المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الحادي عشر لرعاية الموهوبين

الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين

8 -9 تشرين الثاني \ نوفمبر 2015

عنوان الورقة	أثر انموذج كولب في تنمية عادات العقل لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين
الباحث	د. ياسر خلف رشيد الشجيريّ
مقدم الورقة	د. ياسر خلف رشيد الشجيريّ
الجهة الموفدة	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة الانبار

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر انموذج كولب في تنمية عادات العقل لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة تَمَّ اختيارهم عشوائياً من كليات: (التربية للبنات، والتربية للعلوم الإنسانية، والتربية/ القائم) التابعة لجامعة الأنبار للطلبة النازحين في موقع بغداد، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (٤٠) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة وتضم (٤٠) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحث مقياس عادات العقل لـ(لكوستا وكاليك، ٢٠٠٣) المكون من (٩٤) فقرة موزعة بين (١٦) مجالاً ببدائل خماسية على وفق مقياس ليكرت، وأظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصالح أداء عينة الدراسة التجريبية في تنمية عادات العقل بصورة عامة وحجم التأثير ضخم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج كولب وحجم التأثير ضخم حسب معيار كوهين، وعدم جود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مجموعتي الدراسة يعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

كلمات مفتاحية: انموذج كولب عادات العقل مناهج المفسرين

The Impact of Kolb's Program in the Development of the Mind Habits of the Students of the Qur'an Sciences and Islamic Education Departments in the Subject of the Commentators' Approaches.

Assist. Prof. Dr. Yasser Khalaf Rasheed
University of Anbar/ College of Education for Human Sciences

This study aimed to investigate the impact of Kolb program in the development of the mind habits of the students of the Qur'an sciences and Islamic education departments in the subject of the commentators' approaches. The study sample consisted of (80) students selected randomly from the faculties of (Education for Girls, Education for Human Sciences and Education / Qa'im) belonging to university of Anbar for displaced students at the location of Baghdad, distributed into two groups. One of them is experimental including 40 male and female students, and the other is controlling including 40 male and female students. To achieve the objectives of the study, the researcher used mind habits measure for (Costa and Calik, 2003), consisting of (96) items distributed among 16 fields with pentagonal alternatives according to Likert's measure. The results showed the existence of statistically significant difference at the level (α = 0.05) in the averages and standard deviations for the benefit of the study sample in the development of habits of mind in general and the size of a large impact, and the presence of statistically significant differences at the level (α = 0.05) between the two groups of the study for the benefit of the experimental group which has been taught using of Kolb's program and the impact was huge according to Cohen's program. In addition, the study showed the lack of a statistically significant difference at the level (α = 0.05) between the two groups of the study due to the variable sex (male / Female).

Keywords: **Kolb's Program** **Mind's Habits** **Commentators' Approaches**

- **المقدمة.**

مَن يستقرئ التاريخ في علوم البشرية يجدُ أنَّ الميل إلى التدين فطري في الإنسان له جذوره المتأصلة في نفسه دفعته إبان حياته الأولى إلى أن يبحث فيما حوله عن تلك القوة الخفية الجبارة التي دبرت هذا الكون وسوته على هذه الصورة المنسقة.

إنَّ التربية الإسلامية ليست مادة دراسية يجري عليها ما يجري على سائر المواد الدراسية الأخرى، فكثير من المواد تنتهي صلة الدرس بها بانتهاء دراستها ثم لا يكون لها سبيل على حياة الطالب، أما التربية الإسلامية تبدأ بالمعرفة التي تدرّس ولكنها لا تنتهي بهذه المعرفة، بل تنتقل المعرفة الدينية بعد اقتناع العقل بها إلى العاطفة لتنفعل بها وتثور لها فيكون العزم والتصميم الإرادي القوي على ترجمة المعرفة إلى سلوك مطبق في الحياة على النحو الذي نراه في القدوات الطيبة، وبذلك نرى الصور الدينية ممثلة في معارف إنسانية وهذا هو الذي يعبر عنه المربون بترجمة المعارف الدينية إلى سلوك.

إنَّ القرآن الكريم يُعدُّ منهاجاً كاملاً للتربية الإسلامية من حيث فلسفتها ومبادئها وأهدافها وأساليبها ووسائل التقويم فيها فهو يُعنى بتربية الموجودات كلها بما فيها الإنسان(عمر،٢٠٠٠، ١٩) وأن للقرآن الكريم أسلوب رائع ومزايا تربوية فريدة في تربية المرء على الإيمان بوحدانية الله واليوم الآخر؛ فطرائق التعليم وأساليبه في الإسلام تفي بكل احتياجات الفطرة الإنسانية للتعلم؛ لأن القرآن لم يقتصر في الموقف الواحد على أسلوب تربوي واحد بل ينوع الأساليب ويمزجها (النحلاوي، ٢٠٠٠، ٢٢-٢٤) فيتسنى للمرء أباً كان أم معلماً أن يعرف كيف يربي من خلال آيات الله في النفس وفي الآفاق عقول الناشئين وحواسهم وعواطفهم، حتى تنمو نمواً سليماً سوياً وحتى تتفتح مواهبهم على دراسة ظواهر الكون وحوادثه الكبرى بقصد معرفة عظمة خالقها ورحمته وعنايته بالإنسان وأداء الواجب الإنساني واجب الشكر نحو الخالق العظيم ونحو الإنسانية وجميع الكائنات.

تُعّد مادة مناهج المفسرين مهمة لأنّه من خلالها يمكن تعرّف التفسير وكيفية تدرجه وبروز اتجاهاته وتنوع أحكامه ومراحل تطوره منذ عهد رسول الله ﷺ إلى زماننا الحاضر مما يكوِّن ثروة ثقافية في هذا الجانب المتمثل بمعرفة مناهج المفسرين ومدلولاتها ونماذج على ابرز روادها، وإطلالة على مصنفاتهم، وأهم طروحاتهم، وتبرز أهمية مناهج المفسرين لعلاقتها الوثيقة بالتربية الإسلامية التي تستقي مناهجها من مصادر تؤدي إلى المعرفة الصادقة؛ فالتربية والتعليم الإسلاميان قائمان على مصادر المعرفة الصادقة المعتمدة على "الكتاب والسنة" عن طريق الوحي الإلهي، ووسائل المعرفة الإنسانية الحسية، والعقلية، والتجربة الوجدانية، والخبر الإنساني الصادق الذي تقوم عليه الأدلة العقلية قطعاً أو ترجيحاً"(الهاشمي، ١٩٩٨، ١/٤٨-٤٩).

وتتجه الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مفهومين معرفيين هما: (انموذج كولب) و (عادات العقل) وكلاهما يرتبطان بالتفكير، ويُعّد التفكير من أعقد أنواع السلوك الإنساني وهو ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، ويتمثل بسلسلة العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ، وهو بشكله العام سلوك هادف يتطور باستمرار من خلال مراحل حياة الفرد كما أنه يتغير كماً ونوعاً تبعاً للحالة النمائية للفرد وتراكم الخبرات لديه،

ويتداخل تشكيل أسلوب التفكير مع عناصر البيئة والمواقف والخبرات، فضلاً عن أنه يحدث بأشكال وأنماط متنوعة، وهو بذلك عملية عقلية كلية تتم من خلالها المعالجات المعرفية للمدخلات الحسية وعن طريقها تكتسب الخبرات معنى. (ناصيف، ٢٠٠٧، ٤٨-٥١).

ويكاد يتفق الباحثون على قلة الاهتمام أو التجاهل الواضح لدراسة أساليب التعلم من وجهة نظر كولب (Kolb) في البيئة العربية على الرغم من أن نموذجه لأساليب التعلم يُعّد من أهم النماذج النظرية التي تناولت أساليب التعلم وفق نظريته للتعلم التجريبي (صالح، ٢٠١٤، ١٢)، ولم يطلع الباحث على دراسة تجريبية أو شبه تجريبية تناولت انموذج كولب (Kolb) في تخصص التربية الإسلامية.

ويؤكد جاردنر (Gardner) على أن أساليب التعلم هي انعكاس للقدرات العقلية المتمثلة بالذكاء، إذ أن الطلبة يوسعون قاعدتهم المعرفية عن طريق ربط المعلومات الجديدة مع البنى المعرفية الموجودة لديهم وعلى وفق أسلوب التعلم الذي يفضلونه (عيد والعزة، ٢٠٠٤، ٢٩).

ولقد درست أساليب التعلم التجريبي كولب (Kolb) مع العديد من المتغيرات دراسة وصفية ارتباطية، ووجد أن هنالك علاقة بينها وبين الجنس والعمر والتخصص والتحصيل الدراسي ومستوى الانجاز والبيئة الثقافية والاجتماعية التي عدت من العوامل التي تساهم إلى حدّ كبير في تشكيل أساليب التعلم، وقد تأكد ذلك من دراسات اجراها كلّ من: هنت (Hunt, 1984) تاماوكو (Tamaoko, 1987) أونك وتسنك (Ewing & Tseng, 1994) سنايدر (Snyder, 2000) هايد (Heide, 2002).

ويؤكد كولب (Kolb) على أن أساليب التعلم التجريبي تمثل الاختيارات المعرفية للفرد لتنظيم المثيرات وتحقيق أفضل أداء عن طريق الخبرة والتجربة، كما أنها تساعد الأفراد في تشخيص مواطن القوة والضعف في أدائهم، وتُعّدُ من أفضل أساليب معالجة المثيرات الهائلة العدد التي يتعرض لها الأفراد، فالتعلم وفق نظرية كولب (Kolb) عملية معرفية داخلية ترتكز على التجريب الفعال بدل من أن تكون عملية خارجية، كما إنها تتسم بالعقلانية والوعي من خلال قدرة الفرد على معالجة المعلومات المدركة مع أبنيته المعرفية وتوظيف خبراته في إنتاج الاستجابات التي يتطلبها الموقف التعليمي أو المعرفي، وقد وجد كولب (Kolb) أن التعلم يبتدأ بتجربة حسية واقعية تليها ملاحظات تأملية ثم تصورات ذهنية معمقة للوصول إلى تكوين مفاهيم مجردة للانتقال إلى مرحلة التجربة الفعلية التي من خلالها يجرب الفرد عملياً نظرياته التي تصورها في أبنيته العقلية ليتمكن من فهمها وحل مشكلاته، وبذلك تشكل أساليب التعلم كولب (Kolb) نموذجاً فريداً لإدراك المعلومات ومعالجتها من الطلبة، كما تساعدهم أيضاً في فهم مواطن القوة والضعف في أدائهم المعرفي، وهذا ما جعل أساليب التعلم كولب (Kolb) تحظى بثقة الباحثين لدورها الرائد بالارتقاء بالعملية التعليمية. (Kolb, 1984, p.p. 41-42).

ويرى الباحث أن انموذج كولب (Kolb) تراكيب مفاهيمية تحدد الطرائق والاساليب التعليمية التي يستخدمها الطلبة لاستقبال وإدراك ومعالجة المعلومات وتمثيلها مع الخبرات السابقة ودمجها في بنائهم المعرفي عن طريق التعلم لمعالجة المشكلات التي يواجهونها وللتكيف مع البيئة، وبنظرة تحليلية لانموذج كولب (Kolb) نجده يستند على محورين أفقي (الفعل) وعامودي (المعرفة) تشير نهايتي المحور الأفقي إلى بُعد (المهمة) حيث تشير

النهاية اليسرى إلى (مباشرة الفعل/ التجربة النشطة) والنهاية اليمنى إلى (ملاحظته/ الملاحظة المرتدة) بينما تشير نهايتي المحور العامودي إلى بُعد مادي ونظري، حيث تشير النهاية العليا إلى (الحس والشعور/ الخبرة الصلبة) بينما تشير النهاية السفلى إلى (الفكر/ المفاهيم النظرية) فإذا تقاطعت المحاور تكوّن عندنا أربعة أنماط جديدة، فإذا التقت الخبرة الصلبة بالملاحظة المرتدة نتج عنها النمط الانعكاسي، وإذا التقت الملاحظة المرتدة بالمفهوم النظري نتج عنها النمط النظري، وإذا التقت التجربة النشطة بالمفهوم النظري نتج عنها النمط العملي، وإذا التقت التجربة النشطة بالخبرة الصلبة نتج عنها النمط التنفيذي.

إنّ دراسة وتفسير عادات العقل التي يستخدمها الطلبة عند ممارستهم الأنشطة التعليمية اليومية التي يقومون بها في العملية التعليمية تؤكد على استخدام عادات التفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، والتفكير والتفاهم بوضوح ودقة، وقد ظهرت نماذج ونظريات عديدة تفسر ذلك ومنها: نموذج أبعاد التعلم (Marzano, 1992) و منظور المنهاج الوطني البريطاني (National Curriculum, 1995) ومنظور (Hyerle, 1999) ومنظور مشروع (٢٠٦١) ومنظور العادات السبع لأكثر الناس فاعلية لـ (Stephen R,Covey) ونموذج كوستا وبينا كاليك (Costa & Kallick, 2000) ونموذج (Sizer- Meier, 2007).

ولقد أهتم المختصون في طرائق التدريس بتجربة الكثير من الطرائق والاستراتيجيات والاساليب التعليمية المتنوعة التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلبة وتنمية تفكيرهم، وقد لوحظ أن الطلبة يتقنون المهارات والأساليب المعرفية التي تعلموها وقت التدريب والتجريب العملي، ولكنهم يتوقفون عن استعمال ما تعلموه بمجرد زوال شروط التدريب، أي لا يكتسبون عادات عامة لاستخدامها في مواقف متنوعة، ولذلك لابدّ من الاهتمام بالنماذج التعليمية والاستراتيجيات التي تضع الطلبة في بيئات فكرية بعيدة المدى تمكن الطلبة من اصطحاب استراتيجيات التفكير في حياتهم اليومية، ورفع درجة وعي الطلبة لأعمالهم واصطحاب التفكير في الأنشطة جميعها، وهذا ما أوجب الحاجة لعادات العقل النشطة والفعالة والمنتجة التي تمكن الطلبة من تحويل المهارات النظرية إلى سلوكيات وممارسات عملية في حياتهم اليومية. (Costs & Kallick, 2000,p.9).

وفي ضوء ذلك فأنّ النظم التربوية الحديثة تسعى نحو تعلم أساس أوسع وأكثر ديمومة ويبقى مدى الحياة، ويركز على الطرائق التي ينتج بها الطلبة المعرفة وليس استذكارهم لها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق، وهذا مما جعل العديد من المناهج التربوية والمقررات الدراسية تضع أهدافاً تربوية في مجال عادات العقل للسعي إلى تحقيقها عند اغلب الطلبة وللمراحل الدراسية كافة، وأنّ التعلم الفعال هو الذي يوّسع ويطلق ويقوي عادات العقل للتفكير بمهارة في حل المشكلات وصنع القرارات، ويجعل الطالب يمتلك القدرة على التحكم بالتهور وتشجيع الميول للاستكشاف وحب الاستطلاع والبحث والمثابرة. (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣، ١٢-١٤).

وفي ضوء ما تقدم ونتيجة لعدم وجود دراسة في هذا المجال في العراق تسلط الضوء على أنموذج كولب في تنمية عادات العقل في مادة مناهج المفسرين، لذا جاءت هذه الدراسة محاولة لاستكشاف عادات العقل لدى طلبة أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية.

- **أنموذج كولب.**

وضع كولب (Kolb) نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory، ويرى فيه أنَّ التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد، والثاني: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنَّه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة.(الكناني والكندري، ٢٠٠٥، ٣٥).

وقد أشار كولب (Kolb) إلى أن تسمية أساليب التعلم وفق نموذجه بأساليب (التعلم التجريبي Experiential Learning) جاء تأكيداً للدور الرئيس الذي تؤديه الخبرة والتجربة في عملية التعلم ولتمييزها عن بقية أساليب التعلم التي جاء بها العلماء الآخرين، كما يميزها عن نماذج التعلم المعرفية التي تعتمد على المعرفة أكثر من النواحي الوجدانية، ويميزها عن النماذج السلوكية التي تنكر الخبرة الشخصية الذاتية في التعلم.

وقد أكد كولب (Kolb) على أن التعلّم يتم على شكل دورة مستمرة مكونة من أربع مراحل متتابعة تبدأ بالخبرة الحسية التي تشكل أساس ملاحظة الخبرات والتأمل فيها ليتم تمثلها لإنتاج مفاهيم مجردة وتعميمات تتعلق بالخبرات، ثم توجه إلى تجريب نشط لهذه التعميمات في مواقف عملية جديدة، ولكي يكون المتعلم فعالاً لا بدّ أن يمر بجميع تلك المراحل الأربع. (Henk, 1996, p.8).

وهذه المراحل متتالية، هي:

(أ) الخبرات الحسية Concrete Experience وتعني أن طريقة إدراك المعلومات ومعالجتها مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل عن طريق اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في مدرسيهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(ب) الملاحظة التأملية Reflective Observation حيث يعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(جـ) المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization ويكون الاعتماد هنا في إدراك المعلومات ومعالجتها على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلي ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

(د) التجريب الفعال Active Experimentation ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم عن طريق التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل٠

ومن ينعم النظر في نظرية كولب (Kolb) يجدها قائمة على افتراضات عديدة، منها:

١. التركيز على عمليات التعلّم ذاتها بدلاً من التركيز على نتائجها.
٢. إنّ كلّ عمليات التعلّم هي عبارة عن إعادة تعلم، ويمكن تسهيلها عن طريق المعالجات الهادفة والكاشفة لأفكار الطلبة من أجل تطويرها وتمحيصها ووضعها في نموذج جديد يمكن الطالب من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة.
٣. إنّ التعلم يسعى إلى حلّ التناقضات ما بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم، لأن التناقض والاختلاف والرفض يعّدُ المحرك الرئيس لعمليات التعلّم.
٤. إنّ التعلم عملية شاملة للتوافق مع العالم.
٥. إنّ التعلّم يكون نتاج تبادلات متناغمة ما بين الشخص والبيئة.
٦. التعلم هو عملية بناء المعرفة. (Klpb & Klob, 2005. P.2).

وقد حدد كولب (Kolb) مراحل التطور المعرفي لدى الفرد بثلاث مراحل، وهي:

أ. **مرحلة الاكتساب:** وهي مرحلة بناء القدرات الأساسية للفرد وتستمر منذ الولادة وحتى مرحلة التأهل لدخول المدرسة.

ب. **مرحلة التخصص:** وتستمر من بداية الالتحاق بالدراسة وحتى بداية اختيار المهنة والالتحاق بها.

ت. **مرحلة التكامل:** وتستمر في منتصف العمر المهني وحتى المراحل المتأخرة في حياة الفرد. (Mestre, 2006, p.28).

ويرى كولب (Kolb) أن عملية التعلم لها علاقة أساسية بوظائف وطريقة عمل الدماغ، فالخبرات الحسية الملموسة يتم تقديمها وإنتاجها من خلال اللحاء الحسي للدماغ، والملاحظة التأملية فيتم إنتاجها في اللحاء التكاملي وفي الجزء الخلفي من الدماغ، أما المفاهيم المجردة فتتم في اللحاء التكاملي الأمامي للدماغ، والتجريب الفعال فيتم في منطقة الدماغ المتحرك، وهذا يعني أن عملية التعلم تنشأ في بنية العقل البشري ومن تركيبات الدماغ المختلفة.(Klob & Klob, 2005, p.4).

كما ربط كولب (Kolb) بين التعلم وعملية حلّ المشكلة إذ يرى تلك العلاقة من خلال استعراض مراحل حل المشكلة فالحل يبدأ بفهم المشكلة وتحديدها ويكون الدور هنا للخبرات المحسوسة والملاحظة التأملية لمكونات وعناصر المشكلة، ثم يتم وضع خطة الحل من خلال دور المفاهيم والتعميمات، تليها

مرحلة إقتراح الأفكار وفرض الفروض واختبارها، وفي المرحلة الرابعة والنهائية يتم فيها التجريب العملي للفروض وتطبيقها في مواقف جديدة.

ويرى كولب (Kolb) أن التعلم يحدث عندما يفهم الطالب الخبرات المستلمة وينقلها إلى المواقف الجديدة من خلال بعدين متعامدين لكلّ منهما قطبان، وهما:

- **البعد الأول (الإدراك):** ويتكون من الخبرة المادية المحسوسة (Conduit Experience) **(Ce)** وينتهي بالمفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization) **(Ac)**.
- **البعد الثاني (معالجة المعلومات):** الذي يتكون من الملاحظة التأملية (Reflective Observation) **(Re)** وينتهي بالتجريب النشط (Active Experimentation) **(Ae)**. (إسماعيل، ٢٠١٠، ١٤٥).

إنَّ عملية التعلّم هي عملية متعددة الأبعاد وترتكز على أساليب التعلّم التي يختارها الفرد، فتطور التجارب المحسوسة **(Ce)** يزيد من القدرات العاطفية والوجدانية، وتطور قدرات إدراك المفاهيم المجردة **(Ac)** يزيد من القدرة على إدراك الرموز، وتطور أسلوب الملاحظة التأملية **(Ro)** يزيد من القدرات الإدراكية المعقدة، أما تطور التجارب الفعالة والنشطة **(Ae)** فأنه يزيد من القدرة على الأداء أو السلوك الأكثر تعقيداً. (Leonard, 2002, p.89).

وحسب نموذج كولب (Kolb) إذا تقاطع بعدي (إدراك المعلومات ومعالجة المعلومات) ينتج عنه أربعة أساليب تعليمية، هي:

(أ) الأسلوب التقاربي Converger Style: (المفاهيم المجردة **(Ac)**+ التجريب الفعال **(Ae)**) في هذا الأسلوب يستقبل الطالب المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجها بفاعلية قائمة على التجريب، واهتماماتهم تكون بالجانب العملي ووضع مخططات منظمة للسير عليها، ولهم القدرة على حلّ المشكلات واتخاذ القرارات، في العادة يميلون إلى القضايا الفنية وليس الاجتماعية والشخصية وهم ينخرطون في المهن التخصصية التكنولوجية، ويفضلون تجربة الأفكار الجديدة والمحاكاة والتطبيقات العملية. (Kolb & Boyatzis, 2000,p.6).

(ب) الأسلوب التباعدي Diverger Style: (الخبرة الحسية **(Ce)**+ الملاحظة التأملية **(Ro)**) في هذا الأسلوب يستقبل الطالب المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية، ويكون الفرد قادراً على الملاحظة الذاتية، ويتسمون الأفراد في هذا الأسلوب بتنفيذ المهام التي تحتاج إلى توليد أفكار بشكل أفضل، مثل التعلم بالعصف الذهني ويتميزون بقدرتهم على جمع المعلومات المفيدة عن المهمة المراد انجازها، ويميلون إلى أن يكونوا أخلاقيين وعاطفيين في تعاملهم مع الآخرين ويستمعون إلى الآخرين بقلب مفتوح، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون. (Kolb & Boyatzis, 2000,p.5).

(جـ) الأسلوب الاستيعابي (التمثيلي) Assimilator Style: (المفاهيم المجردة **(Ac)**+ الملاحظة التأملية **(Ro)**) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ويهتمون بالتجريد والمفاهيم

أكثر من اهتمامهم بالأشخاص، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات والعلوم السياسية.

(د) الأسلوب التكيفي Accommodators Style: (الخبرة الحسية **(Ce)**+ التجريب الفعال **(Ae)**) وفي هذا النوع يستقبل الطالب المعلومات حسياً ويعالجها بطريقة فعالة قائمة على التجريب، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على تنفيذ الخطط التي وضعوها والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية ويفضلون وظائف المبيعات والتسويق ومجالات التعليم.

(Kolb & Boyatzis, 2000,p.7). والشكل الآتي يبين تفاعل أبعاد التعلم عند كولب (Kolb):

الأبعاد	التجريب الفعال (Ae)	الملاحظة التأملية (Ro)
الخبرة الحسية (Ce)	الأسلوب التكيفي (Ce + Ae)	الأسلوب التباعدي (Ce + Ro)
المفاهيم المجردة (Ac)	الأسلوب التقاربي (Ac + Ae)	الأسلوب الإستيعابي (Ac + Ro)

- **عادات العقل.**

يُعَدُّ آرثر كوستا (Arthur Costa) من أكثر الخبراء الذين اشتهروا في فهم العقل وتوظيفه لتوليد أنشطة وعادات تفكير مفيدة، واستطاع في دراسته لعادات العقل التي حاول التدريب على تحقيقها لدى الأفراد أن يزيد من طاقة الدماغ أكثر مما هو مألوف في المجال، وهذا جعل الدماغ آلة تفكير نشطة، تولّد العادات والتنظيم بذاتها، وبذلك يصبح المتدرب مولداً لعاداته وخبيراً في توليد عادات تفكير جديدة، ومن هنا ظهرت أهمية طرق كوستا (Costa) في تربية العقل والدماغ لتوليد هذه العادات، ومنها: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والتساؤل وطرح المشكلات، واصبحت عادات العقل نمطاً من السلوك الفكري يقود إلى أفعال إنتاجية تتطلب الاعتماد على أنماط معينة من السلوك، لذا فعند توظيف المواد الفكرية تكون النتائج أقوى، وذات نوعية أفضل من استعمال أنماط أخرى. (Costa, 1991, p.63).

يرى كوستا وكاليك (Costa, Kallick،2008) إنَّ عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة الصحيحة عندما لا يتمكن من معرفتها، وليس إعطاء إجابة على الفور دون تفكير، ومن هنا بدء اهتمام الاتجاه المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية – تعلمية ترتب أوضاع الطلبة البيئية التي تشجع على ممارسة مهارات التفكير عن طريق إعداد البرامج التعليمية التي تستند إلى إطار نظري تجريبي قوي، إذ إن هذه البرامج من المؤمل أن تؤدي إلى تشكيل مجموعة من العمليات الذهنية بدءً من العمليات الذهنية السهلة وصولاً إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة، بحيث ينتج عنها عمليات تمكن

الفرد من تطوير نتاجه الفكري لتصبح عادات عقلية يستعملها الفرد في شتى مناحي حياته العملية والأكاديمية. .(Costa ,Kallick,2000,p.45).

وتتوافق عادات العقل مع نمط التوجهات والبرامج التربوية الحديثة التي تشترك في فلسفة عامة قوامها تعليم وتعلم أوسع و أكثر شمولاً يمتد مدى الحياة، وأن فهم عادات العقل يجعل الطالب قادراً على الإصغاء، وتفهم المواقف التعليمية، والتفكير بمرونة، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بحيث تصبح لديه معرفة بعمليات التذكر والتصنيف والاستدلال والتعميم والتقويم والتجريب والتحليل. (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣، ٧١).

أما هوريسمان فيشبه عادات العقل بالحبل الذي تنسج خيوطه كلَّ يوم حتى يصبح سميكاً يصعب قطعه، وبالتالي فانَّ عادات العقل على وفق تصور هوريسمان هي عملية تطورية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحلّ المشكلات، ويضيف إن عادات العقل تتضمن ميولاً واتجاهات وقيماً، وبالتالي فهي تقود إلى أنماط من تفضيلات مختلفة، لذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناءً على ميوله واتجاهاته وقيمه. (Costa, Kallick, 2000, p.53).

ويشير كوستا وكاليك إلى إن العادة هي نمط غير واع في اغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فإنها تُؤسَس في العقل نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، شريطة أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير وبحث وتأمل، وبعبارة أخرى فانَّ الاتجاه الحديث يركز على الطرق التي ينتج بها الطلبة المعرفة، وانَّ عادت العقل هي نمط من الاداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية. (Costa, Kallick, 2005,p. 42).

يلاحظ مما سبق إنَّ العادات العقلية هي مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الاداءات أو السلوكيات الذكية، بناءً على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، او قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج.

كما توجد عدد من البرامج والاستراتيجيات التي يستعملها المدرّس في تقديم عادات العقل للطلبة في الموقف التعليمي، ومن أبرزها: (Mcauliff and Stoskin, 1987, p.20)

١. استراتيجية لعب الأدوار (Role- Playing).
٢. استراتيجية الحلّ الابداعي للمشكلة (Creative Problem Solving).
٣. استراتيجية سجلات الأعمال.
٤. استراتيجية الحوار والمناقشة.
٥. استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming).
٦. استراتيجية تآلف الأشتات (Senectics).

وقد استطاع كوستا وكاليك (Costa, Kallick, 2000, p.p.77-98) أن يستخلصا ستة عشر سلوكاً ذكياً للتفكير الفعال أو للمفكر الفعال. (الرابغي، ٢٠٠٥، ٧٢-٧٦)، وفيما يأتي وصف مختصر لهذه العادات التي تناولتها الدراسة الحالية:

١. **المثابرة (Persisting):** تعني امتلاك الفرد طرقاً منظمة لتحليل المشكلة، وتحديد الخطوات التي ينبغي أداؤها، والبيانات التي يلزم توليدها وجمعها، فالفرد المثابر يستفيد من تجاربه السابقة، في انجاز المهمة المكلف بها إلى حين أن تكتمل ولا يستسلم بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عمله.
٢. **التحكم بالتهور (Managing Impulsivity):** تعني القدرة على التأني والتفكير والإصغاء للتعليمات قبل أن يبدأ بالمهمة وفهم التوجيهات وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء والاستماع لوجهات نظر الأخرين، من صفات الأفراد المتصفين بحل المشكلات أنهم متأنون ويفكرون قبل أن يقدموا على عمل ما، وبالتالي فهم يؤسسون رؤية لمنتج ما أو خطة عمل أو هدف أو اتجاه قبل أن يبدؤوا.
٣. **الإصغاء بتفهم وتعاطف (Listening with Understanding and Empathy):** تعني القدرة على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف وأفكار الآخرين بشفافية، إذ يمضي الناس ذو الفعالية العالية جزءاً كبيراً من وقتهم وطاقاتهم في الإصغاء، ويرى بعض علماء النفس إنَّ القدرة على الإصغاء إلى شخص آخر أو التعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر وفهمها تمثل احد أعلى أشكال السلوك الذكي.
٤. **التفكير بمرونة (Thinking Flexibly):** هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومتنوعة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه، فالأفراد المرنون لديهم القدرة على تغيير آرائهم عندما يتلقون بيانات إضافية، ويعلمون في مخرجات وأنشطة متعددة في آن واحد، ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حلَّ المشكلات.
٥. **التفكير في التفكير (Thinking About Thinking):** القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه؛ لأنَّ طبيعة الناس الأذكياء أنهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتأملون فيها ويقيمون جودتها، والتفكير فوق المعرفي يعني أن يصبح المرء أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها في الآخرين.
٦. **السعي من اجل الدقة (Striving for Accuracy):** القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها؛ لأنَّ الأفراد الذين يقدرون الدقة يأخذون وقتاً كافياً لتفحص منتجاتهم، حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم

الالتزام بها ويراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم إتباعها، وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من إن منتجاتهم النهائية توائم تلك المعايير موائمةً تامةً.

٧. **التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problems)**: القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحلّ المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه لاتخاذ القرار المناسب؛ لأنَّ من خصائص الإنسان المميزة نزوعه وقدرته على العثور على مشكلات ليقوم بحلها، ويُعرف الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على حلّ المشكلات الفاعلون، كيف يسالون أسئلة من شانها أن تملا الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون.

٨. **تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة (Applying Past Knowledge to New Situations)**: القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه على وضع جديد وتوظيفها في مناحي الحياة الأخرى؛ لأنَّ الأفراد الأذكياء يتعلمون من التجارب، فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجئون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم.

٩. **التفكير والتوصيل بوضوح ودقة(Thinking and Communication with Clarity and Precision)**: القدرة على توصيل ما يريد بدقة سواء أكان كتابياً أو شفوياً مستخدماً لغة دقيقة مع القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة حيال الأفعال، وتؤدي مقدرة المرء على تهذيب اللغة دوراً مهماً في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لأي عمل ذي فاعلية، ومن شان إثراء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في آن معاً أن ينتج تفكيراً فاعلاً، فاللغة والتفكير أمران متلازمان، حيث يعدان وجهان لعملة واحدة.

١٠. **جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data Through All Senses)**: القدرة على استخدام الحواس مثل: البصر والسمع واللمس وغيرها، في زيادة عدد الحواس المنشطة لزيادة التعلم؛ لأنَّ الأفراد الأذكياء يدركون إن جميع المعلومات تدخل الدماغ عن طريق مداخل حسية، وأولئك الذين يتمتعوا بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة أكثر مما يستوعب الآخرون.

١١. **الخلق – التصور – الابتكار (التجديد) (Innovating- Imagining- Creating)**: القدرة على تصور نفسه في أدوار متنوعة ومواقف مختلفة مع طرح الحلول البديلة بصور جديدة مختلفة ومن زوايا متعددة؛ لأنَّ معظم الأفراد لديهم الطاقة على توليد منتجات وحلول وأساليب جديدة وذكية وبارعة إذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات، ومن طبيعة الأفراد المبتكرين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانات البديلة من زوايا عدة.

١٢. **الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding with Wonderment and Awe)**: القدرة على التواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسرور في التعلم والتقصي، والطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للآخرين، باستقلالية تامة

ويستعملون عبارات تدل على استقلاليتهم (لا تذكر لي الجواب أستطيع أن اهتدي إليه وحدي)، إنَّهم مفكرون خلاقون يحبون ما يفعلون.

١٣. **الإقدام على مخاطر مسؤولة (Taking Responsible Risks)**: القدرة على تجريب أساليب وافكار جديدة واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات.

١٤. **إيجاد الدعابة (Finding Humor):** القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات خلال التعلّم تدعو إلى السرور والمتعة والضحك من حالات عدم التطابق والمفارقات، وتشير الدراسات إلى أنَّ الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل: التوقع المقرون بالحذر، والعثور على علاقات جيدة، والتصور البصري، وعمل تشابهات، ولدى الأفراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة على إدراك الأوضاع من موقع مناسب وأصيل ومثير للاهتمام.

١٥. **التفكير التبادلي (Thinking Interdependently)**: القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية طرق الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في المهمة؛ ويدرك الأفراد المتعاونون أننا سوياً أقوى بكثير فكرياً ومادياً من أي فرد منا لوحده، ولعل أهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين، إنَّ العمل في مجموعات يتطلب القدرة على تبرير الأفكار، واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول مع الآخرين، ويتطلب أيضاً تطوير استعداد وانفتاح يساعد على تقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد.

١٦. **الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Remaining Open to Continuous Learning):** القدرة على البحث المتواصل وحب الاستطلاع لطرق أفضل من أجل التحسين والتعديل وتحسين الذات، والأفراد الأذكياء مستعدون دائماً للتعلم المستمر، فالثقة التي يتحلّون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم، والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر، كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة، ويدركون تماماً إنَّ الخبرة ليست معرفة كلّ شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والأكثر تعقيداً.

ويفترض كوستا (Costa, 1991, p.74) عدداً من الافتراضات التي تدعم عملية تقويم عادات العقل، وهي ما استعملها الباحث مع طلبته إذ جعلهم هم الذين يتحكمون بتعلّمهم ويرونه، ويكونون المجموعات التي سيعملون بها، وهذا ما يجعل التعلّم والتقويم الذاتي فرصة ثرية لكي يمارس الطلبة فيها عادات العقل، ومن هذه الافتراضات:

١. وضع الأهداف وتحقيقها بمشاركة الطلبة.

٢. زيادة التعلّم بجمع المعلومات عن الطلبة من نتائج الاختبارات والتدريب والأسر والأصدقاء.

٣. استعمال المدارس والجامعات كمنظمات تعليمية لتشارك في (نمو وتعلّم) الطلبة، ويتم تقويم الطلبة بصفتهم جزءاً من هذه المنظومة التعليمية.
٤. تقويم التنظيم الذاتي.
٥. استخدام المقابلات في التقويم.
٦. استعمال المفكرات اليومية والسجلات من أجل قياس مستوى التطوير في عادات العقل وتقويمها.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها.**

من يستقرئ الواقع الميداني التعليمي في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية للعلوم الإنسانية يجد مؤشرات دالة على وجود ضعف لدى كثير من الطلبة في تنمية عادات العقل في مادة مناهج المفسرين، وقد شعر عدد من الباحثين بذلك الضعف فمنهم من أرجعها إلى عدم توفر طرائق تدريس واستراتيجيات ونماذج تعليمية مناسبة ترتبط بـ (أهدافٍ تربوية عامة وتعليمية خاصة واضحة، ومفردات شاملة تمثل المادة الدراسية تمثيلاً أميناً وتلبي حاجات الطلبة، ووسائل تقويم سليمة، ونشاطات تعليمية مناسبة، وتغذية راجعة) (الحديثي، ٢٠٠٤، ٤-٥)، في حين حددها البعض الآخر بالآتي:

- ضعف مناهج التربية الإسلامية وقلة الدراسات العلمية في تحسين واقعها.
- ضعف برامج إعداد مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها.
- ضعف مستوى تدريسيي التربية الإسلامية في تفسير القرآن ومعرفة مناهج المفسرين.
- محدودية مفردات المادة المقررة لمادة مناهج المفسرين.
- لا يوجد محتوى محدد لمادة مناهج المفسرين. (الطائي، ٢٠٠٧، ٨).

وعن طريق خبرة الباحث في التدريس وتوليه تدريس مادة مناهج المفسرين على مدى فصل دراسي كامل أحس بمحدودية الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المتبعة في تدريس المادة، ويشارك الباحث هذا الإحساس رؤساء الأقسام وكثيرٌ ممن درَّسَ هذه المادة في كليات التربية للعلوم الإنسانية، كما توجد انتقادات عديدة توجه إلى تدريس مناهج المفسرين كونها تركز على حفظ النصوص والمفاهيم والمصطلحات من دون توافر المعنى والفهم الكافي لها، ومن دون إدراك العلاقات فيما بينها، ويعود ذلك إلى طريقة ادماج وتخزين المعلومات الجديدة في البنية المعرفية لدى الطالب بشكل عشوائي أو قصري دون الربط بالمعارف الموجودة لديه سابقاً في البنية المعرفية التي يمتلكها، وفي حقيقة الأمر أن هذه المشكلة لها امتداد زمني لعقود من الزمن وأصبحت تراكمية. (الهاشمي، ١٩٨٣، ٤٨) و(شحاتة والكندري، ١٩٩٣، ٨١-٩٢) و(المنظمة العربية، ١٩٨٣: ٢٩-٣٠) و(الجنابي، ٢٠٠٣، ٢). لذا اتجهت الأنظار نحو البحث عن نماذج تعليمية حديثة، لتوظيفها في تنمية عادات العقل بجانبها المعرفي كأنموذج كولب؛ من أجل توفير فهماً سليماً وتحليلاً علمياً للنماذج التعليمية وتطوير الممارسات التدريسية في علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية، لذلك فقد حددت مشكلة الدراسة في تقصي انموذج

كولب في تنمية عادات العقل لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، وهدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة التجريبية والمتوسط الفرضي للمجتمع في مقياس عادات العقل البعدي في مادة مناهج المفسرين لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية تعزى إلى أثر الأنموذج التعليمي؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطي علامات طلبة الصف الثاني في تنمية عادات العقل في مادة مناهج المفسرين لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية تعزى إلى أثر الأنموذج التعليمي (كولب/ الاعتيادية)؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطي علامات طلبة الصف الثاني في تنمية عادات العقل في مادة مناهج المفسرين لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية تعزى إلى أثر الجنس (ذكور/ إناث)؟

- **أهمية الدراسة.**

برزت أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. توجيه القائمين على التعليم الجامعي إلى أهمية الكشف عن أنموذج كولب التعليمي وعادات العقل لدى طلبة كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات العراقية، والبحث عن أساليب تدريس تتلاءم مع مستويات الطلبة وقدراتهم العقلية وحاجاتهم المعرفية.
٢. توجيه القائمين على التعليم الجامعي إلى الاهتمام بالنشاطات العلمية الجامعية التي تساعد على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طلبة الجامعة بعدها مساهماً كبيراً في تقدم المجتمع.
٣. توجيه الاهتمام إلى استراتيجيات تربوية وتعليمية تضع الطلبة في بيئات فكرية بعيدة المدى تمكنهم من اصطحاب استراتيجيات التفكير في حياتهم اليومية، ورفع درجة وعي الطلبة لأعمالهم واصطحاب التفكير في جميع الانشطة من أجل تمكين الطلبة من حويل مهارات التفكير إلى ممارسات سلوكية يومية.
٤. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنموذج كولب التعليمي وعادات العقل، مما يوجه أنظار القائمين على وضع الخطط والبرامج التعليمية والمساقات الجامعية إلى الافادة منها في الميدان التطبيقي.

- **تحديد المصطلحات.**

- **أثر:** عَرّفه (عامر، ٢٠٠٦) بأنّه: " كلّ تغير سلبي أم إيجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري " (عامر، ٢٠٠٦، ٩).

أما التعريف الإجرائي للأثر فقد عَرّفه الباحث بأنَّه: المدى الذي يكتسبه الطلبة –عينة الدراسة– من عادات العقل (المتغير التابع) عن طريق النموذج التعليمي كولب (المتغير المستقل).

- **انموذج كولب (Kolb):** عَرّفه (Kolp,1984) بأنّه: " الطريقة التي يفضلها الفرد لإدراك المعلومات ومعالجتها للتكيف مع البيئة عن طريق عملية التعلم، وتقسم على أربعة أساليب هي: التقاربي، والتباعدي، والاستيعابي، والتكيفي" (Kolb,1984,p.259-289).

أما التعريف الإجرائي لأنموذج كولب فقد عَرّفه الباحث بأنَّه: نموذج تعليمي أستعمله الباحث مع (المجموعة التجريبية) ويمّر فيه الطالب بأربع مراحل تتبع بعضها بعضاً حتى يحدث التعلم، حيث المرحلة الأولى: مرحلة الخبرة المحسوسة، وقد تكون تجربة فردية أو نشاط ضمن مجموعة، والمرحلة الثانية: مرحلة الملاحظة والتأمل في الخبرة المحسوسة، والمرحلة الثالثة: مرحلة المفاهيم المجردة، حيث فهم العلاقات والأسباب وتوظيف المنطق والعقلانية، ثمّ المرحلة الرابعة: مرحلة التجريب النشط عن طريق تطبيقات في سياقات جديدة، وتكرر المراحل مرة أخرى لتنتج أربعة أساليب هي: (التقاربي، والتباعدي، والاستيعابي، والتكيفي).

- **عادات العقل:** عَرّفها (نوفل، ٢٠١٠) بأنّها: "مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تُمكن الفرد من بناء تفضيلات من الادراك أو السلوكيات الذكية بناءً على المثيرات أو المنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقود إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية أو تطبيق سلوك بفعالية والمداومة على هذا النهج" (نوفل، ٢٠١٠، ٦٨).

أما التعريف الإجرائي لعادات العقل فقد عَرّفها الباحث بأنَّها: مجموعة من المهارات والاتجاهات العقلية التي يمكن تدريب الطلبة عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) على ممارستها فعلياً لتقودهم إلى افعال إنتاجية في أثناء دراستهم مادة مناهج المفسرين في السنة الثانية في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس عادات العقل المعتمد من الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

- **مناهج المفسرين:** عَرّفها (الطائي، ٢٠٠٧) بأنّها: " الطرائق الواضحة والخطوات العلمية المنضبطة التي يتبعها المفسر للكشف عن أحوال القرآن الكريم من حيث دلالتها على مراد الله ﷻ، بوساطة قواعد معلومة لعصر من العصور أو علم من العلوم؛ لتكون السمة البارزة لعمله". (الطائي، ٢٠٠٧، ٣١).

أما التعريف الإجرائي لمناهج المفسرين فقد عَرّفها الباحث بأنَّها: الاتجاهات التفسيرية التي استعملها علماء المناهج بحسب مدارسهم الفكرية ومناهجهم المعتمدة في تحليل النص القرآني والتي ضمّها محتوى المساق التعليمي المقرر تدريسه لطلبة السنة الثانية في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات العراقية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

- **حدود الدراسة.**

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

- الحدود المكانية: متمثلة بكليات (التربية للعلوم الإنسانية والتربية للبنات والتربية/ القائم- جامعة الأنبار) ضمن الموقع الرديف في بغداد.
- الحدود الزمانية: متمثلة بالفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥.
- الحدود الموضوعية: متمثلة بالمفردات المقررة ضمن المنهج الدراسي لمادة مناهج المفسرين في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية/ جامعة الأنبار.
- الحدود البشرية: متمثلة بطلبة الصف الثاني في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في الكليات المذكورة النازحين إلى الموقع الرديف في بغداد.
- الحدود الدراسية: متمثلة بمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وهي: انموذج كولب، وعادات العقل.

- **دراسات سابقة.**
- **دراسات سابقة تناولت أنموذج كولب (Kolb).**

١- دراسة أوزلم (Ozlem, 2006):

Preferences For Students Learning Styles And Their Relationship To The Academic Level

(تفضيلات أساليب التعلم للطلبة وعلاقتها بالمستوى الدراسي)

هدفت الدراسة التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة والتعرف على الفروق في هذه التفضيلات تبعاً للمستوى الدراسي (المراحل الأولى والنهائية من الدراسة الجامعية) في جامعة (Cukurove) التركية، وكانت الأداة قائمة أساليب التعلّم التجريبي لـ(Kolb) طبقت على عينة مكونة من (٢٠٢) طالب منهم (١٠١) طالباً من المرحلة الأولى (مبتدئين) و(١٠١) طالباً من المرحلة الرابعة (متقدمين)، وبعد استعمال الوسائل الاحصائية (مربع كاي وتحليل التباين) أظهرت النتائج تفضيل عينة الدراسة الأسلوب الاستيعابي، وعدم وجود فروق دالة تبعاً للمستوى الدراسي ، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً لأساليب التعلّم التجريبي لكولب على وقت التعلم عبر الأنترنت ولصالح الأسلوب الاستيعابي أيضاً. (Ozlem, 2006, p.21).

٢- دراسة وانغ، وآخرون (Wang, et al, 2006):

Learning Styles And Formative Assessment Strategy

(أثر أسلوب التعلم والتقويم البنائي في الأداء).

هدفت الدراسة التعرف على أثر اسلوب التعلّم والتقويم البنائي في أداء الطلبة على أحد البرامج التعليمية المقدم على الشبكة العنكبوتية والتحصيل الدراسي، وقد استعملت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، وبلغ حجم العينة (٤٥٥) طالباً من المدارس الثانوية في تايوان، وكانت أداة الدراسة قائمة

كولب (Kolb) لأساليب التعلم التجريبي، وباستعمال تحليل التباين الأحادي أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين أسلوب التعلم والأداء والتحصيل الدراسي، كما وجد أن الطلاب ذوي أسلوب التعلم التباعدي هم الأفضل في التحصيل والأداء يليهم الطلاب الذين يفضلون أسلوب التعلم الاستيعابي ثم الأسلوب التكيفي واخيراً الأسلوب التقاربي. (Wang, et at, 2006, p.207).

٣- دراسة الضمور(٢٠٠٨):

(علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية).

هدفت الدراسة التعرف على علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وقد استعملت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (٩٧٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعات جنوب الاردن وللتخصصات كافة، وكانت أداة الدراسة مقياس أنماط التعلم الذي قام بتطويره والمؤلف من (١٠٤) فقرات، واستخدم مقياس (ASE) وباستعمال وسائل الاحصاء الوصفي من مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومعامل بيرسون إضافة إلى تحليل التباين الثنائي، أظهرت النتائج أن انماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات اقليم الجنوب هي النمط اللفظي ثم الاعتمادي ثم التنافسي ثم التشاركي ثم الحسي المجرد، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين البعد التنافسي كبعد من أبعاد التعلم وصعوبة المهمة أو الواجب كبعد من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية.(الضمور، ٢٠٠٨، ٥).

٤- دراسة المشهداني (٢٠١٠):

(أساليب التعلّم التجريبي وعلاقتها بحلّ المشكلات لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة التعرف على أساليب التعلم التجريبي (التباعدي والتقاربي والاستيعابي والتكيفي) السائدة لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها بمستوى حلّ المشكلات وبحسب متغيري الجنس والتخصص، وقد بلغ حجم العينة (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بغداد تمّ اختيارهم عشوائياً من (٦) كليات ثلاث منها إنسانية وثلاث منها علمية، وكانت أداة الدراسة مقياس أساليب التعلم التجريبي الذي أعده كولب (Kolb)، واستخدم مقياس حلّ المشكلات من إعداد الباحث، وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة مثل: الاختبار التائي ومعامل بيرسون وتحليل التباين الثنائي، أظهرت النتائج أن أساليب التعلّم المفضلة لدى طلبة الجامعة هي الاسلوب التباعدي يليه التكيفي يليه الاستيعابي يليه التقاربي، كما اظهرت وجود فروق دالة احصائياً في اسلوب التعلم التباعدي ولصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية اساليب التعلّم تبعاً لمتغير الجنس، كما لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى حلّ المشكلات وفي متغير التخصص ايضاً لا توجد فروق دالة

إحصائياً، كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وحلّ المشكلات.(المشهداني، ٢٠١٠، ٤٣-١٠٧).

٥- دراسة المسيعدين (٢٠١١):

(أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز).

هدفت الدراسة التعرف على أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب، ومعرفة أثرها في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز لديهم، وقد بلغ حجم العينة (٤٦٣) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، وكانت أداة الدراسة مقياس كولب (Kolb) لأنماط التعلّم، ومقياس الدافعية للإنجاز لفئة الأطفال والراشدين، ومقياس الذكاء الانفعالي، وباستعمال الوسائل الاحصائية مثل: معامل بيرسون وتحليل التباين الأحادي، أظهرت النتائج أن نمط التعلم التباعدي كان النمط السائد لدى الطلبة، وأن النمط الاستيعابي كان الأقل شيوعاً لديهم، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز، كما اشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنمط التعلم لدى طلبة الجامعة في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز.(المسيعدين، ٢٠١١، ي).

- **دراسات سابقة تناولت المتغير المستقل (عادات العقل).**

١-دراسة عمور (٢٠٠٥):

(أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية)

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تكونت المجموعة التجريبية من (٤٥) طالباً و(٣٥) طالبة، كما تألفت المجموعة الضابطة من العدد نفسه، وبعد استعمال الوسائل الاحصائية أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورنس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزا إلى متغير الجنس. (عمور، ٢٠٠٥، ط-ي).

٢- دراسة نوفل (٢٠٠٦):

(عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن)

هدفت الدراسة التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكونت الدراسة من (٨٣٤) طالباً وطالبةً يمثلون مستويات التحصيل الثلاثة، وأستعمل الباحث مقياس عادات العقل، وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج: أن أكثر عادات العقل شيوعاً لدى الطلبة هي التحكم بالتهور، فالمثابرة، ثم الكفاح من أجل الدقة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فردية في اكتساب عادات العقل تعزى للجنس ومتغير التحصيل الدراسي ومتغير المستوى الدراسي. (نوفل، ٢٠٠٦، ٦٧).

٣- دراسة حسام الدين (٢٠٠٨):

(فاعلية استخدام استراتيجية" البداية- الاستجابة- التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي)

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية" البداية- الاستجابة- التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي ومقياس عادات العقل، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ولصالح المجموعة التجريبية فيما يخص التحصيل الدراسي ومستوياته المتنوعة (التذكر والفهم وما بعد الفهم) وكان حجم الأثر مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ولصالح المجموعة التجريبية فيما يخص الاتجاه نحو عادات العقل ومستوياته المتنوعة. (حسام الدين، ٢٠٠٨، ١٧٢).

٤- دراسة طراد (٢٠١٢):

(أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية)

هدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، والتعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس، واستخدام الباحث المنهج التجريبي، وبلغ حجم عينة الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة تم تقسيم العينة إلى أربعة مجاميع، وتم إجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي على أفراد عينة الدراسة ومن ثَمّ تطبيق البرنامج الذي يتكون من عشرة وحدات تعليمية فعلية (عادة عقلية)، بعدها تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي البعدي، وباستعمال الوسائل الاحصائية كان من أبرز نتائج الدراسة إنّ لبرنامج كوستا وكاليك تأثير ايجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، وأن للبرنامج

التعليمي التأثير نفسه في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات، وخصوصاً في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة ، الطلاقة ، المرونة) باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات. (طراد، ٢٠١٢، ٢٢٥).

٥- دراسة فرج الله و أبو سكران (٢٠١٣):

(مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى)

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى، وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى بلغ قوامها (٢٨٠) وقد أستخدم الباحثان مقياساً للذكاءات المتعددة، وأخر لعادات العقل لقياس الذكاءات التسعة وعادات العقل الستة عشر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أخذ ترتيب للذكاءات المتعددة: الذكاء الاجتماعي بنسبة (٧٩،٤%) ثم الوجودي والمنطقي والشخصي الداخلي والمكاني والرياضي والطبيعي واللغوي وأخيراً الذكاء الموسيقي بنسبة (٤٦،٦%) أما عادات العقل فكان ترتيبها لدى عينة الدراسة: إيجاد الدعابة بنسبة(٨٤،٦%) والاستماع بتفهم وتعاطف وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة، والسعي نحو الدقة، والتعليم المستمر، والاستجابة بدهشة، وبقية العادات الأخرى لتحل أخيراً عادة التفكير في التفكير بنسبة (٧١،١%) واشارت النتائج إلى وجود علاقة وثيقة بين مستوى الطلبة في الذكاءات المتعددة وعادات العقل لصالح الذكور. (فرج الله وأبو سكران، ٢٠١٣، ١١٥).

- **تعقيب على الدراسات السابقة.**
- هدفت الدراسات السابقة التي استعملت انموذج كولب (Kolb) الى الارتباط بمتغيرات متنوعة ولكن لا توجد أية دراسة ارتبطت بعادات العقل كمتغير تابع.
- تكونت عينات الدراسات السابقة لمحور انموذج كولب (Kolb) بين (٢٠٢ -٩٧٥) فرداً، اما عينات الدراسات السابقة لمحور عادات العقل تكونت بين(٦٠ -٨٣٤) فرداً في حين تمت الدراسة الحالية على (٨٠) فرداً.
- تباينت الدراسات السابقة في اعتماد المناهج البحثية فقسم منها اعتمد المنهج التجريبي والقسم الآخر اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي، أما الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في اختيار المنهج التجريبي.
- انفردت الدراسة الحالية في استعمال مربع إيتا لقياس حجم الأثر، في حين لم تستعمله الدراسات السابقة.
- تدرجت الدراسات السابقة في اختيار المراحل بين الأساسية والثانوية و الجامعية، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اختارت المرحلة الجامعية.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اشارت إلى وجود فروق ذو دلالة احصائية في استعمال انموذج (Kolb).

- **الطريقة والإجراءات.**
- **تصميم الدراسة.**

يُعّد تصميم هذه الدراسة من نوع التصميم العاملي الثنائي (2×2) للبحوث شبه التجريبية؛ إذ تتضمن متغيرين مستقلين هما: (أنموذج كولب، والاعتيادية) ومتغير الجنس وله مستويان هما: (ذكور، وإناث) ومتغير تابع يتمثل بعادات العقل، وطبق أنموذج كولب على المجموعة التجريبية بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وطبقت الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، ويتمثل تصميم الدراسة في الآتي:

$EG: O \times O_1$
$CG: O \times O$

حيث تمثل EG المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة في أنموذج كولب، أما CG فتمثل المجموعة الضابطة التي استعمل معها الطريقة الاعتيادية.

- **عينة الدراسة.**

تتمثل عينة الدراسة بطلبة الصف الثاني في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات: (التربية للبنات، والتربية للعلوم الإنسانية، والتربية/ القائم) التابعة لجامعة الأنبار للطلبة النازحين في موقع بغداد، ونتيجة لتعويم الملاك بين التخصصات المتناظرة للكليات النازحة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية لتنفيذ التجربة بعد استحصال الموافقات الاصولية من رئاسة الجامعة، وكان حجم العينة (٨٠) طالباً وطالبةً، موزعين على شعبتين، في كلَّ شعبة (٤٠) طالب وطالبة.

- **تكافؤ مجموعتي الدراسة.**

تمت مكافئة مجموعتي الدراسة احصائياً في متغيرات دخيلة، والتي ربما تؤثر في نتائج التجربة وهي: (العمر الزمني بالشهور، واختبار الذكاء، والمعدل العام للسنة السابقة، والمستوى التحصيلي للوالدين) وتم الحصول على العمر الزمني لكل طالب محسوبا بالشهور، ومن ثم استخراج المتوسط الحسابي والتباين للمجموعتين ووجدت بانها متكافئة كما تم اختبار الذكاء باستخدام اختبار(daniles,1975) والمعرَّب من (العبيدي والدليمي،٢٠٠٤، ١٠٥-١٢٧) وكانت المجموعتان متكافئتين، وعلى ما مبين في الجدولين (١) و (٢).

جدول (١) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعمر الزمني، واختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي العام لمجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	٤٠	٢٣٩،٥٢٥	٣،٨٣٦	٠،١١١	١،٩٩	غير دالة
	الضابطة	٤٠	٢٣٩،٤٢٥	٤،١٧٥			
اختبار الذكاء	التجريبية	٤٠	٣١،٩	٣،٠١٩	١،٠٢٩	١،٩٩	غير دالة
	الضابطة	٤٠	٣١،١٧٥	٣،٢٧٢			
التحصيل الدراسي العام	التجريبية الكلية	٤٠	٧٠،١٢٥	٨،٣٥١	٠،٠٣٩	١،٩٩	غير دالة
	الضابطة الكلية	٤٠	٧٠،٢٠	٨،٦٢٠			
	التجريبية/ ذكور	٢٠	٧٠،٧٠	٨،٢٦٥	٠،٠٧٦	٢،٠٢	غير دالة
	الضابطة/ ذكور	٢٠	٧٠،٩٠	٨،٢٤٥			
	التجريبية/ إناث	٢٠	٦٩،٥٥	٨،٦١١	٠،٠١٧	٢،٠٢	غير دالة
	الضابطة/ إناث	٢٠	٦٩،٥٠	٩،١٣٩			

جدول (٢) قيم كا٢ لمتغيري التحصيل الدراسي لآباء وأمهات طلبة مجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة	التحصيل الدراسي			قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة
		ابتدائية فما دون	ثانوية	جامعية فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	٩	٢٢	٩	٠،١٩٩	٥،٩٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٠	١٠			
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٧	٢٥	٨	٠،٣٦٨	٥،٩٩	غير دالة
	الضابطة	٨	٢٦	٦			

- **أداة الدراسة.**

وهي من الوسائل المهمة التي تمكن الباحث من اختبار فرضياته والوصول إلى النتائج وتحقيق أهداف دراسته عن طريق حصوله على المعلومات المطلوبة وجمع البيانات. (عباس واخرون،٢٠١٢، ٢٣٧).

وقد أطلع الباحث على عدد من المقاييس في هذا الجانب وقد شخص مسألتين، هما:

- وجد اغلب المقاييس مقتبسة من مقياس (كوستا وكاليك، Costa & Kallick,2003)، وربما اقتصر البعض على عدد من العادات العقلية بما يخدم اهداف الدراسة.

- ندرة المقاييس التي تناولت عادات العقل في البيئة العربية عموماً والعراقية خصوصاً فيما يتعلق بالعلوم الإسلامية.

لهذا استعمل الباحث مقياس عادات العقل (لكوستا وكاليك، Costa & Kallick,2003)، بهدف قياس مستوى العادات العقلية لدى طلبة أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية، ويتكون المقياس من (٩٤) فقرة موزعة بين (١٦) مجالاً ببدائل خماسية على وفق مقياس ليكرت.

ومن أجل التأكد من سلامة المقياس تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولية من مجتمع الدراسة نفسه ومن خارج العينة الأساسية، تألفت من (٤٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثاني في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية للعلوم الإنسانية والتربية للبنات والتربية/ القائم؛ وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار والتعليمات والاسئلة والطباعة وتقدير الوقت المستغرق للإجابة، وتوصل الباحث إلى أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة المقياس (١٠٠) دقيقة، ولقد تَمّ حساب الزمن على أساس متوسط زمن إجابات العينة الاستطلاعية عن المقياس بما فيها قراءة تعليمات المقياس، وتبين أنَّ جميع فقرات المقياس مفهومه ولا غموض في صياغتها وهكذا التعليمات ايضاً.

كما طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية ثانية، وكانت العينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبةً من غير عينة الدراسة الأساسية (النهائية) ومن ثم تصحيح الاجابات للطلبة وترتيب الدرجات تنازلياً ثم اختيرت أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) لتحديد ما يأتي:

- **معامل السهولة والصعوبة:** تمَّ حساب معامل السهولة والصعوبة لكلّ فقره من فقرات المقياس وتبين انَّ معامل السهولة والصعوبة يقع ما بين (٠,٣٤– ٠،٦٨) لذا عدت الفقرات مقبولة اذا كانت ما بين (٠،٢٠ – ٠،٨٠). (حسين ،٢٠١١، ٦١).
- **القوة التمييزية:** تمَّ حساب القوة التمييزية لكلّ فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة قوة التمييز وتبين أنها القوة التمييزية تقع بين (٠،٣٢ – ٠،٦٤) ويمكن عد الفقرة مقبولة اذا كانت قدرتها التمييزية (٠،٢٠) فما فوق وفي حالة استخدام المجموعات (٢٧%) العليا و (٢٧%) الدنيا ويفضل ان يكون معامل التمييز (٠،٣٠) فأكثر (حسين ،٢٠١١، ٤٢١).
- **صدق الأداة.**

١. **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق الأداة عُرضت الأداة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسمي العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في جامعتي بغداد والأنبار والبالغ عددهم (١٤) محكماً، وجدول (٣) يوضح آراء المحكمين في مفردات المقياس.

جدول (٣) آراء المحمين في مفردات مقياس عادات العقل

ت	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	الدقة العلمية للفقرات والمجالات	%٩٢،٨٥
٢	مدى تمثيل المفردة للعادة المدرجة تحتها	%٨٥،٧١
٣	مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة	%٩٢،٨٥
٤	تعديل أو إضافة أو حذف مفردات	%٨٥،٧١

في ضوء ملحوظاتهم عُدلت بعض الفقرات بما يتناسب مع العينة وأهداف الدراسة، فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٩٤) فقرة موزعة بين (١٦) مجالاً، وأعتمد الباحث معياراً في ذلك يتمثل في إجماع (٨٠%) فأكثر من آراء المحكمين.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، تَمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين كلّ عادة من عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل من عوامل المقياس والدرجة الكلية

ت	العادة	القيمة	ت	العادة	القيمة
١	المثابرة	٠،٨٤*	٩	التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	٠،٧٢*
٢	التحكم بالتهور	٠،٧٢*	١٠	جمع البيانات عن طريق الحواس	٠،٦٤*
٣	الاستماع بتعاطف وتفاهم	٠،٧٨*	١١	التصور والابداع	٠،٧١*
٤	التفكير بمرونة	٠،٨٨*	١٢	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠،٧٨*
٥	التفكير في التفكير	٠،٧١*	١٣	الاقدام على مخاطر مسؤولة	٠،٦٤*
٦	السعي من أجل الدقة	٠،٧٨*	١٤	إيجاد الدعابة	٠،٦٨*
٧	التساؤل وطرح الأسئلة	٠،٨٤*	١٥	التفكير التبادلي	٠،٨٤*
٨	تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة	٠،٦٨*	١٦	التعليم المستمر	٠،٧٨*
الدرجة الكلية					٠،٨٨*

العلامة (*): تشير إلى أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط ما بين (٠،٦٤– ٠،٨٨) وهي كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق الاتساق.

- **ثبات الأداة.**

للتحقق من ثبات الأداة طبقت الأداة على العينة الاستطلاعية الأولية والتي هي من مجتمع الدراسة نفسه ومن خارج العينة الأساسية، تألفت من (٤٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثاني في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية للعلوم الإنسانية والتربية للبنات والتربية/ القائم، وبعد مرور

(٢١) يوماً أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وبلغ معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية، كما تَمَّ استخراج معاملات الصعوبة حيث بلغت درجاتها بين (٠,٣٢-٠,٦٩) وتَمَّ استخراج معاملات التمييز حيث بلغت درجاتها بين (٠,٣٦-٠,٦٢) وهي درجات مقبولة ومناسبة لاعتماد المقياس وتطبيقه على عينة الدراسة.

- **إجراءات تطبيق الأداة.**

بعد الانتهاء من إعداد مقياس عادات العقل في صورته النهائية طبق على عينة الدراسة بمساعدة تدريسيهم، وقد وزع المقياس على أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وطلب منهم قراءة فقرات المقياس بدقة وتأمل ومن ثَمّ الإجابة عن فقراته البالغة (٩٤) فقرة موزعة بين (١٦) عادة عقلية وتأشير الحالة على وفق البدائل المحددة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا أطلاقاً) لاختيار المناسب منها، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس على أفراد الدراسة تَمّ تحليل الإجابات واعطاءها قيماً رقمية حسب الفقرات الايجابية والسلبية، وتصنيفها حسب العادات العقلية والبدائل وأفراد العينة. ملحق (١)

- **إجراءات الدراسة.**
- **تحديد المادة العلمية (المحتوى):** حيث تمَّ تحديد الفصول الثلاث الأولى التي سيدرسها الباحث.
- **تحديد الاغراض (الاهداف) السلوكية:** وتوضح للطالب ما يحققه عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي، واعتمد الباحث تصنيف بلوم المعدّل في المجال العرفي وللمستويات كافة، حيث بلغ عدد الاهداف (١٣٤) هدفاً، وتم عرضها على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (١٤)؛ لبيان آرائهم في سلامتها ومدى شموليتها للمادة الدراسية وملائمتها لمستوياتها المعرفية ويُعدُّ الهدف صالحاً اذا حصل على نسبه اتفاق (٨٠%) فاكثر من اراء الخبراء، وفي ضوء ذلك أعيدت صياغة بعض الاهداف وتعديل المستوى الذي تقيسه وبقيت الاهداف بنفس العدد في صياغتها النهائية.
- **إعداد الخطط التدريسية:** وهي مجموعة من الخطوات والاجراءات المنظمة والمترابطة التي يضعها التدريسي لإنجاح عمليه التدريس وتحقيق الاهداف، وفي ضوء ذلك تمَّ إعداد خطط تدريسيه لكلا المجموعتين وعرض الباحث أنموذجاً لخطتين دراسيتين من كلا النوعين على المحكمين أعلاه؛ لبيان آرائهم في صلاحيتها وعُدّلت في ضوء ملاحظاتهم.
- **نتائج الدراسة:**

النتيجة التي تتعلق بالسؤال الأول: وينص على أنَّه "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة التجريبية والمتوسط الفرضي للمجتمع في مقياس عادات العقل البعدي في مادة مناهج المفسرين لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية تعزى إلى أثر الأنموذج التعليمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تَمَّ حساب المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطلبة والانحراف المعياري، ولغرض اختبار معنوية الفروق بين متوسط درجات العينة التجريبية للدراسة

في مقياس عادات العقل، تَمَّ استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة، وتَمَّ الحصول على النتائج المبينة في جدول (٥).

جدول (٥) المتوسط الفرضي والحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية ومستوى الدلالة لعينة الدراسة التجريبية في مقياس عادات العقل

عدد الطلبة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
٤٠	٢٨٨	٣٤٩،٧٧٥	٥٨،٤٥٩	٦،٦٨٣	١،٦٨	٣٩	دالة إحصائياً

يتبين من جدول (٥) وجود فرق في المتوسطات الحسابية والانحرافات لصالح أداء طلبة السنة الثانية في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في تنمية عادات العقل بصورة عامة.

وفيما يتعلق بحجم التأثير بين عينة الدراسة والمجتمع في مقياس (عادات العقل)، قام الباحث بحساب مربع إيتا، وعن طريقه أمكن ايجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير، ولصالح عينة الدراسة الحالية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق بين العينة ومتوسط المجتمع وحجم التأثير في مقياس عادات العقل

الاداة	درجة الحرية	الإختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
مقياس عادات العقل	٣٩	٦،٦٨٣	٠،٥٣٣	٢،١٤٠	ضخم

ويستدل من الجدول (٦) أَنَّ حجم التأثير(قوة أو درجة التأثير) كبير على وفق معيار كوهين (Cohens Standard) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكلّ مقياس من مقاييس حجم التأثير، ويستدل من ذلك أنَّ عادات العقل لدى طلبة أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية موجودة، وهذا الفرق دال إحصائيًا لصالح عينة الدراسة وحجمه ضخم.

- **النتيجة التي تتعلق بالسؤال الثاني:** وينص على أنَّه "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطي علامات طلبة الصف الثاني في تنمية عادات العقل في مادة مناهج المفسرين لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية تعزى إلى أثر الأنموذج التعليمي (كولب/ الاعتيادية)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تَمَّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة والانحرافات المعيارية والتباين، والقيمة التائية لأداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) تبعاً لمتغير الأنموذج التعليمي في مقياس عادات العقل البعدي، وكانت النتيجة على ما مبين في جدول (٧).

جدول (٧) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٣٤٩،٧٧٥	٥٨،٤٥٩	٣٤١٧،٥١٢	٧٨	٥،٥٨٤	١،٩٩	دالة عند (٠،٠٥)
الضابطة	٤٠	٢٧٨،١٢٥	٥٦،٢٨٢	٣١٦٧،٧٠١				

ويتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج كولب التعليمي في تنمية عادات العقل مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، وذلك لكون القيمة التائية المحسوبة بلغت (٥،٥٨٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥).

وفيما يتعلق بحجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (عادات العقل)، قام الباحث بحساب مربع إيتا، وعن طريقه أمكن ايجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير لأنموذج كولب التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم(٨) القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق وحجم التأثير في مقياس عادات العقل تبعاً لمتغير الأنموذج التعليمي

الاداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
مقياس عادات العقل	٧٨	٥،٥٨٤	٠،٢٨٥	١،٢٦	ضخم

ويستدل من الجدول (٨) أَنَّ حجم التأثير(قوة أو درجة التأثير) ضخم على وفق معيار كوهين (Cohens Standard).

- **النتيجة التي تتعلق بالسؤال الثالث:** وينص على أنَّه " هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطي علامات طلبة الصف الثاني في تنمية عادات العقل في مادة مناهج المفسرين لدى طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية تعزى إلى أثر الجنس (ذكور/ إناث)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تَمَّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة والانحرافات المعيارية والتباين، والقيمة التائية لأداء المجموعتين (التجريبية/ الضابطة) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) في مقياس عادات العقل البعدي، وكانت النتيجة على ما مبين في جدول (٩).

جدول (٩) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمجموعتي الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) في مقياس عادات العقل

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية/الذكور	٢٠	٣٤٧،٤	٥٦،٧٥٦	٣٢٢١،٣٠	٣٨	٠،٦٣٣	٢،٠٢	غير دالة عند (٠،٠٥)
التجريبية/الإناث	٢٠	٣٤٩،١٥	٦٠،٥٤٦	٣٦٦٥،٨١٨				
الضابطة/ الذكور	٢٠	٢٨٧،٨٥	٥٥،٠٢٣	٣٠٢٧،٦٠٧	٣٨	١،٠٩	٢،٠٢	غير دالة عند (٠،٠٥)
الضابطة/ الإناث	٢٠	٢٦٨،٤	٥٧،٢٣	٣٢٧٥،٤١				

ويتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين يعزى لأثر الجنس (ذكور/ إناث) في تدريس طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، وذلك لكون القيمة التائية المحسوبة للمجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) بلغت (٠،٦٣٣) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، كما أنَّ القيمة التائية المحسوبة للمجموعة الضابطة (ذكور/ إناث) بلغت (١،٠٩) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥).

- **مناقشة النتائج.**

وجدت الدراسة فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط علامات الطلبة عينة الدراسة ولصالح العينة وحجم الفرق كبير، مما يعني تنمية عادات العقل لدى عينة الدراسة الحالية طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلّ من: (عمور، ٢٠٠٥) و (نوفل، ٢٠٠٦) و (حسام الدين، ٢٠٠٨) و (طراد،٢٠١٢).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الجامعية التي ساعدت على تنمية عادات العقل واساليب التدريس التي ركزت على إشراك الطالب في العملية التعليمية، والانفتاح على الخبرات المختلفة، واحترام طاقة الذهن، فضلاً عن كون تدريب الطالب الجامعي على تنمية عادات العقل بصورة منطقية سليمة، يتيح الفرصة أمامه لإبداء الرأي، وطرح الأفكار، والدفاع عنها، ونقد أفكار الآخرين بالحجة والبرهان؛ ليصل إلى استنتاجات سليمة تتوافق مع الرؤية التعليمية في تعديل مهاراته الذهنية وتقويم ذاته بصورة مستمرة، مما يولد لدى الطالب شبكات من العصف الفكري وكذلك المنظمات البيانية لمساعدة الطلبة فيما بينهم ليتآلفوا ويصبحوا أكثر طلاقة في استعمال عادات العقل المنتجة.

وفيما يتعلق بنتيجة السؤال الثاني، فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج كولب التعليمي في تنمية عادات العقل مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلّ من: أوزلم (Ozlem, 2006) و وانغ وآخرون (Wang, et al, 2006) و (الضمور، ٢٠٠٨) و (المشهداني، ٢٠١٠) التي اثبتت فاعلية انماط التعلم (كولب) ولصالح المجموعة التجريبية، و لا تتفق مع دراسة (المسيعدين، ٢٠١١) التي بينت عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية لنمط التعلم لدى طلبة الجامعة.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة أنموذج كولب الذي يتفق مع ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تركز على انماط التفكير، والانتقال بالطالب من كيف يتعلم إلى كيف يفكر؟ فضلاً عن طبيعة هذا النموذج التعليمي الذي يجعل الطالب يوظف قدراته العقلية في تحليل العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما، بحيث يحقق أفضل استجابة واكثرها فاعلية، وتكون نتيجة توظيف مثل هذه المهارات أقوى وذات نوعية أفضل وأهمية وسرعة أكبر عند حلّ المشكلة أو استيعاب الخبرة الجديدة.

بالإضافة إلى ذلك قد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى خصائص هذا النموذج ، فهو يعوّد الطالب على المرونة في التفكير دون قيود، فيتحول من نمط لآخر وينوع في أنماط تفكيره بين النمط التباعدي والتقاربي والاستيعابي والتكيفي، مما تتيح له فرصة التأمل والتحليل والاستنتاج والنقد والإبداع دون قيود، مما يشعر الطالب في انتمائه لبيئة تعليمية تفاعلية سليمة، بعيداً عن الضغوطات النفسية التي قد تحد من عمليات التفكير وعادات العقل، مما تنمي ثقة الطالب بنفسه، فهو يعبر عن رأيه وأفكاره ومشاعره بحرية ودون قيود، وفي جوٍ يسوده الاحترام والتعاون والمحبة بين الطلبة، وبعبارة أخرى هذا الأنموذج التعليمي أعطى الطلبة حيزاً من الحرية والتفاعل وسمح لهم باستثمار قدراتهم العقلية، وتقويم أدائهم، وجعل من الطالب عقلاً يفكر ويتفاعل ويشارك مما ينمي عاداته العقلية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به علماء النفس في أن التفكير لا يحدث من فراغ، ولا ينمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده، ولا يكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، وانما هو عملية محكومة بعوامل عديدة، منها: (حسن اختيار المحتوى المعرفي المناسب لعقلية الطلبة وتساؤلاتهم، فلا يقدم لهم إجابات ثابتة محددة ولكن يعتمد معهم خطوات الشك المنهجي بإجابات تجعل الطالب يفكر من خلال توفير مناخ خالي من التحيز والمحاباة والسخرية، وتشجيع الطلبة على حرية إبداء الرأي والمناقشة والمشاركة بإيجابية).

وأظهرت نتيجة السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين يعزى لأثر الجنس (ذكور/ إناث) في تدريس طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة مناهج المفسرين، واتفقت بذلك مع نتيجة (عمور، ٢٠٠٥) و (نوفل، ٢٠٠٦) اللتان اثبتا عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس في تنمية عادات العقل، وتختلف مع دراسة (المشهداني، ٢٠١٠) التي بينت

وجود فرق في النمط التباعدي ولصالح الإناث، ودراسة (فرج الله و أبو سكران، ٢٠١٣) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً في تنمية عادات العقل لصالح الذكور.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة وتكافؤ الفرص التعليمية التي قدّمت لعينة الدراسة (ذكور/ إناث) فهما من منطقة جغرافية واحدة، فضلاً عن الرؤية والفلسفة التعليمية للتدريسيين ونظرتهم للطلبة من دون تميّز بين الذكور والإناث، فكلاهما يلقى الاهتمام ذاته في إتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن ذاته وأفكاره ومشاعره، فضلاً عن تعرض الطلبة من الجنسين لظروف تدريسية واحدة من حيث البيئة الصفية، والنشاطات المعرفية، ومن ينعم النظر في حقيقة الفروق بين المجموعتين يجد أن أنموذج كولب التعليمي ينمي عادات العقل مع مراعاة الفروق الفردية من خلال تأكيد الخصائص السلوكية العامة بمفهومها الواسع، الذي لا يتقيد بنمط أو مستوى معين من الذكاء.

- **التوصيات.**

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- إجراء دراسات مماثلة على مستويات ومراحل تعليمية أخرى.
- دعوة أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية إلى اعتماد هذا الأنموذج التعليمي ضمن برامجهم التعليمية.
- إجراء مزيد من الدراسات حول متغير الجنس للتأكد من النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات مماثلة وعلى مستويات وأنواع تفكير أخرى عن طريق بناء برامج تدريبية أو تصاميم تعليمية– تعلمية.

- **المصادر والمراجع.**

- إسماعيل، حمدان محمد علي (٢٠١٠): الموهبة العلمية وأساليب التفكير، نموذج لتعليم العلوم في ضوء التعلّم البنائي المستند إلى المخ، ط١، دائرة الفكر العربي، القاهرة.
- الجنابي، ساهرة عبد الله ضاحي(٢٠٠٣): تقويم تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية وبناء برنامج لتطويره، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد، العراق.
- الحديثي، إحسان عمر محمد سعيد أحمد (٢٠٠٤): بناء برنامج لمادة طرائق تدريس فروع التربية الإسلامية لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في ضوء حاجات المدرسين إليها، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد، العراق.
- حسام الدين، ليلى عبد الله، (٢٠٠٨): فاعلية استخدام استراتيجية" البداية– الاستجابة– التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، جامعة عين شمس، القاهرة.

- حسين، عبد المنعم خيري، (٢٠١١): القياس والتقويم، ط١،مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، الاردن.
- الرابغي، خالد (٢٠٠٥): أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير عن واقعية الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالسعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان.
- شحاتة، حسن، وعبد الله الكندري(١٩٩٣): تعليم التربية الإسلامية في العالم العربي، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
- صالح، صافي عمّال (٢٠١٤): الإخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير والتعلم التجريبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة تكريت، العراق.
- الضمور، محمد مسلم خلف (٢٠٠٨): علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الطائي، حسين عليوي حسين(٢٠٠٧): فاعلية بناء برنامج تعليمي لمادة مناهج المفسرين في تحصيل طلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في ضوء حاجاتهم إليها، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد، العراق.
- طراد، حيدر عبد الرضا، (٢٠١٢): أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (٥)، العدد (١)، جامعة بابل.
- عامر، رياض حامد يوسف (٢٠٠٦): تطوير منهجية لتقييم الأثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- عباس، محمد خليل واخرون (٢٠١٢): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- العبيدي ، عبدالله احمد، والدليمي، هناء رجب ،(٢٠٠٤): دراسة دلالة الصدق والثبات لاختبار دانيلز حول ابحاث الذكاء والقدرات العقلية، كلية التربية الاساسية، بغداد، العراق.
- عمر، عمر أحمد(٢٠٠٠): فلسفة التربية في القرآن الكريم،ط١، دار المكتبي، سوريا.
- عمور، أميمة، (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عيد، ياسر والعزة، نرمين (٢٠٠٤): تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في برامج تدريب المتعلمين، رسالة المعلم، مجلد (٤٢)، العددان (٢، ٣).

- فرج الله، عبد الكريم موسى، وأبو سكران، محمد نعيم، (٢٠١٣): مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى، المجلد (١١)، العدد (٤)، مجلة جامعة كربلاء العلمية، العراق.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم. والكندري، احمد محمد مبارك (٢٠٠٥): سيكولوجية التعلّم وأنماط التعلّم، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الامارات و الكويت.
- كوستا، آثر وكاليك، بينا (٢٠٠٣): استكشاف وتقصي عادات العقل، ترجمة: مدارس الظهران، ط١، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الرياض.
- المسيعدين، محمد بشير، (٢٠١١): أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.
- المشهداني، وسام توفيق لطيف (٢٠١٠): أساليب التعلم التجريبي وعلاقتها بحلّ المشكلات لدى طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية أبن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(١٩٨٣): التدريس الميداني لمعلمي التربية الإسلامية واللغة العربية ومدرسيها في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ناصيف، نجاح عبد الرحيم (٢٠٠٧): إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي وعلاقته بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الأساسية في الضفة الغربية/ فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات التربوية للدراسات العليا/ جامعة عمان الكبرى.
- النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠٠٠): التربية بالآيات، ط٢، دار الفكر المعاصر، لبنان.
- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٦): عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المعلم الطالب (الأونروا– اليونسكو)، العددان (١ و ٢) كانون الأول.
- نوفل، محمد بكر (٢٠١٠): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، دار المسيرة، عمان– الاردن.
- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٨٣): طرق تدريس التربية الإسلامية، ط٧، مؤسسة الرسالة، لبنان.
- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٩٨): مناهج الدراسات الإسلامية، ط٢، دار الفكر المعاصر، اليمن.

- Henk, H (1996):Learning Theory: applying Kolb's learning styles inventory with computer based training, Ny Hill.
- Costa, A.(1991). Developing Minds: Aresource book for teaching thinking. (rev. ed. Vol.1) Alexandria. Va: Association for Supervision And Curriculum Development.
- Costa, A. & Kallick, B. .(2000) . Discovering and Exploring Habits of Mind . ASCD . Alexandria ,Victoria USA.

- Costa, A. & Kallick, B. (2005) .Describing (16) Habits of Mind .Retrieved; August 28, 2005, From: http://www.Habits of mind .net/whatare.
- Klob, A. & Klob, D.(2005): The Kolb learning style lnventory. Version 3.1, Available at: www.hayresourceadirect.Haygroup.com.
- Kolb, D.& Boyatizis, R. (2000): Experienced learning Theory previous Research and New Directions case western Reserve University, Cleveland, The revised paper appears in Sternberg, R,& zhag, L.2000: perspectives on Congnitive, learning and Thinking styles Nj: Lawrence, Erlbaum.
- Kolb ,D. (1984): Experiential Learning Experience as The Source of Learning and Development. London, Prentice- Hall International, Inc.
- Leonard, D.(2002): learning Theoies A to Z, Westport: Oryx Press.
- McAuliff, J. H.and Stoskin, L. (1987). Synectics: The creative connection. Gifted Child Today, 10(4).
- Mestre, L. (2006): Accommodating Diverse learning styles in an online Environment. Reference & User Services Quarterly, Vol. 46 (2)p.p. 27-32.
- Ozlem, k,h(2006): learning styles of prospective primary a school teacher, The Cukurova University, Turkish.
- Wang, k, Wang, T, Wang, W,& Hauangs, S,(2006): Learning styles snd Formativw Assessment Strategy: Enhancing Stydent Achievenent in Web-based Learning, Vol, 22, No.3: p.p.207-217.

مقياس عادات العقل بصيغته النهائية

اسم الطالب: **الصف والشعبة:**

عزيزي الطالب.. عزيزتي الطالبة..

المقياس الذي بين يديك يهدف لقياس مستوى عادات العقل، وهو يتكون من (٩٤) فقرة موزعة بين (١٦) عادة عقلية، يرجى تحديد إجابتك على ورقة الإجابة المرفقة طياً عن طريق وضع إشارة (X) أمام وفق البدائل المحددة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا أطلاقاً) لاختيار المناسب منها حسب قناعتك، وعدم ترك أي فراغ وشكراً لتعاونكم سلفاً.

ت	الفقرة
١	**المثابرة (Persisting):** القدرة على مواصلة العمل على المهام أو المشاريع واستخدام تشكيلة من الاستراتيجيات لحل المشكلة بطريقة منظمة.
١	استمرار العمل على المهمة حتى تكتمل.
٢	القدرة على تحديد خطوات البدء وتحليل المهمة أو المشكلة بوضوح.
٣	يمتلك الطالب استراتيجيات هائلة في المعالجة.
٤	تحديد ما يعرف وما يحتاج له من معرفة بوضوح.
٥	المحافظة الذهنية على الاستمرار في التفكير الموجه نحو المهمة.

٦	يتبنى فكرة أستطيع أداء المهمة مهما كانت والهجوم بدلاً عن الدفاع.
٢.التحكم بالتهور (Managing Impulsivity): القدرة على التأني والتفكير والإصغاء للتعليمات قبل أن يبدأ بالمهمة وفهم التوجيهات وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء والاستماع لوجهات نظر الأخرين.	
٧	التفكير والتأني لبناء استراتيجية أو خطة عمل قبل البدء.
٨	يتجنب الاحكام الفورية والقفز إلى النتائج.
٩	يفهم تماماً خصائص المهمة لتصبح ملكاً لذهنه.
١٠	يتذوق البدائل ويستمتع في استحضارها وتقبلها في الذهن.
١١	يحترم الحلول البديلة التي تطل برأسها بين الوقت والآخر.
١٢	يتجنب التقييم الفوري ويحترم تقييمه الذاتي المتأني.
٣.الإصغاء بتفهم وتعاطف (Listening with Understanding and Empathy): تعني القدرة على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف وأفكار الآخرين بشفافية.	
١٣	يطيل الاستماع ويفكر فيما يستمع له.
١٤	القدرة على فهم أفكار الآخرين وأبعادها.
١٥	فهم الاداءات الدلالية والتعبيرية والمشاعرية التي يصدرها الآخرون.
١٦	يخرج من ذاته وينطلق إلى أفكار الآخرين ومشاعرهم.
١٧	فهم أنظمة الآخرين الذهنية واحترام تعددها.
١٨	تقدير الصمت عندما يتحدث الآخرون بهدف الفهم وليس الرد.
٢٩	ضبط ذهني لما يتم رؤيته حتى يتم فهم ما يتم سماعه.
٢٠	تقديم أمثلة على ما يستمع له ولأفكار الآخرين.
٤.التفكير بمرونة (Thinking Flexibly): هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومتنوعة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه.	
٢١	كسر أطر ذهنية جامدة قديمة.
٢٢	الدخول والتنقل بحيوية وحرية ضمن الأطر الذهنية المختلفة.
٢٣	القدرة الفائقة في السيطرة على الذهن والأفكار المختلفة.
٢٤	قراءة البيانات قراءات متعددة ومن وجهات نظر مختلفة.
٢٥	يولدون تشابهات وحقائق متعددة وذكية تمد الذهن لمسافات بعيدة.
٢٦	التلاعب بالبدائل والتحرك ضمنها بحرية ذهنياً.
٢٧	يعملون بمرونة وحراك اجتماعي ضمن الأفكار والتصنيفات المختلفة.
٥.التفكير في التفكير (Thinking About Thinking): القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه.	
٢٨	الوعي بأفكارنا وهي تسير على الأرض على صورة اداءات ظاهرة.
٢٩	تخطيط لاستراتيجياتنا الذهنية وتنفيذها.
٣٠	مراقبة وتتبع لمجريات التفكير وفق القنوات الحسية المختلفة.
٣١	تقييم الاستراتيجيات الذهنية والخطط والعمليات الذهنية.
٣٢	بناء خرائط ذهنية غنية في عمليات التخطيط ومراقبة الخطط والتقويم.

٣٣	التحدث عما يدور في الذهن بدقة حينما يقوم بأداء أي مهمة.
٦.السعي من اجل الدقة (Striving for Accuracy): القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها.	
٣٤	العمل بحرفية ومهنية وإتقانها في أقل وقت وجهد وكلفة.
٣٥	اختبار النتائج للتأكد من الدقة، دون مراعاة الجهد والوقت المبذول.
٣٦	يقارن بين النموذج وأداء الطالب.
٣٧	درجة الكمال تشكل هماً مستمراً له، وهو أسمى ما يريد الوصول إليه.
٣٨	تشكل عزيمة الطالب نقطة مهمة حتى يكمل التعلم.
٣٩	يحرص على توفير خصائص الدقة والإخلاص والوفاء في المهمة.
٧.التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problems): القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحلّ المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه لاتخاذ القرار المناسب.	
٤٠	البحث عن مشكلات لممارسة الرياضة الذهنية لها.
٤١	يسأل أسئلة دقيقة يفتح بها أبواب العقل، ويتحكم في مستوياتها المختلفة.
٤٢	يميز بين التشابهات والاختلافات والموجود والممكن.
٤٣	سد الفجوة بين الأشياء والربط بينهما بطرح الأسئلة.
٤٤	القدرة على توليد أسئلة متعددة المستوى المعرفي الذهني.
٨.تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة (Applying Past Knowledge to New Situations): القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه على وضع جديد وتوظيفها في مناحي الحياة الأخرى.	
٤٥	يتعلم الكثير من التجربة والمعاناة.
٤٦	يرجع إلى الماضي لفحص خبراته للوصول إلى المعالجة النادرة.
٤٧	يستعمل أسلوب المشابهة لاختبار الحلّ المخزن لديه.
٤٨	الخبرات السابقة مصدر يدعم أفكاره.
٤٩	يبني صورة ذهنية أكثر تقدماً قائمة على خبرات سابقة لديه.
٩.التفكير والتوصيل بوضوح ودقة(Thinking and Communication with Clarity and Precision): القدرة على توصيل ما يريد بدقة سواء أكان كتابياً أو شفوياً مستخدماً لغة دقيقة مع القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة حيال الأفعال.	
٥٠	يفكر بكلمات واضحة ويعبر عنها بكلمات مصحوبة بانفعالات مفهومة.
٥١	يربط اللغة بالتفكير بعلاقة وظيفية بطريقة سهلة.
٥٢	اللغة والتفكير مترادفان وكلاهما يعكس المهارة الذهنية للطالب.
٥٣	يستعمل قوالب لغوية سهلة وبسيطة وسلسلة ودقيقة.
٥٤	يقلل من كلمات الحشو في التعبير عن أفكاره.
٥٥	اقتصادي في معرفته يتحدث عن خبرته بأقل قدر ممكن من الكلمات.
١٠.جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data Through All Senses): القدرة على استخدام الحواس مثل: البصر والسمع واللمس وغيرها، في زيادة عدد الحواس المنشطة لزيادة التعلم.	
٥٦	يحلل الأشياء المسموعة والمرئية والمحسوسة معاً لتكوين نظام معرفي.
٥٧	يتعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح يطور عملياته الذهنية.

٥٨	يعرف أي القنوات المعرفية الذهنية أكثر مناسبة له.
٥٩	مدمن على استخدام مفاتيح ذهنية دون غيرها لسيطرته على إدارتها.
٦٠	يفكر في مفاتيح الذهن لاستثارة العمليات الذهنية بدرجة عالية.
١١.الخلق – التصور – الابتكار (التجديد) (Innovating- Imagining- Creating): القدرة على تصور نفسه في أدوار متنوعة ومواقف مختلفة مع طرح الحلول البديلة بصور جديدة مختلفة ومن زوايا متعددة.	
٦١	يولد أفكار جديدة غير معروفة من قبل.
٦٢	يستثمر البيئة وعناصرها بفاعلية.
٦٣	يتصور حل المشكلة قبل ممارسة حلها ويراها محاكاة لأفكاره.
٦٤	مدفوع بدوافع ذاتية للوصول إلى الجمال واختراق المجهول.
٦٥	يتعامل مع عدد كبير من البدائل ويظهر استعمالات جديدة للأشياء.
١٢.الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding with Wonderment and Awe): القدرة على التواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسرور في التعلم والتقصي والاهتمام واكتشاف الحقائق وحب الاستطلاع.	
٦٦	يذهب بذهنه إلى المشكلات الغامضة ليجد حلاً.
٦٧	الدهشة الذهنية هي بمثابة زناد عمل الذهن المتقدم.
٦٨	محب الاستطلاع شغوف يتقصى الأسباب وما وراء القضايا.
٦٩	الرهبة بمثابة نزهة سحرية ذهنية محفوفة بمخاطر الصعوبة والغرابة ولكن يتلوها متعة حينما يتم الوصول إل الحل المناسب.
٧٠	يتمتع ذهنياً بتحدي المشكلة التي تتحداه ذهنياً.
١٣.الإقدام على مخاطر مسؤولة (Taking Responsible Risks): القدرة على تجريب أساليب وافكار جديدة واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات.	
٧١	يتعامل مع مخاطر ذهنية محسوبة ولا ينضبط باليقينية.
٧٢	يفكر في النجاح المرتبط بالجهد ولا يخاف من الفشل.
٧٣	يجبر نفسه ذهنياً على اقتحام المشكلة المعقدة.
٧٤	يرحب بالمغامرات الذهنية.
٧٥	يمتلك استبصاراً ذهنياً كافياً لمعرفة عناصر المخاطرة ونواتجها.
٧٦	يؤمن بأنّ المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحكمة والصواب.
٧٧	يؤمن التفكير ولديه حواس متدربة وخبيرة وماهرة.
٧٨	يتجاوز حدود العالم حوله ذهنياً.
١٤.إيجاد الدعابة (Finding Humor): القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات خلال التعلّم تدعو إلى السرور والمتعة والضحك من حالات عدم التطابق والمفارقات.	
٧٩	يقلب الكلمات إلى معاني غير مألوفة ويصل إلى علاقات ذهنية جديدة.
٨٠	يخالف الواقع في أفكاره وتقلباته الذهنية.
٨١	يتصور مواقف ويتجاوز إلى ما ورائها بشفافية تفصيلية.
٨٢	يتجنب التحيز والتعصب والتمركز حول نفسه.

٨٣	متدفق لفظياً وذهنياً ويولد ويطور تصورات ذهنية متقدمة.
١٥.التفكير التبادلي (Thinking Interdependently): القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية طرق الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في المهمة.	
٨٤	يشارك الآخرين تفكيره وانجازه ويطور أفكارهم وأفكاره.
٨٥	يتجنب الوحدة ويطور حالات ذهنية مختلفة عن حالته الفردية.
٨٦	يطوع تفكيره لكي يتوافق مع الآخرين حينما يفكر معهم.
٨٧	يطور تفكيره الاجتماعي وما سيتم التعامل معه في المستقبل.
٨٨	يطور مهارات الصمت الذهني الفاعل ويتبع مسارات تفكير الآخرين.
٨٩	يطور حكمه ويتعاطف مع الآخرين في قيادتهم.
١٦.الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Remaining Open to Continuous Learning): القدرة على البحث المتواصل وحب الاستطلاع لطرق أفضل من أجل التحسين والتعديل وتحسين الذات.	
٩٠	متعلم ومحب للاستطلاع طوال الوقت.
٩١	يبحث عن التحسن والعمليات الذهنية الأكثر تقدماً.
٩٢	دائم التغيير والتعديل وتحسين ذاته وأفكاره وينمي إمكانياته واستعداداته.
٩٣	يفكر بطريقة مختلفة ويستكشف بدائل ويتساءل في البديهيات.
٩٤	يحترم نفسه ويتوق للمعرفة فهو طالب علم ومعرفة متواضع.