وزارة التعـليم العـالـي والبحـث الـعـلمي
جـامـعة يحي فارس بـالـمديـة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

أساليب التفكير عند ستيرنبيرغ وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز لدى الطلبة المقبلين على التخرج

دراسة ميدانية بجامعة يحي فارس سنة ثالثة ليسانس نموذجا

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

- إرشاد وتوجيه –

إعـــداد الطـالبتين:

- **براهيمي سعيدة**
- **شعنان يسمينة**

إشراف الأستاذة

لعزالي صليحة

السنة الدراسية: 2015 – 2016

وزارة التعـليم العـالـي والبحـث الـعـلمي
جـامـعة يحي فارس بـالـمديـة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

أساليب التفكير عند ستيرنبيرغ وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز لدى الطلبة المقبلين على التخرج

دراسة ميدانية بجامعة يحي فارس سنة ثالثة ليسانس نموذجا

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

- إرشاد وتوجيه –

إعـــداد الطـالبتين:

- **براهيمي سعيدة**
- **شعنان يسمينة**

إشراف الأستاذة

لعزالي صليحة

السنة الدراسية: 2015 – 2016

دعاء

" حسبي الله لا اله الا هو عليه توكلت وهو رب العرش العظيم "

التوبة -129-

" ربنا أتمم لنا نورنا واغفر لنا إنك على كل شيء قدير"

التحريم -08-

"الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله "

الأعراف -43-

"رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

النمل -19

"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي علي و علة والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين"

الأحقاق -15-

شـــكر و تقديـــــر

*_*_*_*

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وعلى آله وإخوانه من الأنبياء والمرسلين وسلم تسليما كثيرا.

إنه لمن دواعي الاعتراف بالجميل والاحترام أن نقف هذا الموقف الجليل، أما بعد نحمد الله ونشكره ونثني عليه ثناء يليق بجلاله، على ما جاد علينا من صبر و عزيمة وتوفيق لإنهاء هذا العمل المتواضع.

نتقدم بالشكر وأسمى عبارات التقدير إلى الأستاذة التي تكرمت بقبولها الإشراف على هذا العمل " لعزالي صليحة " وعلى جميل نصحها وإرشاداتها ووافر معلوماتها.

نتقدم بالشكر الجزيل الى كل زميلاتنا في الدراسة، بالإضافة الى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة.

ونخص بالشكر والعرفان والتقدير لتعاون الاستاذة " محمودي رقية"،والأستاذ "شتوي لخضر" اللذان تفضلا علينا بجهودهما ومساعداتهما.

وإننا لنسال الله ربنا الكريم الذي الهمنا و أعاننا على أن نجمع لنا ولزملائنا من بعدنا هذا القدر المتواضع من المعرفة، وأن يضع لمذكرتنا القبول والنفع والبركة لمن يقبله ويعمل به، وأن يجعلنا ممن رضى لهم قولا وعملا.

سعيدة - يسمينة

إهـــداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، فلولا توفيق الله وتيسيره لما أتممت دراستي هذه، فله الحمد والشكر.

إليك أبي الغالي أهدي ثمار جهدي وما زرعت.

مازلت سر نجاحي من غمرتني بحبها أهديه لك والدتي.

إلى شمعة حياتي وتوأم روحي، إخوتي عبد الرزاق، هدى.

إلى أخت لم تلدها أمي ابنة خالتي، بوزاير غالية.

إلى كل أهلي جداي و جدتاي، أعمامي وعماتي، أخوالي وخالاتي .

إلى روح عمي الغالية -علي شعنان رحمه الله-

ولأبنائه وإخوتي وسيلة، وليد ومحمد لمين.

والى البراعم الصغيرة : بشرى، عبد النور، نبيل، خولة، عليلو، هديل ومحمد نجيب، نسرين، زكي.

إلى السائرين في دروب العلم...أعزائي الطلبة الكرام.

أهدي هذا العمل المتواضع.

يسمينـــــة

إهـــداء

أتقدم بجوهرة بحثي العلمي وثمرة مشواري الدراسي
إلى أكبر نعمة وهبها الله لخلقه وجعل بطاعتها الجنة
وبغضبها النار إنهما الوالدان
إليك يا أحن صدر و أقرب قلب يا من حملت لأجلي
الهموم يا من ربيتني صغيرة وفرحت بي كبيرة
يا غاليتي وحبيبتي أمي
إليك يا من علمتني معنى الحياة ،الحب، والحنان، الكرم
والتواضع،التأني والصبر والإعتماد على النفس في
قضاء جميع حاجاتي أبي الغالي .
إلى أخواتي العزيزات منيرة، سميرة، زهور
خاصة نبيلة التي كانت سندي في هذه الحياة
وإلى كتكوتة البيت مريم وإلى جميع أبناء إخوتي أنس
عصام، إيناس، الهيثم، أمير، هديل، إياد.
إلى أخي العزيز والوحيد محمد حفظه الله.
إلى خطيبي عبد النور
إلى كل أقاربي.

سعيدة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبيرغ وأساليب التعلم لبيجز، لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية، للسنة الدراسية 2015-2016، وقد شملت عينة الدراسة (100) طالب، من حجم مجتمع الدراسة البالغ (374)، حيث تم أخذ (44) طالب من كلية العلوم التجارية، و(56) طالب من كلية العلوم الاجتماعية، وقد اعتمدت الدراسة في الحصول على درجات المتغيرات على أداتين للدراسة أولهما تتمثل في مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وثانيهما مقياس أساليب التعلم لبيجز اللذان تم اختيارهما من طرف الباحثتان بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية، وقد أظهرت النتائج:

- ✓ وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق وبين أساليب التفكير (التنفيذي، العالمي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لستيرنبيرغ تبعا لمتغير الجنس، عدا أسلوب التفكير الملكي الذي أظهر فرقا دالا لصالح الذكور.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لستيرنبيرغ تبعا لمتغير التخصص، عدا أسلوب التفكير (التنفيذي، المحلي) الذي أظهر فرقا دالا لصالح التخصص العلمي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لبيجز تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق لبيجز تبعا لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السطحي، العميق) لبيجز تبعا لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية:

- ✓ أساليب التفكير.
- ✓ أساليب التعلم.
- ✓ طلبة السنة الثالثة ليسانس.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
دعاء	
شكر وتقدير	
الإهداء	
ملخص	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	[أ-ت]
الباب الأول: الجانب النظري للدراسة.	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.	
1- إشكالية الدراسة.	07
2- فرضيات الدراسة.	10
3- أهداف الدراسة.	11
4- أهمية الدراسة.	11
5- تحديد مفاهيم الدراسة.	12
6- الدراسات السابقة.	13
الفصل الثاني: أساليب التفكير.	
مدخل.	36
أولا: التفكير.	37
1- تعريف التفكير.	37
2- خصائص التفكير.	38

3- مستويات التفكير.	41
4- أخطاء التفكير.	44
5- العوامل المؤثرة في التفكير ومعوقاته.	45
ثانيا: أساليب التفكير.	47
1- تعريف أساليب التفكير.	47
2- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.	49
3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.	52
4- أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ.	60
5- الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير.	66
ملخص الفصل	68
الفصل الثالث: أساليب التعلم.	
مدخل.	71
أولا: التعلم.	72
1- تعريف التعلم.	72
2- شروط التعلم.	72
3- العوامل المؤثرة في التعلم.	74
ثانيا: أساليب التعلم.	76
1- تطور الإهتمام بمفهوم أساليب التعلم.	76
2- تعريف أساليب التعلم.	78
3- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم.	80
4- نظريات أساليب التعلم.	81
5- نظرية بيجز (Biggs) في أساليب التعلم.	91

ملخص الفصل	96
الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة.	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
1- منهج الدراسة.	100
2- مجالات وعينة الدراسة.	100
3- أدوات الدراسة.	105
4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.	107
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	119
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.	
1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	122
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	127
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	132
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	137
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	142
استنتاج عام.	146
خاتمة.	147
الإقتراحات.	148
قائمة المراجع.	150
الملاحق.	164

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	ص
01	يوضح أساليب التفكير وأبعادها الخمسة في ضوء نظرية ستيرنبيرغ.	61
02	يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن (Dunn & Dunn).	85
03	يوضح أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز (Biggs).	92
04	توزيع مجتمع الدراسة حسب القسم والتخصص.	102
05	يوضح عدد أفراد العينة الإستطلاعية للدراسة حسب الجنس والتخصص.	103
06	يوضح عدد أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص.	104
07	يوضح توزيع البنود على أساليب التفكير.	106
08	توزيع مفردات مقياس أساليب التعلم (R_SPQ_2F).	107
09	يمثل معاملات ارتباط البند مع الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير.	109
10	يمثل مصفوفة الارتباطات بين الأساليب.	110
11	يوضح معامل ألفا لمقياس أساليب التفكير.	112
12	يوضح معاملات ارتباط درجات بنود مقياس أساليب التعلم مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه.	115
13	يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس أساليب التعلم مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	116
14	يوضح معاملات ارتباط درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	117
15	يوضح معاملات ارتباط البنود ببعضها والأسلوب الذي تنتمي	118

	إليه.	
16	يوضح قيم ألفا كرونباخ للأساليب الفرعية ومقياس أساليب التعلم ككل.	118
17	يوضح معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.	122
18	يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب الجنس لأساليب التفكير.	127
19	يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب الجنس في أساليب التفكير.	129
20	يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب التخصص لأساليب التفكير.	132
21	يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب التخصص في أساليب التفكير.	134
22	يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب الجنس في أساليب التعلم (السطحي، العميق).	137
23	يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب الجنس في أساليب التعلم (السطحي، العميق).	138
24	يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب التخصص في أساليب التعلم (السطحي، العميق).	142
25	يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب التخصص في أساليب التعلم (السطحي، العميق).	143

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	ص
01	يوضح خصائص التفكير.	40
02	يوضح مستويات التفكير.	43
03	يمثل نموذج كولب (Kolb) في أساليب التعلم.	84
04	يوضح نموذج فلدار وسيلفرمان في أساليب التعلم.	87
05	يوضح نموذج مكارثي (McCarthy) في أساليب التعلم.	90
06	مخطط بيجز (Biggs,1987) لأساليب التعلم.	94
07	التمثيل النسبي لأفراد العينة حسب الجنس.	104
08	التمثيل النسبي لأفراد العينة حسب التخصص.	105

مقـــدمــة:

يتميز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى بقدراته العقلية العالية التي خصه الله بها سبحانه وتعالى، فلولا هذه القدرات لما وصل الإنسان إلى ما وصل إليه، من تقدم حضاري في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة، وبهذه القدرة العقلية استطاع الإنسان أن يبتكر ويكتشف، ويخترع وينظم حياته، خاصة أن العصر الذي نعيشه يتميز بالتغير والتطور التكنولوجي الذي دفع للانفجار المعلوماتي، وهو عامل أثر على محاولات فهم طريقة عمل العقل البشري، ولم يكن هذا التطور نتاجا للصدفة بل هو نتيجة للجهود المبذولة.

وهذا ما يشهده علم النفس منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين إذ لقي اهتماما متزايدا بالعمليات المعرفية، إلى الحد الذي يدفعنا إلى الاعتقاد بأن الكثير من مشكلاتنا تكون نتيجة لعدم القدرة على التعامل مع المتطلبات المعرفية التي توضع أمامنا.

وتعتبر القدرة على التفكير من أكثر أهداف المؤسسات التعليمية إلحاحا، حيث أصبح من وظيفتها أن تعنى بتعليم الطلبة كيف يفكرون، وأن تحذرهم ثغرات التفكير غير السليم، وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن التفكير والتعلم وجهان لعملة واحدة، لأنهما يتدخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية، إذ يحتلان مكانة خاصة في علم النفس المعاصر، لأنهما من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر، وبالتالي فإن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلبة تكمن في التركيز على الأساليب العقلية (أساليب التفكير، أساليب التعلم)، لأنهما من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية.

تعتبر أساليب التفكير هي الطرق الفكرية للتعامل مع المشكلات، والمعلومات، وتكمن أهميتها في أنها توجه، وتتحكم في كيفية استخدام الفرد لذكائه، وقدراته المعرفية بما يؤثر على حياة الفرد الدراسية، ومعرفة العوامل المرتبطة بهذه الأساليب يمدنا بالطرق السليمة لتطويرها.

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية أساليب التفكير لسترينبيرغ تشير أن الطلبة الذين نعتقد أنهم غير أكفاء، وغير ناجحين في دراستهم، يمتلكون الإمكانيات اللازمة للنجاح، إلا أن أساليب تفكيرهم لا تتطابق مع طرائق التعلم في المؤسسات التعليمية.

وإذا أردنا إيصال المعلومات إلى المتعلمين لتحفيزهم نحو الأداء الجيد،تناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة، والإدراك وتزودهم بالفرص التي من شأنها تحويل النظرية إلى تطبيق.

ويعد أسلوب التعلم اتجاها دائما نسبيا ومميز لعدد كبير من الأنشطة الفكرية، إذ أن الفائدة المبدئية لأساليب التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير.

كما أن أساليب التعلم عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم التي تنعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم في مواقف التعلم التي يتعرض لها، والتي يحتاجها قصد التكيف مع البيئة، أو تحسينها، خاصة في المرحلة الجامعية، إذ تعتبر مرحلة مهمة في حياة الفرد، كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة، ومصدرا بشريا هاما لتنمية المجتمع، مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم، وتحسين أساليب تعلمهم، وتفكيرهم وتوجيه دوافعهم نحو التعلم.

فالتعرف على أساليب التفكير والتعلم لدى الطلبة يعد أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة لنوع السلوك، الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الطلبة الذين يختلفون في أساليب تعلمهم وتفكيرهم، والعمل على معرفتها من أجل تحسين طرق التدريس بما يتناسب وقدراتهم وأساليبهم.

ولهذا جاءت هذه الدراسة لتتناول أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس كموضوع دراسة ذي أهمية بالغة في حياة المتعلمين، إذ قسمت هذه الدراسة إلى خمسة فصول، تضمنت الجانب النظري في الفصول الثلاثة الأولى، احتوى الفصل الأول إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، الهدف منها، أهمية الموضوع، وفرضيات الدراسة، أيضا تحديد المفاهيم إجرائيا، والتطرق لبعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، والدراسات التي تناولت نفس الموضوع والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فيتناول أساليب التفكير، تعريف التفكير، وتعريفه، ومستوياته، وأخطاؤه، والعوامل المؤثرة فيه ومعوقاته، إضافة إلى تعريف أساليب التفكير والعوامل المؤثرة فيه، والنظريات المفسرة، والوسائل المساعدة في تنميته، أما الفصل الثالث أدرجنا فيه أساليب التعلم، تعريف التعلم، وشروطه، والعوامل المؤثرة فيه، انتقالا إلى تطور الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم، تعريفه، والعوامل المؤثرة فيه، ونظرياته، أما الجانب التطبيقي فقد احتوى فصلين، الفصل الرابع عرضنا فيه منهج الدراسة المتبع، حدودها الزمانية، المكانية،

البشرية، عينة الدراسة وخصائصها، والتعريف بمختلف الأدوات المستعملة، إضافة إلى الخصائص السيكومترية والأدوات المستخدمة، ثم في الفصل الخامس تم عرض النتائج وتحليل البيانات المتعلقة بجميع فرضيات هذه الدراسة، بعدها خلاصة النتائج المتوصل إليها.

الباب الأول
الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

الإشكـــاليـــــــة:

إن العصر الذي نعيشه يتميز بالتطورات السريعة المتلاحقة في جميع المجالات، وهذا التغير يحتاج إلى إنسان قادر على تكييف ظروفه، وحاجاته مع هذه التغيرات والتطورات التي تحدث حتى يكون قادرا على مسايرتها، ويقع على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية تطوير العقل البشري القادر على تطوير، ورقي المجتمع عن طريق تنمية التفكير. (إيهاب خليل، 2009، ص02)

خاصة أن أهمية التفكير لا ترجع إلى كونه أداة لتقدم الإنسان فحسب، بل باعتباره ضرورة وجود، ذلك أن التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية لديه والوصول إلى افتراضات، وتوقعات جديدة تكسبه أساليب تفكير معينة. (عصام علي الطيب، 2006، ص19)

يشير (غسان المنصور، 2007) أن أسلوب تفكير الفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعلومات، والتي يسجل ويدمج ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، إما بوسيلة مادية، أو شبه صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف، الكلمة، الرقم.

ويرجع (مؤيد الجميلي، 2013، ص31) أهمية دراسة أساليب التفكير لأنها توجه وتتحكم في كيفية استخدام الفرد لذكائه، وقدراته المعرفية المختلفة بما يؤثر على حياة الفرد الدراسية، ودراسة العوامل المرتبطة بهذه الأساليب يمدنا بالطرق السليمة لتطويرها، والتحكم فيها بما يفيد الفرد في استخدام أفضل الأساليب للوصول إلى أفضل النتائج.

إلا أن ضعف الاهتمام بأساليب التفكير والتي يجب أن يكتسبها الطلبة حسب (إلهام وقاد، 2008) قد تؤدي إلى اكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة، التي تقودهم إلى نتائج غاية في السوء، مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة، وقبولها كما هي دون البحث فيها والانقياد للعواطف، والهروب من مواجهة المواقف أو طرحها على غيرهم لحلها، وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني الذي لا يذهب بعيدا وراء الأشياء الموجودة، وإنما هو تفكير ينسب الموقف لأقرب موقف مشابه، ويطبق عليه نفس ما طبقه في الموقف السابق.

وهذا ما أدى إلى ظهور العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الطرائق التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه

الأنماط، والطرائق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، وتستند الدراسة الحالية إلى أكثر نظرية شيوعا في أساليب التفكير وهي نظرية أطلق عليها اسم حكومة الذات العقلية، حيث طور سترينبيرغ نموذجا في التفكير يتكون من مجموعة من البروفيلات العقلية لدى الأفراد، التي تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته. (أبو هاشم، 2007) وهي من أكثر النظريات مصداقية بالنسبة لتصنيفها لأساليب التفكير وهذا راجع لما حققته البحوث والدراسات من نتائج في ضوء هذه النظرية. (عقيلة ريغي، 2011)

ويذكر سترينبيرغ أن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية، هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الأفراد، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار. (إلهام وقاد، 2008، ص26)

ويذكر أن كثيرا من الطلبة الذين نعتقد أنهم أغبياء يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح، ولكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التعلم التي نستخدمها معهم، فالاعتقاد أن الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص في قدراتهم العقلية، ولكن بسبب أن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع من يقومون بعملية التقويم، وبصورة خاصة في التعلم فنحن في حاجة لأن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا أن نصل إليهم ونتواصل معهم. (مؤيد الجميلي، 2013، ص23)

ويرى (طافش، 2004، ص125) أن أسلوب التفكير مرادف لأسلوب التعلم لأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها، ومن ثم يدمجها في مخزونه المعرفي، ومعرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين، وأساليب تعلمهم يساعد في اختيار طرق تدريس، وطرق تقويم تتلائم معها مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين.

ويعرف أسلوب التعلم حسب (بيجز،1991) بأنه الطرق المفضلة التي يتعلم من خلالها الطلبة.

إن أسلوب التعلم عند الطلبة ينعكس في المثيرات البيئية، والاجتماعية التي يتعرض لها هؤلاء الطلبة، كذلك تختلف حسب الحاجات الجسمية، والانفعالية لهم مما يستلزم استخدام أساليب تعليمية متنوعة لكي تغطي حاجات الطلبة من ذوي أساليب التعلم المختلفة، لأن افتقار الطلبة لأساليب تعلم فعالة واعتمادهم على عادات دراسية غير مناسبة، وضعف القدرة على تنظيم المعلومات واسترجاعها، قد تنعكس سلبا على المخرجات التعليمية والأدائية للطالب. (رقاقدة مسعودة، 2008، ص91)

لذلك وضع بيجز (Jhon Biggs) نظرية في أساليب التعلم تعد سياقا مفيدا لفهم التعلم لدى الأفراد، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية، وتأثيرهما على كل من عمليات التعلم ومخرجاته. (معمري ثامر، 2013، ص16) فالطلبة بحاجة إلى تعلم الكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات، والاستفادة منها من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعالة تناسب أساليب تفكيرهم.

يرجع اهتمام الباحثين بأساليب التفكير وأساليب التعلم لأنهما يعدان من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظرا إلى أن معرفتنا بأساليب التفكير والتعلم التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل المناسبة لتقييمهم. (عصام علي الطيب، 2006، ص41)

لذلك اهتم بعض الباحثين بدراسة الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات، وتركز الاهتمام على تحديد تلك الأساليب على نحو يسهم في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في أداءاتهم في مراحل التعليم المختلفة، فظهرت عدة دراسات كدراسة (السيد محمد أبو هاشم، 2007) تناولت التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، أما دراسة (عبد المنعم الدردير، 2004) تناولت أساليب التفكير لستيرنبيرغ لدى طلاب التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية.

إضافة إلى ذلك قامت (رقاقدة مسعودة، 2008) بدراسة هدفت من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى الطلبة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية وكلية العلوم بورقلة، كما جاءت دراسة (مؤيد الجميلي، 2013) التي هدفت إلى دراسة أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية .

لذلك حاولنا في الدراسة الحالية تناول أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية.

وقد اخترنا طلبة الجامعة كعينة لأهمية المرحلة الجامعية في حياة الفرد، كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدرا بشريا هاما لتنمية المجتمع، مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تفكيرهم وتعلمهم وتوجيه دوافعهم نحو التعلم.

وعليه تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

- ✓ هل تختلف أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس؟
- ✓ هل تختلف أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص؟
- ✓ هل تختلف أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس؟
- ✓ هل تختلف أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص؟

2- فرضيات الدراسة:

ويمكن تلخيص فرضيات الدراسة الحالية في الفرضيات الآتية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية بين كل من أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية.
- ✓ تختلف أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس.
- ✓ تختلف أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص.
- ✓ تختلف أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس.
- ✓ تختلف أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ✓ معرفة أساليب التفكير السائدة لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية.
- ✓ معرفة علاقة كل من الجنس والتخصص بأساليب التفكير لدى ستيرنبيرغ.
- ✓ معرفة علاقة كل من الجنس والتخصص بأساليب التعلم لدى بيجز.
- ✓ التعرف على أساليب التعلم الأكثر انتشارا بين طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية.

4-أهمية الدراسة:

4-1- أهمية نظرية:

- ✓ تتناول الدراسة الحالية واحدا من المواضيع الهامة في مجال علوم التربية بصورة عامة ومجال التعلم بصفة خاصة، والتي لها تأثير كبير على حياة الفرد ومواجهة المواقف في حياته العملية والعلمية والتعلمية.
- ✓ تعد هذه الدراسة إضافة للدراسات العربية في مجال أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية للتعرف على أساليب التفكير لستيرنبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية.
- ✓ دراسة بعض الجوانب العقلية المعرفية على عينة من طلبة جامعة المدية المقبلين على التخرج لما لهذا الجانب من ارتباط بمتغيرات نفسية ومعرفية تفيد في التخطيط والتنظيم، والتفاعل، والتوجيه للعملية التعلمية.
- ✓ تساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على معرفة الأساليب التي يفكر ويتعلم بها الطلبة ولا شك أن معرفة هذه الأساليب، تساعد الأساتذة على استخدام طرق التدريس المناسبة ووسائل التقويم.

4-2- أهمية تطبيقية:

- ✓ تمد المتخصصين بمعرفة الأساليب التي يستخدمها الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج في تفكيرهم وتعلمهم.

- ✓ توفر الدراسة تشخيصا لاحتياجات فئة رئيسة من فئات المجتمع، وهي فئة الشباب من طلبة الجامعات.
- ✓ يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظر القائمين على تطوير التعلم في الجامعة نحو أهمية معرفة أساليب تفكير الطلبة وارتباطها الوثيق بأساليب التعلم.
- ✓ تعتبر دراسة تحدي للعاملين في المجال التربوي.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

يندرج موضوع البحث في إطار الموضوعات العلمية الحديثة في التخصص السيكولوجي المعرفي، وتعد مصطلحاته من المفاهيم الأساسية في المنحى المعرفي. وتعتبر عملية تحديد المفاهيم إجرائيا من الخطوات الهامة في أي بحث، لأنها تساعد على حصر المعاني وتحديد التعريفات التي يقصدها الباحث ويعتمد عليها في بحثه. وأهم المصطلحات والمفاهيم التي يجب إيضاحها في هذا البحث هي كالآتي:

5-1- أساليب التفكير:

تعرّف أساليب التفكير حسب ما أشارت إليه (بشرى حسين علي، 2010): هي الأسلوب الذي يقيس تفضيلات الناس اللغوية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

ويؤكد سترينبيرغ (Sternberg,1994) أن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال. وهو ليس قدرة وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات الشخصية – أساليب التفكير – القدرات، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه. (الدردير، 2004، ص149)

يمكن تعريف أسلوب التفكير بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية ومعالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني.

ويعرف أسلوب التفكير إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، إذ لا توجد درجة كلية للمقياس، إنما يحسب كل أسلوب على حدى، من خلال تطبيق مقياس أساليب التفكير لسترينبيرغ وواجنر بصورته القصيرة، والمكون من ثلاثة عشر أسلوبا موزعة على (65) فقرة والمترجم من طرف السيد أبو هاشم، (2007).

2-5- أساليب التعلم:

تعرّفه سميحة الغامدي (2013) بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب لإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم.

أما بيجز (Biggs,1991) فيعرفها على أنها: الطرق المفضلة التي يتعلم من خلالها الطلبة، وحددها بيجز بثلاث أساليب للتعلم وهي أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم التحصيلي، ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والإستراتيجية.

ويعرف أسلوب التعلم إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أساليب التعلم لبيجز (2001) المتكون من (20) بند، والمترجم من طرف عبد المنعم الدردير (2004)، ولا يوجد درجة كلية للمقياس، إذ يحسب كل أسلوب على حدى.

6-الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

6-1-1- دراسة (السيد محمد أبو هاشم، 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (537) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ، وباستخدام التحليل العاملي الإستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ألفا بعد حذف درجة البند، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار (T) لصدق المقارنة الطرفية، وطريقة التجزئة النصفية لمعادلتي "سبيرمان براون" و"جاتمان"، ومعاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجات التائية. أظهرت النتائج تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ على خمسة عوامل تفسر معا، (74.14%) من التباين الكلي للمصفوفة وتوفرها درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية باستخدام الاتساق الداخلي "معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب"، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي "سبيرمان براون وجاتمان"، ودرجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية باستخدام صدق المقارنة الطرفية والصدق العاملي، وتوفر معايير مناسبة لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ.

6-1-2- دراسة (غسان المنصور، 2007):

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي، بلغ عدد أفرادها (100) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق الرسمية. مع الإشارة إلى أن هناك فرضية تنص على وجود علاقة بين أساليب معينة في التفكير وبين الأداء على مقياس حل المشكلات، كما أن البحث حاول الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير السائدة وفي مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس؟.

وبعد اختبار الفرضية وما انبثق عنها من فرضيات فرعية وفي محاولة للإجابة عن السؤال، تم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، وليست هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، بينما هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، كما ليست هناك فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.

6-1-3- دراسة (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2008):

تمثلت الدراسة في معرفة دور أساليب التفكير ومعايير الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي، هدفت الدراسة إلى الخروج بتصور حول الاختيار الزواجي السليم من خلال تحديد أساليب التفكير ومعايير وطرق اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية، التي لها أهمية في مستوى التوافق الزواجي، تكونت عينة الدراسة من (372) من المواطنين السعوديين المتزوجين الذكور في مدينة الرياض. أما بالنسبة للمقاييس فاستعان الباحث باستبانة المتغيرات الشخصية والديمغرافية من إعداده، مقياس التوافق الزواجي، أساليب التفكير لسترينبيرغ وواجنر.

من خلال هذا توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التوافق الزواجي ومنخفضي التوافق الزواجي في أساليب التفكير (المحلي، الهرمي، الأقلي، الخارجي) لصالح مرتفعي التوافق الزواجي، وأن أساليب الاختيار الزواجي الأكثر شيوعا بين

عينة الدراسة هي الاختيار العائلي، الاختيار الشخصي، الاختيار عن طريق الأصدقاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزواجي تعود إلى استخدام بعض الأساليب في الاختيار الزواجي، في نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات تتمثل أهمها في تقديم دورات متخصصة في تعليم التفكير الإيجابي، وتنمية أساليب التفكير المرتبطة بالتوافق بشكل عام والتوافق الزواجي بشكل خاص.

6-1-4- دراسة (منى سعيد يحيى عوض، 2009):

تمثلت في دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الأزهر غزة، هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة، والتعرف على الفروق بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض في أساليب التفكير، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة كما توجد في الواقع، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر للعام الدراسي (2008-2009)، ويبلغ عددهم (3163) طالب وطالبة (1177) طالب و(1986) طالبة، أما بالنسبة لعينة الدراسة الكلية تكونت من (355) من طلبة كلية التربية جامعة الأزهر بغزة، وتعادل تقريبا (12%) حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، استخدمت الباحثة أدوات للقياس تمثلت في مقياس أساليب التفكير "لهاريسون" ومقياس الذكاء الوجداني، توصلت الدراسة إلى النتائج أهمها وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب المثالي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، إلا أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتاجون إلى الأسلوب المثالي للتعبير عن مشاعرهم، وعدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب الواقعي، والتحليلي، والتركيبي.

6-1-5- دراسة (عباس بلقوميدي، 2012):

تناولت هذه الدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص. تمثلت أهداف البحث في معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وكذا دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات، حيث تمثلت عينة الدراسة في (118) تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثانية ثانوي من تخصص علوم وآداب تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير من إعداد عبد المنعم أحمد الدردير، مقياس تقدير الذات "لكوبر سميث"، توصلت نتائج البحث إلى أن هناك علاقة ارتباط

بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المحلي، المتحرر، القضائي، العالمي) وتقدير الذات كانت ضعيفة وغير دالة، أما الفروق الملاحظة بين الجنسين من حيث أساليب التفكير ليست لها دلالة إحصائية.

6-1-6- دراسة (هادي صالح رمضان النعيمي، 2012):

تناولت هذه الدراسة أساليب التفكير لستيرنبيرغ وعلاقتها بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين، حيث استهدفت الدراسة الحالية الإجابة عن أساليب التفكير المفضلة لدى المرشدين التربويين في ضوء نظرية ستيرنبيرغ لأساليب التفكير؟ هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ لدى المرشدين التربويين؟.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث أداتين قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ، قائمة "أيزنك" لنمط الشخصية، تم تطبيقها على عينة بلغت (100) مرشد ومرشدة، اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع البحث البالغ (143) مرشد ومرشدة من العاملين في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية، في المديرية العامة لتربية محافظة كركوك. واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: اختبار (T) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، وفي الأخير توصل البحث أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى العينة هي أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الحكمي، التشريعي)، لا توجد علاقات دالة إحصائيا متداخلة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبيرغ، ونمط الشخصية وفق نظرية أيزنك، لأفراد عينة البحث إلا في أسلوبين هما (المحلي والملكي).

6-1-7- دراسة (إيمان فخري عزيز، 2013):

هدفت الدراسة إلى تقصي أساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية، ومعرفة دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى المرشدين التربويين تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، ومدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة) (11 سنة فأكثر)، وكذا التداخلات الثنائية لأساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية، بلغت عينة الدراسة (400) مرشد ومرشدة في محافظات الفرات الأوسط، وتم استخدام المنهج الوصفي بينما تمثلت أدوات الدراسة في مقياس (هاريسون وبرانسون، 1982)، بالاستعانة ببرنامج (Spss)، تم التوصل إلى أن أساليب التفكير التي يفضلها مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية هي أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) على التوالي، لا يوجد فرق

دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة في أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، الواقعي)، في حين يوجد فرق دال إحصائيا في أسلوب التفكير العملي تبعا لتفاعل متغيري الجنس ومدة الخدمة، أما التداخلات الثنائية لأساليب التفكير المفضلة هي التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبي، المثالي)، يليه التداخل الثنائي (التركيبي، العملي) و(التركيبي، التحليلي) و(المثالي، العملي) و(المثالي، التحليلي) و(العملي، التحليلي) و(التركيبي، الواقعي) و(المثالي، الواقعي) و(العملي، الواقعي) و(التحليلي، الواقعي) على التوالي.

6-1-8- دراسة (بن غذفة شريفة، 2014):

هدفت هذه الدراسة للكشف عن اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين في المؤسسات العمومية، وذلك من خلال محاولة التعرف على أهم أساليب التفكير السائدة بالنسبة للموظفين في بعض المؤسسات العمومية بولاية سطيف، إضافة إلى محاولة وضع أرضية لتصور علمي لأهم أساليب التفكير التي يجب أن يتمتع بها متخذ القرار في المؤسسة، وكذلك مستوى الطموح لديه، تم اختيار العينة بطريقة قصدية بلغت (284) موظف، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي أسلوب التفكير له علاقة واضحة بمستوى الطموح، يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من متغيرات مستوى الطموح، أساليب التفكير على اتخاذ القرار لدى الموظف في المؤسسة العمومية.

6-1-9- دراسة (بن ناصر فرحات، 2014):

تناولت هذه الدراسة علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة. هدف البحث للكشف عن هذين الأخيرين في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي والأدبي للعام الدراسي (2013-2014)، حيث بلغ عدد أفراد العينة (270) تلميذ وتلميذة من ثانويات دوائر ولاية المسيلة بالطريقة العشوائية البسيطة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فكانت إحداهما أساليب التفكير والأخرى للقدرة على حل المشكلات. توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) في أساليب التفكير، بينما هناك تباين في درجات

تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأساليب التفكير، وفي ضوء النتائج المتوصل إليها قدمت مجموعة من المقترحات أهمها توفير المناخ الملائم، الذي يساهم في تطوير تلاميذ المرحلة الثانوية للتحسين من أدائهم العلمي والتفكير بمختلف أساليبه لديهم، لأن كلما كانت البيئة المدرسية هادئة ساهمت في إيجاد طرق جديدة لحل مشكلات معقدة ومتنوعة.

6-2- التعقيب على الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

6-2-1- من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسة (غسان المنصور،2007) إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير وبين الأداء على مقياس حل المشكلات، أما دراسة (أبو هاشم، 2007) التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ لدى طلبة الجامعة، أما دراسة (فرحان العنزي، 2007) تمثلت في معرفة دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي، أما دراسة (منى عوض، 2009) تناولت دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير، بينما دراسة (النعيمي، 2012) فقد هدفت إلى معرفة أساليب التفكير لستيرنبيرغ وعلاقتها بنمط الشخصية، أما دراسة (بلقوميدي، 2012) تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، أما دراسة (إيمان عزيز، 2013) تقصي أساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية. أما دراسة (بن غذفة شريفة، 2014) فقد هدفت إلى الكشف عن اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح.

6-2-2- من حيث بيئة الدراسة:

أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة حيث تمت دراسة (غسان المنصور، 2007) في دمشق بسوريا، أما دراسة كل من (أبو هاشم، 2007) ودراسة (العنزي، 2008) فكانت بالسعودية، بينما كانت دراسة (منى عوض، 2009) بفلسطين، وأجريت دراسة (النعيمي، 2012) ودراسة (فخري عزيز، 2013) في البيئة العراقية، أما في الجزائر فتمثلت في دراسة كل من (عباس بلقوميدي، 2012)، ودراسة (بن غذفة شريفة، 2014)، ودراسة (بن ناصر فرحات، 2014).

6-2-3- من حيث زمن الدراسة:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الزمن، حيث توالت الدراسات كالآتي: فأولى هذه الدراسات هي دراسة (غسان المنصور، 2007) بسوريا، ودراسة (أبو هاشم، 2007) بالسعودية، ثم تليها دراسة (العنزي، 2008) بالسعودية، ثم تأتي دراسة (منى عوض، 2009) بفلسطين، تليها دراسة (النعيمي، 2012) بالعراق، ودراسة (عباس بلقوميدي، 2012) بالجزائر، ثم دراسة (فخري عزيز، 2013) بالعراق، وأخيرا دراسة كل من (بن غذفة شريفة، 2014) ودراسة (بن ناصر فرحات، 2014) بالجزائر.

6-2-4- من حيث عينات الدراسة:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات، حيث بلغت أصغر عينة في هذه الدراسات (100) تلميذ وتلميذة بالنسبة لدراسة (غسان المنصور، 2007) بسوريا، و(100) مرشد ومرشدة بالنسبة لدراسة (النعيمي، 2012) بالعراق، وبلغ أكبر حجم للعينة (400) مرشد ومرشدة في دراسة (فخري عزيز، 2013) بالعراق.

أما بالنسبة لنوع العينة فمنهم من كانت دراسته حول التلاميذ حسب دراسة كل من (غسان المنصور، 2007) بسوريا، ودراسة (عباس بلقوميدي، 2012) ودراسة (بن ناصر فرحات، 2014) بالجزائر، ومنها من تناولت المرشدين حسب دراسة (النعيمي، 2012) ودراسة (فخري عزيز، 2013) بالعراق، وأخرى تناولت فئة الموظفين بالمؤسسات العمومية كدراسة (شريفة بن غذفة، 2014) بالجزائر، ودراسة (العنزي، 2007) التي تناولت المواطنين السعوديين المتزوجين المقيمين بالرياض.

6-2-5- من حيث النتائج:

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها، وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة في كل دراسة، فدراسة (غسان المنصور، 2007) ودراسة (فرحات، 2014) توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات، بينما أظهرت دراسة (أبو هاشم، 2007) توفر قائمة أساليب التفكير درجة مقبولة من الصدق والثبات في البيئة السعودية، بينما دراسة (العنزي، 2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي في أساليب التفكير لصالح مرتفعي التوافق الزواجي، أما دراسة (منى عوض، 2009) وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني متعلق بنوع

الأسلوب، بينما دراسة (النعيمي، 2012) لا توجد علاقات دالة إحصائيا متداخلة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبيرغ ونمط الشخصية وفق نظرية أيزنك لأفراد عينة الدراسة، إلا في أسلوبين هما (المحلي والملكي)، أما بالنسبة لدراسة (بلقوميدي، 2012) علاقة الارتباط بين بعض أساليب التفكير وتقدير الذات كانت ضعيفة وغير دالة، بينما دراسة (فخري عزيز، 2013) أساليب التفكير التي يفضلها أفراد عينة البحث هي أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) على التوالي، بينما دراسة (بن غذفة شريفة، 2014) توصلت إلى أن أسلوب التفكير له علاقة واضحة بمستوى الطموح.

6-3- الدراسات التي تناولت أساليب التعلم:

6-3-1- دراسة (إبراهيم بن سالم الصباطي، 2002):

تناولت الدراسة الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (407) طالب وطالبة من طلاب المستوى الدراسي الثالث بكلية التربية جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية. استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم أنتوسل وتايت (Enttwistle& Tait,1994)، إضافة إلى مقياس نقص التوجيه والثقة بالذات الأكاديمية (Waugh & Addison,1998)، تم الحصول على المعدلات التراكمية (gpa) لطلاب العينة من خلال سجلاتهم بالحاسب الآلي بالجامعة، وحساب المتوسط الحسابي لها، واعتبار الطلاب ذوي المعدلات التراكمية الأعلى من المتوسط مرتفعي التحصيل، والطلاب ذوي المعدلات التراكمية الأقل من المتوسط منخفظي التحصيل.

وانتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في أسلوب التعلم العميق والسطحي بين مجموعة من طلاب التخصص العلمي ومجموعة من طلاب التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم الاستراتيجي بين مجموعة طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي.

6-3-2- دراسة (محمد داودي، 2007):

تناولت الدراسة البحث الموسوم بعنوان أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء على حل المشكلات دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، يهدف إلى الكشف عن أحد الفروق الجوهرية المميزة للشخصية والمعبرة عن الفردية، والمرتبطة بمختلف مظاهر النشاط الفردي (المعرفي، الانفعالي، الاجتماعي) ألا وهو أساليب التعلم. وأثر

هذا العامل على النشاط المعرفي المرتبط بحل المشكلة، تكونت عينة الدراسة بالنسبة لتجربة التعلم الفردي من (81) تلميذ في المرحلة الثانوية (سنة أولى ثانوي)، وتمثلت عينة البحث من حيث الجنس (59) ذكور والإناث (32)، واستخدم الباحث أساليب التعلم النسخة المعدلة لصاحبها كولب، برنامج حل المشكلات من إعداد الباحث، استخدم الباحث منهج المجموعة الواحدة، باعتبار اهتمام الباحث بالمقارنة بين أثر الفروق في أساليب التعلم بين مجموعات أساليب التعلم لحل المشكلات، انتهت عدة نتائج هي وجود تفاعل جزئي في المستوى الاختباري بين كل من أسلوب التعلم والشعبة الدراسية، لا يوجد تفاعل دال بين أسلوب التعلم والجنس والأداء في حل المشكلات مقاس بزمن الوصول إلى الحل الصحيح.

6-3-3- دراسة (لبنى جديد، 2010):

تناولت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية، المعالجة العميقة) وقلق الامتحان وتأثيرهما على التحصيل الدراسي، وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات أساليب التعلم ودرجات التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (264) طالب من طلاب الصف الثاني ثانوي. مسحوبة بالطريقة العشوائية من (04) مدارس من مدارس مدينة دمشق الرسمية، وانقسمت العينة إلى (143) إناث و(121) ذكور، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكأدوات للدراسة مقياس أساليب المذاكرة، الذي أعده الدكتور محمود عبد الحليم منسي، ومقياس قلق الامتحان الذي أعده الدكتور محمود شعيب. أظهر البحث وجود ارتباط سالب بين أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا، بين طلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان، وفي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب تعلم (المعالجة السطحية).

6-3-4- دراسة (ميرفت بنت محمد حمزة السليماني، 2011):

تناولت الدراسة أنماط معالجة للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على هذين المتغيرين الأخيرين تبعا للتخصص، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط معالجة المعلومات وأساليب التعلم، تكونت عينة الدراسة من (249) من طالبات الصف الثالث ثانوي (العلمي والأدبي) بمكة المكرمة، استعانت الباحثة بمقياس أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ إعداد "تورانس"، ومقياس أساليب التعلم إعداد "إلهام وقاد"، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الارتباطي والفارق)، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي أن أكثر أساليب التعلم السائدة لدى عينة الدراسة هي التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية ثم المفاهيم المجردة وأخيرا الخبرة المحسوسة، لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال)، لا توجد فروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في أنماط معالجة المعلومات الأيمن والأيسر والمتكامل، أما بالنسبة لأهم التوصيات فتمثلت في تشجيع الطالبات على استخدام أساليب تعلم مختلفة في كيفية الحصول على المعرفة واستثمارها وتوظيفها، بما يحقق النمو الذاتي وإطلاق الطاقات الكامنة المختلفة والعمل على توظيف أساليب التعلم، بما يتماشى مع فهم أبعادها والاستدلال عليها من خلال منظومة معرفية تتماشى مع حقول المعرفة المختلفة.

6-3-5- دراسة (محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي، 2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته للدراسة، تكونت العينة من (1025) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية من مختلف صفوف المرحلة الثانوية، واستعان في بحثه على مقياس أساليب التعلم الذي قامت بإعداده إلهام وقاد (2008). حيث استخدم أساليب إحصائية هي (المتوسط، الانحراف المعياري، اختبار (T)، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه)، وتوصلت الدراسة إلى أبعاد التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي (التجريب الفعال، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، الخبرة المحسوسة)، أما أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي (الأسلوب التقاربي، التمثيلي، التكيفي، التباعدي)، عدم وجود فروق في أساليب التعلم

تبعا للتخصص الدراسي (الطبيعي، الشرعي)، وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم تبعا للصفوف (الأول، الثاني، الثالث)، وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)، بناء على نتائج الدراسة اقترحت الباحثة عدة توصيات منها الاهتمام بدراسة أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب لندرة وقلة الدراسات التي تناولت هذا النموذج رغم أهميته، التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية وخاصة المرحلة المتوسطة والابتدائية، وتنويع طرق التدريس بما يناسب مع أساليب التعلم، تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع أساليب التعلم السائدة لدى الطلاب.

6-3-6- دراسة (منى فيصل القحطاني، 2012):

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أساليب التعلم لدى الطلبة واستقصاء وجهات نظرهم نحو بيئتهم التعليمية، كما يهدف أيضا إلى الكشف عن أي علاقة محتملة بين التحصيل الدراسي للطلاب وأساليب التعلم والبيئة التعليمية، تم إجراء دراسة وصفية مقطعية باستخدام أنسخة المختصرة لاستبانة "لانكستر" لأساليب التعلم كما استخدم مقياس "داندي".

تمثلت عينة الدراسة في (158) من الطلبة الجامعيين في السنة الأولى للعلوم الطبية التطبيقية، أظهرت الدراسة أن الطلبة لديهم ميل استخدام الأسلوب التحصيلي والاستراتيجي وإعادة الإنتاج بشكل متكرر من الأساليب الأخرى للدراسة، اعتبار بيئة التعلم لديهم بأنها أكثر إيجابية، توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والبيئة التعليمية.

6-3-7- دراسة (حمد بليه العجمي، 2013):

تناولت الدراسة معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطئي التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموغرافية، حيث هدفت لمعرفة أفضل أساليب التعلم عند طلبة المرحلة المتوسطة بطئي التعلم، ومعرفة الفروق في أساليب التعلم اختلاف الجنس والصف ونوع التعلم من حيث الدمج الكلي والجزئي، وقد تكونت عينة الدراسة من (259) من الذكور والإناث من طلاب صفوف (السادس، السابع، الثامن، التاسع)، استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم، أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها أن أفضل أساليب التعلم عند بطئي التعلم جاءت بالترتيب التالي (التعلم اللفظي، التعلم الفردي، التعلم المنطقي، البدني، البصري، السمعي والاجتماعي)، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم ماعدا الأسلوب السمعي فكان الفرق دالا إحصائيا لصالح الذكور، وبالنسبة

للفروق في أساليب التعلم بحسب الصفوف الدراسية (السادس، السابع، الثامن، التاسع) فكانت لصالح الصف الأعلى على حساب الصف الأدنى، وجود فوارق دالة إحصائيا لأساليب التعلم بالنسبة لنوع التعليم (الدمج الكلي والدمج الجزئي) لصالح طلبة الدمج الكلي، ماعدا أسلوب التعلم الاجتماعي فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لنوع التعليم.

6-3-8- دراسة (سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي، 2013):

هدفت الدراسة إلى تقصي أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ب (التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، التحصيل الدراسي)، ومعرفة الفروق والتفاعلات في أساليب التعلم لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، التحصيل الدراسي على عينة قوامها (618) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز في التخصصات العلمية والأدبية للسنة الأولى والثانية (من المستوى الأول إلى الرابع)، وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب التعلم المفضلة لكولب، إعداد وقاد (2008)، ووفقا لأغراض الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وإجراء تحليل التباين الثلاثي، قد توصلت نتائج الدراسة إلى اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز: وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، وبناء على هذه النتائج فقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات من أهمها ضرورة الأخذ في الاعتبار موضوع أساليب التعليم لدى طلبة الجامعة عند التخطيط والإعداد للمقررات الدراسية المختلفة، زيادة وعي الطلبة بأساليب التعلم سواء من خلال تضمينها في أحد المقررات الدراسية أو من خلال الندوات العلمية.

6-3-9- دراسة (معمري ثامر، 2013):

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق القائمة على أساليب التعلم الفردي التعاوني على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط بمتوسطة بن عواج محمد الطاهر بالجزائر العاصمة، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مستوى التفكير الإبداعي وأسلوبي التعلم الفردي والتعاوني، إضافة

إلى تصميم أداة موضوعية لقياس كل من أسلوبي التعلم (الفردي، التعاوني) والتحقق من صدقها وثباتها، وللتحقق من هذه الأهداف ثم استخدام المنهج السببي المقارن، وقد افترض وجود فروق بين متغيري الدراسة مع عاملي الجنس (إناث، ذكور) والتحصيل الدراسي (متفوقين، متأخرين)، إضافة إلى مقياس أسلوبي التعلم (متفوقين، متأخرين) إضافة إلى مقياس أسلوبي التعلم (الفردي والتعاوني)، تم استخدام اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي تمثلت العينة في (98) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، اعتمد في اختبار فرضيات الدراسة على أدوات إحصائية تمثلت في اختبار (T) وكاف تربيع، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثانية متوسط في أسلوبي التعلم (الفردي والتعاوني) في مستوى التفكير الإبداعي، عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثانية متوسط في أسلوبي التعلم (الفردي والتعاوني) باختلاف الجنس وكذا باختلاف التحصيل الدراسي، عدم وجود فروق بين تلاميذ عينة الدراسة على مستوى التفكير الإبداعي سواء باختلاف الجنس أو باختلاف التحصيل الدراسي.

6-4- التعقيب على الدراسات الخاصة بأساليب التعلم:

6-4-1- من حيث الأهداف:

فقد تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فقد هدفت دراسة (الصباطي، 2002) إلى دراسة الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي بالسعودية، أما دراسة (داودي، 2007) فهدفت إلى تقصي أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم عل الأداء في حل المشكلات بالجزائر، أما دراسة (لبنى جديد، 2010) فكانت للتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي بسوريا، أما دراسة (ميرفت السليماني، 2011) تناولت أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم في السعودية، أما بالنسبة لدراسة (القحطاني، 2012) الكشف عن أساليب التعلم لدى الطلبة واستقصاء وجهات نظرهم نحو بيئتهم التعليمية، بينما دراسة (محمد الغامدي، 2013) التعرف على الأساليب السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالسعودية، أما دراسة (سميحة الغامدي، 2013) تقصي أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها ببعض المتغيرات، أما دراسة (العجمي، 2013) التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطئ التعلم في المدارس المتوسطة

بدولة الكويت، أما دراسة (معمري ثامر، 2013) التعرف على أساليب التعلم (الفردي والتعاوني) على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط بمتوسطة بن عواج محمد الطاهر بالجزائر.

6-4-2- من حيث بيئة الدراسة:

اختلفت الدراسات التي تم عرضها حول أساليب التعلم من حيث البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسات، فنجد أغلبها كان بالسعودية مثل دراسة (الصباطي، 2002) ودراسة (ميرفت السليماني، 2011)، ودراسة (القحطاني، 2012)، ودراسة (محمد الغامدي، 2013)، وكذا دراسة (سميحة الغامدي، 2013)، بينما أجريت دراسة (لبنى جديد، 2010) بسوريا، وشملت البيئة الجزائرية دراسة كل من (داودي، 2007) ودراسة (معمري ثامر، 2013)، وتم تناول دراسة (العجمي، 2013) بدولة الكويت.

6-4-3- من حيث زمن الدراسات:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في الأزمنة، فأولى هذه الدراسات هي دراسة (الصباطي، 2002) بالمملكة العربية السعودية، ثم دراسة (داودي، 2007) بالجزائر، تليها دراسة (لبنى جديد، 2010) بسوريا، ثم دراسة (ميرفت السليماني، 2011) بالسعودية، ثم دراسة (القحطاني، 2012) بالسعودية، تليهم دراسة (سميحة الغامدي، 2013)، ودراسة (محمد الغامدي، 2013) بالسعودية، ودراسة (العجمي، 2013) بالكويت، ودراسة (معمري ثامر، 2013) بالجزائر.

6-4-4- من حيث عينات الدراسات:

لقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات، حيث بلغت أصغر عينة في هذه الدراسات (81) تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر في دراسة (داودي، 2007) تليها دراسة (معمري ثامر، 2013) بعدد (98) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية متوسط بباتنة، أما بالنسبة لأكبر عينة فكانت (1025) طالب من طلاب المرحلة الثانوية من مختلف الصفوف في دراسة (محمد الغامدي، 2013) بالسعودية، وقد ظهر اختلاف من حيث عينة الدراسة في المستوى الدراسي، ففي دراسة (الصباطي، 2002) ودراسة (ثامر، 2013) ودراسة (العجمي، 2013) تناولت عينة تلاميذ المتوسط إلا أن هذا الأخير كانت دراسته حول بطئ التعلم في المتوسط، أما دراسة (داودي، 2007) ودراسة (لبنى جديد، 2010) ودراسة (ميرفت السليماني،

2011) ودراسة (محمد الغامدي، 2013) فتضمنت تلاميذ المرحلة الثانوية، أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الطلبة الجامعيين فهي دراسة (القحطاني، 2012) تليها دراسة (سميحة الغامدي، 2013).

6-4-5- من حيث النتائج:

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة، فالدراسة التي هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل، إذ تمكنت من إيجاد فروق ذات دلالة في بعض أساليب التعلم بين التخصص العلمي والأدبي في دراسة (الصباطي، 2002)، بينما أظهرت دراسة (داودي، 2007) وجود تفاعل دال بين أسلوب التعلم والجنس على الأداء في حل المشكلات، أما دراسة (جديد، 2010) وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في أسلوب التعلم لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان.

أما دراسة (ميرفت السليماني، 2011) لا توجد فروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في أنماط معالجة المعلومات لصالح الأيمن والأيسر والمتكامل، أما دراسة (محمد الغامدي، 2013) ودراسة (سميحة الغامدي، 2013) ودراسة (العجمي، 2013) ودراسة (معمري ثامر، 2013) فإن أساليب التعلم المفضلة هي على التوالي (الأسلوب التقاربي، التمثيلي، التكيفي، التباعدي) بالنسبة للدراسة الأولى، واختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة بالنسبة للدراسة الثانية، وعدم وجود فروق في أساليب التعلم بين الذكور والإناث بالنسبة لدراسة (العجمي، 2013) ودراسة (معمري ثامر، 2013).

6-5- الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وأساليب التعلم:

6-5-1- دراسة (عبد المنعم أحمد الدردير،2004):

تمثلت هذه الدراسة في أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلاب التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية. تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها الكشف عن علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وخصائص الشخصية، يزود معرفتنا عن نظريات أساليب التفكير ونظريات أساليب التعلم ونظريات الشخصية.

تمثلت أدوات الدراسة في مقياس أساليب التفكير لسترينبيرغ وواجنر (Sternberg&Wagner,1992) ومقياس أساليب التعلم لبيجز (Biggs,2001)، قائمة العوامل

الخمسة الكبرى في الشخصية والتي أعدها بيوتشانان (Buchanan,2001)، تمثلت عينة الدراسة والتي بلغ قوامها في صورتها النهائية (176) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، ومن الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعي (2002-2003)، حيث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: معاملات الارتباط، اختبار (T)، والتحليل العاملي.

وأظهرت النتائج أن الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا فقط، فنجد أن طلاب عينة الدراسة تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا، أما الأساليب الأكثر تفضيلا لدى طلاب عينة الدراسة هي أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي).إضافة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي) وأسلوب التعلم السطحي، ووجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الخارجي) وخصائص الشخصية (الانبساطية، الانفتاح، الضمير الحي) لدى طلاب عينة الدراسة.

6-5-2- دراسة (السيد محمد أبو هاشم،2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (318) طالب وطالبة بجامعة طيبة منهم (146) طالبا و(172) طالبة، طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب وماكارثي في (2005)، وقائمة أساليب التفكير لسترينبيرغ وواجنر، والحصول على معدلات التحصيل الدراسي. وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرسوم البيانية، ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي، وتحديد الانحدار المتعدد.

وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين بعض أساليب التعلم (التكيفي، التقاربي، الاستيعابي، التباعدي)، وبعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) لدى طلاب الجامعة، وتمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم، كما أن أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي أكثر تمييزا للذكور بينما كان الأسلوبين التقاربي والتشريعي الأكثر تمييزا للإناث، أما أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير التشريعي

والخارجي الأكثر تمييزا للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة، ويمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي، الملكي، الهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة، أما أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي أكثر تمييزا لطلاب التخصصات الأدبية، بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تمييزا للتخصصات العلمية، في تميز طلاب الرياضيات بأسلوب التفكير العالمي، وتميز طلاب الحاسب الآلي بالأسلوب الفوضوي.

6-5-3- دراسة (إلهام بنت ابراهيم محمد وقاد، 2008)

تبلورت الدراسة حول أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة، وعلاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وكذا علاقة أساليب التفكير بتوجهات الهدف، إضافة إلى الفروق بين الطالبات في كل من أساليب التفكير، أساليب التعلم، توجهات الهدف، تبعا للتخصص والعمر والمستوى الدراسي.

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، حيث تكونت العينة من (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فتمثلت في قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبيرغ وواجنر (Sternberg & Wagner,1992) وترجمة الباحثة، مقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة، مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد رشوان (2005)، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط، الانحراف المعياري، معامل الارتباط، اختبار (T)، تحليل التباين الأحادي واختبار شفيه، توصلت النتائج إلى وجود اختلاف بين الطالبات في قوة تفضيلهم في أساليب التفكير وقد كانت أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب العلمي، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، تفاوت العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف.

6-5-4- دراسة (رقاقدة مسعودة، 2008):

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب السنة الرابعة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية وكلية العلوم، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلاب في أساليب التفكير لسترينبيرغ، أقيمت الدراسة بجامعة ورقلة وعلى عينة من طلاب وطالبات حجمها (180)، واستخدمت في الدراسة الحالية الأدوات الآتية: الأول لقياس أساليب التفكير واشتمل على (66) بند تتوزع على ثلاثة عشر أسلوبا، والثاني لقياس أساليب التعلم ويتكون من (20) بند تتوزع على (04) أبعاد، تم تحليل المعطيات بواسطة برنامج (Spss)، وقد كشفت النتائج عن تباين طلاب عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير لسترينبيرغ، ووجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لدى طلاب عينة الدراسة، وفروق دالة بين الجنسين في كل من الأسلوب التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الأقلي، لصالح الإناث والأسلوب الحكمي لصالح الذكور، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في أساليب التفكير.

6-5-5- دراسة (أماني عبد الخالق، 2012)

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى درجة التمثيل المعرفي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي، فضلا عن معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التمثيل المعرفي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص. ومن ثم التعرف على أسلوب التعلم المميز وأسلوب التفكير المميز لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي، وكذلك معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأسلوب التعلم المميز وأسلوب التفكير المميز تبعا لمتغيري الجنس والتخصص. وآخر الأهداف هو الكشف عن العلاقة بين التمثيل المعرفي وأساليب التعلم والتفكير.

ولغرض التحقق من أهداف الدراسة، استعمل الباحثان مقياس التمثيل المعرفي اللذان أعداه بنفسيهما، ومقياس شمك لأساليب التعلم المكيف على البيئة العراقية، ومقياس سترينبيرغ لأساليب التفكير بعد أن كيفاه ليتلائم مع طلبة المرحلة الإعدادية. وقد طبقت هذه الأدوات على عينة مؤلفة من (200) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

عند تحليل البيانات توصلا إلى أن مستوى درجة الصف الرابع في التمثيل المعرفي جيد، وقد ميزت الطالبات على الطلاب في التمثيل المعرفي، أما التخصص فلم يكن هناك فرق

بين الطالبات والطلاب وكان أسلوب التعلم المفضل وأسلوب التفكير التشريعي هما المميزان عند الطلبة، أما فيما يتعلق بمعرفة الفروق الدالة في أسلوب التعلم المفضل فقد أظهر تحليل التباين الثنائي أن هناك فرقا في التخصص والجنس. أما عن معرفة الفروق في الأسلوب التشريعي فقد تبين أن الفرق ظهر فقط في التخصص، وفيما يتعلق بالكشف عن العلاقة فقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة بين التمثيل المعرفي وأساليب التعلم والتفكير.

6-5-6- دراسة (مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013):

يهدف هذا البحث إلى دراسة أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية للتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية وكذا أساليب التعلم السائدة لديهم، إضافة إلى دراسة الفروق في أساليب التعلم وأساليب التفكير وفق متغير الجنس والتخصص، وتألفت عينة البحث من (1180) طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية هي (جامعة بغداد، جامعة الموصل، جامعة البصرة)، تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من (03) كليات علمية و(03) كليات إنسانية من كل جامعة من الذكور والإناث. وقام الباحث ببناء مقياسين أحدهما لقياس أساليب التفكير وفق نظرية هارسون وبرانسون (Harrison & Bramison,1982)، والثاني لقياس أساليب التعلم وفق نموذج بيجز (Biggs,1987)، أما الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها فتمثلت في الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون (Person)، معادلة آلفا كرونباخ، تحليل التباين الثنائي، تحليل الانحدار.

وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى، ثم يأتي أسلوب التفكير التركيبي في المرتبة الثانية مقارنة بالأساليب الأخرى (التحليلي، العملي، الواقعي)، التي جاءت بالترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي، أما أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي أسلوب دافعية التعلم التحصيلي (دافعية التعلم العميق، استراتيجيات التعلم العميق، استراتيجية التعلم السطحي، استراتيجية التعلم التحصيلي)، التي جاءت بالترتيب الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس على التوالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) ولصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي، أما أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس في جميع أساليب

التعلم، وعدم وجود فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع الأساليب باستثناء (استراتيجية التعلم التحصيلي) لصالح التخصصات العلمية، وإسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ بأساليب التعلم.

6-6- التعقيب على الدراسات الخاصة بأساليب التفكير وأساليب التعلم:

6-6-1- من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسة (عبد المنعم الدردير، 2004) أساليب التفكير لسترينبرغ لدى طلاب التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية، أما دراسة (أبو هاشم، 2007) هدفت للتعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة، بينما دراسة (رقاقدة مسعودة، 2008) فكانت للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز، بينما دراسة (إلهام الوقاد، 2008) تمثلت في أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلاب السنة الرابعة بكلية الآداب والعلوم، أما دراسة (أماني عبد الخالق، 2012) سعت للتعرف على أسلوب التعلم وأسلوب التفكير المميز لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي، وأخيرا دراسة (مؤيد الجميلي، 2013) أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية.

6-6-2- من حيث بيئة الدراسة:

حيث أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة، فدراسة (الدردير، 2004) كانت بمصر، بينما كل من دراسة (أبو هاشم، 2007) ودراسة (إلهام الوقاد، 2008) ودراسة (أماني عبد الخالق، 2012) قد أجريت في المملكة العربية السعودية، أما دراسة (مؤيد الجميلي، 2013) فأجريت بالعراق، ودراسة (رقاقدة مسعودة، 2008) أجريت في الجزائر.

6-6-3- من حيث زمن الدراسات:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في الأزمنة المختلفة فأولى هذه الدراسات هي دراسة (الدردير، 2004) بقنا، ثم دراسة (أبو هاشم، 2007) بالسعودية، بينما دراسة (رقاقدة مسعودة، 2008) في الجزائر، تليها دراسة (إلهام الوقاد، 2008) ودراسة (أماني عبد الخالق، 2012) في السعودية، تختمها دراسة (مؤيد الجميلي، 2013) بالعراق.

6-6-4- من حيث عينات الدراسة:

تباينت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينة، حيث بلغت أصغر عينة في الدراسات السابقة (176) طالب وطالبة من طلاب الصف الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا في دراسة (الدردير، 2004). وبلغ أكبر حجم للعينة (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في دراسة (إلهام وقاد، 2008).

وقد تناولت كل الدراسات السابقة فئة الطلبة الجامعيين (طلاب وطالبات)، إلا أن دراسة (إلهام الوقاد، 2008) حصرت عينتها بطالبات المرحلة الجامعية، أما بالنسبة لدراسة (أماني عبد الخالق، 2012) تمثلت العينة في تلاميذ الصف الرابع الإعدادي.

6-6-5- من حيث النتائج:

تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها، وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة، حيث أظهرت معظم هذه الدراسات أن هناك اختلاف بين الذكور والإناث بين أساليب التعلم والتفكير، بينما دراسة (إلهام وقاد، 2008) تختلف الطالبات في قوة تفضيلهم في أساليب التفكير وقد كانت أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب العالمي، أما دراسة (أماني عبد الخالق، 2012) وجود علاقة بين التمثيل المعرفي وأساليب التعلم والتفكير.

الفصل الثاني
أساليب التفكير

الفصل الثاني: أساليب التفكير.

مدخل.

أولا: التفكير.

1- تعريف التفكير.

2- خصائص التفكير.

3- مستويات التفكير.

4- أخطاء التفكير.

5- العوامل المؤثرة في التفكير ومعوقاته.

ثانيا: أساليب التفكير.

1- تعريف أساليب التفكير.

2- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.

4- أساليب التفكير في ضوء نظرية سترينبيرغ.

5- الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير.

ملخص الفصل.

مدخل:

يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا، التي ساهمت في تطوير الحياة الإنسانية، لذا فإن معظم الإنجازات البشرية مبنية على عملية التفكير، ويكون أسلوب التفكير الذي يفكر به كل فرد هو العامل الأساسي يفرز التنوع في الإنجازات والتعامل مع ما يحيط به من مشكلات.

إن مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين نظرا لأهميتها لدى كل المشتغلين بالتعليم والعاملين في المؤسسات التي تسعى لتحقيق النجاح والتوافق مع كل المواقف سواء في مجال العمل، أو في مجال العلاقات الاجتماعية، أو فيما يخص توافق الفرد مع المواقف التعليمية.

أولا: التفكيــر

1- تعريف التفكير:

تباينت وجهات النظر بين العلماء والباحثين حول إعطاء تعريف عام للتفكير منها:

يعرفه جابر عبد الحميد جابر(1996) حسب ما أشار إليه (خليل عسقول، 2009، ص53): بأنه "سلوك معرفي يخبر عن الكائن الحي من خلاله ويتعامل مع الصور والأفكار التي تمثل الموضوعات والأحداث وهو عمليات عقلية رمزية تشمل التخيل والتذكر، حل المشكلات، التداعي الحر، والفكر الإبتكاري".

ويعرفه (de-bono) حسب (ناهد العويضي، 2013، ص32) أنه: "استكشاف للخبرة بهدف الوصول إلى الهدف، وقد يكون الهدف هو تحقيق الفهم، أو اتخاذ قرار ما، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما".

أما (أوشيش نسيمة، 2006، ص23) تعرفه بأنه: "سلسلة متتابعة محددة لمعان ومفاهيم رمزية تثيرها مشكلة وتهدف لغاية".

ويشير (زيد منير عبوي، 2008، ص15) بأنه: "عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس اللمس، السمع، البصر، الشم والذوق".

يزيد عليه (أحمد زكي صالح، 1988، ص35) بأنه:" العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين، أو بين عدة موضوعات، بغض النظر عن نوع هذه العلاقة ".

أما (عماد الزغلول، 2001، ص297) ينظر إلى التفكير على أنه عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات، وتقوم على استخدام الرموز، والتصورات، واللغة، والمفاهيم (المادية والمجردة)، بهدف الوصول إلى نواتج معينة.

يضيف عليه (طيب تومي، 2010، ص42) أنه: 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.

ويؤكد سترينبرغ وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko,1995,p20) على أن التفكير عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري.

بالتالي التفكير هو أرقى العمليات النفسية والعقلية والتي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة. فالتفكير هو مجمل الأشكال والعمليات الذهنية التي يؤديها عقل الإنسان، والتي تمكنه من نمذجة العالم الذي يعيش فيه، وبالتالي تمكنه من التعامل معه بفعالية أكبر لتحقيق أهدافه وخططه ورغباته وغاياته. إذن التفكير هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

2- خصائص التفكير:

تتعدد خصائص التفكير باختلاف المراجع إذ تشير (نادية حسين العفون، 2012، ص133) إلى الخصائص التالية:

أ- التفكير واللغة يؤلفان وحدة معقدة فاللغة واسطة التعبير بل هي الواقع المباشر له.

ب- يتسم التفكير بالإشكالية: فهو يتخذ من المشكلات موضوعا له، وهو وسيلة للوصول إلى هدف معين كما أن الحركات الخارجية وسائل لتحقيق أغراض معينة وقد قيل أن الحاجة هي أم الاختراع.

ت- ينطلق من الخبرة الحسية الحية، لكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

ث- للتفكير مستويات متعددة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات أي على شكل مخطط داخلي ويشتمل على عدد من العمليات التي تتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة مثل (التركيب، والتحليل والتصنيف، المقارنة، التجريد، التعميم و...الخ) ولكي يتمكن الإنسان بواسطتها من حل المشاكل المختلفة التي يواجهها نظرية كانت أم عملية، عليه أن يوظف المنظومة الكاملة لهذه العمليات تبعا لشروط ودرجة استيعابه لها.

أما (بوكايس أمال، 2012، ص31) فترى خصائص التفكير على النحو التالي:

ج- التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته.

ح- التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة.

خ- التفكير يأخذ أشكالا وأنماطا عديدة كالتفكير الإبداعي، والناقد، والمجرد، والمنطقي، وغيرها.

د- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير. ويتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير والمواقف والخبرة.

إضافة إلى الخصائص السابقة تلخص (ريغي عقيلة، 2011، ص50) بعض الخصائص الأخرى وهي:

ذ- التفكير عملية تفاعل بين المعلومات والمعارف المقدمة للمتعلم.

ر- التفكير يتطور بالتدريب والنمو العقلي وتراكم الخبرة.

ز- يتشكل التفكير بأشكال وأنماط مختلفة.

أما (طلعت منصور وآخرون، 2005، ص190) و(بكيري نجية، 2007، ص58) و(هميلة نعيمة، 2009، ص46) فيضيفون الخصائص التالية:

س- التفكير نشاط عقلي غير مباشر، فلكي يتوصل الإنسان إلى إقرار علاقات بين الأشياء، فإنه يعتمد ليس فحسب على إحساساته وإدراكاته المباشرة، ولكن أيضا وبالضرورة يعتمد على معلومات خبرته السابقة المتجمعة في الذاكرة، ويتضح اشتراط التفكير بالخبرة السابقة خاصة حينما نواجه نتائج أحداث أو ظواهر تتطلب تحديدا لأسبابها أو لعواملها.

ش- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر، ففي عملية التفكير يستخدم الإنسان ما توفر له على أساس الخبرة العملية السابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة، التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا.

ص- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها، فإذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط في شكلها التجريدي والمعمم على أساس المعنى العام للظواهر المتشابهة في فئة معينة، وليس فحسب على أساس معنى ظاهرة ملاحظة معينة، هذه العلاقات والروابط المجردة والمعممة تنسحب بالتالي على الظاهرة الواحدة المعينة، لأن

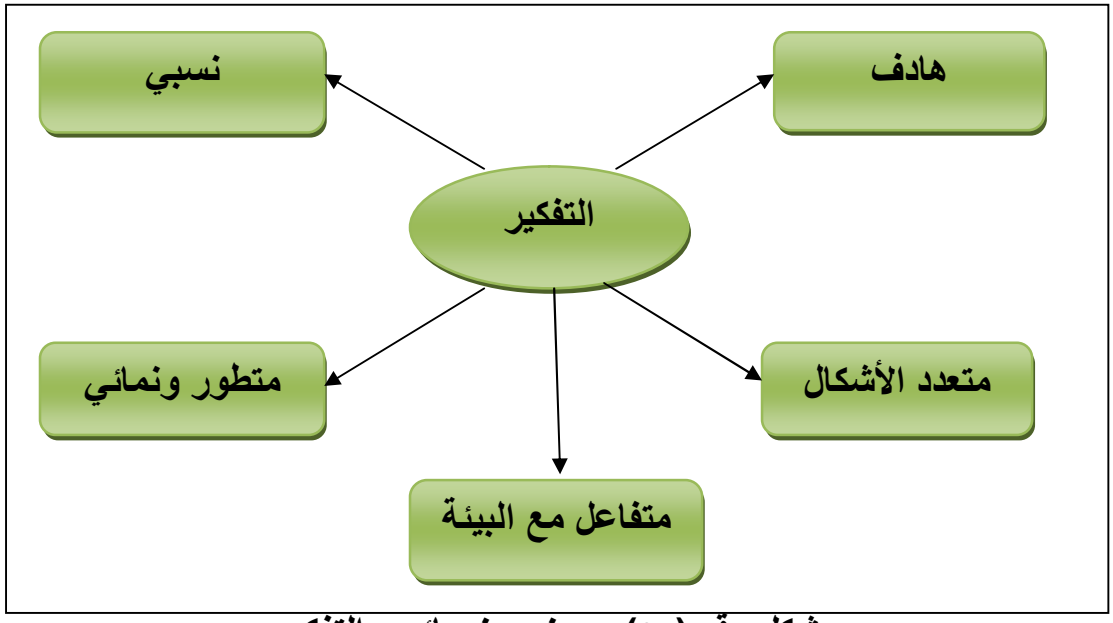
الكل ينطبق على الجزء لذا إذا كان للتفكير أن ينعكس عل هذه أو تلك من العلاقات بين الظواهر، فإنه ينبغي أن يتجرد عن الخصائص الحسية الفردية لهذه الظواهر.

ض- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث وأشياء في كل شكل لفظي رمزي، يرتبط التفكير واللغة دائما في وحدة لا تنقسم، فاللغة هي الواقع المباشر للفكرة ومن ناحية أخرى لا يمثل التفكير ولا اللغة في حد ذاتهما كيانا خاصا، وإنما يمثلان أساسا مظهرا للحياة الموضوعية، وإذا كان التفكير نشاطا يتواتر في كلمات ورموز لغوية فإنه بسبب هذه الحقيقة ذاتها تسير عمليات التجريد والتعميم، لأن الكلمات بطبيعتها تمثل تأثيرات معينة تعمل كإشارات للواقع في شكله المعمم.

ط- يرتبط التفكير بحكم جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان، ولا يعتبر هذا مجرد تأمل بسيط للعالم الخارجي، إنما انعكاس له في تكوين وبناء الفرد ذاته بحيث تواجه مشكلات يحاول حلها حيث يسعى إلى إعادة بناء العالم الخارجي وتطويره، هنا يكون التفكير الإنساني من ناحية أخرى الأساس الحقيقي لتغيير الواقع المحيط بالإنسان.

ظ- التفكير دالة الشخصية، فالتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخص ككل، فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله، وخبراته السابقة، وإحباطاته وإشباعاته كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه.

ويمكن تقديم مخطط نلخص فيه خصائص التفكير في الشكل رقم (01) الآتي:



شكل رقم (01): يوضح خصائص التفكير.

(عدنان العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح، 2007، ص20)

وبالتالي التفكير عملية معرفية تتميز بعدة خصائص منها التفكير سلوك متطور ونمائي، يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية لأخرى، ويتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته فهو سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة، ويتميز كذلك بأنه يأخذ جميع جوانب المشكلة، ويصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها بواسطة أشكال عديدة كالتفكير الإبداعي، والناقد، والمجرد، والمنطقي، وغيرها.

3- مستويات التفكير:

يعتمد مستوى التعقيد في التفكير على صعوبة المهمة المطلوبة حسب (كمال محمد خليل، 2005) و(فتحي جروان، 2007) و(مجدي عزيز ابراهيم، 2007) وعلى مدى تجريد المثير، فالمهمة السهلة البسيطة مثل ذكر اسم الشخص أو تذكر رقم هاتفه، يجيب عليها بصورة آلية وروتينية، دون أن يشعر بالحاجة إلى أي جهد عقلي يتطلب عمليات ذهنية معقدة، وبالنسبة للمهمات الصعبة، فالأمر يختلف تماما، إذ تتطلب السيطرة عليها وفك شفرتها أو حل أسرارها، عمليات ذهنية غاية في الصعوبة والتركيب وعليه يمكن تمييز في مجال التفكير بين مستويين هما:

3-1- التفكير الأساسي (Basic Thinking):

ويتضمن مهارات عديدة مثل اكتساب المعرفة وتذكرها، الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وإجادتها أمرا ضروريا قبل الانتقال لمهارات التفكير المركب، إذ دون مهارات التفكير الأساسي يكون من الصعب السيطرة على مهارات التفكير المركب والتمكن منها.

3-2- التفكير المركب (Complex Thinking):

له خصائص هي:

- ✓ لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.
- ✓ يشتمل على حلول مركبة ومتعددة.
- ✓ يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.
- ✓ يستخدم معايير أو محكات متعددة.
- ✓ يحتاج إلى مجهود.
- ✓ يؤسس معنى للموقف.

تضيف (بن غذفة شريفة، 2014، ص247) مستوى ثالث، والذي يضم تحته مجموعة المهارات التي تعتبر في مستوى عمليات التفكير واستراتيجياته، وتتمثل هذه المهارات في تصنيف بلوم (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) والمهارات الخاصة لعمليات التفكير ومهارات التفكير ما فوق المعرفي، وبالتالي فقد تم تقسيم التفكير إلى ثلاث مستويات ما فوق معرفية – معرفية – مهارات، والتي تشبه إلى حد ما تقسيم التفكير إلى مستويات عليا، وسطية ودنيا.

هناك اقتراح آخر لمستويات التفكير حسب (نايفة قطامي، 2004، ص15):

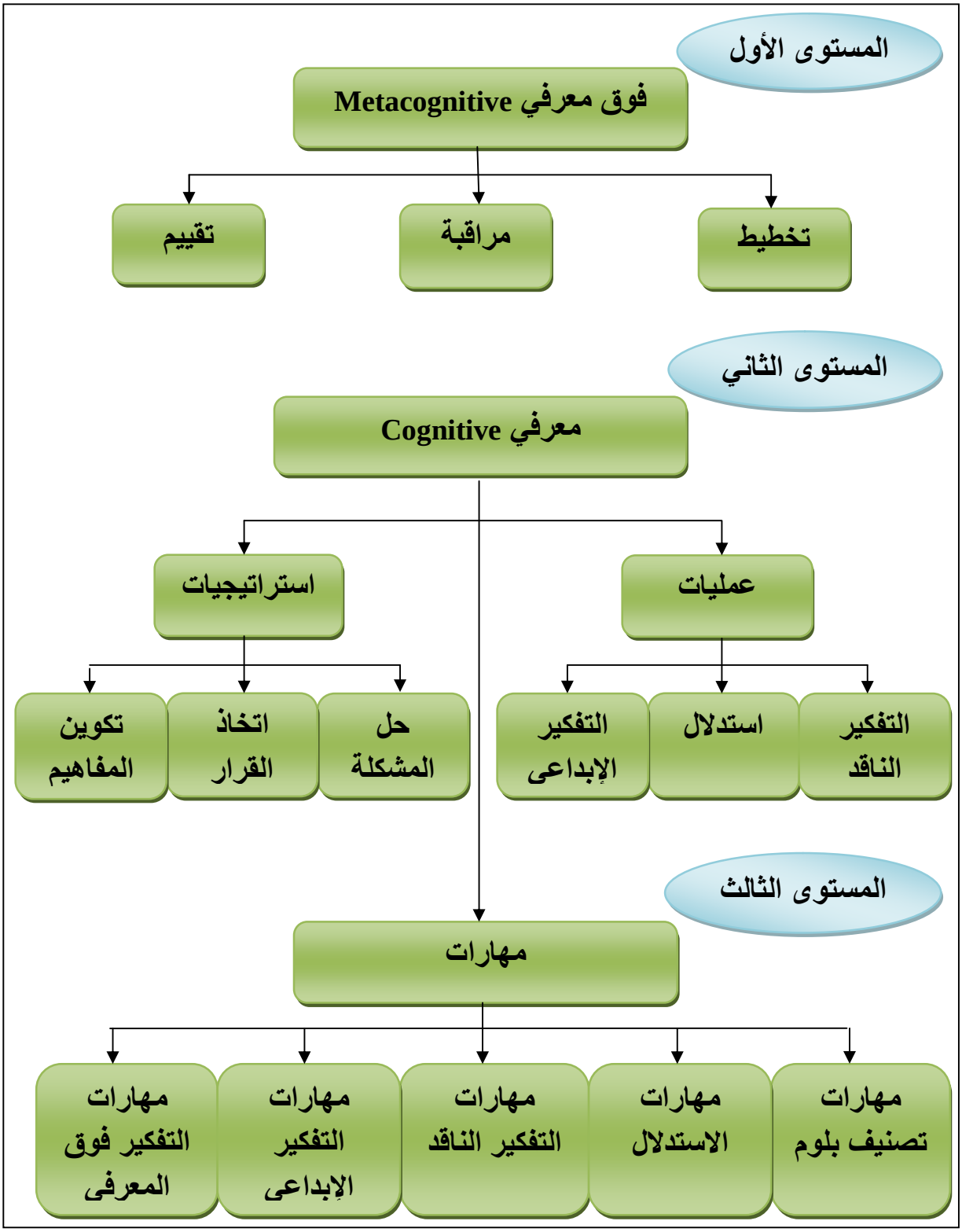
3-4- المستوى الحسي:

يعتمد فيه الفرد على موضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه. ويعتمد هنا على المعالجة العقلية لا الذهنية للموقف ويتحدد بعمليات الإدراك الحسي.

3-5- مستوى التفكير المجرد:

وهو أعقد مستويات التفكير، ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة.

أما (جمعي بوقفة، 2006، ص433) فيدرج مخطط لثلاثة مستويات موضحة في المخطط التالي:



شكل رقم (02): يوضح مستويات التفكير.

(جمعي بوقفة، 2006، ص433)

رغم اختلاف تسمية المستويات إلا أنها تشترك فيما بينها في مجموعة من النقاط، كما تختلف في نقاط أخرى. من جهة أخرى فإن التصنيف الأول استخدم بشكل واضح تسميات ومصطلحات معروفة، أما التقسيم الثاني لنايفة قطامي فقد اعتمد على نظرية بياجيه.

4- أخطاء التفكير:

يتعرض الإنسان للوقوع في أخطاء تشوش تفكيره فهناك أخطاء في الإدراك الحسي وتجعل من قراراتنا بعيدة عن الواقع، وهناك أخطاء منطقية تدفعنا إلى التفكير الخاطئ وأن الخطوة الأساسية في التفكير الجيد هو أن نبتعد عن الوقوع في هذه الأخطاء.

وتتمثل هذه الأخطاء حسب (بوكرمة سهام، 2011، ص55) فيما يلي:

4-1- النظرة الجزئية:

حين تنظر إلى موضوع ما نظرة جزئية فإن ذلك يحفزك على أن تصدر أحكاما تتلائم مع هذه النظرة، فحين يعرض عليك أن تبدي رأيك في تخفيض الرسوم الجامعية فإنك ترى ذلك مفيدا، ويوفر عليك جزءا من التكاليف، ولكن إذا عرفت لاحقا أن هذا التخطيط أدى إلى انخفاض المستوى التعليمي فإنك تكشف أن نظرتك كانت جريئة، فالنظرة الجزئية تفقدنا رؤية الموضوع ككل وبذلك تقع في الخطأ. إذا أردنا أن نفكر تفكيرا سليما علينا أن نبتعد عن النظرة الجزئية وأن ندرس جوانب الموضوع المختلفة قبل إصدار الحكم.

4-2- التبسط وقبول التفسير الواضح أو الأمر الواقع:

تعرض علينا مواقف عديدة نميل إلى رؤية ظاهرة هذه المواقف أو شكلها، وغالبا ما نقبل أي تفسير لها خاصة إذا كان الأمر واضحا، وحين نقبل ما يقدم لنا من تفسير فإننا لا نعود نشغل أذهاننا بالبحث عن تفسيرات أخرى.

4-3- القبعة السوداء:

يتخذ الأفراد مواقف نقدية من الأشخاص والأشياء، والأحداث، والأفكار، التي توجد أمامهم فلا يرون سوى الجانب السلبي.

يزيد عليه (عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2007، ص37) ما يلي:

4-4- السلم الزمني:

ويتمثل في توجيه تفكير المتعلم إلى فترة زمنية محددة ترتبط بالفكرة التي يحاول معالجتها، مع إهمال الاهتمام بالفترات الزمنية التي يمكن أن تكون هامة للموقف أو الفكرة.

4-5- التكبر والغرور:

وتتمثل في تعصب الفرد لأفكاره، وبعدم تقبله لأية أفكار جديدة أو بديلة.

4-6- الأحكام الأولية:

وتتمثل في التمسك بالأفكار التي يصل إليها عند بداية التعامل مع موقف أو ظاهرة معينة.

4-7- التفكير المضاد:

تبني أفكار مضادة لشخص أو موقف ما ومحاولة إبطال صحة الرأي الآخر.

4-8- اندماج الذات:

الافتقار للموضوعية في التفكير.

ويؤكد (ذوقان عبيدات وآخرون، 2007، ص68) ما يلي:

4-9- الأنا والانحياز للذات:

يثق الإنسان في قدراته وأفكاره ويرى أنه صحيح وعلى حق بشكل دائم فالإنسان يبني ثقته وبذاته وتقديره لها، فيصعب عليه الاعتراف بالخطأ وحين تتعمق ثقة الشخص بقدراته فإنه يصاب بالغرور ويرى أنه دائما على صواب والآخرون على خطأ، فلا يمكن أن يتهم الشخص نفسه خاصة إذا شعر بذكائه وتفوقه فيعلي من قيمة أفكاره ويقلل من أهمية أفكار الآخرين.

فالمطلوب إذن أن يعيد الإنسان نظرته إلى ذاته ويقيم آرائه وأفكاره ليتجنب الوقوع في هذه الأخطاء حتى يكون تفكيره سليما.

5- العوامل المؤثرة في التفكير ومعوقاته:

تشكل البيئة قوام التفكير، وأي تغيير فيها يغير من التفكير كما وكيفا، حيث يتأثر التفكير بالوقت والزمن وبالمقدار المتاح منه للتفكير في تشغيل المعلومات وإجراء المهارات وتطبيقها وتحليل المعرفة، كذلك يتأثر التفكير نوعا وعددا بجملة أخرى من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بمزاج الفرد ودرجة التركيز والانتباه الموجه للموضوع والمناخ المحيط بعملية التفكير، كما يعد المكان الذي نمارس فيه نشاط التفكير من العوامل البيئية المؤثرة في مجرى العملية أيضا. (حسني عبد الباري عصر،2001، ص39)

ويتعلق بعضها الآخر بطبيعة المشكلة أو مادة التفكير ذاتها، كسهولتها أو صعوبتها، ووضوحها أو غموضها، أو مدى توافر المعلومات حولها.(طبي سهام، 2005، ص91)

بالإضافة إلى كل هذه العوامل يتعرض التفكير إلى مجموعة أخرى من العوامل تؤثر على وضوحه، وموضوعيته، واستقامته، الواردة في (بوكايس آمال، 2012، ص35):

أ- العوامل الانفعالية الوجدانية: تؤثر رغباتنا على التفكير، وهذا هو التفكير الإرتغابي (Wishful Thinking)، الذي توجهه الرغبات لا الواقع وهو نقيض التفكير الواقعي (Realistic Thinking).

ب- انتقاء المعلومات والاستنتاجات: فالشخص يميل إلى انتقاء المعلومات التي تؤيد وجهة نظره، وإلى تجاهل المعلومات التي تناقضه.

ت-المعلومات الخاطئة.

ث-التقبل السلبي لآراء السلطة.

ج- الأخطاء المنطقية: مثل التسرع في الانتقال إلى التتابع من مقدمات ومعلومات بسيطة أو التسليم لمقدمات معينة قد تكون خاطئة مما يؤدي إلى الوصول لنتائج خاطئة.

يتعرض التفكير إلى معوقات تؤدي إلى فشل التفكير، من أهمها:

- ✓ تدني مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز.
- ✓ انخفاض المثابرة والطموح.
- ✓ عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية.
- ✓ التركيز على العمليات والإجراءات المحددة.
- ✓ مشكلة المبادرة أو المبادأة.
- ✓ عدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه.
- ✓ تدني الثقة بالنفس.
- ✓ التركيز على دور المعلم كناقل للمعلومات.(عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2007)

نظرا لتداخل هذه العوامل المذكورة وغيرها، والتي تلعب دورا معيقا للتفكير، يمكن للتفكير أن لا يصدر بصفة سليمة ويضطرب، لأن عملية التفكير تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة التي قد تسهم أو تعوق تنمية التفكير لديه. وقد تناول بعض علماء النفس بصورة عامة والمهتمين بسيكولوجية التفكير بصفة خاصة دراسة هذه العوامل بهدف التبسيط.

ثانيا: أساليب التفكيــر:

1- تعريف أساليب التفكير:

قبل التطرق إلى تعريف أساليب التفكير تجدر بنا الإشارة إلى شرح موجز لمصطلح الأسلوب:

يستخدم مصطلح الأسلوب (Style) كما ذكر (العتوم، 2004) ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن.

كما ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية، والتعلم، الدافعية، المعرفة، ويذكر ستيرنبيرغ وزهانج (Sternberg & Zhang,2005) أن البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح، فقد أرجعه البعض منهم إلى الأدب اليوناني، والبعض الآخر إلى الفروق الفردية، ومنهم من أرجعه إلى أسلوب الحياة، وبداية من النصف الثاني من القرن الماضي نال موضوع أساليب التفكير اهتمام الباحثين والدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية. (بن ناصر فرحات، 2014، ص29)

تعددت التعاريف الخاصة بأساليب التفكير، حيث أن كل باحث أو عالم يعطي تعريف خاص لأساليب التفكير ومن أهم هذه التعريفات نذكر:

يعرف ستيرنبرغ (Sternberg,1994) أسلوب التفكير هو: طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية، أساليب التفكير، القدرات)، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب. (الدردير، 2004، ص149-150)

تقدم (بن غذفة شريفة، 2014، ص260) تعريف فروم (Fromm) لأساليب التفكير بأنها: طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل.

بينما يعرف دي بوير وكوتز (De Boeer & Coetzee,2000) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية والعلاقات المهنية بطريقة جيدة. (بوكايس آمال، 2012، ص41)

ويرى مورفي (Murphy) المشار إليه في (عصام علي الطيب، 2006، ص45) و(هميلة نعيمة، 2009، ص33) أن أسلوب التفكير هو: طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه.

ويذكر هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson,1982,p45) تعريفا لأساليب التفكير بأنها: مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.

أما مالكوم ولتر وتيكين (1981) فقد عرفوا أسلوب التفكير بأنه: طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، ويمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها. (بن غذفة شريفة، 2014، ص261)

بالإضافة إلى ذلك تدرج (إيمان فخري عزيز، 2013، ص659) تعريف قطامي (1990) لأساليب التفكير بأنها: الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها وينجزها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي.

مما سبق يمكن تعريف أساليب التفكير Thinking Style بأنها الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، وهو التعريف الذي تم تبنيه في الدراسة الحالية واستند عليه لقياس أساليب التفكير من خلال المقياس الذي قدمه، وتحويل هذا المفهوم إلى مفهوم إجرائي لبناء مقياسه.

2- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

يرى سترينبرغ (Sternberg) أن هناك متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية تسهم في تكوين وتشكيل أساليب تفكير الأفراد:

2-1- الثقافة:

بعض الثقافات تميل لتعزيز أساليب معينة عن ثقافات أخرى، فالمجتمع الأمريكي يميل إلى تعزيز الأسلوب التشريعي والمتحرر، بينما يميل المجتمع الياباني على الأساليب التنفيذية والمحافظة، وبعض المجتمعات نجدها تشجع الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه، وهذه الاختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها. (Sternberg,1997,p1-18)

2-2- الجنس:

المتغير الثاني الذي يعد مناسبا ومؤثرا بشكل أساسي في تنمية الأساليب هو الجنس أو النوع، لقد أجرى ويليام بست (William Best) دراسة عبر ثلاثين قطر للصفات المرتبطة بكل من البنين والبنات في هذه الثقافات، وكان هناك اتساق ملحوظ في الصفات المرتبطة بالجنس، ولقد أشار كل من "بيري، وبوتنج و سيجال ودازن" (Beiry,Poortinga,Segall and Dasen) للإتساق بين الثقافات في أنماط الجنس وكانت ملحوظة جدا، فعلى سبيل المثال تم وصف البنين بصورة أكثر على أنهم مغامرون، متفردون، مبدعون، تقدميون، ومخاطرون، والإناث تم وصفهم على أنهم حذرات، متعديات واكتشافاتهن ناقصة، خجولات وخاضعات، وهذه الأنماط تعبر عن الإدراكات وليس عن الحقيقة وربما قد لا يكون لها في الواقع أي أساس، ولكن عندما نكسب الصغار اجتماعيا ونربيهم على الانسياق لتصورنا لما يجب أن يصبحوا، فنحن نكسبهم ونعدهم اجتماعيا في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار من الواقع، لذلك إذا كنا نعتقد أن الدور الاجتماعي للذكر هو كذا وكذا، فإن الاعتقاد هو الذي يؤثر فينا وليس حقيقة أن الدور الاجتماعي هو بالفعل كذا وكذا. (سترينبرغ روبرت، 2004، ص165-173)

ويضيف عليه كل من (طيب تومي، 2010، ص60) و(عقيلة ريغي، 2011، ص49) و(بوكايس آمال، 2012، ص61) متغيرات أخرى:

2-3- العمر:

إن العمر وبعض النواحي كالنواحي التشريعية بالنسبة لسترينبرغ عموما يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، الذين يتم تشجيعهم لتنمية قواهم الابتكارية في البيئة غير المركبة والمقترحة لنا قبل المدرسة، وهناك بعض المنازل بمجد أن يبدأ الطفل في دخول المدرسة يجد التشجيع من الوالدين على استخدام أسلوب معين في التفكير يقل بالتدريج لضرورة تغييره تماشيا مع ظروف جديدة، كما أن الأطفال متوقع لهم الآن أن يتم إعدادهم اجتماعيا بصورة أوسع للانسياق لقيم المدرسة، لكن المرحلة الثانوية واختلاف المهام والمواد التي يتعامل معها الطالب تتطلب أساليب أكثر ملائمة وهكذا.

2-4- أساليب المعاملة الوالدية:

يعتبر هذا المتغير من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال، ويظهر بصورة كبيرة من خلال طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال والطرق التي يرد بها الآباء على هذه الأسئلة. يمكن أن تؤثر على أساليب التفكير التي تنمو لدى الطفل ويتحكم في ذلك أسلوب التشجيع وعدمه كذلك طرق الآباء في التعامل مع القضايا الكبرى والقضايا الصغرى وكذلك تشجيع الآباء لأن يعمل أبناؤهم في مجموعات أو منفردين.

زيادة على هذا يضيف كل من (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص77) و(فاطمة بنت أحمد الحارثي، 2012، ص33) و(نوفل وأبو عواد، 2012، ص6) و(طالب ناصر القيسي، 2012، ص956) متغيرا آخر هو:

2-5- التعليم والعمل:

يؤثر نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير، فالوظيفة تثيب وتشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، ومعظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، فالمربون يقيمون ذكاء الأطفال بجودة أداء ما يطلب منهم، وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل بنمط الثقافة السائد ومن النادر تشجيع الاستقلال العقلي. كما أن الوظائف لديها مسار معين في التسيير، فالإداريون من المستويات الدنيا في حاجة إلى أن يكونوا أكثر تنفيذية في أسلوبهم لكن المستويات العليا من الإداريين يتم استدعائهم من أجل الوظائف التشريعية، الحكمية، القضائية.

بينما يذكر (محمد عثمان نجاتي، 1995، ص295) حسب ما يشير إليه (عصام علي الطيب، 2006، ص77) عوامل أخرى تؤثر على التفكير وأساليبه بصورة كبيرة منها:

2-6- المعرفة السابقة:

ليس من المتيسر على الإنسان أن يحل مشكلة ما دون أن تكون لديه المفاهيم والمعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة، فليس من الممكن مثلا حل مشكلة رياضية دون معرفة سابقة بالمبادئ الأساسية التي يتوقف عليها حل المشكلة.

2-7- التهيؤ العقلي:

يؤثر التهيؤ العقلي في عملية التفكير، ذلك لأنه يساعد على حل المشكلة أو يعوق حلها تبعا لتأثير هذا التهيؤ، ويتم ذلك من خلال توجيهنا إلى إدراك العناصر الرئيسية لحل المشكلة، أو في إبعادنا لإدراكنا لها، فقد يؤدي التهيؤ في بعض الحالات إلى تمسكنا ببعض الطرق القديمة المألوفة لحل هذه المشكلات، والتي لا تكون ملائمة للمشكلة الجديدة، وبذلك لا نستطيع تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة وإدراك احتمالات جديدة لحل المشكلة.

2-8- الثبات الوظيفي:

هناك الكثير من الأشياء لها استخدامات معينة معروفة، غير أنه من الممكن أيضا استخدامها بطرق أخرى جديدة لأداء وظائف جديدة غير مألوفة من قبل، ويطلق علماء النفس على الجمود في استخدام الأدوات القديمة المألوفة وصعوبة اكتشاف طرق جديدة لاستخدامها مصطلح "الثبات الوظيفي"، ويمكن أن ننظر غليه على أنه نوع من التهيؤ العقلي، الذي يؤدي إلى جمود التفكير ويعوقه عن اكتشاف وظائف جديدة للأشياء تساعد على حل المشكلة في موقف آخر.

2-9- التحيز الانفعالي:

إن الميول والمعتقدات والاتجاهات الفكرية تؤثر إلى درجة كبيرة في التفكير وحل المشكلات، كما أن للانفعال تأثير على التفكير حيث يميل بالتفكير إلى التحيز والوقوع في الخطأ.

وبالتالي تجدر الإشارة إلى أن هناك متغيرات تؤثر على أساليب التفكير لدى الأفراد، وهي ثقافتهم وهو المتغير الأكثر أهمية في تشكيل ونمو أساليب التفكير، ومتغير الجنس حيث أن الذكور يميلون إلى الأسلوب التشريعي في التفكير لأنهم يصيغون القواعد والقوانين والإناث

يتبعن القواعد، ومتغير العمر الزمني ومدى حرية الفرد في الاختيار وأسلوب المعاملة الوالدية، بالإضافة إلى متغيرات أخرى لابد الأخذ بعين الاعتبار هذه العوامل في إعداد أطفالنا سواء على المستوى الأسري أو المدرسي، لذا على الآباء والأمهات والمدرسين على حد سواء أن يكونوا على علم بمدى تأثير هذه العوامل، وهذا ما يبرره في ظهور أساليب تفكير معينة لدى الفرد دون أخرى.

3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

نتيجة لتعدد المهام التي يسهم بها مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية أو الحياة العامة، فقد ظهرت نظريات حديثة فسرت أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق التي يستخدمها الفرد للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي تواجهه، واختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها، وباختلاف المحتوى الذي تتضمنه هذه النظريات باختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية لتحقيقه وتفسيره.

وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير، منها:

3-1- نظرية بايفيو (Paivio,1971):

يرى كل من (أبو هاشم وصافيناز، 2007، ص18) و(عباس اليوسفي، 2009، ص5) و(صابر قشوش، 2013، ص46) أن هذا التصور الذي وضعه "بايفيو" على نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي Dual Coding Theory التي تفترض وجود نظما لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية، وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية، ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية، والآخر متخصص في التعامل مع اللغة، ووفقا لذلك يوجد نوعين من أساليب الأفراد في التفكير هما: الأسلوب اللفظي Verbal، والأسلوب غير اللفظي أو التصوري Imagery، ويطلق "بايفيو" على ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية Cognitive Habit ويميزها عن القدرة المعرفية Cognitive Ability التي ترتبط بكفاءة الأداء على مهام معرفية معينة.

2-3- نظرية غريغوريك (Gregorc,1983):

يشير (Sternberg,2002,p144) و(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص53) من بين النظريات التي تفسر مفهوم الأساليب نظرية طاقة العقل (Mind Power) لأنتوني غريغوريك (Gregorc,1993) والذي توصل إلى نظام فكري هو عبارة عن وجهة نظر منظمة تدور حول، كيف؟ ولماذا يؤدي العقل الإنساني وظائفه، ومن ثم كيف يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك.

وتقوم فكرة غريغوريك للأساليب على أن الأفراد يختلفون في الطريقة التي ينظمون بها المكان والوقت، فالأفراد ذوو الأسلوب المجرد يفضلون التعامل مع التعبيرات الأكثر مجازية، فيما يفضل الأفراد ذوو الأسلوب العياني التعامل مع التعبير الطبيعي للمعلومات (وهذا طبعا بالنسبة لمحدد المكان)، أما بالنسبة لمحدد الوقت فهناك الأفراد ذوو الأسلوب المتسلسل الذين يفضلون الترتيب، فيما يميل الأفراد ذوو الأسلوب العشوائي إلى تناول الأشياء بطريقة غير منظمة.

ومن هنا فقد حدد غريغوريك حسب (مؤيد الجميلي، 2013، ص31) نمطين من القدرات التي تمكن المتعلم من استخدام قنواته العقلية بكفاءة عالية هما:

أ- الإدراك (Perception): وبه يتلقى المتعلم المعلومات، فيفكر بها ويستوعبها سواء أكانت هذه المعلومات مجردة أم محسوسة.

ب-التنظيم (Ordering): وهي قدرة المتعلم على ترتيب المعلومات التي يلتقطها والتعامل معها على هيئة تتابعية أو عشوائية.

3-3- نظرية تاير (Their):

تذكر حكيمة الطويل 1997 المشار إليها في دراسة (إلهام وقاد، 2008، ص34) و(منى عوض، 2009، ص30) بأن " تاير" تؤكد على أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئا خاصا به كبصمة الأصبع، والذي يتم من خلال دورة تسمى "دورة التفكير"، ولها أربع مراحل:

أ- الإستقبال: وفيها يبدأ الفرد في التفاعل والاستيعاب للموقف حيث تكون كل الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جدا.

ب- المعالجة: وفيها يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.

ت- الناتج: وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.

ث- الإسترجاع: وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد.

3-4- نظريه هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson,1982):

أوضحت هذه النظرية أن الفرد يكتسب عددا من الإستراتيجيات يمكنه تخزينها، وتنموا وتزدهر هذه الإستراتيجيات خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجية خاصة. (Bramison,et al,1983)

وذكرت هذه النظرية حسب ما تشير إليه (عقيلة ريغي، 2011، ص51) أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، وبناء عليه فإن "هاريسون وبرامسون" يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي.

ولقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير التحليلي، التفكير العملي، وأكدت هذه النظرية على أن الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم. (عصام علي الطيب، 2006، ص49)

وقد قدم هاريسون وبرامسون حسب (هناء أحمد متولي غنيمة، 2013، ص96) تفسيرا واضحا وشاملا لأساليب التفكير، وأشار إلى أن الأساليب الخمسة للتفكير هي:

3-4-1- أسلوب التفكير المثالي (Idealistic Thinking):

يتصف الفرد المثالي التفكير بتكون وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد للناس والمجتمع، وتمثل القيم الاجتماعية محور اهتمامه ويبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، كما يتصف بتكوين علاقات مفتوحة، والانبساط والاستمتاع بالمناقشات مع الآخرين في مشاكلهم ويميل للثقة بهم، وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع، ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد المثالي الميل إلى الظهور كإنسان لطيف متفتح مبتسم والتعبير عن الأفكار والمشاعر الخاصة بالقيم وأهمية الأهداف وأنه يتسم بحب

الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع، لذلك يستمتع بالمناقشات التي تتعلق بمشاعر الإنسان ومشكلاتهم، ويكره الحديث الواقعي، كما يكره المناقشات المفتوحة ذات الصراعات.

والعملية العقلية المفضلة للفرد المثالي حسب (عصام علي الطيب، 2006، ص50) هي التفكير التمثيلي Assimilative Thinking أو المتعلق بالفهم الجيد حيث يرغب في أن يعيش مع الآخرين في حب وتجانس، وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة، ويرى أنه يمكن فهم أية مشكلة من خلال المنظور الكلي حيث العلاقات بين الأشياء والأحداث ومحاولة التقريب فيما بين وجهات النظر.

3-4-2- أسلوب التفكير التحليلي (Analytic Thinking):

تذكر (إيمان فخري عزيز، 2013، ص663) أنه قدرة الفرد على الاهتمام بالتفاصيل في حل المشكلات التي يواجهها ويعتمد في التعامل معها بطريقة منطقية أو منهجية، ويتخذ أصحاب هؤلاء الأسلوب من التفكير قراراتهم حول حل المشكلات على التخطيط واعتماد أكبر قدر من المعلومات، ويرى أصحاب هذا الأسلوب من التفكير أنفسهم بأنهم عمليون إلا أنهم مع اهتمامهم بأشياء في إطار عام ويصلون إلى استنتاجات استنادا إلى المعلومات التفصيلية مع استعمال المنظور المنطقي المرتب والمنظم ويعتمدون على البحث عن أفضل طريقة أو صيغة أو إجراء أو نظام يمكنهم من الوصول إلى الحل، ويضيف (Lee,2004,p35) أنه مقارنة مع أساليب التفكير الأخرى فإن صاحب هذا الأسلوب من التفكير التحليلي يفضل الإستقراء، والتنبؤ، والعقلانية اعتمادا على المعطيات الموضوعية والجانب الإجرائي وعند حلهم للمشكلات يعنون بالتخطيط ومحاولة البحث بأفضل طريقة والتأكد من الأشياء ومحاولة معرفة ما يمكن أن يحدث في المستقبل.

3-4-3- أسلوب التفكير الواقعي (Realistic Thinking):

وهي قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نمر به في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه، إذ ما نراه هو ما نحصل عليه. وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق، وهو يختلف تماما عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق وهو أكثر ارتباطا بالتفكير التحليلي، ويتضمن التفكير الواقعي الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وتفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية والاختصار في كل شيء.

3-4-4- أسلوب التفكير العملي (Pragmatic Thinking):

وهو اعتقاد الفرد أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية، والفرد العملي يميل إلى البحث عن الحل السريع، ويعتقد بحرية التجريب والقابلية للتكيف، والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية والمهم عنده ماذا يحدث؟. والاستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكا عشوائيا، إنا هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف. (صبري الطراونة ومحمد أمين القضاة، 2014، ص90)

3-4-5- أسلوب التفكير التركيبي (Sgnthesis Thinking):

يصوغ علماء النفس مفهوم التركيب كما يأتي: "إن كل أشكال التناسب والمقارنة وكل الروابط القائمة بين العناصر المختلفة هي تركيب، فالتفكير التركيبي هو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، وهو القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل إعدادا وتجهيزا، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك مهارات التوصل لذلك. (غسان المنصور، 2007، ص432)

3-5- نظرية جابنس (Gubbins,1985):

قدم هذا الباحث "جابنس" مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهذه المستويات هي:

3-5-1- مستوى حل المشكلات: يشمل بعض الخطوات مثل التعرف على المشكلة وتحديدها، وتوضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تم قبوله والوصول إلى النتائج النهائية.

3-5-2- مستوى اتخاذ القرار: يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، اختبار ودراسة البدائل، اختيار أفضلها وتقويم المواقف. (عصام علي الطيب، 2006، ص53)

3-5-3- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: يندرج تحتها كل من التفكير الإستقرائي والتفكير الإستنباطي.

3-5-4- مستوى التفكير التباعدي: يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات). (عقيلة ريغي، 2011، ص54)

بالإضافة إلى هذه المستويات تذكر (بوكرمة سهام، 2011، ص63) مستويات أخرى هي كالآتي:

3-5-5- مستوى التفكير التقويمي: يشمل التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر، المرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات والتنبؤ بالنتائج.

3-5-6- مستوى الفلسفة والاستدلال: يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

3-6- نظرية كوستا (Costa,1985):

حدد هذا الباحث أربع مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها، وهذه المراحل هي:

3-6-1- المهارات المنفصلة للتفكير (Discrete Skills Thinkikg):

وتشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا، وهي إدخال البيانات وتشغيلها واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها. (هميلة نعيمة، 2009، ص81)

3-6-2- استراتيجيات التفكير (Strategies of Thinking):

وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلب حلا أو إجابات لم تكن معروفة في وقتها، وهذه الاستراتيجيات هي حل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، الاستدلال والمنطق. (بوكايس آمال، 2012، ص52)

بالإضافة إلى هذه المراحل يشير (Costa,1985,p66) إلى المراحل الآتية:

3-6-3- التفكير الإبتكاري (Creative Thinking):

ويشمل مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصلية للمشكلات، وتشمل هذه

السلوكيات الإبداع، الطلاقة، التفكير المجازي، تحدي الصعاب، الحدسية، عمل النماذج، الاستبصار والخيال.

3-6-4- الروح المعرفية (The Cognitive Spirit):

مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساسي، وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل، والرغبة والإلتزام، ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية: تفتح الذهن، والبحث عن البدائل، والتعامل مع المواقف الغامضة، وإدراك العلاقات، والرغبة المستمرة في التغيير.

3-7- نظرية برسيسن (Persseison,1985):

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة حسب ما يتفق عليه كل من (عصام علي الطيب، 2006، ص53-55) و(بن غذفة شريفة، 2014، ص312) كالآتي:

3-7-1- نموذج العمليات الأساسية للتفكير: ويتضمن العمليات الآتية: السببية، التحويلات، إدراك العلاقات، التصنيف، واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

3-7-2- نموذج العمليات المركبة للتفكير: ويتضمن مجموعة العمليات الآتية: حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري.

وهنا يشير كوستا (Costa,1985,p43) بأنها تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة، ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة من خلال الإستعانة بالعمليات الأساسية السابقة، ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين، ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار، وتؤدي إلى التفكير الناقد، وفي النهاية التفكير الإبتكاري الذي يأتي في قمة السلوكيات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة.

3-8- نظرية قيادة المخ لهيرمان (Herrmann,1987):

حسب ما يشير إليه كلا من (Herrmann,1987) و(منى عوض، 2009، ص29) فقد أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخا فريدا به مثل بصمة الأصابع. وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال، ومنها أبحاث سبيري (Sperry) والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي المنطقي) والمخ الأيمن (المتضمن الإبداع)، وأبحاث ماكلين

(Maclean,2004) والتي انتهت إلى نظرية أسماها سرور المخ الثانوي، المخ المنطقي، المخ المتوسط، المخ البدائي.

وقد قام هيرمان بدمج النظريتين سبيري وماكلين، ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ، وتسمى هذه النظرية "أداة هيرمان للسيادة المخية" Herrmann Brain Dominance Instrument (H.B.D.I)، وتعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

3-8-1- الأسلوب المنطقي (Logical Style): ويمثله الربع العلوي الأيسر ورمزه (A)، ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

3-8-2- الأسلوب التنظيمي (Organizing Style): ويمثله الربع السفلي الأيسر، ورمزه (B)، ومن أهم خصائصه القدرة على جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها.

3-8-3- الأسلوب الاجتماعي (Social Style): ويمثله الربع السفلي الأيمن ورمزه (C)، ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل معهم.

3-8-4- الأسلوب الإبتكاري (Creative Style): ويمثله الربع العلوي الأيمن، ورمزه (D)، ومن أهم خصائصه تخيل البدائل، وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

مناقشة النظريات:

من خلال ما تم عرضه من نظريات لأساليب التفكير، فقد تناول العلماء والباحثون هذه الأساليب من زوايا وأبعاد مختلفة، إذ أشار بايفيو إلى نظريته التشفير الثنائي والتي تهتم بالتعامل مع المعلومات، وأشار غريغورك إلى وجود قنوات للعقل، يستخدمها في تلقي المعلومات، أما هاريسون وبرامسون فقد أكدا أن الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة، في حين حدد كوستا أربع مراحل هرمية، وقدم جابنس في نظريته مصفوفة لعمليات التفكير، أما برسيسن فقد صنف عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة، بينما هيرمان فقد قدم نظريته قيادة المخ وأثبت فيها أن لكل فرد مخا فريدا خاصا.

4- أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ:

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، وظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي Mental Self-Government Theory. (هميلة نعيمة، 2009، ص83)، ثم غير ستيرنبيرغ من مسماها في عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير Thinking Style Theory، وظهرت في صورتها النهائية عام (1997) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لستيرنبيرغ، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة (أمريكا، كندا، اسبانيا، الفليبين، أستراليا، الصين، هونغ كونغ، مصر)، بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي (55 دراسة) حتى عام (2005). بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن (08 دراسات) أجريت في جامعة (Yale) الأمريكية حيث يعمل روبرت ستيرنبيرغ. (عصام علي الطيب، 2006، ص56)

وذكر ستيرنبيرغ (Sternberg,1997) حسب ما أشارت إليه (إلهام وقاد، 2008، ص26) و(مؤيد الجميلي، 2013، ص48)، أن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإن أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا. وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه، يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه، كما أن الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات، والاستجابة لتغيرات العالم الخارجي، وهو بذلك يشبه الحكومات.

هذا ويضيف (قدور بن عباد هوارية، 2014، ص283) أن لستيرنبيرغ ثلاثة عشر أسلوبا تتدرج تحت الفئات الخمس التالية: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي)، والوظيفة تشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوى (العالمي، المحلي)، والنزعة (المتحرر، المحافظ)، والمجال (الخارجي، الداخلي)، ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة.

فأساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والميول، وبالتالي فإنه يوجد ثلاثة عشر أسلوبا 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. (عبد المنعم الدردير، 2004، ص151)

الأبعاد Dimensions	الوظائف Functions	الأشكال Forms	المستويات Levels	المجالات Scopes	النزعات أو الميول Leanings
الأساليب Stules	التشريعي Legislative التنفيذي Executive الحكمي Judicial	الملكي Monarchic الهرمي Hierarchic الأقلي Oligarchic الفوضوي Anarchic	العالمي Global المحلي Local	الخارجي External الداخلي Internal	المتحرر Liberal المحافظ Conservation

جدول رقم (01): يوضح أساليب التفكير وأبعادها الخمسة في ضوء نظرية ستيرنبيرغ.

وفيما يلي تفصيل لأساليب التفكير والأبعاد التي تندرج تحتها كما جاءت في نظرية التحكم العقلي الذاتي:

أولا: بعد الوظيفة (Function):

4-1- الأسلوب التشريعي (Legislative Style): يميل أصحاب هذا الأسلوب من التفكير إلى وضع قواعد وقوانين خاصة بهم، ويستخدمون أفكارهم واستراتيجياتهم الخاصة بهم، ويفضلون التخطيط للأمور وحل المشكلات بطريقة إبداعية مواجهة المشكلات الجديدة بالتحدي، ولديهم نظام خاص لكيفية حل المشكلة. (مظهر محمد عطيات، 2013، ص1137)

4-2- الأسلوب التنفيذي (Executive Style): هي الوظيفة التي تكون متضمنة تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية، والوظيفة التنفيذية لأسلوب التفكير هي تنفيذ أكثر منها تخطيط والعمليات التنفيذية هي التي تنفذ الخطط التشريعية مثل التشفير، التجميع، مقارنة المعلومات، وذوو الأسلوب التنفيذي يميلون لإتباع القوانين وعمل ما هو مقرر لهم. (عقيلة ريغي، 2011، ص57)

3-4- الأسلوب الحكمي (Judicial Style): يشير (عباس بلقوميدي، 2012، ص217) أن الفرد الذي يتصف بهذا الأسلوب يتميز بالقدرة على تحليل وتقييم أفكاره وأفكار زملائه، يفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها بالمقارنة والتصنيف والترتيب، ويتميز بقدرته على ربط الموضوعات التي يدرسها بموضوعات أخرى مرتبطة به، أو يربطها بما هو موجود في البيئة، ويتميز بقدرته على ربط الأفكار الفرعية للدرس بالفكرة الرئيسية له، ويفضل المواد الدراسية والنقد فقد يرى أن الامتحانات غير كافية لتقييم التلاميذ.

ثانيا: بعد المستوى (Level):

4-4- الأسلوب العالمي (Global Style): حسب (بوكرمة سهام، 2011، ص74) فهؤلاء يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة، لا يميلون إلى التفاصيل، يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا، يميلون إلى التخيل والتجريد، أحيانا يسترسلون في التفكير، يميلون إلى التعامل مع العموميات، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة. لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

يذكر (مظهر محمد عطيات، 2013، ص1138) أسلوبا آخرا في هذا البعد وهو:

5-4- الأسلوب المحلي (Local Style): يفضل أصحاب هذا الأسلوب المهمات التي يتم فيها التركيز على التفاصيل، ويفضلون التعامل مع القضايا والمشكلات المحددة، أكثر من الاهتمام بالمشكلات العامة، ويجزؤون المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن حلها دون الاهتمام بالمشكلة الكلية، كما يهتم أصحاب هذا الأسلوب بالتفاصيل وجمع معلومات محددة حول المشكلة، ويناقشون تفاصيل القضايا أكثر من الصورة الكلية للموضوع، ويتجهون نحو المواقف العملية.

ثالثا: بعد الشكل (Form):

9-3- الأسلوب الملكي (Monarchic Style): يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى التعامل مع القضايا الرئيسية، ويحاولون حل المشكلات بغض النظر عن طبيعة العقبات التي قد تعترض طريقهم، ويتجاهل هؤلاء الأفراد القضايا التي ليس لها علاقة بموضوع اهتمامهم ويستخدمون وسائل عديدة للوصول إلى أهدافهم، ولا ينتقلون إلى مشروع جديد قبل الانتهاء من المشروع الحالي، ويتميزون بالتسامح والمرونة، ويفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم. (نوفل وأبو عواد، 2012، ص1220)

10-3- الأسلوب الهرمي (Hierarchic style): على عكس الأسلوب الملكي ترى (فاطمة الزروق، 2011، ص55) يميل أصحاب هذا النوع من الأساليب إلى أن يتخذوا لأنفسهم أهدافا عديدة ومتنوعة مع إخضاعها للموازنة من حيث الأولوية وبشكل هرمي، يفضلون رؤية الأمور بمنطقية، الشيء الذي يساعدهم على تنظيم خطواتهم وجهودهم في حل المشكلات وعلى الواقعية في اتخاذ القرارات، هم أكثر مرونة وتسامحا من الأفراد الذين يفضلون استخدام الأسلوب الملكي.

11-3- الأسلوب الأقلي (Oligarchic Style): كما ترى أيضا أن هذا الأسلوب يتشابه مع الأسلوب الهرمي من حيث تعدد وتنوع الأهداف التي يضعها الأفراد الذين يميلون إلى استخدامه مع اختلاف في أن هؤلاء لا يدركون الفرق في الأهمية بين الأهداف وترتيبها من حيث الأولوية بالنسبة إليهم، فهم كثيرا ما يضعون أهدافا متناقضة في نفس الدرجة من الأولوية، وعندما يفشلون في تحقيقها يشعرون بالإحباط والتوتر فيتركونها.

12-3- الأسلوب الفوضوي (Anarchic Style): يتضمن هذا الشكل المشكلات الفوضوية التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والإجراءات الموجودة لحلها مثل مشكلات الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من خلال الأسلوب الفوضوي، لأن مسارات الحل الموجودة تميل لأن تعوق أكثر مما تسير للحل، فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماما، والأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي تكون القواعد والإجراءات والتوجهات شيئا بغيضا لهم، والمتعلم ذو الأسلوب الفوضوي في التفكير يكون أداؤه أفضل عندما تكون المهمات والمواقف غير منظمة، أو عندما لا توجد إجراءات واضحة يمكن إتباعها، أو عندما تكون المشكلات التي تواجهه يمكن حلها بيسر وسهولة من خلال الاستبصارات التي تنطلق من الموقف العقلي. (Sternberg,1990,p45)

رابعا: بعد النزعة أو الميل (Leaning):

13-3- الأسلوب التحرري (Liberal Style): تشمل هذه النزعة المشكلات المتحررة (المستقلة) التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة ومن هذه المشكلات: ابتكار أسلوب فني جديد، ابتكار نموذج في العلم. (Sternberg,1994,p69)

14-3- الأسلوب المحافظ (Conservation Style): ويشير (ماهر إسماعيل صبري محمد، وناهد عبد الراضي النوبي، 2000، ص19) أن الأفراد الذين يفكرون بهذا الأسلوب يتصفون بأنهم يتقيدون بالقواعد والإجراءات الموجودة ويفضلون كل ما هو مألوف في الحياة أو العمل، ويتجنبون المواقف الناقصة ما أمكن، كما يفضلون عدم التغيير.

خامسا: بعد المجال (Scope):

15-3- الأسلوب الخارجي (External Style): يذكر (Sternberg,1997) أن أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق ولديهم حس اجتماعي عالي، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، ويفضلون طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية، ويحبون المشروعات التي يعمل بها الآخرون.

16-3- الأسلوب الداخلي (Internal Style): يتضمن هذا المجال المشكلات الداخلية التي تتركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال عن الآخرين، فالفرد ربما يتعامل مع الموضوعات أو الأفكار لكن الناس الآخرين لا يدخلون في مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات: المشكلة التحليلية، ابتكار الفنون، العمل مع الآلات. (عصام علي الطيب، 2006، ص62)

هذا ووضع ستيرنبيرغ عدة مبادئ يرى أنها تميز أساليب التفكير وغيرها من الأساليب الأخرى، لكنه يرى في نفس الوقت أن هذه المبادئ قابلة للنقاش وليست نهائية، وهذه المبادئ حسب ما يراه (عبد المنعم الدردير، 2004، ص152) و(طيب تومي، 2010، ص54) هي:

أ- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

ب- التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي غلى توافق أكبر من مجموع أجزائها (بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره).

ت-اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضا القدرات.

ث-الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة اجتماعية أو مدرسية...إلخ.

ج- الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف.

وفي نفس السياق تضيف (بوكايس آمال، 2012، ص58)، مبادئ هي:

ح- يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم.

خ- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.

د- الأساليب تكتسب اجتماعيا.

ذ- الأساليب يمكن قياسها.

هذا ويؤكد (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص67) على مبادئ هي:

ر- تتباين أساليب التفكير تبعا لتباين مراحل الحياة وأدوارها.

ز- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير.

س- الأساليب ذات القيمة في وقت معين ربما لا تكون ذات قيمة في وقت آخر.

ش- الأساليب ذات القيمة في مكان ما ربما لا تكون ذات قيمة في مكان آخر.

ص- الأساليب ليست في المتوسط سيئة أو جيدة.

ض- نحن نخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات.

ويمكن اعتبار نظرية لسترينبيرغ أو نظرية التحكم العقلي الذاتي من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير لدى الأفراد للأسباب التالية:

أ- فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع مجالات الحياة العامة والخاصة.

ب- اشتقت من هذه النظرية أدوات قياس، قائمة أساليب التفكير (النسخة الطويلة، النسخة القصيرة) سهلة التطبيق والتصحيح. (فرحان العنزي، 2008، ص23)

بالإضافة إلى الأسباب السابقة تضيف (عقيلة ريغي، 2011، ص62) أسبابا أخرى هي:

ت- يمكن أن تفيد هذه النظرية في اختيار الأفراد السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية يجب أن تقتصر على كفاءة الفرد فقط، بل أسلوبه في التفكير كذلك، وهذا ما جعل سترينبيرغ يؤكد أن أسلوب التفكير يجب وضعه في الحسبان مثله مثل القدرة العقلية.

ث- تقدم هذه النظرية تفسيرا لكيفية أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، لأن نظريات الذكاء الحديثة تهتم بالبحث عن كم ما لدى الفرد من كل قدرة بينما نظرية سترينبيرغ لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء، ولكن كيفية توجيه واستغلال هذا الذكاء فالفردان المتساويان والذكاء يكونان مختلفين حسب نظرية سترينبيرغ لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكائهم تكون مختلفة.

ج- أساليب التفكير تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل، والذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية.

ح- يمكن للأساليب أن تقول لنا شيئا صحيحا عن البيئات وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئات، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة أخرى إلى العكس.

من خلال عرضنا لنظرية أساليب التفكير لسترينبيرغ "نظرية حكومة الذات 1997" والذي اقترح فيها ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير، اتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص وهي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، ويمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي وتختلف باختلاف الحياة. أي أنها دينامية ويمكن تعلمها وقياسها، وحدد ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسية مستوحاة من نظام حكم الشعب. وقد تم تبني هذه النظرية لكونها من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير، فهي انعكاس لما يدور في أذهان الأفراد، وتمثل الطرق البديلة لتنظيم أفكارنا، وتفيد في اختيار الوظيفة لأنها لا تركز على كفاءة الفرد فقط بل في أسلوب تفكيره أيضا، وتوضح الفروق الفردية بين الأفراد حيث تقدم تفسيرا للذكاء بصورة جيدة، بالإضافة إلى أنها من أحسن النظريات التي تساعد في فهم أسلوب الطالب في التفكير وهذا ما تؤكده الدراسات السابقة. والتي تثبت أيضا كفاءة الخصائص السيكومترية لأدواته سواء (النسخة الطويلة 1991، النسخة القصيرة 1992).

5- الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير:

هناك مجموعة من الوسائل يمكن إتباعها داخل المدرسة أو خارجها من أجل تنمية وتحسين أساليب التفكير، ومن هذه الوسائل:

أ- إثارة أسئلة وعبارات تعمل على استدعاء المعلومات لدى المتعلمين، حيث يقوم المعلم بتصميم عدد من الأسئلة والعبارات المتنوعة التي من شأنها استدعاء حقائق ومفاهيم ومعلومات وخبرات ومشاعر اكتسبها من قبل، بالإضافة إلى إثارة أسئلة تعمل على تنشيط حواسهم. (رجاء أبو علام، 1993، ص322)

ب- تعليم التفكير في كل المواد كلما كان ذلك مناسبا، فهناك أدلة على أن هذا المنحى متعدد التخصصات أكثر فعالية من إفراد مقرر خاص لتدريس التفكير، وفي بعض الحالات يكون من المفيد أن نبدأ بمادة مصممة خصيصا مع أخذ التفكير في الاعتبار، ولكنها لن تكون فعالة وحدها. (مجدي عبد الكريم حبيب، 2003أ، ص121)

ت- يجب على المعلم أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب، وذلك كجزء أساسي من وظيفته، ويكون المعلم بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة. (هميلة نعيمة، 2009، ص38)

ث- جعل المعلومات التي جمعها الطلبة ذات معنى من خلال عملية تشغيل المعلومات، لأن أسئلة وعبارات المعلم يجب أن تدفع الطلبة إلى إدراك علاقات السبب والنتيجة، التحليل والتركيب، المقارنة والإيجاز، التبسيط والتلخيص، وذلك من خلال المعلومات التي سبق وأن اكتسبها ولاحظها. (عقيلة ريغي، 2011، ص63)

ج- استخدام محكات متعددة للتقييم، حيث يستطيع المعلم أن يشجع الوعي بالتفكير وأساليبه بأن يدعوا الطلبة لتقييم أنفسهم باستخدام محكات متعددة، وأن يقوم الطلبة بالتأمل فيما قاموا به من أعمال. (مجدي عبد الكريم حبيب، 2003ب،ص121/ Sternberg & Grigoorenko,1995,)

ح- تقديم مشاكل للطلبة في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات وأساليب التفكير، فليس كل التعلم تعلم استكشاف، فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات وتشرح المفاهيم وتوصل المعلومات، ولكن ينبغي على المعلم في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تقدم من منظور تفكيري فتمكن الطلبة من تعلم التفكير وتنميته. (عصام علي الطيب، 2006، ص71)

خ- توجيه طاقات الطلبة وحسن استغلال عنصر الزمن.

د- الوضوح التعليمي، وبناء الفصل الدراسي من أجل التفكير. (Overskeid,2000,p360)

مما سبق فإن هناك وسائل عدة يمكن العمل بها من أجل تنمية هذه الأساليب، لذا ينبغي الاعتماد عليها وذلك من خلال إعداد منظومة تربوية وتعليمية خاصة تشكل في النهاية أفراد مجتمع يتميزون بأساليب تفكير من النوع الإبتكاري والقيادي. ولهذا نقول لقد أصبح أسلوب التفكير حقا أولوية تستحق الاهتمام والرعاية من خلال الوسائل المساعدة على تنميتها.

ملخص الفصل:

من خلال ما تم عرضه من عناصر والتي حاولت توضيح طبيعة التفكير وأساليبه تجدر الإشارة إلى أن التفكير يعد من المحددات الأساسية لسلوك الفرد، ومن المؤثرات المهمة في صياغة هذا السلوك، وإكسابه الشكل الذي يظهر عليه، فاضطراب تفكير الفرد ينعكس مباشرة على سلوكه، ويظهر الاضطراب عند ذلك في نشاطه وتصرفاته.

لذا فإن أسلوب التفكير هو طريقة للتفكير وهو ليس قدرة لكنه طريقة مفضلة لاستخدام القدرات التي يمتلكها الفرد، والأسلوب يشير إلى كيف يحب الفرد أداء شيء ما، فهو الطريقة التي يفضلها الفرد في الأداء، وكيفية استخدام هذه القدرات التي نملكها، فيمكن أن يكون الأفراد متطابقين عمليا في قدراتهم، لكنهم يمتلكون أساليب مختلفة، من هنا فإن أسلوب التفكير هو الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكائهن فهو ليس مستوى ذكاء بل طريقة استخدام الذكاء.

وبالتالي فإن الاهتمام بمصطلح أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الأفراد تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم، وإرشادهم، وتوجيههم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتنمية واستغلال قدراتهم والارتقاء بالعملية التربوية لذا بات من الضروري الاهتمام بدراسة التفكير وأساليبه لمساعدتهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية.

الفصل الثالث
أساليب التعلم

الفصل الثالث: أساليب التعلم.

مدخل.

أولا: التعلم.

1- تعريف التعلم.

2- شروط التعلم.

3- العوامل المؤثرة في التعلم.

ثانيا: أساليب التعلم.

1- تطور الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم.

2- تعريف أساليب التعلم.

3- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم.

4- نظريات أساليب التعلم.

5- نظرية بيجز (Biggs) في أساليب التعلم.

ملخص الفصل.

مدخل:

يعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، ذلك لأن الإنسان خلال حياته، من المهد إلى اللحد، يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه وحل المشاكل التي تواجهه وبهذا يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، إذ أن الإنسان لا يمكنه العيش ومواجهة صعوبات الحياة ومقتضياتها إلا بالتعلم الدائم.

ولهذا فالتعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة، فهي عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة، لا يأتي التعلم من العدم، بل لابد للمتعلم من مصدر يستمد منه المعرفة وأساس يرتكز عليه بنائه الفكري، وهذا ما يحدده أسلوبه في التعلم. والذي يعد عاملا مهما في تحديد نتاجات عملية التعلم والتي تنعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم في مواقف التعلم التي يتعرض لها. وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها المتعلم من أجل استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة ومن ثم تحسنها، كما يجعل التعلم أكثر نجاحا ويساعد في فهم وإتقان المحتوى العلمي للمواد الأكاديمية.

أولا: التعلـــم:

1- تعريف التعلم:

يعرفه (مصطفى زيدان، 1980، ص18) أنه تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة أو نتيجة للممارسة والتدريب والخبرة.

أما (رجاء أبو علام، 2004، ص24) تعرفه بأنه خبرة إنسانية شائعة لدرجة أن الناس لا تفكر في المقصود بقولنا أن شيئا ما تم تعلمه، أي أنه تغير دائم في آليات السلوك.

ويؤكد (العيسوي، 2004، ص13) أنه عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، ويحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالتكرار.

بينما تعرفه (مريم سليم، 2003، ص15) أنه عملية تحتوي على جانب كبير من التفاوت والتعقيد، وبعبارة أخرى إننا نمضي الوقت كله نتعلم، فدونما حاجة إلى الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة نتعلم محبة الآخرين أو بغضهم، ونسلك سلوكا تظهر فيه الثقة أو الخجل ونتعلم تفادي المخاطر في الشارع ونتعلم تسلية أنفسنا والوصول إلى أهدافنا في حدود بيئتنا وطاقتنا.

يشير (تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص53) أن التعريف الذي يتفق معظم الباحثين في ميدان التعلم عليه أن التعلم تغير شبه دائم إلى درجة ما في السلوك ولا يعزى هذا التغير إلى عوامل النمو، أو عوامل تحدث تأثيرات مؤقتة نسبيا، أو عوامل دورية مؤقتة مثل الإجهاد.

بالتالي التعلم هو العملية التي بواسطتها تتغير استجابة الكائن الحي ويحدث هذا التغير نتيجة لاكتساب الخبرة وهو مفهوم افتراضي، نستدل عليه بطريقة غير مباشرة فنحن لا نستطيع أن نشاهد التعلم، ولكننا نستدل عليه وعلى حصوله من آثاره ونتائجه التي نلتمسها من ملاحظة السلوك.

2- شروط التعلم:

يتوفر التعلم على شروط أساسية حسب (خليل ميخائيل معوض، 2003، ص148-150) وهي:

2-1- النضج (Maturation):

يعتبر النضج شرطا هاما من شروط التعلم الهادف، فالنضج أساسي وضروري في اكتساب أي خبرة أو تعلم.

والنضج قد يكون نضجا عضويا متصلا بالنمو الجسمي والعضلي والعصبي، وذلك يتعلق بالوظيفة التي يتعلم في مجالها الفرد، فالطفل لا يستطيع أن يمشي إلا بعد أن يصل إلى نضج معين في نمو ساقيه وعضلاته بدرجة تسمح بحمل جسمه، لأن أي عمل تربوي لا جدوى منه إن لم يراعي الشروط العامة للنمو ومطالب النضج في كل مرحلة عمرية.

2-2- الدافعية والتدعيم (Motivation):

الدوافع هي طاقات كامنة تدفع الكائن الحي لأن يسلك سلوكا معينا، وتسبب هذه الدوافع التوتر النفسي للفرد، ولا يزول هذا التوتر إلا بقيام الفرد بنشاط لإشباع هذه الدوافع فيتحقق للفرد أهدافه وغاياته وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

والواقع أن الفرد لا يمكنه أن يتعلم إذا افتقر إلى الدافع حتى إن توفر له القدرة على التعلم وحصل على توجيه وإرشاد.

أما (عصام نور سرية، 2004، ص15-16) فترى أن التعلم يعتمد على ثلاثة شروط أساسية، يجب توافرها لكي تتم عملية التعلم بصورة جيدة بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم وهي: النضج والدافعية إضافة إلى الممارسة وهي العنصر الثالث.

2-3- الممارسة (Practice):

الممارسة هي أحد الشروط الأساسية الواجب توافرها لحدوث التعلم، لأن التعلم لا يتحقق دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوب تعلمها، سواء أكانت هذه المهارة عقلية أو لفظية أو حركية، لأن الممارسة تساعد على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق التعلم.

فنحن لم نتعلم الكتابة مثلا بالنظر إلى الحروف في الكتب وملاحظة الفروق بين الكلمات، وإنما تعلمنا الكتابة عن طريق الإمساك بالقلم وتكرار هذه العملية عدة مرات.

ولذلك أظهرت معظم التجارب الحديثة أن التوجيه المبكر عند اكتساب المهارة يعرف المتعلم الأخطاء التي يرتكبها، أو يمنع الأخطاء قبل حدوثها، وعلى الرغم من أهمية التوجيه والإرشاد خلال التدريب أو الممارسة، إلا أنه إذا زاد عن الحد اللازم سيضعف من همة المتعلم ويقضي على المجهود الذاتي له ويجعله دائما يعتمد على غيره ويفقد ثقته بنفسه وبالتالي سيكون عائقا أمام التعلم الجيد.

التعلم الجيد يتيح للفرد أن يتعلم وللمعلم أن يعلم بأيسر الطرق وبأقل جهد وأقصر وقت ممكن، كذلك يتيح تثبيت المعلومات والمعارف التي يتعلمها الفرد، وعدم تعرضها للنسيان.

3- العوامل المؤثرة في التعلم:

هناك عدة عوامل تؤثر في التعلم، ومن هذه العوامل عامل الاستعداد والنضج، الدافعية، والممارسة، والخبرة:

3-1- الاستعداد (Readiness):

ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا تاما أو استعدادا خاصا لتلقي الخبرة. والاستعداد العام هو استعداد المتعلم عضويا لنجاح تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة، أما الاستعداد الخاص لدى المتعلم فيتحدد بتوفير القدرات. (محي الدين توق، 2003، ص254)

يضيف عليه (عبد الرحمن عدس، 2004، ص153):

3-2- الدافعية (Motivation):

وللدافعية أهمية في إثارة التعلم لدى المتعلم وقد حددها بأنها أي حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي، إذ أنه بدون دافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبق تعلمه.

وتعمل الدافعية وظائف هامة حيث أن لها:

أ- وظيفة تحريك وتنشيط (Activation) السلوك من أجل تحقيق التعلم.

ب- توجيه (Orienting) التعلم إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا.

ت- صيانة (Maintaing) استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه وتعد هذه الوظائف للتعلم.

3-3- الخبرة (Experience):

يعد عامل الخبرة والممارسة (Experience) من العوامل المهمة في تغيير السلوك، فالموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه، لذلك تعطى أهمية كبيرة للظروف البيئية حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته.

ويرى البعض أن البيئة تسهم إلى درجة كبيرة في تشكيل الذخيرة المعرفية لدى المتعلمين، يمكن تفسير ذلك أن البيئة التي تتضمن مميزات غنية تتيح فرص التفاعل والنمو بعكس البيئة الفقيرة بمميزاتها، حيث تحد من قدرات واستعدادات أبنائها.

يزيد عليه (عبد الرحمان عدس، 2005) العامل الرابع وهو:

3-4- النضج (Maturation):

على الرغم من أننا استبعدنا من مواقف التعلم تلك المواقف الناتجة عن النضج، إلا أن النضج شرط ضروري وليس كافيا لحدوث التعلم، فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية، إذا لم يصل إلى درجة من النضج تمكنه من التعلم.

أما (حنان عبد الحميد العناني، 2005، ص163-168) ترى أن هناك عوامل أخرى تؤثر على التعلم وهي كالآتي:

3-5- المناخ الصفي:

يعد المناخ الصفي من العوامل المؤثرة في عملية التعلم لذلك لابد من توافر البيئة المناسبة والمشجعة على التعلم، سواء ما يتعلق منها بتنظيم الأمور المادية أو بالجو الاجتماعي، فقد يرتبط المناخ الصفي بمثيرات سارة فيسعى التلميذ إلى الاستمتاع بها وبذلك يقبل التعلم.

3-6- التفاعل الصفي:

يعد التفاعل الصفي سواء كان بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ذا أهمية بالغة في عملية التعلم والتعليم.

3-7- الوسائل المعينة:

وهي الوسائل المعنية بأنها كل ما يستعين به المعلم في تدريسه لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا لطلابه،

ولجعل الخبرة التربوية التي يمر بها هؤلاء الطلاب خبرة حية وهادفة ومباشرة في نفس الوقت.

3-8- الاستخدام الحسن لمبادئ الثواب والعقاب:

من الضروري أن يلجأ المعلم إلى استخدام الثواب والإكثار منه، وقد يكون الثواب المادي ملائما للأطفال الصغار لكن الأمر يختلف عندما يكبرون، وفي هذه الحالة ينبغي تقليل عدد مرات الثواب والإكثار من الثواب اللفظي والمعنوي.

أما (مريم سليم، 2003) فترى أن العوامل المؤثرة في التعلم إضافة إلى ما سبق ما يلي:

3-9- التغذية الراجعة:

وهي مهمة في تعلم اللغة حتى يستطيع الفرد أن يقطع مرحلة من التعلم، وهو في الوقت ذاته يكون لنفسه حصيلة لغوية داخلية تمكنه من أن يضبط ويوجه داخليا الاستجابات اللفظية.

3-10- الذكاء:

لأن العمر العقلي من العوامل المؤثرة بطريقة مباشرة في التعلم.

3-11- الانتباه:

أوضحت الدراسات الدور الذي تلعبه العوامل البيولوجية في الانتباه والتعلم، لأن قابلية الدماغ للانتباه تتأثر كثيرا بالتحفيز والتذكر.

إذن التعلم هو التغير أو التبدل في المهارة أو التعديل في المعرفة أو السلوك، وذلك نتيجة اكتساب الفرد الخبرة المباشرة أو غير المباشرة. وتتم عملية التعلم بطريقة منتظمة بالاعتماد على الكثير من العناصر والأسس المختلفة.

ثانيا: أساليب التعلـــم:

1- تطور الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم:

ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم، وقد ذكر حمدان (1985) أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي واستمرت خلال الستينات، وذلك في مناطق مختلفة وفي أوقات متزامنة. (ربيعة جعفور وترزولت عمروني حورية، 2013، ص198) حيث تم تناول أساليب التعلم على يد كارل يونغ (Carl Yung) عام 1927 وهو يعد الأب لنظرية أسلوب التعلم، إذ لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها القرارات، ثم أدرك

التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم مما أثار اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية (مؤيد الجميلي، 2013، ص57) وقد ظهرت حسب (الدردير، 2004، ص159، وابراهيم الصباطي ورمضان محمد، 2002، ص2) بحوث في جوتنبرج بالسويد على يد مارتون ورفاقه (Martton,et al)، وفي المملكة المتحدة كان أنتوستل وزملائه (Entwistle,et al)، أما في نيوكاستل بأستراليا فنجد بيجز وزملائه (Biggs,et al)، واهتم هؤلاء العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم Learning Processes، وأخيرا أساليب التعلم Learning Style، وقد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراساتهم، بالإضافة إلى اختلافهم في الأطر النظرية.

وقد يكون هذا الاختلاف حسب ما أشارت إليه (إلهام وقاد، 2008، ص45) في بداية الاهتمام بأساليب التعلم يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمرا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية. كما ذكر رينر وايدنج (Rayner & Riding,1997) فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات، ثم تراجع الاهتمام بها، وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم. وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الاختلاف مازال قائما، حيث استعمل أنتوستل (Entwistle) أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل، بينما اعتقد داس (Das) أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين.

ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكر سترينبيرغ وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko,2001) حسب ما أشار إليه (محمد الغامدي، 2013، ص12) اتجاهين هما:

أ- الاتجاه الأول: استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب، ويرتبط عادة بإطار أكاديمي أو بحثي.

ب- الاتجاه الثاني: استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب والتطبيقات العملية في مجال التعليم، والذي نتج عنه العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة.

من خلال ما تم تناوله لتطور الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم، فإننا نجد أن هذا التطور التاريخي غير مستقل عن نظيره الأسلوب المعرفي، والذي ارتبط بعدة بحوث في أماكن وأزمنة مختلفة، فمجمل الدراسات توصلت إلى أن أساليب التعلم هي تفضيلات في الطرق التي يستقبل بها الأفراد المعلومات، والفروق الفردية بينهم في هذه الأساليب. كما جاءت هذه الدراسات للتمييز بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، لما حدث خلط بينهما.

2- تعريف أساليب التعلم:

يستخدم مصطلح "أساليب التعلم" عادة عبر الميادين التربوية المختلفة ومنها الجامعات، ويتضمن عدة تعريفات منها:

عرفها مرزوق في (1960) بأنها: "الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب أثناء تعامله مع المعلومات سواء كان ذلك داخل قاعات المحاضرات، أو أثناء قيامه بالاستذكار لتحصيل تلك المعلومات". (محمد الغامدي، 2013، ص14)

ويضيف عليه شمك (Schmeck) بأنها: "فاعلية أو استعداد مجموعة من الطلبة لاعتمادهم استراتيجيات تعليم معينة بغض النظر عما تتطلبه مهمة التعليم، وعليه فإن أسلوب التعلم يمثل استراتيجية يستعملها الطالب في المواقف بشكل منظم". (Schmeck,1983,p233)

ويشير دي بيلو (De Bello) أن أسلوب التعلم هو: "طريقة الفرد لتشرب ومعالجة وحفظ وتذكر المعلومات". ويرى هيل (Hill) أن أسلوب التعلم هو: "طريقة الفرد المميزة عن المعاني". (De Bello,1990)

أما راندل (Randall) فيرى بأنها: "طريقة الاستجابة للمثيرات والمنبهات في سياق التعلم والاستجابة لها وهو يشير إلى الأسلوب المميز للفرد في اكتساب المعلومات واستعمالها في التعلم وحل المشكلات". (Randall,1996,p17)

ويذكر هارتلي (Hartley) أن أساليب التعلم هي: "الطرق التي يستعملها الفرد على نحو مميز لمباشرة العمل في مهام التعلم المختلفة". (Hartley,1998,p149)

بينما يشير دن ودن (Dunn & Dunn) إلى أن أسلوب التعلم هو: "طريقة الفرد في التركيز على معالجة وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة". (Stevenson & Dunn,2001)

ويرى دي بونو (De Bono) أن أساليب التعلم هي مجموعة السلوكيات والعوامل التي تؤدي معا لصياغة وتشكيل نمط أو نموذج مختلف من حيث النوع ولكنه متماسك أو متناغم مع نفسه. (راشد مرزوق، 2005، ص60)

أما كينسلا (Kinsella,1994) فترى أن أسلوب التعلم يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرق التعلم أو المحتوى.

كما يعرفه كيفي (Keefe,1997) بأنه: صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفيسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية. (عبد الحميد حسن شاهين، 2011، ص83)

ويعرفها فيلدر وسبورلن (Felder & Spurlin,2005) حسب ما أشار إليه (محمد معشى وسليمان يوسف، 2014، ص7) بأنها سلوكيات: معرفية ووجدانية ونفسية مميزة تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم لبيئة التعلم.

أما مالكوم (Malcom) فيشير إلى أنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم.

بينما يعرفها كولب (1981) بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. (علي عباس اليوسفي، 2009، ص5)

ويدرج (Fatt,1998,p616) مفهوم الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) لأساليب التعلم بأنها سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية تشير إلى كيفية إدراك واستجابة وتفاعل المتعلمين مع بيئة التعلم.

أما (علي أحمد سيد مصطفى، ص23) فيضيف تعريف بيجز (Biggs,1991,p15) لأساليب التعلم بأنها تلك الاسترتيجية التي تتلاءم مع دوافع الطلاب للتعلم، وينشأ أسلوب التعلم نتيجة هذا الارتباط بين الدافعية والاستراتيجية.

ويتضح من التعريفات السابقة أن أساليب التعلم هي الطرق المفضلة لدى الأفراد لاستقبال ومعالجة والاحتفاظ وتذكر وتطبيق المعلومات في موقف التعلم وفقا لسماتهم المعرفية

والوجدانية والفيسيولوجية، وهذه الأساليب تمتاز بالثبات النسبي وذات تأثير في البرامج التربوية.

3- العوامل المؤثرة على أساليب التعلم:

يرى (معمري ثامر، 2013، ص46) بأن أساليب التعلم تتأثر في تكوينها لدى الأفراد بعدة عوامل نوجزها كالتالي:

3-1- البيئة التشكيلية المباشرة: وهي ما تتصف به من صوت وحرارة وضوء وتهيئة وتصميم ومكونات مادية، إن البيئة الأسرية والمدرسية عادة هي أمثلة للبيئة المباشرة.

3-2- الإحساس الفردي: وهو ما يميز من حوافز ومسؤوليات شخصية وخصائص نفسية فردية.

3-3- الحاجات الاجتماعية للتفاعل: مثل الحاجة للتأمل الذاتي (الذات)، الحاجة للتفاعل مع الأقران أو الكبار أو المزيج المتنوع منها جميعا.

3-4- الخصائص والحاجات الجسمية: مثل قوى الجسم ومواطن ضعفه، والوقت النشط من النوم وحاجات الطعام والشراب ثم القدرة على الحركة والإنجاز.

3-5- الحاجة لإظهار القوة (غير الجسمية): كالقدرة على التعلم وتعليم الآخرين (قوة التعلم بالقدرة الذاتية على الآخرين والقدرة على العطاء وإفادتهم).

ويذكر كولب وكولب (Kolb & Kolb,2005) حسب ما أشارت إليه (إلهام وقاد، 2008، ص61-64) أن أساليب التعلم تتشكل من خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم على خمسة مستويات مختلفة هي:

3-6- نوع الشخصية: أشار عدد من الباحثين إلى تشابه مفاهيم نظرية التعلم التجريبي (ديوي، ليفين، بياجيه) مع توصيف "يونغ" للطرق المفضلة لدى الأفراد للتأقلم مع العالم، وكذا نتائج الأبحاث التي ربطت بين أساليب التعلم لكولب وقائمة الأنماط لمايرز وبيجز.

3-7- التخصص العلمي: إن التجارب التعليمية المبكرة تشكل أساليب التعلم لدى الأفراد، وذلك من خلال تأسيسها لنزوع ايجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية ومن خلال تعلم الطلاب كيف يتعلمون. وتبدأ عمليات التخصص في التطور عبر مراحل التعلم.

3-8- التخصص المهني: حيث أن اختيار التخصص المهني للفرد ليس فقط يعرض الشخص لبيئة تعلم متخصص، ولكنها أيضا تتضمن نوعا من الالتزام بمهنة بصورة عامة، وعضوا في مجموعة ذات مرجعية معينة.

3-9- دور العمل أو الوظيفة الحالية: حيث أن مطالب العمل وضغوطه تشكل توجهات الشخص وقدرته على التأقلم.

3-10- قدرة التأقلم: المعلوم أن كل نوع من أنواع العمل يواجهه الشخص يتطلب منظومة من المهارات تساعد على الأداء الفعال، وأن المزاوجة السليمة بين نوع العمل والمهارات الشخصية المناسبة تقود إلى بناء قدرات التأقلم.

أما عبد الفتاح (1995) حسب ما أشار إليه (محمد الغامدي، 2013، ص16-17)، فيرى أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في أساليب التعلم من أهمها:

3-11- الوسط الثقافي: إن الوسط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها، لها دور كبير في تشكيل أسلوب التعلم الذي يستخدمه الفرد ويتناسب مع تلك الثقافة.

3-12- القدرات الذهنية: من أهم هذه القدرات الذكاء، الإبداع.

3-13- المناهج وطرق التدريس: إن أساليب التعلم لدى الطلاب ترتكز على المناهج الدراسية وطرق التدريس، والأنشطة والبرامج التعليمية التي تنمي العمليات العقلية المنطقية والتحليلية المنظمة، وتؤدي إلى تفضيل أسلوب تعلم على الآخر.

من خلال ما تم عرضه حول العوامل المؤثرة في تشكيل أساليب التعلم ورغم اختلاف بعض وجهات النظر، إلا أنها تتفق في بعضها حيث أن البيئة التي يعيش فيها الفرد ويقضي فيها طفولته بما فيها من عادات وتقاليد وثقافات وسلوك وقيم، هي من أهم العوامل المؤثرة على شخصية الفرد وتكوين أساليب التعلم لديه.

4- نظريات أساليب التعلم:

4-1- نظرية أنتوستل (Entwistle,1981):

قام أنتوستل بوضع نموذج ثلاثي مؤسس على ثلاثة أساليب للتعلم:

4-1-1- الأسلوب العميق (Deep Style):

ويتمثل في ثلاثة عوامل دافعية (الدافعية الداخلية، التأثير المهني أو الوظيفي، أو الفهم الشخصي) وثلاث عمليات تعلم (عمل ارتباط للأفكار عبر المادة، الدقة في الفهم العميق للمادة، البحث عن المبادئ العامة).

4-1-2- الأسلوب الاستراتيجي (Stratigic Style):

ويتمثل في الرغبة للنجاح والفهم المركب والمؤلف من أجزاء مختلطة أو متفاوتة.

4-1-3- الأسلوب السطحي (Surface Style):

ويتمثل في الخوف من الفشل والرغبة في إتمام المقرر الدراسي، ويميل الطلاب إلى التعلم عن طريق الصم (استظهار من غير فهم) والتركيز على المهام الشخصية. (Ferguson,et al,2002,p952)

4-2- نظرية كولب (Kolb,1984):

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وتنتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: معالجة المعلومات والذي يبدأ 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 تكييف الفرد مع البيئة المحيطة به. (معمري ثامر، 2013، ص49) وهذا يتم في أربع مراحل متتالية:

4-2-1- الشعور أو الإحساس (التجربة المادية):

يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية، أي أنها تعتمد على الأحكام الصادرة عن الشعور، فقد وجد المتعلمون عموما أن الطرق النظرية غير مجدية ولذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على انفراد، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا بها، وذلك عن طريق الاتصال مع النظائر، وليس عن طريق المراجع.

4-2-2- المراقبة (الملاحظة المتأملة):

يعتمد هؤلاء الأفراد كثيرا على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام، وهم يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات، والتي تسمح للمراقبين الموضوعيين بأن يأخذوا

أدوارهم. ويتصف هؤلاء بأنهم انطوائيين، لذا فإن المحاضرات تساعد هؤلاء المتعلمين (فهم بصريون وسمعيون).

4-2-3- التفكير (المفاهيم المجردة):

يميل هؤلاء الأفراد للتكيف مع الأشياء والرموز في حين أن لديهم ميولا ضعيفا نحو التكيف مع أشخاص آخرين، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع والحالات التعليمية غير الشخصية، والتي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي، كما أنهم قليلي الاستفادة من "التعلم بالاكتشاف" غير المنظمة كالتمارين، وتساعد كل من دراسات الحالة والقراءات النظرية وتمارين التفكير الانعكاسي لهذا المتعلم.

4-2-4- الإنجاز (التجريب العملي):

يتعلم هؤلاء الأفراد بشكل أفضل عندما تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، فهم يرغبون بتجريب كل شيء (سواء الحسي أو اللمسي). (محمد ابراهيم، بدون سنة، ص12-13)

ويذكر (العتوم، 2012، ص324-325) أن كولب قد حدد أربعة أساليب للتعلم في ضوء أشكال التفكير المادي، والمجرد، والتأملي، والمباشر هي:

4-2-5- الأسلوب المتشعب (Divergers):

ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي والتأملي، ويجب أن يكون المتعلم متفاعلا مع الموقف التعلمي بشكل ايجابي وفعال.

4-2-6- الأسلوب التقاربي (Convergers):

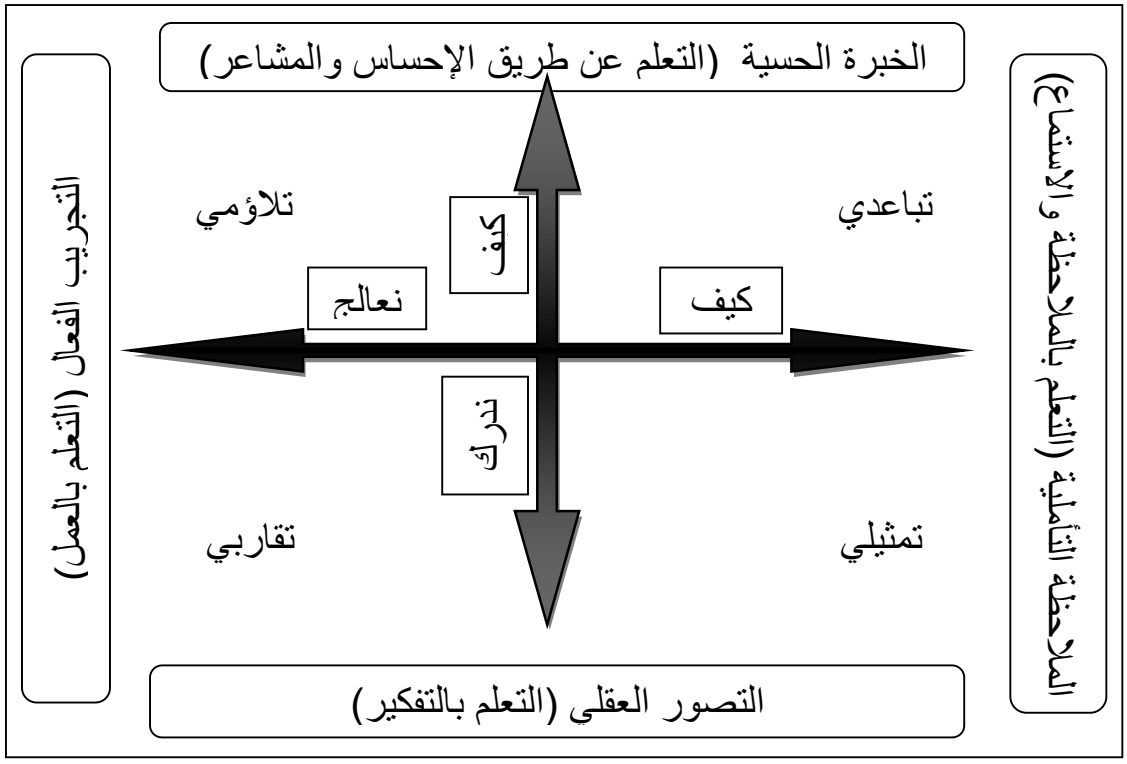
ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد والنشط ويتميز هؤلاء بحب التفاصيل والتفكير المنظم خلال التعامل مع الموقف التعلمي.

4-2-7- الأسلوب المتكيف (Accommodators):

ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي والنشط ويتميز هؤلاء بإتباع خطوات منظمة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعليمي.

4-2-8- الأسلوب التمثيلي (Assimilators):

ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد والنشط، ويتميز هؤلاء بحبهم لمواقف المخاطرة وتجريب المواقف الجديدة والمرونة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعلمي.



شكل رقم (03): يمثل نموذج كولب (Kolb) في أساليب التعلم.

(راشد مرزوق، 2005، ص75)

4-3- نظرية دن ودن (Dunn & Dunn,1987):

يعرف دن ودن (Dunn & Dunn,1993) أسلوب التعلم على أنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة والقيام بها واسترجاعها.

واعتبرا أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أن أساليب التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين. (نجاة زكي موسي، مديحة عثمان عبد الفضيل، 1998، ص107-108)

وتم تطوير نموذج دن ودن على مدار خمسة وعشرين سنة على يد "ريتا دن" و"كينث دن". وبشكل عام، فإن هذا النموذج يقدم إطارا تعليميا علاجيا وتشخيصيا، ويعتمد على نظرية

مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعوا إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بشكل أفضل. واستخدام هذه المعلومات في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلاءم أسلوب هذا الطالب. (محمد ابراهيم، بدون سنة، ص9)

وقد عرف دن ودن عشرين عنصرا ضمن هذا النموذج موزعة ضمن خمسة أبعاد، وهي: البعد البيئي، الوجداني، الاجتماعي، الجسدي، النفسي، كما يوضحه الجدول رقم (02) الآتي:

الرقم	الأسلوب	خصائصه
1	أساليب بيئية	الصوت، الضوء، درجة الحرارة، التصميم
2	أساليب وجدانية	الدافعية، المثابرة، المسؤولية، البنية
3	أساليب اجتماعية	النفس، الأزواج، المجموعة، النضج، التنويع
4	أساليب جسدية	الحس، تناول الطعام والشراب، الوقت، الحركة
5	أساليب نفسية	شمولي/تحليلي، ما يتعلق بنصف كرة الدماغ، اندفاعي/تأملي

جدول رقم (02): يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن (Dunn & Dunn).

(نجاة زكي موسي، مديحة عثمان عبد الفضيل، 1998، ص109-112)

4-4- نظرية فلدار وسيلفرمان (1988):

يعرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم، ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب:

4-4-1- الأسلوب العملي-التأملي (Active-Reflective Style):

وهم الذين يفضلون عرض المعلومات بالانتقال من الخاص إلى العام، مقابل المتعلمون التأمليون وهم الذين يفضلون الانتقال من العام إلى الخاص.

4-4-2- الأسلوب الحسي-الحدسي (Sensing-Intuitive Style):

المتعلمون الحسيون وهم الذين يعتمدون على المواد المحسوسة والممارسة الفعلية للأشياء، وتكون توجهاتهم نحو الحقائق والإجراءات، مقابل المتعلمون الحدسيون الذين

يعتمدون في تعلمهم على المفاهيم، وهم مبدعون أو مجددون ذوو توجهات نحو النظريات والمعاني والدلالات.

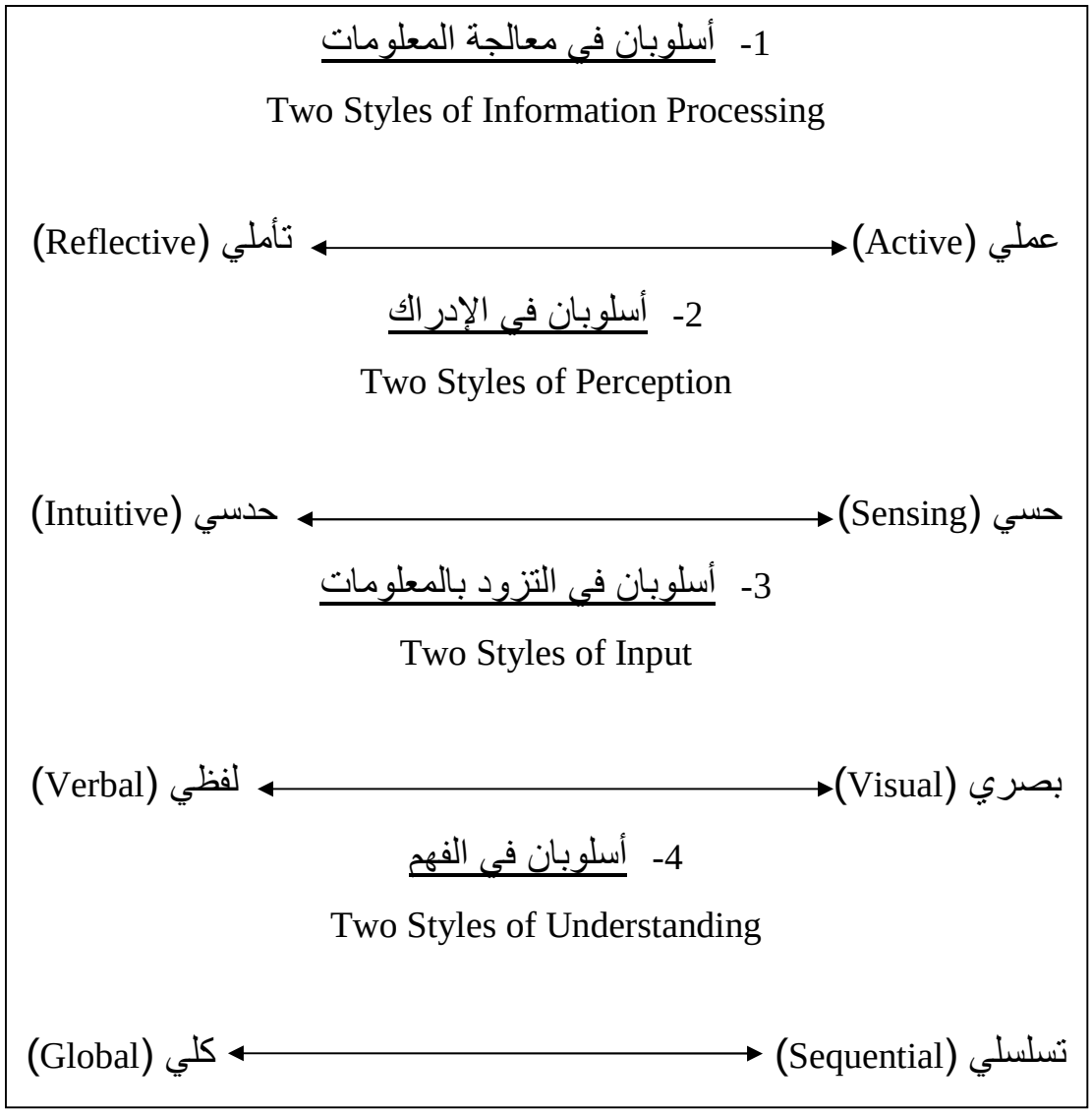
4-4-3- الأسلوب اللفظي-البصري (Varbal-Visual Style):

المتعلمون البصريون هم الذين يفضلون التمثيل البصري لمواد التعلم المقدمة كالصور والرسوم التخطيطية والبيانية، وتنظيم المعلومات، وتنظيم عرضها هرميا أو شجريا أو باستخدام المصفوفات، مقابل المتعلمون اللفظيون وهم الذين يفضلون عرض المعلومات مكتوبة أو منطوقة.

4-4-4- الأسلوب التتابعي-الكلي (Sequential-Globale Style):

المتعلمون التتابعيون هم الذين يفضلون التعلم الخطي التتابعي أو التصاعدي الذي يقوم على خطوات صغيرة تتعاقب، مقابل المتعلمون الكليون الذين يفضلون التعلم الكلي، أو الشمولي للموقف. (معمري ثامر، 2013، ص53-54)

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص هذا النموذج في الشكل رقم (04) الآتي:



شكل رقم (04): يوضح نموذج فلدار وسيلفرمان.

(راشد مرزوق، 2005، ص105)

4-5- نظرية ريد (Reid,1995):

تعرف ريد (Reid,1995) أساليب التعلم بأنها "طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة في امتصاص المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها". وتحددها في هذا النموذج بعشرة أساليب تعلم هي:

أولا: أساليب التعلم الحسية (البيئية/الاجتماعية) وتشتمل على:

4-5-1- أسلوب التعلم السمعي: يفضلون الاستماع إلى المعلم، ويتعلمون بشكل أفضل من القراءة والمشاهدة.

4-5-2- أسلوب التعلم البصري: يفضلون القراءة، وتعلم بشكل أفضل عن طريق المشاهدة.

4-5-3- أسلوب التعلم الفردي: يفضل العمل وحده ولا يستمتع بالعمل مع الآخرين.

4-5-4- أسلوب التعلم الجماعي: يفضل العمل في مجموعة، ويتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الآخرين.

ثانيا: أساليب التعلم المعرفية، وتشتمل على:

4-5-5- أسلوب التعلم التحليلي: يفضل طرقا تعليمية تتضمن تجزيء المادة الدراسية وتحليلها بطريقة منطقية للبحث عن التفاصيل الدقيقة.

4-5-6- أسلوب التعلم الكلي: يفضل طرقا تعليمية تتصف بالشمول وتجاهل التفاصيل الدقيقة.

4-5-7- أسلوب التعلم الانفتاحي: ينظر المتعلم إلى النشاط المدرسي على أنه نوع من الألعاب المسلية، ويتقبل الغموض في المادة ولا يشعر بالقلق عندما لا يفهم كل شيء.

4-5-8- أسلوب التعلم الانغلاقي: يحرص المتعلم على تخطيط ما يدرسه بعناية والالتزام بالخطط التي يضعها.

ثالثا: أساليب التعلم الشخصية، وتشتمل على:

4-5-9- أسلوب التعلم الانبساطي: يفضل هؤلاء المتعلمون الأنشطة التفاعلية والمحادثات وتأدية الأدوار.

4-5-10- أسلوب التعلم الانطوائي: يفضل هؤلاء المتعلمون الأنشطة الفردية، ويتصف بالخجل والانطوائية. (محمد بن علي معشي، 2014، ص7-8)

4-6- نظرية مكارثي (McCarthy):

استندت مكارثي في هذا الأسلوب حسب ما أشار إليه (محمد الغامدي، 2013، ص35) على نظرية التعلم التجريبي، ونظرية نصفي الكرة الدماغية، ونظرية النمط الذهني، ووضعت بذلك نموذجها الذي يعتمد على بعدين:

أ- الإدراك: الخبرة المحسوسة مقابل التفكير التجريدي.

ب- المعالجة: التجريب النشط مقابل الملاحظة التأملية.

ويصنف المتعلمون تبعا لأساليب تعلمهم في هذا النموذج كما ذكر بروفي (Prophy,2004) حسب ما أشارت إليه (إلهام وقاد، 2008، ص66-67) إلى ما يلي:

4-6-1- التصوريون: يستقبلون المعلومات بشكل عياني ويعالجونها بشكل تأملي، فهم يستمعون ويشاركون ويبحثون عن دمج خبرات المدرسة مع خبرات الذات، وأن وظيفة نصف الكرة

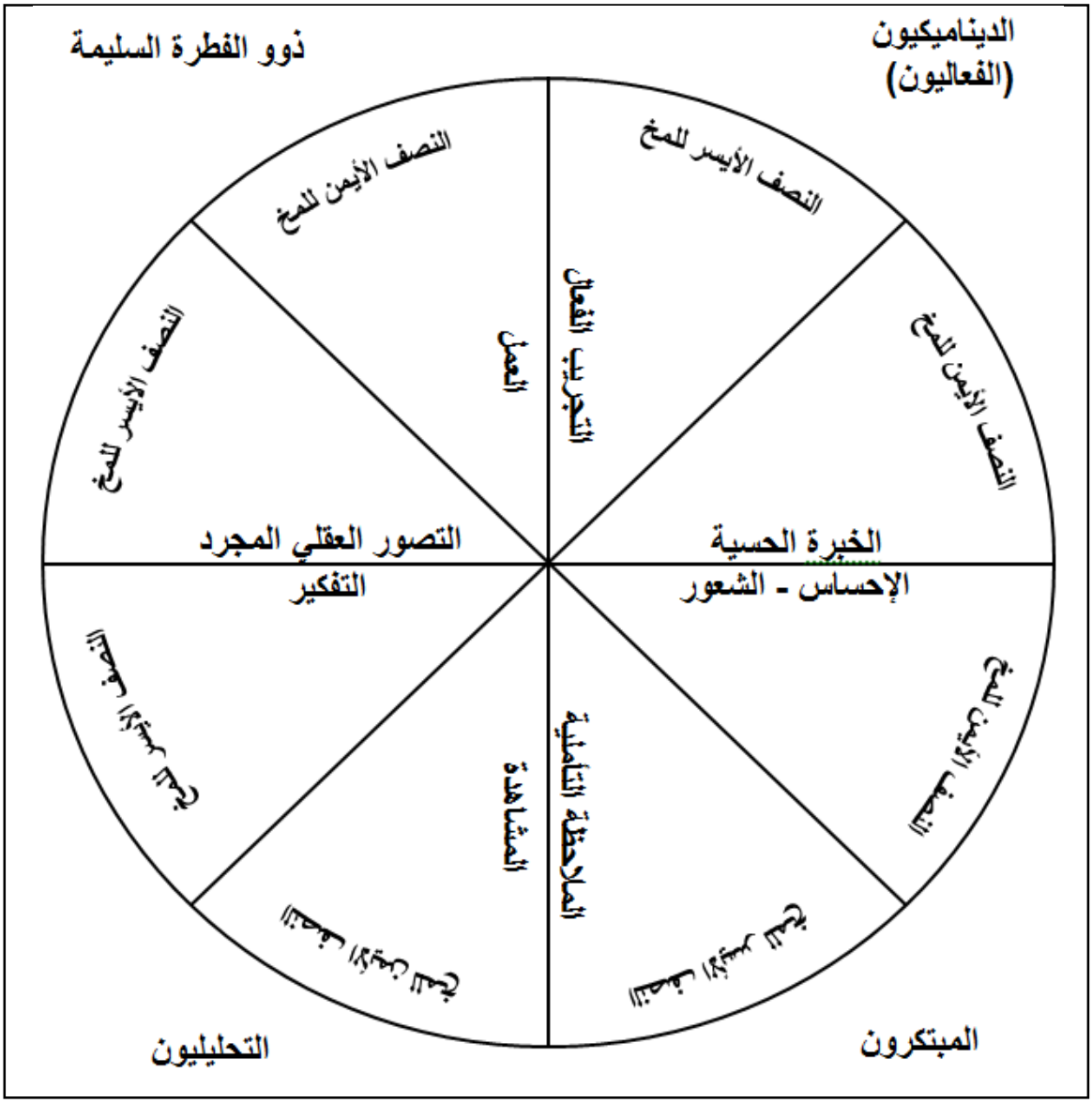
الدماغية الأيسر فهم الخبرة عن طريق تحليلها، ووظيفة النصف الأيمن هي البحث عن المعنى الشخصي للخبرة.

4-6-2- التحليليون: يستقبلون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بشكل تأملي، وهم يقدرون كلا من التفاصيل والأفكار، ويميلون إلى التفكير بشكل متتابع، ويقدرون الأفكار أكثر من الأشخاص. وأن وظيفة النصف الأيسر هو الاهتمام بالمعرفة الجديدة ووظيفة النصف الأيمن هي دمج الخبرة الجديدة مع المخزون المعرفي.

4-6-3- الإدراكيون: يستقبلون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بطريقة نشطة وهم يميلون إلى أن يكونوا واقعيون، ويقدرون حل المشكلات بطريقة عيانية، ويجربون ليتعلموا بالاكتشاف. ووظيفة النصف الأيسر من المخ هي الاهتمام بالتطبيقات الأكثر عمومية، أما النصف الأيمن فيهتم بالتطبيقات الفردية والذاتية.

4-6-4- الآليون: يستقبلون المعلومات بطريقة عيانية ويتحمسون للتعلم الجديد، وهم مستعدون للعمل بالمحاولة والخطأ، وهم خبراء في المجازفة. ووظيفة النصف الأيسر هي تحليل موقف التعلم، أما النصف الأيمن فيهتم بتوسيع وتطوير دائرة التعلم.

ويمكن تقديم هذه الأساليب في الشكل رقم (05) الآتي:



شكل رقم (05): يوضح نموذج مكارثي (McCarthy).

(راشد مرزوق، 2005، ص79)

ونلاحظ من خلال ما سبق أن أساليب التعلم تشغل بال العديد من الباحثين، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من النماذج التي تتناول أساليب التعلم، نظرا لأهميتها الكبيرة في رفع كفاءة العملية التعليمية والتعلمية، بما تتضمنه من جوانب ترتكز على تحديد احتياجات المتعلم الأمر الذي يؤدي إلى تحسين الفاعلية الشخصية للطلاب.

في حين يرى أنتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي (الأسلوب العميق والذي يرتبط بعوامل دافعية وعمليات التعلم، الأسلوب الاستراتيجي، الأسلوب السطحي) يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة. ثم نموذج كولب والذي فسر عملية التعلم على أساس نظرية التعلم

التجريبي، ويتضمن هذا النموذج بعدين أساسيين الأول أسلوب إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني معالجة المعلومات والذي يبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ويرى أن هذا التعلم أساسه الخبرة وهو عملية ديناميكية تمر بأربعة مراحل (التجربة المادية، الملاحظة المتأملة، المفاهيم المجردة، التجريب العملي)، وينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هي (المتشعب، التقاربي، المتكيف، التمثيلي). بينما يركز دن ودن على المعلومات الجديدة والصعبة والقيام بها واسترجاعها كأسلوب تعلم، وهذا يختلف من شخص لآخر كما اعتبراها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية التطورية، وتتوزع أساليب التعلم ضمن هذا النموذج على خمسة أبعاد (البعد البيئي، الوجداني، الاجتماعي، الجسدي، النفسي). أما نموذج فلدار وسيلفرمان اللذان يعرفان أساليب التعلم على أنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية حيث تعمل كمؤشرات لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم، وقد قسما هذه الأساليب إلى أربعة أساليب ثنائية هي الأسلوب (العملي-التأملي، الحسي-الحدسي، اللفظي-البصري، التتابعي-الكلي). وترى ريد أن أساليب التعلم هي الطريقة الفطرية في التعلم حيث قسمتها إلى عشرة أساليب كما يلي أساليب تعلم حسية اجتماعية هي الأسلوب (السمعي، البصري، الفردي، الجماعي)، أساليب تعلم معرفية تشمل الأسلوب (التحليلي، الكلي، الانفتاحي، الانغلاقي)، أساليب تعلم الشخصية وتتمثل في الأسلوب (الانبساطي، الانطوائي). هذا وقد أوضحت مكارثي الكيفية التي يستقبل بها المتعلم المعلومات ووظيفة النصفين الكرويين للدماغ، ووضعت أربعة أنماط لأساليب التعلم هي الأسلوب (التصوري، التحليلي، الإدراكي، الآلي)، كما اتفقت مكارثي مع كولب في دورة أساليب التعلم اللذان يران أن دورة أساليب التعلم تعتمد على قطبين متعاكسين الأول الإدراك الذي يبدأ من الخبرة المحسوسة وينتهي بالتفكير التجريدي، والثاني المعالجة الذي يبدأ من التجريب النشط مقابل الملاحظة التأملية.

5- نظرية بيجز (Biggs) في أساليب التعلم:

يفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم، لكل منهم عنصرين (دافع، استراتيجية)، ويؤدي الإتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم. (Biggs,2001,pp267-290)

وقد توصلت هذه النظرية إلى أن هناك ثلاثة أساليب للتعلم هي: أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي، وهي:

	السطحي Surface	العميق Deep	التحصيلي Achiveing
الدافع Motive	خارجي، الخوف من الفشل	داخلي، اهتمامات حادة	التحصيل بهدف تحقيق الذات
الاستراتيجية Strategy	غاية التعلم محدودة، تعلم روتيني، إعادة الإنتاجية	الفهم، الكشف عن المعنى، الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

جدول رقم (03): يوضح أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز (Biggs).

(الدردير، 2004، ص161)

4-7-1- الأسلوب السطحي: وهو نزعة لدى الفرد لمعالجة المعلومات عند المستوى السطحي، وهو يعتمد على الدافعية الخارجية في التعلم كالخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى أهداف وغايات في نهايته مثل الحصول على وظيفة مستقبلا، أو بهدف إرضاء الآخرين أو إرضاء الوالدين، وليس إرضاء الذات أو حتى البعد عن المشكلات. (Moutsios,et al,2005,p329)

4-7-2- الأسلوب العميق: يرى كل من (علي عباس اليوسفي، 2009، ص10) و(ناصر القيسي وأماني عبد الخالق، 2012، ص9) بأن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

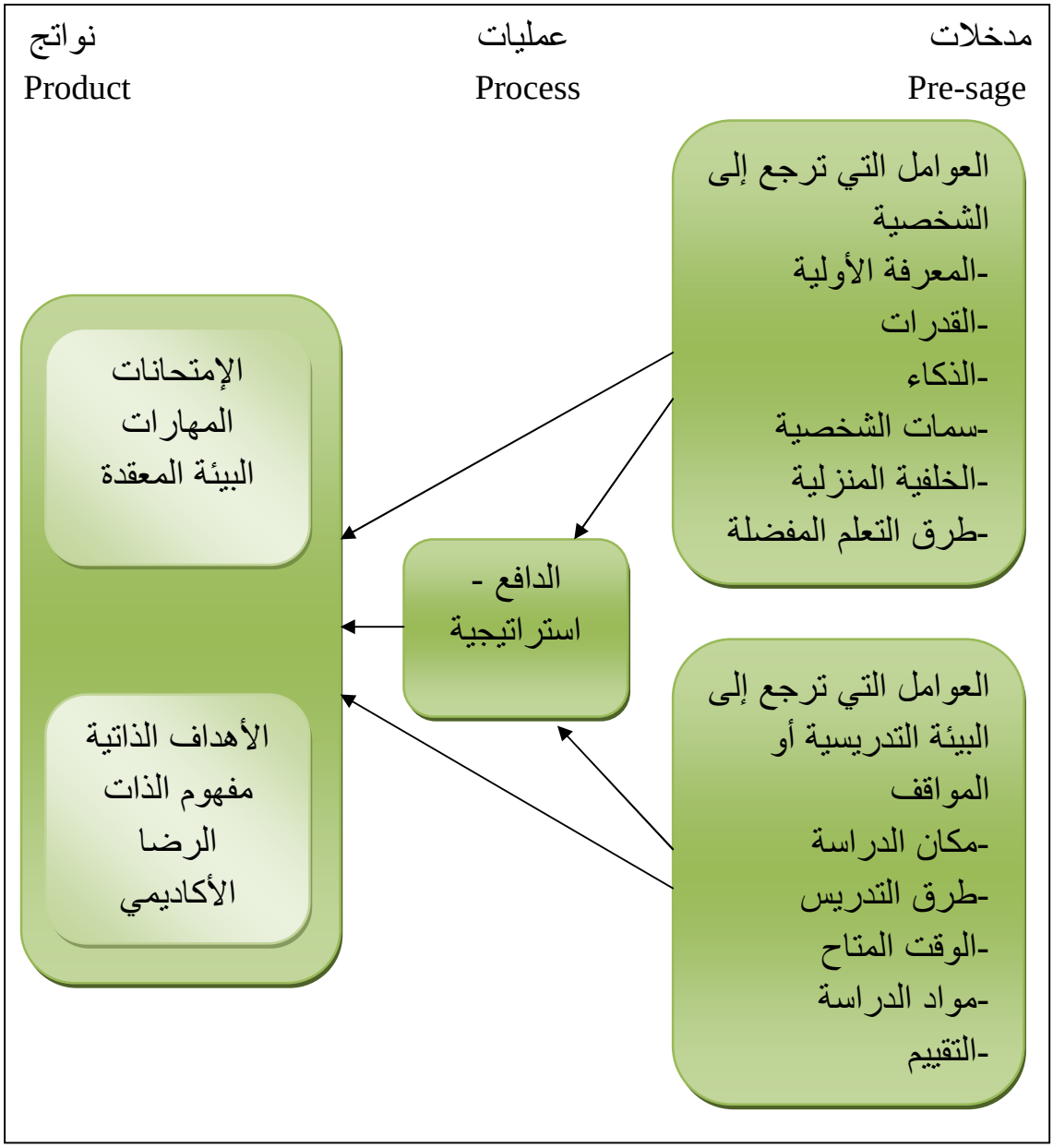
والدافعية في هذا الأسلوب تكون داخلية، إذ ينظر الطلاب إلى مهمة التعلم على أنها شيقة وممتعة وأن عليهم أن يسهموا فيها ولديهم الميل والرغبة الصادقة للحصول على المعرفة. (Ryaner & Riding,1997,p67)

3-7-4- الأسلوب التحصيلي: يشير (أبو هاشم وصافيناز، 2007، ص15) إلى أن أصحاب هذا الأسلوب ينصب تركيزهم على الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

والدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية فالطالب يكون معنيا بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات، ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي، وذلك لأن التركيز لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة، ولكنه يركز على التحصيل العالي. (Peng & Bettens,2002,pp3-4)

قام بيجز عام (1987) بإعداد نموذجه في أساليب التعلم وذلك بعد تعديله لنموذج دونكن وبايدل (Dunkin & Biddle) المعد عام (1974) والذي يتكون من ثلاثة عناصر وهي: المدخلات، العمليات أو المعالجات، النتائج أو المخرجات. وقام بيجز بتوجيه هذه العناصر الثلاثة لخدمة عملية التعلم في الفصل الدراسي، فالمدخلات تتعلق بالمكونات أو الأجزاء الرئيسية قبل حدوث التعلم، بينما المخرجات تتعلق بالنتائج بعد حدوث التعلم. (راشد مرزوق، 2005، ص95)

وأطلق بيجز Biggs على هذه النظرية اسم (النموذج الثلاثي للتعلم) (3P Model of Learning) واختصارا (3P Model) لأنها تتضمن ثلاثة مكونات رئيسة هي المدخلات Pre_sage، والعمليات Process، والمخرجات أو النواتج Product، وهذه المكونات الثلاثة يبدأ اسم كل مكون منه بحرف (P)، وكما موضح في الشكل رقم (06) الآتي:



شكل رقم (06): مخطط بيجز (Biggs,1987) لأساليب التعلم.

(Jones,2002,pp6-7)

وفي هذا النموذج (3P Model) توجد عوامل متعلقة بالسياق التدريسي Teatching Context ومخرجات التعلم Learning Outcomes، العوامل الداخلية تتضمن عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، وعوامل متعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية، طرائق التدريس والتقييم، المناخ والإجراءات المؤسسية)، وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها لتحدد استراتيجية الطالب وأسلوبه في التعلم ومن ثم تحدد المخرجات، أي

أن كل عامل يؤثر تأثيرا كبيرا في العامل الآخر، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق والمقررات الدراسية.

وأعد بيجز أدوات قياس لنظريته منها: استبانة عمليات الدراسة (SPQ) التي تتكون من (42) عبارة والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية، الاستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الاستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الاستراتيجية التحصيلية)، واستبانة عمليات التعلم (LPQ) التي تتكون من (36) عبارة لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي). وقد حظيت استبانة (SPQ) باهتمام بعض الباحثين بدراسة الشروط السيكومترية للاستبانة (الصدق، الثبات). (الدردير، 2004، ص163-164)

ونظرا لما أوضحته نظرية بيجز لأساليب التعلم، فإن هذه النظرية من بين النماذج التي فسرت أساليب التعلم، والتي ترى بأنها طرق تعلم الطلاب، إذ توصلت إلى ثلاثة أساليب هي أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي، ولكل أسلوب عنصرين هما الدافعية والاستراتيجية، تتم وفق ثلاثة مراحل هي: المدخلات، العمليات، المخرجات، وتتعلق بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطلاب وأخرى بالسياق التدريسي.

ملخص الفصل:

إن التعلم قضية رئيسية تهم أفراد المجتمع عامة، وهو من الموضوعات التي حظيت بأهمية بالغة عند علماء النفس التربوي، من حيث العمق في الدراسة والبحث.

وتعتبر عملية التعلم جوهر العملية التعليمية والهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيقه النظام التربوي، ولما كان التعلم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للمتعلمين، فيناشد التربويون الأكاديميون اليوم باستخدام مختلف الوسائل والأساليب لإيصال المعلومات إلى المتعلمين حتى تساعدهم وتحفزهم نحو الأداء الجيد، ويكون ذلك بتناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة والإدراك لديهم وتزويدهم بالفرص التي من شأنها تحويل النظرية إلى تطبيق، حيث تمثل هذه الأساليب الطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات.

ولهذا قامت الباحثتين بتبني نظرية بيجز لأساليب التعلم، فهي من الركائز الأساسية في عملية التعلم الفعال، لأن عدم معرفة المتعلم نفسه بأسلوبه في التعلم وكذا قصور إدراك المعلم بالأساليب المناسبة لطلبته، قد يؤدي إلى تعلم الطلبة بأسلوب واحد، وتكون غير مناسبة لتفكير بعض الطلبة، وبالتالي يؤثر على المستقبل العلمي والمهني للمتعلم.

من هنا فإن الاهتمام بالكشف عن أساليب تعلم الطلبة تعد من المداخل الهامة التي تساعد المعلم على اختيار الطرق المناسبة لتوصيل المادة العلمية، مما يؤثر إيجابا على تحصيلهم العلمي وإرشادهم حول التخصصات المهنية المستقبلية، فهذه النظرية تعد من النظريات الواضحة والتي تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي المدخلات والعمليات والمخرجات، وهو ما يعتمد عليه التعليم أساسا، كما أن هذه النظرية سهلة التطبيق والتصحيح وتتناسب مع خصائص عينة الدراسة وهم طلبة الجامعة.

الباب الثاني
الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

1- منهج الدراسة.

2- مجالات وعينة الدراسة.

2-1- المجال المكاني.

2-2- المجال الزماني.

2-3- المجال البشري.

3- أدوات الدراسة.

3-1- مقياس أساليب التفكير.

3-2- مقياس أساليب التعلم.

4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

4-1- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير.

4-2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات التي يستخدمها أثناء إجرائه لبحثه، لذا وبعد تطرقنا في الفصول السابقة لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، نحاول في الفصل الأول المخصص للإجراءات المنهجية للبحث من أجل توضيح المنهجية المتبعة في البحث وتبسيطها وتوضيح الخطوات المنهجية التي يستند إليها البحث، والتي نقدمها في أسلوب مبسط، حيث تناولنا فيه وصفا للمنهج المتبع، وتحديد عينة البحث والتعريف بالعينة الاستطلاعية، إضافة إلى الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وهي مقياس أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز، مع الإشارة إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يتوقف اختيار الباحث لمنهج معين دون الآخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث والهدف منه. (عامر ابراهيم قنديلجي، 2012)

إذ يشير (مصطفى نمر دعمس، 2008) إلى أن المنهج هو الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود، وهو فن التنظيم الصحيح لسلسلة الأفكار العديدة، من أجل الوصول إلى الحقيقة.

إن تحديد نوع المنهج في أي دراسة علمية يرتبط بطبيعة المشكلة محل الدراسة، فبما أن موضوع بحثنا يتناول أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم فإننا اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي.

يعرف المنهج الوصفي حسب (إسماعيل شعباني، 2005) من أكثر المناهج استخداما في جميع أنواع البحوث القصيرة، ومذكرات نهاية الدراسة، إذ يصف الباحث الظاهرة أي كان نوعها، إضافة إلى التحليل والتفسير العلمي.

بالتالي فإن المنهج الوصفي للبحث لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر، ويقارن ويقيم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة.

2- مجالات وعينة الدراسة:

كأي دراسة علمية فإن لدراستنا مجالا زمانيا ومكانيا يجري فيه ومجتمعا يطبق عليه. وفيما يلي سنتناول هذه المجالات بالتفصيل:

2-1- المجال المكاني:

كانت جامعة الدكتور يحي فارس بولاية المدية بالقطب الجامعي ومركز عين الذهب هو الإطار المكاني الذي اعتمدته الباحثتين لتطبيق أدوات الدراسة الحالية.

2-2- المجال الزماني:

تم إجراء الدراسة ما بين الفصل الأول والفصل الثاني من العام الدراسي 2015-2016، وامتدت الإجراءات التطبيقية حول العينة الاستطلاعية مابين 09 نوفمبر 2015 إلى غاية 26 نوفمبر 2015، أما الإجراءات التطبيقية للعينة الأساسية فقد امتدت من 15 فيفري 2016 إلى غاية 28 فيفري 2016.

2-3- المجال البشري:

2-3-1- مجتمع الدراسة:

إن مجتمع البحث هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات. (موريس أنجرس، 2004، ص298)

ويذكر (عبد الله فلاح المنيزل، 2006، ص18) بأنه المجموعة الأكبر الذي يفترض أن تعمم نتائج الدراسة عليه.

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج من التخصصات العلمية والأدبية بجامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية، قسمي العلوم الاجتماعية تخصص (علوم التربية، علم النفس العيادي، علم اجتماع تنظيم وعمل)، وقسم العلوم التجارية تخصص (محاسبة ومالية، مالية البنوك والتأمينات) نموذجا، وتمت هذه الدراسة مابين 15 فيفري 2016 حتى 28 فيفري 2016 وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (374) طالب وطالبة، كما يوضحه الجدول رقم (04):

القسم	التخصص	عدد الطلبة في كل تخصص	عدد الطلبة في كل قسم
العلوم التجارية	محاسبة ومالية	120	165
	مالية البنوك والتأمينات	45	
العلوم الاجتماعية	علوم التربية: إرشاد وتوجيه	100	209
	علم النفس العيادي	58	
	علم اجتماع تنظيم وعمل	51	
المجموع الكلي			374

جدول رقم (04): توزيع مجتمع الدراسة حسب القسم والتخصص.

2-3-2- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

2-3-2-1- العينة الاستطلاعية:

تم القيام بإجراء الدراسة الاستطلاعية قصد التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه والصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في التطبيق الأساسي في الدراسة، والتمرن على تطبيق الاختبار وتحليله، والتحقق من فهم الطلبة للجمل الواردة في كل اختبار، واكتشاف بعض جوانب القصور في إجراء تطبيق الاختبارين كاستيعاب التعليمات، وكذا التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية والمتمثلة في طلبة السنة الثالثة لسانس لقسم العلوم التجارية وقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية، وقد تمت الإجراءات التطبيقية لها خلال شهر نوفمبر للسنة الجامعية 2015-2016 وقد بلغ عددها (70) طالبا وطالبة، كما يوضحه الجدول رقم (05) الآتي:

القسم					
العلوم الاجتماعية			العلوم التجارية		
علم اجتماع تنظيم وعمل	علم النفس العيادي	علوم التربية	مالية البنوك والتأمينات	محاسبة ومالية	التخصص / الجنس
06	01	07	03	04	ذكور
08	09	12	15	05	إناث
43			27		المجموع
70					المجموع الكلي

جدول رقم (05): يوضح عدد أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة حسب الجنس والتخصص.

2-3-2-2- العينة الأساسية:

يقصد بعينة الدراسة مجموعة من المفردات أو العناصر التي يتم سحبها من المجتمع الذي نريد بحثه. (عدنان حسين الجادري، 2007، ص27)

إذا تشكل العينة المجموعة التي تدرس من السكان أو من الإطار العام والعينة الجيدة هي العينة التي يتوفر فيها شروط التمثيل الجيد للسكان، وتعطي الفرصة لكل مفردة من مفردات الإطار لأن تظهر في العينة. (أحمد زايد، 2002، ص54)

ونظرا للحجم الكبير للعينة أو العناصر ضمن إطار المشكلة الذي يقع خارج إمكانيات وقدرات أي باحث مهما بلغت، لذا فقد تم اختيار عدد من هؤلاء العناصر بطريقة عشوائية.

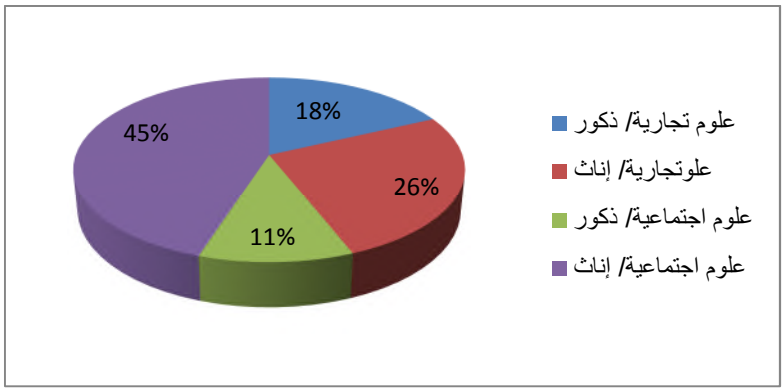
وتم تحديد عينة الدراسة (100) طالب وطالبة بنسبة تمثيل قدرها (27%) من حجم مجتمع الدراسة البالغ (374) من كلا القسمين (العلوم الاجتماعية والعلوم التجارية)، هذا ما يبينه الجدول رقم (06) الآتي:

القسم					
العلوم الاجتماعية			العلوم التجارية		
علم اجتماع تنظيم وعمل	علم النفس العيادي	علوم التربية	مالية البنوك والتأمينات	محاسبة ومالية	التخصص / الجنس
04	03	04	04	14	ذكور
09	14	22	08	18	إناث
56			44		المجموع
100					المجموع الكلي

جدول رقم (06): يوضح عدد أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص.

2-3-2- خصائص عينة الدراسة:

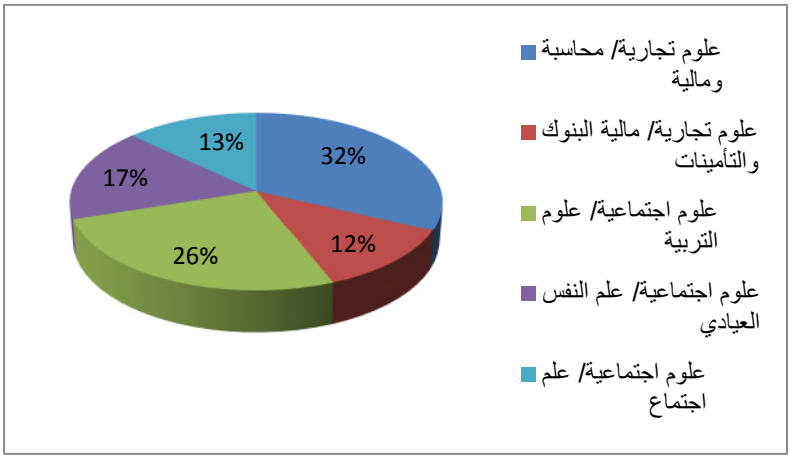
أ- خصائص العينة حسب الجنس:



الشكل رقم (07): التمثيل النسبي لأفراد العينة حسب الجنس.

يتبين من الشكل رقم (07) التمثيل النسبي لأفراد العينة حسب الجنس، حيث أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ عدد عينة الدراسة (100) طالب وطالبة، ونلاحظ من الشكل أن عينة الدراسة تتكون من الجنسين (ذكور/ إناث) إذ تقدر نسبة الذكور(29%) منها (18%) علوم تجارية و(11%) علوم إجتماعية، بينما تقدر نسبة الإناث (71%) منها (26%) علوم تجارية أما في العلوم الإجتماعية تمثلت في نسبة (45%).

ب- خصائص العينة حسب التخصص:



الشكل رقم (08): التمثيل النسبي لأفراد العينة حسب التخصص.

يوضح الشكل رقم (08) التمثيل النسبي لأفراد العينة حسب التخصص، حيث أجريت الدراسة الحالية على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلبة جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية، وبلغ عدد عينة الدراسة (100) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية، بما يمثل (44%) من مجموعة طلبة الأقسام العلمية فتمثلت النسبة المئوية لعدد الطلبة تخصص محاسبة ومالية في (32%)، أما تخصص مالية البنوك والتأمينات بواقع (12%)، بينما تمثل نسبة (56%) من مجموع طلبة الأقسام الأدبية وقد قدرت نسبة (26%) لطلبة علوم التربية و(17%) لعلم النفس العيادي، أما تخصص علم اجتماع فقدرت نسبته ب(13%).

3- أدوات الدراسة:

3-1- مقياس أساليب التفكير:

لقد أعد هذا المقياس ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner) حيث يقيس ثلاثة عشر أسلوبا من التفكير، ويتكون المقياس من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي، يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل، في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما)، وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وليس للمقياس درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدى.

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

الجدول رقم (07): يوضح توزيع البنود على أساليب التفكير.

وقام أبو هاشم (2007) بتعريب هذا المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من(537) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج تمتع مقياس أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ درجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية. ويمكن الاطلاع على ورقة الإجابة على المقياس في الملحق رقم (01).

3-2- مقياس أساليب التعلم:

أعد بيجز وزملاؤه (Biggs & et al, 2001) هذا المقياس لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي، العميق)، وتكونت من (20) مفردة، بمعدل (10) مفردات لكل أسلوب موزعة على أربعة أساليب فرعية، في ضوء عنصرين لكل أسلوب (الدافع، الإستراتيجية) هما: الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، أي بمعدل (05) مفردات لكل أسلوب فرعي.

وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة، يبدأ بالاستجابة "لا تنطبق علي إطلاقا" وتنتهي بالاستجابة "تنطبق علي تماما"، وهو مقياس قصير يمكن أن يستخدمه المعلمون أو أساتذة الجامعات في الفصول لتقييم ومعرفة أساليب تعلم طلابهم، وتميزت المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة في البيئة الأجنبية.

وتتوزع مفردات المقياس على أساليب التعلم (السطحي، العميق) وأساليب التعلم الفرعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

أساليب التعلم	المفردات
السطحي	3، 4، 7، 8، 11، 12، 15، 16، 19، 20
العميق	1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 17، 18
الدافعية السطحية	3، 7، 11، 15، 19
الإستراتيجية السطحية	4، 8، 12، 16، 20
الدافعية العميقة	1، 5، 9، 13، 17
الإستراتيجية العميقة	2، 6، 10، 14، 18

جدول رقم (08): توزيع مفردات مقياس أساليب التعلم (R_SPQ_2F).

وتم تعريب هذا المقياس ومراجعة الترجمة ثم تم تطبيقها على (50) طالب وطالبة من طلاب عينة التقنين (120) طالب وطالبة لحساب الشروط السيكومترية (الصدق، الثبات) للمقياس، والذي أعده للبيئة العربية عبد المنعم أحمد الدردير (2004)، وخلص من ذلك أنه يتميز بمعاملات صدق وثبات مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدامه في البيئة العربية. ويمكن الاطلاع على ورقة الإجابة على المقياس في الملحق رقم (02).

4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

4-1- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير:

4-1-1- الخصائص السيكومترية في البيئة العربية:

قام الباحثان (أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال، 2007) بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير على عينة تكونت من (81) طالب وطالبة بكلية التربية بجامعة طيبة منهم (34) طالبا و(47) طالبة، وذلك باستخدام الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ألفا كرونباخ، حيث أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا، مما حقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لقياس أساليب التفكير.

وانحصرت قيم معامل ألفا للتحقق من الثبات بين (0.609) للأسلوب التنفيذي، (0.699) للأسلوب الهرمي وهذا ما أكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيتها للاستخدام في البيئة العربية.

4-1-2- الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لهذه الدراسة، من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (70) طالب وطالبة بجامعة المدية.

أولا: الصدق:

يعد الصدق أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي إذ لم يكن أهمها على الإطلاق، إذ يعرفه (بشير معمرية، 2007، ص130) هو تقدير للارتباطات بين الدرجة الخام للاختبار والحقيقة الثابتة ثباتا تاما.

1- صدق المحكمين:

لم تجد الباحثتان ضرورة لذلك خاصة أن المقياس مقنن في البيئة العربية (السعودية) بالإضافة إلى أنه خلال التطبيق لم تكن هناك صعوبة في فهم فقرات المقياس.

2- صدق الإتساق الداخلي:

يعتبر صدق الإتساق الداخلي حسب (أحمد سعد جلال، 2008، ص73) أحد أنواع صدق البناء، حيث يتم حساب ارتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية مما يفيد في صدق الاختبار، إذ أن الارتباطات الداخلية يمكن استخدامها كدلالة على صدق البناء وارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية من المؤشرات القوية للصدق.

2-1- معاملات ارتباط البند مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يوضحه الجدول رقم (09):

الأساليب	البنود				
التشريعي	1	14	27	40	53
معامل الارتباط	0.409**	0.584**	0.637**	0.566**	0.706**
التنفيذي	2	15	28	41	54
معامل الارتباط	0.516**	0.540**	0.552**	0.491**	0.622**
الحكمي	3	16	29	42	55
معامل الارتباط	0.601**	0.635**	0.706**	0.567**	0.595**
العالمي	4	17	30	43	56
معامل الارتباط	0.497**	0.471**	0.521**	0.572**	0.497**
المحلي	5	18	31	44	57
معامل الارتباط	0.622**	0.412**	0.534**	0.561**	0.561**
المتحرر	6	19	32	45	58
معامل الارتباط	0.656**	0.670**	0.474**	0.646**	0.513**
المحافظ	7	20	33	46	59
معامل الارتباط	0.531**	0.515**	0.540**	0.577**	0.721**
الهرمي	8	21	34	47	60
معامل الارتباط	0.494**	0.618**	0.543**	0.594**	0.671**
الملكي	9	22	35	48	61
معامل الارتباط	0.492**	0.522**	0.456**	0.636**	0.586**
الأقلي	10	23	36	49	62
معامل الارتباط	0.688**	0.719**	0.680**	0.780**	0.651**
الفوضوي	11	24	37	50	63
معامل الارتباط	0.499**	0.496**	0.512**	0.430**	0.500**
الداخلي	12	25	38	51	64

معامل الارتباط	0.525**	0.632**	0.616**	0.669**	0.665**
الخارجي	13	26	39	52	65
معامل الارتباط	0.635**	0.676**	0.508**	0.749**	0.687**

**دال عند (0.01)

جدول رقم (09): يمثل معاملات ارتباط البند مع الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير.

ويلاحظ أن الدرجات المتحصل عليها كانت تتراوح ما بين (0.409 و0.780) وكلها دالة عند (0.01)، وهذا ما يدل على أن كل البنود تقيس نفس الخاصية.

يتضح من الجدول رقم (09) أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لقياس أساليب التفكير.

2-2- مصفوفة الارتباطات بين الأساليب:

لغرض التأكد من صدق المقياس تم حساب مصفوفة الارتباطات بين الأساليب، وهذا للتعرف على مدى اتساق وارتباط الأساليب فيما بينها لمقياس أساليب التفكير، كما يوضحه الجدول رقم (10) الآتي:

	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الهرمي	الملكي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي
التشريعي	1	0.416**	0.161	0.128	0.187	0.396**	0.067	0.391**	0.293**	0.079	0.333**	0.579**	0.158
التنفيذي	/	1	0.304**	0.280**	0.400**	0.371**	0.497**	0.439**	0.252*	0.429**	0.352**	0.141	0.377**
الحكمي	/	/	1	0.335**	0.474**	0.381**	0.302**	0.471**	0.253*	0.401**	0.317**	0.003	0.392**
العالمي	/	/	/	1	0.223*	0.110	0.332**	0.232*	0.123	0.309**	0.286**	0.051	0.321**

	الخارجي	الداخلي	الفوضوي	الأقلي	الملكي	الهرمي	المحافظ	المتحرر	المحلي
الخارجي	1	-0.218*	0.266**	0.643**	0.216*	0.530**	0.415**	0.359**	0.299**
الداخلي	/	1	0.368**	-0.169	0.303**	0.199*	-0.085	0.221*	0.136
الفوضوي	/	/	1	0.310**	0.359**	0.411**	0.297**	0.312**	0.221*
الأقلي	/	/	/	1	0.329**	0.329**	0.439**	0.292**	0.249*
الملكي	/	/	/	/	1	0.323**	0.178	0.335**	0.281**
الهرمي	/	/	/	/	/	1	0.341**	0.522**	0.480**
المحافظ	/	/	/	/	/	/	1	0.113	0.213*
المتحرر	/	/	/	/	/	/	/	1	0.393**
المحلي	/	/	/	/	/	/	/	/	1

**دال عند (0.01)، *دال عند (0.05)

جدول رقم (10): يمثل مصفوفة الارتباطات بين الأساليب.

يظهر الجدول رقم (10) أن هناك ارتباط بين الأساليب وكانت في أغلبها دالة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05)، ما عدا بين الأسلوب التشريعي مع الأسلوب الأقلي والحكمي والعالمي والمحلي وهذا يعود إلى الخصائص المميزة لكل أسلوب، حيث يتميز ذوو الأسلوب التشريعي بحب الابتكار والتصميم والتخطيط، بينما الأقلي يميل هؤلاء إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة ولا يواصلون العمل وهذا ما يفسر عدم وجود ارتباط دال

بينهما، بالإضافة إلى أن الحكمي يميلون إلى السيطرة على الأنظمة الموجودة والعالمي لا يميلون إلى التفاصيل، والمحلي يستمتعون بالتعامل مع الخصوصيات وهذا ما يفسر عدم وجود ارتباط دال بينهما.

كذلك عدم وجود دلالة بين الأسلوب الداخلي والأساليب (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المحافظ، الأقلي) ويمكن تفسير ذلك بالخصائص المميزة للأسلوب الداخلي حيث يفضل هؤلاء العمل بمفردهم، منطوون، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل، وهو يختلف عن التنفيذي الذين يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة له، والحكمي الذي يميل إلى الحكم على الأنظمة الموجودة، والعالمي الذي لا يميل إلى التفاصيل، والمحلي يستمتع بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، أما المحافظ فيتميز بالحرص وإتباع القوانين، بينما الأقلي فيميل إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة ولا يواصلون العمل، لذا فإن اختلاف هذه الخصائص هو ما أدى إلى عدم وجود دلالة إحصائية بين هذه الأساليب.

كما نلاحظ عدم وجود دلالة بين الأسلوب العالمي مع الأسلوب المتحرر والملكي. فالمتحرر يفضل تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، بينما الملكي لا يدركون عواقب الأمور، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه. أيضا عدم وجود دلالة بين الأسلوب المحافظ مع المتحرر والملكي، وهذا راجع إلى مميزات كل أسلوب والتي تم ذكرها سابقا.

ثانيا: الثبات:

يعرف كل من (سعد عبد الرحمن، 1998، ص163) و(أحمد سعد، 2008، ص78) الثبات بأن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد.

تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التفكير عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ ككل في الدراسة الحالية، حيث تشير (بشرى إسماعيل، 2004، ص80) بأنه مجموع تباينات درجات الأسئلة محل مجموع نسبة الاستجابات الصحيحة.

عدد البنود	ألفا كرونباخ
65	0.880

جدول رقم (11): يوضح معامل ألفا لمقياس أساليب التفكير.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ (α=0.880) وهي قيمة مرتفعة من الثبات، وبالتالي اتضحت صلاحيتها للاستخدام مع العينة الأساسية للدراسة الحالية.

4-2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم:

4-2-1-الخصائص السيكومترية في البيئة العربية:

تم تطبيق هذا المقياس على (50) طالب وطالبة من طلاب عينة التقنين (120) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية بقنا (تربية عام) من الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعي 2002-2003، وهذا لحساب الشروط السيكومترية (الصدق، الثبات) لمقياس أساليب التعلم في البيئة المصرية للتأكد من مدى صلاحية استخدامه في البيئة العربية.

أولا: الصدق:

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداته وأبعاده الفرعية بواسطة أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب (السطحي، العميق) محكا للحكم على صدق مفرداته وأبعاده الفرعية (الدافعية، السطحية) لأخذ أعلى وأدنى الدرجات (27%)، حيث أظهرت النتائج تمييزا واضحا ودالا بين الطلاب ذوي التفضيل المرتفع والتفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (السطحي، العميق). وكذا أساليب التعلم الفرعية (الاستراتيجية، الدافعية) وهي دالة عند مستوى (0.01).

وتم حساب صدق المقياس أيضا عن طريق الصدق التجريبي أو الصدق المرتبط بالمحك، فقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم الذي أعده نويل إنتوستل (N. Entwistle) والذي يتكون من (30) عبارة، وأعده للبيئة العربية محمود عوض الله سالم (1988). وتم حساب معامل الارتباط للأسلوبين (السطحي، العميق) في المقياسين فكان مساويا (0.92 و0.84) على الترتيب وهما دالان عند مستوى (0.01).

ثانيا: الثبات:

تم حساب معامل ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات α)، وإعادة الاختبار بفاصل زمني قدره (16) يوما من إجراء التطبيق الأول، حيث تراوحت معاملات (α) لأسلوب التعلم السطحي (0.84)، وأسلوب التعلم العميق (0.80). وتراوحت ما بين (0.62 و0.72) بالنسبة لأبعاد المقياس، أما معامل ثبات المقياس

ككل (0.78)، بينما معاملات إعادة الاختبار فكانت (0.89) للأسلوب السطحي و(0.84) للأسلوب العميق، وتراوحت ما بين (0.67 و0.76) بالنسبة لأبعاد المقياس أما المقياس ككل (0.85) وكانت كل النتائج دالة عند مستوى (0.01).

وتم حساب معاملات الاتساقات (معاملات الارتباط) الداخلية بين درجات المفردات والبعد (أسلوب التعلم) المتضمنة به تلك الفقرات، وأيضا معاملات الاتساقات الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية (أساليب التعلم الفرعية) والدرجة الكلية للبعد المتضمنة به تلك الأبعاد الفرعية (السطحي، العميق)، وذلك بعد حذف درجة المفردة ودرجة الأبعاد الفرعية من الدرجة الكلية للبعد المتضمنة به حتى لا تؤثر على قيمة معامل الاتساق الناتج، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلية لمفردات أسلوب التعلم السطحي ما بين (0.52 و0.70)، ومفردات أسلوب التعلم العميق ما بين (0.47 و0.64)، بينما الأبعاد الفرعية ما بين (0.75 و0.85) وكانت جميع النتائج دالة عند مستوى (0.01).

4-2-2- الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (70) طالب وطالبة من طلبة جامعة المدية، وذلك ليتم تقدير مؤشرات صدق وثبات أداة الدراسة، والتي كانت على النحو الآتي:

أولا: الصدق:

يعتبر الصدق من أهم الخصائص التي يجب أن يتمتع بها المقياس عند تطبيقه لدراسة خاصية ما، هذا ما يذكره (سبع محمد أبو لبدة، 2008، ص211) بأن الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.

1- صدق الاتساق الداخلي:

يعتمد مبدأ هذه الطريقة حسب (عبد الله الصمادي، 2004، ص214) على مدى اتساق كل فقرة وارتباطها مع الاختبار ككل، بحيث تكون جميع الفقرات تدور حول السمة المراد قياسها والتي صمم من أجلها الاختبار، والتناسق بين فقرات الاختبار يتأثر بمصدرين من مصادر الخطأ، أخطاء ناتجة عن محتويات الفقرة وأخطاء ناتجة عن عدم تجانسها ولذلك فكلما كانت الفقرات متجانسة فيما تقيسه كان التناسق بينها عاليا.

1-1- معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم من خلال حساب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وهو ما يوضحه الجدول رقم (12):

الأسلوب	البنود	معامل الارتباط	الأسلوب	البنود	معامل الارتباط
العميق	1	0.530**	السطحي	3	0.430**
	5	0.539**		7	0.480**
	9	0.474**		11	0.691**
	13	0.520**		15	0.577**
	17	0.600**		19	0.594**
	2	0.513**		4	0.555**
	6	0.575**		8	0.669**
	10	0.572**		12	0.518**
	14	0.471**		16	0.470**
	18	0.587**		20	0.228*

**دال عند (0.01)، *دال عند (0.05)

جدول رقم (12): يوضح معاملات ارتباط درجات بنود مقياس أساليب التعلم مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه.

حيث كانت الدرجات تتراوح ما بين (0.228 و0.691)، وكانت كل الدرجات دالة عند مستوى (0.01) ماعدا درجة البند رقم (20) فهي دالة عند مستوى (0.05)، وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، مما يدل على قوة الإتساق الداخلي بين بنود مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وبالتالي تعد مؤشرا قويا على صدق الأداة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

2-1- معاملات ارتباط البنود ببعد الدافعية السطحية والإستراتيجية السطحية:

قامت الباحثتين في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها العينة الاستطلاعية بين كل من البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وفيما يلي جدول رقم (13) يوضح ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد.

البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
الدافعية السطحية	3	0.532^{**}	الإستراتيجية السطحية	4	0.618^{**}
	7	0.534^{**}		8	0.583^{**}
	11	0.703^{**}		12	0.572^{**}
	15	0.631^{**}		16	0.624^{**}
	19	0.665^{**}		20	0.396^{**}

**دال عند (0.01)، *دال عند (0.05)

جدول رقم (13): يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس أساليب التعلم مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

يتضح من الجدول رقم (13) أن الدرجات المتحصل عليها كانت تتراوح ما بين (0.396 و0.703)، وكلها دالة عند مستوى (0.01) وهذا ما يدل على قوة ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه.

ويلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية) دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى الدلالة التمييزية المرتفعة للبنود، وصدق بناء الأداة.

ثانيا: الثبات:

يعرفه (عبد الله الصمادي، 2004، ص206) بأنه الارتباط بين الدرجات على الاختبار وبين الدرجات على اختبار آخر مواز له.

لذلك تم التأكد من ثبات المقياس كما يلي:

1- معاملات ارتباط البنود ببعد الإستراتيجية العميقة وبعد الدافعية العميقة:

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهذا ما توضحه معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها العينة الاستطلاعية بين كل من البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول رقم (14) الآتي:

البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
الإستراتيجية العميقة	2	0.575**	الدافعية العميقة	1	0.627**
	6	0.643**		5	0.635**
	10	0.591**		9	0.508**
	14	0.558**		13	0.572**
	18	0.698**		17	0.637**

**دال عند (0.01)، *دال عند (0.05)

جدول رقم (14): يوضح معاملات ارتباط درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

يتبين من الجدول رقم (14) أن الدرجات المتحصل عليها تتراوح ما بين (0.508 و0.698)، ويلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الاستراتيجية العميقة، الدافعية العميقة) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا ما يؤكد قوة ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه، وبالتالي تعد هذه المعاملات دالة على ثبات المقياس.

2- معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها وبالأسلوب الذي تنتمي إليه:

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها وبالأسلوب الذي تنتمي إليه، وهو ما يوضحه الجدول رقم (15) الآتي:

البعد	الدافعية السطحية	الاستراتيجية السطحية	البعد	الدافعية العميقة	الاستراتيجية العميقة
الدافعية السطحية	1	0.579**	**الدافعية العميقة**	1	0.584**
الاستراتيجية السطحية	/	1	**الاستراتيجية العميقة**	/	1
الأسلوب السطحي	0.905**	0.870**	**الأسلوب العميق**	0.893**	0.887**

**دال عند (0.01)، *دال عند (0.05)

جدول رقم (15): يوضح معاملات ارتباط البنود ببعضها والأسلوب الذي تنتمي إليه.

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بلغت أصغر قيمة لها (0.579) وأعلى قيمة (0.905) وكانت كل الدرجات دالة عند مستوى دلالة (0.01).

وبالتالي وجود معاملات ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية بين الأبعاد مع بعضها والأسلوب الذي تنتمي إليه، وهذا ما يدل على ثبات مرتفع مما يجعله مؤشرا قويا على صلاحية المقياس والحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه.

3- حساب ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ لمقياس أساليب التعلم ككل وللأساليب الفرعية المكونة له، كما يوضحه الجدول رقم (16) الآتي:

الأساليب	ألفا كرونباخ
العميق	0.725
السطحي	0.701
الكلي	0.715

جدول رقم (16): يوضح قيم ألفا كرونباخ للأساليب الفرعية ومقياس أساليب التعلم ككل.

من خلال قراءتنا للجدول السابق يتبين أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل قدرت ب (α=0.715) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ ب (α=0.725) للأسلوب العميق، وقيمة (α=0.701) للأسلوب السطحي وهي قيم مرتفعة تؤكد على ثبات نتائج المقياس، مما يسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

يتضح مما سبق أن مقياس أساليب التفكير ومقياس أساليب التعلم تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، وهذا ما أوضحته نتائج الصدق والثبات التي استخرجت من العينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد تطبيق المقاييس على العينة، تمت الاستعانة ببرنامج (Spss) الذي يعد أحد أهم وأشهر حزم البرامج الجاهزة في مجال المعالجة الإحصائية للبيانات، إذ يتمتع البرنامج بالعديد من الخصائص الفريدة التي تميزه عن باقي البرامج المماثلة، وأهم هذه الخصائص بساطة الاستخدام وسهولة الفهم.

وقد تم تطبيق أساليب إحصائية هي:

- ✓ معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة.
- ✓ المتوسط الحسابي.
- ✓ الانحراف المعياري.
- ✓ إختبار ليفين للتجانس.
- ✓ اختبار (T test) للفروق.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

استنتاج عام.

خاتمة.

الإقتراحات.

نستعرض في هذا الفصل النتائج المتوصل إليها من خلال تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (Spss)، وهذا للتحقق من فروض الدراسة الحالية.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين كل من أساليب التفكير لسترنبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية".

تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات طلبة عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير كل أسلوب على حدى، لأنه لا توجد درجة كلية للمقياس، ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم الذي يحتوي على مقياسين فرعيين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

أساليب التعلم / أساليب التفكير	العميق	الدلالة		السطحي	الدلالة	
التشريعي	0.387**	0.000	دال	-0.164	0.102	غير دال
التنفيذي	0.278**	0.005	دال	0.211*	0.035	دال
الحكمي	0.243*	0.015	دال	-0.078	0.438	غير دال
العالمي	0.180	0.073	غير دال	0.354**	0.000	دال
المحلي	0.325**	0.001	دال	0.187	0.063	غير دال
المتحرر	0.357**	0.000	دال	-0.106	0.295	غير دال
المحافظ	0.177	0.078	غير دال	0.275**	0.006	دال
الهرمي	0.426**	0.000	دال	-0.030	0.764	غير دال
الملكي	0.102	0.314	غير دال	0.179	0.075	غير دال
الأقلي	0.315**	0.001	دال	0.164	0.102	غير دال
الفوضوي	0.273**	0.006	دال	0.115	0.253	غير دال
الداخلي	0.132	0.189	غير دال	0.072	0.478	غير دال

الخارجي	0.384**	0.000	دال	0.104	0.301	غير دال

جدول رقم (17): يوضح معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

من خلال الجدول أعلاه تظهر علاقة متباينة النوع (موجبة، سالبة) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، حيث تشير البيانات إلى وجود ارتباط بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.243*) و(0.426**) وكلها دالة عند مستوى (0.05) و(0.01)، أما أساليب التفكير الأربعة المتبقية (العالمي، المحافظ، الملكي، الداخلي) فهي غير دالة، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بينها وبين أسلوب التعلم العميق، بينما بالنسبة لارتباط أساليب التفكير مع أسلوب التعلم السطحي، كانت دالة مع الأسلوب (التنفيذي، العالمي، المحافظ) وكانت دالة عند مستوى (0.05) و(0.01)، أما الأساليب المتبقية غير دالة ، وكانت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.211*) و(0.354**)، ونلاحظ أن ارتباط الأسلوب التنفيذي كان دالا مع كلا أسلوبي التعلم (العميق والسطحي).

يتضح من الجدول السابق بصورة عامة أنه توجد علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز، مما يدل على وجود علاقات متداخلة بين نظرية سترينبيرغ لأساليب التفكير ونظرية بيجز لأساليب التعلم. وهذا يؤكد تحقق صحة الفرض الأول حيث توجد علاقات دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (عبد المنعم الدردير، 2004) بأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (الهرمي، الأقلي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق، وكذا وجود علاقة دالة موجبة بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، غير أن نتائج دراسة (عبد المنعم الدردير، 2004) تتعارض مع نتائج الدراسة الحالية حيث توصل إلى عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، وأيضا عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير العالمي وأسلوب التعلم السطحي. وقد يرجع ذلك إلى اختلاف بيئة التعلم وخصائص عينة الدراسة، ففي نفس الدراسة (لعبد المنعم الدردير،

2004) طبق المقياس على طلبة في البيئة المصرية أما الدراسة الحالية طبق المقياس على طلبة الجامعة في البيئة الجزائرية، حيث يشير (Sternberg,1997) أن اختلاف الثقافة من العوامل المؤثرة في تحديد أساليب التفكير، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (رقاقدة مسعودة، 2008) بأنه توجد علاقة دالة موجبة بين أساليب التفكير (الهرمي، الأقلي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق، وتتفق معها في وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، بينما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائجها التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، كما لا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير (العالمي) وأسلوب التعلم السطحي، وقد يعزى السبب إلى اختلاف النظام الدراسي، لأنها طبقت المقياس على طلبة السنة الرابعة نظام "كلاسيك"، بينما الدراسة الحالية على السنة الثالثة "ل م د"، فنظام "كلاسيك" يتميز بأن المحتوى يوزع على طول السنة، بينما نظام "ل م د " يتوزع على سداسي فقط، أي ما أدى إلى اختلاف خصائص الطلبة بين النظامين، بالإضافة إلى ذلك فإن أساليب التفكير الأفضل في مكان ما وزمان ما قد لا يكون الأفضل في مكان وزمان آخر.

من خلال النتائج المتوصل إليها في عينة البحث، يمكن تفسير وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق في ضوء أن الطلبة الذين يتميزون بالأسلوب التشريعي يفضلون وضع قواعد، وقوانين خاصة بهم، ويستخدمون أفكارهم واستراتيجياتهم الخاصة بهم، ويفضلون التخطيط لأمور وحل المشكلات بطريقة إبداعية، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون التحدي للمشكلات الجديدة، ولديهم نظام خاص لكيفية حل المشكلة، ويقومون بأنشطة متنوعة، ومتعددة في حياتهم الجامعية. حيث يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها.

ويميل هؤلاء الطلبة إلى تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع إلى ما هو موجود بالمحتوى الدراسي، ويبرزون في التحصيل الدراسي بشكل واضح جدا، فهم يمتثلون إلى التعليمات المدرسية، وتعليمات الامتحانات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم

للمشكلات (الأسلوب التنفيذي)، كما يقومون بالحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات والمحتوى الدراسي الموجود وتقييم الأفكار، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل، والابتكار وتقديم الآراء والمقترحات (الأسلوب الحكمي).

في حين يميل ذوو الأسلوب المحلي للمشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العلمية، ويحبون التعامل مع المشكلات المجردة، كما يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ويهملون الفكرة العامة، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد، والغايات وراء المادة الدراسية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة. ويقوم الطلبة الذين يمتلكون أسلوبا متحررا بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض، والمواقف غير المألوفة في الحياة والعمل وحل المشكلات الدراسية، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف، وعمل الأشياء بطرق جيدة.

يكون الطلبة مدفوعين بأهداف مرتبة بصورة هرمية، وهو مدرك بأنه لا يمكن إنجاز كل الأهداف بصورة متساوية، لأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، فهو صائد أولويات قادر على تحديد مصادره بعناية، ويبحثون عن التعقيد، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم، ويوزعون اهتماماتهم، وطاقاتهم على عدة مهام محددة الأولويات، كما أنهم يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للموضوعات، والمشكلات المتضمنة في المحتوى الدراسي، وفي اتخاذهم للقرارات، ولديهم إدراك جيد للأولويات في المحتوى الدراسي (الأسلوب الهرمي). ويحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية، ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات، وشرحها وتلخيصها، والتعرف على الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين المعلومات الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة ويقومون ببنية المحتوى وتنظيمه في إطار كامل ومحكم.

كما أن أصحاب الأسلوب الأقلي والفوضوي يتصفون باندفاعهم بالعديد من الأهداف التنافسية ذات الأهمية الملحوظة والمتساوية، ولهم القدرة على عمل ممتاز، بالإضافة إلى أن لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، ولديهم توتر حول تحقيق أهدافهم، إلا أنهم يسمحون للأفكار بالنمو، وكذا يستطيعون ترجمة الأفكار الإبداعية. وغالبا ما يكون لدى ذوي الأسلوب الخارجي وعي بما يحدث للآخرين، ويفضلون العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات

الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة التي تتيح لهم الفرص لتنمية هذه العلاقات، كما يفضلون التعلم في مجموعات والتعاون مع الزملاء.

ويمكن تفسير العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التنفيذي، العالمي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، في ضوء أن الطلبة يهتمون بتنفيذ القواعد، وإتباع ما هو موجود في المحتوى الدراسي، فهم ينفذون أفكار الآخرين وآرائهم، ويفضلون المحتوى المنظم ويميلون إلى استخدام الطرق الموجودة في المشكلات المرتبة والمعدة سابقا، دون العمل على البحث في معلومات جديدة، ويفضلون حفظ المواد، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون (أسلوب تنفيذي)، وبالتالي فهم يستخدمون كلا النوعين من أساليب التعلم (السطحي، العميق) لتحقيق ما يطلب منهم تنفيذه، وهذا راجع للدافعية الخارجية، والخوف من الفشل لذا يقومون بإنجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ، وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون أنهم سيؤدون فيه الامتحان.

ويتميز ذوو الأسلوب المحافظ بإتباع القواعد والإجراءات القائمة في التعلم، ويقللون من إمكانية حدوث التغيير في المحتوى الدراسي، كما يتجنبون المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويرون أن التعلم المدرسي طريقهم نحو تحقيق غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية.

هذا بالإضافة إلى أنهم يهتمون في مواقف أخرى بالعموميات، والأفكار الرئيسية في المحتوى الدراسي، والتعامل مع القضايا المجردة ويفضلون التجديد في كتاباتهم وأفكارهم، كما أنهم يميلون إلى تحليل المواقف أو الموضوعات الغامضة في المحتوى الدراسي، وتوجيه الانتباه للصورة الكلية الكبرى، والاهتمام بالحل الإبداعي، والتخلي عن التفاصيل (الأسلوب العالمي).

ويمكن تفسير النتيجة لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير (الملكي، الداخلي) وأساليب التعلم في الدراسة الحالية، في ضوء أن التدريس في الجامعة يعتمد على طريقة الإلقاء، مما يعمل على التوجيه الخارجي، وبالتالي لا تتيح للطلبة التوجه الداخلي، والعمل بمفردهم وتطبيق أفكارهم، وقدراتهم على المواقف التعليمية بعيدا عن الآخرين، وقد يرجع للعدد الكبير للطلبة الذي تضمه الجامعة. كما أن كثافة المحتويات الدراسية، وعدم كفاية

سداسيات "ل م د" لتغطية البرنامج، تجعل الطالب لا يبحث عن الفهم والعمق، بل على النقطة وبالتالي لم يظهر ارتباط دال إحصائيا في أساليب التعلم (الملكي، الداخلي) لدى الطلبة.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بحساب اختبار (T test)، وقبل ذلك قمنا بوصف عينة الدراسة حسب الجنس، من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمختلف الأساليب المكونة لمقياس أساليب التفكير، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الأساليب	إنـــــاث ن = 71		ذكـــــور ن = 29	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	26.83	4.598	26.69	4.505
التنفيذي	24.30	5.117	25.17	5.339
الحكمي	24.07	5.271	24.48	5.187
العالمي	21.54	5.291	22.83	4.826
المحلي	23.32	5.098	25.28	5.182
المتحرر	23.79	5.634	24.66	4.753
المحافظ	22.99	5.208	23.03	4.939
الهرمي	26.07	5.216	27.69	4.433
الملكي	24.17	4.346	26.31	4.774
الأقلي	24.48	6.708	26.21	4.924
الفوضوي	23.28	5.029	23.79	4.296
الداخلي	21.96	5.691	24.17	5.587

الخارجي	26.79	5.294	27.55	4.477

جدول رقم (18): يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب الجنس لأساليب التفكير.

يمثل الجدول رقم (18) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأساليب الفرعية المكونة لمقياس أساليب التفكير، على عينة بلغت (100) طالب وطالبة، من بينها (71) أنثى و(29) ذكر، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، نجد أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بالنسبة للإناث مابين (21.54) و(26.83)، أما الانحرافات المعيارية فكانت مابين (4.346) و(6.708)، حيث بلغ المتوسط الحسابي قيمة (26.83، 24.30، 24.07، 21.54، 23.32،23.79، 22.99، 26.07، 24.17، 24.48، 23.28،21.96، 26.79) بانحراف معياري قدره (4.598، 5.117، 5.271، 5.291، 5.098، 5.634، 5.208، 5.216، 4.346، 6.708، 5.029، 5.691، 5.294) لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على التوالي.

ونلاحظ عند الذكور أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (22.83) و(27.69) بينما كانت الانحرافات المعيارية مابين (4.296) و(5.587)، هذا وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (26.69، 25.17، 24.48، 22.83، 25.28، 24.66، 23.03، 27.69، 26.31، 26.21، 23.79، 24.17، 27.55) بانحراف معياري قدره (4.505، 5.339، 5.187، 4.826، 5.182، 4.753، 4.939، 4.433، 4.774، 4.924، 4.296، 5.587، 4.477) لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على الترتيب.

وللكشف عن وجود اختلاف في أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس، تم حساب اختبار (T test)، وبما أن عينة الإناث تساوي (N_1=71)، وعينة الذكور تساوي (N_2=29)، أي ($N_1 \neq N_2$) لابد من اختبار تجانس العينتين باستخدام اختبار ليفين للتجانس وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الأساليب	اختبار ليفين للتجانس بين المجموعتين		اختبار (T) لمقارنة المتوسطات		
	اختبار (ف) (F)	مستوى الدلالة	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	0.000	0.997	0.140	98	0.889
التنفيذي	0.090	0.765	-0.768	98	0.444
الحكمي	0.081	0.776	-0.357	98	0.722
العالمي	0.310	0.579	-1.136	98	0.259
المحلي	0.081	0.776	-1.729	98	0.087
المتحرر	0.732	0.394	-0.728	98	0.468
المحافظ	0.845	0.360	-0.043	98	0.966
الهرمي	0.881	0.350	-1.468	98	0.145
الملكي	0.030	0.862	-2.173	98	0.032
الأقلي	3.138	0.080	-1.255	98	0.213
الفوضوي	1.971	0.163	-0.480	98	0.632
الداخلي	0.012	0.913	-1.775	98	0.079
الخارجي	0.961	0.329	-0.682	98	0.497

جدول رقم (19): يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب الجنس في أساليب التفكير.

يمثل الجدول رقم (19) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب الجنس في أساليب التفكير، حيث تشير هذه النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب اختلاف الجنس، باستثناء أسلوب التفكير الملكي، والذي كشفت نتائجه عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس لصالح الذكور، إذ كانت قيمة اختبار ليفين للتجانس تساوي (0.000، 0.090، 0.081، 0.310، 0.081، 0.732، 0.845، 0.881، 0.030، 3.138، 1.971، 0.012، 0.961) عند مستوى دلالة (0.997، 0.765، 0.776، 0.579، 0.776، 0.394،

0.360، 0.350، 0.862، 0.080، 0.163، 0.913، 0.329) بالنسبة لأسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على الترتيب.

وبما أن مستوى دلالة قيم اختبار ليفين للتجانس في أساليب التفكير الثلاثة عشر كانت كلها أكبر من مستوى دلالة (0.05)، فهذا يعني نحسب اختبار (T test) لعينتين مستقلتين متجانستين، والذي كانت نتائجه كما يلي: (0.140، 0.768-، 0.357-، 1.136-، 1.729-، 0.728-، 0.043-، 1.468-، 2.173-، 1.255-، 0.480-، 1.775-، 0.682-)، وكانت كلها بدرجة حرية (98) عند مستوى دلالة (0.889، 0.444، 0.722، 0.259، 0.087، 0.468، 0.966، 0.145، 0.032، 0.213، 0.632، 0.079، 0.497) بالنسبة لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على الترتيب.

وبما أن قيم اختبار (T) لأساليب التفكير لسترينبيرغ كانت كلها أكبر من مستوى دلالة (0.05)، يعني أنها غير دالة إحصائيا، ماعدا أسلوب التفكير الملكي الذي كان دالا عند مستوى أقل من (0.05) علما أن المتوسط الحسابي للذكور في هذا الأسلوب (26.31) أكبر منه عند الإناث (24.17)، فإنه تم رفض الفرض الذي ينص على وجود اختلاف في أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس، باستثناء الأسلوب الملكي الذي أظهرت نتائجه عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الذكور.

من قراءتنا للجدولين السابقين نلاحظ أنه لا يوجد فرق في أساليب التفكير دال إحصائيا بين الجنسين، عدا أسلوب التفكير الملكي الذي ميز الذكور عن الإناث، ومن الدراسات التي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية، ما توصل إليه (عباس بلقوميدي، 2012) في دراسته لأساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، والذي خلص إلى أن الفروق الملاحظة بين الجنسين من حيث أساليب التفكير ليست لها دلالة إحصائية، وكذلك نتائج دراسة (إيمان فخري عزيز، 2013) لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) تبعا لمتغير الجنس في أساليب التفكير ماعدا الأسلوب العملي، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة (نوفل وأبو عواد، 2012) التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة

الطلبة في أسلوب التفكير الملكي تعزى لمتغير الجنس، إلا أنه كان لصالح الإناث عكس الدراسة الحالية التي كانت لصالح الذكور.

في حين تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مظهر محمد عطيات، 2013) بالأردن والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الملكي تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في أساليب التفكير (المحلي، المتحرر، الفوضوي، الخارجي) لصالح الإناث، وفروق في أساليب التفكير (التنفيذي، القضائي، المحافظ، الهرمي) لصالح الذكور، كما تتعارض أيضا مع دراسة (عبد المنعم الدردير، 2004) التي أشارت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس لدى طلبة الجامعة بمصر، إذ تميز الإناث بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي)، أما الذكور فقد تميزوا بأسلوب التفكير (الحكمي)، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف البيئة، ونسبة تمثيل الذكور والإناث في مختلف الدراسات.

يتضح من نتائج الدراسة الحالية أنه لا تختلف أساليب التفكير لستيرنبيرغ عند طلبة السنة الثالثة ليسانس بجامعة المدية باختلاف الجنس، عدا أسلوب التفكير الملكي الذي أظهر فرقا دالا لصالح الذكور، وهذا يشير إلى أن درجة استخدام هذه الأساليب جاءت متقاربة لدى كل من الذكور والإناث، وعدم وجود فرق يدل على قلة تنوع البيئة التعليمية لدى الطلبة بشكل عام وعدم اختلاف أساليب تعامل الذكور مع المعطيات والمواقف التعليمية عن الإناث، ويمكن تفسير تميز الذكور عن الإناث في أسلوب التفكير الملكي، في أن طبيعة هذا الأسلوب تنسجم مع خصائص الذكور، والذين يسعون إلى تحقيق هدف واحد يعملون من أجله لمدة طويلة إلى أن يتحقق، ويسخرون كامل طاقتهم العقلية لإنجازه، والتعامل مع القضايا الرئيسة ويتجاهلون القضايا التي ليس لها علاقة بموضوع اهتمامهم، ويستخدمون وسائل عديدة للوصول إلى أهدافهم بأي طريقة حتى ولو كان الأسلوب الذي اختاروه منتجا للمشكلات، وغير سهل ويحاولون حل المشكلات بغض النظر عن طبيعة العقبات التي قد تعترض طريقهم، فهم يركزون على هدف وحيد وأساسي بالنسبة لهم، ويهملون بقية الأهداف الفرعية وعدم الاهتمام بالتفاصيل.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف أساليب التفكير لستيرنبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بحساب اختبار (T test)، وقبل ذلك قمنا بوصف عينة الدراسة حسب التخصص، من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمختلف الأساليب المكونة لمقياس أساليب التفكير، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الأساليب	علمـــي ن = 44		أدبـــي ن = 56	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	27.64	3.648	26.13	5.081
التنفيذي	25.75	4.701	23.61	5.365
الحكمي	25.00	4.590	23.55	5.631
العالمي	21.82	4.707	21.98	5.548
المحلي	25.00	4.774	23.02	5.348
المتحرر	24.11	4.601	23.98	5.968
المحافظ	23.55	4.506	22.57	5.536
الهرمي	26.95	5.117	26.21	4.990
الملكي	24.59	5.235	24.95	3.984
الأقلي	25.00	6.372	24.96	6.243
الفوضوي	22.91	4.599	23.84	4.975
الداخلي	22.91	4.959	22.36	6.291
الخارجي	27.14	5.254	26.91	4.948

جدول رقم (20): يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب التخصص لأساليب التفكير.

يمثل الجدول رقم (20) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأساليب الفرعية المكونة لمقياس أساليب التفكير لسترينبيرغ حسب التخصص، حيث تم تطبيق مقياس أساليب التفكير، على عينة بلغت (100) طالب وطالبة بجامعة المدية، من بينهم (44) في التخصص العلمي، و(56) في التخصص الأدبي، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد بالنسبة للتخصص العلمي قد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (21.82) و(27.64)، أما الانحرافات المعيارية فكانت ما بين (3.648) و(6.372)، حيث بلغ المتوسط الحسابي قيمة (27.64، 25.75، 25.00، 21.82، 25.00، 24.11، 23.55، 26.95، 24.59، 25.00، 22.91، 22.91، 27.14) بانحراف معياري قدره (3.648، 4.701، 4.590، 4.707، 4.774، 4.601، 4.506، 5.117، 5.235، 6.372، 4.599، 4.959، 5.254) لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على التوالي.

ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية عند التخصص الأدبي قد تراوحت مابين (21.98) و(26.91) ، بينما كانت الانحرافات المعيارية مابين (3.984) و(6.291)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (26.13، 23.61، 23.55، 21.98، 23.02، 23.98، 22.57،26.21، 24.95، 24.96، 23.84، 22.36، 26.91) بانحراف معياري قدره (5.081، 5.365، 5.631، 5.548، 5.348، 5.968، 5.536، 4.990، 3.984، 6.243، 4.975، 6.291، 4.948) لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على الترتيب.

وللكشف عن وجود اختلاف في أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص، وبما أن عينة التخصص العلمي تساوي ($N_1=44$) وعينة التخصص الأدبي تساوي ($N_2=56$) أي ($N_1 \neq N_2$)، لابد من اختبار تجانس العينتين باستخدام اختبار ليفين للتجانس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الأساليب	اختبار ليفين للتجانس بين المجموعتين		اختبار (T) لمقارنة المتوسطات		
	اختبار (ف) (F)	مستوى الدلالة	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	4.239	0.042	1.730	97.280	0.087
التنفيذي	0.083	0.774	2.092	98	0.039
الحكمي	3.381	0.069	1.381	98	0.170
العالمي	0.588	0.445	-0.157	98	0.876
المحلي	0.222	0.639	1.928	98	0.057
المتحرر	2.946	0.089	0.121	98	0.904
المحافظ	3.551	0.062	0.946	98	0.346
الهرمي	0.367	0.546	0.728	98	0.468
الملكي	6.166	0.015	-0.373	78.345	0.710
الأقلي	0.036	0.851	0.028	98	0.978
الفوضوي	0.776	0.380	-0.959	98	0.340
الداخلي	2.475	0.119	0.477	98	0.634
الخارجي	0.006	0.938	0.220	98	0.826

جدول رقم (21): يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب التخصص في أساليب التفكير.

يمثل الجدول رقم (21) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب التخصص في أساليب التفكير، حيث تشير هذه النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب اختلاف التخصص، باستثناء أسلوب التفكير (التنفيذي، المحلي)، والذي كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، إذ كانت قيمة اختبار ليفين للتجانس تساوي (4.239، 0.083، 3.381، 0.588، 0.222، 2.946، 3.551، 0.367، 6.166، 0.036، 0.776، 2.475، 0.006) عند مستوى دلالة (0.042، 0.774، 0.069،

0.445، 0.639، 0.089، 0.062، 0.546، 0.015، 0.851، 0.380، 0.119، 0.938) بالنسبة لأسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على الترتيب.

وبما أن مستوى دلالة قيم اختبار ليفين للتجانس في أساليب التفكير الثلاثة عشر كانت كلها أكبر من مستوى دلالة (0.05)، فهذا يعني حساب اختبار (T test) لعينتين مستقلتين متجانستين، عدا أسلوبي التفكير التشريعي والملكي أظهرت نتائجهما أنهما دالين عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وبالتالي تم حساب اختبار (T test) لعينتين مستقلتين غير متجانستين والذي كانت نتائجه كما يلي: (2.092، 1.381، 0.157-، 1.928، 0.121، 0.946، 0.728، 0.028، 0.959-، 0.477، 0.220) عند مستوى دلالة (0.039، 0.170، 0.876، 0.057، 0.904، 0.346، 0.468، 0.978، 0.340، 0.634، 0.826) كلها بدرجة حرية تساوي (98) بالنسبة لأساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) على الترتيب، أما بالنسبة لأسلوبي التفكير التشريعي والملكي (1.730، 0.373-) عند مستوى دلالة (0.087، 0.710) بدرجة حرية (97.280، 48.345) على التوالي، وعلى ضوء هذه النتائج نلاحظ أن قيم اختبار (T test) لأساليب التفكير لسترينبيرغ كانت كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي الفرق غير دال إحصائيا، ماعدا أسلوب التفكير (التنفيذي، المحلي) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، علما أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي أكبر منه عند التخصص الأدبي (25.75، 23.61)، و(25.00 أكبر من 23.02)، فإنه تم رفض الفرض الذي ينص على وجود اختلاف في أساليب التفكير لسترينبيرغ لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص، باستثناء أسلوب التفكير (التنفيذي، المحلي) الذي أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين لصالح التخصص العلمي.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدولين السابقين بأنه لا توجد فروق بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في أساليب التفكير، عدا أسلوب التفكير (التنفيذي، والمحلي) الذي كان لصالح التخصص العلمي، وهي بهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (بن ناصر فرحات، 2014) التي أجريت على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالمسيلة (الجزائر)، تناول فيها علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات، ومن بين النتائج المتوصل إليها، عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) في أساليب التفكير، وكذلك مع نتائج دراسة (رقاقدة مسعودة، 2008) ودراسة (عبد المنعم الدردير، 2004) التي خلصت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين نوع التخصص (علمي، أدبي) في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير (المحلي، الهرمي) الذي كان لصالح طلبة الأقسام العلمية.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه (إلهام وقاد، 2008) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير (الحكمي، الهرمي، الأقلي، المحلي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، المحافظ) لصالح التخصصات الأدبية، إلا أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة الحالية في وجود فروق في أسلوب التفكير المحلي، كما لا توجد فروق دالة بين طالبات التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الفوضوي، العالمي، التقدمي، الخارجي، الداخلي) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف عينة دراستها مع الدراسة الحالية، حيث كانت عينتها طالبات الجامعة من جميع الكليات، بينما الدراسة الحالية استندت على كليتين (العلوم الاجتماعية، العلوم التجارية). وتتعارض أيضا مع ما توصل إليه (مظهر محمد عطيات، 2013) بالأردن بأنه توجد فروق دالة بين طلبة الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، الداخلي) لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة في أساليب التفكير (القضائي، العالمي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأحادي، الفوضوي) لصالح طلبة الكليات الأدبية. وقد يرجع ذلك إلى الثقافة السائدة التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير، والتي تختلف باختلاف البيئة، فبيئة عينة الدراسة الحالية الجزائرية، قد تختلف فيها الثقافة عن بيئات دراسات أخرى، وكذا اختلاف زمن الدراسات، وقد يكون للتخصص تأثير كبير على أساليب التفكير والتي تعد من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أساليب التفكير التي يستخدمها طلبة التخصصات العلمية والأدبية جاءت متقاربة، وهذا يدل على عدم تنوع وتعدد ومرونة أساليب التدريس في الجامعة، فهي لا تختلف في التخصصات العلمية عما هو كائن في التخصصات الأدبية. أما عن تميز طلبة التخصص العلمي عن طلبة التخصص الأدبي في أسلوب التفكير التنفيذي، فقد يرجع إلى طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية، والتي تتطلب التعامل مع

المواقف العملية وتنفيذ الخطط متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة مثل التشفير، التجميع، مقارنة المعلومات، وذوو الأسلوب التنفيذي يميلون لإتباع القوانين والتوجيهات التي تم الوصول إليها سابقا ضمن النظريات والمبادئ الموجودة، وتطبيق العمليات كما هو محدد ومقرر لهم مسبقا، كما يميلون إلى تذكر الحقائق وحل المشكلات التي تتطلب العملية في حلها وتقديم الأدلة والبراهين لما يقومون به من عمل، وكذا البحث التطبيقي الذي يعطي مشكلة للعمل عليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب (مظهر محمد عطيات، 2013، ص1137) أن أنماط التفكير التي يميل إليها طلبة التخصص العلمي (الأسلوب المحلي) تميزت بالتفكير التحليلي، وتجزئة وتحليل المهمات، وجمع معلومات محددة حول المشكلة والاهتمام بالتفاصيل أكثر من الصورة الكلية، والسير بخطوات محددة، والاهتمام بالمشكلات التحليلية، واستخدام الذكاء في المهمات، ولعل هذه الصفات تنسجم مع طبيعة المهمات التعليمية والتعلمية للطلبة في التخصصات العلمية، كالرياضيات والفيزياء، والهندسة، والحاسوب، حيث تتطلب التخصصات العلمية استخدام أساليب تفكير تمكنهم من التغلب على العقبات وحل المشكلات، وحل المسائل.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بحساب اختبار (T test)، وقبل ذلك قمنا بوصف عينة الدراسة حسب الجنس، من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمختلف الأساليب المكونة لمقياس أساليب التعلم، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

أساليب التعلم	إنـــــاث ن = 71		ذكـــــور ن = 29	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السطحي	11.99	3.519	14.66	3.232
العميق	16.70	3.682	15.93	3.741

جدول رقم (22): يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب الجنس في أساليب التعلم (السطحي، العميق).

يمثل الجدول رقم (22) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للجنسين في أساليب التعلم (السطحي، العميق)، حيث تم تطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة بلغت (100) طالب وطالبة، منها (71) أنثى، و(29) ذكر، وتمثل المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي (11.99)، بانحراف معياري (3.519)، بينما أسلوب التعلم العميق بمتوسط حسابي قدره (16.70) وانحراف معياري (3.682) بالنسبة للإناث.

أما الذكور بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي (14.66) بانحراف معياري (3.232)، بينما أسلوب التعلم العميق فقد تمثل بمتوسط حسابي قدره (15.93)، وانحراف معياري قدره (3.741).

وللكشف عن وجود اختلاف في أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس، تم حساب (T test)، وبما أن عينة الإناث تساوي (N_1=71) وعينة الذكور تساوي (N_2=29) أي ($N_1 \neq N_2$)، لابد من اختبار تجانس العينتين باستخدام اختبار ليفين للتجانس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

أساليب التعلم	اختبار ليفين للتجانس بين المجموعتين		اختبار (T) لمقارنة المتوسطات		
	اختبار (ف) (F)	مستوى الدلالة	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السطحي	0.033	0.856	-3.521	98	0.001
العميق	0.118	0.732	0.949	98	0.345

جدول رقم (23): يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب الجنس في أساليب التعلم (السطحي، العميق).

يوضح الجدول رقم (23) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم، حيث تشير هذه النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق بين

الجنسين، إذ كان اختبار ليفين للتجانس يساوي (0.033)، عند مستوى دلالة (0.856)، بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي، أما أسلوب التعلم العميق فقد بلغت (0.118)، عند مستوى دلالة (0.732)، وبما أن مستوى الدلالة في كلا أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) أكبر من مستوى دلالة (0.05)، فهذا يعني أن العينتين مستقلتين متجانستين، تم حساب اختبار (T test) لعينتين مستقلتين متجانستين، وقد بلغت قيمته لأسلوب التعلم السطحي (3.521-) بدرجة حرية (98) عند مستوى دلالة (0.001)، نلاحظ أن مستوى دلالة اختبار(T) أقل من (0.05)، وأن المتوسط الحسابي للذكور (14.66) أكبر من المتوسط الحسابي للإناث (11.99)، ذلك يدل على وجود اختلاف في أساليب التعلم السطحي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس لصالح الذكور.

بينما أسلوب التعلم العميق فكانت قيمة اختبار (T test) بلغت (0.949) بدرجة حرية (98) عند مستوى دلالة (0.345)، نلاحظ أن مستوى دلالة اختبار (T) أكبر من (0.05)، علما أن المتوسط الحسابي للإناث (16.70) أكبر منه عند الذكور (15.93)، لذلك تم رفض الفرض الذي ينص على وجود اختلاف في أساليب التعلم العميق لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف الجنس، أي أنه لا توجد فروق في الدرجات على مقياس أساليب التعلم العميق تعود إلى اختلاف الجنس.

يتضح من خلال الجدولين السابقين بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي باختلاف الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق باختلاف الجنس. وهي بهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (أبو هاشم وصافيناز، 2007) والتي أجريت على طلبة الجامعة، حيث كانت من نتائج الدراسة وجود فروق في أساليب التعلم حسب الجنس، وكذلك مع نتائج دراسة (أماني عبد الخالق، 2012) والتي كانت عينة دراستها على طلبة الصف الرابع الإعدادي، حيث أظهر متغير الجنس فرقا ذا دلالة إحصائية في أساليب التعلم "لشمك" والفرق كان لصالح الإناث وهنا تتعارض مع دراستنا الحالية التي توصلت إلى وجود فرق في أسلوب التعلم السطحي لصالح الذكور. كما اتفقت مع نتائج دراسة (مؤيد الجميلي، 2013) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (استراتيجية التعلم العميق ودافعية التعلم العميق) بين الجنسين، إلا أنها تتعارض مع الدراسة

الحالية في أنها توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (استراتيجية التعلم السطحي ودافعية التعلم السطحي) بين الجنسين.

بينما لا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد داودي، 2007)، التي تناولت أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم، على الأداء، على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، والذي توصل إلى عدم وجود تفاعل دال بين أسلوب التعلم والجنس والأداء في حل المشكلات. وتتعارض أيضا مع نتائج دراسة (حمد بليه العجمي، 2013) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم، ما عدا الأسلوب السمعي، فكان الفرق دالا إحصائيا لصالح الذكور، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس "لميملتكس"، وكذا تتعارض مع نتائج دراسة (معمري ثامر، 2013)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثانية متوسط في أسلوبي التعلم (الفردي، التعاوني) باختلاف الجنس، الذي استخدم مقياس أساليب التعلم من إعداده، وقد يرجع هذا الفرق في النتائج لاختلاف العينات والأدوات المستعملة في كل دراسة.

حاولت الدراسة الحالية في تناولها لهذا الفرض معرفة الفروق في أساليب التعلم (السطحي، العميق) لبيجز وفق اختلاف الجنس، وأظهرت نتائج اختبار (T) للفروق عن وجود اختلاف دال إحصائيا في أسلوب التعلم السطحي بين الجنسين لصالح الذكور، وعدم وجود فرق دال في أسلوب التعلم العميق حسب الجنس. ويمكن تفسير اختلاف الذكور عن الإناث في أسلوب التعلم السطحي، في ضوء أن الذكور يتميزون بضعف دافعيتهم نحو التعلم، ففي هذا الأسلوب تكون الدافعية خارجية في التعلم كالخوف من الفشل، أو بهدف إرضاء الآخرين وليس إرضاء الذات، ويتميز ذوو الأسلوب السطحي باعتقادهم أن التعلم هو وسيلة للوصول إلى غايات وأهداف مثلا الحصول على وظيفة مستقبلا، وتفضيل العمل السهل، فهم مدفوعين لاستخدام هذا الأسلوب لتحقيق أهدافهم بجهد أقل، وبأقصر الطرق، كما يرون أن الهدف من التعلم هو الحصول على شهادة علمية تؤهله لشغل منصب عمل، وخاصة الذكور، فالحصول على وظيفة لديهم أولى الاهتمامات التي تشغل بالهم، لذا يكون أكبر من اهتمام الإناث.

ويرتبط أسلوب التعلم السطحي بالنظر إلى التعلم على أنه إعادة لإنتاج المعرفة، وبأنه فقط جواز يؤهله للحصول على عمل، وبالتالي فإن هدف التعلم أصبح ضعيفا يتسم بالسطحية، وهو ما جعل طلبة الذكور في الجامعة يفضلون الأسلوب السطحي، والإعتماد على مهارات

معرفية منخفضة الرتبة كالتذكر، والتعرف، والوصف، والشرح ،والترتيب، وهي طرق دراسية غير فعالة، يستخدمها ذوو الأسلوب السطحي، فهم يرون أن مرحلة الجامعة هي محطة للإستراحة، لا يبذلون فيها جهدا، فمعظم اهتمامهم ينصب على تخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة معمقة، من خلال الاعتماد على الملخصات التي يعدها الأساتذة، وتقبل الأفكار والمعلومات بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة، والتقيد بحدود المنهاج.

ومن بين الأسباب التي تؤدي بالطلبة إلى استخدام الأسلوب السطحي الاعتماد على المحاضرة والملخصات دون متابعة للدروس، وهي الطريقة المستخدمة من طرف أساتذة الجامعة، لذا يفضلون العمل السهل بهدف الوصول إلى درجة النجاح، وتفضيل منطقة الوسط في الترتيب، والهادف إلى الأداء من أجل الامتحان، فهي بذلك لا تشجع الطلبة على استخدام مهارات التعلم العميق، كما أن هذا التعلم (المحاضرة) يؤدي بالطالب إلى استخدام التكرار الآلي، والحفظ الأصم للمعلومات حيث لا تتيح فهما للمعنى، ومن ثم الإدخال المنفرد للأفكار دون الربط بينها، ومعالجة المواضيع بطريقة جزئية، إذ يتم التركيز على العبارات المفتاحية مما يشوه البنية الأساسية والمعنى في التعلم.

تجدر الإشارة أيضا إلى أن السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في أسلوب التعلم العميق، لأن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بالنشاط والبحث، والتفاعل النشط مع المحتوى، كما يفضلون المحاضرات، والمواقف التي تخلق جوانب التنافس والدافعية، وهو ما لا توفره طريقة التدريس بالجامعة، لذلك نجد مستوى التدريب والاهتمام الذي يحصل عليه الطلبة سواء كان ذكرا أو أنثى لا يختلف، بالإضافة إلى أنهم يعيشون في بيئة واحدة، وفي ذات الظروف، ويتعرضون لنفس المواقف، والمؤثرات من حيث طرق التدريس، والمناهج الدراسية المتشابهة، والمتبعة في تقديم المحتوى، مما جعل استخدام أساليب التعلم العميق من قبل الإناث بنفس الدرجة التي يستخدمها الذكور، وهو ما يفسر عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم العميق لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية تبعا لمتغير الجنس.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بحساب اختبار (T test)، وقبل ذلك قمنا بوصف عينة الدراسة حسب التخصص، من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمختلف الأساليب المكونة لمقياس أساليب التعلم، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

أساليب التعلم	علمـــي ن = 44		أدبـــي ن = 56	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السطحي	28.39	6.005	26.14	6.448
العميق	16.93	4.111	16.13	3.331

جدول رقم (24): يمثل قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب التخصص في أساليب التعلم (السطحي، العميق).

يمثل الجدول رقم (24) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتخصص (علمي، أدبي) لأساليب التعلم (السطحي، العميق)، حيث تم تطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة بلغت (100) طالب وطالبة، من بينها (44) في التخصص العلمي، و(56) في التخصص الأدبي، وتمثل المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي (28.39)، بانحراف معياري قدره (6.005)، بينما أسلوب التعلم العميق بلغ المتوسط الحسابي (16.93)، بانحراف معياري (4.111) بالنسبة للتخصص العلمي. أما التخصص الأدبي فقد تمثل بمتوسط حسابي (26.14) وبانحراف معياري قدره (6.448) بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي، وبلغ المتوسط الحسابي قيمة (16.13)، بانحراف معياري قدره (3.331) بالنسبة لأسلوب التعلم العميق.

وللكشف عن وجود اختلاف في أساليب التعلم لبيجز لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص، تم حساب (T test)، وبما أن عينة

التخصص العلمي تساوي (N_1=44) وعينة التخصص الأدبي تساوي (N_2=56) أي ($N_1 \neq N_2$) لابد من اختبار تجانس العينتين باستخدام اختبار ليفين للتجانس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

أساليب التعلم	اختبار ليفين للتجانس بين المجموعتين		اختبار (T) لمقارنة المتوسطات		
	اختبار (ف) (F)	مستوى الدلالة	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السطحي	0.583	0.447	-1.780	98	0.078
العميق	2.187	0.142	-1.084	98	0.281

جدول رقم (25): يمثل نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب التخصص في أساليب التعلم (السطحي، العميق).

يمثل الجدول رقم (25) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق حسب التخصص في أساليب التعلم، حيث تشير هذه النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السطحي، العميق) باختلاف التخصص، إذ كانت قيمة اختبار ليفين للتجانس تساوي (0.583) عند مستوى دلالة (0.447) بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي، أما أسلوب التعلم العميق فقد بلغت قيمة اختبار ليفين للتجانس (2.187)، عند مستوى دلالة (0.142)، وبما أن الدلالة في كلا أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) أكبر من مستوى دلالة (0.05)، فهذا يعني أن العينتين مستقلتين متجانستين، لذا تم حساب اختبار (T test) لعينتين مستقلتين متجانستين، وقد بلغت قيمة اختبار (T) لأسلوب التعلم السطحي (1.780-) بدرجة حرية (98) عند مستوى دلالة (0.078)، بينما أسلوب التعلم العميق فكانت قيمة اختبار (T) قد بلغت (1.084-) بدرجة حرية (98) عند مستوى دلالة (0.281)، وبما أن قيمة اختبار (T) لأسلوبي التعلم السطحي والعميق كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، علما أن المتوسطات الحسابية كانت أكبر عند التخصص العلمي منه في التخصص الأدبي (28.39 أكبر من 26.14) و(16.93 أكبر من 16.13) في كلا أسلوبي التعلم السطحي والعميق على التوالي، لذلك تم رفض الفرض الذي ينص على وجود اختلاف في أساليب التعلم (السطحي، العميق) لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس

المقبلين على التخرج بجامعة المدية باختلاف التخصص، أي أنه لا يوجد فرق في الدرجات على مقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق) تعود إلى اختلاف التخصص.

يتضح من خلال الجدولين السابقين بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السطحي، العميق) باختلاف التخصص لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية، وهي بهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (مؤيد الجميلي، 2013)، والتي أجريت على طلبة الجامعات العراقية حيث كانت من نتائج دراسته عدم وجود فروق بين الطلبة في أساليب التعلم (دافعية التعلم السطحي، دافعية التعلم التحصيلي، دافعية التعلم العميق، استراتيجية التعلم العميق، استراتيجية التعلم السطحي) حسب التخصص إلا في (استراتيجية التعلم التحصيلي) توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي، كما تتفق مع نتائج دراسة (ميرفت السليماني، 2011) والتي أجريت على طالبات المرحلة الثانوية، حيث توصلت في نتائجها إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين الطالبات حسب التخصص، كذلك مع نتائج دراسة (محمد الغامدي، 2012)، التي تمت على عينة من طلبة المرحلة الثانوية والذي توصل إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي (الطبيعي، الشرعي).

بينما لا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع النتائج التي أشارت إليها (إلهام وقاد، 2008) حيث أظهرت نتائج دراستها لأساليب التعلم بعد تطبيق مقياس أساليب التعلم من إعدادها لدى طالبات الجامعة بالسعودية، بأنه توجد فروق للأبعاد والأساليب بين طالبات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لصالح طالبات التخصصات العلمية، إلا الخبرة المحسوسة والأسلوب التباعدي فإنه توجد فروق دالة إحصائيا، وكذلك لا تتفق مع ما توصل إليه (إبراهيم بن سالم الصباطي، 2002) في دراسته التي استعمل فيها مقياس أساليب التعلم "لأنتوستل وتايت" بالسعودية والتي خلصت إلى وجود فروق ذا دلالة في أسلوب التعلم العميق والسطحي بين مجموعة من طلبة التخصص العلمي، ومجموعة من طلبة التخصص الأدبي، إلا أنه لم يكن هناك فرق في أسلوب التعلم الإستراتيجي حسب التخصص، ويمكن إرجاع هذا الإختلاف بين نتائج دراستنا والدراسات المذكورة آنفا إلى الأدوات المستعملة، حيث استخدمنا مقياس أساليب التعلم لبيجز، كذلك اختلاف عينات الدراسة، وبيئة التعلم حيث يذكر بيجز حسب ما أشار إليه (الصباطي، 2002، ص15) أن البيئة من العوامل المؤثرة في أساليب التعلم لأن

أسلوب التعلم للطالب هو نتيجة للتفاعل بينه وبين البيئة، كما قد يكون للتخصص تأثير كبير على أساليب التعلم.

ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم (السطحي، العميق) يعزى لمتغير التخصص، لأن ذلك قد يرجع إلى التقارب في ظروف الحياة الاجتماعية، والثقافية للطلبة في كلا التخصصين العلمي والأدبي، وتعرضهم لنفس البيئة التعليمية، حيث يذكر "شمك" المشار إليه في (الصباطي، 2002،ص15) أن الموقف التعليمي ذو تأثير على أسلوب التعلم التي يتبناها الطالب، ويتكون هذا الموقف من خصائص المنهج الدراسي ومحتواه، وأسلوب الأستاذ في التدريس، الذي يلغي ظهور فروق في أساليب التعلم بين التخصصين، فطرق التدريس التقليدية والمتشابهة التي يستخدمها أساتذة الجامعة، يكون لها دور فعال في التأثير على الطلبة في طرق تعلمهم بأسلوب واحد، وعلى الرغم من التطورات الحديثة التي شهدتها المؤسسات التعليمية خلال السنوات الماضية لتطوير المناهج، وتحقيق مخرجات أفضل، إلا أن طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها الأساتذة مازالت كما كانت عليه في السابق والتي قد لا تتماشى مع التغيرات في المناهج، وطرق التدريس المطورة وبالتالي لا تقدم نتائج فعالة، كما يرجع السبب لعدم تأهيل الأساتذة وتدريبهم، وتنظيم دورات تكوينية للتعريف بطرق التدريس المختلفة، والتي تتماشى وأساليب التفكير والتعلم لدى الطالب، وأيضا عدم احترام خصائص المادة التعليمية في التخصصات العلمية والأدبية، ما يضطر الطلبة لإتباع أسلوب واحد في التعلم.

استنتاج عام:

اعتمادا على النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق مقياسين متمثلين في مقياس لأساليب التفكير لسترينبيرغ، ومقياس لأساليب التعلم لبيجز، على عينة (100) طالب من أصل (374) طالب من جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية، وذلك باستخدام برنامج (Spss)، تم التوصل إلى نتائج في مجملها انتهت بتحقق الفرضية الرئيسية أي وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع في أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز لدى "طلبة السنة الثالثة ليسانس المقبلين على التخرج بجامعة المدية"، أما الفرضيات الفرعية فقد تم تحقق (03) فرضيات جزئيا وهي :

- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير لسترينبيرغ تبعا لمتغير الجنس عدا أسلوب التفكير الملكي الذي أظهر فرقا لصالح الذكور.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لسترينبيرغ تبعا لمتغير التخصص ما عدا أسلوب التفكير (التنفيذي، المحلي) لصالح التخصص العلمي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق لبيجز تبعا لمتغير الجنس بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لبيجز تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

بينما تنفي الدراسة الحالية كليا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السطحي، العميق) لبيجز تبعا لمتغير التخصص.

خـــاتمــة:

بناء على ما سبق ذكره في الجانبين النظري والتطبيقي، فإن أساليب التفكير والتعلم تعتبر عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية، إذ أصبح ضرورة لا غنى عنها في فهم أعمق للمحتوى المعرفي، فكل متعلم يتمتع بأساليب تميزه عن غيره من المتعلمين لأنها تمثل طريقته في معالجة المعلومات، واستخدام إمكانياته.

فالاهتمام بأساليب التفكير وأساليب التعلم تجعل المتعلم أكثر قدرة في المواقف التعليمية وتعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات، والتمثيلات المعرفية، فمعرفة أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلبة تساعد في اكتشاف قدراتهم، وكيفية تنظيم أفكارهم، والتعبير عنها للوصول إلى استقلاليتهم في عملية التعلم والابتعاد عن التبعية.

وهذا ما حفزنا إلى القيام بإجراءات ملموسة تمثلت في الدراسة الحالية التي تبحث في العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلبة، والتي توصلت إلى وجود فروق متباينة النوع بين أساليب التفكير لسترينبيرغ وأساليب التعلم لبيجز، كون تبني الطلبة لأسلوب تفكير وتعلم معين، محور مهم في مجال علم النفس المعرفي، لأنهما من العوامل المهمة للإرتقاء بالعملية التعليمية.

ومن ثم فإن المخرج الأساسي في العملية التعليمية يتمثل في تطبيق طرائق وأساليب جديدة، بما يكفل مواجهة المشكلات التعليمية، لأن الإلمام بأساليب تفكير الطلبة وأساليب تعلمهم، ومراعاة خصائصهم الفريدة التي تميزهم عن غيرهم من المتعلمين، يساعد على مواجهة مشكلات العصر"عصر المعلومات".

الإقتراحات:

- ✓ التنويع في أساليب التدريس والتقييم بما يناسب أساليب تفكير الطلبة.
- ✓ الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية، لأهميتها في مستقبلهم المهني.
- ✓ ضرورة حث طلبة الجامعة على تبني الأسلوب العميق في التعلم، مع التأكيد على أساتذة الجامعة على وضع اختبارات تحصيلية لا تعتمد على الحفظ، والإسترجاع بل باستخدام الفهم والتطبيق والتي تنمي أسلوب التعلم العميق في التدريس.
- ✓ ضرورة قيام أعضاء التدريس بالجامعة بتكييف أساليب تدريسهم لتلائم قدر الإمكان أساليب تعلم طلابهم.
- ✓ وضع أسئلة تستثير قدرة الطلاب على التفكير وعدم الاعتماد على الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على التذكر فقط.
- ✓ أن يعي المتعلم بروفيل أساليب التفكير وأساليب التعلم لديه مما يساعده على الوعي بذاته أكثر في تنفيذ المهمات.

المراجع

قائمـة المراجـع:

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

1-1- قائمة الكتب:

1- أحمد زايد، تصميم البحث الاجتماعي: أسس منهجية وتطبيقات عملية، بدون طبعة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2002.

2- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، بدون طبعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.

3- أحمد سعد جلال، مبادئ القياس النفسي مع تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج Spss، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008.

4- إسماعيل شعباني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، المعهد الوطني للتجارة، بن عكنون الجزائر، 2005.

5- بشرى إسماعيل، المرجع في القياس النفسي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر، القاهرة، 2004.

6- بشير معمرية، القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، ط2، منشورات الحبر، الجزائر، 2007.

7- تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004.

8- حسني عبد الباري، عصر التفكير: مهاراته واسراتيجيات تدريبه، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2001.

9- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

10- خليل ميخائيل معوض، علم النفس التربوي: أسسه وتطبيقاته، ط1، مركز الإسكندرية للتوزيع، مصر، 2003.

11- دعمس نمر مصطفى، منهجية البحث العلمي والعلوم الاجتماعية، بدون طبعة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

12- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، الدماغ والتعليم والتفكير، ط1، دار الفكر، عمان، 2007.
13- راشد مرزوق راشد، علم النفس التربوي: نظريات ونماذج معاصرة، ط1، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة، 2005.
14- رجاء محمود أبو علام، التعلم: أسسه وتطبيقاته، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،2004.
15- رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، ط6، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1993.
16- زيد منير عبوي، التفكير الفعال، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2008.
17- سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008.
18- سترينبيرغ روبرت، أساليب التفكير، ترجمة عادل سعدي وسفخضر، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2004.
19- سعد عبد الرحمن، القياس النفسي: النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
20- طافش محمود، تعليم التفكير- مفهومه - أساليبه - مهاراته، ط1، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
21- طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، بدون طبعة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2005.
22- عامر إبراهيم قنديلجي، منهجية البحث العلمي، بدون طبعة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
23- عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي، ط4، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2004.
24- عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2005.

25- عبد الرحمن محمد العيسوي، علم النفس التربوي: دراسة في التعليم - عادات الاستذكار ومعوقاتها، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.
26- عبد المنعم أحمد الدردير، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة، 2004.
27- عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز يزيد للنشر، الكرك، 2004.
28- عبد الله فلاح المنيزل، عايش موسى غرايبة، الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
29- عدنان حسين الجادري، الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
30- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012.
31- عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة، تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
32- عصام علي الطيب، أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة، 2006.
33- عصام نور سرية، سيكولوجية التعلم، بدون طبعة، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية، 2004.
34- عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2001.
35- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
36- كمال محمد خليل، سيكولوجية التفكير: برامج تدريبية واستراتيجيات، بدون طبعة، دار المناهج، عمان، 2005.
37- مجدي عبد الكريم حبيب، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير –استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003أ.

38- مجدي عبد الكريم حبيب، تعليم التفكير في عصر المعلومات، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003ب.
39- مجدي عزيز إبراهيم، التفكير من خلال استراتيجيات التعليم بالاكتشاف، ط1، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة، 2007.
40- محمد مصطفى زيدان، علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، 1980.
41- محي الدين توق، يوسف قطامي، عدس عبد الرحمن، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
42- مريم سليم، علم نفس التعلم، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2003.
43- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.
44- نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
45- نايفة قطامي، تعليم التفكير: للمرحلة الأساسية، ط2، دار الفكر، عمان، 2004.

2-1- قائمة المجلات:

46- إيمان فخري عزيز، أساليب التفكير وتداخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية جامعة القادسية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (19)، 2013.
47- بشرى حسين علي، وجدان عناد صاحب، أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (63)، 2010.
48- حمد بليه العجمي، أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطيئي التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية، الجلد (14)، العدد (04)، الكويت، 2013.

49- ربيعة جعفور ترزولت، عمروني حورية، أساليب التعلم مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (11)، 2013.

50- صبري الطراونة، محمد أمين القضاة، العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (10)، العدد(01)، 2014.

51- طالب ناصر القيسي، أماني عبد الخالق، التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد (23)، العدد (04)،2012.

52- عباس بلقوميدي، أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج1، العدد (09)، الجزائر، 2012.

53- علي أحمد سيد مصطفى، البناء العاملي دافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة رسالة الخليج العربي، جامعة أسيوط، العدد (101)، بدون سنة.

54- غسان المنصور، أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس أساسي في مدارس دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق، مجلد (23)، العدد (01)، 2007.

55- فاطمة الزهراء الزروق، الأساليب المعرفية: المفهوم والأبعاد، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، جامعة زيان عاشور بالجلفة، العدد (02)، 2011.

56- قدور بن عباد هوارية، استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران (الجزائر)، العدد (16)، 2014.

57- لبنى جديد، العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، 2010.

58- محمد بن إبراهيم محمد محمد، أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب، مركز فور شباب للدراسات والبحوث، بدون سنة.
59- محمد بن علي معشي، سليمان عبد الواحد يوسف، القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي، مجلة جامعة جازان فرع العلوم الإنسانية، جامعة جازان، المجلد (03)، العدد (01)، 2014.
60- محمد نوفل، فريال أبو عواد، أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، الجامعة الأردنية، مجلد (26)، العدد (05)، 2012.
61- مظهر محمد عطيات، أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبيرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (40)، العدد (03)، 2013.
62- منى فيصل القحطاني، أساليب التعلم لدى الطلبة واستقصاء وجهات نظر الطلبة نحو بيئتهم التعليمية، مجلة جامعة طيبة، جامعة طيبة، المجلد (30)، العدد (09)، 2012.
63- نجاة زكي موسى، مديحة عثمان عبد الفضيل، أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المينا، العدد (02)، 1998.
64- هادي صالح رمضان النعيمي، أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، مجلد (07)، العدد (03)، 2012.
65- هناء أحمد متولي غنيمة، أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الوجداني وبعض الأنماط السلوكية للشخصية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (152)، 2013.

3-1- رسائل الماجستير والدكتوراه:

66- إبراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان، الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، جامعة الملك فيصل، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2002.

67- إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه في علم النفس تخصص تعلم، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2008.

68- أوشيش نسيمة المولودة تواتي، التفكير وعملياته لدى تلاميذ السنة الرابعة أساسي بالوسط المدرسي الجزائري من خلال اختبارات الاحتفاظ والفضاء "لجان بياجيه"، رسالة ماجستير في الأرطفونيا، غير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2006.

69- إيهاب خليل نصار، أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس، غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين، 2009.

70- أيهم علي الفاعوري، دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا، 2010.

71- بكيري نجية، أساليب التفكير لدى طلبة جامعة باتنة دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والأدبية، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي، غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2007.

72- بن غذفة شريفة، اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية دراسة ميدانية بولاية سطيف، رسالة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس المعرفي، غير منشورة، جامعة سطيف2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2014.

73- بن ناصر فرحات، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي،

غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2014.

74- بوكايس أمال، دور أساليب التفكير في التوافق الزواجي، رسالة ماجستير في علم النفس، غير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2012.

75- بوكرمة سهام، أنماط (أساليب) التفكير عند الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بمدارس عادية والأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين دراسة مقارنة، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، غير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2011.

76- ثامر معمري، أثر أسلوبي التعلم (الفردي والتعاوني) على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط دراسة ميدانية بإكمالية بن عواج محمد الطاهر ببن عكنون، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، غير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2013.

77- جمعي بوقفة، العلاقة بين أنماط التفكير والتفاؤل والتشاؤم، رسالة ماجستير في تخصص علم النفس المعرفي، غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2006.

78- خليل محمد خليل عسقول، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين، 2009.

79- رقاقدة مسعودة، أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي، غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،الجزائر، 2008.

80- سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي، أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص تعلم، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2013.

81- السيد محمد أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال، أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، جامعة طيبة، كلية التربية بجامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، 2007.

82- السيد محمد أبو هاشم، الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبيرغ لدى طلاب الجامعة، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2007.

83- صابر قشوش، العلاقة بين أنماط التفكير (الأنظمة التمثيلية: السمعي، البصري، الحسي) وبين أنماط الهيمنة الدماغية (A.B.C.D) لدى الجانحين دراسة ميدانية بمصلحة الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح المسيلة، رسالة ماجستير في علم النفس الجنائي، غير منشورة، جامعة المسيلة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، الجزائر، 2013.

84- طبي سهام، أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق بالمستشفى الجامعي باتنة مستشفى الدويرة بالجزائر العاصمة، رسالة ماجستير في تخصص علم النفس المعرفي، غير منشورة، جامعة العقيد لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2005.

85- طيب تومي، علاقة بعض أساليب التفكير لستيرنبيرغ بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين سنة رابعة متوسط دراسة ميدانية في مراكز المكفوفين (العاشور، بسكرة، قسنطينة)، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، غير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2010.

86- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاصة في التربية مناهج وطرق التدريس، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، مصر، 2011.

87- عقيلة ريغي، أساليب التفكير وعلاقتها باستراتيجيات التعايش مع ضغوط الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، غير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2011.

88- علي عباس اليوسفي، أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة، 2009.

89- فاطمة بنت أحمد الحارثي، أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس تعلم، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2012.

90- فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي، رسالة دكتوراه في علم النفس ـ إرشاد نفسي، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2008.

91- ماهر إسماعيل صبري محمد، ناهد عبد الراضي نوبي، فعالية استخدام نموذج التدريس الواقعي في تنمية فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة على اتخاذ القرار حيالها لدى طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة، كلية التربية للبنات بالرستاق، سلطنة عمان، 2000.

92- مؤيد حامد جاسم الجميلي، أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية، رسالة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي، غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، العراق، 2013.

93- محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي، أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علم النفس تعلم، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2013.

94- محمد داودي، أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص علم النفس المعرفي، غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2007.

95- منى سعيد يحي عوض، الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، 2009.

96- ميرفت بنت محمد حمزة السليماني، أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2011.

97- ناهد عادل حافظ العويضي، فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز Triz لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول بمدينة جدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية، 2013.

98- هميلة نعيمة، أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات عند الطلبة الجامعيين دراسة مقارنة، رسالة ماجستير تخصص علم النفس اللغوي المعرفي، غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2009.

2- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

99- Biggs, J , (1991) ; Teaching for Learning The view from cognitive psychology, British Educational psychology, vol 53.

100- Biggs, J. Kember, dand leung, D. (2001) ; the levised two factor study proces questin aire ; R-SP Q2F, british journal of education psychology,vol 71, No 2.

101- Bramison, R ; Bramison,S ; bruvold, W. & parlette, N. (1983) ; « an investigation of the item characteristics reliability, and psychological measurement, vol 43, No2.

102- Costa, A. (1985) ; the bihviors of intelligence , in A.L. costa (Ed).developing minds. Alescandria ; ASCD pulishing, compani.

103- Debello, T, (1990) ; compari som eleven major learning styles models ; variables, appropribte population, validity of instrumentation and the research behind them,journal of reading,writing and learning disabilities.

104- Fatt, J (1998) ; innovative teaching gat its best, Education, vol118, no4.

105- Ferguson, E & Odbey, L. (2002) factors associated withesuccess in medica school ; systematic review of the literature,british medical journal, vol 324, no7343.

106- Harrison & Bramson, R (1982): the art of Thinking, The classic guide to increasing brain bower, New York, Berkley publishing Groupe.

107- Hartley (1998) ; learning and studying ; aresearch perspective, new york,rout ledge.

108- Hermann, D. (1987) ; task appropriateneess of mnemonic techniques, perceptual and motor skills, 64.

109- Jones, C (2002); biggis 3p model of learning, the rol of personal characleristic and environmental influence, approaches to learning, doctoral thesis unpulished, griffithe university.

110- Lee, C.I & tsai,F.Y.(2004) ;internet project –based learning environment ; the effects of thinking styles on learning transfer, journal of computer assisted learning.

111- Moutsios, A, rentzos, R & simpsom, A (2005) ; the translation to postgraduate study in mathematic ; athinking style perspective, group for the psychology of mathimatic ducation, vol3.

112- Overs keid, G (2000) ; why do we think consequences of regarding thinking as behavior,the journal of psuchology, vol 134,No 4.

113- Peng, L &bettens,R (2002) ;nus students and biggs learning process questions aire, center for devlopment f teaching and learniing,vol5, no7.

114- Randal, vernellia. R(1996) the mayers- briggs type indicator, first year law students, (8) performance cumance landlaw review.

115- Rayner,S &riding. R (1997) towards acate goristion of cognictive styles and learniing styles, educational sychology, vol17,no1.

116- Schemek, R ,R (1983). Learning style of college student in R.F dllon & schemek individual difference in cognitive. New york acadimic press.

117- Sternberg, R (1994) ; allowing for thinking style, educational leadrship, vol 52, No 3.

118- Sternberg, R. & Grigorico,E. (1995) ; styles of thinking in the school, european journal for high ability, vol 6.

119- Sternberg,R (1997) ; thinking style, new york ; kambridge university press.

120- Sternberg, R. J. (2002) ; thinking style, reprinted edition, UKA kambridge university press.

121- Sternberg,R (1990) ; thinking style ; keys to understand student performance, phi delta kappan, vol 71, No 1.

122- Stevenson, j & dunn, R (2001) ; know ledge managment and learning style ; prescriptins for future teachers, college student journal. Vol 35, No 4.

الملاحق

ملحق رقم (01): مقيـاس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنـر النسخة القصيرة Sternberg & Wagner

1- الجنس: ..... 2- السن: .....
3- الكلية: .....4- التخصص: .....
5- المعدل: ..... 6- المستوى الجامعي: .....

التعليمات:

تتكون القائمة من (65) عبارة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل عبارة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية بوضع العلامة (√):

لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	2	3	4	5	6	7

علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل عبارة، ولا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثتان لاستخدامها في البحث العلمي.

م	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أستخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها.	1	2	3	4	5	6	7
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.							
4	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق جديدة أفضل لحلها.							
7	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الاشياء.							
8	عندما اقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.							
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة.							

م	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.							
11	يمكنني الإنتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.							
13	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء.							
14	احب ان أجرب افكاري وأراقب مدى نجاحها.							
15	أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل اية مشكلة تواجهني.							
16	أميل غلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة.							
17	عند أدائي لعمل ما، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.							
18	عند الكتابة او النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد ان التركيز على التفاصيل والحقائق اكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.							
19	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها.							
20	عندما أكون مسئولا عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والافكار التي استخدمت مسبقا.							
21	عند البدء في اداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.							
23	افضل اداء المهام او المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي.							
24	عندما أجد نفسي مطالبا باداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها.							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار، أعتمد على تقدري الخاص للموقف.							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.							
28	أستمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة.							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.							

م	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة و بأية طريقة أتعامل معها.							
35	لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.							
36	عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي و لزملائي.							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات و كذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية.							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
40	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق و خطط الآخرين.							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
46	أفضل التعامل مع المهام و المشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.							
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب و حل هذه المشكلات طبقا لأهميتها.							
48	أفضل ان أركز على مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							

م	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني اتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني ان انجزها كاملة معتمدا على نفسي.							
52	عند البدء في مشروع او عمل ما، فإني افضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.							
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام افكاري الخاصة في أدائها.							
54	أفضل ان اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.							
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
56	عند الحديث عن افكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.							
57	اهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها.							
59	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل ان أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة.							
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها.							
61	لأبد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.							
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							
63	أجد ان حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و مع كل من يعمل معي.							

الملحق رقم (02): مقيـاس أســالـيب التــعلم لبيجز Biggs

الجنس: .....السن: .....

الكلية: .....التخصص: .....

المعدل: .....المستوى الجامعي: .....

عزيزي الطالب:

أمامـك مقيـاس يتكـون مـن (20) عبـارة كـل منهـا توضـح طريقتـك المفضـلة فـي الـتعلم، اقـرأ كـل منهـا وأجـب بوضـع علامـة (√) أسـفل الإجابـة التـي تـرى أنهـا تعبـر تمامـا عـن طريقتـك فـي الـتعلم، علمـا بأنـه لا توجـد إجابـة صـحيحة وأخـرى خاطئـة ، فالإجابـة الصـحيحة هـي التـي تعبـر عـن رأيـك بصـدق وصـراحة، لا تسـتغرق وقتـا فـي الإجابـة، وسـتحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثتين لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

ونشكر تعاونك معنا
الباحثتان

مثال يوضح كيفية الاجابة:

م	العبارة	لاتنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
1	أفضل التعلم من خلال الإصغاء للآخرين بدلا من قراءة المادة بنفسي.			√		

م	العبارة	لاتنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
1	تمنحني أوقات الاستذكار الشعور بالرضا الشخصي العميق.					
2	أجد أنني يجب أن أقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى أصل إلى استنتاجاتي قبل رضائي عنه.					
3	هدفي أن أجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد.					
4	أذاكر فقط ما أكلف به من أعمال في قاعة المحاضرات أو خلال المقرر الدراسي ككل.					
5	أشعر باقتناع بأن أي موضوع سيكون شيقا لي عند تطرقي إليه.					
6	أجد أن معظم الموضوعات الجديدة شيقة وغالبا ما أقضي وقتا إضافيا في الحصول على معلومات كثيرة عنها.					
7	لا أجد المقرر شيقا بالنسبة لي لذلك أقلل من جهدي المبذول اتجاهه.					
8	أتعلم (أحفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
9	أجد أن مذاكرة الموضوعات (المواد) الأكاديمية أحيانا قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة.					
10	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماما.					
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من فهمها.					
12	ألتزم عموما في مذاكرتي بما هو محدد لأنني أعتقد أنه ليس من الضروري أن أضيف شيئا آخر.					
13	أجتهد في دراساتي لأنني أجد الموضوعات شيقة.					
14	أقضي كثيرا من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها.					

م	العبارة	لاتنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
15	أجد أنه ليس من المفيد أن أذاكر الموضوعات أو المقررات بتعمق لأنها تضيع الوقت وكل ما أحتاجه هو الإطلاع السطحي عليها.					
16	أعتقد ألا يتوقع المحاضرون من طلابهم أن يقضوا وقتا كافيا في دراسة مادتهم التي لا يمتحن فيها هؤلاء الطلاب.					
17	أذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب في الإجابة عنها.					
18	أبدي اهتماما كثيرا في البحث عن القراءات المقترحة من قبل المحاضرين.					
19	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها.					
20	أجد أن الطريق الصحيح لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها.					