنك سوف: أ/ تحاول شرحها بأسلوب آخر. ب/ تطلب من زملائك تقديمها بدلاً عنك. ج/ تعتذر عن المحاضرة.
20	عند مواجهتك لمواقف الحياة فإنك: أ/ تضع نظاماً وترتيباً معينين لأولوياتك بناء على ما درسته في تخصصك. ب/ تشارك المحيطين بك في تنظيم أمور حياتك. ج/ لا تضع أي نظام.
21	عند الرسوب في أحد الامتحانات فإنك سوف: أ/ تحاول أن تأخذها عبرة تحفزك للتعريض في الامتحان القادم. ب/ تعتمد على تدخل الآخرين لتغيير الدرجة. ج/ تعتبرها نهاية المطاف بالنسبة لك.
22	خلال مؤتمر علمي في الجامعة وسألك أحد الأساتذة الحاضرين، إذا كنت أستاذاً جامعياً ما هي المواد التي تفضل أن تدرسها: أ/ المقررات المبنية على وفق أطر نظرية تعتمد على الحقائق العلمية والعمليات العقلية التي تعالج مشكلات واقعية. ب/ المقررات المبنية على الأفكار النظرية. ج/ المقررات التي أجدها سهلة.
23	عند تعرضك لموقف محرج مع أستاذك بسبب خطأ ما قمت به فإنك سوف: أ/ تعتذر أولا و بكل لباقة وتفسر خطأك وتوضح أسبابه لأستاذك. ب/ تعتذر من أستاذك وتشعر بالإحراج ولا تستطيع الكلام. ج/ تصمت وكأنك لم تفعل شيئاً.
24	ذهبت لرحلة علمية مع الكلية، وبعد انتهائك من الرحلة سألك أستاذك ما هو رأيك بالرحلة فإن أجابتك ستكون: أ/ الرحلة جيدة ولكن لديك اقتراحات عديدة لتكون أفضل. ب/ معتمدة على رأي زملائك في تقييم الرحلة. ج/ الرحلة فيها كثير من التفاصيل التي لم تلاحظها لتحكم عليها.
25	عند البدء في مشروع ما فإنك تميل إلى: أ/ إعداد قائمة بالأشياء التي ستؤديها وفقاً لأهميتها. ب/ مشاركة الآخرين في إنجاز المشروع. ج/ تحديد المتطلبات المادية لإنجاز المشروع.

26	لو أن هناك أشياء كثيرة عليك أن تؤديها فإنك سوف تقوم: أ/ بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لك. ب/ بأداء أقلها أهمية. ج/ لا تؤدي أي مهمة.
27	عند البدء في أداء مهمة ما فإنك تحاول: أ/ الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة ب/ أن تعتمد على خبرات الآخرين في أداء المهمة. ج/ التسرع في أداء المهمة الموكلة إليك.
28	عندما تنظر إلى تخصصك الدراسي الحالي فإنك تميل إلى: أ/ البقاء عليه وتطوير قدراتك ومهاراتك المعرفية. ب/ تغييره بتخصص آخر. ج/ البقاء عليه.
29	عندما يصف زملائك بأن أسلوبك فوضوي، فإنك سوف: أ/ تحاول أن تقدم الأدلة التي تثبت بأنك منظم في حياتك. ب/ لا تهتم لوصف زملائك لك. ج/ تنفعل بسرعة من وصفهم.
30	عندما لا تسير الأمور في صالحك سوف تشعر: أ/ بالاستثارة لإظهار قدراتك العقلية ومهاراتك للتكيف مع الأمور. ب/ بالقناعة والتقبل. ج/ بالقلق والتذمر.
31	عندما تكون هناك مشكلة في القاعة الدراسية فإنك: أ/ ستحاول أن تكون أحد الأطراف الإيجابية لحل هذه المشكلة. ب/ لا تهتم للأمر إطلاقاً. ج/ تحاول تضخم هذه المشكلة.

ملحق (5)

مقياس التفكير الهرمي بصيغته النهائية

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشير إلي مواقف عامة يمر بها كل منا, وبطبيعة الحال لا توجد إجابات صحيحة وأخري خاطئة حيال هذه المواقف بل هي تعبر عن اختلافاتنا الفردية في التعامل مع مختلف الحالات التي نمر بها.

أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات المدرجة بإمعان والإجابة بوضع علامة (0) حول الخيار الذي تراه مناسباً, مع التذكير ضرورة ملئ المعلومات الشخصية الخاصة بك, مع وافر التقدير والاحترام....

	الجنس:	**ذكر ( )**	**أنثي ( )**	
مع	**التخصص:**	**علمي ( )**	**إنساني ( )**	**جزيل**
الشكر	**المرحلة:**	**ماجستير ( )**	**دكتوراه ( )**	

والامتنان لتعاونكم العلمي مع الباحثة

الباحثة/ جمان علي محسن

م	الفقرة

1	عند كتابتك لموضوع معين فإنك: أ/ تقوم بوضع خطة شاملة تتضمن الأفكار العامة والفرعية. ب/ تعتمد فكرة جاهزة. ج/ تضع فكرة عامة فقط .
2	إذا واجهتك مشكلة في الحصول على المراجع الضرورية لبحثك فأنك سوف: أ/ تبحث بطرق متعددة للوصول إلى المراجع الضرورية. ب/ تستعين بخبرات أساتذتك في البحث عن المراجع . ج/ تعمل على تغيير عنوان بحثك.
3	ترى أن النقاش العلمي: أ/ يمرن العقل ويشحذ الفكر ويجدده. ب/ لا يضيف أي جديد. ج/ مضيعة للوقت.
4	عند الشروع في أداء مهمة معرفية فإنك سوف: أ/ تدرس المهمة وتضع خطة مفصلة وعلمية لإنجازها. ب/ تعتمد على خطط زملائك. ج/ تجد صعوبة في أدائها .
5	لحل أي مشكلة تواجهك فإنك: أ/ تدرس المشكلة بشكل مستفيض لطرح مجموعة حلول لها. ب/ تستشير زملائك. ج/ تحلها بأول حل يطرأ على عقلك.
6	عندما يكلفك الأستاذ بمهمتين بحثيتين فإنك سوف: أ/ تقوم بوضع خطة متسلسلة ومفصلة لإنجازهما. ب/ تفكر بإنجاز مهمة واحدة فقط. ج/ تتعاجز عن إنجازهما .
7	تتعامل مع النظريات المطروحة من خلال: أ/ تفهمها بما ينسجم مع روح العصر. ب/ الاعتماد على وجهة نظر تساؤلاتك عنها. ج/ التسليم لها .
8	ترى أن تخصصت الدراسي في ضوء متغيرات الحياة أنه: أ/ يقدم لك معرفة نظرية وخبرة عملية في مواجهة متغيرات الحياة. ب/ يقدم لك معرفة نظرية فقط.

	ج/ لا فائدة منه .
9	عند تعرضك للضغوطات الدراسية فإنك سوف تقوم: أ/ بتنظيم جدول دراسي وفقاً لصعوبة وسهولة المواد الدراسية. ب/ بتدوين الملاحظات التي يقوم بها زملائك بطريقة مختلفة عنك. ج/ تعتمد على استشارة أساتذتك .
10	عند مواجهتك صعوبة في المقرر الدراسي فأنك سوف: أ/ تضع خطة لمراجعة المقرر الدراسي وبما لا يؤثر على بقية المواد الدراسية. ب/ تقترح على زملائك أن تتحدثوا مع أستاذ المادة التغيير بعض موضوعات المقرر الدراسي. ج/ تشعر بالتذمر من الدراسة.
11	عندما يواجهك موقف أو أزمة طارئة فإنك سوف: أ/ تتعامل معها بطريقة هادئة وتحاول فهم أسبابها. ب/ تتعامل معها بتوتر وقلق. ج/ تترك الموقف.
12	عندما يكلفك الأستاذ بعمل تقرير فإنك سوف: أ/ ترجع إلى المصادر والأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، وتعتمد على منهجية بحث علمية. ب/ تعتمد على زملائك في كتابة التقرير. ج/ تعتمد على ذاكرتك لإنجاز المهمة.
13	عند انتهاء الوقت المحدد للامتحان واكتشفت بأنك لم تكمل الإجابة بعد، فإنك سوف: أ/ تطلب من الأستاذ منحك بعض الوقت للإجابة. ب/ لا تهتم. ج/ تشعر بالتوتر والانزعاج.
14	عند الانتهاء من الدراسة فأنك سوف: أ/ تقوم بترتيب أوراقك بعد كل مرة تنتهي بها من الدراسة. ب/ تحدد وقت لترتيب أوراقك وكتبك. ج/ لا تقوم بترتيب وتنظيم أوراقك.
15	إذا طلب منك الأستاذ تقديم الدرس في المحاضرة القادمة فإنك سوف: أ/ لا تبالي وستقوم بتقديم المحاضرة. ب/ تطلب من أحد زملائك تقديم المحاضرة بدلا عنك. ج/ تتغيب ولا تذهب الى الكلية.
16	بعد تخرجك من الدراسات العليا وأنت تعمل في أحد تشكيلات مؤسسات التربية والتعليم ووجدت العمل شاقاً ومكثفاً فأنك سوف:

	أ/ تصر على أن تحقق أهداف بصورة تدريجية. ب/ تبقى في موقع العمل وتعتمد على الآخرين. ج/ تقدم استقالتك، حيث راحتك أهم من العمل.
17	إذا وجدت نفسك في وظيفة لا تشعر فيها بالراحة فأنك سوف: أ/ تحاول أن تغير من رغباتك وتتقبل الوظيفة. ب/ تشعر بالضيق ولا تعمل حتى يخبرك أحد زملائك عن وظائف شاغرة. ج/ تقدم استقالتك وتذهب للبحث عن وظيفة أخرى.
18	أثناء تقديمك للمحاضرة وطرح أحد زملائك فكرة لها علاقة بالموضوع لكنها بعيدة كل البعد: أ/ تحاول أن تستثير تفكيرك ويتفاعل مع ما طرحه زميلك. ب/ تطلب منه الجلوس والصمت. ج/ تتضايق لأنه خرج من الموضوع الأساسي.
19	عندما تكون مستعداً لشرح درس معين على آلة الحاسوب وتتفاجأ بعطل الجهاز فإنك سوف: أ/ تحاول شرحها بأسلوب آخر. ب/ تطلب من زملائك تقديمها بدلاً عنك. ج/ تعتذر عن المحاضرة.
20	عند مواجهتك لمواقف الحياة فإنك: أ/ تضع نظاماً وترتيباً معينين لأولوياتك بناء على ما درسته في تخصصك. ب/ تشارك المحيطين بك في تنظيم أمور حياتك. ج/ لا تضع أي نظام.
21	عند الرسوب في أحد الامتحانات فإنك سوف: أ/ تحاول أن تأخذها عبرة تحفزك للتعريض في الامتحان القادم. ب/ تعتمد على تدخل الآخرين لتغيير الدرجة. ج/ تعتبرها نهاية المطاف بالنسبة لك.
22	خلال مؤتمر علمي في الجامعة وسألك أحد الأساتذة الحاضرين، إذا كنت أستاذاً جامعياً ما هي المواد التي تفضل أن تدرسها: أ/ المقررات المبنية على وفق أطر نظرية تعتمد على الحقائق العلمية والعمليات العقلية التي تعالج مشكلات واقعية. ب/ المقررات المبنية على الأفكار النظرية. ج/ المقررات التي أجدها سهلة.
23	عند تعرضك لموقف محرج مع أستاذك بسبب خطأ ما قمت به فإنك سوف: أ/ تعتذر أولا و بكل لباقة وتفسر خطأك وتوضح أسبابه لأستاذك.

	ب/ تعتذر من أستاذك وتشعر بالإحراج ولا تستطيع الكلام. ج/ تصمت وكأنك لم تفعل شيئاً.
24	ذهبت لرحلة علمية مع الكلية، وبعد انتهائك من الرحلة سألك أستاذك ما هو رأيك بالرحلة فإن أجابتك ستكون: أ/ الرحلة جيدة ولكن لديك اقتراحات عديدة لتكون أفضل. ب/ معتمدة على رأي زملائك في تقييم الرحلة. ج/ الرحلة فيها كثير من التفاصيل التي لم تلاحظها لتحكم عليها.
25	عند البدء في مشروع ما فإنك تميل إلى: أ/ إعداد قائمة بالأشياء التي ستؤديها وفقاً لأهميتها. ب/ مشاركة الآخرين في إنجاز المشروع. ج/ تحديد المتطلبات المادية لإنجاز المشروع.
26	لو أن هناك أشياء كثيرة عليك أن تؤديها فإنك سوف تقوم: أ/ بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لك. ب/ بأداء أقلها أهمية. ج/ لا تؤدي أي مهمة.
27	عند البدء في أداء مهمة ما فإنك تحاول: أ/ الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة ب/ أن تعتمد على خبرات الآخرين في أداء المهمة. ج/ التسرع في أداء المهمة الموكلة إليك.
28	عندما تنظر إلى تخصصك الدراسي الحالي فإنك تميل إلى: أ/ البقاء عليه وتطوير قدراتك ومهاراتك المعرفية. ب/ تغييره بتخصص آخر. ج/ البقاء عليه.
29	عندما يصف زملائك بأن أسلوبك فوضوي، فإنك سوف: أ/ تحاول أن تقدم الأدلة التي تثبت بأنك منظم في حياتك. ب/ لا تهتم لوصف زملائك لك. ج/ تنفعل بسرعة من وصفهم.
30	عندما لا تسير الأمور في صالحك سوف تشعر: أ/ بالاستثارة لإظهار قدراتك العقلية ومهاراتك للتكيف مع الأمور. ب/ بالقناعة والتقبل. ج/ بالقلق والتذمر.

31	عندما تكون هناك مشكلة في القاعة الدراسية فإنك: أ/ ستحاول أن تكون أحد الأطراف الإيجابية لحل هذه المشكلة. ب/ لا تهتم للأمر إطلاقاً. ج/ تحاول تضخم هذه المشكلة.

ملحق (6)

مقياس الثقة المعرفية النسخة الإنكليزية

1	The advice given by the university professor usually does not suit me.
2	I am afraid of accepting what the university professor advises me.
3	It is easy for me to doubt the information provided by the university professor.
4	It is easy for me to doubt that the information provided by most people can be trusted.
5	I generally feel curious about the things that others know.
6	I am generally curious to receive advice from the university professor.
7	I am very selective about the information I trust from my university professor.
8	I am very selective about whom I trust.
9	I am interested in what the university professor can teach me.
10	I am not interested in the advice from the university professor.
11	I ask questions when I do not understand something.
12	I believe that most people are generally honest in their intentions towards me.
13	I believe that the things I learn from the university professor will also be applicable in my daily life.
14	I can trust information from others when I do not know what to do.

15	I check other sources before accepting information from the university professor.
16	I do not easily accept help from others.
17	I easily doubt the intentions of others when they give me advice.
18	I expect that the university professor's advice will help me.
19	I feel cautious about accepting information from the university professor.
20	I feel cautious about accepting information from others.
21	I feel cautious when the university professor tries to teach me something.
22	I feel open to accepting information from the university professor.
23	I feel open to accepting information from others.
24	I generally verify if the information provided to me by someone is reliable.
25	I generally do not follow the advice given to me by the university professor.
26	I generally believe that the university professor has the best intentions when giving me advice.
27	I generally think that information from most people is useful to me.
28	I generally believe that people have good intentions when they give me advice.
29	I generally believe that what the university professor tells me is not useful to me.
30	I feel suspicious about why someone would want to teach me something.
31	I go to others for help or support.
32	I need to be cautious to protect myself from misleading information.
33	I often use the things we discussed in my daily life.
34	I quickly doubt the information provided by the university professor.
35	I tend to be cautious when people try to teach me something.
36	I try to solve my problems on my own without others.
37	In therapy, I tend to be cautious to protect myself from misleading information.
38	The university professor does not know what is good for me.
39	The university professor has an interesting perspective on my problems.
40	The university professor helps me think of ideas that would never have occurred to me.

41	The university professor helps me see different perspectives.
42	The university professor helps me understand myself and others.
43	The university professor is kind but does not know much.
44	The university professor provides me with valuable information and advice.
45	The university professor wants to help me when giving me advice.
46	Others do not really want to understand me.
47	People cannot help me unless they fully understand everything about me.
48	People generally tell the truth.
49	The advice given to me by the university professor might help others, but not me.

ملحق (7)

مقياس الثقة المعرفية النسخة المترجمة إلي اللغة العربية

1	عادةً لا تناسبني النصائح التي يقدمها التدريسي
2	أخشى أن أقبل ما ينصحني به التدريسي
3	من السهل أن أشك في المعلومات الواردة من التدريسي
4	من السهل أن أشك في أنه لا يمكن الوثوق بالمعلومات الواردة من معظم الأشخاص
5	أشعر بالفضول عموماً بشأن الأشياء التي يعرفها الآخرون
6	أشعر عموماً بالفضول للحصول على النصائح من التدريسي
7	أنا انتقائي للغاية فيما يتعلق بالمعلومات التي أثق بها من التدريسي
8	أنا انتقائي للغاية في من أثق به
9	أنا مهتم بما يمكن أن يعلمني إياه التدريسي
10	أنا لست مهتماً بالنصائح من التدريسي
11	أطرح الأسئلة عندما لا أفهم شيئاً ما

12	أعتقد أن معظم الناس عموماً صادقون في نواياهم تجاهي
13	أعتقد أن الأشياء التي أتعلمها من التدريسي ستكون قابلة للتطبيق أيضاً في حياتي اليومية
14	يمكنني الوثوق بالمعلومات الواردة من الآخرين عندما لا أعرف ما يجب فعله
15	أتحقق من مصادر أخرى قبل قبول المعلومات من التدريسي
16	لا أقبل المساعدة من الآخرين بسهولة
17	أشك بسهولة في نوايا الآخرين عندما يقدمون لي النصائح
18	أتوقع أن نصيحة التدريسي ستساعدني
19	أشعر بالحذر بشأن قبول المعلومات من التدريسي
20	أشعر بالحذر في قبول المعلومات من الآخرين
21	أشعر بالحذر عندما يحاول التدريسي أن يعلمني شيئاً ما
22	أشعر بالانفتاح على قبول المعلومات من التدريسي
23	أشعر بالانفتاح على قبول المعلومات من الآخرين
24	أتحقق عموماً مما إذا كانت المعلومات التي يقدمها لي شخص ما موثوقة
25	أنا عموماً لا أتبع النصائح التي يقدمها لي التدريسي
26	أعتقد بشكل عام أن التدريسي لديه أفضل النوايا عندما يقدم لي النصائح
27	أعتقد عموماً أن المعلومات الواردة من معظم الأشخاص مفيدة بالنسبة لي
28	أعتقد بشكل عام أن الناس لديهم نوايا حسنة عندما يقدمون لي النصائح
29	أعتقد بشكل عام أن ما يخبرني به التدريسي لا فائدة منه بالنسبة لي
30	أشعر بالريبة بشأن سبب رغبة شخص ما في تعليمي شيئاً ما
31	أذهب إلى أشخاص آخرين للحصول على المساعدة أو الدعم
32	يجب أن أكون حذراً لحماية نفسي من المعلومات المضللة
33	كثيراً ما استخدم الأشياء التي ناقشناها في حياتي اليومية
34	أشك بسرعة في المعلومات الواردة من التدريسي
35	أميل إلى الحذر عندما يحاول الناس أن يعلموني شيئاً ما
36	أحاول حل مشاكلي بمفردي دون الآخرين
37	في العلاج، أميل إلى توخي الحذر لحماية نفسي من المعلومات المضللة
38	التدريسي لا يعرف ما هو الجيد بالنسبة لي
39	التدريسي لديه وجهة نظر مثيرة للاهتمام حول مشاكلي
40	يساعدني التدريسي في التفكير في أفكار لم تكن لتخطر على بالي أبداً

41	يساعدني التدريسي على رؤية وجهات نظر مختلفة
42	يساعدني التدريسي على فهم نفسي والآخرين
43	التدريسي لطيف لكنه لا يعرف الكثير
44	يقدم لي التدريسي معلومات ونصائح قيمة
45	يريد التدريسي مساعدتي عندما يقدم لي النصائح
46	الآخرون لا يريدون حقاً أن يفهموني
47	لا يمكن للناس مساعدتي إلا إذا فهموا كل شيء عني بشكل كامل
48	الناس عموماً يقولون الحقيقة
49	النصائح التي يقدمها لي التدريسي قد تساعد الآخرين، ولكن ليس بالنسبة لي

ملحق (8)

مقياس الثقة المعرفية مقدم للسادة المحكمين

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير/ علم النفس التربوي

استطلاع آراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس الثقة المعرفية

المحترم الأستاذ الفاضل/.....

تحية مباركة...

تروم الباحثة (جمان علي محسن) القيام ببحثها الموسوم: (التفكير الهرمي وعلاقتها بالثقه المعرفيه لدى طلبة الدراسات العليا) ولتحقيق متطلبات أهداف البحث، قامت الباحثة بتبني مقياس الثقة المعرفية (QET)المطور بواسطة (Knapen, Hutsebaut, van Diemen, & Beekman, 2020), والمُعد وفقاً لتعريف كانفر للثقة المعرفية (Kanfar, 1990): الثقة المعرفية هي الاعتقادات والتقديرات اليقينية التي يحملها الفرد بشأن قدراته المعرفية في تحقيق أهدافه، وتشمل الثقة في القدرة على التعلم والتفكير وحل المشكلات، وكذلك الثقة في القدرة على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات، والقدرة على التعامل مع التحديات بفعالية والاستمتاع بذلك. (Kanfar, 1990, p123), وفقاً لنظرية الثقة المعرفية لكانفر (Kanfer theory, 1990)، ويتم الإجابة على الفقرات بمدرج ثلاثي، ولغرض التحقق من صلاحية الفقرات وملائمتها لعينة البحث ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية ونظرة موضوعية، تود الباحثة الاستفادة بآرائكم السديدة بالحكم على:

1) صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها لعينة البحث، بأن تؤشروا على كل فقرة بعلامة (✓) إذا كانت صالحة، وعلامة (X) إذا كانت غير صالحة، وتعديل ما ترونه مناسباً.
2) بدائل الاستجابة.
3) التعليمات هل هي مناسبة أو غير ذلك.

البدائل

البديل أ	البديل ب	البديل ج
3	2	1

أرجو تدوين الملاحظات الآتية:

الاسم واللقب العلمي:

التخصص الدقيق:

الجامعة:

مع جزيل الشكر والامتنان لتعاونكم العلمي مع الباحثة

إشراف/ أ.م.د/ فاطمة ذياب **الباحثة/ جمان علي محسن**

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	عادةً لا تناسبني النصائح التي يقدمها التدريسي			
2	أخشى أن أقبل ما ينصحني به التدريسي			
3	من السهل أن أشك في المعلومات الواردة من التدريسي			
4	من السهل أن أشك في أنه لا يمكن الوثوق بالمعلومات الواردة من معظم الأشخاص			
5	أشعر بالفضول عموماً بشأن الأشياء التي يعرفها الآخرون			
6	أشعر عموماً بالفضول للحصول على النصائح من التدريسي			
7	أنا انتقائي للغاية فيما يتعلق بالمعلومات التي أثق بها من التدريسي			
8	أنا انتقائي للغاية في من أثق به			
9	أنا مهتم بما يمكن أن يعلمني إياه التدريسي			
10	أنا لست مهتماً بالنصائح من التدريسي			
11	أطرح الأسئلة عندما لا أفهم شيئاً ما			
12	أعتقد أن معظم الناس عموماً صادقون في نواياهم تجاهي			
13	أعتقد أن الأشياء التي أتعلمها من التدريسي ستكون قابلة للتطبيق أيضاً في حياتي اليومية			
14	يمكنني الوثوق بالمعلومات الواردة من الآخرين عندما لا أعرف ما يجب فعله			
15	أتحقق من مصادر أخرى قبل قبول المعلومات من التدريسي			
16	لا أقبل المساعدة من الآخرين بسهولة			
17	أشك بسهولة في نوايا الآخرين عندما يقدمون لي النصائح			
18	أتوقع أن نصيحة التدريسي ستساعدني			
19	أشعر بالحذر بشأن قبول المعلومات من التدريسي			
20	أشعر بالحذر في قبول المعلومات من الآخرين			
21	أشعر بالحذر عندما يحاول التدريسي أن يعلمني شيئاً ما			
22	أشعر بالانفتاح على قبول المعلومات من التدريسي			
23	أشعر بالانفتاح على قبول المعلومات من الآخرين			

24	أتحقق عموماً مما إذا كانت المعلومات التي يقدمها لي شخص ما موثوقة			
25	أنا عموماً لا أتبع النصائح التي يقدمها لي التدريسي			
26	أعتقد بشكل عام أن التدريسي لديه أفضل النوايا عندما يقدم لي النصائح			
27	أعتقد عموماً أن المعلومات الواردة من معظم الأشخاص مفيدة بالنسبة لي			
28	أعتقد بشكل عام أن الناس لديهم نوايا حسنة عندما يقدمون لي النصائح			
29	أعتقد بشكل عام أن ما يخبرني به التدريسي لا فائدة منه بالنسبة لي			
30	أشعر بالريبة بشأن سبب رغبة شخص ما في تعليمي شيئاً ما			
31	أذهب إلى أشخاص آخرين للحصول على المساعدة أو الدعم			
32	يجب أن أكون حذراً لحماية نفسي من المعلومات المضللة			
33	كثيراً ما استخدم الأشياء التي ناقشناها في حياتي اليومية			
34	أشك بسرعة في المعلومات الواردة من التدريسي			
35	أميل إلى الحذر عندما يحاول الناس أن يعلموني شيئاً ما			
36	أحاول حل مشاكلي بمفردي دون الآخرين			
37	في العلاج، أميل إلى توخي الحذر لحماية نفسي من المعلومات المضللة			
38	التدريسي لا يعرف ما هو الجيد بالنسبة لي			
39	التدريسي لديه وجهة نظر مثيرة للاهتمام حول مشاكلي			
40	يساعدني التدريسي في التفكير في أفكار لم تكن لتخطر على بالي أبداً			
41	يساعدني التدريسي على رؤية وجهات نظر مختلفة			
42	يساعدني التدريسي على فهم نفسي والآخرين			
43	التدريسي لطيف لكنه لا يعرف الكثير			
44	يقدم لي التدريسي معلومات ونصائح قيمة			
45	يريد التدريسي مساعدتي عندما يقدم لي النصائح			
46	الآخرون لا يريدون حقاً أن يفهموني			
47	لا يمكن للناس مساعدتي إلا إذا فهموا كل شيء عني بشكل كامل			
48	الناس عموماً يقولون الحقيقة			
49	النصائح التي يقدمها لي التدريسي قد تساعد الآخرين، ولكن ليس			

	بالنسبة لي			

ملحق (9)

الفقرات المعدلة فى ضوء آراء المحكمين لمقياس الثقة المعرفية

ت	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
2	أخشى أن أقبل ما ينصحني به الأخصائي النفسي	أخشى أن أقبل ما ينصحني به الأستاذ
7	أنا انتقائي للغاية فيما يتعلق بالمعلومات التي أثق بها من المعالج الخاص بي	أفكر كثيراً فيما يتعلق بالمعلومات التي أثق بها من التدريسي
8	أنا انتقائي للغاية في من أثق به	اختار بعناية الأشخاص الذين أثق بهم
15	أتحقق من مصادر أخرى قبل قبول المعلومات من الأخصائي النفسي	أتحقق من مصادر أخرى قبل قبول المعلومات من الأستاذ
36	أحاول حل مشاكلي بمفردي دون الآخرين	يساعدني الأستاذ في التفكير في أفكار لم تكن لتخطر على بالي أبداً

ملحق (10)

مقياس الثقة المعرفية مقدم للتحليل الإحصائي

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشير إلي مجموعة من المواقف العامة التي يمر بها كل منا في حياته الدراسية, وبالتالي لا توجد إجابات صحيحة وأخري خاطئة حيال هذه المواقف بل هي تعبر عن اختلافاتنا الفردية في التعامل مع مختلف الحالات التي نمر بها.

أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات المدرجة بإمعان واختيار البديل الذي تراه مناسباً من بدائل الاستجابة المطروحة, مع التذكير ضرورة ملئ المعلومات الشخصية الخاصة بك, مع وافر التقدير والاحترام....

علماً بأن بدائل

الجنس:	**ذكر ( )**	**أنثي ( )**
التخصص:	**علمي ( )**	**إنساني ( )**
المرحلة:	**ماجستير ( )**	**دكتوراه ( )**

الاستجابة هي خماسية:

1	2	3	4	5
لا أتفق تماماً	لا أتفق	أتردد	أتفق	أتفق تماماً

مع جزيل الشكر والامتنان لتعاونكم العلمي مع الباحثة

الباحثة/ جمان علي محسن

م	الفقرة	لا أتفق تماماً	لا أتفق	أتردد	أتفق	أتفق تماماً
1	عادةً لا تناسبني النصائح التي يقدمها الأستاذ					
2	أخشى أن أقبل ما ينصحني به الأستاذ					
3	من السهل أن أشك في المعلومات الواردة من الأستاذ					
4	من السهل أن أشك بالمعلومات الواردة من معظم الأشخاص					
5	أشعر بالفضول بشأن الأشياء التي يعرفها الآخرون					
6	أشعر بالفضول للحصول على النصائح من الأستاذ					
7	أفكر كثيراً فيما يتعلق بالمعلومات التي أثق بها من التدريسي					
8	اختار بعناية الأشخاص الذين أثق بهم					
9	أنا مهتم بما يمكن أن يعلمني إياه الأستاذ					
10	أنا لست مهتماً بالنصائح من الأستاذ					
11	أطرح الأسئلة عندما لا أفهم شيئاً ما					
12	أعتقد أن معظم الناس صادقون في نواياهم تجاهي					
13	أعتقد أن المفاهيم التي أتعلمها ستكون قابلة للتطبيق في حياتي اليومية					
14	يمكنني الوثوق بالمعلومات الواردة من الآخرين عندما لا أعرف ما يجب فعله					
15	أتحقق من مصادر أخرى قبل قبول المعلومات					

	من الأستاذ					
16	صعوبة تقبلي مساعدة من الآخرين					
17	أشك بسهولة في نوايا الآخرين عندما يقدمون لي النصائح					
18	أتوقع أن نصيحة الأستاذ ستساعدني					
19	أشعر بالحذر في قبول المعلومات من الآخرين					
20	أشعر بالحذر عندما يحاول الأستاذ أن يعلمني شيئاً ما					
21	أشعر بالانفتاح على قبول المعلومات من الآخرين					
22	أتحقق من المعلومات التي يقدمها لي شخص ما					
23	أعتقد بشكل عام أن الأستاذ لديه أفضل النوايا عندما يقدم لي النصائح					
24	أعتقد أن المعلومات الواردة من معظم الأشخاص مفيدة بالنسبة لي					
25	أعتقد بشكل عام أن الناس لديهم نوايا حسنة عندما يقدمون لي النصائح					
26	أعتقد بشكل عام أن ما اتعلمه بحياتي اليومية لا فائدة منه بالنسبة لي					
27	أشعر بالريبة بشأن سبب رغبة شخص ما في تعليمي شيئاً ما					
28	أذهب إلى أشخاص آخرين للحصول على المساعدة أو الدعم					
29	يجب أن أكون حذراً لحماية نفسي من المعلومات المضللة					
30	استخدم الأشياء التي ناقشناها في حياتي اليومية					
31	أشك بسرعة في المعلومات الواردة لي					
32	أميل إلى الحذر عندما يحاول الناس أن					

	يعلموني شيئاً ما					
33	أحاول حل مشاكلي بمفردي دون الآخرين					
34	الأستاذ لا يعرف ما هو الجيد بالنسبة لي					
35	الأستاذ لديه وجهة نظر مثيرة للاهتمام حول مشاكلي					
36	يساعدني الأستاذ في التفكير في أفكار لم تكن لتخطر على بالي أبداً					
37	يساعدني الأستاذ على رؤية وجهات نظر مختلفة					
38	يساعدني الأستاذ على فهم نفسي والآخرين					
39	يقدم لي الأستاذ معلومات ونصائح قيمة					
40	يريد الأستاذ مساعدتي عندما يقدم لي النصائح					
41	الآخرون لا يريدون حقاً أن يفهموني					
42	النصائح التي يقدمها لي الأستاذ قد تساعد الآخرين، ولكن ليس بالنسبة لي					

ملحق (11)

مقياس الثقة المعرفية بصيغته النهائية

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشير إلي مجموعة من المواقف العامة التي يمر بها كل منا في حياته الدراسية, وبالتالي لا توجد إجابات صحيحة وأخري خاطئة حيال هذه المواقف بل هي تعبر عن اختلافاتنا الفردية في التعامل مع مختلف الحالات التي نمر بها.

أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات المدرجة بإمعان واختيار البديل الذي تراه مناسباً من بدائل الاستجابة المطروحة, مع التذكير ضرورة ملئ المعلومات الشخصية الخاصة بك, مع وافر التقدير والاحترام....

علماً بأن بدائل

الجنس:	ذكر ( )	أنثي ( )
التخصص:	علمي ( )	إنساني ( )
المرحلة:	ماجستير ( )	دكتوراه ( )

الاستجابة هي خماسية:

1	2	3	4	5
لا أتفق تماماً	لا أتفق	أتردد	أتفق	أتفق تماماً

مع جزيل الشكر والامتنان لتعاونكم العلمي مع الباحثة

الباحثة/ جمان علي محسن

م	الفقرة	لا أتفق تماماً	لا أتفق	أتردد	أتفق	أتفق تماماً
1	عادةً لا تناسبني النصائح التي يقدمها الأستاذ					
2	أخشى أن أقبل ما ينصحني به الأستاذ					
3	من السهل أن أشك في المعلومات الواردة من الأستاذ					
4	من السهل أن أشك بالمعلومات الواردة من معظم الأشخاص					
5	أشعر بالفضول بشأن الأشياء التي يعرفها الآخرون					
6	أشعر بالفضول للحصول على النصائح من الأستاذ					
7	أفكر كثيراً فيما يتعلق بالمعلومات التي أثق بها من التدريسي					
8	اختار بعناية الأشخاص الذين أثق بهم					

9	أنا مهتم بما يمكن أن يعلمني إياه الأستاذ					
10	أنا لست مهتماً بالنصائح من الأستاذ					
11	أطرح الأسئلة عندما لا أفهم شيئاً ما					
12	أعتقد أن معظم الناس صادقون في نواياهم تجاهي					
13	أعتقد أن المفاهيم التي أتعلمها ستكون قابلة للتطبيق في حياتي اليومية					
14	يمكنني الوثوق بالمعلومات الواردة من الآخرين عندما لا أعرف ما يجب فعله					
15	أتحقق من مصادر أخرى قبل قبول المعلومات من الأستاذ					
16	صعوبة تقبلي مساعدة من الآخرين					
17	أشك بسهولة في نوايا الآخرين عندما يقدمون لي النصائح					
18	أتوقع أن نصيحة الأستاذ ستساعدني					
19	أشعر بالحذر في قبول المعلومات من الآخرين					
20	أشعر بالحذر عندما يحاول الأستاذ أن يعلمني شيئاً ما					
21	أشعر بالانفتاح على قبول المعلومات من الآخرين					
22	أتحقق من المعلومات التي يقدمها لي شخص ما					
23	أعتقد بشكل عام أن الأستاذ لديه أفضل النوايا عندما يقدم لي النصائح					
24	أعتقد أن المعلومات الواردة من معظم الأشخاص مفيدة بالنسبة لي					
25	أعتقد بشكل عام أن الناس لديهم نوايا حسنة عندما يقدمون لي النصائح					
26	أعتقد بشكل عام أن ما اتعلمه بحياتي اليومية لا فائدة منه بالنسبة لي					

27	أشعر بالريبة بشأن سبب رغبة شخص ما في تعليمي شيئاً ما					
28	أذهب إلى أشخاص آخرين للحصول على المساعدة أو الدعم					
29	يجب أن أكون حذراً لحماية نفسي من المعلومات المضللة					
30	استخدم الأشياء التي ناقشناها في حياتي اليومية					
31	أشك بسرعة في المعلومات الواردة لي					
32	أميل إلى الحذر عندما يحاول الناس أن يعلموني شيئاً ما					
33	أحاول حل مشاكلي بمفردي دون الآخرين					
34	الأستاذ لا يعرف ما هو الجيد بالنسبة لي					
35	الأستاذ لديه وجهة نظر مثيرة للاهتمام حول مشاكلي					
36	يساعدني الأستاذ في التفكير في أفكار لم تكن لتخطر على بالي أبداً					
37	يساعدني الأستاذ على رؤية وجهات نظر مختلفة					
38	يساعدني الأستاذ على فهم نفسي والآخرين					
39	يقدم لي الأستاذ معلومات ونصائح قيمة					
40	يريد الأستاذ مساعدتي عندما يقدم لي النصائح					
41	الآخرون لا يريدون حقاً أن يفهموني					
42	النصائح التي يقدمها لي الأستاذ قد تساعد الآخرين، ولكن ليس بالنسبة لي					

ملحق (12)

مقياس الثقة المعرفية بصيغته النهائية باللغة الإنكليزية

1	The advice given by the professor usually does not suit me.
2	I fear accepting the advice given by the professor.
3	It is easy for me to doubt the information provided by the professor.
4	It is easy for me to doubt the information provided by most people.
5	I am curious about the things others know.
6	I am curious to receive advice from the professor.

7	I think a lot about the information I trust from the professor.
8	I choose carefully the people I trust.
9	I am interested in what the professor can teach me.
10	I am not interested in the advice from the professor.
11	I ask questions when I do not understand something.
12	I believe that most people are honest in their intentions towards me.
13	I believe that the concepts I learn will be applicable in my daily life.
14	I can trust the information provided by others when I do not know what to do.
15	I check other sources before accepting the information from the professor.
16	I find it difficult to accept help from others.
17	I easily doubt the intentions of others when they give me advice.
18	I expect the professor's advice will help me.
19	I feel cautious about accepting information from others.
20	I feel cautious when the professor tries to teach me something.
21	I feel open to accepting information from others.
22	I verify the information that someone provides to me.
23	I generally believe that the professor has the best intentions when giving me advice.
24	I think that the information from most people is useful to me.
25	I generally believe that people have good intentions when they give me advice.
26	I generally believe that what I learn in my daily life is useless to me.
27	I feel suspicious about why someone would want to teach me something.
28	I go to others for help or support.
29	I need to be careful to protect myself from misleading information.
30	I use the things we discussed in my daily life.
31	I quickly doubt the information given to me.
32	I tend to be cautious when people try to teach me something.
33	I try to solve my problems on my own without others.
34	The professor does not know what is good for me.
35	The professor has an interesting perspective on my problems.
36	The professor helps me think of ideas that would never have occurred to me.
37	The professor helps me see different perspectives.
38	The professor helps me understand myself and others.

39	The professor provides me with valuable information and advice.
40	The professor wants to help me when giving me advice.
41	Others do not really want to understand me.
42	The advice given by the professor might help others, but not me.

The current research aims to identify:

1. Hierarchical thinking among graduate students.
2. Statistically significant differences in hierarchical thinking according to the variables of gender (male, female) and stage (master's, doctorate).
3. Cognitive confidence among graduate students.
4. Statistically significant differences in cognitive confidence according to the variables of gender (male, female) and stage (master's, doctorate).
5. The correlation between hierarchical thinking and cognitive confidence among graduate students.
6. The significance of statistical differences in the correlation between hierarchical thinking and cognitive confidence according to the variables of gender and academic stage.

To achieve the research objectives, it was required to provide tools to measure hierarchical thinking and cognitive confidence. Therefore, the researcher adopted the hierarchical thinking scale of (Al-Zarkani, 2023), which consisted of (31) paragraphs in its initial form, which was based on the theory of thinking styles: mental self-judgment (Sternberg, 1988, 1997). After extracting its psychometric properties of validity and reliability, the scale became composed of (31) paragraphs with a three-point scale (A-B-C), and the cognitive confidence scale (QET) developed by (Knapen, Hutsebaut, van Diemen, & Beekman, 2020), which consisted of (49) paragraphs in its initial form, and after extracting its psychometric properties of validity and reliability, the scale became composed of (42) paragraphs with five-point responses (I completely disagree - I disagree - I hesitate - I agree - I completely agree). The current research community may be graduate students at the University of Karbala for the year (2023-2024). The researcher selected a sample of (319) male and female students, who were selected using a random method with proportional distribution. The research reached the following results:

1. The research sample (graduate students) do not have hierarchical thinking.
2. There are no differences in hierarchical thinking according to the variables of gender (male, female) and stage (master's, doctorate) among graduate students.
3. The research sample (graduate students) have high cognitive confidence.
4. There are no differences in cognitive confidence according to the variables of gender (male, female) and stage (master's, doctorate) among graduate students.
5. There is a statistically significant direct correlation between hierarchical thinking and cognitive confidence, meaning that the more hierarchical thinking there is, the more cognitive confidence there is among graduate students.
6. There are no differences in the correlation between hierarchical thinking and cognitive confidence among graduate students according to the variable of gender (male, female) and academic stage (master's – doctorate).

Based on what the results of the current research showed, the researcher presented a set of conclusions, recommendations and proposals.

Research conclusions:

1. Graduate students have low hierarchical thinking.
2. There are no differences in hierarchical thinking according to the variables of gender (male, female) and stage (master's, doctorate) among graduate students.
3. Graduate students have high cognitive confidence.
4. There are no differences in cognitive confidence according to the variables of gender (male, female) and stage (master's, doctorate) among graduate students.
5. There is a statistically significant direct correlation between hierarchical thinking and cognitive confidence.
6. There are no differences in the relationship between hierarchical thinking and cognitive confidence between males and females.
7. There are no differences in the relationship between hierarchical thinking and cognitive confidence between master's and doctoral students.
8. Cognitive confidence contributes statistically significantly to the development of hierarchical thinking among graduate students.

Research recommendations:

1) Adopting educational methods that focus on hierarchical thinking and problem solving, and encouraging dialogue and interaction among graduate students.
2) Encouraging graduate students to participate in research projects related to their fields, and providing access to research resources.
3) Providing tools and techniques to assist graduate students in applying hierarchical thinking effectively, such as concept maps and diagrams.
4) Providing practical examples of how to apply hierarchical thinking to graduate students in various fields.

Research proposals:

1) Conduct a study to identify the relationship between self-confidence and hierarchical thinking among graduate students.
2) Studying the causes of weak hierarchical thinking among graduate students.
3) Studying the relationship between hierarchical thinking skills and academic performance among graduate students.
4) Studying the effect of teaching methods on hierarchical thinking skills among graduate students.

Ministry of Higher Education

And Scientific Research

Karbala University

College of Education for Humanities

Department of Educational and

Psychological Sciences

Hierarchical thinking and its relationship to cognitive confidence among graduate students

A Thesis submitted To the Council of the College of Education for Humanities at the University of Karbala, which is part of the requirements for obtaining a Master degree educational psychology

By

Juman Ali Mohsen

Supervisor by:

Assistant Professor Dr. Fatima Diab Maloud Al-Saadi

(A.D-2024) **(A.H-1446)**