الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمـــقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة الـتعليـم العالـــي والبـحـث العلـمـي
جامعـة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم -
كـــلـيـــة العـلـــوم الاجـــتماعـيـة
قـــسم علم النفس والارطفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته

العنـــــــــوان:

أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

إعداد الطالب :
وليد جمال

تحت اشراف:
د - طاجين علي

لجنة المناقشة:

أ - د – قمـــاري محـــمد (رئيسا)
د- طاجـــــين عـلي (مشرفا)
د – قريصات الزهرة (مناقشا)
د – قـــيدوم احـــمد (مناقشا)

العام الجامعي:2014- 2015

Résumé :

L'étude vise à savoir s'il y a une relation entre les mothodes de pensée et les styles d'apprentissage et la réussite scolaire, chez les élèves de la troisième année secondaire, et si, y a-t-il des différences dans les manières de pensée et les styles d'apprentissage en fonction de la spécialité et le sexe, et à quel degré peut-on prédire la réussite scolaire en fonction des modes de pensée et les méthodes d'apprentissage. Et en utilisant la méthode descriptive et les outils suivants (la liste des modes de pensée et le questionnaire des styles d'apprentissage), on est arrivé à ces résultats:

1 - Les élèves diffèrent dans la force de leur préférence pour les modes de pensée.

2- Il y a une relation statistiquement significative entre les méthodes de pensée et les méthodes d'apprentissage.

3 – La possibilité de prédire la réussite scolaire en fonction du degré des méthodes de pensée et les styles d'apprentissage.

4. Il existe des différences dans les méthodes d'apprentissage (de surface - profondes - motivation superficielle - la stratégie de surface) en fonction de la spécialité, alors qu'il n'y a pas de différences selon le sexe.

5. Il existe une relation entre le sexe et les façons de penser (monarchique - législative – hiérarchique – judiciaire - libérale - oligarchique - anarchique), alors qu'il n'y a pas de relation avec le reste des méthodes de pensée.

6. il existe une relation entre la spécialisation scientifique et les modes de penser (exécutif- externe- globale- judiciaire- conservateur), alors qu'il n'y a pas de relation avec le reste des méthodes de pensée.

Et il a été mis en place certaines des suggestions suivantes.

1 - Connaître les méthodes de pensée et les méthodes d'apprentissage des élèves avant et pendant le processus éducatif.

2 – Apprendre aux élèves les méthodes de pensée qui les aideront dans la vie.

3 - Profitez des styles de pensée et des méthodes d'apprentissage dans le traitement des problèmes rencontrés par l'élève dans le milieu scolaire.

Abstract :

The study aims to find out if there is a relationship between ways of thinking and learning styles and academic achievement among students of the third year of secondary school, and if there are differences in the ways of thinking and learning styles depending on the specialty and sex, and to what degree can we predict academic success in terms of ways of thinking and learning. And using the descriptive method and the following tools (list of ways of thinking and learning styles questionnaire), we arrived at these results:

1 - Students differ in the strength of their preference for ways of thinking.

2 - There is a statistically significant relationship between methods of thinking and learning.

3 - The ability to predict academic success by the degree of methods of thinking and learning styles.

4. There are differences in learning methods (surface - deep - superficial motivation - the surface strategy) depending on the specialty, while there are no gender differences.

5. There is a relationship between gender and ways of thinking (monarchic -legislative - hierarchical –judicial- liberal – oligarchic- anarchic) then there is no relationship with the remains methods of thought.

6. There is a relationship between the scientific specialization and ways of thinking (Executive- external- global- judicial- conservative), while there is no relationship with the other methods of thought.

So we set up some of the following suggestions:

1 - Know the methods of thinking and learning methods of pupils before and during the educational process.

2 - To teach students methods of thinking that will help them in life.

3 - Enjoy the thinking styles and learning methods in the treatment of problems encountered by the pupils in the school environment.

الإهـــــداء

اهــدي ثــمــرة عــملي هذا إلى أعــز ما أملك في الوجــود كلــه إلى ينبــوع الدفء و الحــنان و الأمــان إلي والــدي الكريمين .

إلى قــريــصات الــزهــرة .

إلى كــل إخــوتــي و أخــواتــي .

إلى كــل طالب عــلــم .

شكـر و تقديـر

أشكر الله وحده علي توفيقه و إحسانه و فضله بالانتهاء من هذه الدراسة سائلا الله عز و جل أن يبارك فيها ، كما أتقــدم بالشكر الجزيل و عظـيم الامتنان و التقديــر إلى أستاذي المشرف الدكتور طاجين علي لما قدمه لي من توجيه و آراء سديدة أثناء فــترة إشرافه ، سائلا المولى عز وجــل أن يرفع قدره و يعلي منزلته في الدنيا و الآخرة ، و أتــقدم بخالص الشـــكر و التقدير للأساتذة المناقـشين على تفضلهم بالمــوافقة على منــاقشة هـذه المذكرة و إثرائها بآرائهم السديدة و ملاحظاتهم العلمية القيمة و الشكــر موصول إلى أفراد عـينة الدراسة و الهـيئة الإدارية المشــرفة عليهم من أساتــذة و

مستـشاري توجيه و مدراء و مسيري ثانـويات عـــــلى حسن تفهمهم و تعاونهم في تطبيق هذه الدراسة ميدانيا ، سائلا العـــلي القدير أن يجـــزيهم عني خير الجزاء ، والى كل من وقـف بجانبي و لم يـــبخل علي بجهـــده ووقـتـه في سبـــيل إتمام هذا البحث .

فإن أصبت فمن الله وحده ، و إن أخـطأت فمن نفســـي و الـشيـــطان ، و صلي الله و ســـلم على نبينا محمد و على آله و صحبه و سلم تسليما كثيرا .

و الحمد لله رب العالمين .

قائمة المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	ا
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ت
إهداء	ث
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	د
الفصل الأول : مدخل للدراسة	
مقدمة	01
إشكالية الدراسة	03
فرضيات الدراسة	05
أهمية الدراسة	06
أهداف الدراسة	07
مصطلحات الدراسة	07
حدود الدراسة	09
الفصل الثاني : الإطار النظري	
أولا : أساليب التفكير	
1 – مفهوم التفكير	11
2 – نبذة تاريخية عن الأسلوب	12

3 – نماذج دمج الأساليب	12
4 – مكونات الأسلوب	15
5 – تعريف أساليب التفكير	15
6 – النظريات المفسرة لأساليب التفكير	17
7 – العوامل المؤثرة في أساليب التفكير	31
ثانيـــــا : أساليب التعلم :	
1 – تعريف التعلم	
2 – خصائص التعلم	34
3 – تعريف أساليب التعلم	34
4 – تصنيفات أساليب التعلم	35
5 – نماذج أساليب التعلم	36
6 – عوامل تؤثر في تكوين أساليب العلم	38
ثـالـثـــــا : التحصيل الدراسي	44
1 – تعريف التحصيل	48
2 – مفهوم التحصيل الدراسي	49
3 – العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	50
رابـــــعا : الدراسات السابقة	
1 – دراسات تناولت أساليب التفكير	55
2 – دراسات تناولت أساليب التعلم	56
3 – دراسات تناولت أساليب التعلم و التفكير	58
الفصل الثالث : منهج و إجراءات الدراسة	
1 – منهج الدراسة	62
2 – مجتمع الدراسة	62
3 – عينة الدراسة	63
4 – أدوات الدراسة	63
5 – الخصائص السيكومترية	68
6 – إجراءات الدراسة و الأساليب الإحصائية	83
الفصل الرابع : نتائج الدراسة و تفسيرها	
1 – نتائج الفرضية الأولى و تفسيرها	86
2 – نتائج الفرضية الثانية و تفسيرها	89
3 – نتائج الفرضية الثالثة و تفسيرها	93
	97

4 – نتائج الفرضية الرابعة و تفسيرها 5 – نتائج الفرضية الخامسة و تفسيرها	101
الفصل الخامس: ملخص النتائج و التوصيات	
1 – ملخص نتائج الدراسة 2 – التوصيات و الدراسات المقترحة - المراجع - الملاحق	112 113

قائمة الجداول

رقم الجدول	المـــحتـــوي	رقم الصفحة
01	- عدد تلاميذ مجتمع الدراسة تبعا للتخصصات	62
02	- توزيع تلاميذ العينة حسب التخصص و الجنس	63
03	- توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأولية	64
04	- العبارات الخاصة بكل أسلوب تفكير	65
05	- معامل ألف كرونباك للإختبارت الفرعية لقائمة أساليب التفكير	67
06	- معاملات الارتباط بين درجة العبارة و الدرجة الكلية لكل أسلوب	68
07	- معاملات تمييز كل عبارة من عبارات أساليب التفكير	70
08	- معاملات تمييز الأبعاد الفرعية لقائمة أساليب التفكير	72
09	- معاملات ثبات ألف كرونباك لكل أسلوب	73
10	- معاملات ثبات ألف كرونباك لكل أسلوب	74
11	- توزيع العبارات حسب كل أسلوب تعلم	76
12	- معاملات ثبات إعادة الاختبار للاستبانة و أبعادها الفرعية	77
13	- معاملات ثبات ألف كرونباك والتجزئة النصفية للاستبانة	78
14	- معاملات تمييز كل عبارة من عبارات أساليب التعلم	79
15	- معاملات تمييز الأبعاد الفرعية	80
16	- معاملات الارتباط بين درجة العبارة و الدرجة الكلية للأسلوب	81
17	- الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية	84
18	- أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة	86
19	- مصفوفة معاملات ارتباط برسون بين أساليب التفكيرو أساليب تعلم	90
20	-	96
21	- نتائج تحليل التباين لدلالة معنوية نموذج تحليل الإنحدار المتعدد	96
22	- نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي	98
23	- الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص العلمي	100
24		

	- الفروق في أساليب التعلم تبعا للجنس	
	- معامل الإرتباط الثنائي الأصيل و معامل التحديد و الاغتراب بين	101
25	الجنس(ذكور ،إناث) و أساليب التفكير	103
26	- الفروق ودلالتها بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكورا ، إناث) في	
27	أساليب التفكير المرتبطة	104
	- متوسطات أساليب التفكير تبعا للجنس	106
28	- معامل الإرتباط الثنائي الأصيل و التحديد و الاغتراب بين التخصص (علمي ، أدبي) و أساليب التفكير	108
29	- الفروق و دلالتها بين متوسطات درجات التلاميذ للأقسام العلمية و الأدبية في أساليب التفكير المرتبطة	109
	- متوسطات أساليب التفكير تبعا للتخصص العلمي	

الفـــصـــل الأول
مـــــدخـــل إلي الـــــدراســـــة

- **مـــقـدمـــة**
- **إشكالية الـدراسـة وتسـاؤلاتـــها**
- **فـرضيـــات الـدراسـة**
- **أهـــمـــيـة الـــدراسـة**
- **أهـــــــداف الـدراسـة**
- **مصـطلحـات الـدراسـة**
- **حـــــــدود الـدراسـة**

مقدمة:

إن ما تحقق من تطور علمي وتكنولوجي خاصة منذ القرن العشرين كان له تأثير على فهم وتفسير سلوك الفرد ، هذا ما يجعل القرن الحادي والعشرين هو قرن العلوم الاجتماعية وبصفة خاصة علم النفس ، من اجل مواكبة هذا التطور والتقدم العلمي ، ومما يساعد علي تحقق هذا فهم أساليب تفكير الفرد وتعلمه الشيء الذي يجعل من موضوع أساليب التفكير و أساليب التعلم مكانة خاصة في علم النفس المعاصر ، هذا ما أشارت فاطمة الدوسري (2002) إليه أن أسلوب التفكير يعد من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي ، لأن العديد من الدراسات السابقة توصلت إلى أن الطلاب الذين يتعلمون المواد

التعليمية المطابقة مع أساليب تفكيرهم حصلوا على درجات مرتفعة أكثر من أولائك الذين يتعلمون موادا لا تتطابق مع أساليب تفكيرهم.

كما أوضح أبو مسلم (1993) بأن الطلاب ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل مما يدل على أن هناك عوامل غير الذكاء مسؤولة عن التحصيل كالأسلوب الذي يختاره الطالب في التعلم، حيث توصلت الدراسات (محفوظ 1995، الغريب 1992) إلى أن هناك تأثير لأسلوب التعلم وأسلوب التفكير علي مستوى التحصيل.الشيئ الذي يدفعنا إلى فهم أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم حيث ذكر السيد (2003) أنه في ظل سيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديمية الجاهزة وانحصار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم ، وزيادة تدفق المثيرات والمعلومات تزايدت الحاجة إلى فهم أساليب التفكير.

هذه العوامل مجتمعة تبين ضرورة أن يركز المعلمون على مهارات التفكير العلمي، وتبصير الطلاب بكيفية التعامل السليم مع المشكلات بدءا بانتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة وكيفية توظيفها بما ييسر الأداء السليم (مجدى عبد الكريم حبيب، 1995، ص84).

بناءا علي ما تم التطرق إليه ذهب بعض الباحثين إلي التأكيد علي اهمية أساليب التفكير حيث ذكر حسن عبد الباري أن "الأهمية والقيمة الكبرى لتدريس التفكير وتصميم برامج قياس لتحديد مستويات تمكن الطلاب من التفكير ومهاراته باعداد مقررات لتدريس التفكير ذاته من خلال سياقات محددة أشهرها المواد الدراسية المعروفة " حسن عبد الباري عصر، 2001، ص18 . ويذكر لومب Lumb عام 1996 أن أحدى الطرق الممكنة التي من خلالها يمكن تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد (Hewitt ،2001) .

ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثين على دراسة تأثير متغيرات الفروق الفردية غير المعرفية Non Cognitive Individual Differences Variables على

التحصيل الدراسي، أحد هذه المتغيرات هي الأساليب Styles التي تشير إلى طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية (Bernardo & et al, 2002).

وقد ساهمت أعمال كل من جالتون Galton في عام 1883، جيمس James في عام 1890 بارتليت Bartett في عام 1932 في مجال الفروق الفردية في ظهور هذا المصطلح (الأساليب) في علم النفس المعرفي عندما لاحظوا أن بعض الأفراد يفضلون الطريقة اللفظية في التفكير Verbal Way of the Thinking والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية Visual، ويعد جوردن ألبرت Gordon Allport في عام 1937 أول من قدم فكرة الأسلوب إلى علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة Styles of Life التي قصد بها أنماط الشخصية المميزة Distinctive Personality Types أو أنماط من السلوك Types of Behavior (He ,2001).

ويذكر الباحثان "جريجو رينكو وستيرنبرج" انه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب هي:

المدخل المتمركز على المعرفة وظهرت في هذا الإطار الأساليب المعرفية .

المدخل المتمركز على الشخصية وظهرت في هذا الإطار سمات الشخصية .

المدخل المتمركز على النشاط وظهرت في هذا الإطار أساليب التعلم والتدريس.

إشكالية الدراسية:

تعتبر أساليب التفكير والتعلم من النقاط الأساسية في عملية التعلم والتي لها تأثير على التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والتلاميذ ،غير أن ما نلاحظه في الواقع عدم الاهتمام المناسب بأساليب تفكير وتعلم التلميذ هذا ما يمكن ربطه بعدم معرفة المتعلم نفسه بأسلوب تفكير وتعلمه وعدم إدراك المعلم بالأساليب المناسبة لتلاميذه، هذا ما يؤدي بإتباع طريقة واحدة في عملية التعلم وإن كانت غير مناسبة ، الشيء يجعل قرارات المعلم اتجاه التلميذ غير مناسبة.

وقد ذكر محمود (1971) وعمار (1998) أن عدم اهتمام المدرسة بتحديد أسلوب التفكير الذي يجب أن يكتسبه التلميذ قد يؤدي إلى اكتساب أساليب مختلف من أساليب التفكير التي تقودهم في نشاطهم وحل مشكلاتهم إلى نتائج غير مناسبة لقدراتهم مثل تأثيرهم بالأقوال المتواترة وقبولها دون بحث أو فهم ، الهروب من مواجهة المشكلات وقد كشفت دراسة

جيهان سويد (2003) أن الاهتمام بالكشف عن أساليب تعلم الطلاب تعد من المراحل العامة التي تساعد المعلم على اختيار وانتقاء أفضل الطرق لإيصال المادة العلمية للتلاميذ بالإضافة إلى هذا فإن معرفة أساليب تعلم التلاميذ يؤثر على التحصيل الدراسي، هذا ما ذكرت جيهان عمران (2006) أن استخدام برامج التدخل المبكر لأساليب التعلم المناسبة للطلبة يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي عموما ونظرا لقلة الدراسات العربية التي تناولت أساليب التفكير 'لستيرنبرج" في علاقتها بأساليب التعلم لبيجز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رغم قيمة هذه المرحلة في حياة التلميذ العلمية المستقبلية ، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية .

1 -هل يختلف تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير؟
2 -هل توجد علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وأساليب التعلم؟
3 -هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي اعتمادا علي درجات أساليب التعلم؟
4 -هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أساليب تعلم التلاميذ تبعا للتخصص العلمي-الجنس؟
5 -هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين كل من جنس التلاميذ (ذكور ، إناث) والتخصص العلمي (أدبي ، علمي) وأساليب التفكير؟

الفرضيات:

الفرض الأول: يختلف تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

الفرض الثاني: توجد علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي اعتمادا علي درجات أساليب التعلم.

الفرض الرابع: توجد فروق دال إحصائيا بين أساليب التعلم تبعا للتخصص و الجنس.

الفرض الخامس: توجد علاقة دالة إحصائيا بين كل من الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي) وأساليب التفكير لدى تلاميذ عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

1 -التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانـــوية يساعـــد في الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات.

2 -دراسة مدى تأثير أساليب التفكير على التحصيل الدراسي أي إبراز أحد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة.

3 -تكمن أهمية الدراسة في كونها استكمالا للدراسات القليلة التي تجري في المجتمع الجزائري التي تهتم بأساليب التفكير والتعلم عند تلاميذ المرحلة الثانوية والذي سيكونون أكثر فاعلية إذا ما تم توجيههم للتخصص المناسب وفقا لأساليب تفكيرهم وتعلمهم.

4 -يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المعلمين في معرفة أساليب تفكير وتعلم التلاميذ وبالتالي استخدام طرق التدريس المناسبة لهم و أدوات مختلفة في تقييم التلاميذ.

5 -قد تفيد نتائج هذه الدراسة المهتمين بقطاع التربية والتعليم إلي إعادة النظر في البرامج التربوية والتعليمية وإعداد الوسائل الممكنة من اجل الارتقاء بهذا القطاع.

أهداف الدراسة:

1 - التعرف على أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية مستغانم.

2 - دراسة علاقة أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3 - التنبؤ بالتحصيل الدراسي اعتمادا علي درجات أساليب التفكير والتعلم.

4 - التعرف على الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص العلمي والجنس.

5 - دراسة العلاقة بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) وأساليب التفكير .

مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير:

يعرف سترنبرج (Sternberg 1997 : 19) الأسلوب بأنه "الطريقة المفضلة في التفكير، فهو ليس قدرة ولكنه توضيح لكيفية استخدام القدرات التي نمتلكها ، فنحن لا نمتلك أسلوبا واحدا ولكن تخطيطيا بيانيا (بروفيلا) من الأساليب."

وتقسم هذه الأساليب إلى خمسة مكونات ينظر كل منها للتفكير من زاوية خاصة، وتشمل ثلاثة عشر أسلوبا مختلفة للتفكير كالتالي:

أولا: من حيث الوظائف:

1 -الأسلوب التشريعي: Legislative Style

2 -الأسلوب التنفيذي: Executive Style

3 -الأسلوب الحكمي: Judicial Style

ثانيا من حيث الأشكال:

1 -الأسلوب الملكي:Monarchic Style

2 -الاسلوب الهرمي:Hierarchi Style

3 -الأسلوب الأقلي:Oligarchic Style

4 -الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style

ثالثا: من حيث المستويات:

1 -الأسلوب الكلي أو العالمي:Global Style

2 -الأسلوب المحلي أو الجزئي:Local Style

رابعا: من حيث المجال.

1 -الأسلوب الداخلي:Internal Style

2 -الأسلوب الخارجي:External Styl

خامسا : من حيث النزعة.

1 -الأسلوب التقدمي أو التحرري :Liberl Style

2 -الأسلوب المحافظ : Conservative Style

التعريف الإجراجي:

"الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها التلميذ قدراته أثناء عملية التفكير ، متمثلة في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة من إعداد ستيرنيرج تقتنين عبد المنعم الدردير".

أساليب التعلم:

"الطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات"
محمود عوض الله سالم 1988 ص ص133، فؤاد أبو حطب 1996 ص 590.
ويعرف ستيرينبج أسلوب التعلم بأنه " يشير إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم" وتوصف أساليب التعلم : السطحي العميق التحصيلي عند جون بيجز (In Busato, et al 1998).

التعريف الإجرائي:

"طريقة محددة يستعملها التلميذ في التعامل مع المعلومة خلال عملية التعلم متمثلا في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي استبانة أساليب التعلم من إعداد بيجز تعريب وتقنين (عبد المنعم الدردير)".

التحصيل الدراسي:

يعرفه إبراهيم عيد المحسن الكناني انه "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والتي يمكن إخضاعها للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات المدرسين او كليهما"(هشام حسن ،1992،ص54)

التعريف الإجرائي:

الدرجة العامة التي يحصل عليها التلميذ في نهاية الفصل الدراسي.

حدود الدراسة:

تتحد الدراسة الحالية بالتعرف على أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وبدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي كما تتحد باستخدام .

1 -قائمة أساليب التفكير لسترينبج النسخة القصيرة .

2 -قائمة أساليب التعلم لبيجز.

درجات التحصيل الدراسي في نهاية الفصل الدراسي وتتحدد بعينة تلاميذ المرحلة الثانوية.

الجانب

النظري

الفـــصـــــل الثـــانـــي
الإطـــــار النـــــظـــــري

أولا: أســـالـــيب التفكير
ثانيا: أســـالـــيب التـــعلم
ثالثا: التحصيل الدراسي
رابعا:الدراسات السابقة

أولا: أساليب التفكير:

1-مفهوم التفكير:

إن التفكير مفهوم واسع ومعقد لأنه يقف وراء تطور الحياة الإنسانية بجميع مكوناتها، هذا ما أدى إلى اختلاف وتباين تعار يفه .

وقد ذكر العتوم وآخرون (2007 ص18) بأن هناك من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية وآخرون يرون بأنه عملية معرفية داخلية فالسلوكيون يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته أما المعرفيون فيقولون إن السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير.

ويعرف سترنبرج Sternberg التفكير بأنه "عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات و التمثلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري " (شلبي، 2002 ص99).

أما مصطلح « Style » قد ترجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط وقد ذكر العتوم (2004) أن النمط مناسب ومرتبط أكثر بجانب الشخصية، أما الأسلوب فهو مرتبط أكثر بعلم النفس المعرفي.

ويتفق الطالب الباحث مع تقديم "العتوم" لأن هناك أنماط الشخصية "ليونج" وأن قائمة "مايرز و بيجر" وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن مصطلح الأنماط أكثر ملاءمة لدراسة موضوع الشخصية أما مصطلح الأسلوب فهو مناسب لدراسة التفكير.

2- نبذة تاريخية عن الأسلوب:

يستعمل مصطلح الأسلوب "ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي لا تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن "(العتوم 2004 ص285) وقد ساهمت أعمال كل من جالتون Galton في عام 1883، جيمس James في عام 1890، بار تليت Bartlett في عام 1932 في مجال الفروق الفردية في ظهور هذا المصطلح (الأساليب) في علم النفس المعرفي عندما لاحظوا أن بعض الأفراد يفضلون الطريقة اللفظية في التفكير والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية، ويعتبر جوردون أبلورت Gordon Allport في عام 1937 أول من قدم فكرة الأسلوب إلى علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة (He ،2001).

وقد خص وتكن Witchin مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه "طريقة عقلية مميز تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية"(عمار 1998 ص6).

كما أن البحث في الأساليب بدأ من نهاية الخمسينات إلى بداية السبعينات حيث ظهر عدد كبير ومتنوع من نظريات ونماذج الأساليب، حيث ظهر كل منها منفرا. و رغم تقلص البحث في الأساليب كما ونوعا بداية السبعينات إلى منتصف الثمانينات إلا أن الاهتمام عاد بعد ذلك من خلال محاولات لدمج الأساليب منها "كوري"، ونموذج "ريدبج وشيما " وأخيرا نموذج "سترنبرج".

3- نماذج دمج الأساليب:

3-1- نموذج كوري Curry:

وقد ذكرت زهانج ((a) 2002، (b) 2003 Zhang ، وكريمان منشار (2004م) وهند الحموري، والكحلوت (2006م) أن كوري Curry اقترحت نموذجا لدمج الأساليب أطلق عليه نموذج البصلة، ويتضمن ثلاثة أنواع حول بعضها، وقد ذكر كاسيدي (2004) Cassidy أن كوري Curry قد أضافت إلى نموذجها طبقة رابعة تلي الطبقة الخارجية، لتصبح على النحو التالي:

1 -الطبقة الخارجية: وتتضمن تفضيلات التدريس التي تمثل اختيار الفرد لبيئة التعلم وهذه الطبقة تضم الأنماط الأكثر احتمالا للتغيير والتأثير بالعوامل الخارجية، وتقاس بالأساليب التي تتناول تفضيلات الفرد التعليمية مثل مقياس تفضيلات التعلم.

2 -الطبقة الوسطى: وتتضمن نمط معالجة المعلومات، أي الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات من البيئة، ويكيفها وفق شخصيتة التي تكمن خلفها. وفي هذا المستوى يتم التفاعل بين الميل الإنساني والكيفية التي بواسطتها يعالج الفرد المعلومات الآتية من البيئة، وتقاس بأساليب تقيم تجهيز الفرد للمعلومات مثل استبيان "كولب" لأساليب التعلم.

3 -الطبقة الداخلية: وتتضمن أنماط الشخصية التي يفترض أنها على درجة عالية من الثبات، وتظهر بشكل واضح عندما تتم ملاحظة سلوك الفرد في مواقف تعلم مختلفة، وتقاس بأساليب تقيم أسلوب شخصية الفرد المعرفي مثل اختيار الأشكال المتضمنة.

4 -التفاعل الاجتماعي: وتضم هذه الطبقة تفضيلات الفرد في التفاعل الاجتماعي خلال التعلم، ويمكن قياس هذه الطبقة بمقياس ريشمان وجراشا Richman &Gracha والذي يعرف بالمتعلمين تبعا لنوع ومستوى تفاعلهم، مثل (معتمد- مستقل، متعاون –متنافس، مشارك- متجنب).

3-2- نموذج ريدنج وشيما Riding & Cheema :

والذي صنفا الأساليب في بعدين:

البعد الأول: استراتيجيات التعلم، وتشمل بعد الأسلوب الكلي- التحليلي، ويهتم بكيفية إدراك الفرد للأشياء على أنها كل متكامل أم على أنها أجزاء منفصلة.

البعد الثاني: اللفظي- التخيلي ومجموعة استراتيجيات التعلم، ونماذجه مثل نموذج "كولب وبيجز"(الهام ،2009،ص19).

3-3- نموذج سترنبرجSternberg :

صنف سترنبرج (1997) Sternberg ، وسترنبرج، وجريجورينكو Sternber & Gricorenko (1997) وجريجورينكو وسترنبرج (2000) & Gricorenko Sternberg وطاحون (2000م) والعطار (2001م)، وزهانج ((a)2002 Zhang)، و جوده وعبد الجليل (2003م) ، ومحمود (2003م (أ)، و 2003م (ب)، وخضر (2003م)، وكريمان منشار (2004م) الأساليب إلى ثلاثة مداخل كما يلي:

1 -أساليب متمركزة حول المعرفة Cognition centered approch :

هذه الأساليب تشبه إلى حد كبير القدرات والتي تقاس باختبارات الأداء الأقصى وتكون الإجابات عليها إما صحيحة وإما خاطئة، ومن أهم نماذج هذا المدخل نموذج ويتكن Witkin المستقل –المعتمد، ونموذج كاجان kagan المندفع- المتروي.

2 -أساليب متمركزة حول الشخصية Personality centered approch :

تقاس باختبارات الأداء الطبيعي بدلا من الأداء الأقصى، وأهم النماذج نموذج ما يرزMyers والمعتمد على نظرية "يونج" عن أنماط الشخصية.

3 -أساليب متمركزة حول النشاط Activity centered approach :

تركز على فكرة أن الأساليب تتوسط أشكال متعددة من الأنشطة والتي تظهر في كل من المعرفة والشخصية، ومن أهم الأعمال في هذه الفئة أعمال "كولب"، و"بيجز"، و"انتوستل" وغيرها من أساليب التعلم.

ونظرية "سترنبرج" للتحكم العقلي الذاتي نظرية عامة جمعت الثلاثة فئات السابقة، فأساليب التفكير معرفية في طريقتها في فحص الأشياء مثل المدخل الأول، وتتوافق مع

التفضيلات في استعمال القدرات، كما أنها تقيم بأساليب الأداء الطبيعي وليس الأداء الأقصى، وهي بذلك تشبه المدخل الثاني، كما أنه يمكن قياسها عن طريق نشاطات محددة ، وهي بذلك تشبه المدخل الثالث (الهام،2009،ص20).

4-مكونات الأسلوب العقلي:

1 -الجانب المعرفي: حيث إن الشخص أثناء اعتماده أسلوب عقلي فإنه يكون معتمدا علي نوع من العمليات المعرفية.

2 -الجانب الوجداني: أن طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمة يقرر جزئيا بكيفية شعوره تجاه المهمة، فلو كان الشخص مهتما اهتماما حقيقيا بالمهمة- مع افتراض أن المهمة تتطلب لابتكار وفهما عميقا، فان الفرد سيستعمل التفكير التشريعي واتجاه التعلم العميق، أما إذا كان لا مباليا بالمهمة فقد يستعمل ببساطة أسلوب التفكير التنفيذي أو التوجه السطحي في التعلم.

3 -جانب وظائف الأعضاء (الفسيولوجي): أن استعمال الفرد للأسلوب يتأثر جزئيا بطريقة الحواس في استقبال المعلومات عن طريق البصر أو السمع.

4 -الجانب النفسي: أن استعمال الفرد للأسلوب الخاص يتوقف على كيفية تفاعل شخصية الفرد مع بيئته.

5 -الجانب الاجتماعي: أن استعمال الفرد لأسلوب ما يتأثر بما يفضله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

5-تعريف أساليب التفكير:

يقدم "فروم" Fromm تعريف 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" (مجدى عبد الكريم حبيب، 1997).

بينما يعرف "دى 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 (عصام علي الطيب،2006،ص44).

ويرى "مورفي" Murphy 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 (نادر فتحي قاسم، 1989، 40).

ويذكر "هاريسون وبرامسون" (Harrison & Bramson 1982 ،45) تعريفا لأساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.

ويرى "ستيرنبرج" (Sternberg,1997,p14) أن مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وانجاز المهام والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي الإبداعية، وهذه الأساليب هي في نفس الوقت مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يراها الفرد في العالم الخارجي، وهي متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف المختلفة، دينامكية وليست استاتيكية مكتسبة، أي أنها قابلة للتعلم وتختلف على مدار حياة الفرد.

ويتضح من التعاريف السابقة لأساليب التفكير أنها تقف في كونها طريقة مفضلة في التفكير وحل المشكلات.

وعليه يعرف الطالب الباحث أساليب التفكير على أنها الطريقة التي يوظف الفرد بها قدراته أثناء التفكير في حل المشكلات التي تعترضه.

6-النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

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

1-نظرية هاريسون وبرامسون : Harrison & Bramson (1982)

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير.

وقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكن تخزينها ، وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة (Bramison,et al.,1983) .

وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم ، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، كما أن أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوبي التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين (Delisi, 2002).

وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أن تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير، أو المدخل إلى تناول المشكلة، وهو ما يؤدي إلى تفصيلات حقيقية في أساليب التفكير، وبناء عليه فإن "هاريسون، برامسون" Harrison & Bramson (1982) يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن

فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي (مجدي عبد الكريم حبيب، 1996، 63).

وقد ذكر عصام علي الطيب (2006،ص 50 ،51) الأساليب الخمسة للتفكير وهي:

أ - الأسلوب التركيبي: Synthesitic Style

يهتم التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصلية مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل تجهيزا، الربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي تؤدي إلى ذلك. والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل Speculation، كما أن الفرد ذي التفكير التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

والإستراتيجية الرئيسية للفرد ذي التفكير التركيبي هي الجدلية Diulectic ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتيكي الذي يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هي: الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، التركيب والتخليق.

ب-الأسلوب المثالي: Idialistic

يهتم الأسلوب المثالي في صنع القرار بالآتي : تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له، وبذل أقصى ما يمكن، بمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والميل للثقة في الآخرين ، والاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم، وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد المثالي فيما يلي: الميل إلى الظهور كانسان لطيف متفتح مبتسم والإكثار من استخدام تعبيرات معنية مثل "ألا تعتقد أن..."، "يبدو..." والميل إلى التعبير عن المشاعر والأفكار الخاصة بالقيم وأهمية الأهداف وأنه يتسم بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع، لذلك يستمتع بالمناقشات التي تتعلق

بمشاعر الإنسان ومشكلاتهم، ويكره الحديث المتجه نحو المعلومات وكذلك الحديث الواقعي، كما يكره المناقشات المفتوحة ذات الصراعات.

والإستراتيجية الرئيسية للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي Assimilative Thinking أو المتعلق بالفهم الجيد حيث يرغب في أن يعيش التالي معا 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.

ج- الأسلوب العملي Pragmatic Style

يعني الأسلوب العملي في صنع القرار بما يأتي: التحقق مما هو صحيح أو خطأ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، وإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، والبحث عن الحل السريع، والقابلية للتكيف.

يمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العملي فيما يلي: الميل إلى الظهور كإنسان منطلق اجتماعي ومتسرع في الإتقان، والإكثار من استخدام تعبير "أنا متأكد أن ..." ، إنه يحاول الاختصار لتوضيح الأفكار، يتسم بالقابلية للاتفاق ، قد يبدو منافقا أو غير منافقا أو غير مخلص، يستمتع باستخدام الوسائل والتكنيكات المختلفة، يميل الى استخدام أمثلة مألوفة وشعبية، في حين يكره الحديث الجاف وغير المرح وكذلك الحديث التحليلي والفلسفي.

والإستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي Contingency Approach وهي إستراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما: ماذا نفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكا عشوائيا إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، ويفترض الفرد العملي وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة المواقف المحيط به، وهو لا ينظر للبناء المنطقي ولكنه ببساطة يفهمه ويخبره ويمر به.

د-الأسلوب التحليلي: Analytic Style

يعني الأسلوب التحليلي في صنع القرار ما يأتي: مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل ، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، جمع أكبر قدر من المعلومات مع تكوين النظرة الشمولية ، الاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق، إمكانية القابلية للتنبؤ، إمكانية التجزئ والحكم على الأشياء في إطار عام، الاهتمام بتوضيح الأشياء حتى يمكن إلى الاستنتاجات.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي فيما يلي: الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، الإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية: "هناك سبب.. إذا نظرت إليه منطقيا"، الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة، وهو يشرح الأشياء بنظام ودقة ويتسم بالنظام والحرص والجفاء وقد يبدو عنيدا في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني.

والإستراتيجية الرئيسة للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق Search for the Best Way ويستخدم الخطوات الآتية في بحثه.

1 -جمع المعلومات.

2 -تعريف المشكلة.

3 -البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.

4 -وضع فئة من القرار خاص أو محكات مختارة.

5 -اختيار أفضل بديل.

6 -انجاز الحل الذي لا ينهي العمل.

7 -تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل، فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية.

هـ-الأسلوب الواقعيRealistic Style

يعني الأسلوب الواقعي في صنع القرار ما يأتي: الاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية هي ما تخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، كذلك فإن ما نراه هو ما نحصل عليه، والتركيز على الحقائق وهو في هذا مختلف تماما (معارض) عن الفرد التركيبي.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي في الآتي: الميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشيط وواضح، وهو لا يسرع في التعبير اللفظي عن اتفاقه أو عدم اتفاقه، والإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية: "من الواضح لي... أن كل إنسان يعرف..." والميل إلى التعبير عن الآراء ، كما يميل إلى الاختصار في عرض ما يقدمه، وهو يتسم بالصراحة والايجابية، ويكره الحديث النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية وغير العملية.

2- نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لـ"ستيرنبرج" :

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الاولى في عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير "ستيرنبرج" Sternberg من اسمها في عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لـ"ستيرنبرج" ، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة(أمريكا، كندا، أسبانيا، الفلبين، أستراليا، الصين، هونج كونج، مصر) بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب الى حوال (55دراسة) حتى عام 2005، بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن (ثمانية دراسات) أجريت في جامعة Yale الأمريكية حيث يعمل روبرت ستيرنبرج.

ولقد كانت الفكرة الرئيسة في نظرية التحكم العقلي الذاتي (نظرية أساليب التفكير) هي أن الناس يحتاجون إلى أن يسوسوا أنفسهم عقليا، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي (Sternberg & Lubart, 1991).

فالحكومات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل: الوظائف Functions ، الأشكال Forms، المستويات Levels، المجالات أو المناطق Scopes والنزاعات Leanings ، ومن حيث الوظائف الرئيسة للحكومات فهي ثلاث: التشريعية Legislative التنفيذية Executive ، والحكمية Judicial، أما الأشكال للحكومات فهي

أربعة: ملكية Monarchic ، هرمية Hierachic ، أقلية Oligarchic ، فوضوية Anarchic ، كما أن للحكومات مستويين رئيسيين هما: عالمية Global ومحلية Local، وللحكومات مجالان هما: داخلية Internal (الشئون المحلية والداخلية)، وخارجية External(الشئون الخارجية)، كما أن للحكومات نزعتان هما المحافظة Conservative والتحررية liberal (Sternberg, 1997 a ,Grigorenko & Sternberg, 1997,297) يرى "ستيرنبرج " Sternberg أن نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لها نفس: الوظائف، الأشكال، المستويات، المجال، والنزاعات، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب:

أ - **وظائف التحكم العقلي الذاتي: functions of Mental self-government**

(1) الوظيفة التشريعية: Legislative Function

تتضمن هذه الوظيفة الابتكار، الصياغة، وتخطيط الافكار والاستراتيجيات أما العمليات التشريعية فهي تلك العمليات المتضمنة في الاشكال المتنوعة (الابتكار ، الصياغة، والتخطيط)، ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات Metacomponents أو العمليات العقلية ذات الرتبة الاعلى التي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء المهمة مثل: تحديد المشكلة، تحديد العمليات ذات الرتبة الأدنى المطلوبة لحل المشكلة، تجميع أو توحيد هذه العمليات في إستراتيجية فعالة ، صياغة التمثيل العقلي للمعلومات، تحديد المصادر العقلية والفيزيقية في حل المشكلة، والأسلوب التشريعي يميز الإفراد الذين يستمتعون بالابتكار ، الصياغة ، التخطيط لحل المشكلة ، ومثل هؤلاء الأفراد يميلون نحو التجاذب بطبيعتهم للنشاطات التشريعية.

(2) الوظيفة التنفيذية: Executive Function

هي الوظيفة التي تكون متضمنة تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية، فكلمة تنفيذي تشير إلى هذه الوظائف العقلية المتضمنة في الإنفاذ أو التحقيق وليس في التخطيط والوظيفة التنفيذية لأسلوب التفكير

هي تنفيذ أكثر منها تخطيط، أما العمليات التنفيذية به فهي تلك العمليات التي تنفذ التشريعية متضمنة ومكونات أداء واكتساب المعرفة مثل: التشفيرCode ، التجميع، مقارنة المعلومات، وذو الأسلوب التنفيذي يميلون لإتباع القوانين أو التوجيهات أو المبادئ الموجودة وعمل ما هو مقرر أو محدد لهم، كما يميلون لاستخراج أو تحديد المعالجة من المعالجات المألوفة الموجودة لديهم، ويميلون لتذكر الحقائق وحل المشكلات ما دامت هذه المشكلات محددة ومفهومة لهم.

(3) الوظيفية الحكمية: Judicial Function

تتضمن هذه الوظيفة أنشطة الحكم مثل: الامشطة التي تبدأ قبل حل المشكلة، والانشطة المستثارة والمستمرة أثناء هذا الحل كذلك تقييمات الحل بعد اتمامه، أما العمليات الحكمية فهي مكونات معالجة المعلومات مثل ما وراء المكونات المتضمنة في مراقبة وتقييم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلات(Sternberg, 1988, 1997,p28).

ب-أشكال التحكم العقلي الذاتيForms of Mental self-government

(1) الشكل الملكي: Monarchi Form

يتضمن هذا الشكل المشكلات الملكية لتحقيق هدف أو حاجة وحيدة ، والمشكلات الملكية البحتة نادرة جدا، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية ربما تعالج على أنها ملكية، فغالبا ما تصبح المشكلات ملكية لأنها فعلا ملكية ولكن لأن تمثيلها ويكون قد بسط الى حد التشويه أو حدث اساءة فهم المشكلة، وهذه المشكلات تصبح من هذا النوع أو من أي نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها ومن أمثلة هذه المشكلات: محاولة جعل الاطفال مثقفين أو نافعين الى أقصى درجة وبأي تكلفة.

(2) الشكل الهرمي:Hierachic Form

يتضمن هذا الشكل المشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة لهذه الاهداف، ومن المشكلات الهرمية : اختيار المهنة ، اختيار الكلية أو العمل ، تحديد الزوج أو الزوجة ، التخطيط للمقرر الدراسي.

(3) الشكل الاقلي : Oligrachic Form

يتضمن هذا الشكل مشكلات الاقلية، وتحقيق العديد من الاهداف وهذه الاهداف متساوية الاهمية، وتكون مدركة فقط أكثر منها فعلية أو حقيقية، ومن هذه المشكلات:

تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمعلمين، اعادة تشكيل المؤسسات أو المنظمات مع عدم تفويض معتقداتها الرئيسية.

(4) الشكل الفوضويAnarchic Form

يتضمن هذا الشكل المشكلات الفوضوية التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والاجراءات الموجودة لحلها مثل مشكلات الاستبصار التي تحل بصورة أفضل من خلال الاسلوب الفوضوي، لأن مسارات الحل الموجودة تميل لأن تعوق أكثر مما تيسر الحل، فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماما، والافراد ذوو أسلوب التفكير الفوضوي تكون القواعد والاجراءات والتوجهات شيئا بغيضا لهم، والتلميذ ذو الاسلوب الفوضوي في التفكير يكون أدوؤه أفضل عندما تكون المهمات والمواقف غير منظمة، أو عندما لا توجد اجراءات واضحة يمكن اتباعها ، أو عندما تكون المشكلات التي تواجهه يمكن حلها بسير وسهولة من خلال الاستبصارات التي تنطلق من الموقف العقلي.

(Sternberg,1990, 1997a 45)

جـ مستويات التحكم العقلي الذاتيLevels of Mental Self-Government

(1) المستوى العالمي: Global Level

يتضمن هذا المستوى المشكلات العالمية التي تكون على مستوى مرتفع نسبيا من التجريد، مثل القضايا السياسية، الافكار العامة للتجارب، الموضوعات البحثية، والتنظير لمقياس كبير.

(2) المستوى المحلي: Local Level

يشمل هذا المستوى المشكلات المحلية التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ مثل: تفاصيل التجارب ، تفاصيل حملة اهلانية، أو تفاصيل مسائل رياضية.

(Sternberg, 1988, 1999 a,60)

د-مجالات التحكم العقلي الذاتي: Scopes of Mental Self-Government

(1) المجال الداخلي: Internal Scope

يتضمن هذا المجال المشكلات الداخلية التي تتركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال عن الاخرين فالفرد ربما يتعامل مع الموضوعات أو الافكار لكن الناس الاخرين لا يدخلون في مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات:

المشكلات التحليلية ، ابتكار الفنون ، العمل مع الآلات.

(2) المجال الخارجي: External Scope

يشمل هذا المجال المشكلات الخارجية التي تتطلب استخدام الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد وعالم الفرد نفسه ، والمشكلات الخارجية إما حول الناس الآخرين أو تتطلب العمل بالالتحام مع الناس الآخرين الذين يصبحون جزءا من المشكلة مثل:

توجيه المرؤوسين ، العمل مع الأقران، اكوين الصداقات وتطوير علاقات المودة.

Sternberg. 1994a,173, 1997a,65)

هـ-نزاعات التحكم العقلي الذاتي: Leanigs of Mental Self-Government

(1) النزعة المحافظة: Conservative Leanung

تتضمن هذه النزعة المشكلات المحافظة التي لا تتطلب توسيعا في المبادئ والإجراءات الموجودة فعلا، ومن هذه المشكلات : حساب الضرائب، إتباع القوانين، تنفيذ القوانين.

(2) النزعة المتحررة (المستقلة):Liberal Leaning

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, 1994b ;1997,p69).

ويرى"ستيرنبرج" Sternberg أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس، الوظائف (أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، الأشكال (أسلوب التفكير الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي)، المستويات (أسلوب التفكير العالمي، المحلي)، المجالات (أسلوب التفكير الداخلي، والخارجي)، النزعات (أسلوب التفكير المحافظ، التقدمي)، ويمكن الحديث عن هذه الأساليب الثلاثة عشر كالآتي:

1 -الأسلوب التشريعي:Legislative Style

يتميز هؤلاء الأفراد بأنهم يستمتعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون الى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون ، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات الابتكارية، يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي.

2 -الأسلوب التنفيذي: Executive Style

الأفراد ذوو الأسلوب التنفيذي يتميزون بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، كما

يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا مثل: تطبيق القوانين، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المهن التنفيذية مقل: المحامي، رجل البوليس، رجال الدين.

3 - الأسلوب الحكمي: Judicial Style

الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات ، كما يميلون الى الحكم على النظم القائمة ، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن التالية: تقييم البرامج، القضاء، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، محللي النظم.

4 -الأسلوب الملكي: Monorchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون دائما نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعيين بأنفسهم نسبيا، ومتسامحون ومرنون.

5 -الأسلوب الهرمي: Hierarchi Style

هؤلاء الأفراد مدفوعون من خلال هرم للأهداف، يعرفون بأنه ليس كل الأهداف على درجة واحدة من الأهمية، يعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد ولديهم إدراك جيد للأولويات، عادة ما يكونوا حاسمين، ومنظمون جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات.

6 -الأسلوب الأقلي:Oligarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفعون من خلال العديد من الأهداف التي تكون غالبا متناقضة، وتدرك هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويكونون دائما متوترين، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد (أحيانا نتيجة للإحباط) وهم متسامحون ومرنون وحاسمون.

7 -الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات ، وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وهم متطرفون- فهم إما حاسمون أو غير حاسمين جدا، وغير منظمين.

8 -الأسلوب العالمي: Global Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيا، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير، ويميلون الى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

9 -الأسلوب المحلي: Local Style

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

10 - الأسلوب الداخلي:Internal Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منطوون على أنفسهم وتوجههم دائما نحو العمل أو المهمة، لديهم حسن أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية، يفضلون دائما الوحدة، والعمل بمفردهم، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الافكار وليس مع الأفراد الآخرين.

11 - الأسلوب الخارجي:External Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منبسطون وتوجههم دائما نحو الناس ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر دون خجل، يميلون للعمل مع الآخرين، لديهم حس وإدراك اجتماعي أكثر ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين.

12 - الأسلوب المحافظ: Conservative Style

يتصف هؤلاء الأفراد بالقوانين والإجراءات الموجودة وتجنبهم للمواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغير ممكن.

13 - الأسلوب المتحرر: Liberal Style

هؤلاء الأفراد غير متقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة يسعون للتغيير.

(Sternberg, 1988 ; 1990 ;p 199,176 ; 1994;1997,p25)

ويشير "ستيرنبرج" (Sternberg, 1994) إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتوائمة، بينما أساليب التفكير الأخرى ترتبط فيما بينها ارتباطا سالبا (التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة، وأكدت دراسة "عبد المنعم أحمد الدر دير " (2004 ، ص 198) التي أجريت على طلاب كلية التربية بقنا على وجود أساليب تفكير متوائمة مع بعضها البعض (التنفيذي مع المحافظ، العالمي مع الفوضوي، المحلي مع الداخلي، التشريعي مع المتحرر)، بينما توصلت دراسة "برناردو وآخرين" (Bernardo, et al,2002) التي أجريت على طلاب بكليات مختلفة (العلوم، التربية، التكنولوجيا، الطب البيطري، العلوم الاجتماعية) بجامعة "دي لا سالي" بمانيلا إلى وجود أساليب تفكير متضادة (الداخلي مقابل الخارجي، التشريعي مقابل التنفيذي، العالمي مقابل المحلي).

3 -نظرية قيادة المخ لهيرمان :

قد قام هيرمان Herrmann بدمج نظريتي سبيري وماكلين، ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ وقد ذكر الطيب (2006م) أن هذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العلم، وهي .

أ - الأسلوب المنطقي: ويمثله الربع العلوي الأيسر ورمزه (A)، ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم الأبنية والعمليات المعرفية.

ب -الأسلوب التنظيمي : ويمثله الربع السفلي الأيسر، ورمزه (B)، ومن أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل.

ج- الأسلوب الاجتماعي: ويمثله الربع السفلي الأيمن ورمزه(C)، ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والتعامل معهم.

د- الأسلوب ألابتكاري: ويمثله الربع العلوي الأيمن، ورمزه (D)، ومن أهم خصائصه تخيل البدائل ، وتخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة.

ويرى الباحث انه يمكن الربط بين أساليب التفكير حسب نظرية "هيرمان"، وأساليب التفكير لستيرنبرج فالتشريعي ينتمي لمجال ألابتكاري، والهرمي للتنظيمي، والتنفيذي يصنف ضمن فئة المنطقي، والخارجي يدخل ضمن قائمة الاجتماعي ، وقد قامت "مكارثي" بعمل مشابه حين ربطت بين أساليب التعلم الأربعة في تصنيف "كولب" لأساليب التعلم وبين وظائف نصفي الدماغية، ووضعت بذلك نموذجا يستفاد منه في التدريس.

4-نظرية تاير: Their

تؤكد "تاير" 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 - الاستقبال: 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.

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

د- الاسترجاع: وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد (حكيمة الطويل، 1997م).

وهذه النظرية تختلف عن نظرية التحكم العقلي حيث تري أن أساليب التفكير ثابتة لدي الفرد عكس نظرية التحكم العقلي الذاتي التي تري أن الأساليب تتغير بتغير الموقف والمكان والزمان.

7-العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

1-الثقافة:

تعزز بعض الثقافات أساليب معينة من التفكير قد تختلف من مجتمع لآخر أو في نفس المجتمع على سبيل المثال شمال أمريكا تؤكد على الخلق والإبداع وعمل أفضل الاكتشافات، وهذا يؤدي إلى تعزيز أكثر للأساليب التشريعية بينما المجتمعات الأخرى مثل اليابان والتي هي تقليدية بطبيعتها تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة، ومن بين الدراسات التي تؤكد على أثر الثقافة في أساليب التفكير نتائج دراسة ويجو، وشينجوين Weigiao , Shengquan (2007) لأنها أكدت وجهة نظر "سترنبرج" في اجتماعية أساليب التفكير، أما فيرما (verma (2002 فقد وجد أن الطلاب الريفيين حصلوا على معدلات أعلى في الأسلوب الهرمي، ومعدلات أقل في الأسلوب الأقلي مقارنة بطلاب المدن وهذا ما يؤكد على دور الثقافة حتى في نفس المجتمع .

2- **النوع**:

"يعد هذا المتغير مناسبا ومؤثرا بشكل أساسي في تنمية أساليب التفكير، فعلى سبيل المثال: البنين تم وصفهم بصورة أكثر على أنهم مغامرون متفردون، مبدعون، تقدميون، ومخاطرون، أما الإناث فقد تم وصفهن على أنهن حذرات، متعديات واكتشافاتهن ناقصة، خجولات، خاضعات ، وهذه الأنماط تعبر عن الإدراكات وليس عن الحقيقة، وربما قد لا يكون لها في الواقع أي أساس ، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعات ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نكسبهم ونعدهم اجتماعيا في إطار إدراكاتنا ، وليس في إطار من الواقع" (عصام علي الطيب،2006،ص73).

ثالثا: العمر:

المتغير الثالث هو العمر، والنواحي التشريعية Legislatveness عموما يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، والذين يتم تشجيعهم لتنمية قواهم الابتكارية في البيئة غير المركبة والمقترحة لما قبل المدرسة، وهناك بعض المنازل بمجرد أن يبدأ الطفل في دخول المدرسة نجد تشجيع من الوالدين للأطفال على استخدام الأسلوب التشريعي في التفكير يقل بالتدريج، كما أن الأطفال متوقع لهم الآن أن يتم إعدادهم اجتماعيا بصورة أوسع للانسياق، لقيم المدرسة ، والمعلم الآن يقرر ما يجب أن يفعله التلميذ أو الطالب ، فعلى سبيل المثال طلاب الثانوية العامة الذين يدرسون الفيزياء أو الطبيعة غالبا ما يكونوا من ذوي الأسلوب التنفيذي.

رابعا: أساليب المعاملة الوالدية:

يعتبر هذا المتغير أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال، ويظهر هذا المتغير بصورة كبيرة من خلال طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال، ومن خلال مقرر الطفولة، فالطفل ربما يطرح آلاف الأسئلة والآباء يردون على هذه الأسئلة بطرق متنوعة، والطرق التي يردون بها يمكن أن تؤثر على أساليب التفكير التي تنمو لدى الأطفال ، فعلى سبيل المثال الأطفال الأكثر احتمالا لأن تنمو الأساليب التشريعية هم الذين يشجعهم آباؤهم على طرح الأسئلة، وكلما أمكن ذلك يبحثون على الإجابات لأنفسهم ، والأطفال أكثر احتمالا لتنمية أسلوب حكمي إذا كان أباؤهم يشجعونهم على أن يكونوا من ذوي الأسلوب التقويمي Evaluate ، والذي يستطيع القيام بالمقارنة والتضاد والتحليل، والحكم على الأشياء.

ثانيا: أساليب التعلم:

1-تعريف التعلم:

تختلف تعاريف التعلم بتعدد النظريات المفسرة لعملية التعلم وباختلاف الباحثين ،لهذا سوف نعرض مجموعة من التعاريف حيث يعرف"عمران" التعلم بأنه "تغير في السلوك وتحسن في مستويات الأداء وقد يأخذ شكلا أو أكثر من الأشكال التالية:

1 -تغيير سلوك سابق لدى المتعلم تبين عدم صحته أو ملائمته.

2 -اكتساب سلوك جديد لم يكن لدى الفرد من قبل.

3-التدريب على سلوك سبق اكتسابه بهدف تحسين أداء هذا السلوك (مهارة، سرعة،...)

ويشمل التعلم جوانب مختلفة ثلاث (معرفية، نفس حركية ، وجدانية)" (عمران ، 2001، ص10).

كما يعرف "جيلفور" التعلم على أنه "تغير في السلوك ناتج عن استشارة لمنبهات بسيطة أو مواقف معقدة"(زيدان، دون سنة، ص24).

ويعرف "خليل ميخائيل معوض" التعلم على أنه "نشاط عقلي يحدث تعديلا نسبيا في السلوك ليضيف خبرة جديدة للفرد فيكون من نتائجه اكتساب ميول واتجاهات، قيم

وعواطف، مهارات وعادات ومعلومات تساعد الفرد في حل المشكلات أو الوصول إلى هدف معين"(معوض،2003،ص145).

2-خصائص التعلم:Features of Learning

1 - التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا :

* اكتساب سلوك أو خبرة جديدة
* التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
* التعديل في سلوك أو خبرة ما.

2 - التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئة بجانبيها المادي الممثل بهذا الكون بالموجودات المحسوسة والاجتماعية المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية، فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة.

3 - التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد.

4 - التعلم عملية تراكمية تدريجية.

5 - التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة.

6 - التعلم عملية قد تكون مقصودة موجهة بهدف معين.

7 - التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب.

8 - التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة. (الزغول، 2003، ص31).

انطلاقا مما سبق عرضه من تعريفات مختلفة لمجموعة من الباحثين نجد أن هذه التعاريف تختلف ظاهريا في تفسيرها للتعلم إلا أنها تتفق على أن التعلم هو عبارة عن تعديل في سلوك الفرد نتيجة مثيرات داخلية أو خارجية يؤدي إلى اكتساب الفرد خبرة جديدة تساعده على الوصول إلى أهدافه وحل مشكلاته.

3 - تعريف أساليب التعلم:

تتعدد تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لأساليب التعلم ويمكن تعليل أو تبرير هذا الاختلاف إلى الأبعاد التي يهتم بها الباحث في عملية التعلم، بالإضافة إلى اختلاف الأساس النظري الذي يستند إليه الباحث.

وعليه يمكن تقديم مجموعة من التعاريف لأساليب التعلم حيث يعرف ستيرنبرج (Sternberg,1997) أسلوب التعلم بأنه "يشير إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم".

وعرفه شمك(Schmeck,1993) بأنه "طريقة محددة يستخدمها المتعلم في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه"(يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2000، ص340).

.

وقد اتفق محمود عوض الله سالم، 1988 ص133، فوائد أبو حطب، 1996، ص590 على تعريف أساليب التعلم بأنها "الطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات ".

وعرف "حمدان"، أسلوب التعلم 1999: بأنه الطريقة التي يدرك بها المتعلم الأشياء حوله سواء كانت هذه معلومة أكاديمية أو خبرة أو نشاط تربويا أو اجتماعي أو مهنيا وعمليا أو كائنا أو مادة من نوع محدد، ويتقرر أسلوب التعلم عادة بكيفه البحث عن كنه الأشياء ومعناها ثم كيفية معرفة أو تعلم الكنه أو المعنى المطلوب في الخبرة أو الشيء ثم يدركه بالتفكير الذاتي أو بتبادل الآراء مع الأقران أو بالاستماع لحديث المعلم وتوجيهاته وأسلوب الإدراك (cognitive style) هو المصطلح النفسي لأسلوب التعلم الذي يتمتع بدوره، بمدلوله التربوي المباشر وصلاحيته العضوية والعملية للتربية المدرسية ومهما يكن فإنهما معا يمثلان الطريقة والتي يتبناها في البحث عن المعاني الأشياء وثم معرفته (تعلمه لهذه المعالي حسب مدركاته الخاصة) (حمدان ، 1999، ص6).

ويعرف كولب أساليب التعلم علي أنها "الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم "(ابو هاشم ،2000،ص224).

من خلال التعريفات السابقة لأساليب التعلم نلاحظ أنها تختلف فيها بينما على الرغم من أن معظمها تبني الاتجاه المعرفي في تفسير أساليب التعلم هذا ما يؤكد أن الاختلاف ويمكن أن يرجع إلى الأبعاد التي اعتمدها الباحث في تكوين أسلوب التعلم وعليه يمكن تعريف أسلوب التعلم على أنه الطريقة التي يفضلها الفرد في التعامل مع المعلومة منذ استقبالها إلى حين معالجتها.

4-تصنيفات أساليب التعلم:

أولا: تصنيف هول، و موسيلي Hall & Moseley

"صنف هول، وموسيلي (2005) Hall & Moseley أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها أو مرونتها كالتالي :

1 - نماذج تعتمد كل من أساليب التعلم والتفضيلات كتكوين أساسي، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "دن- ودن"، ونموذج "تور انس".

2 - نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك أنماط القدرة ، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "رايدنج"، ونموذج "جاردنر".

3 - نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة ومن أبرز هذه الفئة نموذج "مايرز-بيجر".

4 - نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "كولب"، ونموذج "هني وممفورد".

5 - نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "انتوستيل"، ونموذج "سترنبرج"، ونموذج "بيجز"(الهام بنت إبراهيم، 2009،ص49).

ويلحظ أنه تم دمج أساليب التعلم وأساليب التفكير باعتبارهما من العوامل المؤثرة في الشخصية.

ثانيا : تصنيف راينر و ريدنج Rayner & Riding :

صنف راينر و ريدنج (1997) Rayner & Riding نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات هي:

1 - نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية، ومنها: نموذج راميرز و كاستينادا Ramirez & Castenada ، والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج أساليب التعلم المعرفية على بيئة التعلم.

2 - نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات ، ومنها: نموذج دن ودن وبريس Dunn, Dunn, & Price والذي يعتبر ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم.

3 - نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم منها: نموذج كولب" Kolb "والذي اهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات.

4 - نماذج أساليب التعلم:

1-5 نظرية كولب:

لقد اقترح "كولب" " kolb "نظرية لأساليب التعلم والتي كان الهدف منها هو تطبيقها في المواضع المدرسية، يوجد تبعا لهذه النظرية أربعة أنماط أساسية من أساليب التعلم هي:

أ - **النمط ألتقاربي.**

ب -**النمط ألتباعدي.**

ج-**النمط المحاكي.**

د-النمط المستوعب.

و- النمط الشارح.

فالفرد ذو التفكير ألتقاربي يميل إلى أن يكون مجردا مفاهيمي ومهتما بالتجريب النشط، وهو أو يحب الاستدلالي ، والتركيز على المشكلات النوعية، يفضل الخبرة العيانية والملاحظة التأملية، ومهتم بالأفراد ويميل إلى أن يكون تخيلي في تعامله مع الأشياء

والأفراد، وذوو الأسلوب المحاكي يميلون الى أن يكونوا عيانيين مفاهيمين وتأمليين في ملاحظتهم ، إنهم يحبون أن يبتكروا النماذج النظرية يميلون إلى استخدام التفكير الاستنباطي في استيعاب الملاحظات المنفصلة في تفسيرات تكاملية وذو الأسلوب الاستيعابي أقل اهتماما بالأفراد من الاهتمام بالمفاهيم المجردة وذوو الأسلوب الشارح يفضلون الخبرات العيانية، والتجريب النشط ويحبون المخاطرة ، ويتم تحديد أسلوب تعلم الأفراد بواسطة قائمة أساليب التعلم (Learning Kolb, 1978) style (inventory (LST)

2-5- نظرية دون ودن:

النظرية الثانية الأكثر استخداما هي "نظرية "دن ودن" "Dunn and Dunn وتتضمن هذه النظرية 16 أسلوبا مختلفا مقسمة إلى أربعة تصنيفات أساسية.

- **التصنيف البيئي:** يشمل الصوت والضوء والحرارة والتصميم.
- **التصنيف الانفعالي:** ويشمل الدافعية ، المثابرة، المسؤولية، المكون.
- **التصنيف الاجتماعي:** ويشمل الأقران، الازواج، الكبار والتنوع.
- **التصنيف المادي :** ويشمل الإدراكي، المقبولين للاستيعاب intake والوقت، والحركة (Dunn, and Dunn, 1978)

وما يمكن قوله أنه من الصعب أن تقرر بالفعل كيف تم اختيار الأساليب الثمانية عشر، أو حتى لماذا سميت بأساليب لأنها تشير أكثر إلى العناصر التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم عن تعبيرها عن طريق نفسها كما أن نظرية "كولب ودن ودن " قد استخدمت بشكل مبدئي في مجال التربوي).

3-5-نظرية هولانز:

كما نذكر هنا "نظرية هولانز" قد استخدمت بشكل مبدئي في مجال العمل وهي تستخدم كأساس للاهتمامات الوظيفية القوية، والتي تحدد خمسة أساليب والتي يجب أن يضعها الفرد في اعتباره عند اختيار لمجال العمل وهي: واقعي، بحثي، فني، اجتماعي ومغامر، والدرجات التي تساعدهم على الاستخدام الأمثل لأساليبهم المفضلة، وعلى الرغم من نظريات الأساليب مختلفة عن بعضها إلا أنها تغطي تقريبا أرضية عامة وشائعة بينهم، وربما أن الاختلاف الأساسي بينها هو في مدى إفادتها لنا في حياتنا (يوسف خضر، 2000 ، ص22).

4-5 نظرية بيجز لأساليب التعلم:

Biggs's Theory of Approaches to Learning

فسرت نظرية بيجز (Biggs, 1987a, 1993a,b) أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب وتوصلت إلى ثلاثة أساليب هي: أسلوب التعلم السطحي Surface Style، أسلوب التعلم العميق Deep Style ، وأسلوب التعلم التحصيلي Achieving Style ولكل منهم عنصرين (دافع ، إستراتيجية) ويؤدي بين الدافع والاستراتيجية الى أسلوب التعلم.

جدول

أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز

السطحي	العميق	التحصيلي
Surface	Deep	Achiveing

Motive الدافع	خارجي، الخوف من الفشل	داخلي، اهتمامات جادة	التحصيل بهدف تحقيق الذات
Strategy الإستراتيجية	غاية التعلم محدودة، تعلم روتيني، إعادة الإنتاجية	الفهم، الكشف عن المعنى، الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

(1) **الأسلوب السطحي:** يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، فالطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون أن التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة، ونيتهم هي انجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون أنه سيؤدون فيه الامتحان ، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية Reproductivity .

كما أنهم يركزون على الالماعات أو الإشارات Signs أكثر من معرفة المعنى، ويركزون على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة Task، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان، والتوكيد Emphasis يكون خارجيا (من مطالب الامتحان) (Atherton, 2002).

(2) **الأسلوب العميق:** يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلاب، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية، 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 ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم، ويحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير

وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينـــها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسي، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ويقومون ببنية المحتوى وتنظيمه في إطار كامل محـكم، والتوكـــيد يكون داخليا (من داخل الطلاب) (Atherton,2002).

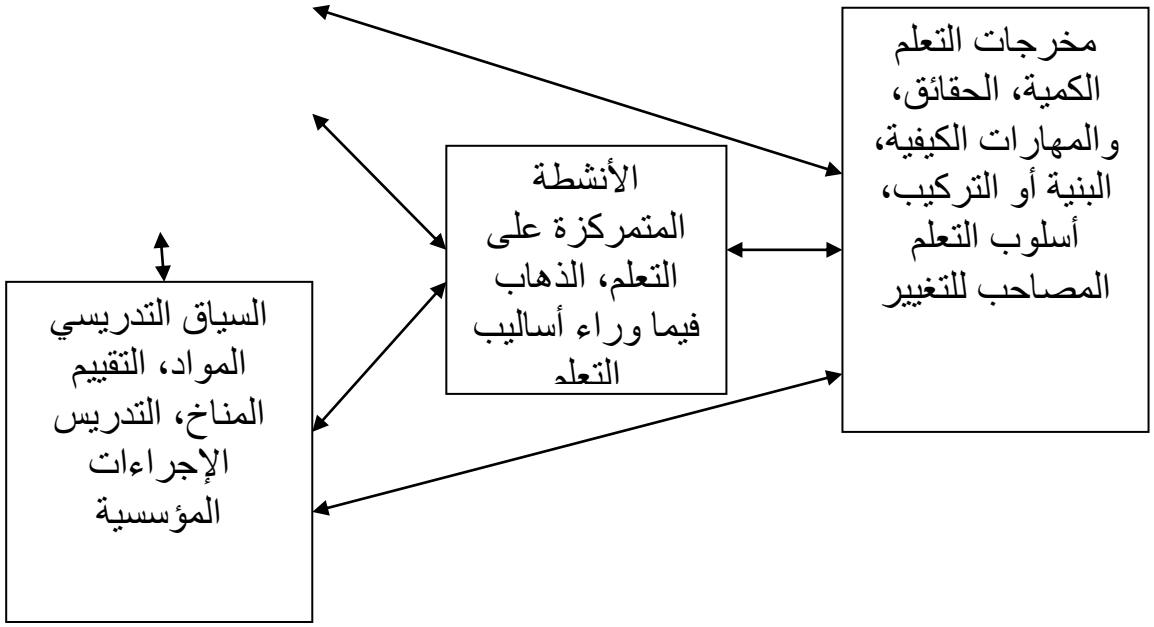
وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين (السطحي ، العميق) في أوقات مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما عن الآخر.

(3) **الأسلوب التحصيلي:** ويتضمن الاستراتيجية التي تجـعل الطلاب يحصـلون على أعلى الدرجات لتحقيق الذات من خلال الدرجات المرتفعة ، حيث يكون تركيز الطلاب منصبا على تحقيق أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يذاكرون فيه، ولديهم مهارات دراسية جيدة.

وأطلق بيجز على هذه النظرية اسم 3P Model لأنها تتضـــمن ثلاث مراحل هي: مدخلات Presage، عمليات (أسلوب) Process، مخـــرجات Product (3p)، وفي هذا النموذج 3p Model توجد عوامل متـــعلقة بالطلاب Student Factors ، عوامل متعلقة بالسياق التدريسي Teaching Context ومخرجات التعلم Learning Outcomes ، العـوامل الداخلية Presage Factors تتضمن عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، وعوامل متعلقة بالسيـــاق التدريســي (المواد الدراسية، طرائق التدريس والتقييم، المناخ والاجراءات المؤسسية)، وتتفاعـــل هذه العوامل فيما بينها لتحدد إستراتيجية الطالب وأسلوبـــه في التعلـــم ومن ثم تحـدد المخرجات ، أي أن كل عامل يؤثر تأثير كبيرا في العـــامل الآخر، وبالتالـي تكـــون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق والمقررات الدراسية كما هو موضح في الشكل الآتي:

المخرجات Product عمليات Process المدخلات Presage

عوامل متعلقة بالطلاب الخبرة السابقة، القدرة ، أساليب التعلم المفضلة



شكل نموذج 3P في التدريس والتعلم

وأعد بيجز أدوات قياس لنظرية منها: استبانه عمليات الدراسة SPQ التي تتكون من 42 عبارة والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي ،العميق، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية التحصيلية)

(Biggs,1987b)، واستبانة عمليات التعلم LPQ التي تتكون من 42 عبارة لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) (Biggs,1987c)، وقد حظيت واستبانة عمليات الدراسة SPQ باهتمام بعض الباحثين بدراسة الشروط السيكومترية للاستبانة (الثبات، الصدق) فقد توصل زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) من دراستهما إلى أجريت على 854 طلبا وطالبة بجامعة هونج كونج و 215 طالبا وطالبة بجامعة Nanjing بالصين باستخدام التحليل العاملي للاستلانة إلى عاملين (السطحي، العميق)، بينما الأسلوب التحصيلي (الدافعية، الإستراتيجية) انقسم بين العاملين السابقين فتشبع الأسلوب السطحي بالدافعية التحصيلية بتشبع 0.67، 0.60 لكلتا العينتين السابقتين على الترتيب، بينما تشبع الأسلوب العميق بالإستراتيجية التحصيلية بتشبع 0.74 ، 0.77 ، لكلتا العينتين على الترتيب.

وتوصلت زهانج (Zhang, L.F, 2000c) من دراستها التي أجريت على ثلاث عينات من مجتمعات مختلفة (الولايات المتحدة، هونج كونج، نانجينج) باستخدام التحليل العاملي لاستبانة SPQ إلى عاملين (السطحي، العميق) وتشبع الأسلوب العميق بالأسلوب التحصيلي (الدافعية، الإستراتيجية) لكل العينات الثلاث.

ونتيجة لذلك قام بيجز وزملاؤه (Biggs & et al., 2001) باعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) لقياس أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) وهذه الاستبانة سيتم تقنينها واستخدامها في الدراسة الحالية.

وتتبنى الدراسة الحالية نظرية بيجز التي فسرت أساليب التعلم في ضوء أنها عمليات الدراسة أو عمليات التعلم (طرق تعلم الطلاب) للأسباب اللآتية:

(1) نظرية بيجز مشتقة من نظرية تجهيز المعلومات Processing Theory Information. (Biggs, 1993a, Zhang & Sternberg,2000).

(2) تم استخدام نظرية بيجز في البحوث والدراسات المعاصرة التي بحثت العلاقات المتداخلة بين هذه النظرية ونظرية أساليب التفكير لستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000 ;Zhang, 2000a)

(3) اشتق من هذه النظرية أدوات قياس (استبانة عمليات التعلم LPQ ، استبانة عمليات الدراسة SPQ، استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F) ، وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيحن، بالاضافة الى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات (Zhang & Bernardo, 2000,Zhang & Sternberg,2000 ; Zhang, 2000c ; Biggs et al. 2001 ; Leung,2001).

6-عوامل تؤثر في تكوين أساليب التعلم:

1-الشخصية:

رغم أن أساليب التعلم وطرائق التعلم التي افترضتها نظرية التعلم التجريبي تستند بصورة مباشرة على أعمال "ديوي" و "ليفين" و"بياجية" فإن عددا من الباحثين أشاروا الى تشابه تلك المفاهيم مع توصيف "يونج" للطرق المفضلة لدى الأفراد للتأقلم مع العالم، وكان من نتائج الأبحاث التي ربطت بين قائمة أساليب التعلم "لكولب" وقائمة الأنماط" لمايرز وبيجز" أن بعد الانبساط –الانطواء يرتبط ببعد النشط – المتأمل في قائمة أساليب التعلم "لكولب"، وبعد الشعور – التفكير في قائمة "مايرز" وبيجز " يرتبط ببعد الخبرة الحسية- المفاهيم المجردة كما أن النمط الحسي يرتبط بالأسلوب التكيفي، والنمط الحدسي بالأسلوب التمثيلي، ونمط الشعور يرتبط بالأسلوب التباعدي ، ونمط التفكير بالأسلوب التقاربي فأسلوب التعلم التكيفي يتطابق مع نمط المنبسط الحسي، وأسلوب التعلم التقاربي يتطابق مع نمط المنبسط المفكر ، وأسلوب التعلم التمثيلي يتطابق مع المنطوي الحدسي، وأسلوب التعلم التباعدي يتطابق مع المنطوي الحسي، وهذا يوضح التشابه الكبير لأنماط قائمة "مايرز وبيجز" مع أساليب التعلم كما وصفت في قائمة أساليب التعلم "لكولب".

2- التخصص العلمي:

إن التجارب التعليمية المبكرة تشكل أساليب التعلم الأفراد، وذلك من خلال تأسيسها لنزوع ايجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية ومن خلال تعلم الطلاب كيف يتعلمون فالتعليم الابتدائي يكون عاما وتبدأ عمليات التخصص في التطور في المرحلة الثانوية وتزداد هذه الميول التخصصية في سنوات الجامعة أو التعليم العالي، كما أن التخصص في مجال المعارف والعلوم الاجتماعية يؤثر على توجه الفرد نحو التعلم، وينتج عن ذلك علاقات محددة ما بين أساليب التعلم والتدريب المبكر في تخصص تعلمي أو مجال معرفي محدد، فقد ذكر كولب ، وكولب Kolb &kolb (2005) أن الاشخاص الذين يتخصصون في الأداب أو التاريخ أو العلوم السياسية أو علم النفس يجنحون لأن يكون لديهم أسلوب تعلم تباعدي ، أما الذين يتخصصون في مجالات الطب والهندسة فيكون

لديهم اساليب تعلم تقاربي ، أما الأفراد الذين يكون لديهم أساليب تعلم تكيفية فعادة ما يكون لديهم خبرات معرفية في التربية وعلوم الاتصال والتمريض، أما الذين لديهم أساليب تعلم استيعابية فتكون ميولهم نحو الرياضيات والعلوم الفيزيائية.

3-التخصص المهني:

"إن المنظومة الثالثة من المؤثرات التي تشكل أساليب التعلم تنبع من التخصص المهني، حيث إن اختيار التخصص المهني للفرد ليس فقط يعرض الشخص لبيئة تعلم متخصص ، ولكنها –أيضا- تتضمن نوعا من الالتزام نحو المهنة بصورة عامة، وذلك مثل تخصصات الخدمة الاجتماعية والتي تتطلب توجها تباعديا متخصصا، إضافة ذلك فإن الشخص يكون عضوا في مجموعة ذات مرجعية معينة من الزملاء الذين يشتركون في العقلية المهنية، وتكون لهم قيم ومعتقدات مشتركة عن كيف يتصرف الفرد بصورة مهنية، هذا التوجه المهني يشكل أساليب التعلم من خلال الضغوط المعيارية المباشرة المستمرة في محاولة تجويد المهنة، وقد أثبتت البحوث التي أجريت أن تخصصات الخدمة الاجتماعية والآداب والفنون تجتذب الأشخاص الذين لديهم أساليب تعلم تباعدية، أما المهن ذات العلاقة بالعلوم والاعلام أو البحوث فإنها تجذب الاشخاص ذوي أساليب التعلم التمثيلي، أما أساليب التعلم التقاربي فهي تكثر وتسود وسط طبقة المهنيين في مجال العلوم التطبيقية مثل الطب والهندسة ، وأخيرا فإن أصحاب التعلم التكيفي يتميزون في مهن مثل الخدمات الاجتماعية والتربية"(الهام بنت ابراهيم، 2009،ص63).

4-دور العمل أو الوظيفة الحالية:

إن العامل الرابع المؤثر في أساليب التعلم هو وظيفة الشخص الحالي، حيث إن مطالب العمل وضغوطه تشكل توجهات الشخص وقدرته على التأقلم.

فالوظائف التنفيذية مثل وظيفة المدير العام والتي تتطلب توجها قويا نحو انجاز العمل وصناعة القرار في ظروف طارئة تتطلب أسلوب تعلم تكيفي، والوظائف الشخصية مثل وظائف التوجيه والإرشاد وإدارة شؤون الموظفين والتي تتطلب بناء علاقات شخصية

وطيدة مع الأفراد وقدرة على التواصل مع الآخرين الأمر الذي يتطلب أسلوب تعلم تباعدي، والوظائف المعلوماتية مثل التخطيط ووظائف الباحثين والتي تتطلب جمع المعلومات وتحليلها ونماذج من المفاهيم المحددة تحتاج إلى أساليب تعلم تمثيلية، والوظائف التقنية مثل الهندسة والوظائف الإنتاجية والتي تتطلب مهارات تقنية ومهارات في حل المشكلات تتطلب أساليب تعلم تقاربية وترى الباحثة أنه يمكن جمع التخصص المهني ودور العمل أو الوظيفة في فئة واحدة لتشابه المحتوى.

5-قدرة التأقلم:

إن العامل الخامس المؤثر في تشكيل أساليب التعلم هو العمل المحدد أو المشكلة الخالية التي يعمل الشخص على حلها، والمعلوم أن كل نوع من أنواع العمل يواجه الشخص يتطلب من المهارات تساعد على الأداء الفعال ، وأن المزاوجة السليمة بين نوع العمل والمهارات الشخصية المناسبة تقود الى بناء قدرات التأقلم، فأسلوب التعلم التكيفي يتضمن منظومة من القدرات والتي يمكن أن تسمى مهارات الأداء أو التنفيذ، وذلك مثل القدرات القيادية والمبادرة والأداء التنفيذي وأن أسلوب التعلم التباعدي مرتبط بمهارات القيم مثل العلاقات الانسانية ومساعدة الآخرين والاصلاح وأسلوب التعلم التمثيلي يكون ذا صلة بمهارات التفكير مثل جمع البيانات، وتحليل المعلومات، وبناء النظريات، وأخيرا فإن أسلوب التعلم التقاربي يكون مرتبطا بمهارات اتخاذ القرار، والتحليل النوعي، واستخدام التقنيات ، ووضع الاهداف ، ومن الملاحظ التشابه بين المؤثرات التي تشكل أساليب التعلم في نموذج "كولب" والعوامل المؤثرة على أساليب التفكير ومبادئ نظرية التحكم العقلي "لسترنبرج" في التخصص العلمي والمهني ودور العمل والوظيفة والتي تتوافق مع التعليم والعمل عند "سترنبرج" ، كما أن قدرة التأقلم يقابلها مبدأ من مبادئ أساليب التفكير، وهو اختلاف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية ، أما نوع الشخصية فيتأثر غالبا بأساليب المعاملة الوالدية عند "سترنبرج" وبجنس المتعلم والثقافة.

ثالثا:التحصيل الدراسي:

تعتبر لظاهرة التحصيل الدراسي من الظواهر التي حظيت بعناية ودراسة العديد من التربويين لان الاهتمام بالتلميذ يعني التطلع إلى المستقبل.

1 -1 تعريف التحصيل:

لغة: التحصيل مشتق من الفعل حصل – حصل الشيء بمعنى حصل عليه فالتحصيل هو مقدار المعرفة أو الممارسة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة . (علي بن مادية، 1991،ص175).

اصطلاحا: يعرفه إبراهيم عبد المحسن الكناني "هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة التي يمكن اخضاؤها للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما " (هشام حسن 1992ص54).

أما إبراهيم روبير لا فون: "يرى انه المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال البرنامج المدرسي قصد تكفيه مع الوسط والعمل المدرسي".

ويعرفه خير الله:"بأنه شامل لكل أنماط الأداء التي تقوم بها المتعلم في الموضوعات المدرسية المكونة للمنهج الدراسي، ويشترط أن يكون قابلا للقياس باختبارات معينة ومن خلال تحديدات المدرسين".

أما عبد المنعم الحنفي:"التحصل الدراسي يعني مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة".

أما عبد الرحمان محمد عيساوي: فإنه يرى أنه "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد التدريب والمرور بخبرة سابقة".

أما كمال أحمد كمال:" فيعرفه على أنه كل ما يستوعب الطالب منى المواد الدراسية ومستواه في كل مادة من هذه المواد لمعرفة حقيقة مركزة في كل مادة حتى نستطيع تنافي أسباب الرسوب في وقت مبكر كذلك يهتم المدرس بمعرفة نتائج تحصيل الطالب القوية والضعيفة حتى يكون ذلك أساسا لتوجيه الدراسي "(طاهرة سعد الله 1995ص85).

وحسب معجم علم النفس يعرف على أنه "المستوى المحدد من ا لانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي ويجري من قبل المدرسين أو بواسطة الاختيارات المقننة".

والتحصيل هو كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها ومصطلح التحصيل الدراسي يقصد به متوسط مجموع الدرجات النهائية التي حصل عليها الفرد خلال مراحل دراسته في الفصل الدراسي الواحد.

1- 2- مفهوم التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي عن مقدار المعرفة أو الممارسة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة عبد الرحمان العيسوي(1974).

وقد ورد مفهوم التحصيل في بعض المعاجم تحت مصطلح الانجاز حيث حدده معجم علم النفس بأنه تلك المعرفة أو المهارة المقتبسة، وهو بذلك يختلف عن القدرة وذلك على اعتبار أن الانجاز أمر فعلي حاضر وليس إمكانية فاخر عاقل(1977).

وكما جاء في موسوعة علم النفس أن لفظة التحصيل تعبر عن الأداء في سلسلة مقتبسة من الاختبارات التربوية ، كما تدل على ما أخده المرء أو تحصل عليه أثناء التعلم أو التدريب أو الامتحان أو الاختبار من مهارات او معلومات أسعد مرزوق(1979).

يعد التحصل الدراسي أيضا ذلك الانجاز التحص يلي للتلاميذ في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدارا بالدراجات طبقا للامتحانات التي تجري في المدرسة.

ويبني الحكم بانتقال التلميذ إلى صف دراسي آخر على أساس المعدل العام في آخر السنة (حسين فورة 1970-ص94).

يوافق سيد خير الله (1981) هذا المفهوم حين يعرفه على أنه مجموعة الخبرات والمعلومات المقاسة عن طريق الامتحانات في المدارس ، وهو يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية التي امتحن فيها.

في حين يعرفه (1965) paul parentعلى أنه مجمل العلاقات الموجودة بين محتوى المعلومات المكتوبة وبين الوقت المستعمل لهذه الاكتساب من طرف التلميذ.

ويتوقف هذا التعريف على مجموعة ما يخزن في ذاكرة التلميذ من معلومات أثناء الامتحان، بغض النظر عم معارف وخبرات أخرى قد يكون اكتسابها خارج عملية التعلم .

فالتحصيل الدراسي بالمفاهيم السابقة يتحديد في كمية المعلومات التي يكتسبها التلميذ في المواد الدراسية، وتقاس هذه المعلومات بمؤشر النجاح أو الفشل المتمثل في المعدل العام من مختلف درجات الامتحانات لعدد المواد الدراسية.
غير أنها لم تحدد كمية المعلومات والمستوى الذي ينبغي تحقيقه حتى نحكم أنه حدث تحصيل بالفعل.
كما لم تشير إلى التغيرات التي يمكن أن يحدثها التحصيل.
إذ أنه يشمل الخبرات الجديدة التي تصاف إلى الخبرات السابقة والتي تؤدي إلى تغيير في أسلوب التفكير والسلوك.
تعتبر الباحثة التحصيل الدراسي إذن مزيجا من مجمل الخبرات والمعلومات المتحصل عليها في المواد الدراسية المختلفة إلى تلك المعارف المكتسبة خارج العلمية التربوية .
ويمكن أن تقاس كمية التحصل باختبارات تحصيلية أو عن طريق الامتحانات التي يعدها المعلمون خصيصا لذلك .
هذا ، وتتدخل عدة عوامل لتؤثر على شخصية التلميذ كظروفه الصحية الجسمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والانفعالية والعقلية، ويكون تحصيله
الدراسي مرتبطا بهذه العوامل لاسيما العامل النفسي الذي يمكن من معرفة نظرة التلميذ لنفسه أي معرفة الصورة ينظر من خلالها ذاته.

3-العوامل المؤتمر في التحصيل الدراسي:

يلعب الاهتمام بالنواحي الصحية والعقلية والوجدانية للتلميذ هاما في التأثير على المردود الدراسي وعلى استقراره وتكفيه النفسي .
وتحديد الخصائص النفسية للطالب استعداداته العامة والخاصة التي تؤثر بشكل قوي على تحصيله الدراسي.
من الجوانب النفسية المؤثرة مدى ما يشعر به الطالب نفسيا من قلق نفسي أو استقرار ومدى ما يشغله من قضايا، وحالة صحته الجسمية والنفسية وقدرة تجنبه مصادر الصراعات المختلفة وقوة ثقة بنفسه أو ضعفها .
وعموا، سندرج عوامل مختلفة الأهمية فيما بينها لها أثرها الخاص على التحصيل الدراسي وتتمثل في:

3-1-العامل العقلي: ترى الباحثة أن الفروقات الفردية من الناحية العقلية دورا كبيرا في مستوى المردود الدراسي حيث يتوقف نجاح التلميذ على قدراته العقلية خاصة إذا توافقت هذه الاستعدادات مع ميولاته ورغباته في المادة التي يدرسها ويمثل التعرف على مختلف العادات الدراسية الجيدة لدى التلاميذ طريقة غير كافية لتفسير قدوراتهم التعليمية ، فقد يجتهد بعضهم دون مردودية تحصلي جيد، وقد يتكاسل البعض الآخر مع امكانية الحصول على نتائج دراسية عالية عبد المجيد نشواني (1985)، وهذا ما يسمح بالقول أن متغير الذكاء يساهم بصورة فعلية واضحة في الت أثير على المردود الدراسي .فقد أكدت بعض الدراسات مثل التي أجرها محمد مصطفى زيدان (1975) وجود علاقة وطيدة بين المتغيرين، حيث توصل إلى أن مستوى التحصيل الدراسي يتزايد أو يتناقص بتغير في درجة الذكاء. كما يؤكد محمد خليفة بركات (1989) على أن التحصيل الدراسي له علاقة وطيدة بمجمل الاستعدادات والقدرات المعرفية الخاصة بالتلميذ حيث يعد نقص الذكاء من أهم العوامل المؤدية إلى حالات التأخر الدراسي.

3-2- العامل النفسي الانفعالي:
يؤدي مجموعة الاحباطات وعدم إشباع دوافع بعض المراهقين إلى حالات من الاكتئاب والحزن و العزلة داخل القسم مما يؤثر على قدرة الانتباه والتركيز فؤاد (البهي السيد 1985ص85).
لذلك تحفـز بعض السمات المزاجية ومجمل الانفعالات كالانطواء حول الذات والقلق والتوتر والقلق والخوف على ا ضرطراب مستوى التحصيل الدراسي والتـأثير فيه سلبا أو على العكس يؤدي توفر التوازن النفسي وغيره من الانفعالات المتزنة إلى زيادة في درجة هذا التحصيل .
وقد بين وفيق صفوت مختار (1999) أن عوامل الحرمان، الغيرة، الإحباط الخوف ونقص الثقة في الذات، الانطواء والك آبة تشكل عائقا مهما في التأثر على التحصيل الدراسي باعتبارها عوامل غير مشجعة على الإطلاق.
كما أشار زكريا الشربيني (1993) لبعض الحالات بهذه الموافق حين وجد أن هناك من التلاميذ من لا يجد إرضاء لذاته الاجتماعية فيشعر بأنه منبوذا مما يؤدي به ذلك إلى فقدان ثقته بنفسه تدريجيا.
يعتبر الحرمان بنوعية المادي والمعنوي، وكذلك الخوف والقلق والإحساس بعدم الكفاءة عوامل كافية للشعور بالدونية والنقص والعجز على منافسة الزملاء في القسم .
لقد وضح محمد أيوب الشحمي (1994)أن الاهتمام واللامبالاة في المحيط الأسري أو المدرسي يعملان على إلغاء كل حافـز على التحصيل والأداء الجيد مما قد ينجم عنه الانطواء والانزواء عوضا عن النشاط والفعالية.
وعلية يجب على المربي أن يجتهد في البحث عن الأساليب التي أدت إلى أي نوع من اضطرابات السلوكية والعمل على إدماج وتكيف التلميذ في الوسط المدرسي بإزالة هذه العراقيل وتعزيز كل سلوك ايجابي مساعد على التوافق السليم .
3-3- العامل الصحي والجسمي:
تتصور الباحثة أن الاضطرابات الصحية الجسمية عاملا مهما في إحداث التأخر الدراسي تبعا لما ينجم عن ذلك من قابلية للتعب وعدم القدرة على بذل الجهد المطلوب.
تتجلى أهمية الصحة الجسمية في تركيز انتباه التلميذ ومثابر ته على الدراسة ، وتؤدي إصابة بمرض ما ، خاصة الم زمن إلى الانشغال عن اهتماماته الدراسية وضعف قدراته (صبر الباقي 1976ص45).
أكد عبد الرحمان محمد النجار أن الإصابة بالأمراض المزمنة والاضطرابات الوظيفية لأجهزة الجسم وعدم اتزان إفرازات الفرد الغدد وغيرها من المشاكل الصحية من ش أنها التأثير على نشاطات وعرقلة العمل المدرسي للتلميذ المصاب .
ونظرا لما ينتج عن هذه الاضطرابات من مقاطعة عن المشاركة الجماعية الإصابة بالإحباط، يجب على المحيط الأسري والاجتماعي والمدرسي أن يتعامل مع هؤلاء التلاميذ معاملة تتلائم مع أوضاعهم والعمل على علاج النقائص لديهم.
3-4-العامل الاجتماعي :
يساهم العامل الاجتماعي بسقط كبير في تحديد مستوى التحصيل الدراسي ولعل خاصية تدخل في إطار هذا العامل تمكن في طبيعة الجو العائلي والتوافق النفسي – الاجتماعي في المدرسة .

فالجو المنزلي المريح يعد مصدرا للأمن النفسي والمادي، وفيه يجد التلميذ الابن ذاته وراحة باله مما يساعده ذلك على التركيز والانتباه أثناء مذكراته الخاصة في المنزل وداخل القسم .(محمود حسن1981ص75).

كما تؤثر نوعية العلاقة بين التلميذ والمدرس من جهة، وبين زملائه من جهة أخرى في التحصيل الدراسي .

فإذا وصفت هذه العلاقة بالايجابية، يتحقق التوازن النفسي للتلميذ وتقل الصرعات والانفعالات المعرقلة لانجاز مردود أفضل.

3-5-العامل الذاتي:

تساهم اتجاهات الفرد نحو ذاته بقدر كبير في توجيه مختلف نشاط اته وسلوكاته ، حيث تؤدي فكرة التلميذ الايجابية عن ذاته إلى تحصيل دراسي جيد.

أهم مظاهرة هذه الصور الايجابية عن الذات ، الثقة بالنفس وبالكفاءة الذاتية التي تدفع إلى الأداء الراقي والجيد دون الشعور بالخوف.

وهي تعتبر من أهم السمات النفسية التي تعزز تحقيق الذات والإحساس بالأمن النفسي ويؤدي توفرها عند التلميذ إلى تحقيق مردود مرتفع.

3-6-العامل المدرسي:

يحفز تنوع وسائل وطرق التعليم التلميذ على المثابرة والاستيعاب، ويعمل على إشباع حاجاته وعلى تحسين العلاقة بينه وبين المعلم، وزيادة التفاهم بين الاثنين، وهذا ما يرفع من درجة إثارة دافعية التلميذ للتركيز والانتباه وللتعلم والاجتهاد .

تعبر هذه الدافعية عن درجة القوة الداخلية التي تضغط على التلميذ لتحقيق طموحاته الدراسية .

وهي أيضا تلك الرغبة القوية لإنجاز النجاح والتفوق، ويحركها ملكات الفرد الذاتية لتعمل بأقصى جهدها لبلوغ الهدف.

ويؤدي الانخفاض في شدة هذه الرغبة إلى تدهور مستوى التحصيل الدراسي.

من أجل ذلك، فإنه تؤثر عدة عوامل على الدفعية حتى تسمح برفع أو خفض المردود الدراسي (تركي رابح 1990ص32).

-**المثابرة**:

التي تعد من أهم عناصر التفوق حيث يحفز الاستمرار في بذل الجهود والعزم على تحمل المصاعب إلى الحصول على مستوى عال من الأداء، وبالتالي تحقيق النجاح.

- **الاستعداد**:

يعتبر عن طاقة اكتساب المعرفة وسعة تقبلها، أو إمكانية الوصول إلى درجة الكافية وقوة التعلم.

-**الحماس**:

ويكون بالاستجابة للظواهر التعليمية، فيصبح اندفاعه الداخلي قويا لرفع مستوى تحصيله الدراسي.

وبجمع هذه الخصائص، يتحقق النجاح عندما يكون التلميذ قد وضع التلميذ أهدافا لمجهوداته وسعى إلى العمل من أجلها بطريقة جدية .

الدراسات السابقة:

قام الطالب بجمع مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة وتم تقسيم الدراسات إلى :

1 -دراسات تناولت أساليب التفكير.

2 -دراسات تناولت أساليب التعلم.

3 -دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

أولا: دراسات تناولت أساليب التفكير.

1 -وأجرى رمضان (2001م) دراسة للتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر)، حيث أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والأقلي)، كما وجدت فروق دالة لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير العالمي، والداخلي، بينما لم تكن الفروق دالة في أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي والتقدمي، والمحافظ والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي).

2 -وأجرت أمينة شلبي (2002م) دراسة تحليلية مقارنة هدفت إلى التعرف على بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترتبرج، وواجنر (1991م) النسخة الطويلة (104) مفردة، و أظهرت النتائج أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تكوين بعض أساليب التفكير، وأن اللغة الانجليزية أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير (الحكمي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والخارجي) كما أن التربية الفنية أكثر التخصصات استخداما للأسلوب (التشريعي ، والعالمي، والأقلي) وقد كان الاقتصاد المنزلي أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والحافظ، والداخلي).

3 -أجرى البيلي (2006) Albaili دراسة هدفت إلى: التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي من إعداد : سترنبرج، واجنر (1992م) (النسخة المختصرة) تم الوصل إلي أن أساليب تعلم وتفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والانجاز للطلاب، وقد حصل الطلاب ذوو الانجاز المنخفض على معدلات منخفضة انخفاضا دالا عن متوسطي ومرتفعي الانجاز في الأسلوب التنفيذي، والهرمي، والملكي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي ، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطي ومرتفعي الانجاز في أساليب التفكير التشريعي، الأقلي ، والمتحرر، ولم يكن هناك فروق بين المجموعة المتوسطة والمرتفعة الانجاز في أي من الاساليب.

4 -وأجرت مرفت دهلوي (1426هـ) دراسة هدفت إلى : التعرف على أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر Sternberg & Wagner ترجمة : عجوة، وأبي سريع (1999م) ومقياس الذكاء العاطفي، اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء العاطفي وأبعاده، ولم توجد فروق بين الطالبات تبعا للقسم، ووجدت فروق لصالح التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (العاملي، والمحافظ والملكي).

ثانيا : دراسات تناولت أساليب التعلم.

1 - أجرى محمد (1986م) دراسة هدفت إلى بحث أثر تفاعل أسلوب النعلم، وأسلوب التدريس، وسمات المتعلم، ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسي، وقد تم تطبيق استبيان أساليب التدريس من إعداد : الباحث، واستبيان أساليب التعلم إعداد: "إنتوستل" وترجمة : الباحث، ومقياس الدافع للانجاز إعداد : "قشقوش" ، واختبار الذكاء العالي إعداد : "خيري" على عينة تكونت من (584) طالبا، و(16) معلما، باستخدام التصميم العاملي 3x2x2x2 أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين مجموعة التخصصات الأدبية ومجموعة التخصصات العلمية، لصالح مجموعة التخصصات الأدبية، كما اختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف التفاعل بين محتوى التعلم وأسلوب التعلم، حيث ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة التخصصات العلمية (أسلوب التعلم العميق" في حين انخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى طب التخصصات العلمية (الأسلوب السطحي)، وارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة طلاب التخصصات الأدبية (الأسلوب الاستراتيجي في التعلم).

2 - دراسة برور وآخرون (Brower, et al. (2001 هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك أسلوب تعلم سائد عند طلاب التربية البدنية في المرحلة الجامعية، وعلاقته بالنجاح في القبول في برامج بالجامعة، وقد طبقت قائمة "كولب" لأساليب التعلم على (40) طالبا (21) طالب و (19) طالبة، لم تظهر النتائج فروقا دالة بين التوزيع الملاحظ والمتوقع، كما لم تكن هناك فروقا دالة بين توزيعات أساليب التعلم للطلاب الناجحين وغير الناجحين ، ولم يكن هناك أسلوب تعلم سائد بين الطلاب.

3 - وأجرى نوفين وآخرون (Novin, et al. (2003 دراسة لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية لبعض التخصصات، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم من إعداد: "كولب" على عينة من (274) طالبا، منهم (99) طالبا و(175) طالبة، واتضح ظهور أساليب التعلم الأربعة إلا أن

أسلوبي التقاربي والتمثيلي هما الأسلوبان المفضلان لدى غالبية العينة، فقد كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى تخصص المحاسبة هو الأسلوب التقاربي يليه في التفضيل الأسلوب التمثيلي، بينما أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى باقي التخصصات هو الأسلوب التمثيلي يليه الأسلوب التقاربي.

4 - وأجرى هيلي وآخرون (Healy,et al. (2005 دراسة هدفت إلى التعرف على مدى الاختلافات التي توجد بين الأساليب المختلفة لتعلم الطلاب، وعما إذا كان هناك أسلوب تعلم معين سائد بين طلاب الجغرافيا، وهل يختلف هذا الأسلوب فيما بين طلاب البلد الواحد، أو فيما بين طلاب البلدان المختلفة، وكان المشاركون في هذه الدراسة (900) طالب من طلاب الجغرافيا من (12) جامعة مختلفة، من أستراليا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، حيث طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم "لكولب" وتم في هذه الدراسة تقديم مقترحات للأقسام المختلفة في الجامعات، بأتن تسعى إلى الاهتمام بجعل المتعلمين يتميزون بقدرات عالية للتعلم، بدلا من العمل على ملاءمة طريقة تدريس الطلاب مع أساليب التعلم السائدة.

ثالثا: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

1 - أجرى محمود (2003م) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير "لسترنبرج" لدى طلاب كلية التربية بقنا، وعلاقتها بأساليب التعلم "لبيجز" وبعض خصائص الشخصية، وعلاقة النوع والتخصص الأكاديمي بأساليب التفكير، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير النسخة المختصرة (65) مفردة، إعداد سترنبرج وواجنر (1992م) ترجمة وتقنين: محمود، والطيب (2003م) واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين اعداد "بيجز وآخرون" ، ترجمة وتقنين: الباحث، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، اعداد "بيوتشانان"، وترجمة وتقنين : الباحث، على عينة تكونت من (176) طالبا وطالبة من طلاب الأقسام العلمية والأدبية من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تباين الطلاب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب تفضيلا هي الهرمي والخارجي والأقلي، كما وجدت علاقات

دالة إحصائيا بين أساليب التفكير "لسترنبرج" وأساليب التعلم "لبيجز" مما يدل على وجود علاقات متداخلة بينهما، كما ثبت عدم تمايز أساليب التعلم عن أساليب التفكير، ووجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير وخصائص الشخصية ، كما خلصت الدراسة إلى تميز الإناث عن الذكور بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي)، بينما تميز الذكور عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) وأساليب التفكير (المحلي، والهرمي).

2 - وأجرى جودي (Judi (2006 دراسة ركزت على بحث العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الذين سجلوا درجات عالية في (أسلوب التفكير التقدمي) سجلوا درجات عالية أيضا في طرق التعلم التي تعتمد على الفهم، وربط الأفكار بالمعرفة السابقة، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب التشريعي وطريقة (التعلم بالفهم).

تعليق على الدراسات السابقة:

1 - تميزت الدراسات السابقة التي أجريت في موضوع أساليب التفكير بانتشارها في كثير من البلاد وغير الغربية.

2 - هدفت معظم الدراسات إلى بحث علاقة أساليب التفكير، أو أساليب التعلم بمتغيرات متنوعة معرفية وشخصية.

3 - استخدمت معظم الدراسات المنهج الارتباطي والوصفي او المقارن إلا أن هناك قلة في الدراسات التجريبية، وشبه التجريبية.

4 - معظم الدراسات تمت على عينات من طلاب وطالبات في المرحلة الجامعية.

5 - تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وفقا لتعدد النماذج التي تمت دراستها في أساليب التفكير، وأساليب التعلم.

6 - اختلفت نتائج الدراسات السابقة، فبينما شاع الأسلوب التنفيذي في دراسة رمضان (2001م) شاع الأسلوب التشريعي في دراسة مرفت دهلوي

(1426هـ) وقد يكون السبب في هذا الاختلاف اختلاف الثقافات ، كما قد يفسر بالتغير السريع في المجتمعات.

7 - اتفقت معظم الدراسات التي تناولت علاقة التخصص بأساليب التفكير على وجود هذه العلاقة ، ولكن اختلفت النتائج، فقد كانت الفررق لصالح التخصصات الأدبية في دراسة عجوة (1998م) في الأساليب (الحكمي، والعالمي) وفي دراسة رمضان (2001م) في الأساليب (العالمي، والداخلي) وفي دراسة مرفت دهلوي (1426هـ) في الأساليب (العالمي، والمحافظ، والملكي) بينما لم يكن للتخصص في العينة السعودية في دراسة طاحون (2003م) علاقة بأساليب التفكير ، وفقا "لهاريسون وبرامسون".

10-رغم أن الدراسة في أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي "لسترنبرج" في البيئات العربية قد بدأت عام (1998م) كما بدأت دراسة أساليب التعلم في البيئات العربية عام (1986م) إلا أنه لم تكن هناك دراسات في أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي "لسترنبرج" أو أساليب التعلم، وفقا لنموذج "بيجز" والتحصيل الدراسي في حدود ما اطلع عليه الباحث في المجتمع الجزائري خاصة في ضوء المتغيرات التي كان هناك قلة في الدراسات التي اهتمت بها مثل : التخصص، والمستوى الدراسي.

ومن استقراء ما أتيح للباحث الإطلاع عليه من دراسات سابقة، اتضح قلة الدراسات العربية في موضوع أساليب التفكير، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي ، كما اتضح قلة الدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية وخاصة في المجتمع الجزائري ، مما يستدعي المزيد من الدراسات في هذه المواضيع.

ال

الـــفـــصـــــل الـــــثـــالـــث

منـــهج وإجـــراءات الـــدراســـة

- منهـــج الـــــدراســة
- مجتمـــع الـــــدراســة
- عينـــــة الـــــدراســـة
- أدوات الـــــدراســـة
- إجـــراءات الـــدراسة
- الأســـاليب الإحصائيـة

1 ـمنهج الدراسة:

قام الطالب الباحث باستخدام المنهج الارتباطي، حيث يقصد بالبحث الارتباطي ذلك البحث الذي يمكننا من معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيريـن أو أكثر ، شـــدة واتجاه هذه العلاقة ومن خصائص هذا المنهج دراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات في بحث واحد، وهذه الخاصية لها الأثر الكبير في دراسة وفهم السلوك الإنساني، لأن هذا الأخير في معظم الأوقات يرتبط بأكثر من متغير

2 ـمجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية مستغانم بتخصصي، الأدبي والعلمي.

وقد بلغ عدد تلاميذ الأقسام العلمية (2506) وعدد تلاميذ الأقسام الأدبية (2664) والجدول رقم (01) يوضح عدد تلاميذ مجتمع الدراسة ، تبعا للتخصص بثانويات ولاية مستغانم .

جدول رقم (01)
عدد تلاميذ مجتمع الدراسة تبعا للتخصصات

التخصص	عدد التلاميذ	المجموع الكلي
علمي	2506	5170
ادبي	2664	

3 -عينة الدراسة:

قامت الدراسة الحالية على عينة تم اختيـــارها بطريقة عشـــوائية على مرحلتـين الأولى اختيار مجموعة من الثانويات من ولاية مستغانم ثم اختارتلاميذ السنة الثالثة ثانوي مـــن هذه الثـانويات بحـجم بلغ (475) تلميذ منهم (190) ذكور أي ما يمـثل 40 % و (285) إناث أي ما يمثل 60% بتخصصات أدبـية وعلمـية والجـدول رقم (02) يوضح ذلك

جدول (02)
توزيع تلاميذ العينة للتخصص والجنس

		عدد التلاميذ	النسبة	عدد الذكور	عدد الإناث
علمي	علوم تجريبية	140	29.5 %	60	80
	تسيير واقتصاد	145	30.5 %	70	75
أدبي	آداب وفلسفة	110	23 %	50	60
	لغات	80	17 %	10	70

4 -أدوات الدراسة:

استخدم الطالب الباحث لقياس متغيرات دراسته الأدوات التالية.

1 -قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة ، إعداد : سترنبرج وواجنر سنة (1992) Sternberg , Wagner (تعريب وتقنين عبد المنعم الدردير، عصام الطيب)

2 -استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (R-SPG-2F) من إعداد بيجز Biggs وزملائه سنة 2001 تعريب وتقنين (عبد المنعم الدردير) سنة 2002.

- تم حساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات على عينة تكونت من 100 تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الأقسام العلمية والأدبية خلال السنة الدراسية 2013/ 2014 والجدول (03) يوضح ذلك.

جدول (03)
توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأولية

التخصص / الجنس	علمي	أدبي	المجموع
الذكور	24	16	40
الإناث	27	33	60
المجموع	51	49	100

1 -**قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة:** Thinking Styles Inventory

(تعريب وتقنين ، عبد المنعم الدردير، عصام الطيب)

أعد هذه القائمة سيترنبرج وواجنر Sternberg , Wagner سنة1992 في ضوء نظرية سيترنبرج "التحكم العقلي الذاتي" sternberg's theory of mental self-government لقياس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من 65 عبارة و 5 عبارات لكل أسلوب من أساليب التفكير وهي من نوع التقدير الذاتي حيث يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها أثناء أداء الأشياء في العمل أو المنزل أو المدرسة أو الجامعة في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولي "لا تنطبق على إطلاقا" وينتهي بالاستجابة السابعة "تنطبق علي تماما"(انظر ملحق رقم 1) وقد قام الطالب الباحث في الدراسة الحالية بتعديل مقياس التقدير إلى خماسي (ملحق 3) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع الدرجة الكلية لكل أسلوب تفكير على انفراد و تتوزع المفردات على الأساليب الفرعية للقائمة كما هو موضح في الجدول التالي .

جدول (04)

الأسلوب	العبارات
التشريعي Législative	49 – 32 – 14 – 10 – 5
التنفيذي Exécutive	39- 31- 12 – 11 – 8
المحلي Global	62 – 44- 24- 6 -1
الملكي Monarchie	60 – 54 – 50 – 43 – 2
الخارجي External	46 – 41- 34 – 17- 3
الهرمي Hierarchical	56- 33 -25 19 – 4
الحكمي Judica	57 – 51 – 42- 23 -20
العالمي Global	61- 48- 38- 18- 7

المتحرر Liberal	65- 64- 58- 53- 45
المحافظ Conservative	36- 28- 26- 22- 13
الأقلي Oligarchie	59- 52- 30- 29- 27
الفوضوي Anarchic	47- 40- 35- 21- 16
الداخلي Internal	63- 55- 37- 15- 9

الصدق:

ذكر سترنبرج (1997) Sternberg أن طرق القياس المتنوعة قد أظهرت خصائص سيكومترية جيدة لقائمة أساليب التفكير، ومن هذه الخصائص صدق الاتساق الداخلي أي أن جميع المفردات في المقياس تقيس نفس المكون النفسي، كما أن التحليلات العاملية أيدت وجود خمس عوامل، كما يذكر عجوه، وأبو سريع (1999م) أن معدا القائمة في صورتها الأجنبية قاما بالتحقق من صدقها من خلال طريقة الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقاييس الفرعية، وذلك على خمس عينات مختلفة هي: تلاميذ في الصفين: السابع والثامن، والتاسع والعاشر، والحادي عشر والثاني عشر، وطلاب من الجامعة، وأناس عاديون، وقد كشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية، ولم يستطع الباحث الحصول على جداول توضح صدق المقياس.

الثبات:

ذكر عجوة، وأبو سريع (1999م) أن معدا القائمة قاما بحساب معامل ألفا للتأكد من ثبات الاختبارات الفرعية، بعد تطبيق القائمة على الخمس عينات التي استخدمت في حساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة، وقد تراوحت القيم بين (0.35) – (0.88) كما هي موضحة في جدول (5)

جدول (5)

معامل ألفا للاختبارات الفرعية لقائمة أساليب التفكير.

الصف / الأسلوب	الصف 8- 7	الصف 10-9	الصف 12-11	طلاب الجامعة	أناس عاديون
التشريعي	0.68	0.73	0.76	0.76	0.80
التنفيذي	0.76	0.73	0.78	0.81	0.82
الحكمي	0.52	0.64	0.64	0.72	0.86
الملكي	0.38	0.35	0.43	0.42	0.58
الهرمي	0.70	0.72	0.77	0.80	0.82
الاقلي	0.75	0.74	0.74	0.81	0.88
الفوضوي	0.61	0.51	0.47	0.53	0.62

العالمي	0.52	0.54	0.53	0.78	0.69
المحلي	0.51	0.43	0.55	0.54	0.63
التقدمي	0.75	0.72	0.78	0.87	0.88
المحافظ	0.74	0.79	0.76	0.77	0.81
الخارجي	0.68	0.72	0.71	0.88	0.86
الداخلي	0.58	0.72	0.68	0.77	0.82

5 -الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

1 -الصدق:

أ - طريقة الاتساق الداخلي :تم التحقق من الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخـلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة التلاميذ عن كل عبارة والدرجة الكلية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 06 دالة عند مستوى 0.01 وهذا دليل على صدق قائمة أساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي

جدول (06)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل أسلوب

المحلي		**الملكي**		**الخارجي**	
ال فق رة	**معامل الارتبا ط**	**ال فق رة**	**معامل الارتبا ط**	**الع قو د**	**معامل الارتبا ط**

** 0.551	3	** 0.582	2	** 0.480	1
** 0.724	17	** 0.595	43	** 0.550	6
** 0.569	34	** 0.535	50	** 0.371	24
** 0.712	41	** 0.659	54	** 0.656	44
** 0.628	46	0.382	60	** 0.623	62
التنفيذي		التشريعي		الهرمي	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
** 0.545	8	** 0.635	5	** 0.584	4
** 0.400	11	** 0.508	10	** 0.384	19
** 0.554	12	** 0.629	14	** 0.580	25

** 0.582	31	** 0.530	32	** 0.653	33
** 0.580	39	** 0.566	49	** 0.707	56
المتحرر		العالمي		الحكمي	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
** 0.660	45	** 0.489	7	** 0.446	20
** 0.622	53	** 0.643	18	** 0.595	23
** 0.689	58	** 0.512	38	** 0.540	42
** 0.434	64	** 0.661	48	** 0.660	51
** 0.577	65	** 0.422	61	** 0.619	57
الفوضوي		الاقلي		المحافظ	
معامل	الفقرة	معامل	الفقرة	معامل	الفقرة

الارتباط	فقرة	الارتباط	فقرة	الارتباط	فقرة
** 0.566	16	** 0.589	27	** 0.438	13
** 0.480	21	** 0.670	29	** 0.587	22
** 0.617	35	** 0.535	30	** 0.688	26
** 0.382	40	** 0.734	52	** 0.593	28
** 0.541	47	** 0.763	59	** 0.629	36
				الداخلي	
				معامل الارتباط	الفقرة
				** 0.630	9
				** 0.518	15

** 0.701	37
** 0.617	55
** 0.706	63

ب صدق تميز مفردات القائمة:

تم أخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع أساليب التفكير (13 أسلوبا) محكا للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية (100 درجة) لكل أسلوب ترتيبا تنازليا، وتم أخذ الدرجات الطلاب ذوي التفضيل المرتفع للأسلوب، وبلغ عددها 27 تلميذ وتلميذة، وتمثل مجموعة أدنى 27 % من درجات التلاميذ ذوي التفضيل المنخفض للأسلوب، وبلغ عددها 27 تلميذ وتلميذة حساب متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ في كل مفردة من مفردات كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر، وتم استخدام اختبار "ت" (فؤاد أبو حطب، آمال صادق ، 1991، ص 352) في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (07) معاملات تمييز كل عبارة من عبارات أساليب التفكير

المحلي		الملكي		الخارجي	
المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز

32.2 **13	3	51.2 **34	2	24.2 **33	1
32.4 **35	17	44.2 *23	43	37.5 *43	6
43.4 **40	34	13.2 **01	50	31.9 *88	24
42.5 **56	41	23.4 **50	54	33.2 **10	44
33.3 **20	46	21.4 **43	60	11.2 **43	62
التنفيذي		التشريعي		الهرمي	
التمييز	الم فر دة	التمييز	الم فر دة	التمييز	الم فر دة
44.2 **21	8	27.2 **22	5	21.3 **22	4
43.2 **21	11	23.3 **31	10	32.2 *11	19
27.9 *88	12	34.2 **11	14	32.2 **21	25
23.8 **87	31	33.5 **54	32	24.9 **88	33
37.4 **43	39	31.2 **21	49	21.8 **87	56
المتحرر		العالمي		الحكمي	

التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة
34.2 **33	8	23.4 **43	7	11.2 **23	20
33.5 **54	11	22.1 **13	18	12.3 **31	23
22.3 **3	12	23.6 **5	38	54.2 **3	42
11.4 *4	31	44.5 *4	48	** 44.2 3	51
12.6 *5	39	37.5 **5	61	33.2 **1	57
الفوضوي		الاقلي		المحافظ	
27.5 **4	45	33.2 **1	7	34.5 **4	20
23.3 *4	53	33.4 **3	18	33.4 *4	23
33.4 *3	58	33.5 **5	38	12.3 **2	42
37.6 **6	64	44.3 **3	48	11.3 **3	51
42.6 **6	65	11.6 **6	61	27.6 **6	57

المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز
13	33.2 *3	27	21.3 *3	16	21.4 *4
22	12.1 *1	29	12.6 **6	21	23.5 *5
26	12.3 3	30	11.5 *3	35	37.6 *6
28	37.6 6	52	37.6 **6	40	34.8 **8
36	41.6 5	59	33.4 *4	47	33.6 *6

الداخلي

المفردة	التمييز
9	21.5 **5
15	37.9 *8
37	21.8 *8
55	23.8 *7
63	12.5

	*5

*دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

ونستخلص من المعطيات السابقة بأن قائمة أساليب التفكير المستخدمة في الدراسة الحالية صادقة في قياس ما وضعت لقياسه وهو أساليب التفكير.

جدول (08)

معاملات تمييز الأبعاد الفرعية لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

أسلوب التفكير		المحلي	الملكي	الخارجي	الهرمي
اعلي %27	م	30.4074	32.1481	31.8148	1.9259
	ع	1.15223	0.94883	1.77671	54237
أدنى %27	م	19.4815	20.0741	16.4444	0.0370
	ع	3.19098	2.63009	3.91578	18025
اختبار "ت"		24.837	33.749	32.575	31.088

أسلوب التفكير	الحكمي	العالمي	المتحرر	المحافظ	الملاقلي	الفوضوي	الاخلي

31.5185	28.6667	30.0370	29.5556	31.8519	27.8519	27.8519		اعلي 27%
1.5779 8	1.5191 1	2.0658 7	1.9871 4	1.7302	2.2651 8	2.2651 8		
15.7037	17.0000	14.3333	15.9630	19.4074		15.4074		أدنى 27%
3.549	2.5720	3.0000	3.6106	2.8319 5		2.3088		

81	4	0	8			17	
33.327	43.715	50.594	35.227	45.433		59.54	اختبار "ت"

جميع قيم اختبار "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وهذا ما يدل على أن أساليب التفكير الفرعية تميز تمييزا دالا عند سنوي 0.05 بين تلاميذ مرتفعي ومنخفضي أسلوب التفكير وهذا يؤكد صدق القائمة قي قياس أساليب التفكير.

2-ثبات القائمة:

1-عن طريق إعادة الاختبار:

تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستبرنبرج على العينة ثم قام الطالب الباحث بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره 15 يوما من إجراء التطبيق الأول والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (09)

معاملات ثبات عن طريق إعادة الاختبار

الإبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين	الدلالة الإحصائية
المحلي	0.896**	دالة إحصائيا
الملكي	0.847**	دالة إحصائيا
الخارجي	0.899**	دالة إحصائيا
الهرمي	0.714**	دالة إحصائيا
التشريعي	0.850**	دالة إحصائيا

التنفيذي	0.852**	دالة إحصائيا
الحكمي	0.734**	دالة إحصائيا
العالمي	0.795**	دالة إحصائيا
المتحرر	0.871**	دالة إحصائيا
المحافظ	0.754**	دالة إحصائيا
الأقلي	0.899**	دالة إحصائيا
الفوضوي	0.840**	دالة إحصائيا
الداخلي	0.746**	دالة إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات إعادة الاختبار دالة عند مستوى 0.01 كما أن قيمها تتراوح بين 0.714 و 0.899 وهي قيم عالية لكل المقاييس الفرعية.

ونستنتج من ذلك أن قائمة أساليب التفكير علي درجة عالية من الثبات مما يؤكد صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

ب-**معامل ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ لأن سلم التقدير خماسي يسمح بذلك وكانت النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي.

جدول رقم (10)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل اسلوب

الإبعاد	معامل (α)	الدلالة الإحصائية
المحلي	0.65	دالة إحصائيا
الملكي	0.71	دالة إحصائيا

الخارجي	0.55	دالة إحصائيا
الهرمي	0.45	دالة إحصائيا
التشريعي	0.71	دالة إحصائيا
التنفيذي	0.68	دالة إحصائيا
الحكمي	0.75	دالة إحصائيا
العالمي	0.66	دالة إحصائيا
المتحرر	0.56	دالة إحصائيا
المحافظ	0.67	دالة إحصائيا
الأقلي	0.71	دالة إحصائيا
الفوضوي	0.66	دالة إحصائيا
الداخلي	0.71	دالة إحصائيا

يتضح من الجدول السايق أن جميع معاملات (∝) دالة عن مستوى 0.01 وتراوحت قيمها بين 0.45 – 0.75 وهذا يتفق مع دراسة (Zhang, 1999) التي توصلت الى أن متوسط معاملات اشاقات (∝) = 0.71 لكل المقاييس الفرعية (ن = 151 طالب وطالبة)

من خلال ما تم عرضه من نتائج الصدق والثبات لقائمة أساليب التفكير لستبرنبرج يتضح أن هذه الأداة تتمتع بخصائص سيكومترية تسمح باستعمال هذه الاداة في البحث الحالي.

استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين :

تعريب وتقنين (عبد المنعم الدردير)

Revised Two- Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)

أعد بيجز Biggsوزملاؤه (Biggs & et al.,2001) الاستبانة لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي، العميق)، وتكونت من 20مفردة، و 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 5 مفردات لكل أسلوب فرعي وهذه الاستبانة من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بالاستجابة "لا تنطبق على إطلاقا" وينتهي بالاستجابة "تنطبق علي تماما" (ملحق 2) وهي استبانة قصيرة يمكن أن يستخدمها المعلمون أو أساتذة الجامعات في الفصول لتقييم ومعرفة أساليب تعلم طلابهم، وتميزت الاستبانة بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة الأجنبية. ولمعرفة التفاصيل عن الشروط السيكومترية للاستبانة في البيئة الأجنبية يمكن الرجوع إلى معدي الاستبانة (Biggs .& et al) أو إلى ليونج (Leung, 2001) وتتوزع مفردات الاستبانة على أساليب التعلم (السطحي، العميق) وأساليب التعلم الفرعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11)

توزيع العبارات حسب كل أسلوب تعلم

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

الدافعية العميقة	1 -5- 9- 13 -17
الإستراتيجية العميقة	2- 6- 10 14- 18

تم تطبيق هذه الاستبانة عن 100 تلميذ وتلميذة لحساب الخصائص السيكومترية (الثبات، الصدق) في بيئة الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحية استخدامها.

أ-**ثبات الاستبانة** استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (R-SPQ-2F)

1 -إعادة الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني 20 يوما من إجراء التطبيق الأول كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (12)
معاملات ثبات إعادة الاختبار للاستبانة وأبعادها الفرعية (ن = 100)

أساليب التعلم	إعادة الاختبار	الدلالة عند 0.01
السطحي	0.919**	دالة إحصائيا
العميق	0.879**	دالة إحصائيا
الدافعية السطحية	0.783**	دالة إحصائيا
الإستراتيجية السطحية	0.769**	دالة إحصائيا
الدافعية العميقة	0.741**	دالة إحصائيا

الإستراتيجية العميقة	0.836**	دالة إحصائيا
الاستبانة الكلية	0.815**	دالة إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (11) أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات عالية تتراوح بين 0.741 و 0.919 وكلها دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه يمكن القول بأن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

2-التجزئة النصفية وألفا كرونباج (∝):

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات ∝) والتجزئة النصفية والجدول التالي يوضح النتائج

جدول (13)

معاملات ثبات معاملات (∝) والتجزئة النصفية للاستبانة.

سلوب التعلم	معامل (∝)	الدالة الإحصائية	التجزئة النصفية	سبرسات براوت	الدلالة الإحصائية
سطحي	0.655	دال إحصائيا	0.485	0.653	دال الإحصائيات
عميق	0.771	دال إحصائيا	0.589	0741	دال إحصائيا
دافعية سطحية	0.532	دال إحصائيا	عدد المفردات قليل وفردي لا يسمح بالقيام بالتجزئة النصفية		
إستراتيجية	0.452	دال			

سطحية		إحصائيا			
دافعية عميقة	0.593	دال إحصائيا			
إستراتيجية عميقة	0.611	دال إحصائيا			
كلية	0.576	دال إحصائيا	0.460	0.630	دال إحصائيا

ب-صدق الاستبانة استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (R-SPQ-2F) تم حساب معامل صدق الاستبانة عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها وأبعادها الفرعية بواسطة أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي، العميق) محكا للحكم على صدق مفرداته وأبعاده الفرعية (الدافعية، الإستراتيجية) عن طريق الطلاب ذوي التفضيل المرتفع لأسلوب التعلم (ن = 14)، وتمثل مجموعة أدنى 27% الطلاب ذوي التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (ن= 27) وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب على كل مفردة من مفردات الاستبانة وأبعادها الفرعية، وتم استخدام اختبار "ت" في المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز المفردات والأبعاد الفرعية للاستبانة كما هو موضح في الجدولين الآتيين.

جدول رقم (14)

معاملات تمييز كل عبارة من عبارات أساليب التعلم

أسلوب التعلم السطحي			أسلوب التعلم العميق		
العبارة	التمييز	الدلالة 0.01	العبارة	التمييز	الدلالة 0.01
3	11.55**	دال	1	21.33**	دال
4	32.66	دال	2	38.56	دال

	**			**	
دال	21.33 **	5	دال	37.66 **	7
دال	23.34 **	6	دال	38.88 **	8
دال	27.45 **	9	دال	11.34 **	11
دال	37.99 **	10	دال	21.66 **	12
دال	12.65 **	13	دال	33.66 **	15
دال	33.45 **	14	دال	44.67 **	16
دال	44.55 **	17	دال	41.33 **	19
دال	21.33 **	18	دال	12.34 **	20

يتضح من الجدول السابق أن العبارات تميز تمييزا واضحا ودالا بين التلاميذ ذوي التفضيل المرتفع والتلاميذ ذوي التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (السطحي ، العميق) أي أن مفردات الاستبانة (R-SPQ-2F) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم (15)
معاملات تمييز الأبعاد الفرعية للاستبانة (R-SPQ-2F)

أدنى 27% عم		أعلى 27% عميق		أساليب التعليم الفرعية	اختبار ت (التمييز)	أدنى 27% سطحي		أعلى 27% سطحي	
	م	ع	م			ع	م	ع	م
	11.1481	1.80060	20.3704	الدافعية العميقة	43.715	1.91337	10.7407	1.23805	20.0
	11.5185	1.36292	20.6296	الإستراتيجية العميقة	50.738	1.63909	8.0741	2.15695	17.9

يتضح من الجدول السابق أن أساليب التعلم الفرعية للستبانة تميز تمييزا دالا عند مستوى 0.01 بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي تفضيل أسلوبي (السطحي، العميق) وهذا يؤكد صدق أساليب التعلم الفرعية (الدافعية السطحية ، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة ، الإستراتيجية العميقة) في قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق على الترتيب.

2 - صدق الاتساق الداخلي:

3 - تم حساب صدق الاستبانة كذلك عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي ينتمي اليه والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم(16)

معاملات الارتباط درجة العبارة والدرجة الكلية للأسلوب

الأسلوب السطحي		**الأسلوب العميق**	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
3	0.367**	1	0.431**
4	0.653**	2	0.542**
7	0.490**	5	0.525**
8	0.452**	6	0.586**
11	0.552**	9	0.611**
12	0.521**	10	0.623**
15	0.528**	13	0.697**
16	0.511**	14	0.552**
19	0.624**	17	0.593**
20	0.672**	18	0.568**

دافعية السطحية		الإستراتيجية السطحية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
3	0.513**	4	0.742**
7	0.527**	8	0.544**
11	0.619**	12	0.567**
15	0.700**	16	0.588**
19	0.601**	20	0.307**
الدافعية العميقة		**الإستراتيجية العميقة**	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.486**	2	0.590**
5	0.597**	6	0.651**
9	0.723**	10	0638.**
13	0.673**	14	0.611**
17	0.607**	18	0.637**

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا هذا ما يدل على أنها تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق وهذا ما يوضح صلاحية الأداة للاستعمال في هذا البحث الحالي.

6 - إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية:

اتبع الطالب الباحث الخطوات التالية في إجراء الدراسة .

1 - عرض الأدوات التي سوف نستعملها في البحث على المؤطر للتأكد من ملاءمة عبارات المقاييس على البيئة المحلية.

2 - تم تعديل الأداة وفقا لملاحظات المؤطر ، وبذلك تم إعداد النسخة الأولية للتطبيق.

3 - حصل الطالب الباحث من مدير التربية لولاية مستغانم على رخصة تسهيل مهمة التطبيق على عينة من تلاميذ الثانويات بولاية مستغانم (أنظر الملاحق).

4 - قام الطالب الباحث بتطبيق الأدوات على عينة تكونت من 15 تلميذ وتلميذة للتحقق من وضوح العبارات ولتحديد متوسط الزمن اللازم للتطبيق.

5 - بعد التأكد من وضوح العبارات قام الطالب الباحث بتطبيق المقاييس على عينة أولية عددها 100 تلميذ وتلميذة للتأكد من صدق وثبات المقاييس.

6 - بعد التأكد من صدق وثبات المقاييس قام الطالب الباحث بتطبيق قائمة أساليب التفكير (استبانة أساليب التعلم على عينة الدراسة الأساسية الذي بلغ عددها (475) تلميذ وتلميذة.

7 - تم تحليل البيانات التي حصل عليها الطالب الباحث، للإجابة على تساؤلات الدراسة، وللتحقق من فروضها ، واستخلاص النتائج، ووضع التوصيات.

الأساليب الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1 - المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2 - اختبار"ت".

3 - معامل الارتباط برسون، سبيرمان براون.

4 - تحليل التباين والاختبارات البعدية.

5 - تحليل التباين الأحادي.

6 - معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

7 - تحليل الانحدار المتعدد.

والجدول التالي يوضح الفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة

جدول (17)
الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية

رقم الفرضية	نص الفرضية	الأسلوب الإحصائي
الفرض الأول	يختلف تلاميذ عينة الدراسة في اختيارهم لأساليب التفكير	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
الفرض الثاني	توجد علاقات ارتباطيه بين أساليب التفكير وأساليب التعلم	معامل ارتباط برسون
الفرض الثالث	يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي اعتمادا علي درجات أساليب التعلم	تحليل الانحدار المتعدد
الفرض الرابع	توجد فروق في أساليب التعلم تبعا للجنس - التخصص الدراسي	اختبار (ت)
الفرض الخامس	توجد علاقات بين كل من الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) وأساليب التفكير	معامل الارتباط الثنائي

الفـصـــــــل الـــرابـــــع

نـــتائج الدراســة وتفســيرها

- نتائج الفرضيـــة الأولي وتفســيرها
- نتائج الفرضية الثانـــية وتفســيرها
- نتائج الفرضية الثالثــة وتفســيرها
- نتائج الفرضية الرابعة وتفســيرها
- نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها

- نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

تنص هذه الفرضية على أنه "يختلف تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير ".

للتحقق من صحة الفرضية الأولى ومعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ عينة الدراسة (العينة الكلية، ذكور،إناث، تخصص علمي، تخصص أدبي) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة والجدول رقم (18) يوضح النتائج المتحصل عليها .

جدول رقم (18)

أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة

الترتيب	العينة الكلية		ذكور		إناث	
	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
1	التشريعي	19.04	التشريعي	18.24	التشريعي	19.64
2	الخارجي	18.06	التنفيذي	18.09	الهرمي	18.33
3	التنفيذي	17.98	الخارجي	18.02	الخارجي	18.03
4	الهرمي	17.5	الهرمي	17.2	المحتر	17.9

1	ر	6		3		
17.89	المل كي	16.87	الم تحر ر	17.41	الم تحر ر	5
17.40	التن فيذ ي	1675	المل كي	17.08	المل كي	6
16.59	الدا خلي	16.65	الدا خل ي	16.34	الدا خلي	7
16.31	الح كمي	16.02	الم حل ي	16.15	الح كمي	8
17.20	المح لي	1.95	الم حا فظ	16.34	المح لي	9
16.31	المح افظ	15.73	الح كم ي	16.15	المح افظ	10
15.92	الفو ضو ي	15.31	الا قلي	15.49	الفو ضو ي	11

12	الاقلي	15.40	الفوضوي	14.92	العالمي	15.66
13	العالمي	15.26	العالمي	14.73	الاقلي	15.46

الترتيب	الأسلوب	العلمي	الأسلوب	الأدبي
1	التشريعي	18.91	التشريعي	19.23
2	الخارجي	18.40	التنفيذي	18.52
3	الهرمي	17.75	الهرمي	18.05
4	المتحرر	17.68	الخارجي	17.55
5	التنفيذي	17.63	المتحرر	17.31
6	الملكي	17.59	المحافظ	17.19
7	الداخلي	17.01	الداخلي	17.17
8	الحكمي	16.24	الملكي	17.13
9	المحلي	16.14	الحكمي	17.05

10	المحافظ	15.47	المحلي	16.6
11	الفوضوي	15.45	العالمي	16.05
12	الاقلي	15.42	الفوضوي	15.55
13	العالمي	14.73	الاقلي	15.36

يتضح من الجدول رقم (18)اختلاف تلاميذ عينة تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وقد تبين هذا من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ على أساليب التفكير وقد كان أكثر الأساليب تفضيلا هو الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي 19.04 يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي 18.06 ثم التنفيذي بمتوسط حسابي 17.98 والهرمي بمتوسط حسابي 17.87 وهذه النتيجة تتفق مع دراسة د ه لوي (1426هـ) التي تنص على تفضيل التلاميذ أسلوب التفكير التشريعي ويمكن تفسير تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأسلوب التفكير التشريعي إلى مجموعة من النقاط التي تخص الوقت الحاضر منها التقدم التكنولوجي الكبير وكثرة قنوات الاتصال والانفتاح المعرفي ما دفع الفرد إلى تبني العمل الفردي داخل المجتمع هذا ما أ دى إلى ممارسة التلاميذ مجموعة من السلوكات منها القيام بالأعمال بطرقهم الخاصة، التعامل مع المشكلات التي تواجههم بطرقهم الخاصة ، أي عدم استشارة الآخرين وهذه النقاط توضح سبب اختلاف قوة تفضيل التلاميذ أسلوب التفكير التشريعي ثم الخارجي وما يؤكد هذا هو تف ضيل التلاميذ الأسلوب التفكير المحافظ في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي 16.15لأن الشخص ذي التفكير المحافظ يفضل إتباع القواعد والإجراءات القائمة وبالتالي عدم حدوث تغيير في طريقة التعامل مع الموافق والمشكلات التي تواجههم وهذه الصفات أو السمات تتناقض مع سمات الشخص التشريعي و الأسلوب الخارجي ،ونتائج هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة رمضان (2001) حيث كان أسلوب التفكير المفضل (التن فيذي،الحكمي) وكذلك مع دراسة محمود (2003) التي أظهرت أن الأسلوب الأكثر تفضيلا لدي عينة الدراسة ه و (الهرمي،الأ قلي) بينما كان الأسلوب الأكثر تفضيلا في الدراسة الحالية هو التشريعي ، وهذا الاختلاف في الدراسات

والبحوث يبين ويؤكد بعض خصائص نظرية التحكم العقلي لأساليب التفكير لستيرنبرح حيث تبين:

أثر الثقافة على أساليب التفكير فـلثقافة دور في تفصيل التلاميذ الأساليب تفكيرهم وهذا ما تؤكده دراسة شين(Chen،2000)التي توصلت إلى أن التلاميذ التايوانيين بالصين فضلوا أسلوب التفكير الهرمي، هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن أسلوب التفكير الأفضل في مكان قد لا يكون الأفضل في مكان آخر لأن للتنشئة الاجتماعية دور في اكتساب أساليب التفكير فعملية التنشئة الاجتماعية في المجتمع الصيني تختلف عنها في المجتمع العربي، موضع الدراسة الحالية.

كذلك نجد أن التلاميذ يفـضلون أسلوب واحد من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة، فمن حيث الوظائف، الأسلوب التشريعي ومنذ الأشكال، الأسلوب الهرمي، ومن المستويات:الأسلوب المحلي.

ومن المجلات:الأسلوب الخارجي، ومن الميول،الأسلوب المتحرر وعلى ما تقدم ذكره نجد أن

*الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوب واحد

*الأسلوب الأفضل في مكان قد لا يكون الأفضل في مكان أخر وهذا ما تؤكده دراسة الطيب(2002).

2- نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.

"توجد علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ عينة الدراسة ".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير ودرجاتهم على استبانه أساليب التعلم وهذا بعد التأكد من شروط استعمال معامل برسون وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

شروط استعمال معامل برسون:

- حجم العينة اكبر من30

- التوزيع الطبيعي للمعطيات حيث تم حساب معامل الالتواء وقيمه محصورة بين 0,18 الي 0,78 وقيم تقترب من الصفر اي ان توزيع المعطيات يقترب من التوزيع الطبيعي.

جدول رقم(19)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز (ن475)

أساليب العلم / أساليب التفكير	السطحي	العميق	الدافعية السطحية	الإستراتجية السطحية	الدافعية العميقة	الإستراتجية العميقة
التشريعي	0.176**	0.252**	0.123**	0.203**	0.203**	0.272**
التنفيذي	0.018	0.223**	-0.064	0.095*	0.142**	0.282**
المحلي	036،	0.**	0.000	0.063	0.**	0**

	0	460	4		348	.520
الملك ي	-0.027	**0.364	-**0.121	0.068	**0.324	**0.358
الخار جي	**0.150	**0.347	-**0.205	-0.073	**0.296	**0.356
الهرم ي	**0.128	**0.475	-**0.125	**0.112	**0.357	**0.540
الحك مي	-0.040	**0.409	-*0.114	0.039	**0.310	**0.462

العالمي	0.199**	0.291**	0.217**	0.152**	0.236**	0.312**
المتحرر	0.098*	0.508**	0.037	0.144**	0.404**	0.552**
المحافظ	0.122*	0.302**	0.038	0.186**	0.232**	0.338**
الاقلي	0.093	0.403**	0.071-	0.101-*	0.340	0.416**
الفوضوي	0.076	0.397**	0.056	0.086	0.328**	0.420**

الداخلي	0.138	** 0.229	* 0.097	** 0.159	** 0.170	** 0.262

** دالة عند مستوى 0.05
*دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول السابق أنه توجد علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير ليسترنبرج وأساليب التعلم لبيجز بصفة عامة، هذا ما يدل على وجود علاقات بينية ومتداخلة بين هاتين النظريتين، أساليب التفكير ليسترنبر ج وأساليب التعلم لبيجز حيث وجدت علاقات سالبة دالة بين أساليب التفكير (الملكي، الخارجي، الهرمي، الحكمي،الأقلي) وأسلوب التعلم السطحي، بينما ارتبط هذه الأساليب ارتباط ايجابي بأسلوب التعلم العميق بينما لا توجد علاقات، دالة بين أساليب التفكير التالية (التنفيذي، المحلي الفوضوي)وأسلوب التعلم السطحي، هذا ما يؤكد تحقق صحة الفرض الثاني جزئيا

كما يتضح أن 30.5 %من التباين في درجات أسلوب التعلم السطحي (المتغير التابع)، تعزي إلى التباين في أساليب التفكير (المتغير المستقل)، بينما . 65%من التباين في درجات أسلوب التعلم العميق تعزي إلى التباين في درجات أساليب التفكير ويمكن تفسير وجود ارتباطات موجبة دالة بين أساليب التفكير ، (المحافظ، الداخلي) إلى أن هؤلاء التلاميذ بتفضيلهم لهذه الأساليب من أساليب التفكير الشيء الذي يجعل من خصائص أساليب التفكير هذه (المحافظ، الداخلي) كسلوكات في الحياة اليومية للتلاميذ سواء في البيت أو في المجتمع أو المحيط المدرسي منها أنهم يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن يتجنبون المواقف الغامضة ، يفضلون المألوف في الحياة والعمل بمفردهم ،أي إتباع ما هو موجود في المحتوى الدراسي، ويفعلون ما يطلب منهم فقط ولا يبحثون عن المعلومات هدفهم انجاز المقرر الدراسي عن طريق الحفظ والتذكر استرجاع المعلومات من اجل أداء الامتحانات و ه نا أسلوب التعلم يكون سطحي وقائم على أساس الدافعي ة الخارجية والخوف

من الفشل، كما أن هؤلاء التلاميذ يهتمون بالأجزاء أكثر من المعنى الكلي أو العام ولا يركزون على الأفكار الرئيسية في المحتوى الدراسي بل يحفظون عن ظهر قلب المعلومات البسيطة لأن الغاية ليس المعنى التي وراء هذه المعلومات بل تجاوز الامتحانات فقط لهذا يظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية ، ومما سبق ذكره يتضح وجود تلك العلاقات الموجبة الدالة إحصائيا بين أساليب التفكير(المحلي ، المحافظ) مع أسلوب التعلم السطحي ونتائج هذه الدراسة تتفق في هذه النتيجة مع ما أشار إليه كانو وهوايت (Cano, Hewitt.2000) بأن أساليب التفكير (المحافظ، المحلي،) ترتبط ارتباطا موجبا مع أساليب التعلم السطحي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة زهائح وستيرنبرج. (Zhang, Sternberg 2000) التي توصلت إلى أن أساليب التفكير التنفيذي المحافظ، الملكي، المحلي) ترتبط ارتباطا موجبا بفروع أسلوب التعلم السطحي (الإستراتيجية السطحية ،الدافعية السطحية).

هذا من جهة أما فيما يحض تفسير العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (العالمي، التشريعي، الملكي،الهرمي، الأقلي، الخارجي، التنفيذي، المتحرر) وأسلوب التعلم العميق هو أن هؤلاء التلاميذ يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة ويحبون تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون المواقف الغير مألوفة في الحياة الدراسية، يفضلون العمل مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل أسلوب (متحرر وخارجي) هذه الخصائص تنعكس عليهم بالإيجاب في حياتهم الدراسية وبالتالي الاهتمام بالأفكار الرئيسية في المحتوى الدراسي في التعامل مع المحتوى الدراسي ككل وليس أجراء بسيطة منه يفضلون التجديد في كتاباتهم وأفكارهم تحليل الموافق أو الموضوعات الفلسفة (أسلوب عالمي) وبالتالي الاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها في إطار كامل محكم ولديهم الرغبة في الفهم والربط بين ما تعلموه و ما يتعلموه، وهم منظمون، في طرق الاستذكار وفي حلهم المشكلات (أسلوب هرمي) وبالتالي تفضيل التلاميذ لهذه الأساليب من التفكير يفرض عليهم تبني أساليب تعلم عميقة بفروعها (الدافعية العميقة ،الإستراتيجية العميقة) هذا يفسر لنا تلك العلاقات الموجودة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز.

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثان زهانج وستيرنبح(Zhang, Sternberg)،2000) بأنه توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب

التفكير (العالمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق بفروعه (الإستراتيجية العميقة، الدافعية العميقة).

أما نتيجة وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الفوضوي) وأساليب التعلم في الدراسة الحالية فهي تتعارض مع دراسة عصام الطيب(2002) التي تنص على عدم وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير هذه وأساليب التعلم ، فقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف بيئة التعلم حيث أن أساليب التعلم و استراتيجياته تعتمد على بيئة التعلم بالإضافة إلى أن أساليب التفكير الأفضل في مكان قد لا تكون الأفضل في مكان أخر ،وفي الأخير يمكن القول أنه توجد علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم ليجز.

3- نتائج الفرضية الثالثة و تفسيرها :

تنص هذه الفرضية على أنه " يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي اعتمادا على درجات أساليب التعلم " .

للتحقق من صحة الفرضية و معرفة هل يمكن التنبؤ تم استعمال تحليل الانحدار المتعدد و تحليل التباين لدراسة دلالة تحليل الانحدار ثم اختبار " ت " لدراسة دلالة الفروق بين الدرجات الفعلية في التحصيل الدراسي للتلاميذ و الدرجات المتنبأ بها بواسطة معادلة تحليل الانحدار و النتائج المتحصل عليها موضحة كما يلي :

- التأكد من شروط تحليل الانحدار المتعدد:

1- المتغيرات المستقلة و التابعة من مستوى المسافة (التحصيل الدراسي، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق)

2- القيم المتطرفة: تم استخدام اختبارماهالانوبيس حيث تم مقارنة قيمه بكاي مربع وعليه لا توجد قيم متطرفة .

3 - حجم العينة مناسب ضعف عدد المتغيرات 20 مرة على الأقل .

4 – الارتباط الذاتي و التفرد :

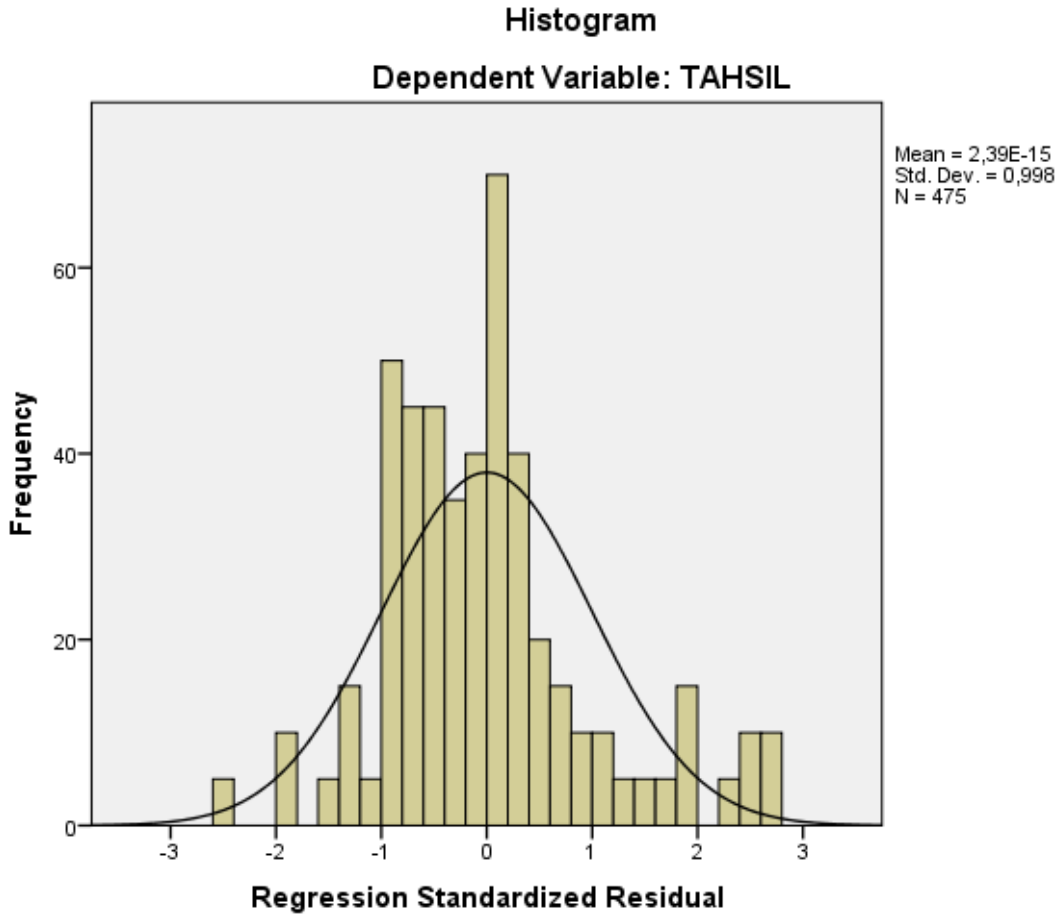
	اسلوب التعلم السطحي	التحصيل الدراسي	
اسلوب التعلم			

			العميق
.			
التحصيل الدراسي	1,000	0,331	0,204
اسلوب التعلم السطحي	0,3331	1,000	0,311
اسلوب التعلم العميق	0,204	0,311	1,000

جدول رقم (20) نتائج الارتباط والتفرد

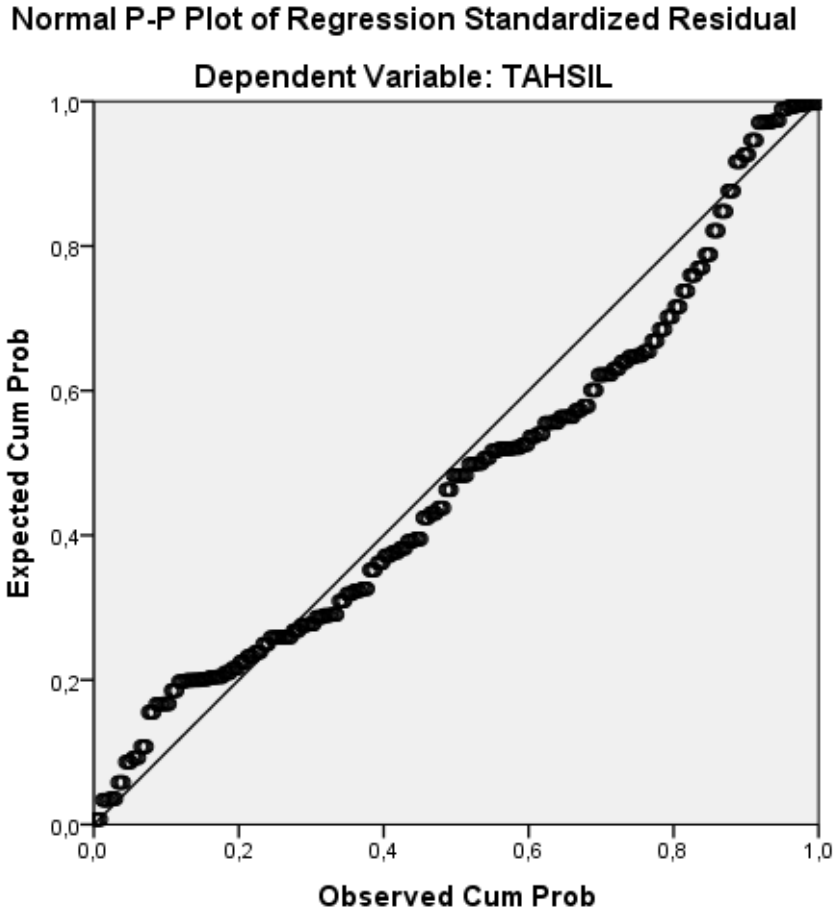
نلاحظ من خلال الجدول أنه لا يوجد ارتباط عالي جدا أو ارتباط تام بين المتغيرات المستقلة فيما بينها و التابعة و عليه لا يوجد ارتباط ذاتي ولا تفرد.

5- التوزيع الطبيعي للبيانات :عن طريق المدرج التكراري



و عليه البيانات تتوزع توزيع يقترب من التوزيع الطبيعي .

6 – التوزيع الطبيعي للبواقي : عن طريق مخطط الانتشار .



من الشكل نجد أن النقاط تتجمع حول الخط و بالتالي فإن البيانات تتوزع توزيع طبيعي بالإضافة إلى خطية العلاقة.

بعد التأكد من توفر الشروط الخاصة بتحليل الانحدار الخطي المتعدد تم حساب يعض المقاييس الخاصة بالنموذج المقدر و الجدول التالي يوضح هذه المقاييس.

Model	R	R.Square	Adjusted R.S	S E d errer of the Estimate
1	0,348	0,121	0,117	1,78829

باستخدام تحليل التباين يتم اختبار معنوية نموذج تحليل الانحدار و الجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها .

MODEL	SS	DF	M.S	F	Sig
Regression	207,870	24	103,935	32,477	0,000
Residnal	1510,516	472	3,200		
TOTAL	1718,386	474			

جـدول رقم (21) نتائج تحليـل التبـايـن

Sig هي أقل من مستوى الدلالة لذا سوف نرفـض فرض العدم و نقـبل الفرض البديل و بالتالي نموذج تحليل الانحدار له دلالة و عليه توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة و التابعة و المتغير الذي أدي الي وجود المعنوية هواسلوب التعلم العميق وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار .

$$TAHSIL = 11,723 - 0,062\ S\ P + 10,027\ S\ P\ 2$$

بعد استخراج المعادلة تم حساب درجات تحصيل التلاميذ بناءا على درجـات أساليـب التعلم (السطحي و العميق) ثم استخدام اختبار " ت " لدراسة الفـروق بين درجـات التحصيل المتنبأ بها و درجات التحصيل الفعلية و النتائج المتحصل عليها كما يلي:

	M	S.D	STN.ERR	T	DF	Sig
التحصيل الدراسي	0,02	0,33	0,01527	1,681	474	0,093

						1 التحصيل الدراسي 2

جدول نتائج الاختبار"ت"

انطلاقا من الجدول يتضح عدم وجود فروق دالة بين الدرجات و عليه يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي بناءا على درجات أساليب التعلم (السطحي و العميق) و نتائج هذه الفرضية تتفق مع ما توصل إليه البيلي 2006 حيث أظهرت النتائج أن أساليب التعلم و التفكير يمكن أن تكون بمثابة منبئات عن الأداء و الإنجاز للتلاميذ بالإضافة الى دراسة محمد (1986) حيث بينت أنه مستوى التحصيل الدراسي مرتفع لدى التلاميذ ذوي أسلوب تعلم عميق و يمكن تفسير نتيجة الفرضية الثالثة التي تنص على أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي بناءا على أسلوب التعلم العميق بالرجوع إلى خصائص التلاميذ الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق من التركيز على الفهم و الكشف على المعني بالإضافة إلى الربط بين الخبرات و تكاملها و الاستخدام الفعال للوقت و المكان و التحصيل الدراسي بهدف تحقيق الذات حيث أنه بالتزام التلميذ لهذه الخصائص يصل إلى التحصيل الدراسي الذي يتوافق مع درجة التزامه و عليه نقول أن درجة التحصيل تربط جزئيا بأسلوب تعلم التلميذ و هذا ما يفسر قدرة درجات أساليب التعلم على التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي للتلميذ .

4 نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

"توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التعلم، تبعا للتخصص والجنس".

وللتحقق من صحة هذه الفر ضية تم حساب قيمة (ت) للمقارنة متوسطات تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية وبين متوسطات الذكور والإناث كما هو موضح في الجدول ين التاليين على التوالي.

شروط اختبار "ت":

- التوزيع الطبيعي للمعطيات حيث تم حساب معامل الالتواء

$$\frac{29,67 - 27}{9,29} = 0,28$$

قيمة معامل الالتواء تقترب من الصفر فان توزيع المعطيات يقترب من التوزيع الطبيعي.

- التجانس:تم التأكد منه بواسطة اختبار ليفنيس حيث sig لهذا الاختبار 0,27 اكبر من مستوي الدلالة الإحصائية 0.05 وعليه لاتوجد دلالة احصائية اي عدم وجود فروق وبالتالي تحقق شرط التجانس.

أ-الفروق تبعا للتخصص:

جدول رقم (22)

الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص العلمي

المتغيرات	التخصصات العلمية		التخصصات الأدبية		درجة الحرية	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعماري	المتوسط	الانحراف المعماري			
الأسطحي	24.92	8.37	29.68	9.29	473	5.798	توجد فروق لصالح التخصصات الأدبية
العميق	35.66	7.34	34.92	8.44	473	1.020	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية
الدافع	11.7	4.43	14.1	5.0	473	5.32	توجد فروق لصالح التخص

عيةالسطحية	8		3	6		6	صات الأدبية
الإستراتجيةالسطحية	13.14	4.81	15.55	4.77	473	5.363	توجد فروق دالة إحصائيا
الدلا	17.	4.05	17.	4.8	47	0.8	لا توجد فروق دالة

فعيالعمقة	78		44	0	3	36	إحصائيا
الإستراتيجيةالعمقة	17.87	3.90	17.47	4.09	473	1.083	لا توجد فروق دالة إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (22) وجود فروق في أساليب التعلم السطحي بفرعي ه الدافعية السطحية والإستراتجية السطحية تبعا للتخصص لصالح التخصصات الأدبية وهذا ما يمكن تفسيره على أن طبيعة تدريس التخصصات الأدبية في بي تتا تفرض على التلاميذ تبني أسلوب التعلم السطحي على أسا س إلى الدافعية الخارجية والخوف من الفشل أي التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات محددة مثل الحصول على وظيفة فقط ، وانجاز متطلبات المحتوي الدراسي عن طريق الحفظ والتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي من أجل تجاوز الامتحان لهذا يظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية، أي التركيز علي الإشارات أكثر من

معرفة المعنى، بالإضافة إلى نظرة المجتمع إلى التخصص الأدبي وعليه توجي التلاميذ ذو اقل قدرات عقلية إلى التخصص الأدبي، ولما يجد التلميذ صعوبة المواصلة في الدارسة يصبح يتبنى الأسلوب السطحي فقط بدوافع خارجية فقط وهذا ما يفسر تبني أصحاب التخصصات الأدبية أسلوب التعلم السطحي على العكس من ذلك نجد فروق في أسلوب التعلم العميق لأصحاب التخصصات العلمية لأن طبيعي التخصص العلمي تفرض على التلميذ الفهم الحقيقي لما تعلمه فهو يهتم بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها و يدرك أهميتها المعينة فتصبح الدراسة مثيرة للاهتمام، ويبحث عن اكتشاف المعنى والسعي لمعرفة الغاية وراء المادة الدراسة وربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم ، بالإضافة إلى أنه لديهم القدرات العقلية التي تمكنهم من تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتخليصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية والقدرة على الربط بين ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ضرف لهذا نظرة المجتمع الايجابية للتخصص العلمي.

هذه العوامل مجتمعة تؤدي بالتلميذ ذو التخصص العلمي تبني أسلوب تعلم عميق وهذا ما يفسر الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص العلمي.

ب-الفروق تبعا للجنس:

جدول رقم(23)

الفروق في أساليب التعلم تبعا للجنس

المنزلات	ذكور		إناث		درجة الحرية	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
	متوسط	اللانحراف المعياري	متوسط	اللانحراف المعياري			

		ة					
لا توجد فروق دالة إحصائيا	1.224	473	9.15	26.38	8.90	27.41	السطحي
لا توجد فروق دالة إحصائيا	0.837	473	7.35	35.62	8.37	35.02	العميق
لا توجد فروق دالة إحصائيا	1.558	473	4.97	12.42	4.61	13.12	الدافعية السطحية
لا توجد فروق دالة إحصائيا	0.720	473	4.97	13.96	4.93	14.29	الإستراتجية السطحية
لا توجد فروق دالة إحصائيا	0.026	473	4.17	17.64	4.62	17.65	الدافعية العميقة
لا توجد دالة إحصائيا	1.67	473	3.89	17.98	4.06	17.36	الإستراتجية العميقة

قة						3	

يتضح من الجدول رقم (23) عدم وجود فروق في أساليب التعلم السطحي والعميق بفرعيهما الدافعية والإستراتجية تبعا للجنس وهذا يمكن تفسيره على أن تبني التلميذ لأسلوب التعلم خلال المسار الدراسي لا تتأثر بكونه ذكر أو أنثى أي أن ما يميز الذكر عن الأنثى بيولوجيا أو فطريا لا يؤثر على تبني هذا الأخير على أسلوب التعلم المف ضل بالإضافة إلى هذا أن كلا من الذكر والأنثى خلال عملية التدريس تخضع لنفس الظروف والعوامل وهذا يتيح نفس العر ص للطرفين وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم السطحي والعميق تبعا للجنس .

5 .نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه توجد علاقة بين كل من نوع التلاميذ (ذكور، الإناث) والتخصص العلمي (علمي، أدبي) وأساليب التفكير .

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط الثنائي الأصيل من اجل حساب معامل الارتباط بين متوسطي درجات (ن=205) والتلميذات(ن=270) على قائمة أساليب التفكير، وكذلك تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل بين متوسطي درجات تلاميذ الأقسام العلمية (ن=270)و الأقسام الأدبية (ن=205) وتم استعمال اختيار"ت" لتفسير دلالة معامل الارتباط (فؤاد البهي السيد، 1986، ص350، ص461) وهذا ما هو مبين في الجدولين الآتيين.

جدول رقم (24)

معامل الارتباط الثاني الأصيل ومعامل التحديد والاغتراب بين الجنس(ذكور، إناث) و أساليب التفكير.

الجنس / أساليب التفكير	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاغتراب	التباين المفسر	حجم التأثير
التشريعي	0.193	0.01	0.03725	0.96	3.725%	صغير جدا
التنفيذي	0.028	غير دال	0.0078	0.999	0.078%	لا يوجد
المحلي	0.09	غير دال	0.081	0.99	0.8%	لا يوجد

	0				19	10 ج د
الملك ي	0.180	0.05	0.0324		0.96976	% 3.240 صغير ر ج دا
الخار جي	0.009	غير دال	0.00008		0.99992	% 0.008 لا يو ج د
الهرم ي	0.144	0.01	0.02085		0.97915	% 2.085 صغير ر ج دا
الحكم ي	0.191	0.01	0.03468		0.97915	% 3.648 صغير ر

						ج دا
العالم ي	0. 14 0	0.0 1	0.0 196	0. 96 35 2	% 1.9 60	ص غ ي ر ج دا
المتح رر	0. 15 5	0.0 1	0.0 240 3	0. 98 04	% 2.4 03	ص غ ي ر ج دا
المحا فظ	0. 02 70	0.0 1	0.0 007 3	0. 97 59 7	% 0.0 7	لا ي و ج د
الداخل ي	0. 19 0	0.0 1	0.0 361	0. 96 39	% 3.6 1	ص غ ي ر

						ج دا
الفوضوي	.0143	0.01	0.0204 5	0.9795 5	%2.045	صغير جدا
الأقلي	.0095	غير دال	0.0903	0.9909 7	%0.903	لا يوجد

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1 -هناك علاقات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين جنس التلاميذ (ذكور، إناث) ودرجاتهم في أساليب التفكير (الملكي) .

2 -هناك علاقات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين جنس التلاميذ (ذكور، إناث) ودرجاتهم في أساليب التفكير (التشريعي ، الهرمي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الأقلي ، الفوضوي).

3 -ليس هناك علاقات دالة إحصائيا بين جنس التلاميذ (ذكور، إناث) ودرجاتهم في أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، الخارجي، الأقلي ، المحافظ).

4 -بلغت نسبة التباين المفسر في درجات أساليب التفكير (المتغير التابع) التي ترجع إلى الجنس (المتغير المستقل) 24.53% درجة صغيرة.

ولكي نستطيع تفسير دلالة معامل الارتباط تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذكور وإناث في أساليب التفكير التي لها علاقة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (25)

الفروق ودلالتها بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكور، إناث) في أساليب التفكير المرتبطة.

الجنس / أساليب التفكير	ذكور		إناث		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الفروق
	م	ع	م	ع			
التشريعي	18.24	3.59	19.64	3.45	473	4.311	0.01

الملكي	16.75	2.96	17.90	3.21	473	3.994	0.01
الهرمي	17.27	3.69	18.33	3.57	473	3.170	0.01
الحكمي	15.73	3.90	17.20	3.50	473	4.24	0.01
العالمي	14.73	3.10	15.66	3.35	473	3.10	0.01
المتحرر	16.887	3.86	18.03	3.50	473	3.41	0.01
الفوضوي	14.92	3.48	15.92	3.34	473	3.162	0.01

الداخلي	16.65	3.71	17.40	4.02	473	2.076	0.01

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1 -توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في أساليب التفكير (الملكي، التشريعي، الهرمي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الفوضوي) لصالح التلميذات مع وجود حجم تأثير صغير جدا .

2 -توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في أسلوب التفكير الداخلي ونستنتج من ذلك بأن الإناث يتميزون عن الذكور بأساليب التفكير (الملكي ، التشريعي، الهرمي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الداخلي، الفوضوي، ويمكن توضيح ذلك من حلال رسم المخطط البياني التالي:

جدول رقم (26)

متوسطات أساليب التفكير تبعا للجنس

أساليب التفكير	ذكور	إناث
التشريعي	18.24	19.64
التنفيذي	17.90	18.09
المحلي	16.02	16.59
الملكي	16.75	17.90
الخارجي	18.02	18.09

الهرمي	17.26	18.33
الحكمي	15.33	17.20
العالمي	14.73	15.66
المتحرر	16.87	18.03
المحافظ	15.95	16.31
الأقلي	15.31	15.46
الفوضوي	14.92	15.92
الداخلي	16.65	17.4

ويمكن تفسير تميز الإناث عن الذكور بأساليب التفكير (الملكي، التشريعي، الهرمي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الفوضوي، الداخلي).

إلى تمتع الإناث بمجموعة من الخصائص عن الذكور يؤدي إلى تميز الإناث عن الذكور به الأساليب من التفكير ومن بين هذه السمات والخصائص ما هو فطري لدى الأنثى منها أن فطري لدى الأنثى منها أن الأنثى تحب التنظيم والإعداد المسبق للأشياء التخطيط والتصميم لحل المشكلة القدرة على التخيل أسلوب (تشريعي، حكمي) بالإضافة إلى عملية تنشئة الأنثى في الوطن العربي والإسلامي في ظل التغيرات الفكرية والسياسية والثقافية والظروف العامة التي تحكم العالم هذا ما أدى إلى الاهتمام بقضية الانثي وحريتها بعيدا عن اعتقادات وثقافة هذه الأخيرة والمجتمع الذي تنتمي إليه هذه العوامل مجتمعه أدى في آخر المطاف إلى تميز المرأة ببعض الأساليب لم تكن تتمتع بما مت قبل في المجتمع العربي مثل أسلوب التفكير التشريعي وهذا شيء ايجابي يعود بالمصلحة للأنثى وللمجتمع الذي تنتمي إلية ولكن في المقابل نلاحظ وعدم تمييز الانثي ببعض أساليب التفكير مثل (التنفيذي، المحافظ) وهذا ما يؤكده تعارض الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عصام الطيب 2002 حيث أثبتت الإناث عن

الذكور بأسلوب تفكير المحافظ والتنفيذي عكس الدراسة الحالية التي توصلت أن الإناث لا يتميزن عن الذكور بأسلوب تفكير التنفيذي والمحافظ وهذا نتيجة تغير طريقة تنشئة الفتاة في البيئة العربية في الآونة الأخيرة ومساعدة بعض العوامل في ذلك مثل كثرة وسائل الاتصال (الانترنت ، الهاتف النقال، التلفاز ، الخ) الشيء الذي أدى في تغيير تفكير الأنثى على مستوى نظرتها إلى نفسها ونظرة المجتمع لها ونتائج هذه الدراسة تعارض كذلك مع دراسة جريحورينكو وستيرنبرج (1995، (Grigorenko, Sternberg)، ومع ما توصلت إليه أمينة شلبي (2002) بأن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمي بينما الإناث يتميزون عن الذكور بأسلوب التفكير الحكمي بينما الإناث يتميزون عن الذكور بأسلوب التفكير التنفيذي بينما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عصام الطيب (2002) في أنه لا توجد فروق دالة في أسلوب التفكير المحلي وهذا نتيجة للتشابه في التنشئة الاجتماعية لأن عملية التنشئة الاجتماعية تؤثر على عملية اكتساب أساليب التفكير بناءا على ما تم توضيحه وعلى التباين (مجموع التباين المفسر) في درجات أساليب التفكير (المتغير التابع) التي تفرع الى النوع (المتغير المشغل) 24,73% يمكن القول أن النوع لا يفسر إلا نسبة قليلة من التباين في أساليب التفكير لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية .

جدول رقم (27)

معامل الارتباط الثنائي الأصيل والتحديد والإغراب بين التخصص (علمي ، أدبي) وأساليب التفكير.

التخصص / أساليب التفكير	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاغتراب	التباين المفسر	حجم التأثير
التشريعي	0,	غ	0,0	0,	%	لا

يوجد	0,19	999	019	ير دال	0440	
صغير جدا	%1,80	0,9811	0,0180	0,01	0,1343	التنفيذي
لا يوجد	%0,65	0,9935	0,0065	غير دال	0,0806	المحلي
لا يوجد	%0,63	0,9936	0,0063	غير دال	0,0798	الملكي
صغير جدا	%1,28	0,9874	0,0128	0,01	0,1134	الخارجي
لا	%	0,	0,0	غ	0,	الهرمي

	0405	ي ر دا ل	0164	9983	0, 16	يوج د
الحكمي	0, 1055	0 . 0 5	0,0111	0, 9888	% 1, 11	صغ ير جدا
العالمي	0, 1998	0 , 0 1	0,0399	0, 9600 8	% 3, 99	صغ ير جدا
المتحرر	0, 0495	غ ي ر دا ل	0,0024	0, 9975	% 0, 24	لا يوج د
المحافظ	0, 2299	0 , 0 1	0,0528	0, 9471	% 5, 28	صغ ير جدا
الأقلي	0, 00	غ ي	0,0000	0, 99	% 0,	لا يوج

	97	ر دا ل	9	99 1	00 9	د
الفوضوي	0, 01 93	غ ي ر دا ل	0,0 003 7	0, 99 96	% 0. 03 7	لا يوج د
الداخلي	0, 02 95	غ ي ر دا ل	0,0 087	0, 99 91	0, 08 5	لا يوج د

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1 -هناك علاقات موجبة دالة إحصائيا عند مستوي 0.5 بين تخصصي التلاميذ (علمي، أدبي) ودرجاتهم في أساليب التفكير (الحكمي)

2 -هناك علاقات موجبة دالة إحصائيا عند مستوي 0.01 بين تخصصي التلاميذ (علمي ، أدبي) ودرجاتهم في أساليب التفكير (التنفيذي، الخارجي، العالمي، المحافظ).

3 -ليست هناك علاقات دالة إحصائيا بن تخصصي التلاميذ (علمي ، أدبي) ودرجاتهم في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، الملكي، الهرمي، المتحرر ، الأقلي، الفوضوي، الداخلي).

4 -بلغت نسبة التباين المفسر في درجات أساليب التفكير (المتغير التابع) إلى تعزي إلى التخصص (المتغير المستقل) 15,463% وهي نسبة صغيرة

ولكي نستطيع تفسير دلالة معامل الارتباط تم استخدام اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير التي لها علاقة كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول رقم (28)

الفروق ودلالتها بين متوسطات درجات التلاميذ الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير المرتبطة.

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	تلاميذ الأقسام العلمية		تلاميذ الأقسام الأدبية		درجات الحرية	
	م	ع	م	ع		
الحكمي	16,24	3,69	17,05	3,92	473	
التنفيذي	17,63	3,19	18,52	3,33	473	
الخارجي	18,40	3,52	17,40	3,94	473	
العالم8	14,73	2,95	16,05	3,57	473	
المحافظ	15,47	3,53	17,18	3,92	473	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في أساليب التفكير (الحكمي، التنفيذي، الخارجي، العالمي ، المحافظ) والفروق دالة لصالح الأقسام الأدبية في الأدبية التالية مع حجم تأثير صغير جدا (الحكمي، التنفيذي ، العالمي، المحافظ) والفروق دالة لصالح الأقسام العلمية في الأسلوب الخارجي أي أن تلاميذ الأقسام العلمية يتميزون عن تلاميذ الأقسام الأدبية بأسلوب التفكير الخارجي ويمكن توضيح ذلك من خلال رسم المخطط البياني لأساليب التفكير لدى تلاميذ الأقسام العلمية والأدبية .

جدول رقم (29)

متوسطات أساليب التفكير تبعا للتخصص العلمي

أساليب التفكير	علمي	أدبي
التشريعي	18.91	19.23
التنفيذي	17.63	18.52
المحلي	16.14	16.65
الملكي	17.59	17.13
الخارجي	18.40	17.55
الهرمي	17.75	18.05
الحكمي	16.24	17.05
العالمي	14.73	16.05
المتحرر	17.68	17.31
المحافظ	15.47	17.18

الأقلي	15.42	15.36
الفوضوي	15.45	15.55
الداخلي	17.01	17.18

1 -يمكن تفسير الأقسام الأدبية عن الأقسام العلمية بأساليب التفكير التالية (الحكمي ، التنفيذي، العالمي، المحافظ) الى خصائص هذه الأساليب التي تتفق مع خصائص التخصصات الأدبية مثل الحكم على الأنظمة الموجودة ، تحليل وتقسيم الأشياء الحكم على الآخرين، كتابة المقالات النقدية (أسلوب ، حكمي)، لا يميلون إلى التفاصيل ، العمل مع القضايا المجردة نسبيا (أسلوب عالمي) يتجنبون المواقف الغامضة يفضلون المألوف ، (أسلوب محافظ) وهذا التوافق في الخصائص يؤدي بأصحاب التخصصات الأدبية إلى اكتساب أساليب التفكير (الحكمي، التنفيذي، العالمي، المحافظ) وتميزهم بها على التخصصات العلمية.

أما فيما يخص تميز أصحاب الأقسام العلمية عن الأقسام الأدبية بأسلوب تفكير خارجي لأن محتويات التخصصات العلمية وبرامجهم تكون متقاربة رغم الاختلاف بين المجتمعات أي أنها لا تتأثر بالثقافة والعادات والتقاليد هذا ما يجعل أصحاب هذه التخصصات يتميزون بأسلوب التفكير الخارجي التعامل مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل.

إضافة إلى نسبة التباين المفسر في درجات أساليب التفكير (المتغير التابع) التي تعزي إلى التخصص العلمي (المتغير المستقل) التي بلغت 16.463% يمكن القول أن التخصص العلمي للتلاميذ لا يفسر إلا نسبة قليلة التباين في أساليب التفكير.

خلاصة لما تم توضيحه في الجزء الأول والثاني يمكن القول أنه توجد علاقات بين كل من نوع التلاميذ (ذكور إناث) والتخصص العلمي ، علمي ، أدبي) وأساليب التفكير ولكن بنسبة قليلة من التباين الكلي في أساليب التفكير.

الفـــصـــــل الخامس
ملخص النتائج والتوصيات

- ملخص نتائج الدراسة
- التوصيات
- البحوث والدراسات المقترحة

ملخـــص نتـــائـــج الدراســـة:

1 -أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي بولاية مستغانم على التوالي هي:

أسلوب التفكير التشريعي ، والخارجي، والتنفيذي ، والهرمي، والمتحرر، والملكي، والداخلي، والحكمي، والمحلي، والمحافظ، والفوضوي، والأقلي، والعالمي.

2 -وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01، 0.05) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

3 -يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي اعتمادا علي درجات أساليب التعلم (أسلوب التعلم العميق – أسلوب التعلم السطحي).

4 -توجد فروق في أساليب التعلم (السطحي، العميق، الدافعية السطحية ، الإستراتيجية السطحية) تبعا للتخصص بينما لا توجد فروق دال إحصائيا تبعا للجنس.

5 -توجد علاقة بين جنس التلميذ وأساليب التفكير (الملكي، التشريعي، الهرمي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الأقلي، الفوضوي)بينما لا توجد علاقة في بقية أساليب التفكير.

*توجد علاقة بين تخصص التلميذ وأساليب التفكير (الحكمي، التنفيذي، الخارجي، العالمي، المحافظ) بينما لا توجد علاقة في بقية الأساليب.

التـــــوصيـــــات:

1 -التعرف على أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بشكل موسع لأهميتها في الحياة اليومية بشكل خاص والحياة بشكل عام.

2 -التغيير في طرق التدريس لتتناسب مع أساليب التفكير والتعلم المختلفة للتلميذ.

3 -توعية التلاميذ بأساليب تفكيرهم وتعلمهم .

4 -تعليم التلاميذ أساليب التفكير التي تساعدهم على متطلبات الحياة.

5 -إعداد دورات تدريبية للمعلمين لمعرفة أساليب التعلم وكيفية مراعاتها في التدريس.

6 -الاستفادة من أساليب التفكير في المشكلات المدرسية التي يعاني منها التلميذ والإرشاد الأسري.

البحوث والدراسات المقترحة:

1 -علاقة أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعا لمتغيرات أحرى.

2 -بحث في مدى التنبؤ بالتحصيل الدراسي بناءا على أساليب التفكير وأساليب التعلم.

3 -بحث علاقات أساليب التفكير بأساليب التعلم وفق نظريات أخرى.

4 -بحث في إدراك المعلم لأساليب تفكير التلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ.

المـــــراجع

المراجع العـــربيـــة:

1 -العمران جيهان عيسي (2006) أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة البحرين بمرحلة التعلم الأساسي – المجلة التربوية المجلد 20 - العدد 78 - ص75-111.

2 -السيد أحمد البهي (2003) نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفية لدى طالبات المرحلة الجامعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد13، العدد 39 ص89- 139.

3 -ختام عبد الرحيم السحيمات (2010) التفكير - المفاهيم والأنماط – ط 1- المملكة الأردنية الهامشية.

4 -عبد العال حامد عجوة (1998) أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنما ، العدد(33) المجلد(9) ص361- 430.

5 -عصام على الطيب (2006) أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ط 1- القاهرة عالم الكتاب.

6 -سيد عثمان، فؤاد أبو حطب (1978) التفكير –دراسات نفسية – ط2 القاهرة – مكتبة الانجلو مصرية .

7 -فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(1996) القدرات العقلية – ط 5- القاهرة مكتبة الانجلو مصرية .

8 -نايفة قطامي (2001) الفروق الفردية في طرق التفكير ، البنية العاملية لصورة عربية من استبيان "بايفير" المجلة المصرية للدراسات النفسية – المجلد6- العدد 14 ص113-154

9 -محمود عرض الله سالم (1988) أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق -العدد6 -ص132-168

10 - كمال محمد خليل(2006) سيكولوجية التفكير برامج تدريبية واستراتجيات –ط1- دار المناهج للنشر والتوزيع.

11 - يوسف أبو المعاطي(2005) أساليب التفكير المميزة المختلفة للشخصية – المجلة المصرية للدراسات النفسية – المجلد 15-العدد 49 ص379.

12- العتوم وآخرون (2007) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية -عمان دار المسيرة .

13- شبلي أمينة إبراهيم (2002) بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية :دراسة تحليلية مقارنة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية .المجلد1، العدد34.

14- العتوم عدنان يوسف (2004).علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15- عمار، محمد على حسين (1998).أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة:جامعة عين شمس، القاهرة.

16- منشار ،كيرمان عويضة،(2004)، دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى اسماهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية الجزء 4،العدد28.

17- الحموري هند الكحلوت، أحمد (2006) البنية الكامنة لاستبانه هي وممفورد الأنماط التعلم ، تحليل عاملي توكيدي، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، كلية التربية ، المجلد 7، العدد4،ص129-156.

18- طاحون، حسين حسن حسين (2000) الموقف الراهن من الأساليب المعرفية، وأساليب التعلم وأساليب التفكير بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي.

19- العطار محمد عبد الرؤوف صابر (2001)،أثر تفاعل السعة العقلية وأسلوب التعلم والجنس على حل مشكلات الكيمياء العضوية ذات متطلمات عقلية مختلفة لدي طلاب الصف الثاني ثانوي، مجلة كلية التربية بينها ، المجلد 12، العدد47ص11-41.

20- جودة ، محمد إبراهيم ، عبد الحليل رجاء (2003).دراسة الأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصل الدراسي والقدرة على الإدراك البصري المكاني في الجغرافيا لدى طلاب التعليم الابتدائي بكلية التربية ، مجلة كلية التربية ،أكتوبر ص203،264

21- خضر ، عادل سعد يوسف (2004)، البناء العاملي للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق/ اختبار صدق نظرية ستيرنبرج الثلاثية للقدرات العقلية ، دراسات تربوية واجتماعية ، المحلي 10، العدد4، ص279،368.

21- محمود عبد المنعم احمد الدردير (2003 (أ)) أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا و علاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، الجزء2العدد27،ص9-86.

22- محمود، عبد المنعم احمد الدردير (2003(ب)) أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ ، دراسات عربية في علم النفس، المجلد2، العدد4،ص25-120.

23- حبيب مجدي عبد الكريم (1997) التفكير: الأسس النظرية والإستراتيجية القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

24- الطيب، عصام علي (2006) أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة القاهرة، عالم الكتاب.

25- الطويل ، حكيمة فتحي(1997) البناء العاملي الأساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية (رسالة دكتورة منشورة جامعة الأزهر ، كلية الدراسات الإنسانية).

26- قطامي يوسف وقطامي نايفة (2000)،سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي - دار الشروق للنشر والتوزيع عمان .

27- مصطفى محمد زيدان (1999) النمو النفسي للطفل والمراهق ونظرياته الشخصية ، دار الشروق - بدون طبعة .

28- طاهر سعد الله.(1991) علاقة القدرة الابتكارية بالتحصيل ،الجزائر

29- هشام حسن (1992) أسس التربية ، دار الصفاء ، عمان ،الطبعة الثانية .

30- علي بن مادية وآخرون ، (1991) القاموس الجديد للطلاب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ،ط7.

31- فؤاد البهي السيد، (1975) الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2.

32- محمود حسن وآخرون (1991) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض،ط1.

33- عبد المنعم احمد الدردير،(2004،(أ)) أساليب التفكير لستيرنبرح لدي طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية ،دراسات معاصرة في علم النفسي المعرفي، الجزء الأول ص135-267القاهرة ، عالم الكتاب .

34- عبد المنعم احمد الدردير (2002) الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية جامعة حلوان، العدد (4) المجلد (8)، ص229-322.

35- أبو هاشم، السيد محمد (2000)، أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب واتوستل لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، مجلة التربية ، العدد 93ص69،111

36- رمضان. محمد رمضان (2001) دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية ببنها، يناير، ص11-40.

37- السبيعي، على بن محسن علي (1422هـ)، أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدي عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

38- عجوة ، عبر العال حامد(1998)،أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية بينها، المجلد 9، والعدد33 ،ص363-419.

39- قاسم ، نادرة فتحى محمود (1989)، العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشاب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية ، رسالة دكتور ة ، جامعة عين شمس، القاهرة .

40- رمضان ، رمضان محمد (1990) أثر تفاعل أسلوبي تعلم المعلم ، الأسلوبي المعرفي وأسلوب التعلم لدي التعلم على التحصيل الدراسي رسالة دكتورة ، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

41- أحمد إبراهيم إبراهيم (2003) توجيهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية دراسة تنبؤته"مجلة كلية التربية ، جزء3،العدد27،ص23-85.

42- بدر فايقة محمد (2007) أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد السابع عشر ، العدد 54،ص200،229.

43- بدوي زينب عبد العليم (2002) أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجيهات الدافعة والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية بينها، المجلد 12،العدد53،ص9،79.

44- حافظ عبد الستار حافظ (2003) استراتجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الانجاز وناتج الأداء الأكاديمي معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري ، دارسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الانجاز.

المـــراجع الأجنبية:

1- Bernardo, A. ; Zhang, Li-Fang ;& Calling (2002). “Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. “ Journal of Genetic Psychology, Vol. 163, (2); PP .149-163.

2- Cono,G & Hewitt, E. (2000). “Lear; I ;g and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-elationship and Influence on Academic Achievement. “Educational Psychology, Vol 20 (4) :PP. 413-430.

3- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: “An Overview of Theories, Models, and Measures.” Educational Psychology, Vol.24, (4): PP. 419-444.

4- Dunn, R. (1999), “The Goals and Track Record of Multicultural Education. “Educational Psychology, Vol.4: PP. 72-75.

5- Grigorenko, E. Elena L, Sternberg, & Robert, J.(2000)” Styles of Thinking, Abilities, and Academic performance. “Educational Psychology. Fourteenth edition, United States of America. PP. 101-116.

6- Grigorenko, E. Meier, E, Lipka, J Mohatt, G., Yanez, E., & Sternberg, R. (2004). Academic and Practical Intelligence: A case Study of the Yup’ik

7- Kolb, A & Kolb, D. (2005). The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1, Available at: www. hayresourcesdirect. Haygroup.com.

8- Sternberg, R. (1990) Intellectual Style: Theory and Classroom Implications. In. Presseisen Z. Barbara; Sternberg J. Robert; Fischer W. Kurt; Knight C. Catharine; Feuerstein, Reuven (Eds) Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction, Washigton: National Education Association and Research for Better school.

9- Sternberg, R. & Gricorenko, E. (1997). "Are Cognitive Styles, Still in Style? " American Psychologist. Vol: 52. (7) PP.700-712.

10- Sternberg, R. (1997). Thinking Styles, New York: Cambridge University press.

11- Sternberg, R., Grigorenko, E.L. (2001). A Capsule History of Theory and Research on Styles In Sternberg, R.J. and Zhang, Li. F.(EDS), Perspectives on Thinking, Learning and Cogntive Styles. Mahwah, NJ, Lawrence Erlibum Associates.

12- Sternberg. R,. Grigorenko, E.L. (2004). "Successful Intelligence in the Classroom, Theory Into Practice, Vol.43, No. 4: PP.274-280.

13- Sternberg, R., Zhang, Z. (2005) "Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction, "Theory Into Practice, Vol.44, No. 3:PP.34-39.

14- Sternberg, R. (2005(a)). Creativity or Creativities?, "International Journal of Human- Computer Studies, Vol.63, No.4/5: PP.370-382.

15- Sternberg, R (2005(b)). WICS: "A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and

Creativity Synthesized" Educational Psychology Review. Vol.17, No.3 :PP.191-262.

16- Sternberg, R (2006(a)). "The Nature of Creativity" . Creativity Research Jounal, Vol. 18 ,Nol: PP .87-98.

17- Sternberg, R (2006 (b)). "Creative Leadership: it's Decision, "Educational Leadership, vol.36, No2: PP. 22-24.

18- Stipek, D.(2002). Motivation to Learn; Integration Theory and Practice, Fourth Edition, United States of America : A Pearson Education Compazny.

19- Verma, S. (2002). A Study of Thinking Styles of Tertiary Students", Psycho-Lingua, Vol.31, No.1: PP.15-19.

20- Weigiao F & Shengquan, Y .(2007). "Teaching Styles among Shanghai Teachers in Primary and Secondary School "Vol.27 (2), PP: 255-272.

21- Zhang, L.; Sachs, J. (1997). Assessing Thinking Styles In The Theory of Mental Self-government. A Hong Kong Validty Study. Psychological Reports, vol.81: PP. 915-928.

22- Zhang, L. (1999). "Further Cross- Cultural Validation of the Theory of Mental Self- Government, "The Journal of Psychology, vol.133, No.2 : PP165-182.

23- Zhang ,L.(2002(a)). "Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance, "Educational Psychology, vol.22 No .3: PP. 331 -348.

24- Zhang, L (2002(c)) “Thinking styles and Cognitive Development “ Journal of Genetic-Psychology, vol 163, No.2: PP. 176- 196.

25- Zhang, L (2003 (b)) “Contribution of Thinking Styles to Critical Thinking Disposition “the Journal of Psychology, Vol. 137, No. 6 : PP.517.

26- Zhang, L (2004 (a)) “Thinking Styles: University Student’s Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, “journal of Psychology, vol. 138, No .3 : PP .233-252.

27- Zhang, L (2004 (b)). “Field-Dependence/ Independence: Cognitive style or Perceptual Ability-Validating Against Thinking Styles and Academic Achievement , “Personality & Individual Difference, vol 37, No 6:PP. 1295-

الملاحق

الاداة قبل التعديل:

قائمة أساليب التفكير

قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة

التعليمة:

عزيزي التلميذ(ة) تتضمن هذه القائمة مجموعة من العبارات التي تشير إلى أساليب التفكير التي يستخدمها الناس في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضا في اتخاذ القرارات.

ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيدا ثم قرر إلى أي حد تتماشى هذه العبارات مع الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالمدرسة أو المنزل فإذا كانت العبارة:

1 - لا تنطبق عليك إطلاقا

فضع علامة (√) في الخانة الأولى من الخانات السبع الموجودة أمام رقم العبارة في ورقة الإجابة.

2 - لا تنطبق عليك بدرجة

كبيرة فضع علام (√) في الخانة الثانية.

3 - لا تنطبق عليك بدرجة

صغيرة فضع علامة (√) في الخانة الثالثة.

4 - لا تستطيع أن تحدد ما إذا

كانت تنطبق عليك أم لا فضع (√) في الخانة الرابعة.

5 - تنطبق عليك بدرجة

صغيرة فضع علامة (√) في الخانة الخامسة.

6 - تنطبق عليك بدرجة

كبيرة فضع علامة (√) في الخانة السادسة.

7 - تنطبق عليك تماما فضع

علامة (√) في الخانة السابعة.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة، من فضلك لا تكتب شيئا في ورقة الأسئلة، ولكن اكتب بياناتك في ورقة الإجابة. وقم بقراءة كل عبارة بعناية ثم حدد موقفك في ورقة الإجابة كما وضحنا مسبقا.

العبارات:

1 - أفضل التعامل مع

مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.

2 - عند التحدث أو كتابة

أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة.

3 - عند البدء في أداء مهمة

ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق.

4 - عندما أقوم بتنفيذ أشياء

معينة، فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها .

5 - عندما تواجهني مشكلة ما

، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها.

6 - عند الكتابة أو النقاش

حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.

7 - أولى اهتماما قليلا

بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.

8 - أفضل الوصول إلى حل

للمشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة .

9 - أميل إلى تنفيذ جميع

مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.

10-أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.

11-أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.

12- أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة.

13- التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.

14- أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.

15- عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقريري الخاص للموقف.

16- يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.

17- في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.

18-عند أدائي لعمل ما، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.

19- عند البدء في أداء ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.

20- أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.

21- عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها.

22- عندما أكون مسئولا عن العمل، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقا.

23- أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة والآراء المتصارعة.

24- أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.

25- عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.

26- أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.

27- عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.

28- أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لانجازها.

29- أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي.

30- عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.

31- أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.

32- عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.

33- عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها.

34- أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.

35- أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية.

36- عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة مألوفة.

37- أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.

38- أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثيرالكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.

39- أفضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.

40- عند مناقشة أو كتابة أفكاري، فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.

41- عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.

42- أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر.

43- عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل الى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.

44- أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.

45- أفضل أن أتحدى الطرق المألوفة لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.

46- أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.

47- أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.

48- أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.

49- أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.

50- لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.

51- أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين.

52- لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤذيها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي

53- عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق الجديدة في حلها.

54- أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.

55- أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي .

56- عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها.

57- استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.

58- أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.

59- عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.

60- لابد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.

61- عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.

62- اهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.

63- أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.

64- أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.

65- أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها.

قائمة أساليب التفكير

ورقة تسجيل الإجابات

الرقم:.....الجنس: ذكر. ☐ ☐

التخصص:..... التاريخ:.....

العبارة	لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تطبق تماما

							1
							2
							3
							4
							5
							6
							7
							8
							9
							10
							11
							12
							13
							14
							15
							16
							17
							18
							19
							20
							21
							22
							23
							24
							25
							26
							27
							28
							29
							30

العبارة	لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تطبق تماما
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							
62							
63							
64							

							65

استبانة أساليب التعلم

استبلنة R- SPQ-2F

البيانات الشخصية:

الرقم:.....التخصص:.....الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التعليمة:

عزيزي التلميذ (ة)

أمامك استبانة تتكون من 20 مفردة كل منها توضح طريقتك المفضلة في التعلم، اقرأ كل منها وأجب بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي ترى أنها تعبر تماما عن طريقتك في التعلم، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

ونشكر تعاونك معنا
الباحث

م	المفردات	لا تنطبق عليّ إطلاقا	تنطبق عليّ قليلا	تطبق عليّ أحيانا	تطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ تماما
1	تمنحني أوقات المراجعة الشعور بالرضا الشخصي العميق					
2	أجد أنني يجب أن أقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى أصل الى استنتاجاتي قبل رضائي عنه					
3	هدفي أن اجتاز البرنامج الدراسي بقليل من الجهد.					
4	أراجع فقط ما أكلف به من أعمال في القسم أو خلال البرنامج 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 البرنامج شيقا بالنسبة لي لذلك أقلل من جهدي المبذول تجاهه.					
8	احفظ بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
9	أجد أن مراجعة المواد الدراسية أحيانا قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة.					
10	اختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماما.					
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من البرنامج أكثر من فهمها.					

م	المفردات	لا تنطبق عليّ إطلاقا	تنطبق عليّ قليلا	تطبق عليّ أحيانا	تطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ تماما
12	التزم عموما في مراجعتي بما هو محدد لأني اعتقد أنه ليس من الضروري أن أضيف شيئا آخر.					
13	اجتهد في دراستي لأنني أجد المواضيع شيقة.					
14	اقضي كثيرا من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها.					
15	أجد أنه ليس من المفيد أن أراجع المواضيع بتعمق لأنها تضيع الوقت فكل ما احتاجه هو الإطلاع السطحي عليها.					
16	اعتقد ألا يتوقع الأساتذة من تلاميذهم أن يقضوا وقتا كافيا في دراسة مادتهم التي لا يمتحن فيها					
17	أذهب إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة كثيرة ارغب في الإجابة عنها.					
18	أبدى اهتماما كثيرا في البحث عن المواضيع المقترحة من قبل الأساتذة.					
19	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي لا أمتحن فيها.					
20	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تصور معظم الإجابات المحتملة لسؤال.					

الاداة بعد التعديل:

قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة

التعليمة:

عزيزي التلميذ(ة) تتضمن هذه القائـــمة مجموعة من العبارات التي تشـــير إلى أساليـــب تفكير الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضا في اتخاذ القرارات.
ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيدا ثم قرر إلى أي حد تتماشى هذه العبـــارات مـــع الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالمدرسة أو المنزل أو العمل.
أجب بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي ترى أنها تعبر تماما عن طريقتك في التفكير علـــما بأنه لا توجد إجـــــابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجـــابة الصحيحة هي التي تعـــبر عن رأيك فقط، وستحاط إجابتك بالسرية ولا يطلع عليها سوى لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب: ..... التخصص: .....

العـــبـــــــــــارات	لا تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
1-أفضل التعامل مع مشكلات خاصة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.					
2-عند التحدث عن أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة.					
3-عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة من خلال الأصدقاء.					
4-عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها .					
5-عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري الخاصة في حلها.					
6-عند الكتابة حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.					
7-أولى اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.					
العبارات	لا تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق

	تماما	علي قليلا	علي احيانا	علي كثيرا	علي تماما
8-أفضل الوصول إلى حل للمشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة .					
9-أميل إلى تنفيذ جميع مراحل العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.					
10-أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.					
11-أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني					
12-أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة.					
13-التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.					
14-أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.					
15-عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقريري الخاص للموقف.					
16-يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.					
17-في حالة مناقشة الآخرين فإني أفضل أن أتبادل أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.					
18-عند أدائي لعمل ما، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.					
19-عند البدء في أداء ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.					
20-أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.					
21-عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها.					
22-عندما أكون مسئولا عن العمل، فإني					

أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت.					
العبارات	لا تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
23-أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة والآراء المتصارعة.					
24-أفضل أن أجمع معلومات مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.					
25-عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.					
26-أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.					
27-عند كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.					
28-أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لانجازها					
29-أفضل أداء المهام التي تلقى قبول لدى زملائي.					
30-عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي					
31-أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.					
32-عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.					
33-عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها.					
34-أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي					

التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.					
35-أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية.					
36-عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة مألوفة.					
العبارات	لا تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
37-أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة ما.					
38-أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثيرالكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.					
39-أفضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.					
40-عند مناقشة أو كتابة أفكاري، فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.					
41-عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.					
42-أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر.					
43-عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل الى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.					
44-أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.					
45-أفضل أن أتحدى الطرق المألوفة لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.					
46-أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.					
47-أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.					

48-أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.					
49-أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.					
50-لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.					
51-أفضل المهام التي تتيح لي تقييم طرق الآخرين.					
العبارات	لا تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
52- لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤذيها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي					
53-عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق الجديدة في حلها.					
54-أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.					
55-أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي .					
56-عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها.					
57-استمتع بالعمل الذي يتضمن الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.					
58-أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.					
59-عندما أقوم بأداء مهمة ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.					
60-لابد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.					

61-عند الحديث عن أفكاري ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.					
62-اهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة.					
63-أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.					
64-أفضل أن أغير الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.					
65-أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها.					

م	المفردات	لا تنطبق عليّ إطلاقا	تنطبق عليّ قليلا	تطبق عليّ أحيانا	تطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ تماما
1	تمنحني أوقات المراجعة الشعور بالرضا الشخصي العميق					
2	أجد أنني يجب أن أقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى أصل الى استنتاجاتي قبل رضائي عنه					
3	هدفي أن اجتاز البرنامج الدراسي بقليل من الجهد.					
4	أراجع فقط ما أكلف به من أعمال في القسم أو خلال البرنامج 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 البرنامج شيقا بالنسبة لي لذلك أقلل من جهدي المبذول تجاهه.					
8	احفظ بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
9	أجد أن مراجعة المواد الدراسية أحيانا قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة.					
10	اختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماما.					
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من البرنامج أكثر من فهمها.					

م	المفردات	لا تنطبق عليّ إطلاقا	تنطبق عليّ قليلا	تطبق عليّ أحيانا	تطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ تماما
12	التزم عموما في مراجعتي بما هو محدد لأني اعتقد أنه ليس من الضروري أن أضيف سيئا آخر.					
13	اجتهد في دراستي لأنني أجد المواضيع شيقة.					
14	اقضي كثيرا من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها.					
15	أجد أنه ليس من المفيد أن أراجع المواضيع بتعمق لأنها تضيع الوقت فكل ما احتاجه هو الإطلاع السطحي عليها.					
16	اعتقد ألا يتوقع الأساتذة من تلاميذهم أن يقضوا وقتا كافيا في دراسة مادتهم التي لا يمتحن فيها					
17	أذهب إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة كثيرة ارغب في الإجابة عنها.					
18	أبدى اهتماما كثيرا في البحث عن المواضيع المقترحة من قبل الأساتذة.					
19	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي لا أمتحن فيها.					
20	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تصور أسئلة الاختبار.					