وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد
كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
قسم العلوم التربوية والنفسية

أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية

أطروحة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم – جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة

في علم النفس التربوي

من

مؤيد حامد جاسم الجُميلي

بإشراف

الأستاذ الدكتور
سامي مهدي العزاوي

الأستاذ المساعد الدكتور
فاضل جبار جودة الربيعي

1434 هـ

2013 م

بسم الله الرحمن الرحيم

لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا
مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ
يَتَفَكَّرُونَ

صدق الله العظيم

(سورة الحشر الآية:

21)

إقرار المشرف

نشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (**أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**) المقدمة من الطالب(**مؤيد حامد جاسم الجُميلي**)، جرت تحت إشرافنا في جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة /ابن الهيثم ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي.

التوقيع
المشرف
أ . د . سامي مهدي صالح العزاوي
/ / 2013

التوقيع
المشرف
أ. م .د. فاضل جبار جودة الربيعي
/ / 2013

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الأطروحة للمناقشة

التوقيع
رئيس القسم
أ . م . د . فاضل جبار جودة الربيعي

/ / 2013

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن الأطروحة الموسومة بـ (**أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**) المقدمة من الطالب (**مؤيد حامد جاسم الجُميلي**) في جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة /ابن الهيثم ، قسم العلوم التربوية والنفسية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي، قد قومتها لغويا فوجدتها سليمة من الناحية اللغوية .

التوقيع:

الاسم : أ.م.د مازن عبد الرسول سلمان

التاريخ : / / 2013

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن الأطروحة الموسومة بـ (**أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**) المقدمة من الطالب (**مؤيد حامد جاسم الجُميلي**) في جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم ، قسم العلوم التربوية والنفسية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي، قد قومتها علمياً فوجدتها سليمة من الناحية العلمية .

التوقيع:

الاسم :

التاريخ : / / 2013

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، أننا أطلعنا على الأطروحة الموسومة (**أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**) المقدمة من الطالب (**مؤيد حامد جاسم الجُميلي**) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، و وجدنا أنها جديرة بالقبول بتقدير(امتياز) لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي .

التوقيع
أ . د . صالح مهدي صالح
التاريخ : / / 2013
رئيساً

التوقيع
أ . د . عدنان محمود عباس
التاريخ : / / 2013
عضواً

التوقيع
أ . د . أحسان عليوي ناصر
التاريخ : / / 2013
عضواً

التوقيع
أ . م . د . إسماعيل إبراهيم علي
التاريخ : / / 2013
عضواً

التوقيع
أ . م . د . أميرة جابر هاشم
التاريخ : / / 2013
عضواً

التوقيع
أ . د . سامي مهدي صالح
التاريخ : / / 2013
عضواً ومشرفاً

التوقيع
أ . م . د . فاضل جبار جودة
التاريخ : / / 2013
عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية : صدقت الأطروحة من لدن مجلس كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم / جامعة بغداد

أ . م . د . خالد فهد علي
/ / 2013م
عميد كلية التربية للعلوم الصرفة ـ أبن الهيثم ـ جامعة بغداد

الإهداء

- إلى من دانت لغرته الشموس وتعطرت بعبق مولده النفوس .

إلى النبي الأمي الذي علم العالمين . .النبي محمد (ﷺ)

- إلى من وقفوا على منابر العلم وأعطوا من حصيلة فكرهم

لينيروا دروبنا . .الأساتذة الكرام

- إلى السائرين في دروب العلم . . أعزائي الطلبة الكرام

اهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

شكر و تقدير

الحمد والشكر لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ﴿ محمد ﴾ سيد المرسلين وخاتم النبيين وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه أجمعين .

يطيب لي بعد انتهيت من إعداد هذه الأطروحة أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى الأستاذ الدكتور سامي مهدي العزاوي والأستاذ المساعد الدكتور فاضل جبار جودة الربيعي المشرفين على الأطروحة الذين كان لجهودهما العلمية الصادقة وملاحظاتهم وأرائهم القيمة الأثر الكبير في أخراج هذه الأطروحة إلى النور فجزأهم الله عني خير الجزاء .

كما أقدم شكري وتقديري إلى أعضاء الحلقة العلمية (السمنار) لما بذلوه من جهد في أعداد مقترح هذه الرسالة .

ويسرني أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى الأساتذة الخبراء الذين تكرموا علي بتخصيص جزء من وقتهم الثمين في تحكيم أداتي البحث .

واعترافاً بالجميل وفاءا بالمعروف أتقدم بوافر شكري وتقديري إلى الأخ الدكتور سيف محمد رديف / مركز البحوث النفسية في جامعة بغداد على كل ما قدمه من مساعدة علمية صادقة .

وأسجل شكري وتقديري إلى أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم جامعة بغداد على ما قدموه من مساعدو واستشارة علمية لانجاز هذه الأطروحة .

وأخيراً لا يفوتني إلا أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى كافة أفراد عائلتي لما أبدوه من مساندة طيلة فترة إعداد هذه الأطروحة .

وفي الختام أود أن أتقدم بالشكر إلى كل من مد يد العون لي وكل من ساعدني بالكلمة والنصيحة والشعور الطيب .

وفق الله الجميع لما فيه خير العباد

الباحث

ملخص الأطروحة

أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

1 – أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .

2 – أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .

3 – الفروق في أساليب التفكير السائدة وفق متغير (الجنس ، التخصص) .

4 – الفروق في أساليب التعلم السائدة وفق متغير (الجنس ، التخصص) .

5 – مدى إسهام أساليب التفكير بأساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .

وتألفت عينة البحث من (1180) طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية هي (جامعة بغداد ، جامعة الموصل ، جامعة البصرة) تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من (3) كليات علمية و(3) كليات إنسانية من كل جامعة ، من الذكور والإناث .

وقام الباحث ببناء مقياسين إحداهما لقياس أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون و برامسون (Harrison & Bramison , 1982) ، والثاني لقياس أساليب التعلم وفق نموذج بيجز (Biggs ,1987) .

أما الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة ألفا كرونباخ ، تحليل التباين الثنائي ، تحليل الانحدار) .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. إن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى ثم يأتي أسلوب التفكير التركيبي في المرتبة الثانية مقارنة بالأساليب الأخرى (التحليلي ، العملي ، الواقعي) التي جاءت بالترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي .

2. إن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي أسلوب دافعية التعلم السطحي في المرتبة الأولى ، ثم تأتي أساليب (دافعية التعلم ألتحصيلي ، ودافعية التعلم العميق إستراتيجية التعلم العميق ، إستراتيجية التعلم السطحي ،إستراتيجية التعلم ألتحصيلي) التي جاءت بالترتيب الثاني والثالث الرابع والخامس والسادس على التوالي .

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) ، ولصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي ، أما أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي ، التحليلي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، توصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الإنساني في أسلوب التفكير التركيبي ، ولصالح التخصص العلمي في أسلوب التفكير التحليلي ، أما أساليب التفكير (المثالي ، العملي ، الواقعي) لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص .

4. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس في جميع أساليب التعلم ، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع الأساليب

باستثناء أسلوب (إستراتيجية التعلم ألتحصيلي) ، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية .

5. وجود إسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ بأساليب التعلم ، وان أساليب التفكير المثالي والتركيبي متنبئين سالبين بأسلوب بدافعية التعلم العميق بنسبة اكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى ، أما أسلوب التفكير الواقعي فكان متنبأ ايجابي بإستراتيجية التعلم العميق ، في حين كان أسلوب التفكير المثالي متنبأ ايجابي بأسلوب إستراتيجية التعلم ألتحصيلي بنسبة اكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى.

وفي ضؤ النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات .

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
.1	الآية القرآنية	ب
.2	إقرار المشرف	ج
.3	إقرار الخبير اللغوي	د
.4	إقرار الخبير العلمي	هـ
.5	إقرار لجنة المناقشة	و
.6	الإهداء	ز
.7	شكر وتقدير	ح
.8	مستخلص الأطروحة	ط ـ ك
.9	ثبت المحتويات	ل ـ ن
.10	ثبت الجداول	س ـ ص
.11	ثبت الإشكال	ق
.12	ثبت الملاحق	ر
الفصل الأول: التعريف بالبحث		
.13	مشكلة البحث	2-5
.14	أهمية البحث	5-17
.15	أهداف البحث	18
.16	حدود البحث	18
.17	تحديد المصطلحات	18-22

الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة		
.18	مفهوم التفكير	25-24
.19	خصائص التفكير	26-25
.20	أدوات التفكير	27-26
.21	افتراضات ومسلمات حول التفكير	28-27
.22	أساليب التفكير	55-28
.23	المبادئ المميزة لأساليب التفكير	30-28
.24	النظريات التي تناولت أساليب التفكير	54-30
.25	مناقشة نظريات أساليب التفكير	55 -54
.26	أساليب التعلم	83-56
.27	الخلفية التاريخية لأساليب التعلم	57-56
.28	قواعد أساليب التعلم في الفكر الإسلامي	58
.29	تفصيلات أساليب التعلم	59
.30	استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم	60-59
.31	الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم	61- 60
.32	النماذج التي فسرت أساليب التعلم	80-61
.33	مناقشة النظريات والنماذج التي فسرت أساليب التعلم	83-80
.34	الدراسات السابقة	99-84
.35	أولا: الدراسات التي تناولت أساليب التفكير	90-84
.36	ثانياً : الدراسات التي تناولت أساليب التعلم	95-90
.37	موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	99-95
الفصل الثالث : منهجية البحث		
.38	مجتمع البحث	102-101

.39	عينة البحث	104-102
.40	أداتا البحث	143-104
.41	الوسائل الإحصائية	143
	الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	
.42	عرض النتائج ومناقشتها	183-145
.43	الاستنتاجات	184-183
.44	التوصيات	186-184
.45	المقترحات	186
.46	المصادر	208-187
.47	الملاحق	246-209
.48	مستخلص الأطروحة البالغة الانكليزية	B – A

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
.1	أساليب التفكير وما يناظرها من فلسفات أخرى	38
.2	مجتمع البحث	102
.3	عينة البحث	103-104
.4	أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التفكير	107
.5	فقرات أساليب التفكير التي عدلت بناءاً على أراء المحكمين	108-109
.6	عينة التحليل الإحصائي	111
.7	القوة التمييزية لفقرات أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي التحليلي ، الواقعي)	113-117
.8	قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس أساليب التفكير	119
.9	يوضح توزيع عينة إعادة الاختبار	120-121
.10	الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التفكير	122
.11	أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التعلم	127- 128
.12	فقرات أساليب التعلم التي عدلت بناءاً على أراء الخبراء المحكمين	128-129
.13	القوة التمييزية لفقرات أساليب التعلم	132-134
.14	قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس أساليب التعلم	136
.15	أرقام فقرات مقياس أساليب التعلم	138
.16	الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التعلم	139

.17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة	145
.18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة	149
.19	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير المثالي وفقاً لمتغيري (الجنس– التخصص) والتفاعل بينهما	152
.20	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير التركيبي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	153
.21	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير التحليلي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	155
.22	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير العملي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	156
.23	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير الواقعي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	158
.24	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب دافعية التعلم السطحي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	162
.25	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في	163

	أسلوب دافعية التعلم التحصيلي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	
.26	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب دافعية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	164
.27	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب إستراتيجية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	165
.28	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب إستراتيجية التعلم السطحي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	166
.29	نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما	167
.30	تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (دافعية التعلم السطحي)	171
.31	تحليل ن الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (دافعية التعلم العميق)	172
.32	نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta	173
.33	تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (دافعية التعلم التحصيلي)	174

.34	نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta	175
.35	تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (إستراتيجية التعلم السطحي	176
.36	تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق)	177
.37	نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta	178
.38	تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (إستراتيجية التعلم التحصيلي)	179
.39	نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta	180

ثبت الإشكال

ت	الشكل	الصفحة
1	مخطط بيجز (Biggs , 1987) لأساليب التعلم	63
2	دورة أساليب التعلم عند كولب	72
3	التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير التركيبي	123
4	التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير المثالي	123
5	التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير العملي	124
6	التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير التحليلي	124
7	التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير الواقعي	125
8	التوزيع الطبيعي لأسلوب دافعية التعلم السطحي	140
9	التوزيع الطبيعي لأسلوب إستراتيجية التعلم السطحي	140
10	التوزيع الطبيعي لأسلوب دافعية التعلم العميق	141
11	التوزيع الطبيعي لأسلوب إستراتيجية التعلم العميق	141
12	التوزيع الطبيعي لأسلوب دافعية التعلم ألتحصيلي	142
13	التوزيع الطبيعي لأسلوب إستراتيجية التعلم ألتحصيلي	142
14	أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطاتهم الحسابية	146
15	أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطاتهم الحسابية	149

ثبت الملاحق

ت	الملاحق	الصفحة
1	مقياس أساليب التفكير بصورته الأولية	210- 220
2	أسماء السادة المحكمين مرتبة حسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية	221
3	مقياس أساليب التفكير بصيغته النهائية	222-228
4	مقياس أساليب التعلم بصورته الأولية	229-236
5	مقياس أساليب التعلم بصورته النهائية	237-242
6	كتاب تسهيل مهمة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	243
7	كتاب تسهيل مهمة إلى جامعة بغداد	244
8	كتاب تسهيل مهمة إلى جامعة الموصل	245
9	كتاب تسهيل مهمة إلى جامعة البصرة	246

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- **مشكلة البحث**
- **أهمية البحث**
- **أهداف البحث**
- **حدود البحث**
- **تحديد المصطلحات**

مشكلـة البـحث

يمثل التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان , وهو الهبة العظمى التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان وفضَله بها على سائر مخلوقاته والحضارة الإنسانية هي خير دليل على اثأر هذا التفكير (أبو جادو و نوفل , 2010 , ص : 25) فالثورة العلمية والتكنولوجيا الحديثة وعصر الفضاء والالكترونيات والانترنت , عصر الانفجار المعرفي (ثورة المعرفة) يمثل نتاجاً لهذا التفكير , وهذا يدفعنا إلى القول إن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير (الدردير , 2004 ' ص : 137) .

وقد حظي موضوعي التفكير و التعلم على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي , إذ يعدان من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً إلى أنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية فالتفكير هدف مهم من أهداف التعليم , وإن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم لان التعلم مرتبط بالتفكير , والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم (Cano & Hewitte , 2000 , p : 413) .

ويرجع اهتمام الباحثين بأساليب التفكير والتعلم لأنهما يعدان من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواً في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي نظرا إلى أن معرفتنا بأساليب التفكير والتعلم التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية (الطيب , 2006 ,ص: 41) ، وأن التفوق في التحصيل الدراسي لا يعكس فقط قدرات الطالب العقلية , بل يعكس طريقة الطالب وأساليبه المفضلة في استخدام تلك القدرات وهذه القدرات هي التي أطلق عليها ستيرنبرغ أسلوب التفكير " Thinking Style " (Proctor , 1999 ,p: 34) .

ويضيف ستيرنبرغ أن كثيراً من الطلبة الذين نعتقد أنهم أغبياء هم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح ولكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التدريس التي نستخدمها معهم , فالاعتقاد بان الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص في قدراتهم العقلية ولكن بسبب إن أساليب تفكيرهم لا تتطابق مع أساليب من يقومون بعملية التقويم وبصورة خاصة في التدريس فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا إن نصل إليهم ونتواصل معهم (العتوم وآخرون , 2007 , ص: 35) .

إن ضعف الاهتمام بتحديد أساليب التفكير التي يجب إن يكتسبها الطلبة قد تودي إلى اكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم إلى نتائج غاية في السوء مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة وقبولها كما هي دون البحث فيها والانقياد للعواطف والهروب من مواجهة المشكلات أو طرحها على غيرهم لحلها وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني الذي لا يذهب بعيداً وراء الأشياء الموجودة ، وإنما هو تفكير ينسب الموقف لأقرب موقف مشابه ، ويطبق عليه نفس ما طبقه في الموقف السابق (وقاد ، 2008 ، ص : 5- 6) .

وأسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم لأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ومن ثم يدمجها في مخزونه المعرفي ، ومعرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين وأساليب تعلمهم يساعد على اختيار طرق تدريس وطرق تقويم تتلاءم معها ، مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين (طافش ، 2004 ، ص : 125) .

وأساليب التعلم قد تيسر الأداء التحصيلي للطالب وقد تعيقه ، فالمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الأساليب التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها ، والأهداف التي يعمل على تحقيقها (العبدان ، 1993 ، ص :141) ، وقد أشارت دراسة جريكورينكو وستيرنبرغ (Grgorenko & Sternberge , 1997) إلى حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلبة ودرجة انضباطهم عندما يكون تعلمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب تعلم ، إن إتاحة فرصة للطلبة ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه

له اثر ايجابي في توليد الحوافز لديهم وزيادة درجة الدافعية عندهم (العلوان ، 2010، ص: 2) .

لذلك فان الطلبة بحاجة إلى تعلم الكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات والاستفادة منها ، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعالة تساعدهم على القراءة المركزة والاستماع الجيد والتطبيق الفعال لما يكتسبونه من معلومات ، وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من الطلبة نحو التعلم ، إلا إننا نجد إن التعلم عندهم يتدهور ويتراجع لان الطلبة لا يجدون الفرصة الحقيقية لاستخدام أساليب تعلم فعالة في البحث عن المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها (العبودي ، 1010 ، 3) ، وتشير دراسات Wilson ,1988، والربيعي 2008 ، والعبودي ، 2010 وغانم ،2011 إلى إن افتقار الطلبة لأساليب تعلم فعالة واعتمادهم على عادات دراسية غير مناسبة ، وضعف القدرة على تنظيم المعلومات واسترجاعها ، قد تنعكس سلباً على المخرجات التعليمية والأدائية للطالب ، وبالتالي تكون هذه المخرجات ضحلة وهزيلة مما ينتج عنها ما نسميه بخبرات الفشل وعدم تحقيق النجاح ، وقد يؤدي ذلك إلى الشك في قدرة الطالب بنفسه على الأداء الجيد مما يثير مشاعر القيمة الذاتية المنخفضة ، وقد يعود ذلك إلى إتباع الطلبة أساليب تعلم غير مجدية واعتمادهم الحفظ الآلي والتوجه نحو الأسلوب السطحي في التعلم (Wilson , 1988 ,p: 323) (الربيعي ، 2008 ، ص:110) (العبودي ، 2010 ، ص: 4) (غانم ، 2011 ، ص : 4) .

وهذا ما دفع الكثير من الطلبة إلى التساؤل عن السبب الذي يكمن وراء بذلهم للجهود الكبيرة في الدراسة إلا أنهم يحصلون على درجات منخفضة في التحصيل ، إذ إن معظم مشكلات الطلبة في التحصيل ترجع بالأساس إلى الأساليب غير السليمة في التعلم وهذه من المشكلات الكبيرة التي يعاني منه الطلبة ، لذا فان استعمال أساليب تعلم فعالة قد تساعد المتعلم في المواقف التعليمية التي يمر بها وتجعله يتعلم جيدا وبالطريقة التي تناسب تفكيره .

وبالنظر إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية المختلفة التي تطرحها الجامعات ، فانه من المتوقع أن تطرح هذه التخصصات مطالباً وقدرات عقلية محددة لا تتناسب مع أساليب التعلم و التفكير المفضلة لدى الطالب الجامعي ، الأمر الذي ينعكس سلباً في أدائهم ألتحصيلي ويتسبب في الفشل في تحقيق النجاح أو على الأقل مواجهة صعوبات حتمية في تعلمها ، وإن الاهتمام بهذه الظاهرة المهمة في عملية التفكير والتعلم تعد محاولة متواضعة لفهم الأسلوب المفضل لدى الطلبة في عملية والتفكير والتعلم .

وإشارة إلى ما سبق فان مشكلة البحث الحالي تتمثل في اعتقاد الباحث بان طلبة الجامعة يختلفون في أساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة لديهم ، وقد يكون لهذه الأساليب دوراً كبيراً في النجاح في بعض المهارات والموضوعات الدراسية والتي يمكن أن تحدد طبيعة الاختصاصات وربما المهن المستقبلية .

وعليه فان البحث الحالي يسعى إلى تقصي أساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات العراقية وتحديد مدى التباين في هذه الأساليب تبعاً لطبيعة التخصص الأكاديمي والجنس من خلال التساؤلات الآتية : -

- ما أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعات العراقية وما هو الاختلاف في هذه الأساليب تبعا لطبيعة التخصص الأكاديمي والجنس ؟
- ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات العراقية وما هو الاختلاف في هذه الأساليب تبعا لطبيعة التخصص الأكاديمي والجنس ؟

أهميـة البحـث

يعد التفكير عنصرا أساسيا في البناء العقلي . المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها ، أي انه

يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك ، والانتباه ، والتصور ، والذاكرة ويؤثر بجوانب الشخصية (العاطفية والانفعالية والاجتماعية) ، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية الأخرى بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً واقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها (عبد الهادي ، 2010 ، 163) ، كما يعد التفكير عاملا مهما من العوامل الأساسية في حياة الإنسان ، فهو الذي يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الإخطار وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه (دعمس ، 2010 ، 9) ، فهو يعد أداة لتقدم الإنسان وضرورة وجوده واستمراره كما يعد احد الوسائل التي يمتلكها لتحقيق ذاته وتنمية موهبته وقدراته كما أنها تعبر عن فرديته وتفرده (Sternberg , p : 212 & Grigorenko) .

ويعد الفكر والتفكير الشغل الشاغل للإنسان عبر العصور فقد حث القران الكريم الناس على التفكير وعده من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة كقوله تعالى في سورة البقرة الآية 219چ □ □ □ ى ى ي ي چ وقوله تعالى في سورة أل عمران الآية 191 چ گ گ گ گ گ گ گ گ ں ں ڻ ڻ ڻ ڈ ڈ ۀ ہ ہ ہ چوغيرها من الآيات الكثير التي تحث الناس على التفكير.

وإذا كان التفكير يحظى بأهمية كبرى ودور حاسم في مواجهة مشكلات الحياة وحلها فانه قاد المجتمعات إلى تفوق واضح في المجالات كافة ، إذ استثمرته الدول المتقدمة بشكل كبير في تطلعاتها و أثبتت إن لديها من يستطيع أن يتصور ويفكر ويضع ما يتصوره ويفكر فيه على ارض الواقع وهذا ما يبرز الحاجة إلى البحث عن مفكرين ممن لديهم القدرة على تجاوز الواقع والتحليق في فضاء واسع ورحب وقدرة تنفيذ ما يفكرون به من اجل مسايرة ركب الدول المتطورة (إدريس ،2010 ، ص : 19) .

وتعد القدرة على التفكير من أكثر أهداف المدرسة العصرية إلحاحاً، نظراً إلى التفجر المعرفي الهائل الذي يشهده العالم ، إذ أصبح من وظيفة التربية ومؤسساتها أن

تعنى بتعليم الطلبة كيف يفكرون وان تحذرهم من مزالق التفكير غير السليم وتدربهم على أساليب التفكير السديدة حتى يستطيعوا النجاح في حياتهم وتدعيم حضارتهم ، وقد يتساءل البعض أو ليس الإنسان مفكرا بطبيعته فلماذا نعلمه التفكير ؟ والإجابة على ذلك أن تعليم التفكير أصبح علما وفكرا له أسسه وقواعده ولابد من تعليم الإنسان كيف يفكر وكيف ينمي مهارات التفكير لديه (محمود ، 2006 ، ص : 339) .

إن الأمم الذكية تعمل جاهدة على تنمية عقل الإنسان ليفكر ويبدع ويطور الموجود ويبتكر الجديد ، فالعقول هي الثروات الحقيقية في عصرنا هذا واستثمارها يؤدي إلى التقدم والرقي ، وإننا في أمس الحاجة إلى تنمية عقول طلبتنا بحيث تتسم بالعلمية في التفكير وبالقدرة على الابتكار (حبيب ، 1995 ، ص :165) ، لذلك سعت الإدارات التعليمية الواعية والملتزمة في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا واستراليا وايرلندا واليابان إلى بناء مناهج دراسية لتعليم التفكير والى تدريب المتعلمين على أنماط التفاعل النشط مع هذه المناهج بهدف تعليم الطلبة أساليب التفكير السديدة (طافش ، 2004 ، ص: 134) .

وحظي موضوع التفكير تاريخيا باهتمام متنام من الفلاسفة والسياسيين والتربويين حتى أصبح منذ نهاية القرن العشرين سمة أساسية للفرد المتعلم ومتطلب للمواطنة المسؤولة في المجتمعات الديمقراطية التي تواجه تحديات تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (المحتسب وسويدان ، 2010 ، ص:2312) ، وأصبح هناك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تطوير التفكير وتنميته بوصفه أداة أساسية للمعرفة ولم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على إكساب الطلبة للمعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير , وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم (قاسم ، 2011 ، ص : 117) ، وفي دراسة عن تنمية " التعليم في المستقبل " المشروع الوطني للتفكير Learning in " the future " The thinking ahead project قام بها معهد واينمان في سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية ، تبين انه منذ عهد ليس بقريب ، اهتمت الكثير

من القيادات التعليمية والأبحاث التعليمية بدراسة طبيعة التعليم والمناهج الدراسية في القرن الحادي والعشرين ، وفي ضوء كل هذه الخلفيات ، أعدَ معهد واينمان المشروع الرئيس للتفكير ، وهو مشروع صمم لتنمية النماذج التربوية والتعليمية التي ستسهم في إعداد الأفراد للتفكير بطريقة إبداعية في المستقبل ، وفي مدينة اورنلجتون عقد اللقاء السنوي لاتحاد الناشرين الأمريكان في ا /مايو / 1998 أكد فيه واكنر (Wagner, 1998) إلى ضرورة استخدام كتب دراسية تثير حفيظة الطلبة التعليمية بدلا من المناهج التقليدية ، واستخدام المناهج الدراسية المثيرة التي تمنح الفرصة للطلبة لتدعيم أساليب ومهارات التفكير الأساسية وتفعيل استخدامها (الدليمي ، 2005 ، ص ص :16– 18) ، وقبل تسعين عاماً كتب جون ديوي يقول " إن الطريق الوحيد المباشر لتأمين تحسين مستمر في طريق التعليم والتعلم يتمركز في الظروف التي تؤدي محاكاة التفكير وتعزيزه وقياسه " ، وفي عام (1916) قامت جمعية التربية الوطنية بتحديد تحسين التفكير باعتباره امرأ مركزيا في التربية الأمريكية فأوصت بضرورة التوسع في مجال البحوث المتصلة بالتفكير(نصرالله ، 2008 ،ص: 2) .

لذلك يمكن القول إن إرساء أسس التفكير وقواعده وتنميته لدى الطلبة باتت ضرورة قصوى تحتم على موسساتنا التربوية والتعليمية القيام به لما للتفكير من دور بارز ومهم في مواكبة التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي الذي يشهده العالم ، إذ أصبحت نهضة الأمم وتقدمها ورقيها تقاس بقدر ما تمتلكه علماء وعقول مبدعة .

ويذكر لومب (Lump ,1996) إن إحدى الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد ، هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد ، ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثين في الآونة الأخيرة على دراسة تأثير المتغيرات الفردية غير المعرفية (Non Cognitive Individual Differences Variables) على التحصيل الدراسي ، واحد هذه المتغيرات هي الأساليب (Styles) التي تشير إلى طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية ، وقد أسهمت أعمال كل من جالتون(Galton) عام 1883

وجيمس(James) عام 1890، وبارتليت (Bartlett) عام 1932في مجال الفروق الفردية في ظهور هذا المصطلح (الأساليب) في علم النفس المعرفي عندما لاحظوا أن بعض الإفراد يفضلون الطريقة اللفظية في التفكير والبعض الأخر يفضل الطريقة البصرية ، ويعد جوردن البورت (Gordon Albort) في عام 1937 أول من قدم فكرة الأسلوب في علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة (Styles of life) التي قصد بها أنماط الشخصية المميزة وأنماط من السلوك (الدردير2 ، 2004 ، ص :139) .

ويذكر خيرالله ، 1974 إن أكثر ما يلاحظ هو اختلاف الأفراد في طريقة تفكيرهم فلكل فرد أسلوب معين في التفكير فمنهم من يميل إلى الناحية الآلية واسترجاع الصور الماضية ، ومنهم من يميل إلى التمسك بكل ما هو متفق عليه ومعمول به ومعارضة أي تعديل أو تغيير ، ومن الأفراد من يميل إلى التجديد لما هو قائم ومتفق عليه وتنعكس هذه الأساليب المتباينة من التفكير التي يتبناها الأفراد العاديين في موسسات المجتمع المختلفة في قدرات متباينة لدى هؤلاء الأفراد على انجاز المهام المناطة بهم (خيرالله ،1974 ،ص : 42) .

إن أهمية أساليب التفكير لا تقتصر على الجانب التعليمي والمهني بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة ، فنحن نحتاج في حياتنا إلى استخدام أساليب التفكير في المنزل أو المدرسة أو العمل من اجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه (العنزي ، 2009 ، ص :12) ، فأساليب التفكير لها تأثير مستمر على نواحي معرفية وغير معرفية في الشخصية فأسلوب التفكير السليم ينمي قدرة الفرد على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات (السرور ، 1996 ،ص : 4) .

وأوضح حبيب 1995 إن دراسات كثيرة اتفقت على وجود علاقة بين القدرة على التفكير وخصائص الشخصية مثل التوافق الشخصي، الثقة بالنفس،التكيف الاجتماعي، الثبات الانفعالي ومن هذه الدراسات ،(Constantinides ,1966)، (Garett ,

1978)، (Little , 1978) ، (Simondword ,1978) (حبيب ، 1995 ، ص : 255) .

ويرى دي بونو(De Bono , 1994) إن التفكير السليم يهيئ الإنسان للشعور الصحيح السليم حيث يكون الشعور غير مضلل أو خاطئ في اتخاذ القرارات فيتجنب الشخص الأحكام الارتجالية ويعطي الوقت الكافي لدراسة النقاط قبل اتخاذ القرارات والأحكام (أبا الخيل ، 2004 ، ص : 303) , فيما أشارت دراسة مراد ، 1989الى وجود علاقة واضحة بين أساليب تفكير الفرد وبين سلوكه وطريقة تعامله مع المعرفة والمعلومات واستخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات ، كما يمكن ملاحظة الفروق بين الأفراد من أساليبهم في أداء ما يوكل إليهم من مهام وفي مواجهتهم للمشكلات الحياتية (مراد ، 1989 , ص :125) .

ويرى أبو المعاطي 2005 إلى إن معرفة طرق وأساليب الإفراد في التفكير يعد غاية في الأهمية عند تكوين علاقات اجتماعية جديدة بين الأشخاص ، إذ يمكن إن يستخدم كمنبىء بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها ، مثل المواقف التفاوضية بين الدول والحكومات والإفراد وتأسيس الشركات وتقلد المناصب القيادية والزواج ، والعلاج النفسي ، فمعرفة أساليب التفكير تساعد على الاستدلال على الشخصية ، من ثم تساعد على الاختيار الأمثل للتعامل (وقاد ، 2008 ،ص : 9) .

وترجع أهمية استخدام أساليب التفكير في الدراسات التربوية والنفسية لأنها تعطينا تصورا عن الأساليب المفضلة لدى الطلبة وبصورة خاصة طلبة الجامعة ، وفي دراسة قام بها (Harrison & Bramson ، 1982) لمعرفة النسب التكرارية لأساليب التفكير على المجتمع الأمريكي ، توصل فيها إن نسبة من فضلوا التفكير التركيبي 11% ، والتفكير العملي 18% ، والتفكير الواقعي 24% ، والتفكير التحليلي 35% ، والتفكير المثالي 37% من الأفراد المبحوثين (دعمس ، 2010 ، ص: 29) ، فيما توصلت دراسة هانج وسيسكو(Hunng & Sisco , 1994) إلى إن الطلبة الصينيين يتفوقون على الطلبة الأمريكيين في استخدام أسلوب التفكير الواقعي ، فيما

كان الطلبة الأمريكيين أكثر استخداماً لأسلوب التفكير المثالي من الطلبة الصينيين ، وطلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية أكثر استخداماً لأسلوب التفكير المثالي ، أما طلاب الهندسة والعلوم الطبيعية أكثر استخداماً لأسلوب التفكير التحليلي (Hunng & Sisco ,1994 , pp: 475 -480) ، في حين أشارت دراسة حبيب 1995 إلى ان 6% من طلبة الجامعات المصرية فضلوا أسلوب التفكير التركيبي و7% فضلوا أسلوب التفكير العملي بينما 17% فضلوا أسلوب التفكير الواقعي و 32 % فضلوا أسلوب التفكير التحليلي و24% فضلوا أسلوب التفكير المثالي من الأفراد المبحوثين (حبيب ، 1995 أ ، ص ص : 20 –25).

وترجع أهمية دراسة أساليب التفكير لأنها توجه وتتحكم في كيفية استخدام الفرد لذكائه وقدراته المعرفية المختلفة بما يؤثر على حياة الفرد الدراسية ، ودراسة العوامل المرتبطة بهذه الأساليب يمدنا بالطرق السليمة لتطويرها والتحكم فيها بما يفيد الفرد في استخدام أفضل الأساليب للوصول إلى أفضل النتائج (السكري والهجين ، 2006 ، ص : 3) .

ولأساليب التفكير أهمية كبيرة في العملية التعليمية ، لان معرفة المدرس لأساليب تفكير طلبته ستساعده على اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم ، وتجعله أكثر قدرة في طريقة تقديمه للمادة الدراسية ،كما تساعده في عملية التقييم (Sternberg , 1994 , p: 172) ، وقد أشارت جريكورينكو وستيرنبـرغ Sternberg (Grigorenko & 1995,) إلى إن أساليب التفكير تعتمد اعتماداً كبيراً على خصائص كل من المتعلمين ومن يقومون بعملية التعليم ، فالمدرسون يفضلون الطلاب الذين يتناغمون معهم في أساليب تفكيرهم ويكونون أكثر فاعلية إذا تعرفوا على الأساليب التي يفكر بها طلابهم ومن ثم سوف يمتنعون عن تكليفهم بعمل أشياء لا يستطيعون القيام بها (Grigorenko & Sternberg ,1995,p : 201) .

فالحاجة أصبحت ضرورية في البحث في العلاقة بين الأساليب التي يفكر بها الطلبة والانجاز الدراسي لتوضيح الفروق الفردية بين الطلاب في الانجاز الأكاديمي بعد تفسير الفروق بينهم في القدرات العقلية (Zhang , 2004 ,p: 345) .

وتعبر أساليب التفكير عن الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه فأسلوب التفكير ليس مستوى الذكاء ولكنه طريقة الفرد في استخدام الذكاء ، وبذلك يختلف أسلوب التفكير عن القدرة فالقدرة تشير إلى مدى إمكانية الفرد في إن يؤدي شيئاً معينا ، أما الأسلوب فيشير إلى الكيفية التي يفضل الفرد أداء الشيء بها(ستيرنبرغ ، 3004 , ص:19) .

ويشير عامر 2007 إلى إن إضافة مقاييس لتقدير أساليب الطلبة في التفكير والتعليم جنبا إلى جنب مع مقاييس القدرات العقلية أصبحت ذات دلالة تطبيقية كبيرة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة في وضع خطط وبرامج تحسينه(عامر ، 2007 ، ص : 44) ، فيما أشارت دراسة شلبي ، 2002 و دراسة زهانج (Zhang , 2002) و ودراسة الدردير 2004 ودراسة وقاد ، 2008 إلى انه توجد علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي (الفاعوري ، 2010، ص : 5) .

إن التعرف على أساليب التفكير والتعلم لدى الطلبة يعد أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة لنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الطلبة الذين يختلفون في أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم في أثناء مواجهتهم للمواقف الحياتية سواء كانت تعليمية أو غيرها (عبد الحسين ، 2010 ، ص: 6) .

ويشير كانو و هوايت (Cano & Hewitt , 2000) إلى إن التعرف على أساليب التفكير وأساليب وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة تساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تشجيع الطلاب على التفكير باعتباره جزءاً مهما في العملية التعليمية ، وتساعدهم على معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلبة، ومن ثمَ تساعد الباحثين في علم النفس التربوي على فهم بعض القدرات العقلية لدى الطلبة وتساعدهم أيضا على إعداد الوسائل الممكنة من اجل الارتقاء بالعلم (Cano & Hewitt ,2000 , P : 227) .

ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في إنها تزود التربويين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالمعرفة حول أساليب التعليم ودورها في تحقيق التعليم الفعال فضلا عن إنها تسهم في تنمية مهارتهم على تنويع المحتوى والمنجزات الدراسية وتكييفه بما يتناسب مع أساليب التعلم لدى المتعلمين والتنويع في طرائق التدريس والوسائل والتقنيات مع التنويع في وسائل وأساليب التقييم بما يتلاءم مع أساليب التعلم لدى الطلبة .

ولأهمية أساليب التعليم في المؤسسات التعليمية وخاصة التعليم الجامعي تم عقد الكثير من المؤتمرات والندوات بهدف تطوير التعليم وبالأخص في منطقتنا العربية ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الوطني لتطوير الخطط الدراسية والتعليم والبحث العلمي الذي عقد في العاصمة الأردنية عمان في حزيران 2010 ، إذ تم وضع منهج لتطوير أساليب التعليم يتبنى" مبادئ أكاديمية التعليم والتعلم " المتعارف عليها دولياً وسمي هذا الأسلوب " البيئة الكلية للتعليم والتعلم " وأكاديمية التعلم و التعليم ترمز إلى العملية التي يعكس المدرس بشكل نقدي من خلالها على المعرفة العلمية وتطبيقات المادة التي يدرسها بهدف تعزيز نوعية مخرجات التعلم (كريستلو ، 2010 ، ص: 15- 17).

إن القضية الكبرى التي تحظى باهتمام الباحثين اليوم ، هي مدى ملاءمة أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة لأساليب تعلم الطلاب ، وتكييف هذه الأساليب على نحو يجعل التعليم لديهم أيسر واشدَ احتفاظاً وأكثر بهجة لهم ، ومعظم الطلاب لديهم تفضيلات فطرية لبعض أساليب التعلم والبعض الأخر يمكنه تكييف أساليب تعلمه وفقا لمتطلبات المهام الأكاديمية (الزيات ، 2004 ، ص : 546) .

ويمكن القول إن عملية تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة تعد مسالة جوهرية في تعزيز وتحسين عملية التعليم ، فالمعلومات التي نحصل عليها من منظور الطلبة نحو ما يفضلونه من أساليب تعلم لها قيمة عالية بالنسبة للباحثين المعنيين بدراسة وتحسين نوعية التعليم (العلوان ، 2010 ، ص: 12) .

وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات ومنها دراسة (Chruk , 1973) ودراسة (Schmeck , 1980) ودراسة (Rosa , 1994) إلى إن الطلبة يتعلمون بأساليب تعلم مختلفة وان أداءهم وتحصيلهم في المواد والموضوعات المختلفة مرتبط بأساليب تعلمهم وعندما يتم تعليم الطلبة بنماذج واستراتيجيات مناسبة لأساليب تعلمهم فان التعليم يصبح مثمراً وفعالاً وذا معنى ، وان أداء الطلبة يتحسن تحسناً ملحوظا وتحصيلهم فيه يزداد على نحو مميز عندما تعدل نماذج التعليم واستراتيجياته لتناسب أساليب تعلمهم (أبو الهيجاء والسعدي ، 2003 ، ص: 137) .

وقد لفتت قضية الاختلاف في أساليب التعلم لدى الطلبة أنظار التربويين بشكل واضح ، وتجسد ذلك بطبيعة البحوث التربوية التي أكدت على وجود فروق عدة في أساليب التعلم لدى الطلبة المختلفين (Dunn & Dunn , 1979 , 238) ، وأشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة ايمانويل وبوتر(Emanuil & potter 1992) ودراسة ياسر وكاظم 1988 إلى اختلاف أساليب تعلم الطلبة باختلاف التخصص الدراسي للطالب بما يسهم في تحديد أسلوبه المفضل بالتعليم (الصباطي ورمضان ، 2002 , ص: 2) .

فيما أشارت دراسة العلوان 2010 إلى إن الذكور والإناث لا يختلفون في استخدامهم لأساليب التعلم وقد أوصت بضرورة أن يعي المدرسون بتحديد ما يفضله الطلبة من أساليب تعلم وان يخططوا لتدريسهم وفقاً لها , لان الدراسة وجدت اختلافاً بين أساليب التعلم تبعاً لاختلاف تخصص الطالب الأكاديمي , وهذا الاختلاف في أساليب التعلم يعني أن الطلبة يحتاجون إلى أساليب تعليمية إذ ينبغي توزيع الطلبة إلى فئات حسب التشابه في أساليب تعلمهم ومن ثم تعليم وتقويم كل فئة بحسب أسلوب تعلمهم المفضل (العلوان ، 2010 ، ص: 26) .

أما دراسة كيمبر وبلوينج (Kember & plung , 2003) فقد أظهرت إن بعض الطلاب يمكن أن يستخدموا الأسلوب السطحي بالتعلم في مهمة معينة والأسلوب العميق في مهمة أخرى واعتماد ذلك على إدراك الطالب لطبيعة المهمة والتدريس وبيئة

التعلم ودرجة اهتمامه الشخصي بالمهمة(Kember & plung , 2003 ,p: 376) ، وعن علاقة أساليب التعلم بالتحصيل يرى فولك (Volk , 1987) وجود اثر حقيقي ومؤثر وفعال وان تجاهل هذه الأساليب يعوق تحسن العملية التعليمية (غانم ، 2011 ،ص: 11) ، في حين أشارت دراسة جارتون وآخرون(Garton ,et al ,2001) إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل وهو ما يضع علامات استفهام كبيرة حول أساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل (Garton ,et al ,2001 , p :11) .

وتعد أساليب التعلم عوامل مهمة جداً في نتاجات عملية التعلم والتعليم التي تنعكس أثارها على الخبرات التي يكتسبها الطلبة في مواقف التعلم التي يتعرضون لها (Entwistle ,1981 ,p : 81-82) .

ويرى كلوزمير(Klausmie ,1985) إن أساليب التعليم لها القدر على التنبؤ بسلوك الطلبة في المجال المعرفي وطريقتهم في التعامل مع المعلومات ومعالجتها (الشمري ,2011 ، ص :8) , فأساليب التعلم تساعد على تنظيم المعلومات الدراسية لغرض استيعابها وتحليلها وتوليفها وتحويرها عن طريق إمكانيات الطلبة الشخصية من خلال جدولة القراءة اليومية والخزن الفعال للحقائق العلمية في الذاكرة طويلة المدى والقدرة على استدعاء تلك الحقائق واسترجاعها بكفاية عالية (الربيعي ، 2008 ،ص : 112) , كما تساعد أساليب التعلم على تنمية قدرات التقصي والبحث والتفكير العميق لدى الطلبة مما يؤدي إلى تكوين عادات فكرية ودراسية سليمة تعزز عوامل الثقة وتقلل عوامل الإحباط والخوف والقلق عند التعامل مع العوامل الدراسية الجديدة (السامرائي ، 1994، ص : 27) .

وتأتي أهمية البحث الحالي في كونه يتناول طلبة المرحلة الجامعة ، اذ تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة الفرد , فشباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدراً بشرياً مهماً لتنمية المجتمع وتقدمه مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم ، وتحسين أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم (وقاد ، 2008، ص: 9) ، فالطلبة في هذه المرحلة العمرية يتميزون بتبني طرق وقوانين جديدة وإبداعية خاصة بهم لمعالجة المشكلات

بدلاً من إتباع تلك القوانين والإجراءات المعدة من قبل الآخرين ، فالطالب الجامعي يعيش مرحلة عمرية تتبلور فيها شخصيته بصورة واضحة ، حيث انتقل من مرحلة التعليم المدرسي الذي يمتاز بالضبط والالتزام بالتعليمات والدوام الرسمي الإلزامي إلى الحياة الجامعية التي تمتاز بحرية الاختيار في المواد الدراسية وأيام الدوام وفقاً لنظام الساعات المعتمدة لذلك فهو يسعى وراء التغيير(الحموري ، 2009 , ص :52) .

ويضيف الشكعة ،2007 إن دور الجامعات اليوم لم يعد مقصوراً على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات حسبُ ، أو الاكتفاء بتنمية مواهبه العلمية وتطوير قدراته العقلية بل إن فلسفتها التربوية اتسع نطاقها وتعددت إغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضا الإسهام في بناء الشخصية الإنسانية للطالب الجامعي وتعويده على أساليب التفكير السليمة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية وإعداده إعداداً متكاملاً في مختلف جوانبه العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية ، وذلك انطلاقاً من المفهوم التربوي للسياسات التعليمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد بوصفه وحدة متكاملة لا تتجزأ وإفساح المجال أمامه ليمارس الكثير من ألوان النشاط الفكري (الشكعة ، 2007 ، 114-1147) .

فالجامعة هي أحدى المؤسسات التعليمية التي تأخذ على عاتقها مسؤولية تدريب الطلبة على أساليب التفكير العلمي بوصفها المؤسسة الرائدة في التطوير والتحديث ، ومساعدة الطلبة على انتقاء أساليب التفكير والتعلم المناسبة التي تتلاءم مع الطبيعة الجديدة للمواد الدراسية ، والتي تحتاج أساليب تعلم متباينة بالمقارنة مع الأساليب التي كان الطالب يتبعها في المراحل السابقة لتعلمه الجامعي ، من أجل تخريج كفايات علمية يُعتمد عليها في نهضة البلد وتقدمه .

وإشارة إلى ما سبق يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في :-

1. إن تناول البحث لأساليب التفكير وأساليب التعلم يمكن أن يعمق المعرفة و المفاهيم النظرية لهذه الأساليب ، ويعد ذلك إضافة علمية في هذا الميدان .

2. إن التعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة قد تساعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على اختيار طرائق التدريس المناسبة في التخصصات الأكاديمية المختلفة , وتساعدهم أيضا على فهم بعض القدرات العقلية للطلبة ومعالجة الفروق الفردية بينهم .

3. تناوله لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة لما لهم من دور فاعل في بناء المجتمع وتقدمه لكونهم قاب قوسين أو أدنى من الالتحاق بسوق العمل .

4. مساعدة الطلبة على التعرف على أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم ، مما يؤدي إلى تعزيز نقاط القوة فيها وتجاوز نقاط الضعف ومعالجتها .

5. إن معرفة أساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة قد تؤدي إلى تطابق هذه الأساليب مع من يقومون بعملية التعليم ، مما يؤدي إلى خلق حالة من التوافق والتفاعل بين المدرس والطالب .

6. تقديم أدوات قياس لأساليب التفكير وأساليب التعلم يمكن الاستفادة منها بوصفها ، أدوات لتصنيف الطلبة أو قبولهم في الاختصاصات المختلفة ، كما يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية مع عينات ومتغيرات أخرى .

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

1 - أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .

2 - أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .

3 - الفروق في أساليب التفكير السائدة وفق متغير (الجنس ، التخصص) .

4 – الفروق في أساليب التعلم السائدة وفق متغير (الجنس ، التخصص) .

5 – مدى إسهام أساليب التفكير بأساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .

حـدود البـحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعات العراقية (جامعة بغداد ، جامعة الموصل ، جامعة البصرة) الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2011 – 1012 من الذكور والإناث ومن التخصصات العلمية والإنسانية .

تحديد المصطلحات

أولا : أساليب التفكير Thinking styles

1 – تعريف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson ,1982)

هي مجموعة من الطرق أو الاستراتجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهه من مشكلات ، وهي خمسة أساليب على النحو الأتي :-

أ . أسلوب التفكير التركيبي Synthesitic Thinking Style

ويتصف الإفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون ، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة والتطلع لوجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل ولديهم القدرة على الربط بين الموضوعات التي يراها الآخرون جزراً منعزلة لا رابط بينها و القدرة على الانتقال بين المحاور من النقيض إلى النقيض بسهولة ويسر وإتقان الوضوح والإبتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك .

ب . أسلوب التفكير المثالي Idealistic Thinking Style

ويتصف الإفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والاهتمام باحتياجات الأفراد ، ووضع معايير اجتماعية مرتفعة لتحقيق ما يهمهم شخصيا واجتماعياً، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع، وتمثل القيم الاجتماعية والمبادئ السامية محور اهتمامهم ، وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف

ج . أسلوب التفكير العملي Pragmatic Thinking Style

يتصف الأفراد ذوي التفكير العملي بحرية التجريب وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل ، والتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة , والتفوق في إيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة والمتناولة ، وشعارهم دائماً (الغاية تبرر الوسيلة) , ويبحثون عن اقصر طريق للاستفادة وتسيطر عليهم فكرة الربح السريع .

د . أسلوب التفكير التحليلي Analytic Thinking Style

ويتصف الإفراد ذوي أسلوب التفكير التحليلي بالتخطيط والعقلانية والتنظير والدقة والاستنتاج والمثابرة وجمع المعلومات مع صعوبة تكوين النظرة الشمولية ، ومواجهة المشكلات بحرص وبطرائق منهجية والاهتمام بالتفاصيل .

هـ . أسلوب التفكير الواقعي Realistic Thinking Style

ويتصف الإفراد ذو التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج الملموسة ويعد الاكتشاف التجريبي هو الإستراتيجية الرئيسة المفضلة لديهم ، وشعارهم دائماً " الحقائق هي الحقائق " (Harrison & Bramson , 1982 , pp :45-46) .

2- تعريف ستيرنبرغ 2004

هي طريقة الفرد في التفكير ، وهي ليست بقدرة وإنما هي تعبر عن طريقة الفرد المفضلة في استخدام القدرات التي يمتلكها (ستيرنبرغ , 2004 , ص :9).

3 - تعريف جونز (Jones , 2006)

هو الكيفية التي تجمع بها المعلومات ومعالجتها وكيفية استخدام هذه المعلومات لصنع واتخاذ القرارات (Jones , 2006 , p : 3) .

وتبنى الباحث تعريف أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون (1982) تعريفاً نظرياً .

ويعرفه إجرائيا بأنه " الدرجة التي يحصل عليها المجيب من خلال إجابته على كل أسلوب من مقياس أساليب التفكير المعتمد في البحث الحالي " .

ثانياً :- أساليب التعلم Learning style

1 - تعريف بيجز (Biggs , 1991)

(وهي الطرق المفضلة التي يتعلم من خلالها الطلبة) وحددها بيجز بثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي ، وأسلوب التعلم العميق ، وأسلوب التعلم التحصيلي ، ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والإستراتيجية وكما موضحة في أدناه .

أ. **دافعية التعلم السطحي** : وهي دافعية خارجية في التعلم كالخوف من الفشل والنظر إلى التعلم على انه الطريق نحو تحقيق أهداف وغايات أخرى

كالحصول على وظيفة مستقبلاً وينظر إلى التعلم السطحي على انه إعادة إنتاج للمعرفة .

ب. **إستراتيجية التعلم السطحي** : وتقوم على تذكر واسترجاع المعلومات الأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان واستخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة مثل (التذكر , التعرف , الوصف , الشرح , الترتيب) واستخدام تقنيات تعلم تقليدية كالحفظ الأصم للمعلومات عن ظهر قلب وذلك لمقابلة الحد الأدنى من متطلبات النجاح والتركيز على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة ويتم تقبل الأفكار بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة .

ج. **دافعية التعلم العميق** : وتقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة, فهم يهتمون بالمادة الدراسية و فهمها واستيعابها ويدركون أهميتها وهم منقادون عن طريق الميل والرغبة الصادقة للحصول على المعرفة لترسيخ التعلم لاكتساب فهم شخصي ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية التي يكتسبون من خلالها المهارات التي تمكنهم من النجاح في حياتهم العملية .

د. **إستراتيجية التعلم العميق** : وتقوم على استخدام أساليب وطرق واسعة بالتعلم كتوسيع القراءة والاطلاع على مواضيع خارجية لتوسيع المعرفة حول المواضيع الأكاديمية واستخدام مهارات معرفية عالية الرتبة مثل (المقارنة , التحليل , التركيب , التقييم , التخيل , التفكير الناقد) والبحث عن المعنى وربط الأفكار النظرية بخبرة الحياة اليومية وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المناسبة والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية , فالمتعلم هنا فعال واثق بمعلوماته وايجابي في مواقف التعلم وقادر على ضبط تعليمه .

هـ. **دافعية التعلم التحصيلية** : وتقوم على أساس الدافعية الخارجية من اجل التحصيل كالسعي للحصول على الدرجات مهما كان موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات .

و. **إستراتيجية التعلم ألتحصيلي** : وتتضمن استخدام استراتيجيات تجعل الطلبة يحصلون على أعلى الدرجات , فهم ينضمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يقرؤن فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة (Biggs ,1991 ,pp: 14-15) .

3 - تعريف أبو حطب وصادق 1996

هي الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل أثناء عملية التعلم (أبو حطب وصادق ، 1996 ، ص: 712) .

5 - تعريف الفقهاء 2002

هو تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها ، ودمجها في بنائه المعرفي وخزنها في ذاكرته طويلة المدى واستعمالها في مواقف حياته المختلفة (الفقهاء ، 2002 ، ص : 13) .

وقد تبنى الباحث تعريف أساليب التعلم لبيجز 1991 تعريفاً نظرياً

ويعرفه إجرائيا بأنه " الدرجة التي يحصل عليه المجيب من خلال إجابته على كل أسلوب من مقياس أساليب التعلم المعتمد في البحث الحالي ".

الفصل الثاني

الإطار النظري و دراسات السابقة

- **أولاً: الإطار النظري**

  - **المحـــور الأول- أساليب التفكير**

  - **المحـــور الثاني- أساليب التعلم**

- **ثانياً: دراســـات السابقـــة**

مفهوم التفكير

يمثل التفكير اعقد شكل من إشكال السلوك الإنساني فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي, كما يعدَ من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيرة من المخلوقات وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنه مع تركيبه البسيط عند الحيوان واستطاع الإنسان من خلاله أن يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه (قطامي ,2004 , ص13) .

ويعد التفكير بوصفه عميلة معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي ـ المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وعملة المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها إي انه يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والتصور والذاكرة ، ويؤثر ويتأثر بالجوانب الشخصية والعاطفية والاجتماعية (غباري وأبو شعيرة ,2011 ، ص : 22) ، والتفكير في أيسر تعريف له هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس (اللمس , البصر, السمع , الشم , الذوق) والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا أخر, ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الإنسان (غانم , 2009 , ص 21) , ولفظ التفكير يمكن إن يستخدم بمعاني كثيرة كأن نصف نشاطا عقلياً لا نعيه وعيا تامًا (تفكير نصف شعوري) من قبيل أشياء الحياة اليومية التي ندركها والتي نتصرف فيها على نحو روتيني ولكنها تتطلب قليلا من الانتباه المباشر أو الجهد إلى الفعل الواعي القصدي في التأمل أو لفت الانتباه إلى جوانب معينة من خبرتنا (جابر , 2010 , ص 24) .

إن تعريف التفكير ليس امرأ سهلاً ولكن يمكن القول بشكل عام إن التفكير هو إي نشاط عقلي سؤاً كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما يتضمن تفكيراً , فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في إثناء حل المشكلة وهو يجعل للحياة

معنى ويمتد تعريف التفكير أيضا ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك , ولا يتم بمعزل عن البيئة المحيطة , إي إن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي يتم فيه (جمل , 2005 , ص 26) .

خصائص التفكير

يتميز التفكير بجملة من الخصائص التي تميزه من غيره من المفاهيم النفسية الأخرى نوجزها بالاتي :-

1. التفكير موجه إلى السلوك الذي يحل المشكلة , أي انه موجه نحو حل المشكلة .
2. التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر والفهم والتخيل والاستنباط والتحليل و إدراك العلاقات والنقد والتقويم (وهيب وزيدان,2006,ص11) .
3. التفكير يمكن تنميته عن طريق التدرب على مهاراته .
4. مفهوم التفكير مثله مثل بقية المفاهيم التي تمر على الإنسان ويتفاعل معها بصورة عادية ويستدل عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يصدر عن الفرد كالكلام والحركات والإشارات والانفعالات (البكري ,2009, ص 28 – 29) .
5. يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) الموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير .
6. الكمال في التفكير غير ممكن في الواقع (جروان , 1999 , ص36) .
7. قد يكون التفكير سطحيا بسيطا , وقد يكون معقدا يتطلب عددا من العمليات العقلية والتفاعل بين الرموز .
8. التفكير واللغة يؤلفان وحدة معقدة لا تنفصم , فاللغة واسطة التعبير عن التفكير بل هي الواقع المباشر له وهي تضفي علية طابعا تعميميا .

9. التفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة أو في ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ في التقصي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية .

10. التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية ، إي إن التفكير ليس عملية مستقلة وإنما عنصر مهم من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية ولا وجود له خارج هذا الإطار (عبد الهادي ,2010 , ص 171-173) .

أدوات التفكير

يتطلب التفكير مؤازرة المدركات الحسية والصور والمفاهيم والإشارات والصيغ المجردة وهي على النحو الأتي :-

1- **الإدراك الحسي** : إن المدركات الحسية هي العناصر المهمة في عملية التفكير التي توفر له مادة عمله كما تثيره وتستحثه .

2- **الصور**: الصورة أيضاً نوع من الرموز تتضمن الاسترجاع الطفيف للمدركات الحسية فالخبرات السابقة لشخص ما تدور في رأسه على هيئة صور ويمكن للصورة إن تستدعى عن طريق جهد واعي لكنها أيضا تومض في الذهن بشكل لا إرادي .

3- **المفاهيم** : هي الصيغ المجردة للتجارب السابقة والمفهوم هو فكرة مجردة تبنى على الإدراك الحسي ويتصف المفهوم الذي يتكون بمساعدة التجديد بأنه عقلي , كما توسع المفاهيم من حدود التفكير لتجعله يتضمن كلاً من الماضي والحاضر والمستقبل ولا يمكن للتفكير أن يتم دون المرور بالمفاهيم ويتم على أساسها تصنيف الأشياء (يوسف ,2011 , ص 45) .

افتراضات ومسلمات حول عملية التفكير

1. إن أي تفكير يمثل نتاج وجهة نظر معينة ويتم ذلك عن طريق تحديد وجهة النظر أولاً , والبحث عن وجهات نظر أخرى وتحديد نقاط القوة و جوانب الضعف فيها ثانيا , وبذل كافة الجهود الممكنة للعمل كعقل مفتوح لتقييم جميع وجهات النظر ثالثا وأخيرا .

2. إن إي تفكير له هدف محدد وأهداف محدودة : إذ لابد من صياغة ذلك الهدف أو تلك الأهداف الأخرى ذات العلاقة ، والتدقيق من وقت لأخر للتأكد من السير بحسب الهدف أو الأهداف المحدودة والعمل على اختيار الهدف أو الأهداف المهمة والواقعية .

3. إن أي تفكير يمثل محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة أو حل مشكلة ما , ويكون ذلك عن طريق اخذ قدر من الوقت لصياغة سؤال له علاقة بالقضية المطروحة بشكل دقيق .

4. إن أي تفكير يقوم أصلا على مجموعة من الافتراضات إذ لابد من تحديد هذه الافتراضات بوضوح وتحديد ما إذا كانت في الحقيقة مبررة أم لا , وتحديد ما إذا كانت هذه الافتراضات تعبر عن وجه النظر أم لا .

5. إن أي تفكير يحتوي في الأصل على استنتاجات نستطيع من خلالها الوصول إلى الحلول أو الأحكام العامة أو الملخصات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات , إذ ينبغي الاستنتاج فقط في ضوء ما يؤكده الدليل أولاً وفحص الاستنتاجات من حيث تناسقها مع بعضها ثانياً , وتحديد الافتراضات التي تؤدي إلى الاستنتاجات المقصودة ثالثا وأخيراً .

6. إن أي تفكير له توابع أو تطبيقات أو تأثيرات , إذ ينبغي التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة من عملية التفكير أولاً ثم البحث عن الجوانب الايجابية

والجوانب السلبية لهذه التطبيقات ثانياً , ثم الاهتمام بجميع ما يتبع من نتاج لعملية التفكير ثالثا و أخيرا (سعادة ,2003, ص 58 – 95) .

أساليب التفكير Thinking Style

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم المعاصرة التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين في مجال علم النفس التربوي ، إذ يشير ستيرنبرغ ,2004 إلى أن مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الإفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم , وانجاز المهام والأعمال وسيطرة الفرد الذاتية على عقله , ويستخدمها الطلبة بصورة خاصة لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية (ستيرنبرغ ,2004, ص 34) .

وتشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته , واكتساب معارفه , وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يتعرض لها الفرد , فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني إن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg , 1992 , p : 68) .

المبادئ المميزة لأساليب التفكير

وضع جريكورينكو و ستيرنبرغ (Grigorienko & Sternberg , 1997) عدة مبادئ يرون إن أساليب التفكير تتميز بها نذكر منها :-

1. أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

2. الاتفاق بين أساليب التفكير والقدرات يؤدي إلى تحقيق النجاح في أي عمل يتم القيام به , فبعض الناس يشعرون بالإحباط في عملهم بالرغم من توفر القدرات اللازمة لهذا العمل لديهم وذلك لأنه لا تتوفر لديهم الأساليب اللازمة لهذا العمل والعكس صحيح , فالأساليب يجب أن تفهم على إنها مهمة لنوعية العمل الذي نعمله ولاستمتاعنا به مثلها في ذلك مثل القدرات .

3. اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضا القدرات فكثيرمن الناس يختارون مهنة معينة ليس لأنها تتلاءم بصورة جيدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير ولكن لان المجتمع والذات الأعلى لهم ترغب تلك المهنة وهؤلاء الناس غالبا ما يكونوا في نهاية الأمر غير سعداء ولا يحققون شيئاً في عملهم في المقابل هناك بعض الناس يختارون مهنة معينة لأنها تتلاءم مع قدراتهم وأساليبهم وهؤلاء غالبا ما يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الرضا المهني .

4. الأساليب يمكن أن تختلف إثناء الحياة , فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عندما يرتقى إلى الوظائف العليا حيث تتغير الأساليب مع العمر , فالأساليب مثل القدرات مرنة وليست جامدة فأساليب الفرد ألان بالتفكير ربما لا تكون نفسها بعد عشر أو خمس سنوات كما انه من المحتمل ألا يكون نفس الأسلوب قبل عشر أو خمس سنوات .

5. أساليب التفكير بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هل الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو هذا الظروف .

6. الأساليب هي متغيرات خلال المهمات والمواقف فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عملة وفي العديد من جوانب حياته , لن يكون ابتكارياً في كل جوانب الحياة

فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى (إسماعيل و عبدة , 2008 , ص ص 17-19) .

النظريات التي تناولت أساليب التفكير

نظرية غريغورك Gregorc 1982

بعد إحدى عشرة سنة من البحث والتجريب وبالاستعانة بنظريات القدرات الوسطية , توصل غريغورك إلى تصميم أداة لتخطيط أسلوب التفكير تستخدم في عملية تحليل الذات, وتستند نظرية القدرات الوسطية على أن للعقل قنوات (Channels) يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أخرى أكثر كفاية وفاعلية .

وقد حدد (غريغورك) أربع قنوات للتفكير وقال إن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية :-

1- **أسلوب التفكير المادي العشوائي :** الفرد الذي يعتمد هذا النمط من التفكير :-

أ . يهتم بالمثل العليا .

ب . يستطيع أن يستشف أفكار الآخرين .

ج . يتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية .

د . ميال للبيئة المنظمة العامرة بالحركة ويكره الأماكن المغلقة .

هـ . مولع بالمغامرة , ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل .

و . ابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها (طافش , 2004 , ص :126) .

2- **أسلوب التفكير المادي التتابعي :** المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب :-

أ. يميل إلى الهدوء والنظام ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة.

ب. ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة ومنظمة ومتصلة ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمداً على الذاكرة القوية من دون الاهتمام بالنظريات التجريدية .

ج. يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاية واقل كلفة (قطامي ,1990, ص : 110) .

3- **أسلوب التفكير ألتتابعي التجريدي :** المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب :-

أ . هادئ في تصرفاته , عادل في أحكامه .

ب . واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي .

ج . يفكر بطريقة منطقية .

د . يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجد واجتهاد .

هـ . ينفق وقته فيما يعود علية بالنفع .

و . يفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن .

ز . يميل إلى الاستقلالية في العمل .

4- **أسلوب التفكير التجريدي العشوائي :** صاحب هذا النوع من التفكير :-

أ. حساس قلق.

ب. يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها , ويتأقلم مع الآخرين بسهولة , ويقيم معهم علاقات صداقة .

ج. يتمتع بذاكرة قوية وخيال واسع .

د. يميل إلى تجميع الأشتات .

ه. لا يهتم بتوليد أفكار جديدة.

و. يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب.

وقد حدد غريغورك نمطين من القدرات التي تمكن المتعلم من استخدام قنواته العقلية بكفاءة عالية وهما:-

1- الإدراك Perception

وبه يتلقى المتعلم المعلومات , فيفكر بها ويستوعبها سواء أكانت هذه المعلومات مجردة Abstractness أم محسوسة Concretene .

2- التنظيم Ordering :-

وهي قدرة المتعلم على ترتيب المعلومات التي يلتقطها والتعامل معها على هيئة تتابعيه Sequential أو عشوائية Random (أبو جابر و نايفة ،2000 , ص ص: 592-594) ، (طافش ,2004, , ص ص126-129) .

نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramison , 1982

وضع هذه النظرية هاريسون و برامسون (Harrison & Bramsion , 1982) وتكشف هذا النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة العلاقة بينها وبين سلوكه الفعلي وكان الافتراض الرئيس لهذه النظرية هو أن الإفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة وما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغير , ويشرح كيف تنمو

الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير وهي فئات أساسية للطرق المقيدة للإحساس بالآخرين وبالعالم (Harrison & Bramison , 1982 , p : 32) .

واقترح كل من هاريسون و برامسون توافر خمسة أساليب للتفكير يفضلها الإفراد و يتعاملون بها مع المعلومات المتاحة اتجاه ما يواجهونه من مشكلات ومواقف , وبني هذا التصنيف استناداً إلى السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر , النمط الأيمن) ولكل منهما نمط مختلف عن الأخر في معالجة المعلومات وتجهيزها على وفق نوع الأداء (منطقي – غير منطقي) ومحتوى الأداء (لفضي – تصوري) ونتج عن ذلك خمسة أساليب أساسية للتفكير هي (التركيبي , Synthesitis) و(المثالي ,Idealistic) و (العملي , Bragmatic) و (التحليلي , Analytic) و (الواقعي , Realistic) (عجوة و أبو سريع ,1999, ص: 43) ، وفيما يلي شرح لهذه الأساليب :-

1 . أسلوب التفكير التركيبي Synthesitic Thinking Style

ويتمثل في قدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يدرسه الآخرين , والاطلاع على بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلول أفضل أعداداً وتجهيزاً والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة فضلاً عن إلى إتقان الوضوح والابتكارية , وامتلاك المهارات التي توصل إلى ذلك (Harrison & Bramison , 1984 , p 19) ويبحث التركيبيون في التناقص الذي يوضح القيم ويشكل الافتراضات الأساسية واستخدام التخمين مقترحين حلولاً بعيدة , وهم يتمتعون بالتأمل والفلسفة والجدل العقلي ، ويفضل التركيبيون المشكلة الموقفية التي تكون فيها القيم ولانفعالات قضايا مهمة , ويفضلون البيانات النوعية بدل البيانات الكمية (Kathryn & Catherine , 1991 , p 30) , ولا يهتم الفرد التركيبي بالاتفاق الجماعي في الرأي ,أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما , ويفترض الفرد التركيبي عدم أمكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق , وان الصراع بين الفكرة ونقيضها هي عملية ابتكارية (السكري ,2009 , ص 8) .

2 . أسلوب التفكير المثالي Idealistic Thinking Style

يعنى الفرد ذو التفكير المثالي في تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف , والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له ويكون محور الاهتمام هو القيم الاجتماعية وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف والميل للثقة بالآخرين ويفضل عدم الدخول في مجادلات مفتوحة الصراع (jones , 2006 , p : 2) .

ويفترض الفرد ذو التفكير المثالي إمكانية الملاءمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة ويمكنه التوصل إلى حل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس و يكون المثالي راسخاً وثابتاً بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف (المنصور ومنصور، 2007 , ص 423) .

والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير المثالي هي التفتح والتقبل Receptive , فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة كما يرحب بالبدائل الكثيرة المتعددة عند مواجهة مشكلة يجب أن تحل أو يتخذ فيها قرار, وشغله الشاغل هو أين نحن سائرون ؟ ولماذا ؟ وفلسفته في الحياة (إذا كنت شخصاً جيداً افعل الشيء الصحيح فستحصل على حب الناس) والإستراتجية الرئيسة للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي Assimilativ أو المتعلق بالفهم الجيد , حيث يرغب في أن يعيش الناس معاً في حب وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة من خلال التقريب بين وجهات النظر المختلفة(السكري والهجين ,2006 , ص 13) .

3 . أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) Pragmatic Thinking Style

هو نمط من التفكير يؤكد على أن الرغبات والأمنيات لا تؤدى إلى جعل الاعتقاد حقيقة واقعية أو انه يمكن التمسك بها كقيمة (العياصرة ,2011 , ص220) , ويتصف الفرد ذو التفكير العملي بحرية التجربة وتناول المشكلات بشكل تدريجي

والبحث عن الحل السريع والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل ، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء (أبو هاشم وكمال , 2002, ص 18).

وهو على درجة عالية من التخطيط , وتفضيل المواقف المعقدة ويبحث عن اقرب فرصة للنجاح لذلك فهو يغفل الأهداف بعيدة المدى وأفضل وصف لصاحب هذا الأسلوب انه رجل سوق (باشا , 2005, ص102) .

ويعتبر شارلس بيرس أول من صاغ مصطلح البراغماتية (Pragmatic) وذلك في عدد يناير في 1878 في مجلة البوبيولار ساينس مونثلي (Popular Scince Monthly) ومعناه عملي أو صالح لغرض معين أو يؤدي إلى الغرض المطلوب (فام ,1936, ص : 137) , ثم تناوله (وليام جيمس) وفصله في نظام فلسفي ونشره حتى أصبحت هذا الفلسفة تعرف بوليام جيمس إذ عرفها بأنها اتجاه تحويل النظر بعيدا عن الأشياء الأولية , والمبادئ ، النواميس , والحتميات المسلم بها , توجيه النظر نحو الاشياء الاخيرة , الثمرات , النتائج , الآثار , الوقائع , الحقائق (جيمس , ب. ت , ص76) .

فالبرغماتية هي قاعدة لإرجاع كل التفكير وكل الاعتبارات التأملية إلى نتائجها والمعنى النهائي لها , وان دلالة القضايا لابد أن تكون دلالة تجريبية دائما , وان النتائج هي اختبارات لابد منها للدلالة على صدق القضايا على شرط تناول هذه النتائج من حيث هي عمليات يمكن إجراؤها ، ومن حيث هي وسائل تؤدي إلى حل المشكلة الخاصة التي استدعت تلك الإجراءات (التل والشعراوي ,2007, ص40) .

وينظر إلى البراغماتية على اعتبار أنها وليد الفلسفة الأمريكية ويرى البعض أنها ترتبط بالتراث التجريبي البريطاني ، ويعد الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (Deway Juhon) من أشهر دعاة الفلسفة البراغماتية ، وهو مؤسس مدرسة شيكاغو الذرائعية (البراغماتية) وتعرف الصورة الجديدة للذرائعية عنده بالأدائية وهي أن نتعرف كيف نتحكم في تصرفنا ونحسنه كما إن من واجبها أن تعالج مشاكل المجتمع ومشاكل

الحضارة القائمة , واتسمت فلسفة ديوي بالنزعة التجريبية والتي تتخذ نقطة انطلاقها من الخبرة العامة وتتصف بأنها تجريبية حركية تحمل في معناها مفهوم التجريب أو البحث الايجابي وليست تجريبية آلية سكونية (التل والشعراوي , 2007 ، ص 40 –50) .

ويرى هارسيون وبرامسون (Harrison & Barmison , 1982) أن البرغماتيين يتفوقون في إيجاد طرائق جديدة في عمل الأشياء بمصادر مثيرة , وإنهم يبحثون المشاكل بشكل تدريجي وفي صيغة متزايدة واحدة كل مرة , وهم أكثر اهتماماً في جعل الأشياء تعمل ويميلون إلى التوجه السوقي , والتخطيط العملي , ولديهم تحمل عالي للغموض , ولديهم إحساس عالي بالقدرة على التنبؤ بالإحداث (13 : 1984 , Harrison & Barmison) .

4. أسلوب التفكير التحليلي Analytic Thinking Style

ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل , والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار , وجمع اكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية , والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق , والقابلية للتنبؤ والعقلانية , وإمكانية التجزئة أو الحكم على الأشياء في إطار عام والإسهام في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات (دعمس ,2010 , ص 16) .

والأشخاص الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يرغبون في البحث عن أفضل الحلول , ويحللون البدائل بشكل نموذجي , ويفضلون عزل كل متغير على حدة في كل مرة ينظرون فيها إلى المشكلة , كما يفضلون رسم مخطط للحل لكي يدرسون المشكلة ويحسنون من التركيز , ويفضلون الاستدلال العقلي ويتوصلون إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية (Harrison & Barmison ,1984 , p 14) .

ويرى نوكس (Knox , 1983) إن الأشخاص ضمن أسلوب التفكير التحليلي يتصفون بانهم تأمليين Reflectiveness مفضلا ذلك على كونهم اندفاعيين impulsiveness ويتصفون بأنهم نوعيين في النظر إلى البدائل مفضلا ذلك على كونهم كميين في المعلومات , ويكونون تحليلين مفضلا ذلك على كونهم شموليين Global في فصل المشكلة عن السياق وتقاربيين مفضلاً ذلك على السعة في تضيق الأفكار (Knox , 1983 , P 447- 448) .

5. التفكير الواقعي Realistic Thinking Style

تشير الفلسفة الواقعية إلى إن الحقائق تقع بالفعل في العالم المحسوس , وان هذا العالم له وجوده المستقل عن الظاهرة العقلية , وان نظامه يمكن إدراكه وفهم القواعد والمبادئ التي تحكمه ويؤمن الواقعي بأن الشيء موجود سواء أكانت لدينا فكرة عنه أم لا توجد وان وجوده مستقل عن الفكرة الخاصة به وان الواقع هو كل ما هو موجود , وان الحقيقة هي صورة هذا الواقع ومعيار صدق الحقيقة هو مدى اتساق هذه الحقيقة مع الواقع (التل والشعراوي ,2007 , ص34) .

ويتميز الفرد ذو التفكير الواقعي في اعتماده على الملاحظة والتجريب , وان الأشياء الحقيقة أو الواقعية هي ما نمر به في حياتنا الشخصية وما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه , إذن ما نراه هو ما نحصل علية وشعار التفكير الواقعي هو (الحقائق هي الحقائق) وهو في هذا مختلف تماماً عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطاً بالتفكير التحليلي من إي أسلوب أخر , ويتضمن التفكير الواقعي كل من الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية ، و تفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية , الاختصار في كل شيء الجمل والأشياء (حبيب , 1995, ص: 89).

وصاحب هذا النوع من التفكير يصلح أن يكون مديراً ماليا بارعاً يركز على البيانات الخام والحقائق , فحقيقة الأشياء ترتبط الشعور بها أو الإحساس بها أو ملاحظتها واختبارها شخصياً ويعتمد على الحقائق التي على أساسها تتم الأشياء ويعتمد على العملية التصحيحية في حال مواجهته لمشكلة خاصة محاولاً تصحيحها والوصول في النهاية إلى حلها (شلبي , 2002 , ص34) .

وقد ربطت هذه النظرية بين أساليب التفكير (التركيبي , المثالي , العملي , التحليلي , الواقعي) والإطار النظري الذي قدمه شارشمان (Churchman) من خلال الدياليكتكية (الجدلية) المثالية البراغماتية (النفعية) والمنطق الرمزي والتجريبية , كما ربطت النظرية بين أساليب التفكير والفلسفة المناظرة عند بخلر (Buchler) من خلال الفلسفة العملية الأفلاطونية المعدلة ، التجربة الاجتماعية ، الطريقة العلمية ، مذهب المنفعة (حبيب ,1996, ص: 171) .

جدول (1)

أساليب التفكير وما يناظرها من فلسفات أخرى

أسلوب التفكير	الفلسفة المناظرة عند Churchman		الفلسفة المناظرة عند Buchler	
	تنسب إلى	الفكرة الأساسية	تنسب إلى	الفكرة الأساسية
التركيبي	Hegel	الديالكتيكية	Whitheacl	الفلسفة العملية
المثالي	Kant	المثالية	Coleridg	الأفلاطونية المعدلة
العملي	Singer	البرغماتية	Deway	التجربة الاجتماعية
التحليلي	Leibniz	المنطق الرمزي	Descarts	الطريقة العلمية
الواقعي	Lock	التجريبية	Bentham	مذهب المنفعة

وقد أوضح رنستون Reniston أن الأسلوب العملي البراغماتي هو الأسلوب الأكثر حداثة نسبياً في التاريخ الغربي أما من ناحية مدى انتشار هذه الأساليب بين

الأفراد فيأتي الأسلوب التركيبي أقل أسلوب انتشاراً أما الأسلوب الأكثر انتشارا في أوربا فهو الأسلوب التحليلي (حبيب , 1995 ب , ص: 245) .

علاقة أساليب التفكير بالنصفين الكرويين في المخ

إن كلاً من النصفيين الكرويين للمخ يؤدي وظائف عامة ، فالنصف الأيمن يتحكم في الوظائف الحركية والوظائف العقلية غير الأكاديمية مثل الحدس الإدراك المجسم الأداء غير اللفظي , الأعمال اليدوية فضلاً عن الإنتاج الفني المجرد ، أما النصف الأيسر فيتحكم في الوظائف العقلية المنطقية والحسابية بالإضافة إلى الوظائف التحليلية والوظيفية والملاحظات البنائية , وقد تم التعرف على هذه النتيجة من خلال الأفراد ذوي الاختلالات والاضطرابات في المخ , فالأفراد ذوو الخلل في الجانب الأيسر من المخ يعانون من فقدان القدرة على الكلام والقدرة على الكاتبة والقدرة على أداء الحساب المنطقي , إلا إنهم يستمرون في أداء الأنشطة غير الأكاديمية والعكس أيضا صحيح , فالخلل في الجانب الأيمن من المخ يتضح في فقدان الإحساس المكاني والمهارات غير اللفظية والإحساس بالالون وكذلك الحدس (حبيب ,1995ب , ص: 246 -247) .

معنى ذلك أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات , وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير, وبناءاً عليه يتوقع هاريسون وبرامسون أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام أساليب التفكير(التحليلي ، والواقعي) أما سيطرة النصف الأيمن فتؤدي إلى استخدام أساليب التفكير (التركيبي ، والمثالي), لذلك يكون المهندسون والمحاسبون ذوي سيطرة عالية للنصف الأيسر بينما يكون الشعراء والكتاب ذو سيطرة عالية للنصف الأيمن (Harrison & Bramiso , 1982 , P: 345) .

بروفيل أساليب التفكير

وضع هاريسون وبرامسون (Bramson & Harrison , 1982) تصوراً نظرياً يمثل بروفيل أساليب التفكير وحدده على النحو التالي :-

أولاً - التفكير أحادي البعد One Dimension Thinking

إن الفرد صاحب التفكير أحادي البعد يستخدم نوعاً واحداً فقط من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي , المثالي , العملي , التحليلي , الواقعي) وتقترب نسبتهم تقريبا من 50% من الأفراد المبحوثين , ويمكن تحديد الفرد ذوي التفكير الأحادي إذا حصل على درجة خام60% فأكثر على أسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة , ويميل الفرد للاستخدام الكفء لهذا الأسلوب في أغلب المواقف إذا حصل على درجة خام 66% فأكثر , وقد يكون هذا الأسلوب عائق إذا حصل على 72% فأكثر فيصبح لدى الفرد أمر وإجبار وتكليف بان يعمل به دائماً بمناسبة وغير مناسبة .

ثانياً - التفكير ثنائي البعد Two Dimensions Thinking

إن الفرد صاحب التفكير ثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الخمس وتقترب نسبتها من 35% ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير الثنائي إذا حصل على درجة خام 60% فأكثر في أسلوبين فقط من أساليب التفكير الخمسة وتكشف هذا الأساليب عن الطرق التي يفضل الشخص إن يستخدمها بكفاية وفعالية وهناك عشرة تفاعلات ثنائية لأساليب التفكير يمكن تحديدها على النحو الاتي :-

1- التفكير التحليلي – الواقعي (A - R) The Analyst- Realist

ويتصف الفرد صاحب هذا النوع من التفكير بأنه ذو توجه مرتفع نحو العمل ويميل إلى المدخل البنائي في حل المشكلات , ويهتم بانجاز النتائج الملموسة وإيجاد أفضل طريقة لهذا الانجاز وهو يخطط بحرص للأشياء ونادراً ما ينحرف هذا الشخص عن الخطة التي وضعها.

2- التفكير التركيبي – المثالي (S - I) The Synthesist Idealist

وهذا التركيب يصف الفرد في الاتجاه المضاد لنمط التحليلي – الواقعي , إذ يركز انتباهه على الأفكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق فالفرد التركيبي – المثالي يتجه نحو التأمل وغالباً ما يهتم بسببية الأشياء دون الاهتمام بالكيفية ويعاني هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لنمطين من التفكير (التركيبي – المثالي) فالمثالي يهتم بالاتفاق بين الناس والأفكار بينما يحذر التركيبي من مثل هذا الاتفاق , فهو مرفوض وغير محتمل , وهذا الصراع قد يؤدي إلى مشكلات واقعية تحت ضغوط داخلية ، ويرى الفرد معنياً بالمفاهيم والنظريات ولا يكون بالضرورة إنسان عملي .

3- التفكير المثالي – الواقعي (I – R) The Idealist-Realist

ويتصف الفرد صاحب هذا التفكير بإقحام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة ويعرف الفرد المثالي – الواقعي كيف يجب أن تكون الأشياء ويسلك خطوات عملية للوصول , وهو يحب عمله , ويرى الآخرون الفرد المثالي – الواقعي بأنه متعاون ومتفتح , ويبذل أقصى ما في وسعه في خدمة حاجات الآخرين دون الاهتمام بنفسه , ومعنياً بالجوانب العملية الملموسة في وظيفته .

4- التفكير المثالي – العملي (I – p) The Idealist – Pragmatist

ويعطي هذا الفرد أهمية كبيرة للخلافات بين الإفراد ويشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين , ويتصف هذا الفرد بالتسامح الزائد مع الآخرين فضلاً عن التفتح والقابلية المرتفعة للتكيف , وعلى الرغم من هذا فان الآخرين لا يرتاحون لهذا الشخص المثالي – العملي بالضبط مثل الشخص التحليلي – الواقعي الذي يهتم بالنظام والبناء وهذا الفرد المثالي – العملي في نظر الآخرين لا يصلح للقيادة (حبيب, 1995, ص: 177- 179) .

5- التفكير التحليلي – المثالي The Idealist- Analyst (I - A)

ويتميز الإفراد المثاليون – التحليليون بوجهات نظر شاملة تجاه الأشياء والإحداث التي تصادفهم , وهم دقيقون ويعنون بوضع معايير مرتفعة , ويسعون إلى تحقيق الأهداف المثالية باستخدام أفضل طريقة ممكنة مع مراعاة مشاعر الآخرين , ومن غير المرجح أن يتخذون قرارات سريعة .

6- التفكير التحليلي – العملي The Analyst- Pragmatist (A-P)

ويركز أصحاب هذا النوع من التفكير على الحقائق , ولديهم الاستعداد للتجربة وهم يعرفون ما يريدون ويعرفون كيفية الوصول إلى الأهداف , حيث يضعون خطة واضحة لكل خطوة يقومون بها ولديهم إحساس وتوقع عالٍ بتسلسل حدوث الأشياء , ويمتازون بضعف علاقتهم الشخصية مع الآخرين .

7 – التفكير العملي – الواقعي The Pragmatist - Realist (P - R)

ويميل الأفراد المستخدمون لهذا الأسلوب من التفكير إلى التوجه القوي نحو العمل وتحقيق اكبر قدر ممكن من المنفعة الذاتية ويتسمون بالطاقة العالية والدافعية المرتفعة للانجاز , كما يميلون إلى اتخاذ قرارات سريعة مع توفر الحد الأدنى من المعلومات لديهم .

8 – التفكير التحليلي – التركيبي The Analyst- Synthesist (A – S)

ويهتم هذا التفكير باستخدام المنطق والتفكير فهو يخطط جيداً ويمكنه أن يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستخدام التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي وهو ما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية وذلك لان الجانب التحليلي ينصب اهتمامه بالنظام والترتيب بينما الجانب التركيبي ، عكس ذلك تماماً إذ يميل إلى المتناقضات (النظام والفوضى)،(المنطق والسخافات) .

9- التفكير التركيبي – العملي (S - p) The Synthesis - pragmatist

إن الفرد التركيبي العملي كثيراً ما يقوم بدمج التأمل مع التكيف , مدخل التوجه نحو الصراع مع مدخل التوافق ، وعليه فان هذا الفرد يظهر أعلى درجات تحمل الغموض عنه بالنسبة لأصحاب أساليب التفكير الأخرى ، ويمكن لهذا الفرد التركيبي – العملي أن ينجح في القيادة لأنه يتصف بالطاقة الابتكارية المرتفعة .

10 – التفكير التركيبي – الواقعي (S – R) The Synthesist – Realist

وهذا النوع من التداخل في التفكير هو الأقل انتشارا وذلك من خلال أبحاث تجريبية قام بها هاريسون وبرامسون(Harrison & Bramison)على مدى ثلاث سنوات ، وقد يكون هذا أمرً متوقعاً ،إذ إن التفكير التركيبي و التفكير الواقعي يقعان في قطبين متعاكسين وذلك من حيث الفروض والاستراتيجيات أو الأساليب ، فالفرد الواقعي معني بالتجريب والحقائق والدافع للعمل على عكس الفرد التركيبي وعلى الرغم من تعارض الأسلوبين إلا أن الفرد التركيبي – الواقعي يمكنه العمل بكفاية عندما يستطيع العمل والتنسيق بين الأسلوبين (Lubbe & Singh pp:478-480).

ثالثاً – التفكير ثلاثي البعد Three Dimension Thinking

ويتحقق هذا النوع بنسبة 2% تقريباً ، فالفرد ذو التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أساليب من أساليب التفكير الخمسة ، ويتصف صاحبه بان له أراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة ويستطيع أن يستخدمها ، وهو أكثر قدرة على الحركة والتنوع في مواجهة المواقف المختلفة ، إذ تكون لديه طرائق متعددة ومتنوعة لمواجهة هذه المواقف .

رابعاً – التفكير المسطح Flat profile Thinking

إن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة مع الإفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية فهذا الشخص اقل عاطفة وانفعالاً ، واقل

قابلية للتنبؤ وهو يستخدم فئة من أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية ، ويتصف صاحبة باللطف والانسجام مع إي إنسان يتعامل معه (المنصور و منصور ,2007، ص433).

نظرية كوستا Costa 1985

حدد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها وهذا المراحل هي :-

أ . المهارات المنفصلة للتفكير Discrele Skills Thinking

وتشمل مجموعة جوانب عقلية منفردة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل التطوير.

ب . استراتيجيات التفكير Strategies of thinking

وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الإفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة والتي تتطلب حلولاً أو إجابات لم تكون معروفة من قبل وهذه الاستراتيجيات هي : حل المشكلات والتفكير الناقذ , واتخاذ القرار ، والاستدلال والمنطق .

ج – التفكير ألابتكاري Creative Thinking

وتشمل هذا المرحلة على مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار ,والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المتفردة والحلول المبتكرة للمشكلات , وهي الإبداع ، والطلاقة ، والتفكير المجازي ، وتحدي الصعاب والحدس ، وتصميم النماذج ، والاستبصار , والخيال .

د- الروح المعرفية Gognitiv spirit

يرى(كوستا) إنه مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساس وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام وهو ما اسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية (تفتح الذهن , البحث عن البدائل , التعامل مع المواقف الغامضة , إدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير(Costa ,1985, pp 66-68) .

نظرية جابنس Gubbins

قدم جابنس Gubbins مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الإبعاد المعرفية وهذه هي المستويات على النحو الاتي :-

1. **مستوى حل المشكلات** : ويشتمل على المشكلة وتحديدها وتوضيح المشكلة , وصياغة الحلول المناسبة , وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة , وصياغة الحلول البديلة , واختيار أفضل الحلول , وتطبيق الحل ثم قبوله , والوصول إلى النتائج النهائية .
2. **مستوى اتخاذ القرارات** : ويشتمل على صياغة الهدف وتوضيحه , إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها , واختبار ودراسة البدائل ، وترتيب البدائل واختيار أفضلها , وتقويم المواقف .
3. **مستوى الوصول إلى الاستنتاجات** : ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي .
4. **مستوى التفكير التباعدي** : ويتضمن إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) , وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة) , وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) , وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات) .

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

6. **مستوى الفلسفة والاستدلال** : ويستخدم في هذا المستوى , المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (العنزي ، 2009, ص:15) .

نظرية قيادة المخ لهيرمان Hermann , 1987

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخاً فريدا خاصاً به مثل بصمة الإصبع , وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال ، منها أبحاث سبيري (Sperry) والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي , المنطقي) والمخ الأيمن المتضمن الإبداع ، وأبحاث ماكلين (Maclean) والتي انتهت إلى نظرية اسمها المخ الثالوثي ، أو المخ المنطقي , أو المخ المتوسط , المخ البدائي (وقاد , 2008, ص23)، وقد قام هيرمان (Herrmann , 1988) بدمج نظريتي سبيري (Sperry) وماكلين (Maclean) ليخرج بنظريته الرباعية للمخ , وهذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الإفراد مع العالم وهي :

1 – الجزء الأيسر العلوي من الدماغ (Upper left Brain)

ويرمز له بالرمز(A) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطراً لديه بالخصائص التالية :– يحب العمل مع الحقائق , ويتعامل مع الحقائق والقضايا بدقة وطرق مدروسة ، ويعالج المشكلات بطرق تخضع إلى المنطق والعقلانية , ويميل إلى التعامل باللغة والأرقام ويهتم بالتعامل مع التقنيات (Technical) والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة أليه , ويفضل تحليل الحقائق , وبناءاً على هذه الخصائص فأن الشخص الذي يفضل طريقة التفكير المرتبطة بالجانب الأيسر العلوي للدماغ سوف

يميل إلى حل المشكلات ومعالجتها بطريقة منطقية تستند إلى الدقة , ولن تظهر العاطفة في معالجة المشكلات , ومن ثم فان عملية تقويم الحقائق مهمة بالنسبة إليه.

2 – الجزء الأيسر السفلي من الدماغ (Lower left Brain)

ويرمز له بالرمز (B) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطراً لديه بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير ، ويحب أن تكون الحقائق مرتبة ومنظمة ، وبيئة العمل مستقرة وثابتة , ويشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة , ويميل إلى انجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب وبناءاً عليه , فان الشخص الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي للدماغ سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية ، ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية ، ولديه أولوية بالنسبة للأمن , كما يمتاز الشخص الذي لديه هذا النمط من التفكير بقراءته للتفاصيل الدقيقة في الوثاق والعقود ومتابعة المعلومات ، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها , والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم (نوفل وأبو عواد, 2007 , ص144– 145) .

3 – الجزء الأيمن السفلي من الدماغ (Lower Right Brain)

يرمز له بالرمز (C) ويمتاز الشخص الذي يسود لديه هذا الجزء بأنه متعاطف ولديه حدس تجاهُ الناس والقدرة على توظيف هذا الحدس لاستكشاف مشاعر الآخرين , وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية , ويمتلك القدرة على استعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الاتصال عن طريق لغة الجسد والأعضاء , وتجميل الوجه والتعابير, ويشعر بالتعاطف مع الآخرين , ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليس بطريقة منطقة , فضلاً عن شعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديدة ، وبناءاً عليه فان الشخص الذي يميل إلى تفضيل نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ لديه تعاطف مع الناس والإحداث والاستمتاع بالتفاعل مع المجتمع الذي يحيا فيه .

3 – الجزء الأيمن العلوي من الدماغ (Upper Right Brain)

ويرمز له بالرمز (D) ويمتاز الفرد الذي يسود لديه هذا الجزء بالخصائص التالية : يرى الصورة الكلية كاملة ولا يدقق بالتفاصيل , ويفضل التغيير ويحاول ويجرب ليجد أشياء جديدة , ويستمتع بكونه مشغولا بأشياء عديدة , ولديه خيال , ولا يقتنع بسهولة , بل يبحث عن بدائل أخرى ليقتنع , ويستمتع بالمخاطر والتحديات , ولديه حساسية تجاه المشكلات الجديدة , وقدرة على إعادة وترتيب الأفكار و وضعها مع بعضها بطرق وتراكيب غير مألوفة ، ولا يميل إلى عمل الأشياء دائماً بالطريقة نفسها ويحب أن يجد علاقات وروابط بين الحاضر والمستقبل , والفرد الذي لديه تفضيل للجزء الأيمن العلوي من الدماغ سوف يميل إلى رؤية الأشياء بطريقة كلية وليس جزئية ,ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين, ويعتمد على الإحساس والعاطفة وليس على المنطق في مواجهة المشكلات (Bawanch .et. al , 2010 , p 570) .

نظريه حكومة الذات لستيرنبرغ Sterenberg , 1997

ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام 1988 باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي غير أن ستيرنبرغ (Sternberg , 1990) غير مسماها لتصبح نظرية أساليب التفكير أو حكومة الذات , وظهرت في صورتها النهائية عام 1997، والفكرة الأساسية لهذه لنظرية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب ، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار , ومن ثم فان أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا , وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه ، وكما الحكومة تقوم بوضع أولويات لها , يقوم الفرد بذلك أيضا , وكما نحتاج إلى أن نستجيب للمتغيرات في بيئتنا , تسعى الحكومة إلى الاستجابة للمتغيرات والظروف للعالم المحيط بها , وهذه الطرق المختلفة يمكنها أن تفسر أساليب تفكيرنا في الإدارة

أو في مختلف النشاطات ، إذ نستخدم الأسلوب الذي نشعر معه بالأمان والراحة (الطيب ,2006 ، ص65)،(Richmond.et.al ,2006 , p59 – 60) .

ويعد ستيرنبرغ أساليب التفكير بمثابة الأدوات التي يستخدمها الناس للتحكم في عقولهم وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات التي يرونها في العالم الخارجي وتتمثل في خمسة جوانب هي :-

1. **الوظائف Function** : وتشمل ثلاث وظائف رئيسة للحكومات هي الوظيفة التشريعية Legislative والوظيفة التنفيذية Executive والوظيفة الحكمية Judicial .
2. **الأشكال Forms:** – وتشمل أربعة أشكال رئيسة للحكومات , هي الملكية Monarchic, الهرمية Hierachic, الأقلية Oligarchic , الفوضوية Anarchic .
3. **المستويات Levels:**- وتشمل مستويين رئيسيين للحكومات هما العالمية Global, والمحلية Local .
4. **المجالات Scopes** :- وتشمل مجالين رئيسيين للحكومات هما المجال الداخلي Internal , والمجال الخارجي External .
5. **النزعات Leanings** :- وتشمل نزعات الحكومات التي تتمثل في المحافظة Conservative والتحررية Liberal (Zhang , 2001 , p 551) .

ويرى ستيرنيرغ إن هناك ثلاثة عشر أسلوب للتفكير تندرج تحت هذه المجالات الخمسة وهي على النحو الأتي :

1. الأسلوب التشريعي Legislative Style

ويتصف ذوو أسلوب التفكير التشريعي بأنهم يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم وابتكار القواعد الخاصة بهم , ويفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني مثل كتابة البحوث , تصميم المشروعات , ابتكار نظم تجارية أو تربوية جديدة , كما يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب مبتكر , عالم , فنان أو أديب , مهندس معماري, رئيس بنك استثماري , صانع سياسة , نحات . (عجوة و أبو سريع ,1999, ص: 3) .

2. الأسلوب التنفيذي Executive Style

يتميز الإفراد التنفيذيون بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات , كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا مثل تطبيق القوانين وتنفيذها , ويعملون أحيانا على ملئ الفراغات الموجودة داخل الأنظمة دون خلق أنظمة جديدة بأنفسهم , ويفضلون المهن ذات الإجراءات المحددة , مثل المحاماة , المهن العسكرية , والدينية ، فهم يعملون ما يأمرون به ويتبعون الأوامر والتوجيهات ويقيمون أنفسهم بمدى جودة فعلهم لما يكلفون به من مهام .

3. الأسلوب الحكمي Judicial Style

الإفراد ذوو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات كما يميلون إلى الحكم على النظم والقواعد ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء وهؤلاء الإفراد يفضلون مهنة تقديم البرامج , القضاء , كتابة النقد , الإرشاد والتوجيه , تحليل النظم (العنزي , 2009 , ص 19) .

4. الأسلوب الملكي Monarchic Style

وهو أسلوب الشخص الذي يسيطر عليه هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء , وهو أسلوب من يفكر وحده , وينقاد مع أفكاره الخاصة , فهو مستقل ومدفوع من داخله , ويميل إلى إن لا يدع شيئا يقف في طريقه لحل المشكلة , إذ يفضل الإفراد ذوو الأسلوب الملكي إلى المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شي واحد فقط في المرة الواحدة ويكون تمثيلهم للمشكلات يسيراً وهم متسامحون وحاسمون , ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل (وقاد , 2008, ص 29) ، ويفضل الإفراد الملكيون الإعمال التي تبرز فرديتهم وتضمن لهم عدم تدخل الآخرين بشكل مباشر فيما يقومون به من أعمال من قبيل باحث , مؤرخ , رجل أعمال (p:38, Sternberg , 1994).

5. الأسلوب الهرمي Hierachic Style

ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة , ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة لحل المشكلات , ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسيلة , ويبحثون عن التعقيد , ويكونون واعين بأنفسهم , متسامحين ومرنين نسبيا , ولديهم إدراك جيد للأولويات , فيضعون الأهداف في صورة هرمية بحسب أهميتها ويعرفون بان ليس كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة ، وهم منتظمون جدا في حل المشكلات وفي اتخاذ القرارات ,ويتميزون بالواقعية والمنطقية .

6. الأسلوب الاقلي Oligarchic Style

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم متعددو الأهداف , وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة إليهم , وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة , فهم يحتارون بمن سيبدؤون أولا فالكل عندهم مهم , فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته وأهميته .

7. الأسلوب الفوضى Anarchic Style

يبدو أصحاب هذا الأسلوب كأنهم مدفوعين من خلال خليط من الحاجات والأهداف , ومن الصعوبة عليهم جعل الآخرين يتوافقون معهم , ويقومون بالمعالجة العشوائية للمشكلات ويعتقدون بأن هذه الأهداف تستحق ما يبذلونه من اجلها , ويميلون إلى تبني طريقة عشوائية في حل المشكلات , وعندما يقعون في نقاش مع الآخرين ذوي الأسلوب الهرمي فأن كل منهم قد يكون ثقيلاً مزعجاً للأخر , فالفرد الفوضوي يميل إلى أن يكون في كل مكان ويجد صعوبة في إتباع خط مستقيم في نقاشه ويتميز الأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي بأن أداءهم أفضل عندما تكون المهمات والمواقف التي يكلفون بها غير منظمة , أو بعبارة أخرى غير متقيدة بترتيب معين .

8. الأسلوب العالمي Global Style

يفضل الأفراد ذوو الأسلوب العالمي التعامل مع مفاهيم واسعة في كثير من الأحيان يتجهون للتعامل مع قضايا مجردة وكبيرة نسبيا فهم يشاهدون الغابة ولكن لا يميزون الأشجار التي تكونها , فهم غالبا ما يتجاهلون التفاصيل , ويميلون إلى الإبحار في عالم من الخيال ويسترسلون في تفكيرهم , ويكونون مدفوعين من خلال هدف أو أهداف متناقضة , ويكونون متوترين بسبب اعتقادهم بأن توفر شروط الحل له أهمية الحل نفسها , ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل , ويبحثون عن التعقيد أحيانا نتيجة إحباطهم ويكونون غير واعين بأنفسهم مشوشين بوضع أولويات لأعمالهم , لأنهم لا ينظرون إليها بدرجة متساوية (الفاعوري, 2010, ص ص: 63-64) .

9. الأسلوب المحلي Local Style

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التعامل مع المشكلات المحسومة التي تتطلب التعامل مع التفاصيل , والاتجاه إلى الجوانب العملية من إي موقف يجد نفسه فيه , إذ يفضل ذوو الأسلوب المحلي الأنشطة التي تتطلب منهم الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة , ويميلون إلى المشكلات العيانية , ويتوجهون نحو المواقف العملية , وقد ذكر ستيرنبرغ

(Sternberg , 2005) أن الطالب ذو الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار , ولا يعرف كيف يربط بينها و ما هي علاقاتها , ويكتب أبحاثاً بها كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا يوجد بها تنظيم واضح , وعندما يتحدث يركز على محددات دون نظرة كلية للموضوع (وقاد ,2008 , ص: 32)

10. الأسلوب الداخلي Internal Style

ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى العمل بمفردهم وهم منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة ويتميزون بالتركيز الداخلي ويفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين وإدراكهم الاجتماعي اقل بالعلاقات الاجتماعية , ويعتمد الفرد على تقديره الخاص دون الحاجة إلى اخذ آراء الآخرين .

11. الأسلوب الخارجي External Style

ويفضل أصحاب الأسلوب الخارجي في اغلب الأحيان الانخراط في الإعمال التي تسمح لهم بالتفاعل مع الآخرين , ويتعاملون معهم بأريحية ويسر دون خجل , ويميلون للعمل مع الآخرين ولديهم حس اجتماعي أكثر بالعلاقات الشخصية من ذوي الأسلوب الداخلي , ويبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين (Sternberg & Wagner , 1991 , p 6).

12. الأسلوب المتحرر Liberal Style

ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل الأشياء بطرق جديدة ويفضلون تغيير القوانين والإجراءات الموجودة أقصى تغيير ممكن ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة ، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل ، ويميلون إلى العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة ، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف ، ويفضلون كذلك عمل الأشياء بطرق غير مألوفة والابتعاد عن المحافظة (علوان ,2011 , ص 81) .

13. الأسلوب المحافظ Conservation Style

ويتميز هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين والإجراءات الموجودة ، ويكرهون الغموض , ويحبون المألوف ويرفضون التغيير ويتميزون بالحرص والنظام كما يتبعون طريق المحاولة والخطأ في عمل الأشياء ويفضلون اقل تغيير ممكن , وأسلوبهم الذي يتبعونه هو أن الفرد يحب التقليدية والثبات ويفضل عمل الأشياء بطرق صحيحة (أبو هاشم ,2007 , ص: 10) .

مناقشة نظريات أساليب التفكير

من خلال ما تم عرضه من نظريات لأساليب التفكير , فقد تناول العلماء والباحثون هذا الأساليب من زوايا وأبعاد مختلفة , إذ أشار غريغورك (Gregorc , 1982) في نظريته لأساليب التفكير إلى وجود قنوات للعقل يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أكثر كفاية وفاعلية , ثم حدد أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بأربعة أساليب ولكل أسلوب صفات وخصائص تميزه من الأخر , أما هاريسون و برامسون (Harrison & Bramison , 1982) فقد أكدا في نظريتهما أن الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة وهذه الأساليب ثابتة أو قابله للتغير وأوضحا كيف تنمو الفروق بين الإفراد في أساليب التفكير وهي فئات أساسيه للطرق المقيدة للإحساس بالآخرين وبالعالم , وقد صنفا أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي (التركيبي , المثالي , العملي , التحليلي , الواقعي) وأكدا أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات ويرون أن سيطرة النصف الأيسر تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي و الواقعي , أما سيطرة النصف الأيمن فتؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي .

في حين حدد كوستا (Costa , 1985) في نظريته أربع مراحل هرميه للتفكير تعتمد كل مرحله على المرحلة السابقة لها وهي المهارات المنفصلة للتفكير ,

واستراتجيات التفكير , والتفكير ألابتكاري , والروح المعرفية , وقدم جابنس(Gubbins) في نظريته مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهي حل المشكلات , واتخاذ القرار , والوصول إلى الاستنتاجات , والتفكير التباعدي , والتفكير التقويمي , وأخيرا الفلسفة و الاستدلال .

أما هيرمان (Hermann , 1987) فقدم نظريته في التفكير اسماها قيادة المخ أو (بوصله التفكير) واثبت فيها أن لكل فرد مخاً فريداً خاصا به مثل بصمة الإصبع , و قسم الدماغ الداخلي إلى أربعة أجزاء(الأيسر العلوي) (الأيسر السفلي) (الأيمن العلوي) (الأيمن السفلي) وكل جزء من هذه الأجزاء له أسلوب تفكير يتمتع بصفات وخصائص تجعله مختلف عن الأخر , أما ستيرنبرغ (Sternberg , 1997) فاقترح في نظريته حكومة الذات ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير أتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص وهي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها ويمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي وتختلف باختلاف الحياة (أي أنها دينامية وليست جامدة) ويمكن تعلمها وقياسها , وحدد ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تتدرج تحت خمسة أبعاد رئيسة مستواحاة من نظام حكم الشعب .

وقد تبنى الباحث نظرية هاريسون و برامسون (Harrison & Bramison , 1982) أطارا نظرياً لأساليب التفكير وذلك للأسباب الأتية : -

1. استنادها على العمليات العقلية في نصفي الدماغ (الأيسر, والأيمن) .
2. من خلال الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات التي اعتمدت على هذه النظرية تبين أن لهذه النظرية قدرة تنبؤية بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة.
3. ارتباط أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية بجوانب عديدة من حياة الفرد كالجانب (الاجتماعي , المعرفي , الشخصي , المهني) .

ثانيا: أساليب التعلم Learning Style

تمثل أساليب التعلم مجموعة من السلوكيات سواًء كانت معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون , وتعمل هذه السلوكيات بوصفها كمؤشرات للكيفية التي يدرك بها الطلبة المتعلمون لبيئتهم التعليمية وكيف يتعاملون معها وكيف يستجيبون لها (Lawrence , 1984 , p 3) .

وأسلوب التعلم هو طريقة الطالب التي يدرك بها الأشياء من حوله وان مصطلح الأسلوب المعرفي هو المصطلح الأم المستخدم من قبل أعضاء جمعية العلوم التربوية الأمريكية في أبحاثهم ، ولكن تم استخدام مصطلح أسلوب التعلم بدلاً عنه لمدلوله التربوي المباشر وصلاحيته العملية للتربية المدرسية , وعلى الرغم من الاختلاف في الاسم , إلا أن كلاً من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران إلى الطريقة التي يعتمدها الطالب في البحث عن معاني الأشياء من حوله لكي يتعلم هذه المعاني كل بحسب مدركاته الخاصة (حمدان ,1985 , ص19-20) .

فمصطلح أسلوب التعلم يشير إلى مجمل العمليات المباشرة خلال التعلم , ويرتبط بنزعة عامة تجاه مدخل للتعلم يبرزه ويعرضه الفرد ، ومداخل التعليم هي استراتيجيات يتبناها الفرد في سعيه للنجاح في انجاز مهام التعلم (Robotham , 1999 , p 1)، ومن المهم للتربويين أن يساعدوا الطلاب على اكتشاف أساليبهم الجيدة في التعلم والاستفادة منها ومن ثم تنميتها , لان معرفة الطالب لأساليب تعلمه يساعده على استخدام وتطوير استراتجيات للتعامل لغرض سد النقص في نقاط ضعفه والاستفادة من نقاط قوته (Bogod , 2002 , p 4) .

الخلفية التاريخية لأساليب التعلم

لقد بدأت فكرة أساليب التعلم بشكل غير مقصود عندما ظهر أول تمييز بين نصفي الدماغ وفصلهما في القرن التاسع عشر حين أشارت بعض الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال التعلم الدماغي آنذاك والتي زادت من الاهتمام بدراسة وظائف

الدماغ , إذ أكدت نتائجها على قدرة الخلايا العصبية على التعلم والتي أدت إلى زيادة الاهتمام في البحث في أساليب التعلم , ومن هذه الدراسات دراسة داكس و بروكسا عام 1865 التي أشارت إلى أن الاضطرابات اللغوية التي تصيب الفرد تأتي نتيجة التلف الذي يصيب النصف الأيسر من الدماغ وان أول إشارة لاستخدام مفهوم أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه حاليا يكاد يكون خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر , حينما أشار كيركهارد (Kirkichard) بقوله " إن على المعلم عند تدريسه للمتعلم مساعدته للخروج من خطأه أو من عدم فهمه للأشياء كما يفعل الآخرون غيره واضعا نفسه مكانه ليدرك الأسلوب الذي يدرك أو يتعلم به الطلبة " (شامخ , 2011 , ص ص: 33-34) .

كما تم تناول أساليب التعلم على يد كارل يونغ (Carl yung) عام 1927 وهو يعد الأب لنظريه أسلوب التعلم, إذ لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها القرارات ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم مما اثأر اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية وتوصل الباحثون (Butler,1982, Silver & Hanson , McCarth , 1995) إلى إن أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما :-

1. **تركيزها على العملية process** :- إذ أن جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم , أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها و يقييم النتائج المتمخضة عنها .
2. **التأكيد على الشخصية personality** :- إذ يعتقد منظرو أساليب التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي و التفرد في الأفكار والمشاعر, إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب ألعمليه التعليمية, وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافيه بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم (العلوان ,2010 , ص: 31 - 4)

قواعد أساليب التعلم في الفكر الإسلامي

يتفق المتخصصون على أن أساليب التعلم تختلف باختلاف فروع العلم ومجالاته , إذ إن لكل فرع منه طرائق تعليم عامه وأساليب تعليم خاصة به , كما تختلف هذه الطرائق والأساليب باختلاف المراحل الدراسية والفئات العمرية , فلكل منها قواعد ومميزات تختلف عن الأخرى , وأي خلط فيها يؤدي نتائج سلبيه على العمليه التعليمية وأركانها بخاصة على الطالب ويرى الغزالي : -

- ضرورة اختيار طرائق التدريس وتنظيمها بحسب اختلاف العلوم , ونوعية المتلقي وقدرة المعلم على التنفيذ , ومدى تمكنه منها وإتقانه لها .
- الاهتمام بالحفظ مع الفهم والممارسة , والتطبيق , والتكرار , والاستنباط , على أن تصمم هذه الأساليب و تنفذ على أسس سليمة .
- اعتماد التدرج في تدريس العلوم , فلا يخوض الطالب أو المعلم مع الطالب في فنون العلم دفعة واحدة , وإنما يكون بحسب استعداداته وقدراته, ويبدأ بالأهم منها , فالإرهاق في التعليم يميت القلب ويبطل الذكاء .

وينصح الغزالي بمراعاة الفروق الفردية في التعلم , فلا يعامل الصبيان بأسلوب واحد والمعاملة نفسها , بل يجب أن يختلف علاجهم باختلاف قدراتهم و قابلياتهم وبيئاتهم وعلى المعلم أن يستغل ميول الطفل الداخلية , وان يهيئ له الجو الأخلاقي المناسب , وحمايته من أقران السؤ ووجوب تعويده الخشونة في اللباس والمأكل والمشرب , وان يستعان على تأديبه بحياته وان يكافأ على جميل خلقة لان في ذلك تشجيعاً له على الخير وفعله وان يقتصر في لومه وتعنيفه عند وقوع الذنب , وعلى المعلم أن يتدرج في علاج الأخلاق السيئة عند الطالب إذا كان يصعب تركها مرة واحدة (التل وشعراوي ,2007 , ص 63-64) .

تفضيلات أساليب التعلم

يصف ليتزنكر و اوسيف (Litzinger & Osife) أساليب التعلم على أنها الطرائق المختلفة التي يفكر بها الأطفال والراشدون ويتعلمون بها وان كل شخص منا يطور مجموعته المفضلة والمتسقة من السلوكيات أو المناهج للتعلم , ومن اجل الفهم بصورة أفضل فأنهم يقسمان عملية التعلم إلى عدة عمليات :

1. **المعرفة Cognition** :- أي كيف يكتسب الفرد للمعرفة
2. **التصور الإدراكي Conceptualization** :- أي كيف يعالج الطالب المعلومات فهناك أشخاص يبحثون دائما عن صلات بين الإحداث غير المترابطة في حين إن الأمر بالنسبة للآخرين هو إن كل حدث يثير مجموعة من الأفكار الجديدة .
3. **العمليات الوجدانية Sentimentaltion processes** :- إن كل من دافعية الفرد وأساليبه في اتخاذ القرار وقيمه و تفضيلاته والانفعالية تساعد أيضا في تحديد أساليب تعلمه(المهداوي ,2006, ص 20).

استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم

يخلط الكثير من الباحثين بين مصطلحي أسلوب التعلم واستراتيجيات التعلم , فلم يكن هناك تمييز بين المفهومين , وجرت العادة في النظر إلى الإستراتيجية على أنها مصطلح أكثر عمومية من مصطلح الأسلوب , وإنها خطة عامة يتم تنفيذها بأساليب متعددة (شامخ ,2011, ص28) .

وبشكل عام يقصد باستراتيجيات التعلم , الاستخدام المقصود لعملية معرفية أو أكثر لانجاز مهمة معينة , وتعرَف بأنها مجموعة خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها (صبري وتاج الدين,2000,ص63) , وقد عرفا (حسن و الشوربجي) استراتجيات التعلم بأنها الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير, والتخطيط , وأداء مهام التعلم

البسيطة والمعقدة (حسن و الشوريجي,2005,ص 10) , أما أساليب التعلم ما هي ألا أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم تنطوي على المجال المعرفي في تناول المعلومات وتذكرها واسترجاعها كما تشير إلى طريقة الفرد في البحث عن معاني الأشياء وله في تعلم المعاني أساليبه الخاصة به (عواد ,1998,ص61) .

ويشير الزيات (2004) إلى أن أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون من خلالها بيسر وفاعلية من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها , وهي بهذا المعنى تقترب من استراتيجيات التعلم غير إن الاختلاف الجوهري بين أساليب التعلم واستراتجيات التعلم يتمثل في إن الأخير(استراتجيات التعلم) متعلمة أو مكتسبة ويمكن شعوريا أو على مستوى الوعي توظيفها على نحو إرادي مقصود في مختلف المواقف والمشكلات , ومن ثم فأن الاستراتجيات المعرفية متغيرة تختلف باختلاف الموقف المشكل أو المهمة موضوع المعالجة , فضلا عن إنها نواتج للبنية المعرفية ، بمعنى إن قدرة الفرد على اشتقاقها تتوقف على الطبيعة الكمية والكيفية لبنائه المعرفي(الزيات, 2004, ص 547 –548) .

الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم

يتداخل أسلوب التعلم مع الأسلوب المعرفي , وقد كانت مسألة التداخل هذه موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجهات نظر مختلفة , إذ يرى بعض العلماء في مجال علم النفس التربوي أن أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي مفهومان مترادفان يستخدم كل منهما للدلالة على الأخر ومن المؤيدين لوجهة النظر هذه انتوستل(Entwistle) و جرتس وسونغر(Gretes & Songer) وشميك (Schemeck) , وفي هذا السياق يرى شميك (Schemeck) إن أساليب التعلم هي عبارة عن الأساليب المعرفية التي يظهرها الأفراد عند مواجهة عملية تعلم معينة ، فأسلوب التعلم كما بين هونساكر(1981 ، Hunsaker) يساعد الفرد على اكتساب المعلومات واستخدامها في التعلم باعتبارها مظهراً من مظاهر الأسلوب المعرفي (جديد,2009,ص45).

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن أسلوب التعلم اعم واشمل من الأساليب المعرفية فالأسلوب المعرفي هو جزء من أسلوب التعلم ففي فترة السبعينات كان مفهوم اسلوب التعلم هو السائد في الاستخدام وقد استبدل بعد ذلك وأصبحت الأعمال والدراسات في هذا المجال تقع تحت مضلة الأسلوب المعرفي ويؤيد وجهة النظر هذه دن (Dunn) الذي يرى أن تطور مفهوم أساليب التعلم سبق تطور الأساليب المعرفية وأسلوب التعلم يشتمل في داخله الأسلوب المعرفي (محمد ,2001, ص 64) .

أما وجهة النظر الثالثة فترى أن الأساليب المعرفية اعم واشمل من أساليب التعلم فأسلوب التعلم هو فئة من فئات الأسلوب المعرفي ومن المؤيدين لوجهات النظر هذه بالمر (Balmer) الذي يرى إن أساليب التعلم هي أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم وليس من الضروري أن تكون كل الأساليب المعرفية أساليب تعلم ، إذ تشمل الاساليب المعرفية المجال المعرفي الإدراكي ومجالات المعرفة كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية فالإدراك في المجال الاجتماعي أسلوب معرفي لايمت بصلة بأساليب التعلم ، في حين الإدراك في مجال تناول المعلومات والتفكير هو أسلوب معرفي يسمى في هذه الحالة أسلوب تعلم , وان الأساليب المعرفية تشير إلى الاختلافات الفردية في أساليب التذكر والتخيل والتفكير، أما مفهوم أساليب التعلم فيشير فقط إلى الاختلافات الفردية في طرق التعامل مع المعلومات أثناء مواقف التعلم(Messick ,1984 , p:3)،(أبو ناشئ ,1996،ص14)

النماذج التي فسرت أساليب التعلم

إن أساليب التعلم تركز على كيفية حدوث التعلم وليس على كمية ما يتعلمه أو ما يكتسبه الفرد من معلومات, فهو يمثل السلوك المميز الذي يعمل مؤشراً على كيفية تعلم الفرد من بيئته وهناك العديد من النماذج التي فسرت حدوث التعلم نذكر منها :-

نموذج بيجز لأساليب التعلم Biggs's Model of Styles to Learning

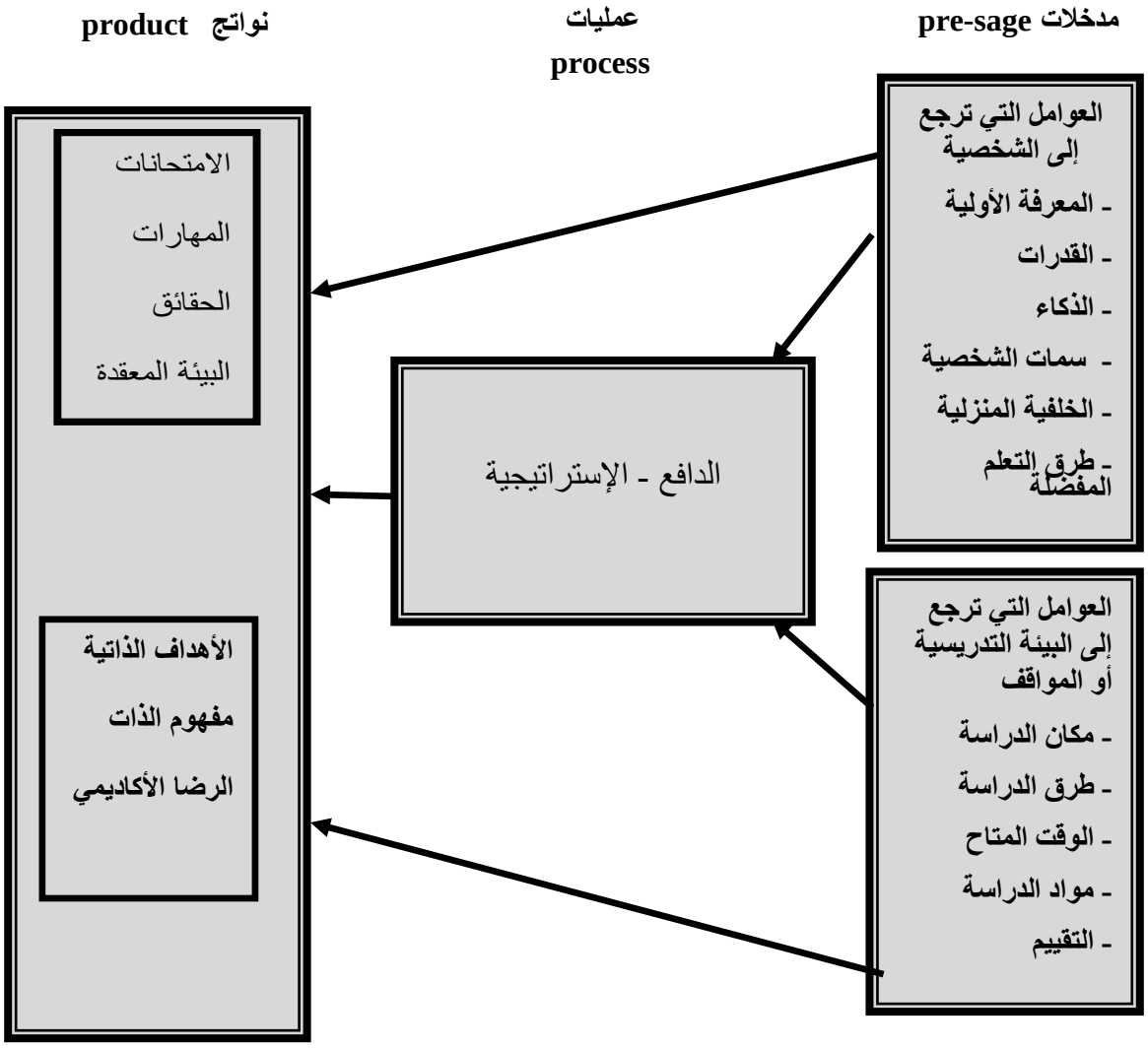
وضح جون بيجز (John Biggs , 1987) نظرية في التعلم تعد سياقا مفيدا لفهم التعلم لدى الافراد , وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرهما على كل من عمليات التعلم ومخرجاته من ناحية أخرى , ويرى بيجز أن الأفراد يشرعون في التعلم لأسباب عديدة وتحدد تلك الأسباب كيف يسلكون في التعلم ، والطرق التي يسلكون بها في التعلم تحدد تبعا نوع نواتج التعلم (Biggs , 1999 , p 64) ، وتوصل بيجز في نظريته إلى ثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي (Surface Style) , وأسلوب التعلم العميق (Deep Style) , وأسلوب التعلم التحصيلي (Achieving Style) ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والإستراتيجية ويؤدي الاندماج بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم (Biggs , 1991 , p: 14).

ويرى بيجز (Biggs) أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى الاختلاف في مستويات نواتج التعلم , إذ يرى إن الاختلاف في التنوع يرجع إلى اختلاف مدخلات التعلم التي تتألف من مجوعتين الأولى تشكل العوامل التي ترجع إلى الشخصية كسمات الشخصية والقدرات العقلية والمعرفية والطرق المفضلة في التعلم والقيم والمعرفة الأولية , والثانية تشكل العوامل التي ترجع إلى بيئة التعلم أو ما يطلق عليه مصطلح (السياق التدريسي) مثل المحتوى الدراسي وموضوع الدراسة وطريقة التدريس والتقويم, ويؤكد بيجز (Biggs) إن تفاعل كل من المدخلات الشخصية وبيئة التعلم يؤدي إلى مجموعة من القيم التي تؤدي بدورها إلى أثارة دافعية المتعلم التي تحدد الإستراتيجية الملائمة وتناول المعلومات المقدمة له ليصل إلى نتائج تعلم أفضل (محمد ,2009) .

w.w.w.ibrahim.1952.Jeeran.com

وأطلق بيجز (Biggs) على هذه النظرية اسم(النموذج الثلاثي للتعلم)(3p Model of Learning) واختصاراً(3p Model) لأنها تتضمن ثلاثة مكونات رئيسة

هي المدخلات Pre-sage , والعمليات Process , والمخرجات أو النواتج Product وهذه المكونات الثلاثة يبدأ اسم كل مكون منه بحرف(P) وكما موضح في الشكل (1) (Jones , 2002 , p p:6 -7) .



شكل (1)

مخطط بيجز (Biggs , 1987) لأساليب التعلم (Jones , 2002 , p:7)

تصنيف بيجز لأساليب التعلم (Biggs)

1 – أسلوب التعلم السطحي Surface Learning Style

وهو نزعة لدى الفرد لمعالجة المعلومات عند المستوى السطحي وهو يعتمد على الدافعية الخارجية في التعلم كالخوف من الفشل , وإن هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على انه طريق يوصل إلى أهداف وغايات في نهايته مثل الحصول على وظيفة مستقبلا أو بهدف إرضاء الآخرين أو إرضاء الوالدين وليس إرضاء الذات أو حتى البعد عن المشكلات(Moutsios . et . al , 2005 , p: 329)

والإستراتيجية المستخدمة في هذا الأسلوب من التعلم تقوم على تذكر واسترجاع المعلومات والأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان واستخدام مهارات معرفيه منخفضة الرتبة كالتذكر والتعرف والوصف والشرح والترتيب وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة ، والاحتفاظ بالمعلومات بوصفها وحداتٍ معزولة غير مترابطة بما لا يعزز فهمها , أو الاحتفاظ طويل المدى بها (Kennedy , 2002 , p 438) ، وتقبل الأفكار والمعلومات يكون بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة ، والتقيد بحدود المنهاج والاعتماد على الملخصات التي يعدها المدرسون , ويتم تخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة ، واستخدام استراتيجيات التكرار الآلي بهدف الحفظ الأصم للمعلومات بحيث لا ينتج بالنهاية فهما للمعنى ومن ثم الإدخال المنفرد للأفكار وتجميعها وتكديسها دون إقامة روابط بينها و بين ما هو ماثل في البناء المعرفي لدى الفرد , ويعالج المتعلم الموضوع بطريقة جزئية , إذ يتم التركيز على العبارات المفتاحية مما يشوه البنية الأساسية والمعنى , كما يستخدم المتعلم إستراتيجية التخمين في التحضير والاستعداد للامتحان , وتقبل الواجبات والمهام من الزملاء فالمتعلم هنا سلبي وغير قادر على ضبط تعلمه , ويرتبط أسلوب التعلم السطحي بالنظر إلى التعلم على انه إعادة إنتاج للمعرفة , وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل(Matthews , 2001 , p 224) ،(جديد ,2009 ص 116– 117) .

2- أسلوب التعلم العميق Deep learning Style

ويقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة , فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمهما واستيعابها ويدركون أهميتها , وهم يرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم , ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها ، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد وراء المادة الدراسية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة , ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم و يحصلون على المعرفة من مختلف المفردات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسة والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسي , كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (الدردير ، 2004 ، ص 162) .

فالمتعلم هنا يكون فعالاً واثق في معلوماته وايجابي في مواقف التعلم وقادر على ضبط تعلمه ، ولديه اهتمام داخلي عميق في الموضوع ورغبة صادقة في الفهم , والتمكن من مواضيع أكاديمية خاصة , ويرتبط أسلوب التعلم العميق في النظر إلى التعلم على انه بناء لنموذج الفهم المركب من المعرفة النظامية والخبرة الشخصية والذي يكتسبه الفرد من خلاله المهارات التي تمكنه من النجاح في حياته العملية (Lavelle & Zuercher , 2001 , p 373) .

والدافعية في هذا الأسلوب تكون داخلية , إذ ينظر الطلاب إلى مهمة التعلم على أنها شيقة وممتعة وان عليهم أن يسهموا فيها ولديهم الميل والرغبة الصادقة للحصول على المعرفة (Ryaner & Riding , 1997 , p 67) .

وأكد بيجز (Biggs , 1988) أن الطلبة الذين يتبعون الأسلوب العميق يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي بتجاوز مجرد معرفة بعض الحقائق والمفاهيم أو فهم المحتوى إلى التجريد والنقد والإبداع , حيث ينطلق العقل إلى أقصى أمكانته ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم , أو يتوصل إلى رؤية لعالم جديد ,

وبالتالي يصبح الطالب أكثر قدرة على الاتصال و تبادل الآراء والاقتراب من المشكلات من زوايا مختلفة وأكثر قدرة على التعامل مع البدائل وربط النظرية بالتطبيق (عطاري ، 2002 ، ص: 166) .

3- أسلوب التعلم ألتحصيلي Achieving Learning Style

وهو الأسلوب الذي يتميز فيه الطالب بدافعية التحصيل والذي يعتمد على التعزيز الذي يأتي نتيجة التحصيل المادي الظاهر ويكون على شكل درجات عالية والتركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في مهمة التعلم ولكنه يركز على التحصيل العالي (Biggs , 1993 , p: 31).

والدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية فالطالب يكون معنياً بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات , ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي , وذلك لان التركيز لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة , ولكنه يركز على التحصيل العالي (Peng & Bettens , 2002 ,p p; 3 - 4) .

أما الإستراتيجية التي يتبناها الطلبة في هذا الأسلوب هي كل ما يستخدمه الطلبة من اجل الوصول إلى تحقيق الدرجات العالية والتحصيل المرتفع فهمم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يقرؤون فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة (Furnham.et.al,2009 , p :772).

نموذج مكارثي Mecarthy Model

ترى مكارثي إن الإفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتين هما المشاعر أو التفكير, وفي ذلك قدمت نموذجها الذي يهتم بإيجاد

نوع من التكامل بين أساليب التعلم من جهة والتعلم الاستراتيجي من جهة أخرى , وفي ضوء الكيفية التي يستقبل بها المعلومات ويعالجها , وربطت مكارثي بين أساليب التعلم الأربعة لكولب Kolb ووظائف نصفي الكرة الدماغية , و وضعت بذلك نموذجاً لعمل خطة للدرس يعتمد على بعدين هما :-

1. الإدراك:- الخبرة المحسوسة مقابل التفكير التجريدي .

2 . المعالجة :- التجريب النشط مقابل الملاحظة المتأملة .

وتصنف مكارثي المتعلمين تبعاً لأساليب تعلمهم إلى أربعة أصناف هي :-

1- النمط التصوري أو التخيلي Imaginative style

ويفضل المتعلم في هذا النمط أن يستقبل أو يدرك المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة تأملية , أو عن طريق التأمل والتفكير الانعكاسي التصوري وان المتعلم ضمن هذا النمط يفضل استخدام الحواس والمشاعر ويفضل المشاهدة وفي سياق هذا الأنموذج يفضل المتعلم استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والحدث والتفاعل والعصف الذهني ويسعى إلى المشاركة الشخصية والبحث عن المعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل على نحو جدي مع خبرات التعلم ويتأمل فيها (المحاميد والزغول , 2007, ص: 27) .

2 - النمط التحليلي Analytic Style

يستقبل التحليليون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بشكل تأملي وهم يقدرون كلاً من التفاصيل والأفكار, ويميلون إلى التفكير بشكل متتابع , ويقدرون الأفكار أكثر من الأشخاص , وان وظيفة النصف الأيسر من الدماغ هو الاهتمام بالمعرفة الجديدة , ووظيفة النصف الأيمن هي دمج الخبرة الجديدة مع المخزون المعرفي .

3- الأسلوب النشط Active Style

يستقبل الادراكيون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بطريقة نشطة وهم يميلون إلى أن يكونوا واقعيين ويقدرون حل المشكلات بطريقة عيانية ويجربوا ليتعلموا بالاكتشاف , ووظيفة النصف الأيسر من المخ هي الاهتمام بالتطبيقات الأكثر عمومية ، أما النصف الأيمن فيهتم بالتطبيقات الفردية والذاتية , وحصولهم على المعلومات يكون من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة وهو ما يطلق علية بالمعرفة في كيفية تطبيق ما يتعلمه الفرد والبحث عن إجابات للأسئلة الكيفية الاستفهامية (بهجات ,2004 , ص ص:24-23) ,(وقاد ,2008 , ص 67) .

4 - النمط الديناميكي Dynamic Style

وهو النمط الذي يستقبل فيه الفرد المعلومات بطريقة حسية ملموسة ويعالجها بنشاط , وان المتعلم ضمن هذا النمط يعتمد على حواسه ومشاعره في استقباله للمعلومات ومعالجتها ويحب العمل بها , ويعتمد العمل والشعور منهجاً , والبحث عن الإمكانيات المخبأة والاستكشاف , والتعلم بالمحاولة والخطأ ,ووظيفة النصف الأيسر من الدماغ هي تحليل موقف التعلم , أما النصف الأيمن فيعنى بتوسيع دائرة التعلم وتطويرها (الإبراهيمي ,2012,ص 41) .

نموذج انتوستل Entwistl 1981

خرج انتوستل في نموذجه بثلاثة توجهات أساسية لاستراتيجيات التعلم هي :-

1- التوجه نحو المعنى الشخصي personal meaning orientation

2- التوجه نحو إعادة الإنتاج Reproduction orientation

3- التوجه نحو التحصيل Achieving orientation

وتترافق هذه التوجهات مع أنواع مختلفة من الدافعية , ويؤدي التفاعل بين هذه الدوافع والاستراتجيات إلى اختلاف عمليات التعلم ، والتي ينشا عنها بالتالي ثلاثة أنواع من أساليب التعلم هي :-

1. **الأسلوب العميق** : وينشأ عن التوجه نحو المعنى ، إذ تكون الدافعية داخلية والاستراتجيات المستخدمة عميقة , فتقود إلى مستوى عميق من الفهم .
2. **الأسلوب السطحي** :- وينشا عن التوجه نحو الإعادة الحرفية , إذ تكون الدافعية , خارجية والاستراتيجيات سطحية ويكون الناتج مستوى ضحلاً وسطحياً من الفهم ويتميز في هذا الأسلوب الأفراد القادرون على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون كذلك في دراستهم على التعليمات الواضحة ، والمناهج المحددة , والحفظ الأصم .
3. **الأسلوب الاستراتيجي** : ينشأ عن التوجه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة وتكون الدافعية الأساس في التحصيل , وتتبع طرق الدراسة المنظمة والتي ينتح عنها درجات تحصيلية مرتفعة بغض النظر عن مستوى الفهم المحقق ويتميز في هذا الأسلوب الإفراد غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدرس و واتجاهاتهم تكون سلبية نحو الدراسة ، والتعلم عندهم لغرض النجاح فقط , ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في مواقف التعلم (الشرقاوي , 1996, ص :126) ، (جديد ,2009,ص ص:33 -34).

نموذج شمك Schmeck 1983

يرى شمك (Schmeck) أن أسلوب التعلم يمثل الاستعداد الذي يبديه بعض الطلبة في تبني إستراتيجية تعلم معينة دون النظر إلى المتطلبات المحدودة للمهمة التعليمية , وهذه الإستراتيجية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأسلوب, وهي نموذج من فعاليات معالجة المعلومات المستخدم للتحضير لاختيار موقع الذاكرة, وعلى وفق هذا الأنموذج

تم تحديد أسلوبين للتعلم في كيفية معالجة الأفراد للمعلومات , فهم أما معالجون للمعلومات معالجة عميقة وموسعة , أو معالجون للمعلومات معالجة سطحية مكررة . (Cassidy, 2004 , 434) , (Schmeck, 1983 , p:233)

ويؤكد شمك أن الطلبة الناجحون هم الذين يستخدمون أسلوب التعلم المتضمن التفكير بعميق في دراستهم والطلبة أما أن يكونوا عميقين أو سطحيين , فالطلبة الذين يتميزون بمعالجتهم المعمقة والمفصلة والموسعة للمعلومات يمضون اغلب وقتهم في التفكير ويمضون وقتاً اقل في الترديد فهم يصنفون ويقارنون ويحللون ويجمعون المعلومات من مصادر مختلفة ويوسعون الموضوع من خلال أمثلة شخصية وإعادة صياغة الكلمات بأسلوبهم وهم الأسرع تعلماً والأفضل تذكرا , أما الطلبة الذين يتميزون بأنهم سطحيون فهؤلاء يمضون وقتا كثيرا في دراستهم وترديد وحفظ المعلومات في شكلها الأصلي فهم يفضلون استيعاب المعلومات كما أعطيت وليس بالتفكير وإعادة صياغتها (حمادي ،1997, ص: 33) .

وقام شمك بتطوير قائمة أساليب التعلم باستخدام نتائج التحليل العاملي للإجابات على فقرات القائمة والتي كانت تتعلق بأنماط سلوكية يقوم بها الطالب , وهذه القائمة احتوت على (62) فقرة مصنفة إلى (4) أساليب لتقدير أبعاد أسلوب التعلم كشكل من أشكال معالجة المعلومات التي يتصف بها طلبة الجامعة وهي على النحو الأتي :-

1. **أسلوب المعالجة المعمقة** :- ويبين هذا الأسلوب كيفية تعامل الطلاب مع المواد الدراسية والمعلومات التي يتلقاها ويركز أصحاب هذا الأسلوب على الجوانب التنظيمية لاستيعاب المادة التعليمية وتحليليها وتأليفها وتقويمها لتكوين أفكار جديدة .

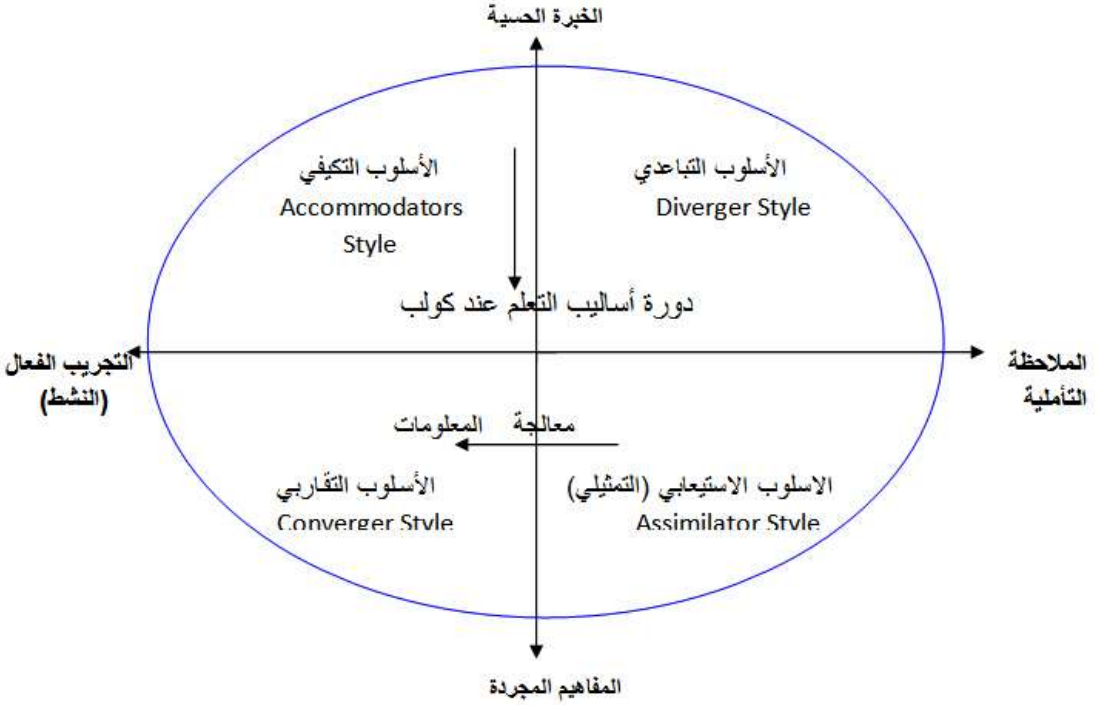
2. **أسلوب المعالج المفصلة والموسعة** : - ويمثل هذا الأسلوب نزعة الطالب وقدرته على ترجمة المعلومات بمصطلحات خاصة بخبرته الحياتية بوساطة البحث بتطبيقات عملية وتشير إلى طريقة الطالب في أغناء المادة وإثرائها في إطاره المرجعي و وخبرته الحياتية والشخصية .

3. **أسلوب الاحتفاظ بالحقائق** :- وتعتمد على عملية الخزن والاسترجاع في الذاكرة طويلة المدى , إذا يتم تذكر هذه المعلومات بفعالية عالية .

4. **أسلوب الدراسة المنهجية** : - ويعكس هذا الأسلوب قدرة الطالب على تنظيم دراسته ووضع إستراتيجية عامة للمذاكرة اليومية , أي استخدام العادات الدراسية النظامية (Schmeck ,1983 , P: 248)

نموذج كولب Kolb 1984

وضع كولب (Kolb ,1984) أنموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي Experimential Learning theory ويقدر هذا النموذج سلوك الطلبة والعمليات المعرفية التي يستخدمونها أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم ويتضمن هذا النموذج بعدين الأول أسلوب إدراك المعلومات والأخر معالجة المعلومات , وقد حدد لكل منهما قطبيين متعاكسين , فإدراك المعلومات يبداء من الخبرة الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة , أما معالجة المعلومات فيبدأ بالملاحظة التأملية وتنتهي باستخدام التجريب الفعال ومن تقاطع أقطاب هذين البعدين تكون الحصيلة أربع أساليب تعليمية هي (أسلوب التعلم التباعدي) و(أسلوب التعلم الاستيعابي) و (أسلوب التعلم التقاربي) و(أسلوب التعلم التكيفي) (Bowles , 2004 , p: 4) . كما موضح في شكل (2)



شكل (2)

دورة أساليب التعلم عند كولب (Kolb , 1984 , p: 26)

والتعلم عند كولب عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به وانه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وهذا يتم في أربعة مراحل متتالية هي :-

1. الخبرات الحسية Concrete Experience :

وتعني إن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية , وان هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة , كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشاتهم مع زملائهم ومن التغذية الراجعة الخارجية , وهم ذوو توجه اجتماعي ايجابي نحو الآخرين , ولكن يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة .

2. الملاحظة التأملية :- Reflective observation

ويعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ويفضلون المواقف التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ولكنهم يتسمون بالانطواء (الإبراهيمي , 2012, ص 44) .

3. المفاهيم المجردة : - Abstract conceptualization

ويعني إدراك المعلومات ومعالجتها بالاعتماد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ويركز أصحابه على النظريات والتحليل المنظم وتوجههم يكون نحو الأشياء اكبر من توجههم نحو الأشخاص الآخرين ، فهم يلاحظون ويراقبون ويأخذون المعلومات من البيئة ويعكسونها على خبراتهم بطريقة غالبا ما تكون بصرية , كما يمكن تصنيفهم على إنهم تخيليون فالمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على المفاهيم المجردة يحتاج إلى تعليم واقعي و منظم ، فهو يحتاج إلى التحليل والتنظيم والتصنيف واستعمال المنطق , ليرى العلاقات المتبادلة بين المفاهيم والأفكار , وهو يبحث عن الإجابة عن السؤال ماذا ؟ .

4. التجريب الفعال(النشط) Active Experimentation

ويعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العلمي للأفكار , ولا يميل أصحابه إلى المحاضرات النظرية , ولكنهم يتسمون بالتوجه نحو العمل والانبساط وهم يأخذون الخبرة من البيئة الخارجية ويعالجونها باختبارها بطريقة نشطة , ويصنفون بأنهم عمليون فالمتعلم ذو أسلوب التجريب الفعال يحتاج إلى تعليم تطبيقي , فهو يفضل استخدام نشاطات حل المشكلات والمعلم هو المدرب الذي يساعد على تسهيل عملية الحل وهو يبحث عن السؤال كيف ؟ (وقاد ,2008 , ص55) .

ويرى كولب إن أسلوب التعلم يحدد بناءاً على درجه الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب على النحو الأتي :-

1- **الأسلوب التباعدي Divergar style :-**

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية , ويتميزون كذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة ورؤية المواقف من زوايا عديدة ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني , ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفاعلة مع الآخرين , ويعنون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون ، وفي التعلم يفضلون العمل في المجموعات بعقل منفتح .

2- **الأسلوب الاستيعابي (التمثيلي) Assimilator style**

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على وضع نماذج نظرية الى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار, وهو اقل تركيزاً على الناس وأكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم المجردة وفي التعلم يفضل أصحاب هذا الأسلوب القراءات والمحاضرات , واستكشاف نماذج تحليلية , وجعل الأمور تأخذ وقتاً للتفكير بالأشياء .(kolb & kolb , 2008 , p: 10)

3- **الأسلوب التقاربي Converger style**

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وهؤلاء الأفراد في العادة يكونون عاطفيين نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذ ما قورنوا بغيرهم واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية .

4- الأسلوب ألتكيفي Accommodators style

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال ، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين , ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية (أبو هاشم و كمال ,2002 ، ص :10 – 11) .

نموذج فلدر سيلفرمان 1988 Felder & Silverman

يعرف فلدر و سيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية والتي تعمل معا على أنها مؤشراتٍ ثابتة نسبياً لكيفية إدراك و تفاعل واستجابة الطالب لبيئة التعلم ويشتمل هذا الأنموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب هي :-

1- الأسلوب العملي (النشط)- التأملي Active – Reflective Style

ويميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق عمل شيء نشط معها , مثل تطبيقها , وهو يفضل العمل ضمن مجموعة من الأفراد , في حين يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء ويميل إلى العمل في بمفرده أو مع زميل .

2- الأسلوب الحسي – الحدسي Sensing Intuitive Style

يكون توجه المتعلم الحسي نحو الحقائق والإجراءات وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما ولا يحب المفاجئات والتعقيد ، بينما يكون توجه المتعلم الحدسي نحو النظريات واكتشاف العلاقات الممكنة فهو مفكر تجديدي ويحب التجديد و الإبداع .

3- الأسلوب البصري – الفظي Verbal – Visual Style

ويفضل المتعلمون البصريون التمثيل البصري لمواد التعلم المقدمة كالصور والرسوم التخطيطية والبيانية وتنظيم المعلومات وعرضها شجريا أو باستخدام المصفوفات بينما يفضل المتعلمون اللفظيون عرض المعلومات مكتوبة أو منطوقة .

4- الأسلوب ألتتابعي – الكلي Sequential - Global Style

ويميل المتعلمون التتابعيون إلى التعلم الخطي التتابعي أو التعاقبي أو التصاعدي الذي يقوم على الفهم في خطوات صغيرة متعاقبة كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها , بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة (التعلم الوثاب) ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات ويستطيع حل المشكلات المعقدة بسرعة لكن من الصعب علية شرح كيف فعل ذلك (الزيات ,2004 , ص: 556) (وقاد, 2008 , ص: 71) .

نموذج فيرمانت Vermunt , 1996

وضع فيرمانت نظرية في أساليب التعلم لشرح الفروقات بين الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها , وقد حاول فيرمانت في هذا النموذج تغطية أبعاد مختلفة للفروق الفردية في التعلم, مقدماً بذلك نموذجاً أكثر كمالاً يتألف من أربعة مكونات :-

1. **معالجة المعلومات:** ويشتمل هذا المكون على تقويم أنشطة التفكير التي يستخدمها الطلبة في معالجة مادة التعلم , أو المحتوى التعليمي , والتي تقود مباشرة إلى نتاج التعلم , وقد ميز فيرمانت ورجسويجك(Vermunt & Rijswijk, 1988) بين مستويين لمعالجة المعلومات ها مستوى المعالجة السطحية ومستوى المعالجة

المعمقة , عند مستوى المعالجة المعمقة تقام علاقات بين أجزاء غير مترابطة ومتنوعة للنص , من خلال تفعيل المعرفة السابقة , وينظر إلى القضايا بطريقة ناقدة ويتم تنظيم الموضوعات المنفصلة في كل متكامل , وبالمقابل في مستوى المعالجة السطحية , ويتم تحليل المادة , وتجزئتها مع مزيد من الانتباه للتفاصيل , ويتم التركيز على المعلومات(الحقائق) مع محاولة تذكرها قدر الإمكان باستخدام عادات الدارسة مثل التسميع , والتكرار والحفظ عن ظهر قلب .

2. **استراتيجيات التنظيم** : ينطوي هذا المكون على تقويم ضبط وتنظيم أنشطة المعالجة المعرفية (معالجة المعلومات), فقد يكون التنظيم ذاتيا إذ يقوم الفرد بتخطيط عمليات تعمله وتوجيهها , أو يكون خارجيا، إذ يتم التركيز على المصادر الخارجية للتنظيم مثل توجيها وتعليمات المعلم .

3. **نماذج التعليم العقلية:** وتشير إلى مفاهيم التعلم أو الأفكار التي يمتلكها المتعلمون حول مفهوم التعلم الأكاديمي .

4. **توجهات التعليم** : وتشير إلى البعد الكلي أو الشامل لأهداف الشخصية , القصد أو النوايا , الدوافع , التوقعات , القلق , المواقف , الاتجاهات .

ويشكل البعدان الأول والثاني في نموذج فيرمانت Vermunt استراتيجيات التعلم ، في حين يمثل البعدان الثالث والرابع العوامل الدافعية التي تؤثر على استراتيجيات المعالجة المعرفية والتنظيم (جديد ,2009 , ص ص: 36-37) .

نموذج جراشا 1997 Grasha

وضع جراشا رتشمان نموذجا لأساليب استجابات الطلاب , بهدف التأكد من أساليب الطلبة في التعلم وقد نتج عن ذلك ستة أساليب يستخدمها الطلبة أثناء تعلمهم

(المستقل , التابع ، المتعاون , المتنافس ، المشارك ، المتجنب) ، وعلى اثر ذلك وضع جراشا أداة (مقياس أساليب التعلم لجراشا) وهي على النحو الأتي :-

1- **المستقل Independent** : وهو يحب أن يفكر بنفسه ويفضل أن يعمل معتمداً على نفسه , ولكنه يستمع إلى الآخرين ، واثق من قدراته على التعلم .

2- **التابع Dependant** : وهو لا يحضا ألا بالقليل من الفضول الفكري ويتعلم فقط ما يطلب منه ، ويرى في الدرس مصدراً للتنظيم والعون ، وينتظر منه أن يخبره عما يفعل .

3- **المتعاون Collaborative** : وهو يحب التعلم بالمشاركة مع الآخرين ويستمتع بالعمل معهم , ويرى في الصف الدراسي مكانا للتعلم والتفاعل معهم .

4- **التنافسي Completive** : ويميل المتعلم ضمن هذا النمط إلى التنافس مع الآخرين من اجل الحصول على الثناء والمديح أو الحصول على الجائزة ودافعتيه للتعلم هي أن يسبق الآخرين ويعتبر الصف الدراسي موقفا للفوز والهزيمة وعليه أن يكسب دائما .

5- **المشارك participant** : ورغبة المتعلم ضمن هذا الأسلوب هو تعلم المحتوى الدراسي ويستمتع بحضوره في الصف , ويتحمل المسؤولية عندما يكلف بمهمة معينة ويشارك الآخرين عندما يطلب منة ذلك , مع ذلك لا يفعل إلا ما يطلب منه فقط .

6- **المتجنب Avoidant** : المتعلمون ضمن هذا الأسلوب يتسمون بالعزوف عن المشاركة الصفية ولا يهتمون بتعلم المحتوى الدراسي المقرر وما يهمهم هو الحصول على الدرجة التي تؤهلهم إلى المراحل الأخرى (4 - 2 :p , 1997 , Grasha) .

نموذج مؤشر النمط لمايرز – برجز Mayers - Briggs Type Indicator

يقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية (لكارل يونج) إذ يقسم الطلاب إلى أربعة أنماط وفقاً لتفضيلاتهم على مقاييس الأنماط النفسية التالية:-

1- المنبسطون أو المتمركزون خارج الذات Extraverts : وهم المتمركزون حول الآخرين المعنيون بالعوالم الخارجية للناس مقابل الانطوائيين Introverts الذين يفكرون خلال الأشياء ويركزون على العالم الداخلي للأفكار .

2- الحاسيين Sensors العمليون الموجهون نحو التفاصيل المتمركزون حول الحقائق والإجراءات مقابل الحدسيين Intnitors, الخياليين ذوي التوجه المفاهيمي , المتمركزون حول المعاني والدلالات .

3- المفكرون Thinkers الذين يتخذون قرارات تقوم على المنطق والقواعد أو القانون أو اللوائح , مقابل الانفعاليون أو الوجدانيون المستجيبون لمشاعرهم Feelers , الذين يميلون إلى اتخاذ قرارات تقوم على الاعتبارات الشخصية والإنسانية .

4- الحكميون أو القضائيون judgers الذين يميلون إلى إصدار الأحكام وفقاً للقوائم أو الذين يتقيدون بما هو مطروح مقابل الانفتاحيين Perceirers الذين يميلون إلى تغير الظروف ، ويقاومون التقيد بما هو مطروح , ويسعون للحصول على معلومات أكثر ويمكن أن تنعكس هذه الأنماط التفضيلية لأساليب التعلم على النحو الأتي :-

- الانطوائيين يميلون إلى تفضيل المحاضرات والواجبات أو التكليفات الفردية , ولا يميلون إلى النشاط الجماعي التفاعلي الذي يحدث داخل الصف , كما يعزفون عن التعلم التعاوني .
- يميل الحدسيون إلى التركيز على النظريات العلمية أكثر من تركيزهم على التصميمات والعمليات الإجرائية .

- يركز المفكرون التأمليون على التحليلات التجريدية المنطقية ويهملون الاعتبارات الشخصية .
- يميل الحكميون إلى التقيد بالقوانين والقواعد واللوائح والمواعيد أكثر من اكتشاف الأفكار وحل المشكلات بطرق ابتكاريه جديدة (الزيات,2004 , ص ص: 553 . 554) .

مناقشة النماذج التي فسرت أساليب التعلم

إن اختلاف نماذج أساليب التعلم شانها شان جميع النماذج الأخرى في ميادين علم النفس , إذ لا يمكن الوصول إلى نموذج يفسر أو يشرح أو يعطينا تصوراً كاملاً لأساليب التعلم لدى الطلبة , وذلك بسبب اختلاف العلماء والآراء والاتجاهات الفكرية وطبيعة الفلسفة التي يؤمنون بها .

ومن خلال ما تم عرضه نماذج لأساليب التعلم , فقد تناول العلماء والباحثون هذه الأساليب بطرائق مختلفة , إذ أشار بيجز (Biggs, 1987) في نموذجه (3p) لأساليب التعلم إلى وجود ثلاث عناصر رئيسة في عملية تعلم الأفراد وهي المدخلات والعمليات والنواتج أو المخرجات , وهذه العناصر الثلاثة تتأثر بنوعين من المؤثرات هي المؤثرات الشخصية (كالمعرفة الأولية ، والقدرات العقلية ، والذكاء ، وسمات الشخصية) والمؤثرات التي ترجع إلى البيئة التدريسية والموقف التعليمي (مكان الدراسة ، وطريقة التدريس , المؤثرات الدراسية ، والتقييم) ، وأكد بيجز إن هذه العملية تنتج لنا ثلاثة أنواع من أساليب التعلم هي (السطحي , العميق , التحصيلي) ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والإستراتجية .

أما مكارثي Mecarthy فقد أوضحت إن الأفراد يتعلمون بإحدى طريقتين أما المشاعر أو التفكير وفي ذلك قدمت نموذجها الذي يهتم بإيجاد نوع من التكامل بين أساليب التعلم من جهة والتعلم الاستراتيجي(الكيفية التي يستقبل بها المتعلم للمعلومات)

من جهة أخرى ، وقد وضعت أربعة أنماط لأساليب التعلم هي (النمط التصوري أو التخيلي , النمط التحليلي , النمط النشط , النمط الديناميكي) .

في حين يرى انتوسل Entwistl وجود ثلاثة توجهات أساسية لاستراتيجيات التعلم هي (التوجه نحو المعنى الشخصي , التوجه نحو إعادة الإنتاجية , التوجه نحو التحصيل) ، وتترافق هذه بدوافع مختلفة من الدافعية مما ينتج عنها ثلاثة أساليب للتعلم هي (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي) يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة .

أما شمك Schmeck فقد طرح نموذج يرى فيه إن التعلم يمثل الاستعداد الذي يبديه بعض الطلبة في تبني استراتيجيات تعلم معينة دون النظر إلى المتطلبات المحددة لمهمة التعلم , وان الأفراد أما معالجون للمعومات معالجة عميقة وموسعة أو معالجون للمعلومات معالجة سطحية مكررة , وطرح أربعة أساليب للتعلم هي (أسلوب المعالجة العميقة , وأسلوب الدراسة المنهجية , وأسلوب المعالجة المفصلة الموسعة , وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق) .

ثم نموذج كولب Kolb الذي ينظر إلى التعلم على انه الطريقة التي يفهم بها المتعلم الخبرات الجديدة ومن ثم ينقلها إلى مواقف جديدة كي يحدث التعلم , ويتضمن هذا النموذج بعدين أساسيين أو قطبين متعاكسين الأول أسلوب إدراك الخبرات الحسية الذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة , والثاني معالجة المعلومات الذي يبداء من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال ويرى أن أسلوب التعلم عبارة عن دورة تمر بهذه المراحل الأربعة وتنتج عن هذه الدورة أربعة أساليب للتعلم هي (ألتقاربي ، ألتباعدي ، الاستيعابي ، ألتكيفي) .

أما نموذج فلدر سيلفرمان (Felder & Selvirman) اللذان يعرفان أساليب التعلم على إنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية وهذه السلوكيات تعمل كمؤشرات لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب لبيئة التعلم ، وقد قسما هذه الأساليب

إلى أربعة أساليب ثنائية هي الأسلوب (العملي – التأملي ، الحسي – الحدسي ، البصري – اللفظي ، التتابعي – الكلي) .

في حين ركز نموذج فيرمانت Vermunt على الفروق الفردية في التعلم ، إذ قدم نموذج في التعلم يتألف من أربعة مكونات هي (معالجة المعلومات ، استراتيجيات التنظيم ، نماذج التعليم العقلية ، توجهات التعلم) واعتبر إن الأول والثاني يمثلان استراتيجيات التعلم في حين الثالث والرابع يمثلان العوامل الدافعية في التعلم .

ووضع جراشا Grasha نموذجاً لأساليب استجابات الطلبة بهدف التأكد من أساليب الطلبة بالتعلم وقد نتج عن ذلك في التعلم ستة أساليب يتم استخدامها في التعلم وهي أساليب التعلم لدى الطالب (المستقل , التابع ، المتعاون , المتنافس ، المشارك ، المتجنب) .

فيما ركز مايرز– برجز Mayers - Briggs في نموذجه على نظرية الأنماط النفسية " لكارل يونغ " إذ قسما الطلاب إلى أربعة أنماط وفقاً لتفضيلاتهم وهم (المنبسطون مقابل الانطوائيين ، الحاسيين العمليون مقابل الحدسيين ، المفكرين مقابل الانفعاليين أو الوجدانيين ، الحكميين أو القضائيين مقابل الانفتاحيون) .

وبالرغم من التباين بين تلك النماذج النظرية في تفسيرها لأساليب التعلم لدى الطلبة إلا أن هناك عدداً من نقاط الاتفاق بين تلك النماذج يمكن إيجازها بالاتي :–

1 . وجود تقارب بين أساليب التعلم لدى كل من بيجز وشمك وانتوستل في تناولهم لأساليب التعلم (السطحي ، العميق) ، غير إن بيجز أضاف على هذه الأساليب أسلوب التعلم التحصيلي .

2 . اتفق فيرمانت مع بيجز في استخدام (الإستراتيجية و الدافعية) إذ يرى بيجز إن الاتحاد بين الإستراتيجية والدافعية يؤدي إلى أساليب التعلم الثلاثة (السطحي ، العميق ، ألتحصيلي) أما فيرمانت فيرى إن الإستراتيجية تمثل(معالجة المعلومات والتنظيم)، أما الدافعية تمثل (نماذج التعلم العقلية ، توجهات التعلم).

3 . اتفق معظم المنظرين على إن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يعالجون بعمق المعلومات التي تم إدراكها .

4. اتفقت مكارثي مع كولب في دورة أساليب التعلم اللذان يران إن دورة أساليب التعلم تعتمد على قطبين متعاكسين الأول الإدراك الذي يبدأ من الخبرة المحسوسة وينتهي بالتفكير التجريدي والثاني المعالجة الذي يبدأ من التجريب النشط مقابل الملاحظة المتأملة .

5. اتفق كل من كولب ويونغ وجراشا ومايرز على إن السمات الشخصية والخصائص النفسية توثر في اختلاف أساليب التعلم لدى المتعلمين, فالمتعلمين الذين يمتلكون الأسلوب (التقاربي , الاستيعابي) عند كولب و(المتجنب والمستقل)عند جراشا و (الحسي والمفكر) عند يونغ و(الانطوائيون) عند مايرز- برجز تتصف شخصياتهم بالانطوائية , على العكس من المتعلمين الذين يمتلكون الأسلوب (التباعدي والتكيفي) و(المشارك والمتعاون والمتنافس) و(الحدسي والمنبسطون والانفتاحيون) عند كولب وجراشا ويونغ ومايرز- برجز على التوالي إذ تتصف شخصياتهم بالانبساطية والانفتاحية .

ومن خلال ما تم عرضه من نظريات ونماذج لأساليب التعلم فان الباحث يتبنى نظرية بيجز لأساليب التعلم وذلك للأسباب الآتية:-

1 - تعد هذه النظرية من النظريات الواضحة وسهلة التطبيق والتصحيح .

2 - تتناسب هذه النظرية مع خصائص عينة البحث وهم طلبة الجامعة .

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات التي تناولت أساليب التفكير

1- دراسة حبيب أ 1995

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى أساتذة الجامعات وتكونت عينة البحث من (310) من أعضاء هيئة التدريس في إحدى عشر كلية من الجامعات المصرية واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون 1982 لأساليب التفكير , وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي وتحليل التباين واختيار شيفه والاختبار الزائي توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التفكر بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة , إذ كان أساتذة كلية الهندسة والعلوم هم الأعلى في التفكير التركيبي , وأساتذة كلية الصيدلة وكلية طب الأسنان الأعلى في التفكير المثالي, وأساتذة كلية التربية الأعلى في التفكير العملي(البرغماتي) , أما أساتذة كلية الطب والآداب الأعلى في التفكير التحليلي , في حين كان أساتذة المعهد العالي للتمريض الأعلى في التفكير الواقعي , وأظهرت النتائج أيضا إن بروفيل التفكير المسيطر هو التفكير أحادي البعد , أما أسلوب التفكير السائد فكان أسلوب التفكير التحليلي لدى الأساتذة من الذكور وأسلوب التفكير المثالي لدى الأساتذة من الإناث (حبيب ,1995).

2- دراسة حبيب ب 1995

هدفت الدراسة إلى بحث نشاط النصفيين الكرويين للمخ محدداً لأساليب التفكير , وتكونت عينة الدراسة من 170 طالب من طلاب المرحلة الثالثة بكلية التربية جامعة طنطا , واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية , المتوسط الحسابي , معامل ارتباط تشيبرو , معامل الارتباط التوافقي , معامل الارتباط الخطي , تحليل الانحدار, التحليل

ألعاملي , وتوصل الباحث إلى عدم وجود علاقة دالة بين نشاط النصفيين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر وأساليب التفكير في حين توجد علاقة دالة بين نشاط النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر وأساليب التفكير حيث ظهرت فاعلية النمط الأيمن للمخ في استخدام كل من التفكير التركيبي والعملي ، وفعالية النمط الأيسر والمتكامل في استخدام التفكير الواقعي ، وتشترك الأنماط الثلاثة (الأيمن ، الأيسر ، المتكامل) في استخدام أساليب التفكير المثالي والتحليلي , وأظهرت النتائج أيضا إن لكل نوع من أساليب التفكير ارتباطات دالة بمتغيرات معينة في الشخصية تختلف عن غيرها من الارتباطات المناظرة للأساليب الأخرى , كما أظهرت نتائج الدراسة الأهمية النسبية لكل من وظائف النصفيين الكرويين في المخ , ومتغيرات الشخصية المستخدمة في التنبؤ في تحديد أساليب التفكير (حبيب ,1995) .

3- دراسة أللهيبي 2000

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمين ومعلمي التعليم العالي بمدارس مكة المكرمة , كما هدفت أيضا إلى التعرف على الفروق بينهم في أساليب التفكير تبعا لمتغيرات (الجنس , المرحلة الدراسية , التخصص الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من (619) معلم ومعلمة من مدارس التعليم العالي بمكة المكرمة , واستخدام الباحث مقياس هاريسون وبرامسون(Harrison & Bramison) الذي ترجمة للعربية مجدي عبد الكريم حبيب ,1996 وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصل الباحث إلى إن أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير المثالي يليه أسلوب التفكير التحليلي ، ثم التفكير الواقعي ، فالتفكير العملي , وأخيرا التفكير التركيبي , كما توصلت الدراسة إلى إن المعلمات يتميزن بالتفكير المثالي عن المعلمين , ولم تدل الدراسة على وجود فروق ذات دالة إحصائية في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية التخصص الدراسي (أللهيبي ,2000) .

4- دراسة غالب 2001

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكر لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية جامعة صنعاء , إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصصي الرياضيات والعلوم الاجتماعية في أساليب التفكير , وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 222 طالبا وطالبة بواقع (108 طالبا و 114طالبة) , واستخدم الباحث مقياس هاريسون و برامسون (1982) لأساليب التفكير وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصل الباحث الى إن 12,6% من إفراد العينة فضل أسلوب التفكير التركيبي و 16,7% فضلوا أسلوب التفكير العملي , بينما فضل 13,5% أسلوب التفكير الواقعي و 25,7% فضلوا اسلوب التفكير التحليلي و25,7% فضلوا اسلوب التفكير المثالي من الأفراد المبحوثين ، ولا يوجد اثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة , كما أظهرت النتائج إن اسلوب التفكير المسيطر من بين أساليب التفكير هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير ثنائي البعد والمسطح , وهذا يعني إن اغلب أفراد العينة يستعينون بأسلوب واحدة فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمرون بها سواء بمناسبة أو بغير مناسبة (غالب ,2001) .

5- دراسة السبيعي 2001

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بجدة , كما هدفت إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير والتعرف على العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة ، وهدفت أيضا إلى معرفة الفروق في أساليب التفكير تبعا للعمر والتخصص الدراسي , ومعرفة القدرة على اتخاذ القرار باختلاف أساليب التفكير ، وتكونت عينة الدراسة من (109) من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية ، واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون ومقياس اتخاذ القرار وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي وتحليل التباين أحادي الاتجاه والاختبار التائي , توصل

الباحث إلى إن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هو أسلوب التفكير التحليلي , يليه أسلوب التفكير المثالي , وكشفت الدراسة عن بروفيل التفكير المفضل وهو البروفيل أحادي البعد وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتخاذ القرار وكل من التفكير الواقعي والتحليلي وعلاقة موجبة ودالة بين اتخاذ القرار والتفكيري التركيبي والمثالي وتوجد علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين اتخاذ القرار التفكير العملي ، وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعا لمتغيرات الدراسة (العمر, التخصص), ولا توجد فروق لدى عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعا لاختلاف أساليب التفكير(السبيعي ,2001).

6- دراسة بدر 2007

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أساليب التفكير وعلاقتها مع بعض متغيرات الشخصية (الميل إلى المعايير الاجتماعية , الصحة النفسية) وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة , واستخدمت الباحثة مقياس هاريسون وبرامسون الذي ترجمه للعربية وقننه مجدي عبد الكريم حبيب (1996) , ومقياس الصحة النفسية إعداد القريطي (1992) ، ومقياس الميل للمعايير الاجتماعية إعداد كفافي , وتوصلت الباحثة إلى إن أسلوب التفكير المفضل لدى عينة البحث هو الأسلوب التحليلي ويأتي بعده أسلوب التفكير ألمثالي ، أما بروفيل أساليب التفكير فهو أسلوب التفكير أحادي البعد , وكانت أكثر الطالبات تمتعاً بالصحة النفسية ذوات التفكير المثالي , كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التفكير المثالي والميل للمعايير الاجتماعية يليه التفكير التحليلي والواقعي كما وجدت الباحثة إن التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة ألنفسية وان أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية (بدر , 2007) .

7- دراسة الشافعي 2007

هدفت الدراسة إلى معرفة سمات الشخصية وأساليب التفكير لدى موظفي الخطوط الجوية العربية السعودية وأنماط التعلم المسيطرة عليهم , كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين هذه المتغيرات تبعا للوظيفة والخبرة والراتب والعمر, وبلغت عينة الدراسة (400) موظف من موظفي الخطوط الجوية بمدينة جدة واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون (Harrisson & Bramison , 1982) لأساليب التفكير , وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها إن أساليب التفكير المسيطرة على أفراد العينة كانت مرتبة كالأتي : التفكير التحليلي , التفكير المثالي ، التفكير الواقعي ، التفكير العملي ، التفكير التركيبي ، وان أنماط التعلم المسيطرة على أفراد العينة كانت مرتبة كالأتي : النمط الأيمن , النمط الأيسر , النمط المتكامل ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين سمات الشخصية وكل من استراتيجيات التفكير وأنماط التعلم , وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الوظيفة , ومتغير الخبرة عدا التفكير التركيبي والعملي , ومتغير الراتب عدا التفكير التركيبي العملي ومتغير العمر عدا التفكير التحليلي و الواقعي (الشافعي ، 2007) .

8- دراسة هاريسون وبرامسون Harrison & Bramison , 1983

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد مقياس خاص لتحديد أساليب التفكير المفضلة لدى المجتمع الأمريكي , وأشارت الدراسة إلى إن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي يؤديان التوجه نحو القيمة والتفكير الذاتي أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فيؤديان إلى توجه قوي وواضح نحو الحقائق ، أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الوسيط بين الأسلوب المثالي والتحليلي ، وقد أوضحت الدراسة إن الفروق بين الأفراد في سيطرة احد نصفي المخ (الأيمن , الأيسر) أو تكاملها يؤدي إلى التفرد في اتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات واستراتجيات توجيه الأسئلة وتوصلت هذه

الدراسة إلى تحديد أساليب التفكير المسيطرة في المجتمع الغربي وكانت على النحو الأتي : التفكير المثالي 37% ، والتفكير التحليلي 35% ، والتفكير الواقعي 24% ، والتفكير العملي 18% ، والتفكير التركيبي 11% , كما بينت الدراسة إن 50% من الأفراد يتسم تفكيرهم بأحادية البعد أي (يستخدمون أسلوبا واحداً في التفكير) وان 35% منهم يتسم تفكيرهم بثنائية البعد أي (يستخدمون أسلوبين في التفكير في وقت واحد) (حبيب 1996, ص: 19) .

9- دراسة هونج وسيسكو Huang & Sisco, 1994

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة من الصينيين والأمريكان , وتكونت الدراسة من 150 طالبا أمريكيا و صينياً , واستخدم الباحثان مقياس هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) لأساليب التفكير وأسفرت نتائج الدراسة عن حصول الطلاب الصينيين على درجات مرتفعه على أسلوب التفكير العملي مقارنة بإناث الصينيين وذكور الأمريكان , كما أظهرت النتائج فروقاً دالة في التخصص الدراسي بين أفراد العينة , إذ كان الطلاب ذوي التخصصات الاجتماعية والتخصصات الطبيعية أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التفكير المثالي من ذوي التخصصات الهندسية ، كما إن الطلاب ذوي التخصص الهندسي كانت درجاتهم مرتفعة في أسلوب التفكير الواقعي عن ذوي التخصصات الأخرى والأسلوب السائد لدى أفراد العينة هو الأسلوب التحليلي , والأسلوب الأقل شيوعاً هو الأسلوب التركيبي (Hunh & Sisco , 1994).

10- دراسة هونغ وشاو Hung & Chao 1994

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة اليابانيين الذين يدرسون في أمريكا وتكونت عينة الدراسة من(58) طالباً وطالبة واستخدام

الباحثان مقياس هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) لأساليب التفكير, وأظهرت النتائج ارتفاع درجات الطلاب في أساليب التفكير المثالي , التحليلي , العملي , التركيبي مقارنة بالطالبات , كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي وكل من الأسلوب التحليلي والأسلوب التركيبي (Huang & Chao , 1994) .

11- دراسة جونس Jones 2006

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى رئيسات الجامعات والكليات والأقسام من النساء في الولايات المتحدة الأمريكية , وطبقت على عينة مكونه من (328) من رئيسات الجامعات والكليات والأقسام , وتم استخدام مقياس هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) , وبعد تحليل البيانات , توصلت الدراسة إلى إن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة البحث هو أسلوب التفكير المثالي والتحليلي على التوالي وان أكثر من 75% من إفراد العينة يفضلن هذه الأساليب , ثم يأتي بعده أسلوب التفكير العملي و الواقعي , أما أسلوب التفكير التركيبي فانه الأسلوب الأقل تفضيلا لدى عينة البحث (Jones , 2006) .

ثانياً : الدراسات التي تناولت أساليب التعلم

1- دراسة الدردير 2004

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير لستيرنبرغ بأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة كلية التربية بقنا ومدى تمايز أساليب التفكير عن أساليب التعلم , وتكونت عينة الدراسة من (176) طالباً وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي في جمهورية مصر العربية , واستخدام الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرغ و واجنر, واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات

العاملين لقياس أساليب التعلم إعداد بيجز Biggs واستخدم الباحث التحليل العاملي , معامل الارتباط , والاختبار التائي , وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة داله إحصائيا بين أساليب التفكير لستيرنبرغ وأساليب التعلم لبيجز, وان أساليب التفكير غير متمايزة تماماً من أساليب التعلم ، أي وجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرغ وأساليب التعلم لبيجز (الدردير , 2004) .

2- دراسة مصطفى 2004

هدفت الدراسة إلى التعرف على البناء ألعاملي لمتغير دافعية الإتقان ومدى تأثيره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية , وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة بواقع (162) طالباً , (158) طالبة من طلاب المرحلة الثالثة كلية التربية جامعة أسيوط , جمهورية مصر العربية ، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإتقان , ومقياس أساليب التعلم إعداد الباحث في ضوء نظرية بيجز (Biggs) , وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين للتصميم العاملي (2 x 2) للمتغيرين المستقلين والجنس وأسلوب التعلم وتأثيرهما على درجة التحصيل , كما تم استخدام القيم التائية والانحدار المتعدد ، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجة التحصيل ومتغير دافعية الإتقان للمجموعات التي تبنت أسلوب التعلم العميق ،كما تبين وجود فروق في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق بين الذكور والإناث و لصالح الإناث (مصطفى ، 2004) .

3 – دراسة جديد 2009

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أسلوب التعلم ودافع الانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي بالتحصيل الدراسي , كما هدفت إلى التعرف على الفروق في

تفضيل طلبة الجامعة لأساليب التعلم (السطحي , العميق) تبعاً لمتغير الجنس , والتخصص الدراسي لدى أفراد عينه البحث وتكونت العينة من (2226) طالب وطالبه من المرحلة الثانية والمرحلة الرابعة يمثلون جامعة دمشق وجامعة البعث السورية , واستخدمت الباحثة مقياس (أسلوب التعلم ودافع الانجاز الدراسي) إعداد الباحثة واستندت في بنائه على قائمة عمليات التعلم لشميك (Schmeck , 1983) واستبيان عمليات الدراسة لبيجز (Biggs , 1987) كما استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لكمبرلي وآخرون (Kimberly .et .al) , أما متغير التحصيل الدراسي فقد تم الاعتماد على متوسط الدرجات التي حصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية المقررة خلال العام الدراسي , وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) , توصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم (العميق , السطحي) من ناحية ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الانجاز الدراسي من ناحية أخرى , وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود فروق في تفضيل الطلبة لأساليب التعلم (السطحي والعميق) ولصالح الأسلوب العميق , وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين التخصصين(العلمي والإنساني) في تفضيل الأسلوب العميق ولصالح التخصصات الإنسانية , وفيما يخص متغير الجنس فقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في تفضيلهم لأسلوب التعلم العميق (جديد ,2009) .

4- دراسة سميث وتسنج Smith & Tsang 1998

هدفت الدراسة إلى اختبار صدق استبيان التعلم المعدل , ومقارنة أساليب التعلم لدى طلاب هونج كونج مع طلاب المملكة المتحدة , وكذلك العلاقة بين أساليب التعلم والعمر والجنس , وتكونت عينة البحث من 408 طالب وطالبة بواقع 183 طالب وطالبة من هونج كونج و225 طالب وطالبة من المملكة المتحدة واستخدام الباحثان استبيان أساليب الدراسة المعدل RASI والذي يتكون من 38 مفردة تقيس ثلاثة

أساليب هي (العميق , السطحي , الاستراتيجي) وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل افرزها التحليل ألعاملي لكل من عينتي البحث على حدة , إحداهما الأسلوب العميق والأخر الأسلوب السطحي والثالث الأسلوب الاستراتيجي , كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة أساليب التعلم بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة طلاب هونج كونج , أما بالنسبة لعينة المملكة المتحدة فقد وجدت ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء , ووجود فروق داله احصائيأ في المتوسط في درجات أساليب التعلم (العميق , السطحي , الاستراتيجي) بين عينتي الدراسة لصالح عينة المملكة المتحدة , كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائيا للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى عينة هونج كونج فقط , وأظهرت الدراسة أيضاً إن الطلاب الذكور الأكبر سناً لديهم ميل اكبر لتبني أسلوب التعلم العميق بالمقارنة مع الإناث الأصغر سنا ، وبالنسبة لأسلوب التعلم الاستراتيجي فقد كان الطلاب الذكور الأكبر سنا أكثر ميلاً نحوه بالمقارنة مع الإناث الأكبر سنا (Simth & Tasng , 1998) .

5- دراسة زهانج و ستيرنبرغ Zhang & Stemberg 2000

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة المتداخلة بين نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير ونظرية Biggs لأساليب التعلم لدى عينة من طلاب جامعة هونج كونج بلغ عددها 854 طالب وطالبه بواقع 362 ذكور و492 إناث , وعينه من طلاب جامعة نانجنغ (Nanjin) في الصين بلغ عددها 215 طالب وطالبه بواقع (114ذكور و 101اناث) , واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها ستيرنبرغ و واجنر(1992) لقياس أساليب التفكير , واستبانه عمليات الدراسة SPQ (42مفردة) لبيجر (Biggs,1987) لقياس أساليب التعلم (السطحي , العميق , ألتحصيلي) في ضوء ستة أساليب فرعية لأساليب التعلم السابقة (الدافعية السطحية , الإستراتيجية السطحية , الدافعية العميقة , الإستراتيجية العميقة , الدافعية التحصيلية , الإستراتيجية التحصيلية) وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج

وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي , المحلي , المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي , وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي , الداخلي , العالمي , الحكمي , المتحرر, الهرمي , الفوضي) وأسلوب التعلم العميق, وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير الملكي وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق وأخيراً علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير(الهرمي , الفوضي) وأسلوب التعلم ألتحصيلي ، وخلص الباحثان إلى إن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ غير متمايزة عن أساليب التعلم لدى بيجز(Zhang & Sternberg , 2000) .

6- دراسة زهانج Zhang , 2000 A

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى ستيرنبرغ وأساليب التعلم لدى بيجز لدى طلبة جامعتين في الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ حجم العينة (132) طالب وطالبة وتم استخدام قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65) فقرة التي أعدها ستيرنبغ وواجنر عام 1992 واستبانة بيجز لعمليات الدراسة (SPQ) لقياس أساليب التعلم وباستخدام معاملات الارتباط , تم التوصل إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة بين أساليب التفكير(التنفيذي, المحلي , المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي , وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي , الداخلي , العالمي , الحكمي , المتحرر , الهرمي , الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق , وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق , كما توصلت الدراسة إلى إن أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي , المتحرر, الحكمي) أكثر ارتباطا بأسلوب التعلم العميق (Zhang , 2000 A).

7- دراسة شيريل Sherrill , 2004

هدفت الدراسة إلى تقييم أساليب تعلم طلبة قسم التمريض وعلاقتها بالمعدل التراكمي للطلبة , وتكونت عينة البحث من (300) طالب وطالبة من طلبة معهد التربية العالي في جنوب ويلز في بريطانيا , وتم استخدام استبيان عمليات الدراسة لبيجز Biggs وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى إن غالبية الطلبة يتبنون الأسلوب السطحي كأسلوب تعلم في دارستهم , بينما يتبنى قلة من الطلبة الأسلوب العميق , كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين أسلوبي التعلم (العميق , التحصيلي) والمعدل التراكمي العام , وبين الأسلوب العميق ودرجات التحصل في مادة علم الاجتماع , وعلاقة ارتباطيه سالبة بين الأسلوب السطحي ودرجات التحصيل في مادة علم النفس (جديد , 2009, ص90).

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير وأساليب التعلم , يمكن مناقشتها من حيث الأهداف والعينات والأدوات المستخدمة والوسائل الإحصائية وأخيراً النتائج التي توصلت إليها ومقارنتها بالدراسة الحالية:-

1. الأهداف

هدفت معظم الدراسات إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة البحث والتعرف على بروفيل أساليب التفكير وكما في دراسة (حبيب , أ 1995) ودراسة (أللهيبي ,2000) ودراسة (غالب ,2001) ودراسة (بدر, 2007) ودراسة هونج و شاو(Hunag & Chao , 1994) ودراسة جونس(Jones , 2006) , أما دراسة (حبيب, ب 1995) فقد هدفت إلى بحث نشاط النصفين الكرويين للمخ كمحدد لأساليب التفكير, في حين هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ والقرار كما في دراسة (السبيعي , 2001) ومتغيرات الشخصية

(الميل للمعايير الاجتماعية, والصحة النفسية كما في دراسة (بدر , 2007) وسمات الشخصية وأنماط التعلم كما في دراسة (الشافعي ,2007), بينما هدفت دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison,1982) إلى إعداد مقياس خاص لتحديد أساليب التفكير المفضلة لدى المجتمع الأمريكي ، في حين هدفت دراسة هونج وسيسكو (Huang & Sisco , 1994) إلى المقارنة بين أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة من الصينيين والأمريكيين.

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت أساليب التعلم فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير كما في دراسة (الدردير , 2004) , ودراسة زهانج وستيرنبغ (Zhang & Sternberg , 2000) ، ودراسة زهانج (Zhang , 2000 a) والعلاقة بين أساليب التعلم ودافع الانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي كما في دراسة (جديد ,2009) وعلاقة أساليب التعلم بالمعدل التراكمي كما في دراسة شيريل (Sherrill, 2004), أما دراسة (مصطفى ,2004) فقد هدفت إلى التعرف على البناء ألعاملي لمتغير دافعية الإتقان ومدى تأثيره على أساليب التعلم , في حين هدفت دراسة سميث وتسنج (Smith & Tsang , 1998) إلى اختبار صدق استبيان أساليب التعلم والمقارنة بين طلاب هونغ كونغ وطلاب المملكة المتحدة في استخدام أساليب التعلم .

أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات العرقية .

2. عينة الدراسة

تباينت معظم الدراسات السابقة لأساليب التفكير في حجم العينة فقد تراوحت ما بين (55) طالب وطالبة كأصغر عينة وكانت في دراسة (بدر ,2007) و(619) معلما ومعلمة وهي تمثل اكبر عينة وكانت في دراسة (أللهيبي , 2000) أما نوع العينات فقد تباينت أيضا , إذ تكونت من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كما في دراسة

(حبيب, أ 1995) , وطلبة الجامعة كما في (حبيب ، ب 1995) ودراسة (بدر, 2007) , ودراسة هونج وسيسكو(Huang & Sisco,1994) ودراسة هونج وشاو(Huang & Chao , 1994) ومعلمي ومعلمات الثانوية كما في دراسة (غالب ,2001) ودراسة (أللهيبي ,2006) ومديري الإدارات الحكومية كما في دراسة (السبيعي ,2001) في حين تناولت دراسة (الشافعي ,2007) موظفي الخطوط الجوية السعودية أما دراسة جونس (Jones ,2006) فقد طبقت على رؤساء الجامعات والكليات والأقسام من النساء .

أما الدراسات التي تناولت أساليب التعلم فقد تراوح حجم العينة ما بين (132) في دراسة زهانج (Zhang , 2000A) كأصغر عينة و(2226) وتمثل اكبر عينة وكانت في دراسة (جديدة ,2009), وتشابهت العينات في الدراسات التي تناولت أساليب التعلم إذ تكونت جميعها من طلبة الجامعة .

أما عينة الدراسة الحالية فقد تكونت من طلبة الجامعات من الذكور والإناث والتخصصين العلمي والإنساني وبلغت (1180) طالب وطالبة من ثلاثة جامعات عراقية هي جامعة بغداد , جامعة الموصل , جامعة البصرة .

3. أدوات القياس

تشابهت جميع الدراسات السابقة لأساليب التفكير في أداة البحث المستخدمة , إذ تم استخدام مقياس هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) , أما الدراسات التي تناولت أساليب التعلم فجميع الدراسات استخدمت استبانة عمليات الدراسة المعدل ذات العاملين لبيجز(Biggs , 1987) باستثناء دراسة (مصطفى ,2004) ودراسة (جديد ,2009) فقد قامت بإعداد مقياس في ضوء نظرية بيجز (Biggs, 1987) .

أما الدراسة الحالية فقد قامت بإعداد مقياسين احداهما لأساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) وأخر لأساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز (Biggs , 1987) .

4 . الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الإحصائية وذلك في ضوء الأهداف لكل دراسة , ومن أهم الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة التكرارات والنسب المئوية , المتوسط الحسابي , الاختبار التائي , والاختبار الزائي , وتحليل التباين , وتحليل التباين أُحادي الاتجاه , التحليل العاملي ، تحليل الانحدار المتعدد ، معامل الارتباط ، معامل ارتباط تشيبرو ، معامل الارتباط التوافقي , معامل الارتباط الخطي , اختبار شيفيه , وفي ضوء هذه الوسائل حدد الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لأهداف بحثه .

5 . النتائج

تباينت نتائج الدراسات السابقة التي عرضت في هذا الفصل , وذلك باختلاف بحثها وطبيعة متغيراتها والاختلاف في حجم العينات.

ففي الدراسات التي تناولت أساليب التفكير كان هناك اختلافا واضحا في تفضيل أساليب التفكير (التركيبي , المثالي , العملي , التحليلي , الواقعي) لدى عينات البحث المختلفة وهذا يعني إن أساليب التفكير المفضلة في مكان ما أو موقف ما قد لا يكون مفضلا في مكان أخر أو موقف أخر , أما بروفيل التفكير المسيطر لدى عينات البحث فقد اتفقت اغلب الدارسات على استخدام عينات البحث لأسلوب التفكير أحادي البعد (أي إن اغلب أفراد العينة يستخدمون أسلوب تفكير واحد هو المسيطر على

نمط تفكيرهم) كأن يكون الأسلوب (التحليلي أو المثالي أو العملي البرغماتي أو التركيبي أو الواقعي) , وعن علاقات أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى مثل نشاط النصفين الكرويين في المخ , واتخاذ القرار , والميل للمعايير الاجتماعية , والصحة النفسية فقد اتفقت اغلب هذا الدراسات على وجود علاقة دالة بين أساليب التفكير وهذه المتغيرات , وان أسلوب التفكير المثالي متنبئ جيد على تمتع الفرد بالصحة النفسية , فيما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية ، أما بالنسبة للنتائج التي توصلت أليها الدارسات السابقة لأساليب التعلم فقد تباينت الدارسات في النتائج التي توصلت إليها فيما يخص أساليب التعلم المفضلة لدى عينات البحث , وعن علاقة أساليب التعلم ببعض المتغيرات الأخرى أظهرت النتائج علاقة دالة وموجبة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي كدراسة (مصطفى , 2004) وأساليب التفكير كدراسة (الدردير , 2004) ودراسة زهانج وستيرنبرغ (Zhang & Sternberg , 2000) ودراسة شيريل (Sherrill,2004) فيما كانت هناك ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء الأكاديمي كدراسة سميث و تسينج (Smith & Tsang , 1998) .

أن الاطلاع على الدارسات السابقة زاد في وضوح رؤية الباحث وسلامة إجراءات بحثه في اختيار عينة البحث وبناء المقاييس واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة وموازنة النتائج التي تم التوصل إليها.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

- **مجتمع البحث**
- **عينة البحث**
- **أداتا البحث**
- **الوسائل الإحصائية**

منهجية البحث

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي ألارتباطي لملاءمته أهداف البحث ، فهو أسلوب من أساليب البحث العلمي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وآخرون ، 1999 ، ص 247) .

أولاً : مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الأولى والرابعة من الذكور والإناث ومن التخصصين العلمي والإنساني في جامعات (بغداد ، الموصل ، البصرة)(*) الدراسة الصباحية ، وبلغ مجموع مجتمع البحث (38989)(**) طالب وطالبة ، إذ بلغ عدد الطلبة الذكور (20775) طالب بنسبة (53%) من مجوع مجتمع البحث ، أما الطلبة الإناث فبلغ عددهن (18214) طالبة بنسبة (47%) ، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (10687) طالب وطالبة بنسبة (27%) ، أما طلبة التخصص الإنساني فبلغ عددهم (28302) طالب وطالبة بنسبة (73%) وكما موضح بالجدول (2) .

(*) تم استبعاد الكليات والأقسام التي تحتوي على أكثر من أربع مراحل دراسية ، كما تم استبعاد الكليات الخاصة بالبنات .

(**) تم الحصول على البيانات من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة قسم الإحصاء والمعلوماتية ، بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم ملحق (6) .

جدول (2)

مجتمع البحث

الجامعة	الكليات العلمية				الكليات الإنسانية				المجموع	النسبة المئوية
	المرحلة الأولى		المرحلة الرابعة		المرحلة الأولى		المرحلة الرابعة			
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
جامعة بغداد	1265	1569	1128	1475	3773	3448	2998	2540	18196	% 47
جامعة الموصل	910	615	421	287	4320	2189	1893	1251	11886	% 30
جامعة البصرة	974	1044	464	535	1558	1993	1071	1268	8907	% 23
المجموع الكلي	3149	3228	2013	2297	9651	7630	5962	5059	38989	%100

ثانياً : عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية ، إذ تم سحب (6) كليات متناظرة من جامعات (بغداد ، الموصل ، البصرة) ثلاثة كليات تمثل التخصص العلمي وثلاثة كليات تمثل التخصص الإنساني , وقد بلغت (1180) طالب وطالبة بنسبة (3%) من مجتمع البحث وهي نسبة مقبولة بسبب تجانس عينة

البحث كونهم طلبة جامعة ، بواقع (590) ذكور (590) إناث و(590) للتخصصات العلمية و (590) للتخصصات الإنسانية ، فيما بلغ عدد طلبة جامعة بغداد (552) طالب وطالبة بنسبة (47%) من حجم العينة الكلي ، و عدد طلبة جامعة الموصل (360) طالب وطالبة بنسبة (30%) أما طلبة جامعة البصرة فبلغ عددهم (268) طالب وطالبة بنسبة (22%) وجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3)

عينة البحث

الكلية	القسم	التخصص	جامعة بغداد		جامعة الموصل		جامعة البصرة		المجموع
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الهندسة	المدني	الكليات العلمية	15	15	10	10	8	7	65
	الحاسبات		16	15	10	10	8	7	66
	الكهرباء		15	16	10	10	8	7	66
الزراعة	البستنة		15	15	10	10	7	8	65
	الثروة الحيوانية		16	15	10	10	7	7	65
	وقاية نبات		15	16	10	10	7	8	66
العلوم	الكيمياء		15	15	10	10	8	7	65
	علوم الحياة		16	15	10	10	7	8	66
	الفيزياء		15	16	10	10	7	8	66
المجموع			138	138	90	90	67	67	590

الآداب	الانكليزي	الكليات الإنسانية	15	16	10	10	7	8	66
	التاريخ		16	15	10	10	7	8	66
	الفلسفة		15	15	10	10	7	8	65
الإدارة و الاقتصاد	الاقتصاد		15	16	10	10	7	8	66
	إدارة أعمال		16	15	10	10	7	8	66
	المحاسبة		15	16	10	10	8	7	66
الفنون الجملية	فنون موسيقية		15	15	–	–	8	7	45
	فنون تشكيلية		15	15	15	15	8	7	74
	فنون مسرحية		16	15	15	15	8	7	66
المجموع			138	138	90	90	67	67	590
المجموع الكلي			276	276	180	180	134	134	1180

ثانياً : أداتا البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس لأساليب التفكير على وفق نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) ومقياس أخر لأساليب التعلم على وفق نظرية بيجز (Biggs , 1987) وفيما يأتي توضيح لذلك .

1 – مقياس أساليب التفكير

اتبع الباحث خطوات محددة في عملية بناء مقياس أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة وهي على النحو الأتي :

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون 1982 .

2. مراجعة وتحليل التعريف النظري لكل أسلوب من أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون وهي خمسة أساليب (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) .

3. الاطلاع على عدد من مقاييس أساليب التفكير ومنها مقياس هاريسون وبرامسون 1982 الذي ترجمه للعربية (مجدي عبد الكريم حبيب 1995) ، ومقياس أسلوب التفكير لتوارنس1977 (ترجمة القيسي 1990) ، ومقياس أساليب التفكير لكاثرن وكاثرين(Kathryn & Catherine , 1991) ، ومقياس تشخيص أساليب التفكير (إعداد الدليمي ، 2005) ، ومقياس (Jones , 2006) ، ومقياس التفكير التحليلي (إعداد إدريس ، 2010) .

إعداد الصيغة الأولية للمقياس

تطلب إعداد الصيغة الأولية للمقياس عدة إجراءات بدأت بتحديد مكونات المقياس ، ووضع تعريف لكل مكون من هذه المكونات ، وتحديد أسلوب وصياغة الفقرات ، والشروع بصياغة الفقرات ، وانتهاءاً بإعداد تعليمات الإجابة على فقرات المقياس .

وبناءاً على ذلك تم تحديد مكونات المقياس ووضع تعريف لها وهي خمس مكونات تمثلت بـ (أسلوب التفكير التركيبي ، أسلوب التفكير المثالي ، أسلوب التفكير العملي ، أسلوب التفكير التحليلي ، أسلوب التفكير الواقعي) .

بعد ذلك تم صياغة فقرات المقياس وقد روعي في ذلك دقة التعبير ووضوح المعنى ، وتالف المقياس من (20) موقف متبوع بخمس استجابات متدرجة من (5- 1) وكل استجابة من هذه الاستجابات الخمس تمثل أسلوباً من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، إذ تمثل الدرجة (5) الأسلوب الأكثر انطباقاً وقرباً للمستجيب ، أما الدرجة (1) فتمثل الأسلوب الأقل انطباقاً على المجيب ومن خلال الدرجات التي نحصل عليها في هذه الأساليب الخمسة يمكن الكشف عن بروفيل التفكير الخاص بكل فرد .

صلاحية الفقرات Items Validity

يذكر أيبل (Ebel , 1972) إن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمختصين لتقدير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من اجلها(Ebel , 1972 , 555) ، واستناداً إلى ذلك عرض المقياس في صورته الأولية ملحق (1) على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس ملحق (2) بعد أن بين الباحث الهدف من الدراسة ، وقدم التعريف النظري الذي اعتمده ، فضلاً عن تعريف كل أسلوب من أساليب التفكير بحسب وجهة نظر هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) ، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدم صلاحيتها أو إجراء التعديل عليها ، وبعد جمع أراء المحكمين وتحليليها تم اعتماد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق إذ إن هذه النسبة تعد دليلاً على قبول الفقرة كما موضح في جدول (4) .

جدول (4)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التفكير

أسلوب التفكير	أرقام الفقرات	الموافقون		المعترضون	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
أسلوب التفكير التركيبي	1، 3 ، 4 ، 5 ، 7 ، 9 ، 11 ، 15 ، 2 ، 6 ، 8 ، 12 ، 16 ، 18 10 ، 13 ، 14 ، 17 ، 19 ، 20	10 9 8	%100 % 90 %80	– 1 2	– %10 %20
أسلوب التفكير المثالي	1 ، 4 ، 5 ، 6 ، 10 ، 12 ، 14 ، 17 3 ، 7 ، 11 ، 13 ، 15 ، 18 ، 19 2 ، 8 ، 9 ، 16 ، 20	10 9 8	%100 %90 %80	– 1 2	– %10 %20
أسلوب التفكير العملي	3 ، 5 ، 6 ، 8 ، 11 ، 13 ، 15 ، 1 ، 7 ، 9 ، 12، 16 ، 17 ، 20 2 ، 4 ، 10 ، 14 ، 18 ، 19	10 9 8	%100 %90 %80	– 1 2	– %10 %20
أسلوب التفكير التحليلي	2 ، 5 ، 7 ، 9 ، 12 ، 14 ، 18، 20 1 ، 8 ، 11 ، 15 ، 17 3 ، 4 ، 6 ، 10 ، 13 ، 16 ، 19	10 9 8	%100 %90 %80	– 1 2	– %10 %20
أسلوب التفكير الواقعي	1 ، 5 ، 7 ، 8 ، 12 ، 13 ، 16، 17 4 ، 2 ، 6 ، 10 ، 11 ، 14 ، 19 3 ، 9 ، 15 ، 18 ، 20	10 9 8	%100 %90 %80	– 1 2	– %10 %80

وبناءاً على أراء الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم فقد حصلت جميع الفقرات على اتفاق الخبراء مع إجراء التعديلات على بعض الفقرات كما موضح في جدول (5) .

جدول (5)

فقرات أساليب التفكير التي عدلت بناءاً على أراء المحكمين

أسلوب التفكير	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
أسلوب التفكير التركيبي	– انظر إلى اللوحة بصيغتها الكلية – الموضوعات الإبداعية التركيبية التي تدور حول تطبيقات معينة كحل المشكلات	– النظر إلى اللوحة بصيغتها الكلية – الموضوعات التركيبية الإبداعية التي تدور حول تطبيقات معينة كحل المشكلات
أسلوب التفكير المثالي	– عدم الإقبال على مجادلات مفتوحة – أركز على المعاني والدلالات الرمزية التي تحملها الصورة – انظر في طرق للحصول على حل سريع للمشكلة – سرد القصص والحكايات التراثية والشعبية	– التريث في الدخول في مجادلات مفتوحة – التركيز على المعاني والدلالات الرمزية التي تحملها الصورة – أفكر في طريقة للحصول على حل سريع للمشكلة – سرد القصص والحكايات التراثية والشعبية ذات القيم والمثل العليا
أسلوب التفكير العملي	– تستطيع أن توضح عدداً من المواقف المرتبطة ذات العلاقة بشكل نظامي	– تستطيع أن توضح عدداً من المواقف ذات العلاقة والمرتبطة بشكل نظامي

أسلوب التفكير التحليلي	– التحليلية كقراءة مراجعة لكتاب معين أو نقد لقصيدة أو فلم سينمائي – سرد النكات والمواقف الفكاهية الجاهزة	– الموضوعات التحليلية كقراءة مراجعة لكتاب معين أو نقد لقصيدة أو فلم سينمائي – سرد النكات والحكايات والمواقف الفكاهية الجاهزة بالتفصيل
أسلوب التفكير الواقعي	– مشاهدة الصور الفوتوغرافية تركهم – ابتعد عن المشكلة ولا أواجهها – تطبيقها على ارض الواقع – الحقائق والإحداث والوقائع التي تنشها الصحف اليومية – كتابة القصص والروايات	– تركيز الانتباه في مشاهدة الصور الفوتوغرافية – أتركهم ليحلوا مشكلتهم فيما بينهم – تطبق على ارض الواقع – الأخبار والإحداث والوقائع التي تنشرها الصحف اليومية – كتابة المذكرات والسيرة الذاتية

إعداد تعليمات المقياس Scale Instruction Preparation

تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء إجابته على فقرات المقياس ، وقد راعى الباحث عند وضعه لهذه التعليمات أن تكون واضحة ومفهومة مع التأكيد على قرأتها بعناية ودقة ، والإجابة عليها بصدق وصراحة فضلاً عن توضيح طريقة الإجابة على فقرات المقياس ، وعدم ترك أي فقرة مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والتخصص مع تأكيد الباحث على سرية المعلومات وإنها لا تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي وعدم ذكر الاسم .

التطبيق الاستطلاعي للمقياس Scale pilot Application

على الباحث قبل تطبيق الأداة على عينة البحث الرئيسة القيام بتجربة على عينة صغيرة من مجتمع تتشابه خصائصه مع عينة البحث الرئيسة ، إذ لابد من التحقق من مدى فهم إفراد العينة لتعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات لديهم ولتحديد فيما إذا كانت الفقرات في مستوى المفحوصين، إذ ينصح قبل طباعة المقياس وإخراجه بصورته النهائية بتطبيق فقراته على عينة صغيرة تتراوح ما بين (30–40) شخصاً (النبهان ، 2004 ، ص:185)، فضلاً عن حساب الزمن الذي يتطلبه تطبيق المقياس ، وقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة كلية التربية ابن الهيثم بلغ عددهم (40) طالب وطالبة ، وكانت جميع الفقرات واضحة ومفهومة وكان الوقت المستغرق للإجابة (20 – 25 دقيقة) .

التحليل الإحصائي للفقرات Analysist Of The Items

يعد تحليل الفقرات إحصائيا من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس التربوية والنفسية كون التحليل المنطقي له قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بالشكل الدقيق (Ebel , 1977 , p: 408) ، والهدف من هذه الإجراءات هو الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة ، فالمقياس الجيد يجب أن يتمتع بقدرته على التمييز بين الاستجابات الجيدة والضعيفة (Thorndike & Hagen , 1977 , pp: 251-252) . ولغرض إجراء التحليل الإحصائي للفقرات وإيجاد قوتها التمييزية واستبعاد الفقرات غير المميزة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة بغداد بلغت (400) طالب وطالبة ، تم اختيارهم من أربع كليات ، اثنان منهما تمثل التخصصات العلمية هي (الهندسة ، العلوم) واثنان تمثلان التخصصات الإنسانية هي (الآداب ، والإدارة والاقتصاد) بواقع (100) طالب وطالبة لكل كلية وكما موضح في جدول (6)

جدول (6)

عينة التحليل الإحصائي

الكلية	التخصص	القسم	المرحلة الأولى		المرحلة الرابعة		المجموع
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الهندسة	علمي	المدني	12	13	12	13	50
		الحاسبات	13	12	13	12	50
العلوم	علمي	الكيمياء	12	13	12	13	50
		الفيزياء	13	12	13	12	50
الآداب	إنساني	التاريخ	12	13	12	13	50
		الفلسفة	13	12	13	12	50
الإدارة و الاقتصاد	أنساني	الاقتصاد	12	13	12	13	50
		الإحصاء	13	12	13	12	50
المجموع			100	100	100	100	400

وقد تضمن التحليل الإحصائي لفقرات مقياس أساليب التفكير الخطوات الآتية :-

أولا: التمييز (القوة التمييزية للفقرات) Discriminating Power of the Item

يقصد بالقوة التميزية للفقرات هي قدرة فقرات المقياس على التمييز بين المستويات الدنيا والمستويات العليا للإفراد فيما يخص السمة أو الصفة المراد قياسها (عودة والخليلي ، 1988 ، ص:96) ، وان الغرض من استخدامها هو للإبقاء على الفقرات المميزة ، والتأكد من الخصائص القياسية للفقرات لاختيار الجيد منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (Ghisell , et ,al , 1981 p: 421) ، ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين من الأساليب المناسبة في عملية تحليل الفقرات لذا لجأ إليها الباحث وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية :-

1. تصحيح إجابات الطلبة على كل أسلوب من أساليب التفكير على حدة وحدد الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب في ذلك الأسلوب .

2. ترتيب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ولكل أسلوب على حدة .

3. تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل أسلوب سميت بالمجوعة العليا ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا و سميت بالمجموعة الدنيا حيث إن هذه النسبة تعطي اكبر وأقصى تمايز ممكن (Mehrrens & lhvann ,1984 , p:192) ، وبهذا نتمكن من دراسة (54%) من الحالات المتطرفة وترك (46%) من الحالات المتوسطة ، أما حجم عينة البحث التمييزية فتشير انستازي (Anastasi , 1976) إلى إن الحد الأدنى لهذه العينة فهو (370) حالة إذ لا يقل العدد في كل فئة عليا ودنيا عن (100) (Anastasi , 1976 , p 69) ، وبذلك بلغت الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي (400) استمارة توزعت على (108) استمارة في المجموعة العليا و (108) استمارة في المجموعة الدنيا

4. تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test لاختبار الفرق في المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة ولكل أسلوب من أساليب التفكير ، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا ، فان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1،96) عند مستوى دلالة (0،5) ودرجة حرية (214) وكانت جميع الفقرات مميزة وكما مبين في جدول (7) .

جدول (7)

القوة التمييزية لفقرات أساليب التفكير

أسلوب التفكير	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائي المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أسلوب التفكير التركيبي	1	3،84	1،39	2،77	1،39	5،19	دالة
	2	3،82	1،19	2،75	1،37	5،45	دالة
	3	4،15	1،23	2،99	1،68	5،80	دالة
	4	3،64	1،20	2،64	1،50	5،39	دالة
	5	3،36	1،40	2،45	1،48	4،62	دالة
	6	3،36	1،39	2،25	1،46	5،70	دالة
	7	2،35	1،57	1،99	1،43	2،57	دالة
	8	3،72	1،28	2،75	1،36	5،39	دالة
	9	4،07	1،14	61،2	1،47	8،16	دالة
	10	3،75	1،32	2،56	1،48	6،23	دالة
	11	3،78	1،40	2،77	1،94	5،11	دالة
	12	4،28	0،92	2،68	1،42	9،79	دالة
	13	3،80	1،27	2،35	1،40	6،96	دالة
	14	3،50	1،38	2،68	1،47	4،19	دالة
	15	2،84	1،58	2،25	1،39	2،98	دالة
	16	2،72	2،72	1،53	1،37	2،23	دالة
	17	3،68	1،29	2،65	1،39	6،11	دالة
	18	3،35	1،39	2،50	1،27	4،62	دالة
	19	4،14	1،21	2،94	1،62	6،17	دالة
	20	3،25	1،49	2،46	1،45	3،96	دالة

	1	2،60	1،35	3،42	1،23	2،52	دالة
	2	3،51	1،33	3،00	1،42	2،71	دالة
	3	3،26	1،19	2،46	1،12	5،10	دالة
	4	3،27	1،31	2،24	1،14	6،19	دالة
	5	3،37	1،21	2،77	1،37	5،38	دالة
	6	4،25	1،01	2،88	1،41	8،11	دالة
	7	2،96	1،15	2،90	1،29	2،33	دالة
أسلوب	8	3،99	1،06	2،57	1،31	8،68	دالة
	9	3،89	1،24	2،79	1،53	6،23	دالة
	10	4،02	1،17	2،49	1،37	8،83	دالة
التفكير	11	3،86	1،03	2،46	1،27	7،66	دالة
	12	4،33	0،95	2،72	1،38	9،93	دالة
	13	3،95	1،23	2،77	1،35	4،61	دالة
المثالي	14	3،99	1،30	2،79	1،43	6،40	دالة
	15	3،89	1،20	2،69	1،39	7،24	دالة
	16	3،79	1،16	2،46	1،41	7،57	دالة
	17	3،78	1،23	2،62	1،35	6،59	دالة
	18	16،4	1،07	2،82	1،84	7،62	دالة
	19	3،39	1،17	2،68	1،37	4،10	دالة
	20	3،70	1،32	2،56	1،29	6،07	دالة

	1	3،30	1،12	2،46	1،21	5،30	دالة
	2	3،63	1،24	3،45	1،20	2،11	دالة
	3	3،24	1،25	3،08	1،26	2،92	دالة
	4	3،12	1،37	1،62	0،92	36،9	دالة
	5	3،47	1،24	3،04	1،21	2،53	دالة
	6	3،29	1،23	2،86	1،19	2،63	دالة
	7	3،47	1،39	3،21	1،11	1،98	دالة
أسلوب	8	3،33	1،28	1،72	0،96	10،43	دالة
	9	3،49	1،22	2،42	1،12	63،6	دالة
	10	3،37	1،22	2،50	1،26	5،18	دالة
التفكير	11	3،52	1،24	2،17	1،18	8،16	دالة
	12	28،3	1،17	2،24	1،10	6،74	دالة
	13	3،42	1،23	2،17	1،15	7،68	دالة
العملي	14	3،26	1،33	2،69	1،53	2،93	دالة
	15	3،51	1،27	2،99	1،28	3،03	دالة
	16	3،23	1،22	2،15	1،20	7،05	دالة
	17	3،63	1،24	2،18	1،12	9،03	دالة
	18	3،31	1،29	2،20	1،08	6،84	دالة
	19	2،98	1،29	76،1	1،04	7،56	دالة
	20	3،17	1،28	2،22	1،11	5،82	دالة

	1	3،01	1،15	2،39	1،10	4،04	دالة
	2	3،53	1،22	2،61	1،13	5،76	دالة
	3	2،83	1،42	2،38	1،34	2،53	دالة
	4	3،76	1،28	3،00	1،38	4،22	دالة
	5	3،55	1،21	2،72	1،28	4،89	دالة
	6	3،39	1،57	2،57	1،29	4،20	دالة
	7	4،00	1،08	3،01	1،28	6،11	دالة
أسلوب	8	3،82	1،29	2،58	1،23	7،19	دالة
	9	2،97	1،31	2،10	1،10	5،27	دالة
	10	3،37	1،21	2،63	1،35	4،23	دالة
التفكير	11	3،47	1،95	2،52	1،15	5،90	دالة
	12	3،10	1،24	2،34	1،09	4،75	دالة
	13	3،46	1،27	33،2	1،19	6،71	دالة
التحليلي	14	3،04	1،34	2،31	1،18	4،25	دالة
	15	3،25	1،34	2،31	1،18	4،17	دالة
	16	3،25	1،14	2،58	1،20	3،08	دالة
	17	3،39	1،28	2،84	1،36	5،98	دالة
	18	3،60	1،29	2،51	1،24	6،27	دالة
	19	3،84	1،25	2،51	1،17	5،80	دالة
	20	3،38	1،28	2،53	1،25	4،93	دالة

	1	3،91	1،40	3،14	1،58	3،77	دالة
	2	2،27	1،48	1،61	0،96	3،91	دالة
	3	3،12	1،47	2،26	1،26	4،56	دالة
	4	3،36	1،43	2،56	1،29	4،29	دالة
	5	3،13	1،50	1،76	1،20	7،38	دالة
	6	3،07	1،50	2،30	1،15	4،20	دالة
	7	3،74	1،36	2،50	1،30	6،82	دالة
أسلوب	8	3،50	1،43	2،15	1،32	7،13	دالة
	9	3،25	1،48	2،12	1،38	5،83	دالة
	10	3،37	1،52	2،00	1،21	7،30	دالة
التفكير	11	3،36	1،44	1،92	1،20	7،93	دالة
	12	3،22	1،54	1،60	1،06	8،95	دالة
	13	3،75	1،42	2،35	1،44	7،15	دالة
الواقعي	14	3،66	1،50	2،12	1،19	64،5	دالة
	15	3،47	1،41	2،86	1،52	3،05	دالة
	16	3،75	1،40	3،35	1،42	2،12	دالة
	17	3،37	1،35	2،32	1،35	5،72	دالة
	18	3،37	1،56	2،33	1،31	5،31	دالة
	19	3،32	1،44	2،25	1،29	5،74	دالة
	20	3،87	1،34	2،70	1،56	5،88	دالة

ثانياً : صدق الفقرات Items Validity

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب التأكيد عليها في بناء المقاييس النفسية ، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها

(الزوبعي وآخرون ،1980 ، ص : 39) ، ويشير اوبنهايم (Oppenheim 1973,) إلى إن الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض أن تقيسه(Oppenheim 1973, p111,) وقد تحقق في بناء هذا المقياس نوعان من الصدق هما :-

1- الصدق المنطقي Logical Validity

وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق لكل مجال من مجالات المقياس الخمسة من خلال التصميم المنطقي للمواقف بحيث تغطي المساحة المهمة للمجال (Allen & yen ,1979 ,p 96) ، وبهذا اعد هذا الصدق متوفراً في المقياس الحالي لتبني الباحث تعريفاً لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة كما تم التحقق من تغطية الفقرات للأساليب الخمسة المشار إليها سابقاً بعد عرضه على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس .

2- صدق البناء Construct Validity

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها أو في ضؤ مفهوم نفسي معين ، أي انه عبارة عن المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه إن المقياس يقيس بناءاً نظرياً محدداً أو خاصية معينة (Anastasi , 1976 , p:151) ، وبما إن المقياس اعد لقياس أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة ، فان هذا النوع من الصدق يتحقق في وضع فقرات تقيس هذا المفهوم وقد تحقق ذلك من خلال إيجاد :

مؤشرات علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال يعني إن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية وان الدرجة الكلية تمثل محتوى السلوك الذي يقيسه الاختبار والفقرة تمثل جانباً من هذا المحتوى (الزوبعي وآخرون ،1981 ، ص36) وفي ضؤ هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية

للمجال دالة إحصائيا (Anastasi , 1976 , p: 154) ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0،098) لمعامل ارتباط بيرسون (person) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (398) وكما موضح في جدول (8) .

جدول (8)

قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس أساليب التفكير

رقم الفقرة	أسلوب التفكير					مستوى الدلالة عند 0،05
	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي	
1	0،59	0،61	0،51	0،66	0،44	دالة
2	0،66	0،54	0،49	0،54	0،51	دالة
3	054	0،59	0،55	0،56	0،71	دالة
4	0،55	72،0	0،61	0،61	0،63	دالة
5	0،66	0،66	0،45	0،62	0،64	دالة
6	0،55	0،48	0،61	0،53	0،57	دالة
7	0،75	0،39	0،71	0،46	0،52	دالة
8	0،44	0،51	0،64	0،67	0،33	دالة
9	0،65	0،58	0،66	0،71	0،51	دالة
10	0،42	0،75	0،54	0،74	0،61	دالة
11	0،70	0،61	0،47	0،68	0،49	دالة
12	0،58	0،55	0،49	0،66	0،64	دالة
13	0،61	0،63	0،56	0،60	0،61	دالة
14	0،48	0،56	0،43	0،57	0،52	دالة
15	0،53	0،46	0،38	0،59	0،54	دالة
16	0،51	0،35	0،62	0،49	0،67	دالة

17	0،72	0،37	0،52	0،35	0،59	دالة
18	0،63	0،59	0،58	0،60	0،65	دالة
19	0،46	0،63	0،73	0،39	0،60	دالة
20	0،67	0،70	0،63	0،66	0،58	دالة

ثالثاً : الثبات Reliability

يشير الثبات إلى اتساق الاستجابة عبر سلسلة من القياسات ، ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تطبيق المقياس مرة أخرى وبنفس الظروف (فرج ، 1980 ، ص : 349) وقد تحقق الباحث من ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقتين هما :-

1- إعادة الاختبار Test – Retest Reliability

قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التفكير على عينة عشوائية بلغت (40) طالب وطالبة من مجتمع البحث وكما موضح في جدول (9) وقد أعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وهي فترة مناسبة كي لا يتذكر المجيب الإجابات في المرة السابقة (عبد الحميد ، 1999 ، ص : 70) وقام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0،75) لأسلوب التفكير التركيبي ، و(0,79) لأسلوب التفكير المثالي ، و(0،81) لأسلوب التفكير العملي ، و(0،77) لأسلوب التفكير التحليلي ، و(0،80) لأسلوب التفكير الواقعي .

جدول (9)

يوضح توزيع عينة إعادة الاختبار

ت	الكلية	ذكور	إناث	المجموع
1	كلية التربية /ابن الهيثم	5	5	10
2	كلية التربية / ابن رشد	5	5	10

3	كلية الآداب	5	5	10
4	كلية الصيدلة	5	5	10
المجموع		20	20	40

2- معادلة ألفا – كرونباخ

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي للمقياس ، وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن ،1989، ص 78) ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام جميع استمارات التحليل الإحصائي البالغة (400) استمارة ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,79) لأسلوب التفكير التركيبي ، و(0،83) لأسلوب التفكير المثالي ، و(0,84) لأسلوب التفكير العملي ، و(0,80) لأسلوب التفكير التحليلي ، و(0،82) لأسلوب التفكير الواقعي .

مقياس أساليب التفكير بصيغته النهائية

بعد الإجراءات التي قام بها الباحث في الخطوات السابقة أصبح مقياس أساليب التفكير في صيغته النهائية مكوناً من (20) موقفاً أو(عبارة) كل موقف من هذه المواقف متبوعاً بخمس فقرات تمثل أساليب التفكير الخمسة ، إذ تقيس الفقرة الأولى من كل موقف أسلوب التفكير التركيبي ، والفقرة الثانية من كل موقف تقيس أسلوب التفكير المثالي ، والفقرة الثالثة تقيس أسلوب التفكير العملي ، أما الفقرة الرابعة تقيس أسلوب التفكير التحليلي ، في حين تقيس الفقرة الخامسة من كل موقف أسلوب التفكير الواقعي والمطلوب من المستجيب ترتيب الإجابات الخمسة من خلال تحديد درجة انطباقها عليه بان يكتب في المربع الموجود على يسار الإجابات الخمسة الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه (5) أو (4) أو(3) أو (2) أو (1) على اعتبار إن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليه و (1) تمثل السلوك الأقل انطباقاً مروراً بـ

(4 ،3، 2) وبذلك يكون للمقياس(20) موقف والدرجة الكلية لكل موقف (15) درجة وليس للمقياس درجة كلية وإنما لكل أسلوب درجته الخاصة بلغت 300 درجة به ملحق (3) .

الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التفكير

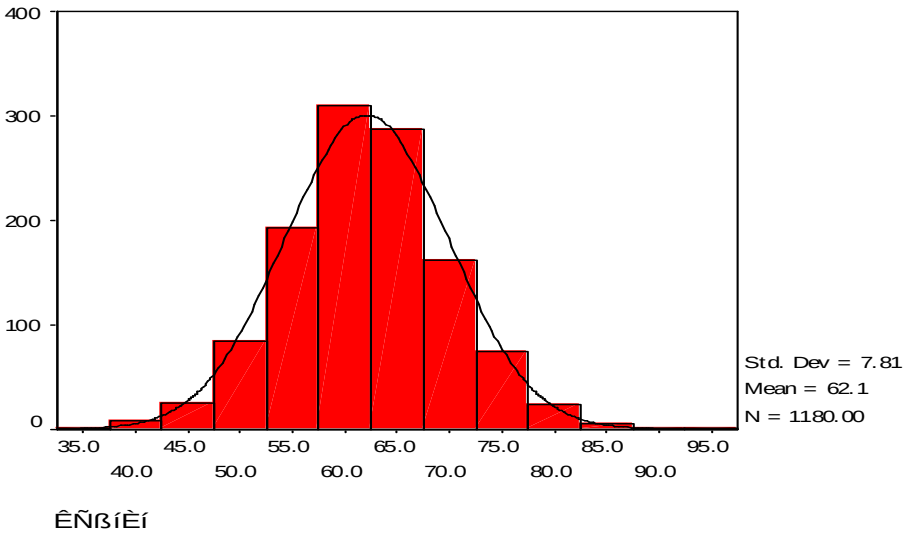
قام الباحث باستخراج الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التفكير وكما موضحة في جدول (10) .

جدول (10)

الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التفكير

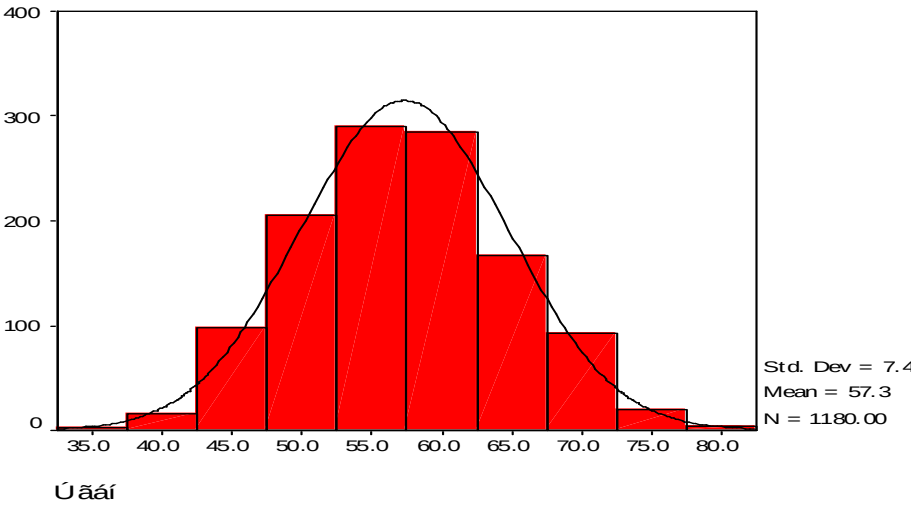
الأساليب / الخصائص	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
العينة	1180	1180	1180	1180	1180
المتوسط	62,1627	57,3415	62,1153	59,5356	56,6178
الوسيط	62,0000	65,0000	57,0000	59,0000	57,000
المنوال	64,00	64,00	54,00	57,00	56,00
الانحراف	7,81266	7,46631	7,81134	6,7683	8,073991
التباين	61,0376	69,3273	55,6715	45,6755	65,1879
الالتواء	0,069	0,222 -	0,0132	0,036 -	0,021 -
التفلطح	0,529	0,110-	0,219 -	0,007	0,467
المدى	59,00	48,00	49,00	43,00	62,00
اقل درجة	34,00	39,00	33,00	37,00	28,00
أعلى درجة	93,00	87,00	82,00	80,00	90,00

وقد اتضح من الجدول السابق إن درجات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير تتوزع توزيعاً طبيعياً ، إذ كانت قيم الالتواء قريبة من الصفر كما في الشكل (3- 7) .



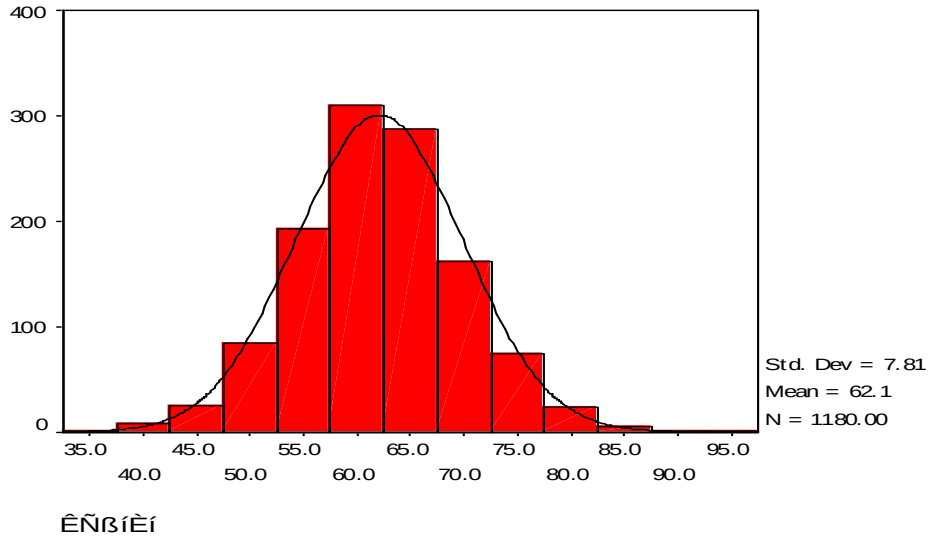
شكل (3)

التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير التركيبي



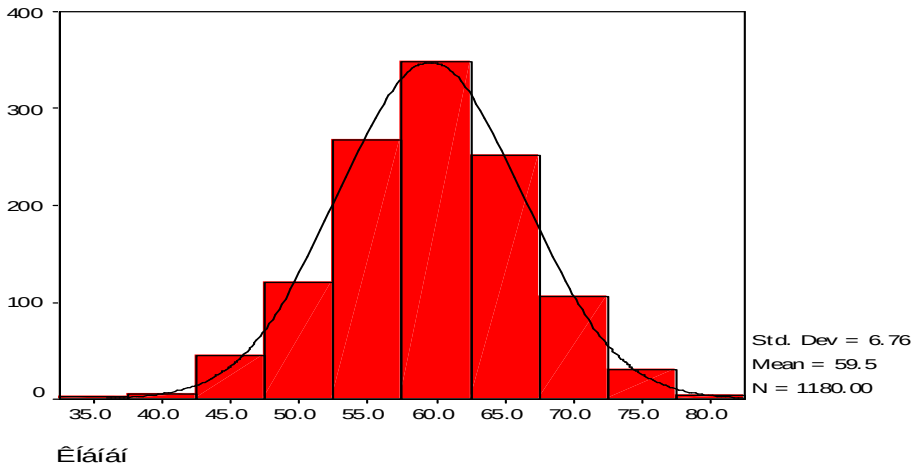
شكل (4)

التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير المثالي



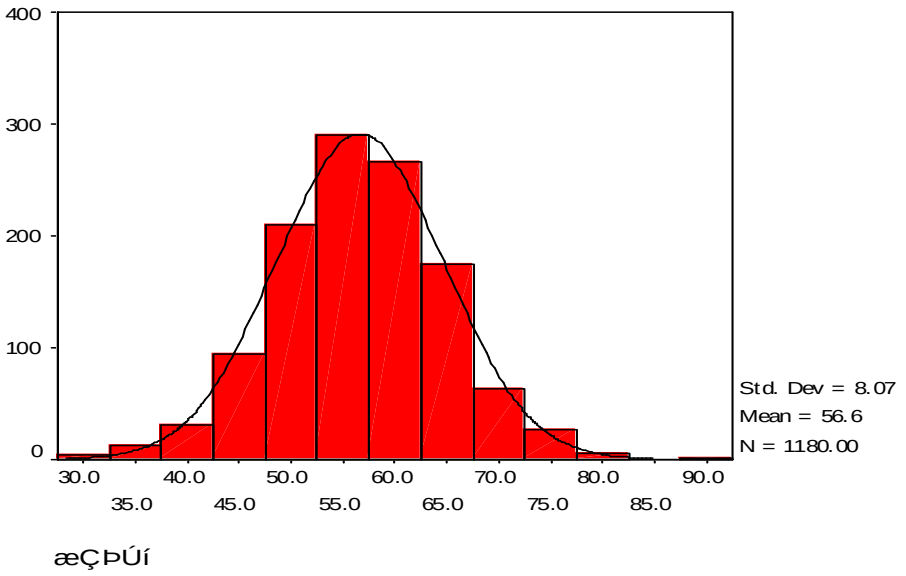
شكل (5)

التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير العملي



شكل (6)

التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير التحليلي



شكل (7)

التوزيع الطبيعي لأسلوب التفكير الواقعي

2 – مقياس أساليب التعلم

اتبع الباحث مجموعة من الخطوات في بناء مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وهي على النحو الأتي : –

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت أساليب التعلم وفق نظرية بيجز (Biggs ,1987) .

2. تحليل التعريف النظري لكل أسلوب من أساليب التعلم وفق نظرية بيجز 1987 وهي ستة أساليب (دافعية التعلم السطحي ، إستراتيجية التعلم السطحي ، دافعية التعلم العميق ، إستراتيجية التعلم العميق ، دافعية التعلم ألتحصيلي ، إستراتيجية التعلم التحصيلي) .

3. الاطلاع على عدد من مقاييس أساليب التعلم ومنها قائمة أساليب التعلم لبيجز (Biggs ,1987) ترجمة الباحث ، ومقياس معالجة المعلومات لشميك (Scmheck , 1983) تعريب وتقنين الغريري 2003 ومقياس أساليب التعلم لانتوستل وتايت (Entwstle & Tait) ترجمة الصباطي و رمضان 1994، ومقياس أساليب التعلم ذات العاملين لبيجز (Biggs , 1992) تعريب وتقنين عبد المنعم الدردير 2001 ، ومقياس أساليب التعلم إعداد لبنى جديد 2009 .

إعداد الصيغة الأولية لمقياس أساليب التعلم

تطلب إعداد الصيغة الأولية للمقياس عدة إجراءات بدأت بتحديد مكونات المقياس ، ووضع تعريف لكل مكون من هذه المكونات ، وتحديد أسلوب وصياغة الفقرات والشروع بصياغة الفقرات ، وانتهاءاً بإعداد تعليمات الإجابة على فقرات المقياس .

وبناءاً على ذلك تم تحديد مكونات المقياس ووضع تعريف لها وهي ستة مكونات تمثلت (الدافعية السطحية ، الإستراتيجية السطحية ، الدافعية العميقة ، الإستراتيجية العميقة ، الدافعية التحصيلية ، الإستراتيجية التحصيلية) .

بعد ذلك تم صياغة فقرات المقياس وقد روعي في ذلك دقة التعبير ووضوح المعنى ، وتالف المقياس من (60) فقرة موزعة على (6) أساليب لكل أسلوب (10) فقرات ، أما بدائل الإجابة على فقرات المقياس فكانت على وفق تدرج ليكرت خماسي التدرج (تنطبق علي تماماً ، تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي قليلاً ، لا تنطبق علي إطلاقا) وكان وزن البدائل من (1 ـ 5) ملحق (4) .

صلاحية الفقرات Items Validity

عرض المقياس في صورته الأولية ملحق (4) على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس ملحق (2) بعد أن بين الباحث الهدف من الدراسة ، وقدم التعريف

النظري الذي اعتمده ، فضلاً عن تعريف كل أسلوب من أساليب التعلم بحسب وجهة نظر بيجز (Biggs , 1987) ، وطلب منهم أبدا ملاحظاتهم وأرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدم صلاحيتها أو إجراء التعديل عليها ، وبعد جمع أراء المحكمين وتحليليها تم استبقاء الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق إذ إن هذه النسبة تعد دليلاً على قبول الفقرة كما موضح في جدول (11) .

جدول (11)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التعلم

أسلوب التعلم	أرقام الفقرات	الموافقون		المعترضون	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
دافعية التعلم السطحي	5 ، 6 ، 8 ، 9 ، 7 ، 10 ، 1 ، 3 ، 4 ، 2	10	%100	–	–
		9	% 90	1	%10
		8	%80	2	%20
		6	%60	4	%40
إستراتيجية التعلم السطحي	1 ، 4 ، 7 ، 10 ، 2 ، 3 ، 5 ، 6 ، 8 ، 9	10	%100	–	–
		8	%80	2	%20
		7	%70	3	%30
دافعية التعلم العميق	1 ، 3 ، 7 ، 9 ، 5 ، 6 ، 10 ، 2 ، 4 ، 8	10	%100	–	–
		9	%90	1	%10
		8	%80	2	%20
إستراتيجية التعلم العميق	1 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 2 ، 7 ، 9 ، 10 ، 8	10	%100	–	–
		9	%90	1	%10
		7	%70	3	%30

دافعية	2 ، 5 ، 9	10	%100	–	–
التعلم	1 ، 3 ، 6	9	%90	1	%10
ألتحصيلي	4 ، 7 ، 8 ، 10	8	%80	2	%80
إستراتيجية	2 ، 3 ، 7	10	%100	–	–
التعلم	1 ، 5 ، 6 ، 8	9	%90	1	%10
ألتحصيلي	4 ، 9 ، 10	8	%80	2	%80

وبناءاً على أراء وملاحظات الخبراء والمحكمين فقد حصلت جميع الفقرات على اتفاق الخبراء باستثناء (3) فقرات لم تحصل على اتفاق الخبراء وهي فقرة رقم (2) في أسلوب دافعية التعلم السطحي ، وفقرة رقم (9) في أسلوب إستراتيجية التعلم السطحي ، وفقرة رقم (8) في أسلوب إستراتيجية التعلم العميق ، مع إجراء التعديلات على بعض الفقرات كما موضح في جدول (13) .

جدول (13)

فقرات أساليب التعلم التي عدلت بناءاً على أراء الخبراء المحكمين

أسلوب التعلم	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
دافعية التعلم السطحي	– اخترت المقرر التعليمي الحالي من اجل ظروف العمل عند التخرج مستقبلا مفضلاً ذلك على دوافعي الداخلية . – اقلق بشان ضعف قدرتي على تنفيذ ما يطلب مني .	– اخترت التخصص الدراسي الحالي من اجل ظروف العمل عند التخرج مستقبلا . – اقلق لضعف قدرتي على تنفيذ ما يطلب مني .

إستراتيجية التعلم السطحي	– أقرأ فقط ما أكلف به من إعمال في قاعة المحاضرات أو من خلال المقرر الدراسي – أتعلم (حفظ) بعض الأشياء حتى إذا لم افهمها	– أقرأ فقط ما أكلف به من واجبات في قاعة المحاضرات – أحفظ بعض الأشياء حتى إذا لم افهمها
دافعية التعلم العميق	– عادة ما أكون منهمكاً في دراستي بشكل متزايد أكثر مما استطيع – اذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة كثيرة ارغب في الحصول على إجابات عنها	– انهمك في دراستي بشكل متزايد أكثر مما استطيع – اذهب إلى المحاضرات وفي ذهني أسئلة كثيرة ارغب في الحصول على إجابات عنها
إستراتيجية التعلم العميق	– أتوقف عقب دراستي أو قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتوي من أفكار	– أتمعن في قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتويه من أفكار
دافعية التعلم ألتحصيلي	– إنا مستعد للتضحية بمكانتي بين زملائي من اجل النجاح في دراستي – بالرغم من دراستي بعناية إلا إني أجد صعوبة في تذكر المادة الدراسية إثناء الامتحان	– مستعد للتضحية بعلاقاتي مع زملائي من اجل النجاح في دراستي – بالرغم من دراستي المركزة ألا إني أجد صعوبة في تذكر المادة إثناء الامتحان
إستراتيجية التعلم ألتحصيلي	– انتقي بشكل عشوائي بعض الفقرات لأدرسها استعدادا للامتحان	– اختار بشكل عشوائي بعض المواضيع لأدرسها استعدادا للامتحان

وبذلك أصبح عدد الفقرات (57) فقرة موزعة على النحو الأتي : –

- دافعية التعلم السطحي (9) فقرة – إستراتيجية التعلم السطحي (9) فقرات
- دافعية التعلم العميق (10) فقرات – إستراتيجية التعلم العميق (9) فقرات
- دافعية التعلم ألتحصيلي(10) فقرات – إستراتيجية التعلم ألتحصيلي (10) فقرات

إعداد تعليمات المقياس Scale Instruction Preparation

تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء إجابته على فقرات المقياس ، وقد راعى الباحث عند وضعه لهذه التعليمات أن تكون واضحة ومفهومة مع التأكيد على قرأتها بعناية ودقة ، والإجابة عليها بصدق وصراحة فضلاً عن توضيح طريقة الإجابة على فقرات المقياس ، وعدم ترك أي فقرة مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والتخصص مع تأكيد الباحث على سرية المعلومات وإنها لا تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

التطبيق الاستطلاعي للمقياس Scale pilot Application

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة كلية التربية ابن الهيثم بلغ عددهم (40) طالب وطالبة ، وهي نفس العينة الاستطلاعية التي طبق عليها مقياس أساليب التفكير جدول (6) وكانت الفقرات واضحة ومفهومة وكان الوقت المستغرق للإجابة (15– 25 دقيقة) .

التحليل الإحصائي للفقرات Analysist Of The Items

لغرض إجراء التحليل الإحصائي للفقرات وإيجاد قوتها التمييزية واستبعاد الفقرات غير المميزة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة بغداد بلغت (400) طالب وطالبة ، تم اختيارهم من أربع كليات ، اثنان منهما تمثل التخصصات العلمية هي (الهندسة ، العلوم) واثنان تمثلان التخصصات الإنسانية هي (الآداب ، والإدارة والاقتصاد) بواقع (100) طالب وطالبة لكل كلية وكما موضح في جدول (6) وقد تضمن التحليل الإحصائي لفقرات مقياس أساليب التعلم الخطوات الآتية :-

أولاً- التمييز (القوة التمييزية للفقرات) Discriminating Power of t Item

بعد تطبيق مقياس أساليب التعلم على أفراد عينة التحليل الإحصائي ، وتصحيح استمارات الإجابة ، ولا استخراج القوة التمييزية للفقرات وفق أسلوب المجموعتين المتطرفتين اتبع الباحث ما يأتي :-

1. تصحيح إجابات الطلبة على كل أسلوب من أساليب التعلم وتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب على كل أسلوب من أساليب التعلم الستة .

2. ترتيب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ولكل أسلوب .

3. تعين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل أسلوب سميت بالمجوعة العليا ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا و سميت بالمجموعة الدنيا ، وبهذا نتمكن من دراسة (54%) من الحالات المتطرفة وترك (46%) من الحالات المتوسطة وبذلك بلغت الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي (400) استمارة توزعت على (108) استمارة في المجموعة العليا و (108) استمارة في المجموعة الدنيا .

4. تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test لاختبار الفرق في المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة ولكل أسلوب من أساليب التفكير ، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا ، فان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1،96) عند مستوى دلالة (0،5) ودرجة حرية (214) وكما مبين في جدول (13) .

جدول (13)

القوة التمييزية لفقرات أساليب التعلم

أسلوب التعلم	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائي المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
دافعية التعلم السطحي	1	3،57	1،422	2،22	1،34	7،16	دالة
	7	2،79	1،35	1،77	1،11	6،02	دالة
	13	4،00	1،11	2،65	1،33	8،01	دالة
	19	2،64	1،34	1،166	0،89	6،32	دالة
	31	4،25	1،04	2،55	1،27	10،71	دالة
	37	3،10	1،33	1،81	1،27	7،85	دالة
	43	3،59	1،26	2،11	1،16	8،97	دالة
	49	4،26	1،25	2،59	1،36	9،42	دالة
	54	2،66	1،39	2،04	1،17	3،53	دالة
إستراتيجية التعلم السطحي	2	3،57	1،21	2،44	1،38	6،37	دالة
	8	2،53	1،25	1،55	0،76	6،93	دالة
	14	3،49	1،13	2،20	1،13	8،32	دالة
	20	3،12	1،34	1،54	0،86	10،80	دالة
	25	3،95	1،29	2،48	1،30	8،34	دالة
	26	4،00	1،01	1،96	1،20	13،12	دالة
	32	3،38	1،20	2،14	1،25	7،39	دالة
	38	3،34	1،44	2،36	1،42	5،02	دالة
	44	3،60	1،24	1،88	50،0	11،36	دالة

	3	3،00	1،31	1،58	0،85	9،36	دالة
	9	3،50	1،15	2،22	2،07	8،48	دالة
	15	3،46	1،27	1،86	1،02	6،35	دالة
دافعية	21	3،37	1،27	2،41	1،13	9،55	دالة
التعلم	27	3،63	1،15	1،75	0،76	13،54	دالة
العميق	33	3،31	1،28	1،64	1،07	10،34	دالة
	39	3،09	25،1	1،73	0،95	8،96	دالة
	45	3،37	1،22	2،05	1،01	8،58	دالة
	50	3،59	1،29	2،14	1،21	8،45	دالة
	55	2،73	1،29	1،54	0،76	8،19	دالة
	4	2،76	1،25	1،72	0،85	7،15	دالة
	10	3،00	1،18	1،65	0،86	9،51	دالة
	16	3،39	1،14	1،95	0،94	13،10	دالة
	22	3،33	1،14	1،68	0،79	12،30	دالة
إستراتيجية	28	3،20	1،25	1،71	0،93	9،90	دالة
التعلم	34	3،13	1،24	1،49	0،72	11،89	دالة
العميق	40	3،44	1،18	1،91	1،08	9،86	دالة
	51	3،61	1،37	2،42	1،42	6،23	دالة
	56	2،87	1،23	1،57	0،84	8،98	دالة
	5	2،48	1،10	1،52	0،81	7،21	دالة
دافعية	11	3،84	1،33	2،49	1،43	7،42	دالة
التعلم	17	3،57	1،85	1،55	0،82	14،52	دالة
ألتحصيلي	23	3،38	1،29	1،75	1،05	10،20	دالة
	29	2،52	1،32	1،28	0،56	8،97	دالة

	35	3،40	1،35	1،71	1،02	10،37	دالة
	41	3،20	1،33	1،84	0،92	8،71	دالة
	47	3،44	1،22	2،04	08،1	8،86	دالة
	52	3،17	1،45	1،97	1،21	6،58	دالة
	57	3،63	1،17	2،12	1،27	9،02	دالة
إستراتيجية التعلم ألتحصيلي	6	3،15	1،16	1،54	0،87	11،49	دالة
	12	3،72	1،07	1،87	0،94	13،38	دالة
	18	3،49	1،30	1،81	0،84	11،23	دالة
	24	3،94	1،17	2،60	1،37	7،72	دالة
	30	3،61	1،17	1،76	0،95	12،65	دالة
	36	3،27	1،22	1،73	0،92	10،49	دالة
	42	3،61	1،37	2،42	1،42	6،23	دالة
	46	3،39	1،35	1،89	0،83	11،08	دالة
	48	3،36	1،40	1،90	1،17	8،25	دالة
	53	2،71	1،38	2،74	1،44	0،14 .	غير دالة

وبذلك كانت جميع الفقرات مميزة باستثناء فقرة رقم (53) في أسلوب إستراتيجية التعلم ألتحصيلي (قراءتي تكون فقط إثناء وقت الامتحانات) كانت غير مميزة .

ثانياً : صدق الفقرات Items Validity

وقد تحقق في بناء هذا المقياس نوعان من الصدق هما :-

1- الصدق المنطقي Logical Validity

وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق لكل مجال من مجالات المقياس الستة ومن خلال التصميم المنطقي للمواقف بحيث تغطي المساحة المهمة للمجال (Allen & yen ,1979, p 96) ، وبهذا اعد هذا الصدق متوفراً في المقياس الحالي لتبني الباحث تعريفاً لكل أسلوب من أساليب التعلم الستة ، كما تم التحقق من تغطية الفقرات للأساليب المشار إليها سابقاً بعد عرضه على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس.

2- صدق البناء Construct Validity

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها أو في ضؤ مفهوم نفسي معين ، أي انه عبارة عن المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه إن المقياس يقيس بناءاً نظرياً محدداً أو خاصية معينة(Anastasi , 1976 , p151)، وبما إن المقياس اعد لقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة ، فان هذا النوع من الصدق يتحقق في وضع فقرات تقيس هذا المفهوم وقد تحقق ذلك من خلال :-

مؤشرات علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

تم احتساب الاتساق بين الفقرات لمقياس أساليب التعلم ولكل أسلوب على حدة عن طريق إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأسلوب باستعمال معامل ارتباط بيرسون وباستخدام (400) استمارة ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون (person) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (398) والبالغة (0،98) كما موضح في جدول (14) .

جدول (14)

قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس أساليب التعلم

أسلوب التعلم	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	أسلوب التعلم	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	أسلوب التعلم	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند 0،05
دافعية التعلم السطحي	1	0،34	دافعية التعلم العميق	3	0،48	دافعية التعلم ألتحصيلي	5	0،37	دالة
	7	0،45		9	0،55		11	0،37	دالة
	13	0،44		15	0،39		17	0،58	دالة
	19	0،60		21	0،59		23	0،52	دالة
	31	0،49		27	0،55		29	0،41	دالة
	37	0،58		33	0،53		35	0،45	دالة
	43	0،70		39	0،47		41	0،42	دالة
	49	0،61		45	0،44		47	0،45	دالة
	54	41		50	0،39		52	0،36	دالة
	–	–		55	0،42		57	0،46	دالة
إستراتيجية التعلم السطحي	2	0،35	إستراتيجية التعلم العميق	4	0،39	إستراتيجية التعلم العميق	6	0،55	دالة
	8	0،37		10	0،46		12	0،53	دالة
	14	0،45		16	0،49		18	0،56	دالة
	20	0،50		22	0،55		24	0،41	دالة
	25	0،54		28	0،52		30	0،55	دالة
	26	0،65		34	0،51		36	0،48	دالة
	32	0،50		40	0،58		42	0،51	دالة
	38	0،42		51	0،46		46	0،45	دالة
	44	0،68		56	0،45		48	0،45	دالة
	–	–		–	–		53	0,57	دالة

ثالثاً : الثبات Reliability :

تحقق الباحث من ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقتين هما:-

1. إعادة الاختبار Test – Retest Reliability

قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة عشوائية بلغت (40) طالب وطالبة من مجتمع البحث وكما موضح في جدول (10) وقد أعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0،76) لأسلوب دافعية التعلم السطحي ، و(0،78) لأسلوب إستراتيجية التعلم السطحي ، و(0,79) لأسلوب دافعية التعلم العميق ، و (0,80) لأسلوب إستراتيجية التعلم العميق ، و(0,77) لأسلوب دافعية التعلم التحصيلي ، و(0,80)لأسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي.

2. **معادلة ألفا – كرونباخ :**

أما معامل الثبات بهذه الطريقة فقد بلغ(0,79) لأسلوب دافعية التعلم السطحي ، و(0,80) لأسلوب إستراتيجية التعلم السطحي ، و(0,81) لأسلوب دافعية التعلم العميق ، و(0,82) لأسلوب إستراتيجية التعلم العميق ، و(0,80) لأسلوب دافعية التعلم التحصيلي ، و(0,82)لأسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي.

مقياس أساليب التعلم بصيغته النهائية

بعد الإجراءات التي قام بها الباحث في الخطوات السابقة أصبح مقياس أساليب التعلم في صيغته النهائية مكوناً من (56) فقرة موزعة على ستة أساليب وكما موضح في جدول (15) ، وبذلك فان الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (56 – 280) والمتوسط الفرضي (168) .

جدول (15)

أرقام فقرات مقياس أساليب التعلم

ت	أسلوب التعلم	أرقام الفقرات	المجموع
1	دافعية التعلم السطحي	1 ، 7 ، 13 ، 19 ، 31 ،37 ، 43 ، 49 ، 54	9
2	إستراتيجية التعلم السطحي	2 ، 8 ، 14 ، 20 ، 25 ، 26 ، 32 ، 38 ، 44 ،	9
3	دافعية التعلم العميق	3 ، 9 ، 15 ، 21 ، 27 ، 33 ، 39 ، 45 ، 50 ، 55	10
4	إستراتيجية التعلم العميق	4 ، 10 ، 16 ، 22 ، 28 ، 34 ، 40 ، 51 ، 56	9
5	دافعية التعلم التحصيلي	5 ، 11 ، 17 ، 23 ، 29 ، 35 ، 41 ،47 ، 52 ، 57	10
6	إستراتيجية التعلم التحصيلي	6 ، 12 ، 18 ، 24 ، 30 ، 36 ، 42 ، 46 ، 48 ،	9
	المجمـــــــــوع		56

الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التعلم

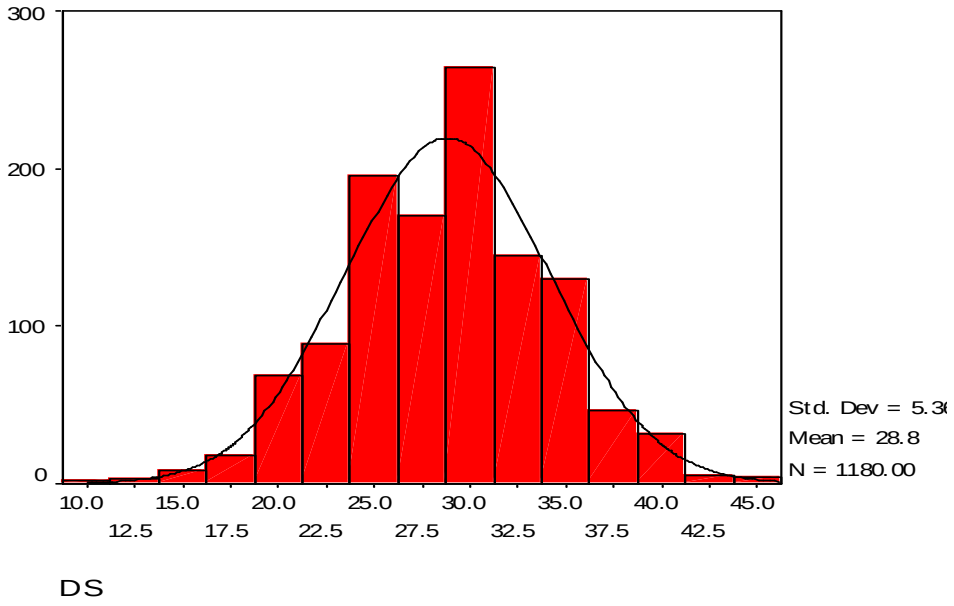
قام الباحث باستخراج الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التعلم وكما موضحة في جدول (16)

جدول (16)

الخصائص الإحصائية لمقياس أساليب التعلم

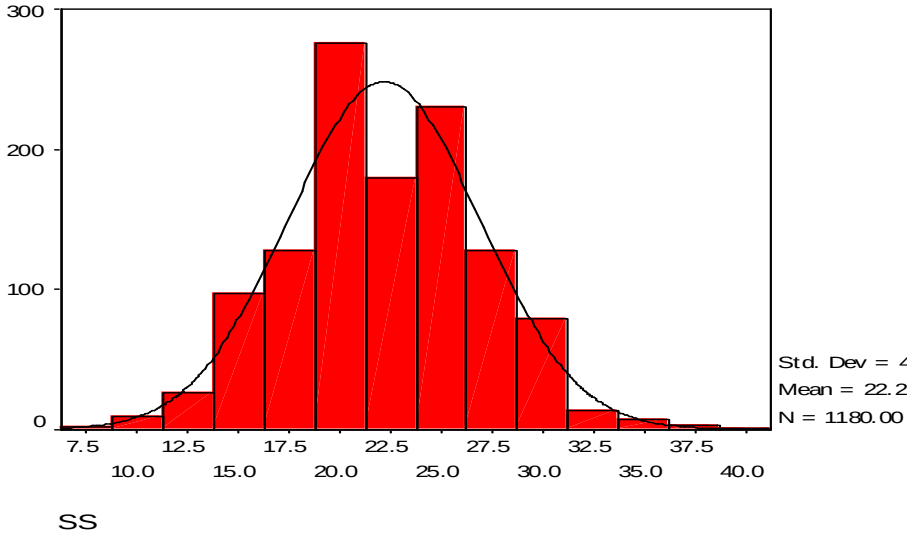
الأساليب / الخصائص	دافعية التعلم السطحي	إستراتيجية التعلم السطحي	دافعية التعلم العميق	إستراتيجية التعلم العميق	دافعية التعلم ألتحصيلي	إستراتيجية التعلم ألتحصيلي
العينة	1180	1180	1180	1180	1180	1180
المتوسط	28,816	22,1678	25,534	24,685	25,569	18,501
الوسيط	29,000	22,000	25,000	25,000	26,000	18,000
المنوال	30,000	20,00	27,00	26,00	26,00	18,00
الانحراف	5,3561	4,7317	5,7197	5,662	5,594	4,5820
التباين	28,687	22,3891	32,715	32,064	31,303	20,9949
الالتواء	0,061.	0,079	0,236	0,131	0,017	0,182
التفلطح	0,174	0,035 -	0,056.	0,145 -	0,0266 -	0,137.
المدى	36,00	32,00	34,00	36,00	34,00	27,00
اقل درجة	10.00	8,00	10,00	10,00	10,00	7,00
أعلى درجة	46.00	40,00	44,00	46,00	44,00	43,00

وقد اتضح من الجدول السابق إن درجات أفراد العينة على مقياس أساليب التعلم تتوزع توزيعاً طبيعياً، إذ كانت قيم الالتواء قريبة من الصفر كما في الشكل(8– 13) .



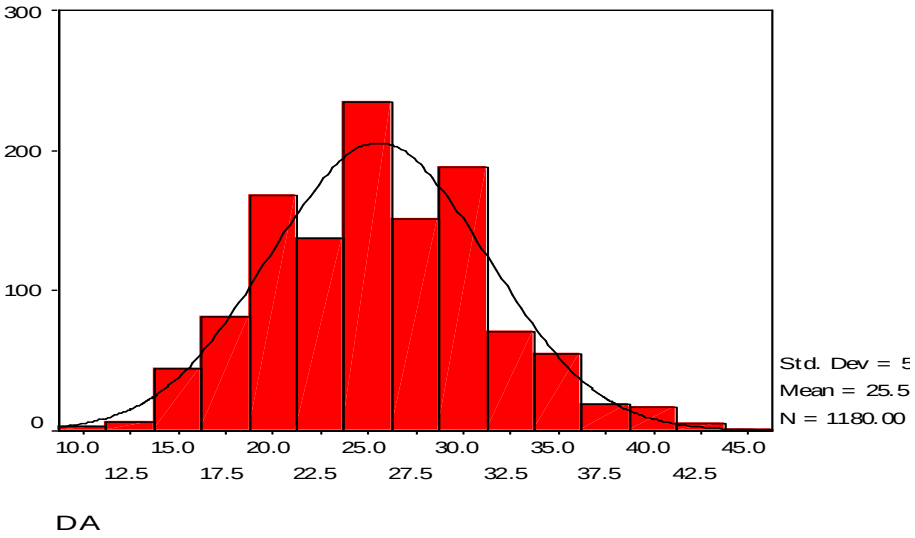
شكل (8)

التوزيع الطبيعي لأسلوب دافعية التعلم السطحي



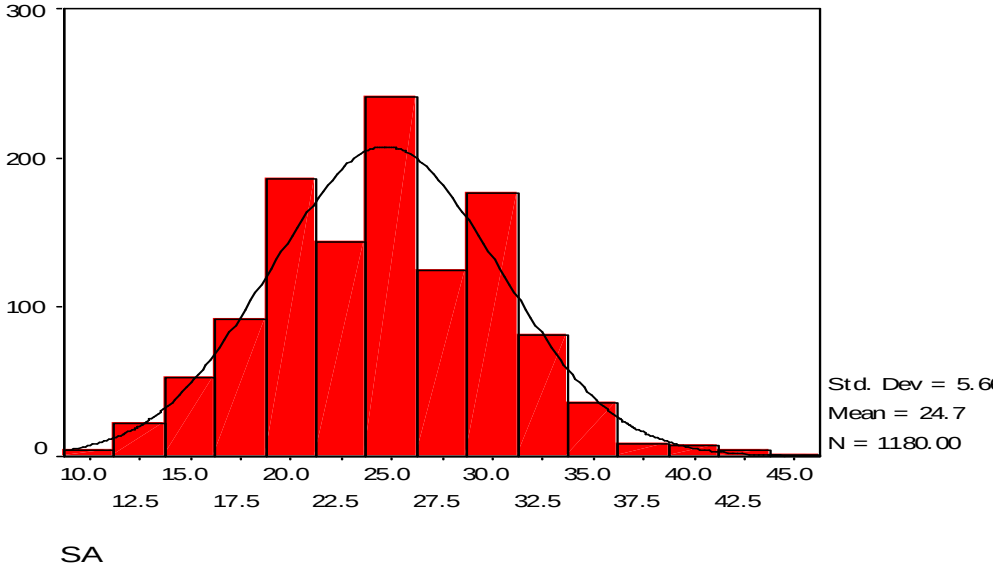
شكل (9)

التوزيع الطبيعي لأسلوب إستراتيجية التعلم السطحي



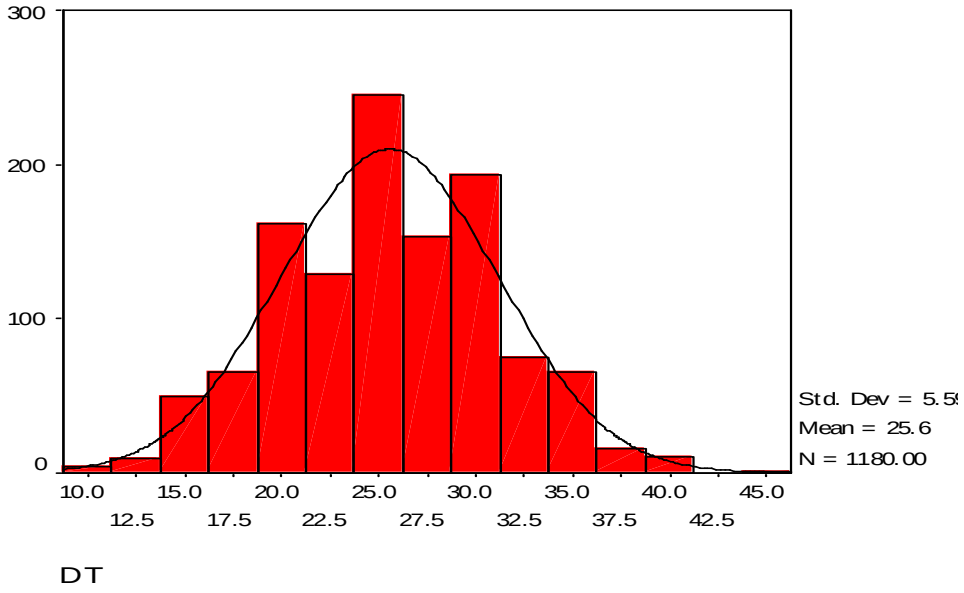
شكل (10)

التوزيع الطبيعي لأسلوب دافعية التعلم العميق



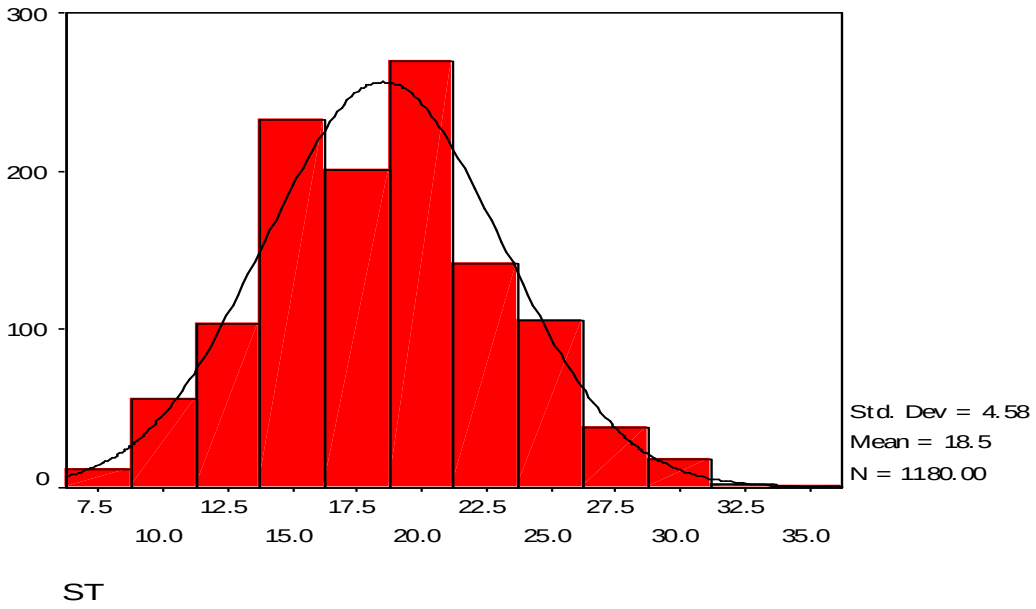
شكل (11)

التوزيع الطبيعي لأسلوب إستراتيجية التعلم العميق



شكل (12)

التوزيع الطبيعي لأسلوب دافعية التعلم ألتحصيلي



شكل (13)

التوزيع الطبيعي لأسلوب إستراتيجية التعلم ألتحصيلي

التطبيق النهائي للمقياسين Scales Final Application

بعد الانتهاء من إعداد الأداتين مقياس أساليب التفكير ملحق (3) ، ومقياس أساليب التعلم ملحق (5) جرى تطبيقهما في نفس الوقت على عينة البحث جدول (3) في جامعة بغداد وجامعة الموصل وجامعة البصرة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بغداد ملحق (7 ، 8 ، 9) وطبق الباحث المقياس بنفسه على عينة البحث ، وقد لمس الباحث فهما كبيراً من أفراد العينة للموضوع وطريقة الإجابة ، وقد استغرق وقت الإجابة على المقياسين مابين (30 – 45) دقيقة .

رابعاً : الوسائل الإحصائية Statistical Means

استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :-

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : استخدم لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياسين .
2. معامل ارتباط بيرسون : استخدم لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل أسلوب ، واستخدم كذلك لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلا المقياسين.
3. معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي : استخدم لحساب الثبات للمقياسين .
4. تحليل التباين الثنائي : استخدم للتعرف على الفروق في (الجنس ، التخصص).
5. تحليل الانحدار المتعدد : لمعرفة مدى إسهام أساليب التعلم في أساليب التفكير .

الفصل الرابع

- **عرض النتائج ومناقشتها**
- **الاستنتاجات**
- **التوصيات**
- **المقترحات**

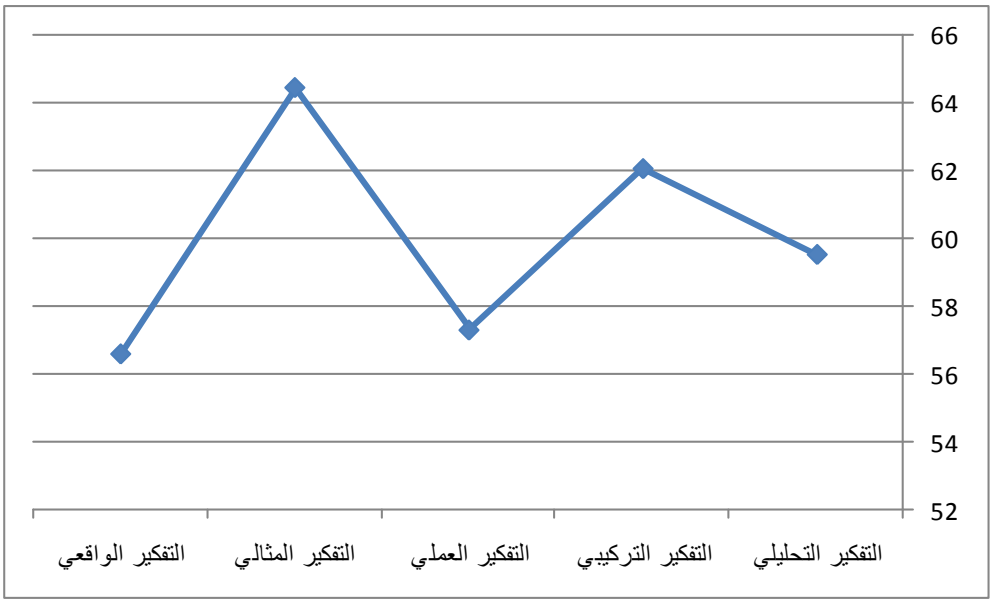
يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وصولا إلى الاستنتاجات ومن ثم التوصيات فالمقترحات.

الهدف الأول : ويهدف إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعات العراقية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة لدى عينة البحث البالغة (1180) طالب وطالبة ورتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لكل أسلوب وكما موضح في جدول (17) .

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة

ت	أساليب التفكير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المثالي	1180	64،44	8,32
2	التركيبي	1180	62,06	7,81
3	التحليلي	1180	59,53	6,75
4	العملي	1180	57,31	7،46
5	الواقعي	1180	56,61	8،07



شكل (14)

أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطاتهم الحسابية

يتضح من الجدول (17) وشكل (14) إن كلاً من أسلوبي التفكير المثالي والتركيبي حققا أعلى المتوسطات على التوالي ، مما يدل على إن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى من حيث التفضيل ثم يأتي أسلوب التفكير التركيبي في المرتبة الثانية مقارنة بالأساليب الأخرى (التحليلي ، العملي ، الواقعي) التي جاءت بالترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي ، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية هاريسون وبرامسون التي ترى إن الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة ، ولديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد يسيطر على تفكيرهم ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison , 1982) ، ودراسة هونج وشاو (Hung & Chao , 1994) ، ودراسة حبيب 1995 أ ، ودراسة اللهيبي 2000 ، ودراسة غالب 2001، ودراسة جونس (Jons , 2006) التي أشارت إلى إن أسلوب التفكير المثالي هو الأسلوب الأكثر تفضيلاً لدى عينة البحث ، أما أسلوب التفكير الواقعي الذي احتل المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل في هذه الدراسة فقد جاء بالمرتبة الثالثة في دراسة

هاريسون وبرامسون(Harrison & Bramison , 1982) ودراسة اللهيبي2000 ، ودراسة غالب 2001.

إن نتيجة هذه الدراسة جاءت منطقية فأسلوب التفكير المثالي الذي احتل المرتبة الأولى من حيث التفضيل ، وأسلوب التفكير الواقعي الذي احتل المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل يقعان على نهايتين متقابلتين على متصل ، فالفرد الذي يكون مثالياً في التفكير لا يمكن أن يكون واقعياً بنفس الوقت ، فالمثالي يكون محور اهتمامه القيم والمشاعر وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والعواطف والمجاملات والميل للثقة بالآخرين والبحث عن المثاليات ومحاولة تنفيذها ، عكس الواقعي الذي يهتم بالحقائق والواقع عنده هو ما موجود ، وان الحقيقة هي صورة الواقع ومعيار صدق الحقيقة هو مدى اتساق هذه الحقيقة مع الواقع ، والحقيقة عنده هي ما يشعر به ويلمسه ويراه وشعاره هو (الحقائق هي الحقائق) فهو بعيد عن المجاملات والمثاليات .

ويمكن إرجاع سبب سيطرة الأسلوب المثالي لدى طلبة الجامعة إلى طبيعة المجتمع والعراقي خصوصاً وما يحتويه من عادات وقيم ومثل وأفكار تكاد تجعله متميزاً عن غيره من المجتمعات الأخرى ، إذ يعيش الفرد في مجتمع تسود فيه القيم الدينية والخلقية واحترام وتقدير العمل الهادف ، والعواطف والمجاملات ومراعاة شعور الآخرين وتكوين علاقات مفتوحة والميل للثقة بالآخرين .

إضافة إلى ذلك إن الطلبة الجامعيين في هذه المرحلة العمرية (مرحلة التعليم الجامعي) يعيشون في مرحلة عمرية تتبلور فيها شخصيتهم بصورة واضحة ، فالطالب الجامعي ترسخت لديه المبادئ و القيم والأفكار والأخلاق الحميدة والمثاليات ومساعدة الآخرين منذ الطفولة مروراً بمرحلة التعليم الابتدائي والثانوي على أيدي الوالدين والمربين والمعلمين ومؤسسات المجتمع ووسائل الإعلام المختلفة حتى أصبحت جزاً من شخصيتهم وسلوكهم في المرحلة الجامعية وهذا ما أكده هاريسون وبرامسون (Hrrison & Bramison , 1982) من إن أساليب التفكير ومن بينها التفكير المثالي تنمو لدى الفرد منذ الطفولة وتزدهر لديه في مرحلة الرشد ، فالمثالية هي صقل

الروح باعتبارها الجزء الأهم من كيان المتعلم وتدريب المتعلم على القيام بمسؤولياته الاجتماعية وتنمية الجانب الأخلاقي في المتعلم ، لذلك كلما اقترب المتعلم من المثال فانه يكون قد استفاد أقصى استفادة من التعليم (التل وشعراوي ، 2007 ، ص ص: 28- 30) .

فالطالب الجامعي من خلال دراسته الجامعية يكتسب الكثير من المهارات الاجتماعية التي ترتبط باحتياجات المجتمع ويحب الفرد ذو التفكير المثالي أن يراه الآخرون كأنسان متعاون ومتفتح وجدير بالثقة ويعتمد عليه ولديه حسن أخلاقي قوي واهم شي عنده هو القيم والأحكام والمشاعر والانفعالات والعواطف الشخصية (باشا ، 2005 ،ص 133) .

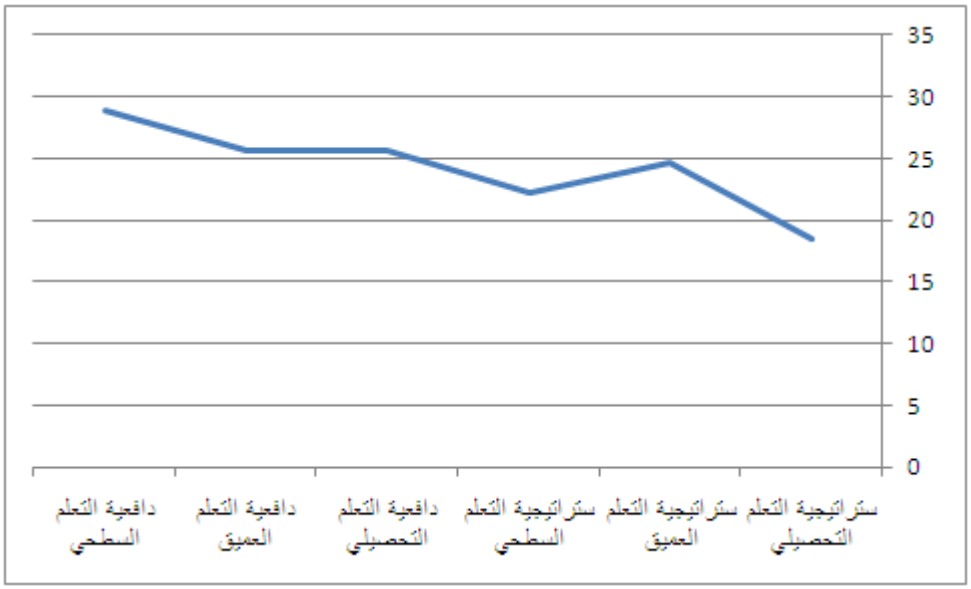
والأساليب المفضلة في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان أخر ، إذ توصل هونج وسيسكو (Huang & Sisco, 1994) إلى ارتفاع درجات طلبة الجامعة الصينيين في أسلوب التفكير العملي مقارنة بطلبة الجامعة اليابانيين والأمريكيين الذين فضلوا أسلوب التفكير التحليلي ، أما في منطقتنا العربية فقد فضلوا أسلوب التفكير المثالي وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية ، ودراسة حبيب 1995 أ في مصر ، ودراسة أللهيبي 2000 في السعودية ، ودراسة غالب 2001 في اليمن .

الهدف الثاني : ويهدف إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات العراقية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التعلم الستة لدى عينة البحث البالغة (1180) طالب وطالبة ورتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لكل أسلوب وكما موضح في جدول (18) .

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة

ت	أساليب التفكير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	دافعية التعلم السطحي	1180	28،81	5،35
2	دافعية التعلم ألتحصيلي	1180	25،56	5،59
3	دافعية التعلم العميق	1180	25،53	5،71
4	إستراتيجية التعلم العميق	1180	24،68	5،66
5	إستراتيجية التعلم السطحي	1180	22،16	4،73
6	إستراتيجية التعلم ألتحصيلي	1180	18،50	4،58



شكل (15)

أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطاتهم الحسابية

ويتضح من الجدول (18) وشكل (15) إن دافعية التعلم السطحي حققت أعلى المتوسطات ، مما يدل على إن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي أسلوب دافعية التعلم السطحي في المرتبة الأولى ، ثم يأتي أسلوب دافعية التعلم ألتحصيلي في المرتبة الثانية ثم دافعية التعلم العميق بالمرتبة الثالثة مقارنة بالأساليب الأخرى (إستراتيجية التعلم العميق ، إستراتيجية التعلم السطحي ، إستراتيجية التعلم التحصيلي) التي جاءت بالترتيب الرابع والخامس والسادس على التوالي ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيريل (Shrril , 2004) التي توصلت إلى إن الأسلوب السطحي هو الأسلوب المفضل لدى عينة البحث وتختلف مع دراسة سميث و تسنج (Smith & Tang ,1998) ، ودراسة مصطفى 2004 ، ودراسة جديد 2009 ، التي توصلت إلى إن الأسلوب المفضل لدى عينة البحث هو الأسلوب العميق .

وقد يعود سبب تفضيل طلبة الجامعة لأسلوب التعلم السطحي إلى ضعف دافعيتهم نحو التعلم ، فالدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية كالخوف من الفشل أو بهدف إرضاء الوالدين ، وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل ، والنظر إلى التعلم على انه إعادة إنتاج للمعرفة ، فالطلبة مدفوعين لاستخدام هذا الأسلوب لاعتقادهم بأنه اقصر الطرق واقلها جهداً للوصول إلى أهدافهم وتفضيل العمل السهل بهدف الوصول إلى درجة النجاح وتفضيل منطقة الوسط في الترتيب الذي يهدف إلى الأداء من اجل الامتحان ، إذ أصبح هدف التعلم في نظر الطالب هو الحصول على شهادة تؤهله للحصول على وظيفة تؤمن له سبل العيش ، ولان هذه الوظيفة لا يحصل عليها إلا نسبة ضئيلة من المتعلمين ، مما ولد لديهم شعوراً بالإحباط انعكس على مستوى أدائهم الأكاديمي ، لذلك فان هدف التعلم أصبح ضعيفاً أو معدوماً يتسم بالسطحية وهذا هو السبب الأهم في تفضيل طلبة الجامعة للأسلوب السطحي ، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم وكلما كان الدافع قوياً زادت فاعلية التعلم وزادت معه مثابرة المتعلم (عامر ، 2005 ،ص 64) ، إضافة إلى ذلك إن كثير من طلبة الجامعة يعتقدون إن مرحلة الدراسة الجامعية هي بمثابة محطة

استراحة يجب الاستمتاع بها دون بذل جهد إضافي فكل ما يحتاجه الطالب هو الحصول على الحد الأدنى من النجاح ، واستخدام مهارات منخفضة الرتبة كالتذكر والتعرف والوصف والشرح والترتيب والاعتماد على الملخصات التي يعدها الأساتذة واستخدام إستراتيجية التخمين استعداداً للامتحان وتخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة معمقة وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة ، وهذا ما عبر عنه الكثير من الطلبة الذين التقيت بهم إثناء فترة تطبيق الاختبار .

وهناك عوامل أخرى ساهمت بشكل أو بأخر في استخدام الطلبة للأسلوب السطحي في التعلم منها استخدام التدريسيين لطرائق وأساليب تدريس تقليدية كالإلقاء والمحاضرة التي لا يمكن أن تحفز الطلبة على استخدام أساليب ومهارات التعلم العميق (كالتحليل والتفسير والاستنتاج والتقييم والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية)، يضاف إلى ذلك المناهج الدراسية الكثيرة العدد والمكثفة ذات الطبيعة المملة إلى جانب طرق التقويم المتبعة التي تركز على قياس قدرة الطالب على الحفظ الأصم للمادة والتذكر ، فالأسئلة والاختبارات ذات المستوى المنخفض من التفكير لا تتطلب سوى تذكر الإجابة المطلوبة ، وهذه العوامل تدفع الكثير من الطلبة إلى تبني الأسلوب السطحي في التعلم ، إذ أكد بيجز(Biggs) في نظريته لأساليب التعلم إن تفضيل أسلوب تعلم معين هو نتيجة للتفاعل بينه وبين ما يمتلكه من معرفة أولية وقدرات عقلية وسمات شخصية ، وبين البيئة التعليمية كالمناهج الدراسية وطرائق التدريس وطريقة التقويم المتبعة (Biggs , 1999 , p : 64) .

الهدف الثالث : ويهدف إلى التعرف على الفروق في أساليب التفكير وفق متغير (الجنس ، التخصص) وكما يلي :-

1 – للتعرف عل دلالة الفروق في أسلوب التفكير المثالي وفقا لمتغير (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (19) .

جدول (19)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير المثالي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	0,178	1	0,178	0,0068	غير دال
التخصص	26,029	1	26,029	0,36	غير دال
التفاعل	172,057	1	172,057	2,482	غير دال
الخطأ بين المجموعات	81538,755	1176	69,336		
الكلي	4981935,000	1180			

وتشير نتائج جدول (19) إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير المثالي وفقاً لمتغير (الجنس ، التخصص) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة للجنس (0,0068) والتخصص (0,36) والجنس والتخصص (2,482) وجميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1– 1176) علماً إن المتوسط الحسابي للذكور (64,4312) والمتوسط الحسابي للإناث (64,4518) ، والمتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (64,5876) والمتوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني (64,2909) .

2 – للتعرف عل دلالة الفروق في أسلوب التفكير التركيبي وفقا لمتغير (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (20).

جدول (20)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير التركيبي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	29,280	1	29,280	0,105	غير دال
التخصص	276,953	1	276,953	6، 7	دال
التفاعل	36,352	1	36,352	0,597	غير دال
الخطأ بين المجموعات	71623,165	1176	60,904		
الكلي	4617064,000	1180			

وتشير نتائج جدول (20) إلى ما يلي :-

- لم يظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التركيبي تبعا لمتغير الجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,105) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) ، علما إن المتوسط الحسابي للذكور (62,2139) وللإناث (61,9120) .

- ظهر إن هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التركيبي وفقاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص الإنساني، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (7،6) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) علماً أن المتوسط الحسابي لعينة للتخصص العلمي(61,5876) , والمتوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني(62,5525) .

- لم يظهر هناك تفاعل دال إحصائياً بين متغيري (الجنس ، التخصص) في أسلوب التفكير التركيبي لدى طلبة الجامعة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,597) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1 - 1176) .

3 – للتعرف عل دلالة الفروق في أسلوب التفكير التحليلي وفقا لمتغير (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (21)

جدول (21)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير التحليلي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	3,276	1	3,276	0,073	غير دال
التخصص	805,990	1	805,990	17,873	دال
التفاعل	12,161	1	12,161	0,270	غير دال
الخطأ بين المجموعات	53031,325	1176	45,095		
الكلي	4236346,000	1180			

وتشير نتائج جدول (21) إلى ما يلي :-

- لم يظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي تبعا لمتغير الجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,073) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) ، علما إن المتوسط الحسابي للذكور (59,4941) وللإناث (59,5770) .
- ظهر إن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي وفقاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (17,873) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى

(0,05) ودرجة حرية (1- 1176) علماً أن المتوسط الحسابي لعينة للتخصص العلمي(60,3489) , والمتوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني(58,6971) .

- لم يظهر هناك تفاعل دال إحصائياً بين متغيري (الجنس ، التخصص) في أسلوب التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,270) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1 - 1176) .

4 – للتعرف عل دلالة الفروق في أسلوب التفكير العملي وفقا لمتغير (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (22) .

جدول (22)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير العملي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	238,468	1	238,468	4,307	دال
التخصص	158,810	1	158,810	2,869	غير دال
التفاعل	139,731	1	139,731	2,524	غير دال
الخطأ بين المجموعات	65104,932	1176	55,361		
الكلي	3941982,000	1180			

وتشير نتائج جدول (22) إلى ما يلي :-

- ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير العملي تبعا لمتغير الجنس ، ولصالح الذكور، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4,307) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) ، علما إن المتوسط الحسابي للذكور(57,7606) وللإناث(56,8714) .

- لم يظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب التفكير العملي تبعاً لمتغير التخصص ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2,869) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) علماً أن المتوسط الحسابي لعينة للتخصص العلمي (56,9599) , والمتوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني (57,6816) .

- لم يظهر هناك تفاعل دال إحصائياً بين متغيري (الجنس ، التخصص) في أسلوب التفكير العملي لدى طلبة الجامعة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2,524) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1 - 1176) .

5 – للتعرف عل دلالة الفروق في أسلوب التفكير الواقعي وفقا لمتغير (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (23) .

جدول (23)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب التفكير الواقعي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	417,834	1	417,834	6,431	دال
التخصص	10,741	1	10,741	0,165	غير دال
التفاعل	13,971	1	13,971	0,215	غير دال
الخطأ بين المجموعات	76412,180	1176	64,976		
الكلي	3859435,000	1180			

وتشير نتائج جدول (23) إلى ما يلي :

- ظهر إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الواقعي تبعا لمتغير الجنس ، ولصالح الإناث ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (6,431) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1– 1176) ، علما إن المتوسط الحسابي للذكور (56,0204) والمتوسط الحسابي للإناث (57,2132) .
- لم يظهر هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الواقعي تبعاً لمتغير التخصص ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,165) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1– 1176)

علماً أن المتوسط الحسابي لعينة للتخصص العلمي (56,5159) , والمتوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني (56,7229) .

- لم يظهر هناك تفاعل دال إحصائياً بين متغيري (الجنس ، التخصص) في أسلوب التفكير الواقعي لدى طلبة الجامعة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,215) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1 – 1176) .

مناقشة نتائج الهدف الثالث

1. الجنس

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) ، ولصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي ، أما أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي ، التحليلي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هونج وسيسكو (Hung & Sisco ,1994) وهونج وشاو (Hung & Chao ,1994) التي أشارت إلى تفضيل الذكور لأسلوب التفكير العملي ، واختلفت مع دراسة حبيب 1995 أ , ودراسة اللهيبي 2000 ، ودراسة جونس (Jones ,2006) ، ودراسة بدر 2007 التي أشارت إلى تفضيل الإناث لأسلوب التفكير المثالي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى الخصائص التي تميز ذوي أسلوب التفكير العملي ، إذ يمتاز الفرد ذو التفكير العملي بحرية التجريب وتناول المشكلات بشكل تجريبي والبحث عن الحل السريع ، والتفوق في إيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء ، وهم على درجة عالية من التخطيط ويبحثون عن اقرب فرصة للنجاح وهم كما يصفهم هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison ,1982) أنهم رجال سوق ، إذ يميلون إلى التوجه السوقي ، والتخطيط العملي ، ولديهم تحمل عالٍ للغموض وإحساس عالٍ بالقدرة على التنبؤ بالإحداث (Harrison & Bramison ,1982 ,p :13) ،

ولا يخفى على البال إن المجتمع العراقي هو مجتمع ذكوري يتمتع فيه الذكور بخصائص وقدرات وإمكانية تحرك وتنقل تختلف كثيراً عن قدرات الإناث ، بالإضافة إلى المسؤوليات الملقاة على عاتق الرجال في توفير لقمة العيش ، وهذا يحتم عليهم الانخراط في سوق العمل والتجارة أو الحصول على وظيفة ، مما يتطلب منهم التخطيط والتكيف والتوافق مع الآخرين ولديهم ديناميكية في التعامل حيث التغير وعدم الثبات ، فهم يتعاملون مع الانفعالات والمشاعر إذا كانت مناسبة للموقف ، المهم عندهم النتائج النهائية ، كل هذه العوامل انعكست على تفكير طلبة الجامعة من الذكور إذا اتسم تفكيرهم بالتفكير العملي النفعي (البراغماتي) كونهم طلبة جامعة وهم على أبواب التخرج وأمامهم مسؤوليات مستقبلية في انتظارهم ، ويرى جون ديوي (Juhon Dewey) وهو من أشهر دعاة الفلسفة البرغماتية إن هناك مجموعة من الأهداف التي يسعى الفرد ذو التفكير العملي (البراغماتي) إلى تحقيقها وهي الاستعداد للحياة المستقبلية دون إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة ، واكتساب المعرفة التي تعمل على تنظيم الخبرة وتوجيه الخبرة التالية ، والتكيف المستمر مع البيئة الاجتماعية والطبيعية والحصول على الخبرات التي يتطلبها هذا التكيف والاهتمام بمظاهر الحياة السليمة التي تجعله أكثر سعادة وتسهم في ارتفاع مستوى بنائه الشخصي (التل وشعراوي ، 2007 ،ص: 43) .

أما تفضيل الإناث لأسلوب التفكير الواقعي فقد يعزى إلى طبيعة ونمط وأسلوب الحياة الذي تعيشه الإناث بشكل عام فهن يتميزن بالنظام والتنظيم والمعالجة المتوازنة للمشكلات ، ولديهن إدراك جيد بالأولويات ويتميزن بالمنطقية والواقعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ويفضلن إتباع القوانين المحددة ويفعلن ما يطلب منهن و يميلن إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة وهن واعيات لأنفسهن ، فالإناث بصفة عامة أكثر دقة في الملاحظة القوية وكذلك الإحساس في المشاعر الرقيقة التي يمرنَ بها مما يسهل عليهن السيطرة التامة والتحكم الكامل في معظم الأمور والمواقف المختلفة مما يرفع لديهن مستوى التفكير الواقعي (حبيب ، 1995 أ، ص: 67) .

2. **التخصص**

توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الإنساني في أسلوب التفكير التركيبي ، ولصالح التخصص العلمي في أسلوب التفكير التحليلي ، أما أساليب التفكير (المثالي ، العملي ، الواقعي) لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هونج وسيسكو (Hung & Sisco ,1994) التي أشارت إلى تفوق الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية في أسلوب التفكير المثالي والتخصصات العلمية في أسلوب التفكير الواقعي ، ودراسة حبيب 1995 التي أشارت إلى تفوق الطلبة ذوي التخصصات العلمية في أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي) والتخصصات الإنسانية في أسلوب التفكير (العملي ، التحليلي) ، ودراسة اللهيبي 2000 ودراسة السبيعي 2001 التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السلوكيات المصاحبة لأسلوب التفكير التركيبي فهذا الأسلوب يحتاج إلى التواصل لبناء أفكار جديدة والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة ، والتطلع لوجهات نظر مختلفة وعديدة ، والبحث في التناقض الذي يوضح القيم ويشكل الافتراضات الأساسية ، إذ يفضل ذوو التفكير التركيبي استخدام التخمين مقترحين حلول بعيدة ، وهم يتمتعون بالتأمل والفلسفة والجدل العقلي ويفضلون المألوف في الحياة وعمل الأشياء بالطريقة التقليدية ، ويتميزون بإدراكهم للمواقف والمشكلات بشكل كلي وليس إدراك تحليلي بمعنى أنهم ينظرون إلى المشكلة من وجهة نظر كلية وهذه الخصائص تتفق مع نوع الدراسة الأكاديمية التي يتلقاها الطلبة في التخصصات الإنسانية ، حيث تكون المواد محددة والتغيير فيها نسبي ولا تحتاج الغوص في التفاصيل والجزئيات الدقيقة كما هو الحال في التخصصات العلمية .

أما تفضيل طلبة التخصصات العلمية لأسلوب التفكير التحليلي فقد يعود إلى طبيعة الدراسة في هذه التخصصات ، فطلبة هذه التخصصات يقضون اغلب دراستهم في الجانب العملي في المختبرات التي تتطلب منهم القيام بالتحليل والتجارب وملاحظة

نتائجها ، ولديهم القابلية للتنبؤ والتحليل الكامل للمواقف ، وهم بذلك يجمعون اكبر قدر ممكن من المعلومات لتصل بهم إلى استنتاجات دقيقة، على عكس طلبة التخصصات الإنسانية التي تتطلب منهم التواجد في قاعات الدرس والانشغال لوقت طويل بالدروس النظرية ، كل هذه العوامل أثرت بشكل مباشر في تفضيل طلبة التخصصات العلمية في الجامعة لأسلوب التفكير التحليلي .

الهدف الرابع : ويهدف إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم وفقاً لمتغير (الجنس , التخصص) للتعرف على هذا الهدف استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في أدناه :-

1- للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب(دافعية التعلم السطحي) وفقاً لمتغيري (الجنس ،التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (24).

جدول (24)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب دافعية التعلم السطحي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	22,921	1	22،921	0،799	غير دال
التخصص	44,267	1	44،267	1،542	غير دال
التفاعل	2,026	1	2،026	071،0	غير دال
الخطأ بين المجموعات	33754,733	1176	28،703		
الكلي	1013657,000	1180			

وتشير نتائج جدول (24) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أسلوب دافعية التعلم السطحي وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (0،799) ، ومتغير التخصص (1،542) ، والجنس والتخصص (0،071) وجميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (1– 1176) علماً إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور (28،6791) والإناث (28،9526) ، والمتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (29،0050) ومتوسط عينة التخصص الإنساني (28،6213) .

2- للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب (دافعية التعلم ألتحصيلي) وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (25) .

جدول (25)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب دافعية التعلم التحصيلي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	4,39803	1	4,39803	0,040	غير دال
التخصص	108,448	1	108,448	1,52	غير دال
التفاعل	69,122	1	69,122	2,213	غير دال
الخطأ بين المجموعات	36729,689	1176	31,233		
الكلي	808390,000	1180			

وتشير نتائج جدول (25) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أسلوب دافعية التعلم ألتحصيلي وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (0,040) ، ومتغير التخصص (1,52) ، والجنس والتخصص (2,213) وجميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (1- 1176) علماً إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور (25,5756) والإناث (25,5635) ، والمتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (25,8681) ومتوسط عينة التخصص الإنساني (25,2616) .

3- للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب (دافعية التعلم العميق) وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (26)

جدول (26)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب دافعية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	17,157	1	17,157	0,524	غير دال
التخصص	65,235	1	65,235	1,993	غير دال
التفاعل	8,69303	1	8,69303	0,265	غير دال
الخطأ بين المجموعات	38488,250	1176	32,728		
الكلي	807959,000	1180			

وتشير نتائج جدول (26) إلى انه لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية في أسلوب دافعية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (0,524) ، ومتغير التخصص (1,993) ، والجنس والتخصص (0,265) وجميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (1– 1176) علماً إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور (25,6587) والإناث (25,4112) ، والمتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (25,7679) ومتوسط عينة التخصص الإنساني (25,2943) .

4- للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب (إستراتيجية التعلم العميق) وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (27) .

جدول (27)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب إستراتيجية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	0,112	1	0,112	0,317	غير دال
التخصص	3,526	1	3,526	1,115	غير دال
التفاعل	3.054	1	3.054	0,095	غير دال
الخطأ بين المجموعات	37797,645	1176	32,141		
الكلي	756871,000	1180			

وتشير نتائج جدول (27) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أسلوب إستراتيجية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (0,317) ، ومتغير التخصص (1,115) ، والجنس والتخصص (0,095) وجميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (1– 1176) علماً إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور (24,6961) والإناث (24,6851) ، والمتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (24,7396) ومتوسط عينة التخصص الإنساني (24,6299) .

5- للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب (إستراتيجية التعلم السطحي) وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (28)

جدول (28)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب إستراتيجية التعلم السطحي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	30,068	1	30,068	1,345	غير دال
التخصص	75,049	1	75,049	3,357	غير دال
التفاعل	1,632	1	1,632	0,073	غير دال
الخطأ بين المجموعات	26291,299	1176	22,357		
الكلي	606262,000	1180			

وتشير نتائج جدول (28) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أسلوب إستراتيجية التعلم العميق وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (1,345) ، ومتغير التخصص (3,357) ، والجنس والتخصص (0,073) وجميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (1- 1176) علماً إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور (22,3243) والإناث (22,0118) ، والمتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (21,9215) ومتوسط عينة التخصص الإنساني (22,4217) .

6- للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب (إستراتيجية التعلم ألتحصيلي) وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (29).

جدول (29)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي وفقاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0،05
الجنس	67,721	1	67,721	3,258	غير دال
التخصص	181,778	1	181,778	8,744	دال
التفاعل	52,369	1	52,369	2,519	غير دال
الخطأ بين المجموعات	24448,067	1176	20,789		
الكلي	42862,000	1180			

وتشير نتائج جدول (29) إلى ما يلي :- .

- لم يظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي وفقاً لمتغير الجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3,258) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) ، علما إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور(18,7470) ولعينة الإناث(18,2572) .
- ظهر إن هناك فرق ذا دلالة إحصائية في أسلوب إستراتيجية التعلم ألتحصيلي وفقاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (8,744) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1- 1176) علماً أن المتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي(18,8915), والمتوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني(18,0998) .
- لم يظهر هناك تفاعل دال إحصائياً بين متغيري (الجنس ، التخصص) في أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي لدى طلبة الجامعة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2,519) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1 - 1176) .

مناقشة نتائج الهدف الرابع

1. الجنس

أشارت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس في جميع أساليب التعلم ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سميث وتسنج (Smith & Tsang, 1998) التي أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لصالح الذكور ، ودراسة مصطفى 2004 التي أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التعلم العميق لصالح الإناث .

وقد يعود سبب ذلك إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الأداء العقلي والمعرفي وجنس المتعلم أي إن مستويات التدريب ومستوى الاهتمام والرعاية التي يحصل عليها الفرد هو نفس المستوى الذي يقيم أداءه سواء كان ذكراً أم أنثى ، يضاف إلى ذلك إن الطلبة هم من بيئة واحدة ومجتمع واحد ويعيشون الظروف ذاتها ويتعرضون لنفس المتغيرات والمؤثرات المساهمة في تمييز أسلوب التعلم من حيث تشابه المناهج الدراسية وطرائق التدريس المتبعة ونظام التقويم ، مما جعل استخدام أساليب التعلم من قبل الإناث بنفس الدرجة التي يستخدمها الذكور .

2 . التخصص

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع الأساليب باستثناء أسلوب (إستراتيجية التعلم التحصيلي) ، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية ، أي إن التخصصات العلمية أكثر استخداماً لأسلوب التعلم التحصيلي وهو الأسلوب الذي يتمييز فيه الطالب بدافعية التحصيل والذي يعتمد على التعزيز الذي يأتي نتيجة التحصيل المادي الظاهر والذي يكون على شكل درجات عالية والتركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في مهمة التعلم ولكنه يركز على التحصيل ، فالدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية فالطالب مهتم بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي ، ذلك لان التركيز لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة ولكنه يركز على التحصيل .

إن هذه النتيجة تدعونا للتوقف عندها قليلاً ، إذ ساد الاعتقاد لدى الكثير بالتصاق أسلوب التعلم السطحي أو التحصيلي بالتخصصات الإنسانية والأسلوب العميق بالتعلم بالتخصصات العلمية ، إلا إن الكثير من الدراسات بينت إن هذا الاعتقاد خاطئاً أو مجحفاً بحق التخصصات الإنسانية ، إذ بينت هذه الدراسات إن طلبة التخصصات العلمية أكثر ميلاً لاستخدام الأسلوب السطحي في التعلم ، بينما كان طلاب

التخصصات الإنسانية أكثر ميلاً لاستخدام الأسلوب العميق إذ أوردت دراسة بوساتو واخرون (Busato , et , al , 1998) إن طلبة كلية الطب أكثر ميلاً لأتباع مفهوم إعادة الإنتاجية في التعلم ، بينما طلبة قسم علم النفس أكثر ميلاً لاتباع منحى التعلم ذو المعنى ، فيما أشارت دراسة نيلسون وآخرون(Nilson , et, al 1990) إلى إن طلبة كلية الهندسة ينزعون لاستخدام أسلوب التعلم السطحي (جديد ، 2009 ، ص : 151) ، يضاف إلى ذلك إن طلبة التخصصات العلمية وبحكم دراستهم في المرحلة الإعدادية كانوا أكثر ميلاً واهتماماً للحصول على الدرجات العالية من طلبة التخصصات الأدبية من اجل الدخول إلى الكليات الطبية والهندسية ، وقد انسحبت هذه الصفة لديهم في دراستهم في المرحلة الجامعية ، إذ يكون تركيزهم موجه نحو الحصول على الدرجات العالية بغض النظر عن موضوع التعلم .

إما بقية أساليب التعلم الأخرى فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص ، وقد يعود ذلك إلى التقارب في ظروف الحياة الاجتماعية والثقافية لكلا طلاب التخصصين العلمي والإنساني فضلاً عن تعرضهم لنفس ظروف البيئة التعليمية والتدريسية التي تحول دون ظهور فروق في أساليب التعلم بين التخصصين العلمي والإنساني .

الهدف الخامس : ويهف إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغير التابع (أساليب التعلم) والمتغير المستقل (أساليب التفكير) لدى طلبة الجامعة وكما يلي :

1. للتعرف على العلاقة بين المتغير التابع (دافعية التعلم السطحي) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، قام الباحث باستخراج معامل الارتباط البسيط وقد بلغ (ـ 0,004) و (0,000) و (ـ 0،037) و (0،005) و (0،036) على التوالي ، واستخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Coefficient وتبين إن معامل

الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0،071) وهو أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (0,06) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) أي إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث .

وللتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) في المتغير التابع (دافعية التعلم السطحي) قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد M.R.C وجدول (30) يوضح ذلك .

جدول (30)

تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (دافعية التعلم السطحي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة عند 0،05
الانحدار	85،128	5	17,026	0،592	غير دال
المتبقي	33737,966	1174	28,738		
الكلي	33823,094	1179			

وتشير نتائج جدول (30) إلى إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0,592) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2,21) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) مما يشير إلى إن المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) مجتمعة لا تسهم في المتغير التابع (دافعية التعلم السطحي) .

2. للتعرف على العلاقة بين المتغير التابع (دافعية التعلم العميق) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، قام الباحث باستخراج معامل الارتباط البسيط وقد بلغ (0,076) و(ـ 0,117) و

(0,061) و (0,018) و (0,116) على التوالي ، واستخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Coefficient وتبين إن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0,15) وهو أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (0,06) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) أي إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث .

وللتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) في المتغير التابع (دافعية التعلم العميق) قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد M.R.C وجدول (31) يوضح ذلك .

جدول (31)

تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (دافعية التعلم العميق)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة عند 0،05
الانحدار	863,585	5	172,717	5,377	دال
المتبقي	37707,990	174	32,119		
الكلي	38571,575	1179			

وتشير نتائج جدول (31) إلى إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (5,377) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2،21) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) مما يشير إلى إن المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) مجتمعة تسهم في المتغير التابع (دافعية التعلم العميق) ، وقد بلغ معامل التحديد R^2 (0,022) وهذا يعني إن (0,022) من

التباين المفسر لدرجات متغير (دافعية التعلم العميق) تسهم به المتغيرات المستقلة وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى غير محددة في البحث.

وللتعرف على الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع دافعية التعلم العميق فقد تم استخراج قيمة معامل بيتا Beta وجدول(32) يوضح ذلك

جدول (32)

نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	قيمة معامل Beta	القيمة التائية	الارتباط البسيط	الارتباط المتعدد	معامل التحديد R2
دافعية التعلم العميق	التركيبي	0,223-	2,13 -	0,076	0,150	0,022
	المثالي	0,264-	2,60 -	0,117		
	العملي	0,146-	1,052 -	0,061		
	التحليلي	0,169-	1,34 -	0,018		
	الواقعي	0,177 -	0,79 -	0,116		

***القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0,05) تبلغ 1,96**

ويشير جدول(32) إلى إن أسلوب التفكير المثالي حظي بإسهام سلبي أعلى من بقية أساليب التفكير يليه أسلوب التفكير التركيبي في التنبؤ بأسلوب دافعية التعلم العميق.

3. للتعرف على العلاقة بين المتغير التابع (دافعية التعلم التحصيلي) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، قام الباحث باستخراج معامل الارتباط البسيط وقد بلغ (ـ 0,006) و (ـ 0,057) و (ـ 0,036) و (ـ0,057) و (ـ 0,078) على التوالي ، واستخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Coefficient وتبين إن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0,106) وهو أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (0,06) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) أي إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث .

وللتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) في المتغير التابع (دافعية التعلم التحصيلي) قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد M.R.C وجدول (33) يوضح ذلك .

جدول (33)

تحليل ن الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (دافعية التعلم التحصيلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة عند 0،05
الانحدار	411,771	5	82,354	2,649	دال
المتبقي	36495,530	174	31,649		
الكلي	36907,302	1179			

وتشير نتائج جدول (33) إلى إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (2,649) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2،21) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) مما يشير إلى إن المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) مجتمعة تسهم في المتغير التابع (دافعية التعلم

التحصيلي) ، وقد بلغ معامل التحديد (0,011) وهذا يعني إن (0,011) من التباين المفسر لدرجات متغير (دافعية التعلم التحصيلي) تسهم به المتغيرات المستقلة وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى غير محددة في البحث.

وللتعرف على الإسهام النسبي لكل من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (دافعية التعلم التحصيلي) فقد تم استخراج قيمة معامل بيتا Beta وجدول (34) يوضح ذلك .

جدول (34)

نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	قيمة معامل Beta	القيمة التائية	الارتباط البسيط	الارتباط المتعدد	معامل التحديد R2
دافعية التعلم التحصيلي	التركيبي	0,030 -	0,21 -	0,006 -	0,106	0,011
	المثالي	0,067 -	0,433 -	0،057-		
	العملي	0,011 -	0,078 -	0,036 -		
	التحليلي	0,089 -	0,707 -	0,057 -		
	الواقعي	0,032 -	0,215	0,078 -		

***القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0,05) تبلغ 1,96**

عندما تحقق الباحث من الإسهام النسبي للمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) لم يظهر أي إسهام نسبي لأي من أساليب التفكير في التنبؤ بأسلوب (دافعية التعلم التحصيلي) .

4. للتعرف على العلاقة بين المتغير التابع (إستراتيجية التعلم السطحي) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، قام الباحث باستخراج معامل الارتباط البسيط وقد بلغ (0,011) و (- 0,022) و (0,098) و (0,010) و (0,14) على التوالي، واستخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Coefficient وتبين إن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0،0690) وهو أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (0,06) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) أي إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث .

وللتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم السطحي) قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد M.R.C وجدول (35) يوضح ذلك .

جدول (35)

تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (إستراتيجية التعلم السطحي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة عند 0،05
الانحدار	66,456	5	13,291	0،593	غير دال
المتبقي	26330,320	1174	22,428		
الكلي	26396,776	1179			

وتشير نتائج جدول(35) إلى إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت(0,593) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2,21) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) مما يشير إلى إن المتغيرات المستقلة أساليب التفكير(التركيبي ، المثالي العملي، التحليلي ، الواقعي) مجتمعة لا تسهم في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم السطحي) .

5 . للتعرف على العلاقة بين المتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، قام الباحث باستخراج معامل الارتباط البسيط وقد بلغ(ـ 0,073) و(ـ 0,147)و(0,098) و(ـ 0,010) و(0,142) على التوالي، واستخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد وتبين إن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0,185) وهو أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة(0,06) ومستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية(5 ـ 1174) أي إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث. وللتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة أساليب التفكير(التركيبي ، المثالي ، العملي، التحليلي ، الواقعي) في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق) قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد M.R.C وجدول(36) يوضح ذلك .

جدول (36)

تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة عند 0،05
الانحدار	1298,470	5	259,694	8,352	دال
المتبقي	36505,885	174	31.095		
الكلي	37804,355	1179			

وتشير نتائج جدول (35) إلى إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (8,352) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2،21) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) مما يشير إلى إن المتغيرات المستقلة أساليب التفكير(التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) مجتمعة تسهم في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق) ، وقد بلغ معامل التحديد R^2 (0,034) وهذا يعني إن (0,034) من التباين

المفسر لدرجات متغير (إستراتيجية التعلم العميق) تسهم به المتغيرات المستقلة وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى غير محددة في البحث، وللتعرف على الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق) فقد تم استخراج قيمة معامل بيتا Beta وجدول (37) يوضح ذلك .

جدول (37)

نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	قيمة معامل Beta	القيمة التائية	الارتباط البسيط	الارتباط المتعدد	معامل التحديد R_2
إستراتيجية التعلم العميق	التركيبي	0,014 -	0,101 -	0,073 -	0,185	0,034
	المثالي	0,070-	0,460 -	0,147 -		
	العملي	0,075	0,542	0,098		
	التحليلي	0,022-	0,177 -	0,010 -		
	الواقعي	0,108	2,311	0,142		

***القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0,05) تبلغ 1,96**

ويشير جدول (37) إلى إن (أسلوب التفكير الواقعي) حظي بإسهام ايجابي أعلى من بقية أساليب التفكير في التنبؤ بأسلوب (إستراتيجية التعلم العميق) .

6. للتعرف على العلاقة بين المتغير التابع (إستراتيجية التعلم التحصيلي) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ، قام الباحث باستخراج معامل الارتباط البسيط وقد بلغ (0,076-) و (0,118-) و (0,071) و (0,010) و (0,102) على التوالي ، واستخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Coefficient وتبين إن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0,140) وهو أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (0,06) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) أي إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث ، وللتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم التحصيلي) قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد M.R.C وجدول (38) يوضح ذلك .

جدول (38)

تحليل الانحدار للتعرف على الدلالة الإحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة بالمتغير التابع (إستراتيجية التعلم التحصيلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة عند 0،05
الانحدار	487,658	5	97,532	4,719	دال
المتبقي	24265,338	174	20,669		
الكلي	244752،997	1179			

وتشير نتائج جدول (38) إلى إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (4719) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2,21) عند مستوى (0،05) ودرجة حرية (5 ـ 1174) مما يشير إلى إن المتغيرات المستقلة أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) مجتمعة تسهم في المتغير التابع (إستراتيجية

التعلم التحصيلي) ، وقد بلغ معامل التحديد R_2 (0,020) وهذا يعني إن (0,020) من التباين المفسر لدرجات متغير (إستراتيجية التعلم التحصيلي) تسهم به المتغيرات المستقلة وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى غير محددة في البحث. وللتعرف على الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (إستراتيجية التعلم التحصيلي) فقد تم استخراج قيمة معامل بيتا Beta وجدول(39) يوضح ذلك .

جدول (39)

نتائج الاختبار المتعدد والانحدار الخطي وقيمة معامل بيتا Beta

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	قيمة معامل Beta	القيمة التائية	الارتباط البسيط	الارتباط المتعدد	معامل التحديد R2
إستراتيجية التعلم التحصيلي	التركيبي	0,142-	0,983 -	0,061 -	0,140	0,020
	المثالي	0,196	2,07	0,118		
	العملي	0,070-	0,504 -	0,071		
	التحليلي	0,112-	0,891 -	0,010		
	الواقعي	0,058 -	0,396 -	0,102		

***القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0,05) تبلغ 1,96**

ويشير جدول (39) إلى إن (أسلوب التفكير المثالي) حظي بإسهام ايجابي أعلى من بقية أساليب التفكير في التنبؤ بأسلوب (إستراتيجية التعلم التحصيلي) .

مناقشة الهدف الخامس

حاولت الدراسة الحالية في هدفها الخامس الكشف عن مدى إسهام أساليب التفكير المختلفة وفقاً لنظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison ,1982) في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية ، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود بعض أساليب التفكير التي تتنبأ بأساليب التعلم بشكل أفضل من غيرها سواً كان بشكل ايجابي أم سلبي وعند ملاحظة الجداول (32،31) الذي يظهر نتائج تحليل الانحدار على المتغير التابع أسلوب (دافعية التعلم العميق) نجد إن المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) تسهم مجتمعة بأسلوب دافعية التعلم العميق ، وان (أسلوب التفكير المثالي) و(أسلوب التفكير التركيبي) كان متنبئين سالبين فيه بنسبة اكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى ، وهذا يعني إن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التفكير (المثالي ، والتركيبي) لديهم مستوى منخفض من أسلوب دافعية التعلم العميق ، في حين إن الدرجات المنخفضة في أسلوب التفكير (المثالي ، والتركيبي) لديهم مستوى عالي من أسلوب دافعية التعلم العميق ، وعند مراجعة خصائص الأفراد ذوي نمط التفكير الثنائي التركيبي المثالي نجد إنهم يركزون انتباههم على الأفكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق فالفرد التركيبي – المثالي يتجه نحو التأمل وغالباً ما يهتم بسببية الأشياء دون الاهتمام بالكيفية ويعاني هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لنمطين من التفكير (التركيبي – المثالي) فالمثالي يهتم بالاتفاق بين الناس والأفكار بينما يحذر التركيبي من مثل هذا الاتفاق , فهو مرفوض وغير محتمل , وهذا الصراع قد يؤدي إلى مشكلات واقعية تحت ضغوط داخلية ، وهذا انعكس سلباً على أساليب التعلم المستخدمة لديهم ومنها أسلوب دافعية التعلم العميق الذي يقوم على أساس الدافعية الداخلية والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها وإدراك أهميتها والربط بين الخبرات وتكاملها (حبيب ، 1995 ، ص ص : 177. 179).

أما الجدوال (37،36) الذي يظهر نتائج تحليل الانحدار على المتغير التابع (إستراتيجية التعلم العميق) نجد إن المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) تسهم مجتمعة بالتنبؤ بإستراتيجية التعلم العميق وان (أسلوب التفكير الواقعي) كان متنبئاً موجباً فيه بنسبة اكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى ، وهذا يعني إن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التفكير الواقعي لديهم مستوى مرتفع في التنبؤ باستخدام أسلوب إستراتيجية التعلم العميق ، وقد يعود سبب ذلك إلى إن الإفراد ذوي أسلوب التفكير الواقعي يتميزون بأنهم أكثر اعتماداً على الملاحظة والتجريب ، وان الأشياء الحقيقية أو الواقعية لديهم هي ما يمرون به وما يشعرون به ويلمسوه ، وتفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية والاختصار في كل شي الجمل والأشياء وهذه لها علاقة مباشرة بإستراتيجية التعلم العميق كاستخدام مهارات المقارنة والتحليل والتركيب والتفكير الناقد والبحث عن المعنى وربط الأفكار النظرية بخبر الحياة اليومية وربط المعرفة السابقة بالمعلومات والحقائق الجديدة المناسبة والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية ، لذلك كلما زادت درجة الفرد بأسلوب التفكير الواقعي كلما أمكن التنبؤ بزيادة استخدام استراتيجيات التعلم العميق .

وأظهرت الجدوال (39،38) نتائج تحليل الانحدار على المتغير التابع (إستراتيجية التعلم التحصيلي) ، وان المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) تسهم مجتمعة بالتنبؤ في أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي وان (أسلوب التفكير المثالي) كان متنبئا ايجابياً فيه بدرجة اكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى وهذا يعني إن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التفكير المثالي لديهم مستوى مرتفع في التنبؤ باستخدام أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي ، في حين إن الدرجات المنخفضة في أسلوب التفكير المثالي لديهم سوف تؤدي إلى مستوى منخفض بالتنبؤ باستخدام أسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي ، وسبب ذلك قد يعود إلى العلاقة المباشرة بين التفكير المثالي وأسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي ، فالمثالي يسعى دائماً للنجاح في حياته الدراسية ويتجنب الفشل والرسوب للحفاظ على سمعته ومكانته في المجتمع لذلك يسعى جاهداً

إلى استخدام الاستراتيجيات التي توصل إلى ذلك واقصر طريق لذلك هو استخدام إستراتيجية التعلم التحصيلي كالسعي للحصول على الدرجات مهما كان موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة وتحقيق الذات ، فهم ينضمون وقتهم وجهدهم ولديهم مهارات دراسية جيدة ، لذلك كلما زادت درجة الفرد في أسلوب التفكير المثالي كلما أمكن التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم التحصيلي .

الاستنتاجات

1. إن أسلوب التفكير المثالي يعد الأسلوب الأفضل لدى طلبة الجامعات العراقية ويأتي بعده من حيث التفضيل أسلوب التفكير التركيبي مقارنة بأساليب التفكير الأخرى (التحليلي ، العملي ، الواقعي) التي احتلت المراتب الثالث والرابع والخامس على التوالي من حيث التفضيل .
2. إن طلبة الجامعات العراقية ينحون نحو التعلم بشكل سطحي ، إذ كانت دافعيتهم نحو أسلوب التعلم السطحي بالمرتبة الأولى والأسلوب التحصيلي بالمرتبة الثانية ، فيما جاءت دافعية التعلم العميق بالمرتبة الثالثة أما استراتيجيات التعلم (العميق , السطحي ، التحصيلي) فقد احتلت المرتبة الرابعة والخامسة والسادسة على التوالي .
3. إن الطلبة الذكور أكثر تفضيلا لأسلوب التفكير العملي (البراغماتي) في حين كانت الإناث اثر تفضيلا لأسلوب التفكير الواقعي ، أما أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، التحليلي) فقد كان كلا الجنسين متساوين في درجة تفضيلهم لها .
4. إن طلبة التخصصات الإنسانية أكثر تفضيلاً لأسلوب التفكير التركيبي في حين كان طلبة التخصصات العلمية أكثر تفضيلا لأسلوب التفكير التحليلي ، أما

أساليب التفكير (المثالي ، العملي ، الواقعي) فقد كان طلبة كلا التخصصين العلمي والإنساني متساوين في درجة تفضيلهم لها .

5. إن طلبة الجامعة من كلا الجنسين متساوون في درجة تفضيلهم لأساليب دافعية التعلم (السطحي ، العميق ، ألتحصيلي) وإستراتيجية التعلم (السطحي ، العميق ، ألتحصيلي) .

6. إن طلبة الجامعة من كلا التخصصين العلمي والإنساني متساوون في درجة تفضيلهم لأساليب التعلم باستثناء أسلوب (إستراتيجية التعلم التحصيلي) فقد كان هناك تفضيل لهذا الأسلوب من طلبة التخصصات العلمية بدرجة اكبر من طلبة التخصصات الإنسانية .

7. يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال أساليب التفكير ، إذ كان أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي) متنبئين سالبين بأسلوب (دافعية التعلم العميق) ، وأسلوب التفكير الواقعي متنبأً ايجابياً بأسلوب (إستراتيجية التعلم العميق) ، وأسلوب التفكير المثالي متنبأ ايجابي بأسلوب (إستراتيجية التعلم التحصيلي).

التوصيات

1. ضرورة توجيه المرشدين التربويين بالجامعة على الاهتمام بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة لاسيما أسلوبي التفكير المثالي والتركيبي ، إذ كانت لهما اكبر نسبة تفضيل من قبل طلبة الجامعة

2. ضرورة حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على التعرف أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبتهم لما له من أهمية في عملية التواصل والتفاعل داخل قاعات الدرس.

3. حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على اعتماد الوسائل والطرائق المناسبة لتوجيه مناقشات الطلبة بما يؤدي إلى تحفيز وإثارة الطلبة على التفكير وتنميته .

4. ضرورة إن يعي المتعلم لبروفيل أساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة لديهم لمساعدتهم في تنفيذ المهمات , وحل المشكلات التي تواجههم .

5. ضرورة تدريب طلبة الجامعة على أساليب التفكير وأساليب التعلم خلال دراستهم الجامعية سواً كان ذلك من خلال دمج هذه الأساليب ضمن المناهج الدراسية أو تقديمها بشكل منفصل.

6. ضرورة وضع التدريسيين لأسئلة تستثير قدرة الطالب على التفكير وعدم الاعتماد على الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على الحفظ الآلي والتذكر فقط فمثل هذه الأسئلة تدعم تبني الطلبة لأسلوب التعلم السطحي .

7. ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتكييف أساليب تدريسهم لتلاءم قدر الإمكان أساليب تعلم طلابهم بحيث يستطيع التدريسي أن يوظف مواد ومناهج وطرائق التدريس والتقويم وفقاً للخصائص الرئيسة المميزة لأساليب تعلم طلبتهم .

8. ضرورة مراعاة التدريسيين للفروق الفردية بين الطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار إن الطلبة لديهم أساليب تعلم خاصة بهم ، إذ ساد اعتقاد خاطئ بان الطلبة هم عبارة عن أوعية فارغة تتشابه أكثر مما تتباين ، من ثم يكون دور المدرس هو مليء هذه الأوعية بالمعلومات والمعرفة .

9. ضرورة حث طلبة الجامعة على تبني الأسلوب العميق في التعلم مع التأكيد على تدريسيي الجامعة باستخدام الفهم والتطبيق في تدريسهم وليس الحفظ الآلي والاسترجاع ، إذ احتل هذا الأسلوب المرتبة الثالثة من حيث التفضيل في هذه الدراسة ، وهذا مؤشر خطير يدل على إن طلبة الجامعة يعالجون المعلومات بشكل سطحي مما يؤثر على مخرجات التعلم لديهم .

10. ضرورة الاستفادة من مقاييس أساليب التفكير والتعلم المستخدمة في هذه الدراسة من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية والباحثين والتدريسيين في تشخيص أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة .

المقترحات

1. إجراء دراسة مقارنة لأساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وطلبتهم .
2. إجراء دراسة عن علاقة أساليب التفكير بمتغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي(كالقدرات العقلية ، التذكر ، الإدراك ، الانتباه ، معالجة المعلومات).
3. إجراء دراسة لأساليب التفكير على عينات أخرى خارج نطاق التعليم العالي كالسياسيين ، علماء الدين ، الفنانين والمثقفين، الأدباء والمفكرين ، الرياضيين ، الإعلاميين ، ورجال الإعمال والاقتصاد وغيرهم من شرائح المجتمع الأخرى .
4. إجراء دراسة للتعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة في المراحل التعليمية الأخرى.
5. إجراء دراسة ذات طابع تجريبي تبحث إمكانية تعديل أساليب التعلم الخاطئة واستبدالها بأساليب تعلم فعالة .
6. إعادة إجراء هذه الدراسة باستخدام مناهج بحث أخرى كالمنهج الطولي أو ألتتبعي أو المنهج التجريبي.

المصادر

المصادر

القران الكريم

- أبا الخيل ، آمنة بنت عبد العزيز(2004) : **فعالية برنامج المفكر البارع Master Thinker لتعليم التفكير في تنمية سلوك حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات بجدة .

- الإبراهيمي ، صفاء عبد الرسول عبد الأمير (2012) : **أساليب التَّفكير وعلاقتها بأساليب التعلُّم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

- أبو جابر ، ماجد ، و نايفة ، قطامي (2000) : **تصميم التدريس** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن .

- أبو جادو ، صالح محمد ونوفل ، محمد بكر (2010) : **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

- أبو حطب ، فؤاد وصادق ، أمال (1996) : **علم النفس التربوي** ، ط6، دار الأنجلو المصرية ، القاهرة .

- أبو ناشي ، منى سعيد محمود (1996) : **دراسة عامليه لأساليب التعلم والأساليب المعرفية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقاقيق ، بنها .

- أبو هاشم ، السيد محمد وكمال ، صفيناز أحمد (2002) ، **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- ـــــــــــ (2007) **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضؤ نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة الجامعة** ، كلية التربية جامعة الملك سعود

- أبو الهيجاء ، خلدون عبد الرحيم و السعدي ، عماد عبد توفيق (2003) : اثر نموذج التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الرابع الأساسي ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد 19 ، العدد 1 .

- إدريس ، عباس حنون مهنا (2010) : **التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب الفراسي – المعرفي** – أطروحة دكتوراه غير منشورة – جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس 0

- إسماعيل ، وداد عبد السميع وعبده ، ياسر بيومي احمد (2008) : أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدي طالبات كلية التربية ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** المجلد الثاني العدد الأول .

- باشا ، صلاح عبد السميع (2005) : الفروق بين المعلمين في أساليب التفكير بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة بحوث التربية النوعية**، العدد 6

- بدر ، فايقة محمد (2007): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد 17 ، العدد 54 .

- البكر ، رشيد النوري (2007) : **تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي** ، مكتبة ناشرون ، الرياض .
- بهجات ، رفعت محمود ، (2004) : **أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، ط1 عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- التل ، وائل عبد الرحمن وشعراوي، احمد محمد (2007): **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ثورندايك ، روبرت ، هيجن إليزابيث (1986): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ، ترجمة عبد الله الكيلاني ، وعبد الرحمن عدس ، مؤسسة الصباح ، عمان.
- جابر ، جابر عبد الحميد (2010) : **اطر التفكير ونظرياته** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الثانية ، عمان ، الأردن
- جديد ، لبنى ، (2009) ، **أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية** أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة دمشق ، كلية التربية ، قسم علم النفس .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن ،(1999) : **تعليم التفكير** – مفاهيم وتطبيقات ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات .
- جمل ، محمد جهاد (2005) : **تنمية مهارات التفكير الإبداعي** ، دار الكتب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- جيمس ، وليام (ت ، ب) : **البرجماتية** ، ترجمة محمد علي العريان وزكي نجيب محمود ، دار النهضة العربية .

- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1995) : **دراسات في أساليب التفكير** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ـــــــــــ (1996): **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، ط1، دار النهضة ، القاهرة .
- حسن ، عزت عبد الحميد محمد والشوربجي ، أبو المجد إبراهيم (2005): مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات العلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، الجزء الأول ، العدد 59 ، مصر
- حمادي ، حسين ربيع (1997) : **دراسة مقارنة في أساليب معالجة المعلومات وفق الأسلوب المعرفي (الاستقلال . الاعتماد على المجال) عند طلبة الإعدادية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .
- حمدان ، محمد زياد (1985) : **خرائط أساليب التعلم وتخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية** ، ط1 ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .
- الحموري ، فراس احمد (2009) : العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،المجلد 10 العدد 3 كلية التربية ، جامعة البحرين .
- خير الله ، سيد (1974): **سيكولوجية الإنسان** ، عالم الكتب ، القاهرة .
- الدردير، عبد المنعم احمد (2004) : **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** ، الجزء الأول ،عالم الكتب ، القاهرة .

- الدليمي ، ياسر محفوظ حامد ، (2005) : **اثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن ، الأيسر) لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الموصل .

- دعمس ، مصطفى نمر (2010) : **مهارات التفكير** ، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- الربيعي ، فاضل جبار جودة (2005) : أساليب التعلم لدى طلبة الفنون الجميلة و علاقتها ببعض المتغيرات ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، العدد (16) ، جامعة بغداد .

- الزبيدي ، شلير عبد الله علي(2005) :**التوجهات الدافعية وعلاقته باستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .

- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم و بكر، محمد ألياس و الكناني، إبراهيم الحسن، (1981): ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر .

- الزيات ، فتحي مصطفى (2004) : **سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي** ، سلسلة علم النفس المعرفي (2) ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .

- السامرائي ، عباس إسماعيل ،(1994) ، **أساليب المعالجة المعرفية وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة البصرة .

- السبيعي ، علي بن محسن بن علي (2001): **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية في محافظة جدة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، كلية التربية ، مكة المكرمة .
- ستيرنبرج ، روبرت (2004) : **أساليب التفكير** ، ترجمة عادل سعد يوسف ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- السرور ، نادية هايل ، (1996) : فاعلية برنامج (المستر ثنكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ، جامعة قطر ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، السنة (5) ، العدد (10).
- السكري ، عماد الدين محمد (2009) عوامل الشخصية الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- السكري ، عماد الدين محمد و الهجين عادل عبد الفتاح (2006) : سمة الذكاء الوجداني وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة ، **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ** ، جامعة طنطا .
- سعادة ، جودة احمد ، (2003) : **تدريس مهارات التفكير – مع مئات من الأمثلة التطبيقية** ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الشافعي ، مجدي (2007) : استراتيجيات **التفكير وأنماط التعلم وبعض سمات الشخصية لدى موظفي الخطوط الجوية العربية السعودية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس ، الرباط .
- شامخ ، هشام جمعة صويح (2011) : **بناء مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .

- الشرقاوي ، أنور محمد (1996) : **التعليم وأساليب التعليم** ، مكتبة الانكلو المصرية الجزء الأول ، القاهرة .
- الشكعة ، علي (2007) : مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية . **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية** ، المجلد ٢١، (4)
- شلبي ، أمينة (2002): بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة " ، **المجلة المصرية للدراسات النفسي** المجلد (12) ، العدد (34) .
- الشمري ، عماد خلف حسين (2011) : **أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالشخصية الاستقلالية لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية
- الصباطي ، إبراهيم بن سالم و رمضان ، رمضان محمد ، (2002) ، **الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي** ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل .

Htt://old.kfu.edu.sa/main/res/2034/pdf

- صبري ، ماهر وتاج الدين ، إبراهيم (2000) : فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض أساليب التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكيا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة رسالة الخليج العربي** ،العدد77،الرياض

- طافش ، محمود ، (2004) : **تعليم التفكير – مفهومه – أساليبه – مهاراته** ، ط1 ، دار جهينة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- الطيب ، عصام علي (2006) : **أساليب التفكير : نظريات ودراسات وبحوث معاصرة** ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة.
- عامر ، أيمن ، (2007) ، **التفكير التحليلي القدرة المهارة والأسلوب** ، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية ، كلية الهندسة ، جامعة القاهرة .
- عامر ، فارس علي (2005) : **دروس في علم النفس**، منشورات لسان الصادق ، مطبعة قم الطبعة الأولى ، قم ، إيران .
- العبدان ، عبد العزيز عبد الرحمن (1993) : تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد ،48 .
- عبد الحسين ، أماني عبد الخالق (2010) : **التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .
- عبد الحميد ، مروان ، (1999) : **الأسس العلمية واطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية** ، ط1 ، دار الفكر للطباعة ، عمان، الأردن .
- عبد الهادي ، فخري (2010) : **علم النفس المعرفي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- العبودي ، سهام علي عبد الله ،(2010) ، **أساليب التعلم لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الإعدادية على وفق بعض المتغيرات** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .

- عبيدات ، وآخرون (1999) : **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** , دار الفكر ، الأردن.
- العتوم ، عدنان يوسف ، وآخرون (2007) : **علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق** ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- عجوة ، عبد العال حامد ، وأبو سريع ، رضا عبدالله (1999) : **قائمة أساليب التفكير** ، مكتبة الانكلو مصرية ، القاهرة .
- عطاري ، عارف (2002) : منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ، **المجلة التربوية** ، المجلد السادس عشر ، العدد 63 . الكويت .
- العلوان ، احمد فلاح (2010) : أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص ، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** ، المجلد (7) (عدد خاص) يناير 2010.

- علوان ، نصره عبد الحسين (2011) : **التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الإعدادية** , رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى .
- العنزي ، فرحان بن سالم بن ربيع (2009) : **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- عواد ، أحمد ، (1998) : **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** ، الإسكندرية ، مصر.

- عودة ، احمد سليمان ، والخليلي ، خليل يوسف ،(1988) : **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- ـــــــــ وملكاوي ، فتحي حسن.(1992).**أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**.ط1 ، مكتبة الكناني ، أربد الأردن .
- العياصرة ، وليد رفيق (2011) : **استراتيجيات تعليم التفكير ومهارته** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- غالب ، ردمان محمد سعيد (2001): أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة ، كلية التربية صنعاء ، **مجلة الدراسات الاجتماعية** ، العدد (11) .

- غانم ، زينب عبد الكاظم (2011) : **كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وتوقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتهما بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الجامعة المستنصرية .
- غانم ، محمد محمود (2009) : **مقدمة في تدريس التفكير**، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- غباري ، ثائر وأبو شعيرة ، خالد (2008) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، ط1 ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- الفاعوري ، أيهم (2010) : **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة دمشق .
- فام ، يعقوب (1936): **البراجماتزم أو مذهب الذرائع** ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

- فرج ، صفوت (1980): **القياس النفسي** ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

- الفقهاء، عصام نجيب (2002) أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، ودخل الأسرة) **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مج 29، العدد 1، .
- قطامي ، يوسف (1990): **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعلمه** ، دار الأصلية للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ـــــــ (2004) : **النظرية المعرفية الاجتماعية** ، دار الفكر ، ط1، عمان ، الأردن.
- قاسم ، أزهار يحيى (٢٠١١) : أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر وعلاقتها بالتفكير ألتباعدي لدى طلبة المرحلة الإعدادية , **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١٠ ، العدد ٤** جامعة الموصل .

- القيسي ، هند رجب (1990) : **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

- كريستلو ، لو (2010) : **احدث ما توصلت إليه منهجيات التعليم : دروس للأردن** ، المؤتمر الوطني لتطوير الخطط الدراسية والتعليم والبحث العلمي ، عمان ، الأردن.

- اللهيبي ، ناصر(2000) : **أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة أم القرى .

- المحاميد ، شاكر عقلة ، والزغول ،عماد عبد الرحيم(2007): **سيكولوجية التدريس الصفي** ، ط1 ، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- المحتسب ، سمية و سويدان ، رجاء (2010) : اثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج Cort لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية المجلد 24 (8)** .

- محمد ، إبراهيم محمد ، (2009) ، **كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا** ، رسالة ماجستير غير منشورة . http://ibrahim .jeeran.com /archive /2008/6/604897.html 1952

- محمد ، محمد (2001) : أساليب التعلم وعلاقتها بالأساليب المعرفية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، مصر .

- محمود ، صلاح الدين عرفة ، (2006) : **تفكير بلا حدود – رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه** ،ط1، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة.

- مراد ، صلاح احمد (1989): أنماط التعلم والتفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية ، جامعة المنصورة ، **مجلة كلية التربية** ، العدد 12 ، الجزء الأول .

- مصطفى ، علي أحمد سيد ، (2004) : البناء ألعاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، جامعة أسيوط ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد"101" .
- المنصور ، غسان محمد ومنصور ، علي (2007): أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد 23 ، العدد الأول .
- المهداوي ، زياد عبد الجبار محمد (2006) : **أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ديالى .
- النبهان ، موسى (2004) : **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن .
- نوفل ، محمد وابو عواد ، فريال (2007) : الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** , المجلد 3 ، العدد 2 .
- نصر الله ، نوال خالد حسين(2008):**أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب مرحلة الثانوية بمحافظة جنين**،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين .
- وقاد ، الهام (2008) : **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- وهيب ، محمد ياسين و زيدان ندى فتاح (2001) : **برامج تنمية التفكير ، أنواعها استراتيجياتها ، أساليبها** ، دار ابن الأثير للطباعة والنشر.
- يوسف ، سليمان عبد الواحد (2011) : **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 ،عمان ، الأردن .

- Anastasi, A. (1976) **psychological Testing, (4 th. Ed), New York, Macmillan. Pub. Com.**

- Allen , M.J & Yen, W.M (1979) **: Introduction to Measurment Thory** . California Brook / Cole .

- Bawaneh .A.K , Zain . A . N & Saleh . S (2010) : The Relationship between Tenth Grade Jordania Students Thinking Styles based on the Herrmann Whole Brain Modeland Their Track Choice for the Seconda School Level, **European Journal of Social Sciences , Volume 14, Number 4**.

- Biggs, J. (1991): Teaching for Learning The view from cognitive psychology, **British Educational psychology** , Vol. (53). , 1-23

- Biggs, J, (1993): What do inventories of student's Leaning processes really measure, **British Journal of Education psychology**, No. (63) , 51-72 .

- Biggs, J , (1999): What the student does for enhanced learning**. Higher education research and development**, 18 (1), 57-75.
- Bogod . E . (2002) : **learning style & Multipe Intelligence Vancouver aisland Iuvisable Disabilitiy** Associations Vallable on VIDA Websit http // www.idpride.net

- Bowles , T , (2004) : Adult Approaches to Learning and Associated Talents. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology.** Vol 4, 2004, pp 1- 12

- Cano, f.& Hewitt, H.E(2000) :Leavning and Thiaking styles: An analysis of their interrelationship and in ouence on academic achievement**. Journal of Educational psychology** .21,Vol. Zolssue 4.pp 413-430 .

- Cassidy . s (2004): Learining Style : An Overview of theries models, and measures, **Educational Psychology** ,Vol .24 No. 4.

- Costa , A . (1985) **: "The behaviors of intelligence" , In A. L Costa (Ed.) Developing Minds.** Alexandria: ASCD Publishing Company .

- Dunn , R ,Dunn ,K ,& Price , G (1987 **) learning styles inventory** , Lawrence KS: Price system . N Y Hill .

- Eble .R L. (1972) : **Theory and practice of psychological Testing** , New Jersey, prentice Haling .

- Entwistle , N(1981)**: Styles Of Learning and Teaching , New York ,** John Wiley & Sons.

- Furnham . A . , Monsen . J , & Ahmetoglu . G .(2009) : Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance , **British Journal of Educational Psychology** 79, 769-782

- Garton , B. & Spain , J. and Lamberson , W. (2001): Learning Styles , Teaching Performance and Student Achievement: A Relational Study , **Journal of Agricultural Education** , V 49 , 11 – 20 .

- Grasha , A , F (1997) : Teaching with style, **the integration of teaching & learning style in the classroom** , vol (7) . No (5) U.S.A **.**

- Grigorenko , E . L . and Sternberg , R . J .(1995) : **Styles of Thinking in The school .** European Journal for High Ability , vol , 6 , PP 201-219 .

- Ghieselli , E. E . et al (1981) **: (Measurement Theory for the Bahvrioural science)** , San Francisco , freeman & company .

- Harrison, A. & Bramson, R. (1982) : **The art of thinking : The classic guide to increasing brain bower** , New York : Berkley publishing Group

  http://sern.ucalgary.ca/courses/seng/693/W98/alang/minor.html

- Harrison A. F & Bramson , R. M (1983**): Styles of Thinking**, Double day , New york .
- Huang , J & Chio , L (1994): Japanese College Students Thinking Styles **, Psychological Reports**, colfonia .
- Huang, J. and Sisco, B. (1994): Thinking styles of Chinese and American adult students in higher education: A comparative study. **Psychological Reports**, 74 (2), 475-480 .
- Jones , M.S (2006): **Thinking Styles differences of female college and university presidents** doctoral thesis unpulished , Marshall University , College of education . U .S .A .
- Jones . C . (2002) **: Biggis 3p Model of Learning : The Role of Personal Characteristic and Environmental Influences on Approaches to learning** , doctoral thesis unpulished , Griffith University .
- Kathryn D. R & Catherine L. S (1991) : Cognitive Style Preferences and Financial Management Decisio Styles , **Financial Counseling and Planning, Volume 2.**
- Kennedy , p , Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners , INT. J. OF **Lifelong education**, VOL. 21, NO .
- Kember, D. & Pleung, D. (2003): The dimensionality of approaches to learning, **British journal of Education psychology**, Vol. (68) , 376 - 398.

- Knox, A.B. (1983**). Adult development and learning**. San Francisco: Jossey- Bass.

- Kolb .D,& Kolb .A, (2008): **experiential learning experience as source Learningand development** , prentice .Hill ,Englewood cliffs , New Jersey usa

- Kolb, D(1984): **Experiential os the source of learning and development**, Prentice-hall international, Inc London.

- Lavelle .E . & Zuercher . N (2001): The Writing approaches of university students , **Higher education** No 24

- Lawrence , G. (1984): Synthesis of learning style research involving the MBTI, **Journal of psychological** . type 8.

- Lubbe . S . & Singh **. S .** An investigation of the thinking Styles of agriculturalists and their use of information technology , **School of Computing, UNISA, P.O. Box 392, UNISA, 0003SoAfrica*;*** **Lubbesi@unisa.ac.za; Singhs@unisa.ac.za** .

- Matthews . B . (2001) : The relationship between values and learning , **International Education Journal** Vol 2, No 4,
- Messick, S (1984):The Netur of Oognitive Styles Problems and Promise in Education Practice, **education psychology**, VOI.19, No.21.

- Mehrens , W. A . & Lehmann (1984) **: (Measurement and Evaluation in Education and psychology)** . New York , Holt Rinehart .

- Moutsios . A , Rentzos & Simpson . A (2005):The Translation to Postgraduate study in mathematic : A thinking Style perspective , **Group for the psychology of mathematice ducation** Vol 3 .

- Proctor, B. E. (1999): **Cognitive Styles and Achievement: Student Performance on the Thinking Styles Inventory , Raven's Progressive Matrices,** LOWA Test of Basic Skills, and the Florida Writes Test , Ph.D. Dissertation , University of Florida.

- Oppenheim, A.N. (1973). **Questionnaire design and attitude measurement**, London, heineman Press .

- Peng . L , & Bettens . R (2002) : NUS Students and Biggs Learning Proess Questionnaire , **Center For Development of Teaching and Learning** , Vol. 5 No.7

- Rayner , S & Riding , R(1997) Towards A categorisation Of Cognitiv Styles and Learning Styles **, Educationalp sychology ,** Vol.17. No.1&2 , pp . 5-27 .

- Richmonds,A . S, Krank ,H .M, & Cumming , R (2006) : **Thinking Stylys of online distance education students** , International Journal of Technology in Teaching and Learning .vol .2 , No .1.

- Robotham . d . (1999) : **The application of learning style in higher educatio teachin** www.2glos.ac.uk /gdn /discuss/kolb2.htm

- Schmeck, R.R(1983): **Learning styles of college student In R.F. Dillon & R.R Schmeck (Eds), "individual difference in cognitive" Academic,** press Inc, London.

- Smith, E and Taseng, F (1998): Acomarative study of apprpches to studying in Hong kong and the united kingdom, **British journal of Educational psychology**, Vol (68). .

- Sternberg, R.J. ; Wagner, R.K.(1991) **: MSG Thinking Style in ventory: manual** , Unpublished test, Yale university , New Havan , CT.

- Sternberg , R . (1992). **Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and personality** . New York : Cambridge University press .

- ——— (1994): "Thinking Styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality in R . j.Sternberg & p. Ruzgis (Eds) , **intelligence and Personality**, New York : Cambridge University Press .

- Thorndik , R & Hegen , E (1977) : **Measurement and Evaluation in Psychology** , John wiley , New York .

- Wilson, J. E. (1988): **Implication of learning strategy research and training: what it has to say to the practitioner in weinstein**, C.E. ET. Al., (eds.) learning and study strategeies – IS- sues inassessment, Instruction and evaluation. sandiego, California: academic pressine.

- Zhang, L.F (2000) **Relationship between Thinking styles inventory and study process question naive personality and individual Differences,** Vol.2.

- Zhang, L.F.(2001) : Thinking Styles , self – esteem , and extracurricular experiences , **International Journal of Psychology** ,V(36) ,N(2),Pp 100 – 107 .

- Zhang, L.F. (2004) : Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance , **The journal Psychology** , V(138) , N(4), Pp351-370 .

- ——— & Sternberg, A.J. (2000) are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. **The Journal of psychology,** Vol.134, No.5.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس أساليب التفكير بصورته الأولية

جامعة بغداد
كلية التربية / ابن الهيثم
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه
علم النفس التربوي

استبانه أراء الخبراء بشأن

مقياس أساليب التفكير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة ....

يروم الباحث بناء مقياس (أساليب التفكير) وفق نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison 1982) بوصفه جزءاً من متطلبات أطروحة الدكتوراه الموسومة **(أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية)** .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال ، يعرض عليكم الباحث مقياس أساليب التفكير الذي يحتوي على (20) موقف وكل موقف يحتوي على (5) فقرات تمثل أساليب التفكير الخمسة (التركيبي , المثالي , العملي , التحليلي , الواقعي) إما الإجابة تكون من خلال وضع الدرجات من (1- 5) إذ توضع الدرجة (5) أمام الأسلوب الأكثر قربا والدرجة (1) إمام الأسلوب الأقل قرباً مروراً بالدرجات (4 , 3 , 2) وبذلك يكون مجموع الدرجات لكل موقف (15) درجة . لذلك يود الباحث

الاستفادة من ملاحظاتكم القيمة حول كل فقرة من الفقرات من حيث كونها صالحة أو غير صالحة أو تحتاج إلى تعديل .

أما تعريف هاريسون و برامسون (Harrison & Bramison 1982) لأساليب التفكير بأنه ((مجموعة من الطرق الفكرية التي اعتاد الفرد على إن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف)) , وقد اشتمل تعريف أساليب التفكير على خمسة أساليب هي :-

1- أسلوب التفكير التركيبي Synthesitic Thinking Style

ويتصف الإفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون ، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة والتطلع لوجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل ولديهم القدرة على الربط بين الموضوعات التي يراها الآخرون جزراً منعزلة لا رابط بينها و القدرة على الانتقال بين المحاور من النقيض إلى النقيض بسهولة ويسر وإتقان الوضوح والإبتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك .

2 - أسلوب التفكير المثالي Idealistic Thinking Style

ويتصف الإفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من أساليب التفكير بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الأفراد ، ووضع معايير اجتماعية مرتفعة لتحقيق ما يهمهم شخصيا واجتماعياً، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع، وتمثل القيم الاجتماعية والمبادئ السامية محور اهتمامهم ، وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف ، كما يتصفون بتكوين علاقات مفتوحة والانبساط والاستمتاع بالمناقشات مع الآخرين والميل إلى الثقة بهم .

3 – أسلوب التفكير العملي Pragmatic Thinking Style

يتصف الأفراد ذوي التفكير العملي بحرية التجريب وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل ، والتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة , والتفوق في إيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة والمتناولة ، وشعارهم دائماً (الغاية تبرر الوسيلة) , ويبحثون عن اقصر طريق للاستفادة وتسيطر عليهم فكرة الربح السريع ، والحقائق والقيم عندهم لها وزان متساوية والمهم عندهم ما يحدث , والعوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق إذا كانت مناسبة للموقف ولهم القابلية للتكيف .

4 – أسلوب التفكير التحليلي Analytic Thinking Style

ويتصف الإفراد ذوي أسلوب التفكير التحليلي بالتخطيط والعقلانية والتنظير والدقة والاستنتاج والمثابرة وجمع المعلومات مع صعوبة تكوين النظرة الشمولية ، ومواجهة المشكلات بحرص وبطرائق منهجية والاهتمام بالتفاصيل ، وصعوبة المرونة والقابلية للتنبؤ ، والإستراتيجية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرائق ، والعملية العقلية المفضلة لديهم هي النضج والإرشاد لذلك وقدرتهم على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية وعلى جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات والميل إلى استعراض كل البدائل والمقارنة بينها قبل اتخاذ أي قرار .

5 – أسلوب التفكير الواقعي Realistic Thinking Style

ويتصف الإفراد ذو التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج الملموسة ويعد الاكتشاف التجريبي هو الإستراتيجية الرئيسة المفضلة لديهم ويتشابه ذوي أسلوب التفكير الواقعي مع ذوي أسلوب التفكير العملي من حيث محاولة الفهم الجيد للأشياء بينما يختلفان من حيث الفروض والإستراتيجية المستخدمة ،

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وتفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية ، والاختصار في كل شيء حتى الجمل الكلامية وشعارهم دائماً (الحقائق هي الحقائق) وصاحب هذا التفكير يصلح أن يكون مديراً ماليا بارعاً ويركز على البيانات الخام والحقائق .

مع خالص شكري وتقديري لكم

طالب الدكتوراه

مؤيد حامد جاسم

أسلوب التفكير	المواقف والفقرات التابعة لها	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	1 . حينما يكون لدي عمل علي انجازه فإن أول شيء أود معرفته : • ما الأسلوب الأفضل لانجاز العمل ؟ • من الشخص الذي يريد انجاز العمل ومتى؟ • لماذا يستحق العمل انجازه ؟ • ما أثره في أعمال أخرى ينبغي القيام بها ؟ • ما الفائدة الفورية من وراء القيام بهذا العمل؟	Harrison & Bramison 1982			
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	2 .عندما ادخل في نقاش حول موضوع معين فانا أميل إلى: • الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة • التريث في الدخول في مجادلات مفتوحة • تناول جوانب الموضوع بشكل تدريجي • استعراض كل البدائل المتعلقة بالموضوع والمقارنة بينها قبل أن اتخذ أي قرار • تناول المسميات بأسمائها	السكري 2006 حبيب 1995 Kathryn 1991 عامر 2007 الباحث			
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	3 . عندما أبدأ العمل في مشروع جماعي فان أهم شيء بالنسبة لي هو : • فهم أهداف المشروع وقيمته • اكتشاف أهداف وقيم إفراد المجموعة • تحديد الخطوات التي يجب إن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية • فهم كم سيحقق المشروع إرباح لي وللآخرين • تنظيم المشروع واجعله مستمراً	Harrison & Bramison 1982			

	4 . لو طلب مني إلقاء محاضرة حول موضوع ما فاني اهتم بـ:				
تركيبي	• تناول جميع الجوانب المتعلقة بالموضوع	Kathryn 1991			
مثالي	• التركيز على القيم والمثل العليا التي يتضمنها الموضوع	الباحث			
عملي	• التأكيد على الجوانب الإجرائية وإمكانية التطبيق	حبيب 1995			
تحليلي	• جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع	عامر 2007			
واقعي	• التركيز على الحقائق التي يتضمنها الموضوع	Jones 2006			
	5 . لو طلب مني جمع المعلومات من الناس فأنني أفضل :				
تركيبي	• صياغة رأيي بالاستناد على الحقائق و القضايا ومن ثم طرح أسئلة محددة حولها	Harrison & bramison 1982			
مثالي	• اعقد اجتماعا مفتوحا واطلب منهم طرح وجهات نظرهم				
عملي	• أقابلهم في مجموعات صغيرة واطرح أسئلة عامة لهم				
تحليلي	• التقي بالأشخاص المهمين بصورة غير رسمية لأتعرف على أفكارهم				
واقعي	• اطلب منهم إعطائي المعلومات بشكل مكتوب				
	6 . سمعت قصة حول موضوع معين وطلب مني احد الأصدقاء أن أسردها له فإني :				
تركيبي	• أذكر له القصة باستخدام ألفاظ وتراكيب جديدة	الدليمي 2005			
مثالي	• أذكر له القصة مع التركيز على العبر والدروس والمثل العليا التي تحتويها	الباحث			
عملي	• أفضل ذكر الجوانب العملية التي يمكن الاستفادة منها	باشا 2005			
تحليلي	• اسرد له القصة كما سمعتها حرفيا بأدق التفاصيل	الدليمي 2005			
واقعي	• اذكر له القصة مع المقارنة بين الحقائق والتصورات	المنصور 2007			

تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	7 . اعتقد أن شيئاً ما يكون صحيحاً لو انه : • كان مخالفاً للرأي المقابل • ينسجم مع أمور أخرى اعتقد أنها صحيحة • ثبت انه جيد عن طريق الممارسة • كان منطقياً وعلمياً • أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس	Harrison & Bramison 1982			
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	8 . أفضل مشاهدة البرامج التلفزيونية الآتية : • المسابقات والإلغاز العلمية والرياضيات • الدينية والاجتماعية والثقافية • الاقتصاد ورجال الإعمال والسوق • التقارير العلمية (الهندسية . الطبية . المخترعات) • النشرات والتقارير الإخبارية واللقاءات الصحفية والبرامج الرياضية	الباحث الباحث الباحث الباحث الباحث			
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	9 . لو خضعت لإحدى الاختبارات فأني سأفضل : • مجموعة من الأسئلة الموضوعية كـ(الاختيار من متعدد) حول مادة الموضوع مناقشة الأشخاص الآخرين الذين يخضعون لنفس الاختبار • تقديم أو عرض شفوي يغطي ما اعرفه • تقرير غير رسمي حول كيفية تطبيقي لما تعلمته • تقرير مكتوب يغطي خلفية الموضوع	Harrison & Bramison 1982			

تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	10 . عندما أتجول في معرض اللوحات و الرسومات الفنية والصور الفوتوغرافية فاني أفضل : • انظر إلى اللوحة بصيغتها الكلية • التركيز على المعاني والدلالات الرمزية التي تحملها الصورة • الاستماع إلى وجهات النظر حول هذه اللوحات • تركيز الانتباه إلى تفاصيل اللوحات والصور • التركيز على مشاهدة الصور الفوتوغرافية	الدليمي 2005 الباحث الباحث الدليمي 2005 الباحث			
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	11 . الناس الذين احترم قدراتهم بشكل اكبر هم اقرب أن يكونوا من : • الفلاسفة والمستشارين • الكتاب والمعلمين • رجال الإعمال والقادة • الاقتصاديين والمهندسين • الصحفيين والمقاولين	Harrison & Bramison 1982			
تركيبي مثالي عملي تحليلي واقعي	12 . عندما تحدث مشكلة بين زملائي الطلبة فاني أفضل : • الاطلاع على وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل • إمكانية التوصل إلى حل شامل يرضي جميع الزملاء • محاولة إشراك اكبر قدر ممكن من الأفراد الآخرين من اجل حل المشكلة • تجزئة المشكلة إلى أجزاء دقيقة ليسهل حلها • تركهم ليحلوا مشكلتهم فيما بينهم	السكري 2006 المنصور 2007 Kathryn 1991 عامر 2007 الباحث			

	13 . أجد أن فكرة ما مفيدة إذا كانت :				
تركيبي	• تتناسب مع الأفكار التي تعلمتها وطبقتها		Harrison & Bramison 1982		
مثالي	• توضح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة				
عملي	• تستطيع أن توضح عدداً من المواقف ذات العلاقة والمرتبطة بشكل نظامي				
تحليلي	• توضح خبرتي الخاصة وملاحظاتي				
واقعي	• تطبق على ارض الواقع				
	14 . أفضل قراءة :				
تركيبي	• الموضوعات الإبداعية التركيبية التي تدور حول تطبيقات معينة كحل المشكلات	تورانس 1977			
مثالي	• الكتب التي تدور حول محور القيم والمبادئ السامية والروحانيات والأخلاق	الباحث			
عملي	• أخبار المشاهير من الفنانين والرياضيين وغيرهم	الباحث			
تحليلي	• الموضوعات التحليلية كقراءة مراجعة لكتاب معين أو نقد لقصيدة أو فلم سينمائي	تورانس 1977			
واقعي	• الأخبار والإحداث والوقائع التي تنشرها الصحف اليومية	الباحث			
	15 . عندما ادخل في مشكلة لأول مرة يحتمل أن :				
تركيبي	• أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية		Harrison & Bramison 1982		
مثالي	• أفكر في طريقة للحصول على حل سريع للمشكلة				
عملي	• أفكر في عدد من الطرائق المختلفة لحلها				
تحليلي	• ابحث عن طرائق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها				
واقعي	• أحاول إيجاد أفضل الطرائق لحلها				

	16. اصدر أحكاما على الآخرين من خلال :				
تركيبي	• لقائي بهم لأول مرة	إدريس 2010			
مثالي	• العلاقات الاجتماعية والمكانة الطيبة التي يتمتعون بها	الباحث			
عملي	• مدى الفائدة التي احصل عليها من خلالهم	Kathryn 1991			
تحليلي	• خبرتي السابقة وسؤال الآخرين عنهم	إدريس 2010			
واقعي	• ملاحظاتي وتجربتي معهم	حبيب 1995			
	17 . اهتماماتي المهنية بشكل أساسي في مجال :				
تركيبي	• الفنون التشكيلية والرسم والديكور	الباحث			
مثالي	• الإنسانيات وعلم النفس والاجتماع وعلم الأديان	تورانس 1977			
عملي	• الاقتصاد والتجارة	الباحث			
تحليلي	• الكيمياء والبيولوجيا والفيزياء	تورانس 1977			
واقعي	• الصحافة والإعلام والسياسة	الباحث			
	18 . أفضل التعلم من خلال المدرس الذي يتيح فرصة لـ :				
تركيبي	• الجمع بين عناصر وأجزاء المادة لتكوين بناء جديد	الدليمي2005			
مثالي	• حرية المناقشة وطرح الأفكار	الباحث			
عملي	• الاهتمام بالعمل بالجوانب الإجرائية	حبيب 1995			
تحليلي	• تجزئة المادة إلى مكونات بسيطة من اجل فهم بنيتها	الدليمي2005			
واقعي	• الالتزام بالمنهاج المقرر فقط	الباحث			
	19 . عند دخولي إلى مكان جديد فاني أفضل أن :				
تركيبي	• القي نظرة شاملة على المكان	الدليمي 2005			
مثالي	• اسأل عن مدى قيمة هذا المكان بالنسبة للآخرين	الباحث			
عملي	• اسأل عن التكلفة المالية لهذا المكان	الباحث			
تحليلي	• أتفحص بدقة تفاصيل المكان	الدليمي 2005			
واقعي	• اهتم بالتعرف على الوسائل والكيفية التي استخدمت في تشييد هذا المكان	الباحث			

	20 . إنا ماهر في :				
تركيبي	• تأليف النكات والمواقف الفكاهية		الدليمي 2005		
مثالي	• سرد القصص والحكايات التراثية والشعبية المليئة بالقيم والمثل العليا		الباحث		
عملي	• الكتابة في المجلات والصحف		الباحث		
تحليلي	• سرد النكات والمواقف الفكاهية الجاهزة بالتفصيل		الدليمي 2005		
واقعي	• كتابة المذكرات والسيرة الذاتية		الباحث		

ملحق (2)

أسماء السادة المحكمين مرتبة حسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	مقياس أساليب التفكير	مقياس أساليب التعلم
1	أ . د إحسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد	*	*
2	أ. د . خليل إبراهيم رسول	قياس وتقويم	كلية الآداب/ جامعة بغداد	*	*
3	أ. د . صالح مهدي صالح	إرشاد نفسي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية	*	
4	أ . د . سميرة ألبدري	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد	*	
5	أ. د . سوسن شاكر مجيد الجلبي	قياس وتقويم	كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد	*	*
6	أ . د . صفا ء حبيب طارق	قياس وتقويم	كلية التربية /ابن رشد / جامعة بغداد		*
7	أ . د . عبدالله احمد العبيدي	قياس وتقويم	كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية	*	
8	أ . د . عدنان محمود المهداوي	إرشاد نفسي	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى	*	
9	أ. د .علاء الدين جميل العاني	قياس وتقويم	كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية		*
10	أ. د . قبيل كودي حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية	*	*
11	أ . د . ليلى يوسف الحاج ناجي	قياس وتقويم	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد		*
12	أ . د . هناء رجب	قياس وتقويم	كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية	*	
13	أ .م . د . إسماعيل إبراهيم علي	علم النفس التربوي	كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد		*
14	أ .م . د . محمد أنور السامرائي	قياس وتقويم	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	*	
15	أ .م . د . سناء مجول فيصل	قياس وتقويم	كلية الآداب/ جامعة بغداد		*
16	أ .م . د . ناجي محمود النواب	علم النفس الشخصية	كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد		*

ملحق (3)

مقياس أساليب التفكير بصيغته النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

استبيان

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبــة ...

تحية طيبة ...

المقياس الذي أمامك يتكون من عدد من الفقرات التي تمثل أساليب التفكير التي تستخدمها , يرجى قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة وصراحة وذلك بوضع الدرجات من (5 - 1) في المربع الفارغ أمام كل فقرة من الفقرات ، حيث توضع الدرجة(5) أمام الفقرة الأكثر انطباقاً عليك والدرجة (4) أمام الفقرة الأقل انطباقاً وهكذا وصولا إلى الدرجة(1) أمام الفقرة التي لا تنطبق عليك .

علماً أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فأفضل جواب هو ما تشعر بأنه يعبر عن رأيك ، وسوف لن يطلع على أجابتك سوى الباحث, ولا داعي لذكر الاسم ، ويعتبر جوابك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث .

ملاحظة : يرجى الإجابة على البيانات التالية بوضع (✓) في المربع المناسب:

الجـــــــنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصـــــص : علمي ☐ أدبي ☐

المرحـــــلة :الرابعة ☐ الأولى ☐

الجامعة ..... الكلية ..... القسم .....

مع فائق شكري وتقديري لتعاونكم معنا

الباحث

مؤيد حامد جاسم الجُميلي

1 . حينما يكون لدي عمل علي انجازه فإن أول شيء أود معرفته :

- ☐ ما الأسلوب الأفضل لانجاز العمل ؟
- ☐ من الشخص الذي يريد انجاز العمل ومتى ؟
- ☐ لماذا يستحق العمل انجازه ؟
- ☐ ما أثره في أعمال أخرى ينبغي القيام بها ؟
- ☐ ما الفائدة الفورية من وراء القيام بهذا العمل ؟

2 . عندما ادخل في نقاش حول موضوع معين فانا أميل إلى :

- ☐ الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة
- ☐ التريث في الدخول في مجادلات مفتوحة
- ☐ تناول جوانب الموضوع بشكل تدريجي
- ☐ استعراض كل البدائل المتعلقة بالموضوع والمقارنة بينها قبل أن اتخذ أي قرار
- ☐ تناول المسميات بأسمائها

3 . عندما أبدأ العمل في مشروع جماعي فان أهم شيء بالنسبة لي هو :

- ☐ فهم أهداف المشروع وقيمته
- ☐ اكتشاف أهداف وقيم إفراد المجموعة
- ☐ تحديد الخطوات التي يجب إن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية
- ☐ فهم كم سيحقق المشروع إرباح لي وللآخرين
- ☐ تنظيم المشروع واجعله مستمراً

4 . لو طلب مني إلقاء محاضرة حول موضوع ما فاني اهتم بـ :

- ☐ تناول جميع الجوانب المتعلقة بالموضوع
- ☐ التركيز على القيم والمثل العليا التي يتضمنها الموضوع
- ☐ التأكيد على الجوانب الإجرائية وإمكانية التطبيق
- ☐ جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع
- ☐ التركيز على الحقائق التي يتضمنها الموضوع

5. لو طلب مني جمع المعلومات من الناس فأنني أفضل :

- ☐ صياغة رأيي بالاستناد على الحقائق و القضايا ومن ثم طرح أسئلة محددة حولها
- ☐ اعقد اجتماعا مفتوحا واطلب منهم طرح وجهات نظرهم
- ☐ أقابلهم في مجموعات صغيرة واطرح أسئلة عامة لهم
- ☐ التقي بالأشخاص المهمين بصورة غير رسمية لأتعرف على أفكارهم
- ☐ اطلب منهم إعطائي المعلومات بشكل مكتوب

6 . سمعت قصة حول موضوع معين وطلب مني احد الأصدقاء أن أسردها له فإني :

- ☐ أذكر له القصة باستخدام ألفاظ وتراكيب جديدة
- ☐ أذكر له القصة مع التركيز على العبر والدروس والمثل العليا التي تحتويها
- ☐ أفضل ذكر الجوانب العملية التي يمكن الاستفادة منها
- ☐ اسرد له القصة كما سمعتها حرفيا بأدق التفاصيل
- ☐ اذكر له القصة مع المقارنة بين الحقائق والتصورات

7 . اعتقد أن شيئاً ما يكون صحيحاً لو انه :

- ☐ كان مخالفاً للرأي المقابل
- ☐ ينسجم مع أمور أخرى اعتقد أنها صحيحة
- ☐ ثبت انه جيد عن طريق الممارسة
- ☐ كان منطقياً وعلمياً
- ☐ أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس

8 . أفضل مشاهدة البرامج التلفزيونية الآتية :

- ☐ المسابقات والإلغاز العلمية والرياضيات
- ☐ الدينية والاجتماعية والثقافية
- ☐ الاقتصاد ورجال الإعمال والسوق
- ☐ التقارير العلمية (الهندسية . الطبية . المخترعات ...)
- ☐ النشرات والتقارير الإخبارية واللقاءات الصحفية والبرامج الرياضية

9 . لو خضعت لإحدى الاختبارات فأني سأفضل :

- ☐ مجموعة من الأسئلة الموضوعية كـ (الاختيار من متعدد) حول مادة الموضوع
- ☐ مناقشة الأشخاص الآخرين الذين يخضعون لنفس الاختبار
- ☐ تقديم أو عرض شفوي يغطي ما اعرفه
- ☐ تقرير غير رسمي حول كيفية تطبيقي لما تعلمته
- ☐ تقرير مكتوب يغطي خلفية الموضوع

10 . عندما أتجول في معرض اللوحات و الرسومات الفنية والصور الفوتوغرافية فاني أفضل:

- ☐ النظر إلى اللوحة بصيغتها الكلية
- ☐ التركيز على المعاني والدلالات الرمزية التي تحملها الصورة
- ☐ الاستماع إلى وجهات النظر حول هذه اللوحات
- ☐ تركيز الانتباه إلى تفاصيل اللوحات والصور
- ☐ التركيز على مشاهدة الصور الفوتوغرافية

11. الناس الذين احترم قدراتهم بشكل اكبر هم اقرب أن يكونوا من :

- ☐ الفلاسفة والمستشارين
- ☐ الكتاب والمعلمين
- ☐ رجال الإعمال والقادة
- ☐ الاقتصاديين والمهندسين
- ☐ الصحفيين والمقاولين

12. عندما تحدث مشكلة بين زملائي الطلبة فاني أفضل :

- ☐ الاطلاع على وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل :
- ☐ إمكانية التوصل إلى حل شامل يرضي جميع الزملاء
- ☐ محاولة إشراك اكبر قدر ممكن من الأفراد الآخرين من اجل حل المشكلة
- ☐ تجزئة المشكلة إلى أجزاء دقيقة ليسهل حلها
- ☐ تركهم ليحلوا مشكلتهم فيما بينهم

13 . أجد أن فكرة ما مفيدة إذا كانت :

- ☐ تتناسب مع الأفكار التي تعلمتها وطبقتها
- ☐ توضح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة
- ☐ تستطيع أن توضح عدداً من المواقف ذات العلاقة والمرتبطة بشكل نظامي
- ☐ توضح خبرتي الخاصة وملاحظاتي
- ☐ تطبق على ارض الواقع

14 . أفضل قراءة :

- ☐ الموضوعات التركيبية الإبداعية التي تدور حول تطبيقات معينة كحل المشكلات
- ☐ الكتب التي تدور حول محور القيم والمبادئ السامية والروحانيات والأخلاق
- ☐ أخبار المشاهير من الفنانين والرياضيين وغيرهم
- ☐ الموضوعات التحليلية كقراءة مراجعة لكتاب معين أو نقد لقصيدة أو فلم سينمائي
- ☐ الأخبار والإحداث والوقائع التي تنشرها الصحف اليومية

15 . عندما ادخل في مشكلة لأول مرة يحتمل أن :

- ☐ أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية
- ☐ أفكر في طريقة للحصول على حل سريع للمشكلة
- ☐ أفكر في عدد من الطرائق المختلفة لحلها
- ☐ ابحث عن طرائق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها
- ☐ أحاول إيجاد أفضل الطرائق لحلها

16. اصدر أحكاما على الآخرين من خلال :

- ☐ لقائي بهم لأول مرة
- ☐ العلاقات الاجتماعية والمكانة الطيبة التي يتمتعون بها
- ☐ مدى الفائدة التي احصل عليها من خلالهم
- ☐ خبرتي السابقة وسؤال الآخرين عنهم
- ☐ ملاحظاتي وتجربتي معهم

17 . اهتماماتي المهنية بشكل أساسي في مجال :

- ☐ الفنون التشكيلية والرسم والديكور
- ☐ الإنسانيات وعلم النفس والاجتماع وعلم الأديان
- ☐ الاقتصاد والتجارة
- ☐ الكيمياء والبيولوجيا والفيزياء
- ☐ الصحافة والإعلام والسياسة

18 . أفضل التعلم من خلال المدرس الذي يتيح فرصة لـ :

- ☐ الجمع بين عناصر وأجزاء المادة لتكوين بناء جديد
- ☐ حرية المناقشة وطرح الأفكار
- ☐ الاهتمام بالعمل بالجوانب الإجرائية
- ☐ تجزئة المادة إلى مكونات بسيطة من اجل فهم بنيتها التنظيمية
- ☐ الالتزام بالمنهاج المقرر فقط

19 . عند دخولي إلى مكان جديد فاني أفضل أن :

- ☐ القي نظرة شاملة على المكان
- ☐ اسأل عن مدى قيمة هذا المكان بالنسبة للآخرين
- ☐ اسأل عن التكلفة المالية لهذا المكان
- ☐ أتفحص بدقة تفاصيل المكان
- ☐ اهتم بالتعرف على الوسائل والكيفية التي استخدمت في تشييد هذا المكان

20 . أنا ماهر في :

- ☐ تأليف النكات والحكايات المواقف
- ☐ سرد القصص والحكايات التراثية والشعبية المليئة بالقيم والمثل العليا
- ☐ الكتابة في المجلات والصحف
- ☐ سرد النكات والحكايات والمواقف الجاهزة بالتفصيل
- ☐ كتابة المذكرات والسيرة الذاتية

ملحق (4)

مقياس أساليب التعلم بصورته الأولية

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

علم النفس التربوي

استبانه أراء الخبراء بشاَن مقياس أساليب التعلم

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة ....

يروم الباحث بناء مقياس (أساليب التعلم) وفق نظرية بيجز (Biggs 1987) بوصفه جزءاً من متطلبات أطروحة الدكتوراه الموسومة (**أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**) ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال تخصصكم , يود الباحث الاستفادة من أرائكم القيمة حول كل فقرة من الفقرات التي إمامكم من حيث كونها صالحة أو غير صالحة أو تحتاج إلى تعديل .

علماً إن البدائل التي وضعت هي (لا تنطبق علي إطلاقا ، تنطبق علي قليلاً , تنطبق علي أحيانا , تنطبق علي كثيراً , تنطبق علي تماماً) .

وتعريف بيجز (Biggis , 1987) لأساليب التعلم " هو مجموعة الطرائق التي يتعلم من خلالها الطلاب " وحددها بيجز بثلاثة أساليب للتعلم هو أسلوب التعلم السطحي , أسلوب التعلم العميق , أسلوب التعلم ألتحصيلي ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما (الدافعية , الإستراتيجية)

ولكم جزيل الشكر والتقدير

طالب الدكتوراه

مؤيد حامد جاسم

1 . دافعية التعلم السطحي : وهي دافعية خارجية في التعلم كالخوف من الفشل والنظر إلى التعلم على انه الطريق نحو تحقيق أهداف وغايات أخرى كالحصول على وظيفة مستقبلاً وينظر إلى التعلم السطحي على انه إعادة إنتاج للمعرفة (جديد , 2009 , ص 117) . وقد وضعت الفقرات التالية لهذا الأسلوب :-

ت	الفقرات	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	اخترت المقرر التعليمي الحالي من اجل ظروف العمل عند التخرج مستقبلا مفضلاً ذلك على دوافعي الداخلية .	Biggs 1987			
2	أستاء من قضاء ثلاث أو أربع سنوات دراسية إضافية لكني اشعر إن النتائج في النهاية سوف تكون جديرة بالاحترام	=			
3	عندما اقرأ للامتحان باجتهاد أكون قلقاً بان لا استطيع الإجابة بشكل جيد	=			
4	أشعر إن الدراسة غير شيقة وغير ممتعة لي لذلك اقلل من جهدي المبذول تجاهها	Biggs 2001			
5	أرى من غير المفيد أن أقرأ الموضوعات بتعمق فإنها تضيع الوقت علي فكل ما احتاجه هو الاطلاع السطحي عليها	=			
6	ادرس دروسي لإرضاء والدي	جديد 2009			
7	أجد نفسي أقرأ أشياء دون الحاجة الحقيقية مني لفهمها	Entwstle & Tait 1994			
8	أحاول التهرب من المحاضرة لأنني أعتقد أنها غير مفيدة	=			
9	أسعى للشهادة الجامعية من اجل الحصول على مكانة اجتماعية	الباحث			
10	اقلق بشان ضعف قدرتي على تنفيذ ما يطلب مني	=			

2. إستراتيجية التعلم السطحي : وتقوم على تذكر واسترجاع المعلومات الأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان واستخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة مثل (التذكر , التعرف , الوصف , الشرح , الترتيب) واستخدام تقنيات تعلم تقليدية كالحفظ الأصم للمعلومـــات عن ظهر قلب وذلك لمقابلة الحد الأدنى من متطلبات النجاح والتركيز على الأجـــــــزاء غير المرتبطة بالمهمة ويتم تقبل الأفكار بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة (جديد , 2009 , ص : 117) ، وقد وضعت الفقرات التالية لهذا الأسلوب :-

ت	الفقرات	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أتقيد بالمواضيع الخاصة بدراستي فقط وليس من الضروري عمل أي شي إضافي	Biggs 1987			
2	إنا على وعي كامل بان الأساتذة يعرفون أكثر مما اعرف لذا فاني أركز على ما يقولونه كونه مهماً	=			
3	أراجع الأشياء التي تعلمتها بشكل روتيني مرة بعد أخرى حتى أحفظها عن ظهر قلب	=			
4	أقرأ فقط ما أكلف به من إعمال في قاعة المحاضرات أو من خلال المقرر الدراسي	Biggs 2001			
5	أتعلم (حفظ) بعض الأشياء حتى إذا لم افهمها	=			
6	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة	جديد 2009			
7	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة	=			
8	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة	=			
9	أعاني من صعوبة التوصل إلى استنتاجات	الباحث			
10	أرى انه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ الأجزاء المهمة من المادة أكثر من فهمها	Biggs 2001			

3. دافعية التعلم العميق : وتقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة, فهم يهتمون بالمادة الدراسية و فهمها واستيعابها ويدركون أهميتها وهم منقادون عن طريق الميل والرغبة الصادقة للحصول على المعرفة لترسيخ التعلم لاكتساب فهم شخصي ويبحثـــون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراســـية التي يكتســـبون من خلالها المهارات التي تمكنهم من النجاح في حياتهم العملية (الدردير , 2004, ص : 162). وقد وضعت الفقرات التالية لهذا الأسلوب :

ت	الفقرات	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أجد إن الدراسة تمنحني شعورا بالرضا الشخصي العميق	Biggs 1987			
2	عادة ما أكون منهمكاً في دراستي بشكل متزايد أكثر مما استطيع	=			
3	أرى إن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن إن تكون ممتعة ومثيرة تماماً كالروايات والأفلام	=			
4	اذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة متنوعة ارغب في الحصول على إجابات عنها	Biggs 2001			
5	اشعر باقتناع بان أي موضوع سيكون شيقا لي عند تعمقي به	=			
6	اطمح إلى مواصلة دراستي حتى الحصول على الشهادة العليا	جديد 2009			
7	أركز جيدا على الأشياء التي أتعلمها	=			
8	من المهم بالنسبة لي إن أكون قادراً على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء	Entwstle & Tait 1994			

9	اهتم بالحصول على المعرفة في مواد تخصصي أكثر من اهتمامي بالدرجات الامتحانية	الباحث			
10	اشعر برضا شخصي عند التعرف على الأسباب التي تكمن وراء الحقائق العلمية	=			

4 . إستراتيجية التعلم العميق : وتقوم على استخدام أساليب وطرق واسعة بالتعلم كتوسيع القراءة والاطلاع على مواضيع خارجية لتوسيع المعرفة حول المواضيع الأكاديمية واستخدام مهارات معرفية عالـــية الرتبة مثل (المقارنة , التحليل , التركيب , التقييم , التخيل , التفكير النـــاقد) والبحث عن المعنى وربط الأفكار النظرية بخبرة الحيـــاة اليومـــية وربط المعرفة السابـــــقة بالمعلومـــات الجديدة المناسبـــة والتـــعرف على الأفكار الرئيسية والـــتمييز بينها وبين الأفـــكار الثانوية , فالمتعلم هنا فعال واثق بمعلوماته وايجابي في مواقف التعلم وقادر على ضبط تعلـيمه وقد وضعت الفقرات التالية لهذا الأسلوب :-

ت	الفقرات	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	عندما ادرس أفكر إلى أي حد يمكن للمواد التي اقرأها يمكن أن تكون مفيدة في مواقف الحياة الواقعية	Biggs 1987			
2	أربط المعلومات الجديدة كما تعلمتها مع ما اعرفه من معلومات عن هذا الموضوع	=			

3	أرى إن معظم الموضوعات الجديدة شيقة و ممتعة واقضي وقتا إضافيا في الحصول على معلومات كثيرة عنها	Biggs 2001			
4	اختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى افهمها	=			
5	أتوقف عقب دراستي أو قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتوي من أفكار	جديد 2009			
6	افهم الإطار العام للموضوع أولا ثم أركز على التفاصيل عند دراسة موضوع جديد	=			
7	أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي أزيد من حصيلتي اللغوية	=			
8	ابحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما اقرأه ثم أحاول الوصول إلى خلاصة لما أقوم بدراسته	Entwstle & Tait 1994			
9	ابحث دائما عن الإجابات للأسئلة التي تدور في ذهني	الباحث			
10	أسعى للمشاركة في النشاطات والمؤتمرات العلمية للطلبة	كريستيللو 1010			

5. دافعية التعلم التحصيلية :وتقوم على أساس الدافعية الخارجية من اجل التحصيل و السعي للحصول على الدرجات مهما كان موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات (جديد , 2009 , ص: 35)، وقد وضعت الفقرات الآتية لهذه الاسلوب:

ت	الفقرات	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أرى نفسي باني شخص طموح وأسعى للوصول إلى القمة	Biggs 1987			
2	إنا مستعد للتضحية بمكانتي بين زملائي من اجل النجاح في دراستي	=			
3	أرى أن الحصول على درجات عالية تمثل لي لعبة تنافسية وانأ العبها للفوز بها	=			
4	يهمني أن يكون أدائي في الامتحان أفضل من أداء زملائي	جديد 2009			
5	أسعى نحو النجاح في الدراسة لأنه يحقق لي الاحترام	=			
6	ادرس لأني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في النجاح	=			
7	بالرغم من دراستي بعناية إلا إني أجد صعوبة في تذكر المادة الدراسية إثناء الامتحان	Schmeck 1983			
8	اهتم بالتغذية الراجعة والسريعة بعد الامتحانات القصيرة والطويلة من اجل تصحيح الأخطاء	كريستيللو 2010			
9	تزعجني الامتحانات الفجائية القصيرة	=			

10	يهمني الحصول على درجات عالية أكثر من الحصول على التعلم و المعرفة العلمية	الباحث			

6 . إستراتيجية التعلم ألتحصيلي : وتتضمن استخدام استراتيجيات تجـعل الطلبة يحصلون علـى أعلى الدرجات , فهم ينضمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يقرؤن فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة (الدردير , 2004 , ص : 162 – 163) .

وقد وضعت الفقرات التالية لهذا الأسلوب

ت	الفقرات	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أحاول العمل بانسجام طوال الفصل الدراسي	Biggs 1987			
2	اختبر نفسي في مواضيع مهمة حتى افهمها بشكل تام استعدادا للامتحان	=			
3	أواصل انجاز واجباتي المدرسية بأسرع وقت حتى لو كانت مملة	جديد			
4	انتقي بشكل عشوائي بعض الفقرات لأدرسها استعدادا للامتحان	=			
5	اعمل بانتظام واستمرار إثناء دراسة المادة بدلاً من ترك كل شيء لأخر لحظة	Entwstle & Tait 1994			
6	اعتقد إنني منظم ومرتب في طريقتي بالقراءة	=			
7	ارسم الإشكال واضع المخططات البسيطة لتساعدني على تذكر المادة الدراسية	Schmeck 1983			
8	استمر في دراستي للمادة وان أتقنت تعلمها	الباحث			

9	قراءتي تكون فقط إثناء وقت الامتحانات	=			
10	أراجع بانتظام عندما يقترب موعد الامتحان	=			

ملحق (5)

مقياس أساليب التعلم بصورته النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

استبيان

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبـة ...

تحية طيبة ...

المقياس الذي أمامك يتكون من عدد من الفقرات كل منها توضح طريقتك المفضلة في التعلم يرجى قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة وصراحة وذلك بوضع (✓) في البديل الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة من فقرات المقياس . علماً أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فأفضل جواب هو ما تشعر بأنه يعبر عن رأيك ، وسوف لن يطلع على أجابتك سوى الباحث, ولا داعي لذكر الاسم ، ويعتبر جوابك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث . ملاحظة : يرجى الإجابة على البيانات التالية بوضع (✓) في المربع المناسب:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : علمي ☐ أنساني ☐

المرحلة : الأولى ☐ الرابعة ☐

الجامعة ..... الكلية ..... القسم .....

مع فائق شكري وتقديري لتعاونكم معنا

الباحث

مؤيد حامد جاسم الجميلي

ت	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقا
1	اخترت التخصص الدراسي الحالي من اجل ظروف العمل عند التخرج مستقبلا					
2	أتقيد بالمواضيع الخاصة بدراستي فقط وليس من الضروري عمل أي شي إضافي					
3	أجد إن الدراسة تمنحني شعورا بالرضا الشخصي العميق					
4	عندما ادرس أفكر إلى أي حد يمكن للمواد التي اقرأها يمكن أن تكون مفيدة في مواقف الحياة الواقعية					
5	أرى نفسي باني شخص طموح وأسعى للوصول إلى القمة					
6	أحاول العمل بانسجام طوال الفصل الدراسي وأراجع بانتظام عندما يقترب موعد الامتحان					
7	عندما اقرأ للامتحان باجتهاد أكون قلقاً بان لا استطيع الإجابة بشكل جيد					

8	إنا على وعي كامل بان الأساتذة يعرفون أكثر مما اعرف لذا فاني أركز على ما يقولونه كونه مهماً					
9	انهمك في دراستي بشكل متزايد أكثر مما استطيع					
10	أربط المعلومات الجديدة كما تعلمتها مع ما اعرفه من معلومات عن هذا الموضوع					
11	مستعد للتضحية بعلاقاتي مع زملائي من اجل النجاح في دراستي					
12	اختبر نفسي في مواضيع مهمة حتى افهمها بشكل تام استعدادا للامتحان					
13	أشعر إن الدراسة غير شيقة وغير ممتعة لي لذلك اقلل من جهدي المبذول تجاهها					
14	أراجع الأشياء التي تعلمتها بشكل روتيني مرة بعد أخرى حتى أحفظها عن ظهر قلب					
15	أرى إن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن إن تكون ممتعة ومثيرة تماماً كالروايات والأفلام					
16	أرى إن معظم الموضوعات الجديدة شيقة و ممتعة واقضي وقتا إضافيا في الحصول على معلومات كثيرة عنها					
17	أرى أن الحصول على درجات عالية تمثل لي لعبة تنافسية وانأ العبها للفوز بها					
18	أواصل انجاز واجباتي المدرسية بأسرع وقت حتى لو كانت مملة					
19	اقلق لضعف قدرتي على تنفيذ ما يطلب مني					

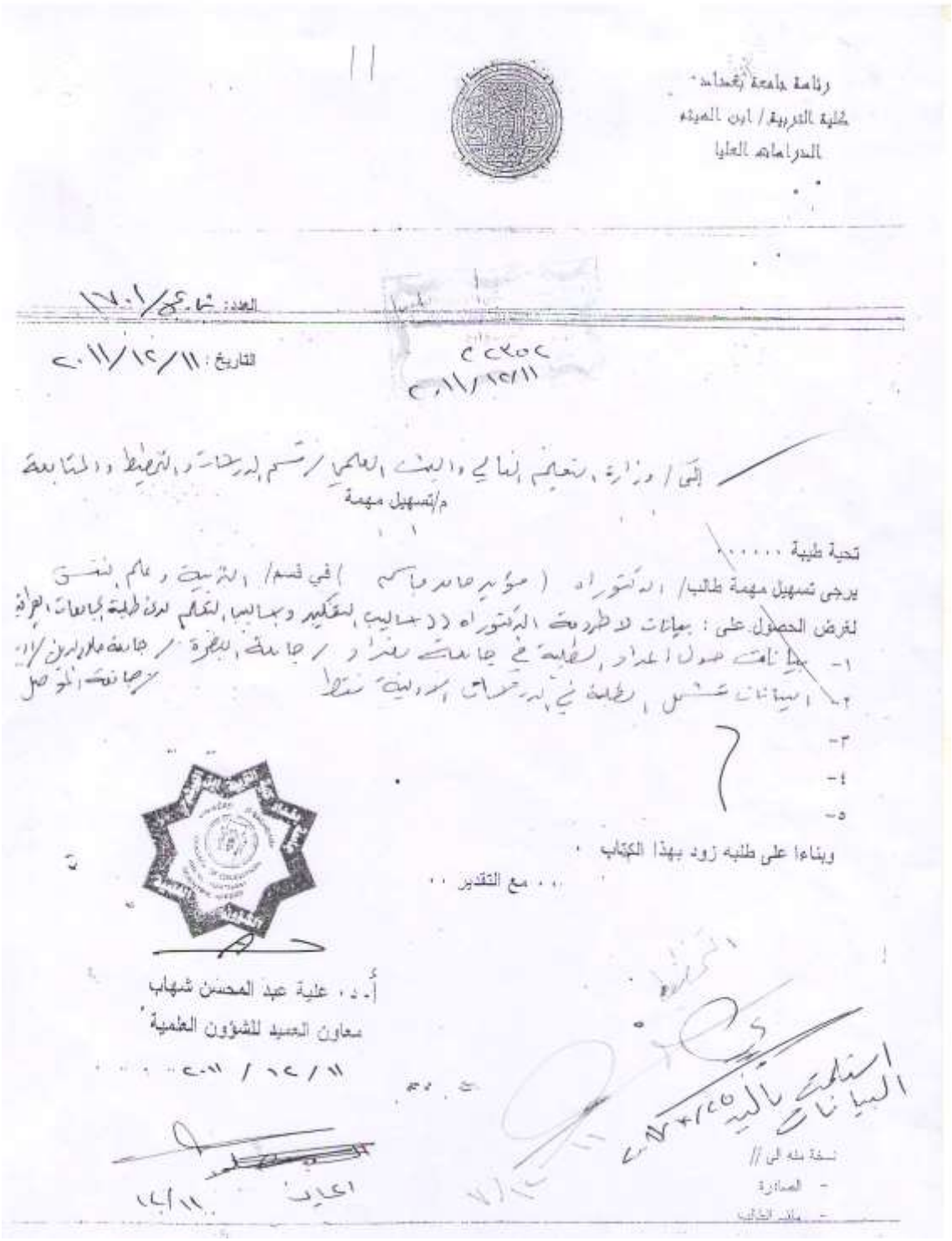
20	أقرأ فقط ما أكلف به من واجبات في قاعة المحاضرات					
21	اذهب إلى المحاضرات وفي ذهني أسئلة متنوعة ارغب في الحصول على إجابات عنها					
22	اختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى افهمها					
23	يهمني أن يكون أدائي في الامتحان أفضل من أداء زملائي					
24	اختار بشكل عشوائي بعض المواضيع لأدرسها استعدادا للامتحان					
25	أرى انه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ الأجزاء المهمة من المادة أكثر من فهمها					
26	أحفظ بعض الأشياء حتى إذا لم افهمها					
27	اشعر باقتناع بان أي موضوع سيكون شيقا لي عند تعمقي به					
28	أتمعن في قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتويه من أفكار					
29	أسعى نحو النجاح في الدراسة لأنه يحقق لي الاحترام					
30	اعمل بانتظام واستمرار إثناء دراسة المادة بدلاً من ترك كل شيء لأخر لحظة					
31	أرى من غير المفيد أن أقرأ الموضوعات بتعمق فإنها تضيع الوقت علي فكل ما احتاجه هو الاطلاع السطحي عليها					
32	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة					

33	اطمح إلى مواصلة دراستي حتى الحصول على الشهادة العليا					
34	افهم الإطار العام للموضوع أولا ثم أركز على التفاصيل عند دراسة موضوع جديد					
35	ادرس لأني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في النجاح					
36	اعتقد إنني منظم ومرتب في طريقتي بالقراءة					
37	ادرس دروسي لإرضاء والدي					
38	أركز جهدي في عمل البحوث والتقارير على شبكة الانترنت مفضلاً ذلك على استخدام المصادر والمراجع التقليدية					
39	أركز جيدا على الأشياء التي أتعلمها					
40	أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي أزيد من حصيلتي اللغوية					
41	بالرغم من دراستي المركزة ألا إني أجد صعوبة في تذكر المادة إثناء الامتحان					
42	استمر في دراستي للمادة وان أتقنت تعلمها					
43	أجد نفسي أقرأ أشياء دون الحاجة الحقيقية مني لفهمها					
44	اعتمد في قراءة المواد الصعبة على عمليتي الحفظ والتسميع					
45	من المهم بالنسبة لي إن أكون قادراً على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء					
46	أراجع بانتظام عندما يقترب موعد الامتحان					

47	اهتم بالتغذية الراجعة والسريعة بعد الامتحانات القصيرة والطويلة من اجل تصحيح الأخطاء					
48	ارسم الإشكال واضع المخططات البسيطة لتساعدني على تذكر المادة الدراسية					
49	أحاول التهرب من المحاضرة لأنني أعتقد أنها غير مفيدة					
50	اهتم بالحصول على المعرفة في مواد تخصصي أكثر من اهتمامي بالدرجات الإمتحانية					
51	أسعى للمشاركة في النشاطات و المؤتمرات العلمية للطلبة					
52	تزعجني الامتحانات الفجائية القصيرة					
53	أسعى للشهادة الجامعية من اجل الحصول على مكانة اجتماعية					
54	اشعر برضا شخصي عند التعرف على الأسباب التي تكمن وراء الحقائق العلمية					
55	ابحث دائما عن الإجابات للأسئلة التي تدور في ذهني					
56	يهمني الحصول على درجات عالية أكثر من الحصول على التعلم و المعرفة العلمية					

ملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



رئاسة جامعة بغداد
كلية التربية / ابن الهيثم
الدراسات العليا

العدد: ش.ع/ ١٧٠١
التاريخ: ٢٠١١/١٢/١١

إلى / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البعثات والمتابعة
م/تسهيل مهمة

تحية طيبة .....
يرجى تسهيل مهمة طالب/ الدكتوراه (مؤيد حامد ياسين) في قسم/ التربية وعلم النفس
لغرض الحصول على : بيانات لأطروحة الدكتوراه (حسابيب لتكليف وجالس للتعلم لدى طلبة الجامعات العراقية
١- بيانات حول الطلاب في جامعة بغداد / جامعة البصرة / جامعة ديالى / جامعة الموصل
٢- بيانات عن كلية في جامعة بغداد
٣-
٤-
٥-

وبناءا على طلبه زود بهذا الكتاب .
.. مع التقدير ..

أ.د. علية عبد المحسن شهاب
معاون العميد للشؤون العلمية
٢٠١١ / ١٢ / ١١

استلمت البيانات

نسخة منه الى //
- الصادرة
- ملف الطالب

ملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة إلى جامعة بغداد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد
قسم الدراسات العليا

Ministry Of Higher Education & Scientific Research
UNIVERSITY OF BAGHDAD
Department Of Higher Studies

العدد: ٦٤٧ / ٤٠٥
التاريخ: ٢٠١٢/١١/٢٩

No.
Date: / / 200

إلى // عمادة كليات الهندسة / العلوم / الزراعة / الاداب / الادارة و الاقتصاد / الفنون الجميلة // الدراسات العليا

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة

استنادا" الى كتاب كلية التربية ابن الهيثم المرقم ش.ع/ ١٦٨١ في ٢٠١١/١٢/٧.

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالب الدكتوراه (مؤيد حامد جاسم) / في قسم التربية و علم النفس / علم النفس التربوي و ذلك لغرض تطبيق تحته الموسوم (اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية)

يرجى التفضل بالاطلاع و تسهيل المومأ اليه ——— مع التقدير

أ.م.د.ياسر عزيز كاظم
معاون رئيس الجامعة للشؤون العلمية
٢٠١٢/١١/٢٩

نسخة منه الى //
- مكتب السيد المساعد العلمي/للتفضل بالاطلاع .... مع التقدير
- عمادة كلية التربية ابن الهيثم / الدراسات العليا / كتابكم اعلاه .... مع التقدير
- ملفه القسم مع الاوليات
- ملفه الحفظ العام

احمد / رنـــا /// ١/٢٩

بغداد – الجادرية – هاتف القسم: 7783094 – هاتف المداولة: 7783095 – فاكس: 7763592
Baghdad - Al-Jaderia / Tel.: 7783094 / Fax: 7763592 / E-mail : higherstudies_baghdad@yahoo.com

ملحق (8)

كتاب تسهيل مهمة إلى جامعة الموصل

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الموصل
الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم
((ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ))

العدد / ٢٦١ / ٧ / ٢
التاريخ ١٩ / ٢ / ١٤٣٣ هـ

إلى: عمادة كلية الهندسة – العلوم – الزراعة والغابات–الآداب–الإدارة والاقتصاد–الفنون الجميلة

م/تسهيل مهمة

إشارةً إلى كتاب جامعة بغداد/قسم الدراسات العليا المرقم د.ع/٧٧٥ في ٢٠١٢/٢/٢، بتسهيل مهمة **طالب الدكتوراه مؤيد حامد جاسم** قسم التربية وعلم النفس/علم النفس التربوي/كلية التربية ابن الهيثم بجامعة بغداد وذلك لتطبيق استبيان بحثه الموسوم ((أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية)).

للتفضل بالإطلاع وتسهيل مهمة الموما إليه . . . مع التقدير

د. علي يحيى عبد الرزاق
مدير الدراسات العليا
١٤٣٣ / ٢ / ١٩ هـ

نسخة منه إلى :
– الدراسات العليا/٢ مع الأوليات
– ملفة الكتب الصادرة

آمنة/ . . .

ملحق (9)

كتاب تسهيل مهمة إلى جامعة البصرة

بسم الله الرحمن الرحيم

University of
Basrah Chancellery
Department of Scientific Affair
and Higher Studies
NO :
DATE :

رئاسة
جامعة البصرة
قسم الشؤون العلمية والدراسات العليا
شعبة الدراسات العليا
العدد : ٢٧١٢/٣/١٢
التاريخ : ١٢/ ٢/ ٢٠١٢

((الأراضي الرطبة ثروة وطنية ... فلنعمل للمحافظة عليه))
Wetland are National Wealth Let Us Conserve It

إلى/ عمادة كلية الهندسة/ العلوم/ الزراعة/ الآداب/ الإدارة والاقتصاد/
الفنون الجميلة / مكتب السيد العميد المحترم

جامعة . البصرة
عمادة كلية الفنون الجميلة
الواردة
العدد ١٧٦
التاريخ ١٢/ ٢/ ٢٠١٢

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

إشارة إلى كتاب جامعة بغداد / قسم الدراسات العليا المرقم د.ع/ ٧٧٤ في ٢٠١٢/٢/٢ بتسهيل مهمة طالب الدكتوراه مؤيد حامد جاسم قسم التربية وعلم النفس/ علم النفس التربوي / كلية التربية ابن الهيثم بجامعة بغداد . وذلك لتطبيق استبيان بحثه الموسوم ((أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية)) .

للتفضل بالاطلاع وتسهيل مهمة المومأ إليه .. مع التقدير.

أ.م. حسام خاطر حماد
مدير قسم الشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠١٣/٣/ ١٢

نسخه منه إلى///
- الدراسات العليا
- الصادرة

انتهاء////٢/١٢

E – mail; basrahscaffaris@yahoo.com

Abstract

Thinking styles and learning styles of Iraqi university students

The current study aims at answering the following questions:

1. What are the favorite thinking styles among Iraqi university students ?
2. What are the favorite learning styles among Iraqi university students?
3. What are the differences in favorite thinking styles according to the variables of gender and field of specialization ?
4. What are the differences in favorite learning styles according to the variables of gender and field of specialization?
5. What is the correlation between thinking and learning styles ?

The sample of the study consists of (1180) at three Iraqi universities namely, University of Baghdad, University of Mosul and University of Basrah. The sample selected through proportionate stratified random sampling technique, it includes (3) colleges for pure sciences and (3) colleges for human sciences for both males and females are used for the study.

The researcher constructed two instruments , the first one to measure thinking styles according to Harrison and Bramsons'(1982)theory, and the second one to measure learning styles according to Biggs'(1987)theory.

The statistical methods that were used (t-test for the two independent samples, Pearson correlation coefficient, Cronbach's alpha equation, binary analysis of variance, regression analysis).

The study results reveal the following:

1. The prevailing thinking styles among Iraqi university students are the ideal stylehas gained the first place and then the compositional thinking style in the second compared to other styles (analytical, practical, realistic), which has gained the third in the order, fourth and fifth, respectively.
2. The prevailing learning styles in the Iraqi university students is a surface learning motivational style has gained the first place, then come methods (learning achievement motivational style, deep learning motivational style, deep learning strategy, surface learning strategy and learning achievement

strategy), which are taken place in order such as in the second and third, fourth, fifth and sixth respectively .

3. There is statistically significant differences according to gender in favor of males in the practical thinking styles (pragmatic), and in favor of females for the thinking realistic styles , but thinking (synthetic, ideal, analytical) did not show statistically significant differences due to the variable of gender. The results show also that there is statistically significant differences according to the variable of field of humanistic specialization in compositional thinking style, in favor of scientific specialization in analytical thinking style , and thinking styles (ideal, practical, realistic) did not show any statistically significant differences due to the variable of field of specialization.
4. The results also indicates that there is no statistically significant differences according to gender in all learning styles, and there is no statistically significant differences in learning styles due to the variable of field of specialization in all styles except (learning achievement strategy), since there is significant differences statistically in favor of scientific specialization.
5. There is a contribution to thinking styles combined with prediction of learning styles, thus, ideal and synthetic thinking are negative predicted styles in deep learning motivational style with greater rate than the other learning styles, but realistic thinking style is positive predicted in deep learning strategy, while the ideal thinking style is positive predicted in learning achievement strategy with greater rate than the other thinking styles.

In light of the results that have been revealed, the researcher presented a set of recommendations and proposals.

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University of Baghdad
College of Education for pur
Sciences Ebn - Al haytham
Department of Education And Psychology

THINKING STYLES AND LEARNING STYLES FOR IRAQI UNIVIRSITY STUDINTS

A Dissertation

Submitted to the Council of the college of Education for pur Sciences Ebn Al- haytham- Baghdad University, in partial fulfillment of the Requirements for the Ph. D. Degree in Educational Psychology.

By

Muayad Hamid jasim Al- jumaily

Supervision By

Prof . Dr.
Samie Mhadi Al-azawi

Asst. Prof . Dr
Fadhil Jabbar Al- Rubiee

2013 A.M **1434 A.H**