أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج

د. ايمان خلف عبد المجيد فواز
بكلية التربية -جامعة سوهاج

مقدمة الدراسة:

شهد الاتجاه المعرفي في علم النفس اهتماماً كبيراً بسيكولوجية التفكير والعمليات المعرفية، كواحدة من مجالات الفروق الفردية. ويعد التفكير وأساليبه (Thinking Styles) واحداً من المجالات العقلية للفروق الفردية بين الأفراد، فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتحصيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتحديد والتقييم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل.

ومن ثم تكمن وظيفة التفكير في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة، التي يواجهها الإنسان في الحياة، وتتجدد باستمرار مما يدفعه إلى البحث والتفكير دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تواجهه، أو التي يتوقع مواجهتها في المستقبل. ويعد التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (Santrock, 2006).

كذلك أوضح فتحي جروان (٢٠٠٧) أن التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة، وهو سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته، وبذلك يعد التفكير مفهوم نسبي، فالإنسان لا يصل إلى درجة الكمال في التفكير، ولا يمكن أن يحقق جميع أنواع التفكير.

وتشير أساليب التفكير إلى الطريقة المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن، كما أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين(عدنان العتوم، ٢٠٠٤: ٢٠١).

فقد أشار هاريسون إلى أن أساليب التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة اليومية، وهذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما لدى الفرد من هذه الأساليب بقدر ما هو طريقة تمييز نوعي يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كي يسلكه في تعاملاته، وتتميز بدرجة عالية من الثبات، ولعل ذلك يظهر عندما يواجه الفرد موقفاً مشكلاً يتحدى تفكيره ويتطلب منه القيام بسلسلة من النشاطات أو الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان لاتخاذ قرار، ومن ثم فإنه يستخدم أسلوب تفكير معين (حسين طاحون،٢٠٠٣) .

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنطبق على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية، فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأنٍ لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥).

لقد أظهرت العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الطرائق التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها بعضاً من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرائق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومن هذه النماذج: نموذج بايفيو (Paivio) الذي صنف تفضيلات الأفراد إلى نوعين من أساليب التفكير هما: أسلوب التفكير اللفظي وأسلوب التفكير التصوري (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧). ونموذج هاريسون وبرامسون (Harison & Bramson) الذي صنف الأساليب التي يتعامل بها الأفراد في التفكير إلى خمسة أساليب وهي: التركيبي، والعملي، والواقعي، والمثالي، والتحليلي (مجدي حبيب، ١٩٩٥). ونموذج النصف كرويين للدماغ لسبيري (Sperry)، التي صنفت وظائف الدماغ إلى نصفين: وظائف النصف الأيمن، ووظائف النصف الأيسر. ونموذج الدماغ الكلي (Whole Brain Theory) لهيرمان، التي قسمت الدماغ مجازياً إلى أربعة أجزاء، ويعد كل جزء منها مسؤولاً عن وظائف تفكير مختلفة عن وظائف الأجزاء الأخرى، وهي الجزء الأيسر العلوي، والسفلي، والجزء الأيمن العلوي والسفلي (أحمد الغرايبة وسلامة المحسن، ٢٠١٣: ١٤١). إضافة إلى نماذج تفكير أخرى مثل نموذج إيزابيل مايرز (Isabel Myers)، ونموذج كاثرين برجز (Katherine Briggs)، ونموذج كولب (Kolb)، ونموذج آنثوني جراشا (Anthony

(Grasha)، ونموذج ريتشارد فيلدر (Richard Felder) وغيرها من النماذج (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠١٢).

وتعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج (Thinking Styles Theory) أكثر النماذج النظرية شيوعاً في أساليب التفكير، وأطلق عليها اسم حكومة الذات العقلية (mental self-government) حيث طور ستيرنبرج نموذجاً في التفكير يتكون من مجموعة من (البروفيلات) التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع ضمن عدة مستويات تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته (محمود أبو جادو، ٢٠٠٦).

فقد شبه ستيرنبرج الأفراد بالدول والمدن التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، من خلال تشريعات وقوانين تنظم أمورها، وتحدد أولوياتها، وتحدد مصادر تمكنها من الاستجابة حول التغيرات التي تحدث في العالم، وتخطي العقبات التي تعترضها. كذلك بالنسبة للفرد الذي يحتاج إلى تنظيم وضبط أموره وترتيب أولويات حياته وأهدافه، وتذليل العقبات التي تعيق سير حياته وتحقيق أهدافه كما تفعل الحكومة (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠١٢).

والدراسات النفسية قديمها وحديثها تربط بين عمليتي التعلم والتفكير، فهما عمليان متصلتان، إذ أنه لا يمكن حدوث التعلم دون حدوث التفكير وإلا أصبح التعلم غير فعال، كما لا يمكن أيضاً حدوث التفكير دون أن يؤدي إلى التعلم مثل اكتساب خبرة جديدة أو تكوين علاقات بين المعلومات أو الخبرات السابقة والجديدة، أو تعلم حل مشكلة أو كيفية اتخاذ القرار، وإلا أصبح التفكير غير مجد وغير فعال (زياد بركات،٢٠٠٥).

ولأهمية أساليب التعلم واستراتيجياته بدأ البحث حول طبيعتها وأنواعها في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة ، ففي جوتنبرج بالسويد كان مارتون ورفاقه (Martton&et al.)، وفي المملكة المتحدة كان إنتوستل وزملاؤه (Entwistle& et al.) ، أما في نيوكاستل بأستراليا فكان بيجز وزملاؤه (Biggs&et al.)، واستخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم (Clark,1986).

فقد أجرى مارتون وساليجو (Marton & saljo,1976) في جوتنبرج بعض التجارب للبحث في كيفية تناول الطلاب مهمة قراءة نص ما، وربطوا بين نوعية مخرجات التعلم وأسلوب الدراسة (التعلم) الذي يتبناه الطالب، وتوصلوا إلى أسلوبين للتعلم هما : الأسلوب العميق والأسلوب السطحي، وقد دعم هذه النتائج باحثون آخرون استخدموا تقنيات بحث مختلفة (Newble & Hajka, 1991).

وجاء رامسيدين (Ramsden) فأضاف أسلوباً ثالثا أطلق عليه الأسلوب الاستراتيجي الذي يظهر فيه الطلاب مستويات مرتفعة في التنظيم الاستراتيجي لوقتهم وقدراتهم العقلية للحصول على درجات مرتفعة (Entwistle& Waterston,1988).

وأسلوب التعلم (Learning style) بالمعنى العام هو الشكل الذي يدرك به المتعلم المعلومات من حوله سواءً كانت هذه المعلومة أكاديمية أو خبرة أو نشاطاً تربوياً أو اجتماعياً أو مهنياً عملياً، ويتقرر أسلوب التعلم عادة بكيفية البحث عن معنى الأشياء ثم كيفية معرفة أو تعلم هذا المعنى. فقد يستخدم المتعلم مثلاً السمع أو القراءة في البحث عن المعنى المطلوب في الخبرة أو الشيء ثم يدركه بالتفكير الذاتي أو بتبادل الآراء مع الأقران أو الاستماع لحديث المعلم وتوجيهاته.

وفي ضوء ذلك أوضح بوساتو وآخرون (Busato&et al.,1998) أن أساليب التعلم تعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة للطلاب ، فعلى سبيل المثال توصف هذه الأساليب كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند مارتون وساليجو (Marton & saljo,1976)، وتوصف بالأسلوب الكلي في مقابل الأسلوب المتدرج عند باسك (Bask,1988),(Bask,1976)، وبالمعالجة العميقة ، والمعالجة الموسعة ،والدراسة المنهجية ، واسترجاع الحقائق عند شمك (Schmeck,1983)، كما توصف كنوع من حب التعلمlearning like كالخبرة الملموسة، والملاحظة المنعكسة ، والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال، والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هي: التباعدي ، والمستوعب ، والتقاربي، والمتكيف عند كولب (Kolb,1984),(Kolb,1976)، وتوصف كتوجيهات مثل التوجيه التحصيلي، والتوجه نحو المعنى، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، وللأكاديمية عند إنتوستل (Entwistle,1988)، وتوصف كأساليب تعلم مثل تعلم السطحي، والعميق، والتحصيلي عند بيجز (Biggs,1993),(Biggs,1987).

ويتميز الطلاب ذوو الأسلوب العميق في التعلم بنية (بقصد) الفهم ، والاهتمام والنشاط والبحث عن المعنى، وتنظيم الأفكار الجديدة وربطها بمعارفهم السابقة، وربط معارفهم بخبرات الحياة اليومية، واستخدام الأدلة والبراهين وربطها بالخاتمة Conclusion، والتفاعل النشط Vigorous interaction مع المحتوى، ويفضلون المحاضرات والمواقف التي بها نوع من التنافس والدافعية، فقد أوضح إنتوستل (Entwistle,1991) أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق في التعلم يفضلون

المحاضـــرات التـــي تثيـــر لـــديهم الدافعيـــة والتنافس.

أما الطلاب ذوو الأسلوب السطحي فتكون نيـتهم إتمـام متطلبـات المهمـة، ويتميـزون بـالتركيز وحفظ المعلومـات مـن أجـل التقـويم والتركيز على العناصر المنفصلة بدون النظرة المتكاملة للموضوع، والصعوبة في فهم المادة المقروءة في التمييز بين المبادئ، وهو ما أوضحه إنتوستل (Entwistle, 1991) أن الطـلاب ذوى الأسـلوب السـطحي يفضـلون المحاضرات التي تمدهم بالمعلومات السطحية والجاهزة للتعلم.

أمـا الطـلاب ذوو الأسـلوب الاسـتراتيجي فتكـون نيـتهم الحصـول علـى أعلـى درجـات ممكنـة، ويتميـزون بالقـدرة علـى تنظـيم إدارة الوقت والجهد، ويستخدمون الاختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات، ويبذلون الجهد في الاستذكار (Waugh & Addison. 1998) .,(Kember &leung,1998)

وفـي ضـوء ذلـك ذكـر مصـطفى كامـل (١٩٩٣: ٤) إلـى أن التعرف علـى الأسـاليب المفضلة في التفكير والتعلم لدى الطلاب يعد وسـيلة مهمـة جـداً للكشـف عـن خصـائص النظـام التعليمـي فـي مجتمعاتنـا، ويبـرز مفهوم الصـعوبات الخاصـة التـي يعـاني منهـا بعـض المتعلمين.

وأيضاً أوضح بروسير وتريجويل (prosser & trgwell,1997) أنه لكي نحسن نوعية التعلم، فإنه ينبغي أن نشجع الأسلوب العميق في الدراسة من خلال إيجاد محتوى يتضمن تدريسـاً جيـداً، وأهـدافاً واضـحة، وبعـض الاستقلالية في التعلم أكثر من عدم تشجيع الأسلوب السطحي .

ومن ثم يتضح أن أساليب التفكير وأساليب الـتعلم هـدف مهـم مـن أهـداف التعلـيم، ولقـد سـعت الدراسـات والبحـوث السـابقة جاهـدة للتعرف على طبيعة هذين المتغيرين، والعوامل المؤثرة فيهما، ومن ثم جاءت الدراسة الحالية لعلها تضع لبنة جديدة في هذا البناء العلمي، لـذلك حاولـت الدراسـة الحاليـة الوقـوف علـى طبيعـة أسـاليب التفكيـر المرتبطـة بـالمواقف الدراسـية بأبعـاده المختلفـة وعلاقتهـا بأسـاليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

مشكلة الدراسة:

تعد أساليب التفكير من الأساليب الحديثة والتي ظهرت في السنوات الأخيرة إذ أنها قد حظيت باهتمام كبير من قبل علماء النفس والباحثين بغرض دراستها ووضـع النظريـات المفسـرة لهـا، وإعـداد المقـاييس المناسـبة لقياسها، ولقد نبع الاهتمام بأساليب التفكير نسبة لأثرها في العملية التعليمية سواءً في التعليم الجامعي، أو ما قبل الجامعي (عصام الطيب، ٢٠٠٦: ٤١).

فقد أشار أحمد البهي (٢٠٠٤) إلى أن دراسة أساليب التفكير لدى الأفراد تمثل أبرز جوانب الشخصية الإنسانية, كما أن الاهتمام بأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج الى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها وزيادة تعقد أساليبها ومشكلاتها.

كما أوضح يوسف جلال (٢٠٠٥) أن معرفة طرق وأساليب الأفراد في التفكير يعد غاية في الأهمية عند تكوين علاقات اجتماعية جديدة بين الأشخاص كمنبئ بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها, وهذا يعني أن معرفة أساليب التفكير تساعد على الاستدلال على الشخصية, ومن ثم اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل معها.

ويرى ستيرنبرج ووليامز (Sternberg & Willams,2002) أن أساليب التفكير المستخدمة عبر الحياة ليست ثابتة، وتختلف تبعاً لاختلاف المواقف التي نمر بها في أوقات مختلفة في حياتنا، ويختلف الأفراد أيضاً في درجة المرونة في الانتقال من أسلوب تفكير لآخر، وبالرغم أن لكل فرد أسلوب تفكير يفضله عن غيره، إلا أنه متغير وليس ثابتاً.

كما أن الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب مهم جداً في مراعاة الفروق الفردية إذ أنها تجعل المعلم قادراً على استخدام أساليب تعليمية تزيد من تعلمهم، وبالتالي ترفع من كفاءة العملية التعليمية، وتحقق الأهداف الموضوعة مسبقاً؛ لذلك فإن معرفة أسلوب التعلم لدى الطالب يساعد على تحديد الأسلوب التعليمي الذي يؤدي إلى نجاحه.

فقد ذكر سنيدر (Snyder,2000) أنه إذا أراد المعلم أن يكون أكثر نجاحاً وفاعلية فعليه إدراك كيفية تعلم الطلاب وأسلوبهم في التعلم فضلاً عن معرفة مستويات ذكائهم.

ولقد نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

-المقابلات الشخصية غير المقننة مع طلاب الدبلوم الخاصة في التربية، وفحص بعض البحوث التي يقدمونها للأساتذة في كلية التربية بسوهاج، استنتج الباحث أن بعض هؤلاء الطلاب يتلقون التعليمات وينفذونها دون مناقشة، ومنهم العشوائي في حل المشكلات، ولا يتحمل المسئولية، ومنهم الذي يتمسك بآرائه الشخصية، ومنهم الذي يعطي أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذه من قرارات لحل المشكلات التي تواجهه في بحثه، ومنهم الذي يعجز عن حل مشكلاته ولا يستطيع مواجهتها.

فعندما يكلف الطلاب ببحث أو مقال معين منهم من يتمه على أكمل وجه، ومنهم من يكتب كلمة من هنا وكلمة من هناك دون أدنى

روابط بينها، ومنهم من يتم البحث أو المقال حسب ما يرى هو وليس كما يرى أستاذ المادة، ومنهم من يقدم الأعذار والاعتذار عن أخطائه، ومنهم من لا يفعل شيئاً.

ومنهم أيضاً من ينظم الأفكار ويربط بينها، ويستخدم الأدلة والبراهين في عرضه، ومنهم من يركز على العناصر المنفصلة دون النظرة المتكاملة للموضوع، بينما آخرون يهتمون بالحصول على أعلى درجات ممكنة، ويسعون إلى التفوق والتميز في أبحاثهم.

وفي ضوء ذلك أشار إنتوستل (Entwistle1981:81-82) إلى أن معظم التقارير التي تناولت أساليب التعلم لدى الطلاب قد أكدت على أهمية المحتوى الدراسي content، والسياق context في التأثير على أساليب تعلم الطلاب، فأسلوب التعلم المفضل للطالب قد يتأثر بإدراكه بيئة التعلم، وأن خصائص عملية التدريس التي تؤثر في التعلم تتضمن طرق التدريس، ودرجة حماس enthusiasm المعلم وسرعة ومستوى المعلومات المقدمة. أما خصائص التخصص الدراسي فتتضمن طبيعة التخصص، ومحتوى المناهج ومواد التعلم ووسائل التدريس، مهارات الدراسة المتاحة، وربما الأكثر أهمية عبء العمل وإجراءات التقييم لذلك عرف البعض أساليب التعلم بأنها الخصائص المعرفية، والانفعالية، والسمات النفسية الثابتة نسبياً التي تستخدم كمنبئات بكيفية إدراك المتعلمين، وتفاعلهم واستجاباتهم لبيئة التعلم (Duckwall,et .al 1991).

وبالرغم من أهمية أساليب التعلم بالنسبة لطلاب الجامعة بصفة خاصة، والطلاب بصفة عامة إلا أنها لم تلق اهتماماً كبيراً من قبل أساتذة الجامعات، ويبدو أن هناك سوء فهم حول كيفية تعلم الطلاب (Alumran,2008)، فقد أشار سيمس وسيمس (Sims &Sims,1995) أن هناك نوعاً من القدرة الجبرية Fatalism الملزمة بالنسبة لعملية التعلم، فقد يتعلم شخص ما، وقد لا يتعلم شخص آخر، وفي ضوء ذلك أشار كثير من المنظرين أن ضعف التعليم الجامعي يرجع إلى عدم فهم العملية التعليمية بشكل جيد، أو بمعنى أدق عدم فهم أساليب التعلم لدى الطلاب، والتي يمكن أن تعرقل عملية التعلم والتعليم، فأساليب التعلم هي أحد عوامل النجاح الأكاديمي في التعليم العالي.

لذلك فقد أورد الأدب التربوي العديد من الدراسات والبحوث السابقة حول كل من أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب مثل دراسة عبد الرحمن العبدان وسليمان المعارك (١٩٩٢) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب أثناء تعلمهم للغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) طالباً وطالبة من

المسجلين بالدورات المكثفة بمركز اللغات الأوربية والترجمة بجامعة الملك سعود. تم تطبيق مقياس أساليب التعلم إعداد ريد (Reid,1998) وترجمة الباحثين. أظهرت النتائج أن بعض الأساليب كانت مفضلة لدى الطلاب أكثر من بعضها الآخر.

وقدم هوانج وتشايو (Huang & Chio,1994) دارسة هدفت الى الكشف عن أنماط التفكير لدى الطلبة اليابانيين في الجامعات الأمريكية، تكونت عينة الدارسة من (٥٨) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير، وأظهرت النتائج علاقة ايجابية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التحليلي، وعلاقة سلبية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التركيبي، كما أظهرت ارتفاع درجات الطلبة في أساليب التفكير المثالي، والتحليلي، والعملي، وتفوق الطلبة الذكور في نمط التفكير التركيبي على الإناث، أما بقية أنماط التفكير؛ فليس هناك أثر للجنس ذو دلالة إحصائية.

وقام كلٌ من جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorrenko&Sternberg,1997) بدارسة هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات، مثل القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي باستخدام نموذج " ستيرنبرج"، تكونت عينة الدارسة من (١٩٩) طالباً وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين والموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، بينما وُجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية.

ودراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg,1998) التي هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ، وبتطبيق القائمة ، والحصول على درجات التحصيل الدراسي لدى (٦٢٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج. وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التفكير (المحافظ، الهرمي، الداخلي) والتحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط سالب بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الخارجي) والتحصيل الدراسي، وأن قائمة أساليب التفكير لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

وقدم عبد العال عجوة (١٩٩٨) دراسة استهدفت تناول علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بكل من : الذكاء العام ، والقدرات العقلية الأولية ، وأنماط معالجة المعلومات ، والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٣٢) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير " الصورة الطويلة " ، واختبار القدرات العقلية الأولية ، واختبار تورانس لمعالجة المعلومات ، وباستخدام معاملات الارتباط ، واختبار "ت" أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير ، باستثناء أسلوبي التفكير المحلى والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلى، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وأجرت زهانج (Zhang,2000) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير على عينة من طلاب جامعتين بأمريكا حيث تم تطبيق قائمة أساليب التفكير التي أعدها سترنبرج وواجنر (١٩٩٢)، ومقياس بيجز لقياس أساليب التعلم على عينة قوامها (١٣٢) طالباً وطالبة من كلتا الجامعتين. أظهرت النتائج أن أساليب التفكير (التشريعي – المتحرر–الحكمي) أكثر ارتباطاً بأسلوب التعلم العميق.

وقدم كانو وهويت (Cano & Hewitt, 2000)دراسة استهدفت التعرف على مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من طلاب الجامعة منهم (١٦٨ طالبة، ٤٢ طالب). تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لـ (ستيرنبرج و واجنر ، ١٩٩١), وقائمة أساليب التعلم لـ (مارشال و ميجيت (١٩٨٦).توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ولكن بدرجة متوسطة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم ، وأن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير أي أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير، وأنه توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير وطرق التدريس، بمعنى أنه يجب مراعاة أساليب تفكير الطلاب المختلفة عند التدريس لهم، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفضلون العمل بمفردهم (الأسلوب الداخلي في التفكير) لا

يستطيعون القيام بالتخطيط لحل المشكلات و يحصلون على درجات منخفضة في الإنجاز الأكاديمي، أما الطلاب الذين يتبعون الإجراءات و القواعد الموجودة مسبقاً (الأسلوب التنفيذي في التفكير) فإنهم يحصلون على درجات عالية من الإنجاز الأكاديمي.

وقدمت أمينة شلبي (٢٠٠٢) دراسة بعنوان "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية". تكونت العينة من (٤١٧) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر "الصورة الطويلة ". أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلى، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفى الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى. ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلى مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١- ما أساليب التفكير المفضلة لدى كل من عينة الذكور، عينة الإناث؟

٢- ما أساليب التعلم المفضلة لدى كل من عينة الذكور، عينة الإناث؟

٣- ما العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟

٤- ما مدى اختلاف أساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية في ضوء متغيري: أساليب التفكير (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور-إناث) لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟

٥- ما مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟

٦- ما مدى إسهام أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية الخمسة في التنبؤ بأساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي:

١-أساليب التفكير المفضلة لدى كل من عينة الذكور، عينة الإناث.
٢-أساليب التعلم المفضلة لدى كل من عينة الذكور، عينة الإناث.
٣-العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية.
٤-مدى تمايز أساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية في ضوء متغيري: أساليب التفكير (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور-إناث).
٥-مدى اختلاف الذكور عن الإناث في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة.
٦-مدى إسهام أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية الخمسة في التنبؤ بأساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

١- نبعت الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتضمنها وطريقة تناولها والأهداف البحثية المستهدفة منها، فأساليب التفكير-باعتبارها المتغير المستقل في الدراسة الحالية-ميدان جديد يحتاج مزيداً من الجهود المنظمة من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، ومما يزيد من أهمية التفكير في العصر الحالي ما نشهده من طوفان معرفي وتدفق للمعلومات، وثورة في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، وتنوعاً في أساليب التربية والتعليم، مما ألقى العبء على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية، إذ يجب عليها أن تبذل المزيد من الوقت والجهد لممارسة التفكير وتنميته لدى الأفراد.

٢-أيضاً نبعت أهمية الدراسة الحالية من أهمية أساليب التعلم-كمتغير تابع في الدراسة الحالية-والتي هي إحدى القضايا المهمة في عمليتي التعليم والتعلم في الميدان التربوي بشكل عام، وفي الدراسات العليا بشكل خاص، حيث تعد هذه القضية ذات صلة مباشرة بعملية التعلم لدى الطلاب، فنتيجة لاختلاف سماتهم وخصائصهم، فإنهم كذلك يختلفون في أساليب التعلم، وهذا كان مدعاة لإجراء الدراسة الحالية.

٣-أيضاً أهمية العينة وهم طلاب الدبلوم الخاصة في التربية هؤلاء معظمهم معلمون - يسند إليهم تعليم أبنائنا وبناتنا المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم- فإذا كان هؤلاء المعلمون ناجحين فهذا سيؤدي إلى نجاح

أبنائنا وبناتنا، وبالتالي نجاح المجتمع كله، والعكس صحيح، ومنهم من يواصل في مسيرة البحث العلمي (ماجستير ودكتوراه)، لذلك كان من الضروري التعرف على بعض خصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية مما قد يساعد على إعداد برامج مناسبة لهم في حياتهم الجامعية.

ب-الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- تقدم الدراسة الحالية مقياسين هما: مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية، ومقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية، وهذان المقياسان قد يفيدان الباحثين والمربين والقائمين على العملية التعليمية، وكذلك يساعد المهتمين بمجال القياس والتقويم بالمؤسسات البحثية والتعليمية المختلفة على الكشف عن مجالات جديدة في البحوث النفسية.

٢-إن الكشف عن أساليب تفكير طلاب الدبلوم الخاصة في التربية وأساليب تعلمهم قد يمكن أعضاء هيئة التدريس من اختيار أساليب وطرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للطلبة بشكل عام وفي الدراسات العليا بشكل خاص.

٣-إن معرفة أساليب تفكير طلاب الدبلوم الخاصة في التربية وأساليب تعلمهم قد يفيد في عملية تحديد الأساليب المناسبة لتسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومدرسيهم، ومن ثم توليد استجابات ملائمة لديهم لتزيد من فعالية تعلمهم.

٤-كما أن معرفة أساليب تفكير طلاب الدبلوم الخاصة في التربية وأساليب تعلمهم قد يساعد في عمليتي التوجيه والإرشاد، من خلال مساعدتهم في تجاوز المشكلات التعليمية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية.

٥-يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تثير اهتمام الدارسين والباحثين نحو إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال المهم، بما يؤدي إلى تحسين مستوى العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية:

عرفها الباحث إجرائياً بأنها الطريقة التي يفضلها الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية في التعامل مع المواقف المرتبطة بالدراسة، مستخدمًا في ذلك قدراته وإمكاناته، وهى تنبع من شخصيته، وتنعكس في سلوكه اليومي، وتعبر عن الفروق الفردية بينه وبين الآخرين، وذلك كما يقاس من خلال المقياس الذي أعده الباحث، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

١-الأسلوب التنفيذي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية

لما يطلب منه وفقاً للتعليمات التي تعطى إليه من قبل أساتذته، أو حل مشكلة بحثية معينة مطلوب أن يوجد لها حل وتفسير علمي، وكذلك قياس أداء الطالب الذي لديه استعداد لتقلي التعليمات وتنفيذها.

٢-الأسلوب الواقعي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية الذي يقيس أداءه الذي يعطي أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذه من قرارات في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في استكمال مشروع بحثه، والاهتمام بتعديل ما يراه ما أخطاء فيه.

٣-الأسلوب الاستقلالي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية الذي يتمسك بآرائه الشخصية في حل مشكلات مشروع بحثه دون التأثر بآراء الآخرين، وهو لا يلتزم حرفياً بقواعد وقوانين البحث العلمي، ولكنه يطوعها بما يتماشى مع شخصيته.

٤-الأسلوب الفوضوي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية من خلال تعامله مع البحث العلمي بطريقة عشوائية لحل المشكلات، ولا يتحمل المسئولية تجاه البحث العلمي، ويتجاهل القواعد والقوانين، ويميل إلى الاصطدام بأساتذته، وعدم تنفيذ تعليماتهم.

٥-الأسلوب السلبي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية الذي ليس لديه القدرة على حل مشكلات مشروعه البحثي التي يتعرض لها، وعجزه عن مواجهتها.

أساليب التعلم:

عرفها الباحث إجرائياً بأنها الطرق والأساليب الشخصية التي يستخدمها طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم سواءً كان هذا الموقف تجريبياً أو في الدراسة العادية، وذلك كما يظهر من خلال الدرجات التي يحصل عليها طالب الدبلوم الخاصة في التربية في المقاييس الفرعية الثلاثة لاستبيان أساليب التعلم المعدل الذي أعده إنتوستل وتايت (Entwistle &Tait)، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

١-الأسلوب العميق في التعلم:

ويعرف إجرائياً باستخدام الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية للتشابهات في بناء ووصف الموضوعات التي تقدم له مع التركيز على طرح الأفكار بطريقة مختصرة، مع

الاهتمام بالعلاقات والترابطات الداخلية لموضوع الدراسة، وكذلك البحث عن المعنى والتفاعل بنشاط مع الارتباط بالدافع.

٢-الأسلوب السطحي في التعلم:

ويعرف إجرائياً باعتماد الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية على التعلم خطوة بخطوة، مع التركيز على الأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً، كما يعتمد على الحفظ وإدراك متطلبات الامتحان أثناء التعلم.

٣-الأسلوب الاستراتيجي في التعلم:

ويعرف إجرائياً بقدرة الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية على تنظيم المقررات الدراسية تنظيماً دقيقاً في صورة متناسقة ومتتابعة في إطار وحدود طبيعة الدبلوم الخاصة، كما يغلب عليه طابع المنافسة من أجل الوصول إلى النجاح والتفوق خوفاً من الفشل، بغض النظر عن قيمة هذه المقررات الدراسية بالنسبة لشخصه.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بشرياً وزمنياً وجغرافياً على النحو التالي:

بشرياً: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بكلية التربية-جامعة سوهاج.

زمنياً: تحددت الدراسة الحالية بالعام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ لجمع البيانات ولتطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى النتائج المتكاملة بشأن الظاهرة المدروسة.

جغرافياً: اقتصرت الدراسة الحالية على كلية التربية-جامعة سوهاج.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: أساليب التفكير:

تناول الباحث أساليب التفكير كما يلي:

١-تعريف أساليب التفكير:

أشار ستيرنبرج (Sternberg, 1994) إلى أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب، وهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء، الشخصية- أساليب التفكير- الذكاء.

وذكر جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg,1997) بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهي ليست قدرة، إنما هي تفضيل لاستخدام القدرات وتقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية -أساليب التفكير - القدرات).

وعرفها ستيرنبرج (Sternberg,1997) بأنها الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم. فأسلوب التفكير

المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.

وعرفها يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة قطامي (٢٠٠٠: ٥٨٩) بأنها الطريقة التي يكتسب بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صوريه بطريقة رمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم.

كما عرفتها خديجة السياغي (٢٠٠٦: ٥٦٠) بأنها الطريقة التي يفضلها الفرد في حله لمشكلة أو موقف ما، فيترتب على ذلك مدى نجاحه أو فشله في مواجهة تلك المشكلة، أو الموقف بغض النظر عما يمتلكه من قدرات عقلية أو ذكاء فطري.

مما سبق عرف الباحث أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية إجرائياً بأنها الطريقة التي يفضلها الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية في التعامل مع المواقف المرتبطة بالدراسة، مستخدمًا في ذلك قدراته وإمكاناته، وهي تنبع من شخصيته، وتنعكس في سلوكه اليومي، وتعبر عن الفروق الفردية بينه وبين الآخرين، وذلك كما يقاس من خلال المقياس الذي أعده الباحث.

٢-نماذج أساليب التفكير:

إن تعدد وتنوع الطرق التي يستخدمها الأفراد عند مواجهتهم لمشكلاتهم اليومية أدى إلى تعدد وتنوع أساليب تفكيرهم، وهذا بدوره أسهم في ظهور العديد من التصورات النظرية عن أساليب التفكير مثل نموذج بايفيو (Paivio,1971) ، ونظرية هاريسون وبرامسون حول أساليب التفكير، ونظرية جونز، ونظرية التحكم العقلي الذاتي، وفيما يلي عرض موجز لهذه النماذج:

أ-نموذج بايفيو (Paivio,1971):

يعتمد هذا التصور الذي وضعه " بابفيو" علي نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي Dual Coding Theory التي تفترض وجود نظماً لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية ، ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات ، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية والآخر متخصص في التعامل مع اللغة ، ووفقاً لذلك يوجد نوعين من أساليب الأفراد في

التفكير هما : الأسلوب اللفظي Verbal والأسلوب غير اللفظي أو التصوري Imagery ، ويطلق "بابفيو" علي ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية Cognitive Habit ويميزها عن القدرة المعرفية Cognitive Ability التي ترتبط بكفاءة الأداء علي مهام معرفية معينة(نجيب خزام، ١٩٩٦ :١١٦-١١٧).

ب-نظرية هاريسون وبرامسون:

كشفت نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson,1982) عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وعما إذا كانت هناك هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير، وأوضحا كيف تنمو الفروق بين الأفراد في هذه الأنماط.

وتضمنت هذه النظرية خمسة أساليب للتفكير، هي:

١-التفكير التركيبي:

ويشير إلى التوصل إلى أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تمامًا عما يفعله الآخرون، والتطلع إلى وجهات نظر تنتج حلولاً أفضل، والربط بين وجهات النظر المتعارضة، وإتقان الوضوح والابتكار وامتلاك المهارات اللازمة لذلك.

والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل، أما الاستراتيجية الرئيسة له، فهي الجدلية، ومدخله إلى المعرفة العلمية هو المدخل الديالكتيكي المتمثل في: الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، التركيب.

٢-التفكير المثالي:

وهو عبارة عن وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي، والاهتمام بالقيم الاجتماعية، وبذلك أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، وتكوين علاقات جديدة، والثقة في الآخرين، ويعد التفتح والتقبل هو العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير المثالي.

٣-التفكير العملي:

وهو عبارة عن التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، وحرية التجريب، والبحث عن الحل السريع، والقابلية للتكيف.

٤-التفكير التحليلي:

وهو عبارة عن مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق، والقابلية للتنبؤ والعقلانية.

٥-التفكير الواقعي:

وهو عبارة عن الاعتماد على الملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج الملموسة.

ج-نظرية جونز:

تتضمن هذه النظرية الجديدة لأساليب التفكير ٢٦ أسلوباً للتفكير، يسميها علماء النفس أبعاداً، تحدد ٢٦ طريقة مختلفة للتفكير، وهذه الأساليب يمكن تحديدها من خلال اللغة التي تستخدمها، ومن السلوكيات التي نتبناها، فكل أسلوب له أنماط لغوية مرتبطة به، وكذلك سلوكيات مرتبطة به تعرف بأنها سمات ظاهرة واضحة للآخرين، وهذه الأساليب مصنفة في ثلاث مجموعات أساسية، هي (Johns, 2004: 1- 2):

أساليب متمركزة حول الإحساس:

وهي توضح الطرق التي يفضلها الفرد لاستقبال المعلومات من العالم الخارجي من خلال الحواس المختلفة، حيث يوجد:

١-التفكير البصري Visual Thinking: يشير التفكير البصري إلى استخدام الصور والرسوم البيانية والتصور البصري داخليًا وخارجيًا.

٢-التفكير السمعي Auditory Thinking: يشير التفكير السمعي إلى التركيز على استخدام الكلمات واللغة والاستماع والتحدث للأشياء.

٣-التفكير التحليلي Kinaesthetic Thinking: يشير التفكير التحليلي إلى استخدام المشاعر والانفعالات والتدريبات الحسية والبدنية.

٤-التفكير الرقمي Digital Thinking: يشير التفكير الرقمي إلى التركيز على الحقائق واستخدام البيانات أو الإحصاءات.

الأساليب المتمركزة حول الناس:

وهي توضح طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين، وتتضمن الأساليب الآتية:

١-التفكير الداخلي Internal Thinking: يشير إلى طريقة الأفراد في الاعتماد على أحكامهم ومعاييرهم الشخصية، ويعتقدون أنهم على صواب، ويهملون وجهة نظر الآخرين.

٢-التفكير الخارجي External Thinking: يشير إلى اعتماد الأفراد على وجهة نظر الآخرين، واعتقادهم أنهم دائمًا على صواب.

٣-التفكير مرجعي الذات Self Referenced Thinking: يشير إلى أن الفرد يضع احتياجاته أولاً، ويهمل احتياجات الآخرين.

٤-التفكير مرجعي الآخرين Others Referenced Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب من التفكير يضع في اعتباره حاجات الآخرين ومستعد إلى مساعدتهم.

٥-التفكير التطابقي Thinking Matching: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يميل إلى التطابق مع من حوله ومسايرتهم، ولا يحب المواجهات أو التنافس، ويفضل المدخل البعيد عن التحدي.

٦-التفكير غير التطابقي Mismatching Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب من التفكير لا يحب مسايرة الآخرين فيما يفعلون، ويفضل التحدي والمواجهة.

٧-التفكير التعاوني Collaborative Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يميل إلى مشاركة الآخرين في المعلومات، ويفضل العمل في فريق.

٨-التفكير التنافسي Competitive Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يهدف دائمًا إلى الفوز، ويفضل المنافسات والأداء الذاتي له.

الأساليب المتمركزة حول المهمة:

تشير إلى الطرق التي ترتبط بها المهام والأنشطة في العمل، والمداخل التي يستخدمها الفرد لحل المشكلات، وتتضمن:

١-تفكير الوفر Big Chunk Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يركز على المبادئ العامة، ويلخص المعلومات من خلال النقاط الأساسية.

٢-التفكير المدرك للتفاصيل Detail Conscious Thinking: يشير إلى الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يعتقد في أهمية التفاصيل، ويحاول تفحص التفاصيل الخاصة بالمعلومات المختلفة.

٣-التفكير بالنصف الأيمن Right Brain Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب هو فرد ابتكاري، وبطبيعته متعدد المهام، ولديه مكان عمل غير محدود، ويعمل بطريقة خلفية.

٤-التفكير بالنصف الأيسر Left Brain Thkinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يعتمد على تجهيز المعلومات بطريقة منتظمة وفي ترتيب متتابع، ويكمل مهمة واحدة في الوقت المحدد.

٥-التفكير متعدد الاختيارات Options Thinking: يشير إلى اكتشاف وتوضيح الفرص والإمكانات المتاحة، ويبحث عن الاختيارات والبدائل المتنوعة، ويضيف إلى العمل الذي يقوم به.

٦-التفكير الإجرائي Procedural Thinking: يشير إلى أهمية الإجراءات وأهمية اتباع التعليمات والطريقة الصحيحة لأداء الأشياء.

٧-التحرك نحو التفكير Moving Towards Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يركز على

الأهداف والأغراض، وبقدر ما يريده ولديه اتجاهات إيجابية.

٨-الابتعاد عن التفكير Moving Away from Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يركز على المشكلات، ويقوم بعمل خطط متجاورة وربما يكون لديه نوع من القلق.

٩-التفكير التفاعلي (التأملي) Reactive Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يتريث ويحلل ويخطط ويراجع جميع المعلومات.

١٠-التفكير المتسرع Proactive Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب ينخرط بسرعة في العمل المطلوب، وذو مدخل متسرع في التعامل مع المشكلات والمواقف المختلفة.

١١-التفكير المعتمد على التصفية أو الفلترة البسيطة Simplicity Filter: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يعمل دائمًا على تبسيط القضايا والأشياء المعقدة، ويفضل أن تكون الأشياء بسيطة وسهلة.

١٢-التفكير المعتمد على التصفية أو الفلترة المعقدة Complexity Filter: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يتمتع بالتصدي للقضايا الصعبة والمعقدة.

١٣-التفكير الرتيب Sameness Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب يميل إلى البحث عن الاستقرار والأشياء المألوفة، ويفضل التغيير المتدرج، ويلاحظ المتشابهات.

١٤-التفكير الفارقي Differences Thinking: يشير إلى أن الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب بميل إلى ملاحظة الفروق بين الأشياء، ويبحث عن التباين، ولديه قدرة كبيرة على التعامل مع التغيير.

د-نظرية التحكم العقلي الذاتي:

يرى جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko& Stenberg, 1997) أنه توجد ثلاثة مداخل أساسية لدراسة الأساليب Styles تتمثل في:

المدخل المتمركز حول المعرفة:

تشبه الأساليب في هذا المدخل القدرات العقلية، وهي تركز على الفروق الفردية في الإدراك والمعرفة، وتقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى، ومن أمثلة الأساليب المعرفية: الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي، اللفظي/ المصور، التحليلي/ التركيبي، وهذه الأساليب المعرفية ثنائية القطب، وهذا ما يميزها عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى.

المدخل المتمركز حول الشخصية:

تشبه الأساليب في هذا المدخل سمات الشخصية، وتقاس باستخدام اختبارات الأداء المميز مثل قياس سمات الشخصية،

والأساليب هنا تعد جزءًا من الشخصية، ومن أمثلة الأساليب التي قدمت من خلال هذا المدخل أساليب Mayers مثل الانبساطية مقابل الانطوائية، والاعتماد على الحواس مقابل الاعتماد على الحدس، وإعمال العقل مقابل الإدراك الحسي.

المدخل المتمركز حول النشاط:

تهتم الأساليب في هذا المدخل بعلاقتها بالأنشطة المختلفة التي ينشغل بها الأفراد أثناء مراحل حياتهم؛ مثل التعليم والتعلم، وتعتبر الأساليب في هذا المدخل متغيرات وسيطة لأنواع الأنشطة التي قد تنشأ من جانب المعرفة والشخصية معًا، وتعد الأساليب في هذا المدخل الأكثر دينامية، ومن أمثلة الأساليب التي قدمت من خلال هذا المدخل أساليب التعلم Learning Styles وأساليب التدريس Teaching Styles.

وفي ظل التداخل بين المدخل المعرفي ومدخل الشخصية، بحث Sternberg ليصيغ لنا نظريته، وهي نظرية التحكم العقلي الذاتي Mental Self-Government عام ١٩٨٨، والتي أطلق عليها في عام ١٩٩٠م نظرية أساليب التفكير Thinking Styles، وتعتمد هذه النظرية على المجاز، حيث يرى أن الأفراد في حاجة إلى أن يقودوا أنفسهم عقلياً عن طريق أساليب التفكير، مثلما تفعل الحكومات مع الشعوب، فكل من المجتمعات والأفراد في حاجة إلى سلطة حاكمة، وهذه الأساليب تعتبر مرآة داخلية لأنواع الحكومات أو السلطات الموجودة بالعالم الخارجي (Sternberg ,1997).

أي أن Stenberg يشبه أساليب تفكير الفرد بأنواع الحكومات أو السلطات الموجودة في أي مجتمع من المجتمعات، والتي تتكون من الجوانب التالية (Stenberg,2002):

-الوظائف الرئيسة للحكومات: تشريعية – تنفيذية –حكمية. حيث يقوم الفرع التشريعي من الحكومة بسن القوانين والسياسيات، ويقوم بتنفيذها الفرع التنفيذي، ويقيم عملية التنفيذ الفرع الحكمي.

-الأشكال الرئيسة للحكومات: ملكية-هرمية-أقلية-فوضوية. حيث توجد أربعة أشكال من الحكومات وهي: الملكية والهرمية والأقلية والفوضوية.

-المستويات الرئيسة للحكومات: عالمية – محلية. حيث يوجد مستويان أساسيان للحكومات، وهما: المستوى الكلي والمستوى المحلي.

-المجالات الرئيسة للحكومات: داخلية – خارجية. حيث يوجد مجالان هما المجال الداخلي، ويشير إلى الشئون الداخلية والمحلية، والمجال الخارجي يشير إلى الشئون الخارجية.

-النزعات الرئيسة للحكومات: محافظة -تقدمية؛ حيث توجد نزعتان هما المحافظة والتقدمية.

ويرى Sternberg أن التحكم العقلي الذاتي له نفس جوانب الحكومة، وبذلك تشمل نظريته ثلاثة عشر أسلوبًا موزعة على خمسة أبعاد.

ويعرف Sternberg أسلوب التفكير بأنه الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، ويذكر بأن أسلوب التفكير ليس مرادفًا لمستوى الذكاء أو القدرات، وإنما طريقة الفرد في توظيف ذكاءه وقدراته (Stenberg,2002).

ويرى روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤: ٣٥) أن نظرية التحكم العقلي الذاتي قدمت نموذجًا متكاملاً لأساليب التفكير في محاولة لعلاج أوجه القصور والمشكلات التي تعرضت لها نظريات الأساليب الأخرى، ومنها:

-لا يوجد نموذج موحد أو مجازي يجمع الأساليب المتنوعة، ليس فقط بين النظريات، ولكن أيضًا داخل هذه النظريات، لكن نظرية التحكم العقلي الذاتي تعد نموذجًا منظمًا واضحًا تتطابق فيها أساليب التفكير مع أنواع الحكومات، ويستطيع الفرد بدون شك إضافة أساليب أخرى تتبع من المجاز الحكومي أيضًا. علاوة على ذلك فالحكومة من ابتكار المجتمع، فهي شيء نبتكره لتنظيم حياتنا، وكذلك الأساليب هي الطرق التي ننظم بها إدراكنا للعالم لكي ننمي إحساسنا بهذا العالم، والمجازات تناظرية، أي أنها ليس مطابقة تمامًا لما تطبق عليه، فالحاسبات مثلاً ربما تكون مجازات مفيدة لفهم العقول البشرية، ولكن العقول ليست حاسبات، وليست الحاسبات الآلية عقولاً بشرية.

-بعض الأساليب تبدو إلى حد كبير مثل القدرات، لكن عندما نتحدث عن جوانب الحكومة نجد أن فكرة القدرات لا تنطبق معها، فعلى سبيل المثال الشئون الداخلية ليست أفضل من الشئون الخارجية، كما أن الوظيفة القضائية للحكومة ليست أكثر أو أقل قيمة من الوظيفة التشريعية.

-بعض الأساليب تبدو إلى حد كبير مثل سمات الشخصية، ويمكن اعتبار الحكومة لها شخصية، ولكن بمعناها المجازي وليس الحرفي، فمثلاً قد نشير إلى حكومة فوضوية بأنها غير منظمة، أو ربما نشير إلى حكومة ملكية بأنها ذات شخصية تسلطية، ولكن هذه الاستخدامات لمصطلح شخصية ليس حرفيًا، وبالمثل عندما تستخدم الحكومة كأساس لنظرية التحكم العقلي الذاتي المقدمة هنا، فإننا لا نتحدث عن الشخصية إلا بمعنى مجازي، وتختلف الأساليب عن الشخصية في أنها أكثر معرفية.

-لم تقدم نظريات الأساليب السابقة أي أدلة على ارتباطها بالبيئة الحياتية، أما نظرية التحكم العقلي الذاتي نجحت في ارتباطها

بالبيئة الداخلية، إذ أن الحكومة مرتبطة بالواقع.

-عدم وجود ارتباط كافٍ بين نظرية الأساليب والنظريات النفسية بوجه عام، إما نظرية التحكم العقلي الذاتي تتفق مع نظريات الفروق الفردية التي تنظر إلى الأفراد على أنهم أجهزة منظمة للذات يشكلون بيئاتهم وأنفسهم بنشاط، فالأفراد ليسوا فقط ضحايا للتغيرات البيئية كما هو الحال في النظرية السلوكية أو الوصف المبني على المثير الاستجابة، كما أن الأفراد ليسوا ضحايا للقوة الداخلية المبهمة، كما هو الحال في نظريات فرويد، فالأفراد يشكلون بواسطة البيئة، وفي نفس الوقت يشكلون بيئاتهم، فالتأثير هنا تفاعلي متبادل.

-إن أساليب التفكير التي تحددها النظريات الأخرى تكون في بعض الأحيان غير جاذبة للاهتمام وتدقيق النظر فيها، أما نظرية التحكم العقلي الذاتي مترابطة داخلية، وصادقة تجريبيًا، ولها فوائدها التطبيقية في جوانب الحياة المختلفة مثل عمليات التعلم، والتدريس، واختيار الأفراد للعمل، واختيار الشركات في العلاقات بين الأشخاص، واختيار شريك الحياة.

-إن معظم نظريات الأساليب السابقة اعتمدت على مقاييس محددة وثابتة لقياس هذه الأساليب، أما نظرية التحكم العقلي الذاتي فترى ضرورة إنتاج طرق قياس مختلفة متعددة تتقارب جميعها في قياس نفس الأساليب.

-قلة البحوث التي تظهر فائدة أساليب التفكير، وأحد أسباب ذلك هو خضوع كثير من الأبحاث للاهتمامات التجارية، والسبب الآخر هو أن الأساليب تقع في منطقة وسيطة بين التفكير والشخصية، فهناك باحثون كثيرون يدرسون التفكير، وآخرون أكثر يدرسون الشخصية، وقليل منهم يدرسون التفكير والشخصية معاً، ونادراً ما يدرسون كيف يتفاعل التفكير مع الشخصية لصعوبة ذلك الموضوع، والسبب الثالث هو قلة الاهتمام بالأساليب لحداثة الموضوع، فالاهتمام ينصب كثيراً حول موضوعات مثل التذكر والذكاء والاتجاهات ... إلخ.

-إن معظم نظريات الأساليب السابقة لا تبدو أنها نظريات أساليب على الإطلاق، ولكنها تبدو كنظريات لمتغيرات تؤثر في الأساليب، أما نظرية التحكم العقلي الذاتي حافظت على هويتها كنظريات أساليب رغم تأثرها بجوانب البيئة.

مما سبق من عرض لبعض نماذج أساليب التفكير، استطاع الباحث أن يستخلص خمسة أساليب في التفكير مرتبطة بالمواقف الدراسية لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية هي:

١-الأسلوب التنفيذي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية لما يطلب منه وفقاً للتعليمات التي تعطى إليه من قبل أساتذته، أو حل مشكلة بحثية معينة مطلوب أن يوجد لها حل وتفسير علمي، وكذلك قياس أداء الطالب الذي لديه استعداد لتقلي التعليمات وتنفيذها.

٢-الأسلوب الواقعي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية الذي يقيس أداءه الذي يعطي أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذه من قرارات في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في استكمال مشروع بحثه، والاهتمام بتعديل ما يراه ما أخطاء فيه.

٣-الأسلوب الاستقلالي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية الذي يتمسك بآرائه الشخصية في حل مشكلات مشروع بحثه دون التأثر بآراء الآخرين، وهو لا يلتزم حرفياً بقواعد وقوانين البحث العلمي، ولكنه يطوعها بما يتماشى مع شخصيته.

٤-الأسلوب الفوضوي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية من خلال تعامله مع البحث العلمي بطريقة عشوائية لحل المشكلات، ولا يتحمل المسئولية تجاه البحث العلمي، ويتجاهل القواعد والقوانين، ويميل إلى الاصطدام بأساتذته، وعدم تنفيذ تعليماتهم.

٥-الأسلوب السلبي:

ويعرف إجرائياً بأنه الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية الذي ليس لديه القدرة على حل مشكلات مشروعه البحثي التي يتعرض لها، وعجزه عن مواجهتها.

ج-العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

أشار زهانج وستيرنبيرج (Zhang&Sternberg,2005) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

١-الثقافة Culture إن الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها، فالثقافة التي تركز على التفكير الإبداعي مثلاً تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحررة، آما أن الثقافة تساهم في تمكين أفرادها من تعلم معارف وقدرات معينة.

٢-الجنس Gender من المؤمل أن يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش فيها الفرد، فالأسرة تنشئ أبناءها وفقاً لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع من الذكور والإناث، فاعتقادات المجتمع نحو الذكور والأنثى تؤثر بطريقة غير مباشرة على دور كل منهما،

فتجد الذكور يتوجهون إلى تبني كل من الأسلوب التشريعي والتحرري، في حين تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.

٣-العمر Age أوضح ستيرنبيرج (Sternberg,1997) أن الأسرة تشجع النواحي التشريعية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، لكن دخول الطفل إلى المدرسة يؤدي إلى تقليل الإبداع؛ حيث إن المعلم كثيراً ما يقرر ما الذي على الطالب فعله، وما لا يفعله، حيث تتم أتمتة تعلم الطالب؛ فيكون عليه التنفيذ فقط، وفي مرحلة المراهقة قد يعود الأسلوب التشريعي إلى الطلبة، ويعود ذلك إلى طبيعة الفلسفة التي تتبناها المدرسة.

٤-الأنماط الوالدية Parenting Types مما لا شك فيه أن الوالدين يمارسان أساليب تفكير تنعكس على أطفالهم، فطريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم، من حيث تشجيعهم على طرح الأسئلة تعزز أساليب تفكيرهم، حيث إن طبيعة الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع أسئلة الطفل تحدد إلى درجة كبيرة نموه العقلي، كما تعمل على مساعدته على تقصي الإجابة بنفسه؛ فتقود إلى تنمية الأسلوب التشريعي لديهم، وهذا ما أوضحته دراسة (Zhang,2002) التي أظهرت أن هنالك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير كل من الأبناء ووالديهم.

٥-التعليم والوظيفة Schooling & Occupation يؤدي التعليم دوراً مهماً في القدرات التحليلية والإبداعية والعملية؛ فقد أشار ستيرنبيرج (Sternberg,1997) أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة في التعليم؛ إذ تصف المؤسسات التعليمية الأطفال بأنهم أكثر ذكاءً إذا ما قاموا بتنفيذ ما يطلب منهم بإتقان، ومن المؤكد أن هذه الإجراءات لا تعمل على تعزيز الاستقلال في التفكير التشريعي.

المحور الثاني: أساليب التعلم *Learning Styles*

تناول الباحث أساليب التعلم كما يلي:

١-تعريف أساليب التعلم Learning Styles :

ظهر مفهوم أساليب التعلم في مجال علم النفس حيث استخدمه ثيلين (Thelen,1954) كتكوين فرضي لأول مرة لتفسير المعالجة الديناميكية في مجال العمل، واستخدم بالتبادل مع مصطلح الأساليب المعرفية Cognitive Styles والذي ظهر عام ١٩٣٧ ، ولذلك يعد ظهور أساليب التعلم في ستينيات وسبعينات القرن العشرين أحد نواتج الاهتمام بالأساليب المعرفية والتي تشير إلى الطرق المميزة التي يستخدمها الفرد في تجهيز المعلومات سعياً لإضفاء المعنى على العالم المحيط به.

ويستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلي تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلي مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلي أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية(Entwistle,1981:3).

ومن ثم عرفها شمك (Schmick,1983) بأنها طريقة محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه.

وعرفها كيف (Keef,1987) بأنها سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون ،وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها المتعلم البيئة التعليمية ويتعامل معها ويستجيب لها.

وعرفها ماكلولين (McLaughlin,1999) بأنها "سلوك يتصف بالثبات والشمول، يحدد الطريقة التي يفضلها الطالب لاستقبال واكتساب المادة التعليمية والاحتفاظ بها والتعامل أو التفاعل معها"

وذكرت زينب بدوي (٢٠٠٢: ٩) أن إنتوستل (Entwistle) سعى إلى الربط بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذجه عن أساليب التعلم ، ويتكون نموذجه من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم : التوجه نحو المعنى وفيه يسعى التعلم إلى فهم المعلومات، والتوجه نحو إعادة إنتاج المعلومات وفيه يتوجه الفرد إلى الحفظ الصم للمعلومات ، والتوجه نحو الإنجاز وفيه يهدف المتعلم إلى إنجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع من الدقة والسرعة ، والتوجه الشامل ويتضمن أنواع متعددة من التوجهات في نفس الوقت مثل الحفظ والفهم والتجريب الفعال لما يتم اكتسابه من معلومات.

وأشار روتشفورد Rochford,2003) إلى أن مفهوم أسلوب التعلم يعكس الطريقة التي يركز عليها المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة وتدوينها وتذكرها.

وأوضح فيرنر ويحيي وديفي (Furner;Yahya & Duffy,2005) أن مصطلح أساليب التعلم يشتمل على الاختلافات النوعية بين عادات الطلبة الشخصية أو خياراتهم أو توجههم نحو التعلم والدراسة. لذلك فهو مفهوم مركب من الخصائص المعرفية والعوامل النفسية التي تعمل معاً كأدلة حول كيفية فهم المتعلم

وتفاعلـه واسـتجابته للبيئـة التعليميـة. فيـتعلم الطـلاب أفضـل عنـدما يدرسـون مـن خـلال أشكال التعلم المفضلة لديهم.

وعرفهـا كلـين وماكـال وأوسـتين وبيترمـان (Klein, Mc Call, Austin & Piterman, 2007) أنها عبارة عن وصف لاتجاهات وسلوك الفرد والتي تحدد الطريقة المفضلة لديه في التعلم.

وعرفهـــا رومانيـــل وبريـــد وريـــان (Romanell, Brid & Ryan,2009) بأنها عبـارة عـن الخصـائص المعرفيـة، الفعاليـة، الجوانـــب النفســـية والاجتماعيـــة المميـــزة للمتعلمـين، وتعـد هـذه الخصـائص بمثابـة مؤشرات مستقرة نسبياً لدى المتعلمين، توضح كيـف يـدرك المتعلمـون، وكيـف يتفـاعلون، وكيف يستجيبون لبيئة التعلم.

وفي ضوء ما سبق عرفها الباحث إجرائياً بأنهـا الطـرق والأسـاليب الشخصـية التـي يستخدمها طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم سواءً كان هذا الموقف تجريبياً أو في الدراسة العادية، وذلك كما يظهر من خلال الدرجات التي يحصل عليها طالب الدبلوم الخاصـة فـي التربيـة فـي المقـاييس الفرعيـة الثلاثة لاستبيان أساليب التعلم المعدل الذي أعده إنتوستل وتايت (Entwistle &Tait)، ومن أهم هذه الأساليب: الأسلوب العميق ، والأسلوب السطحي ، والأسلوب الاستراتيجي.

٢-نماذج أساليب التعلم:

أوضـح كيـري (Curry,1997) أن ظهـور الاهتمام بأساليب التعلم جاء كنتيجة لدراسات الفـروق الفرديـة التـي بـدأت منـذ أواخـر الأربعينيات وحتى أواسط الستينيات من القرن العشرين، ممـا أدى إلـى ظهـور دراسـات كـل مـن (Schmeck, Ramirez & Castaneda,1974),(Hill, 1976),(Kolp, 1976), (Keefe & Ramaniah, 1977), (Dunn & Dunn,1978) (Gregorc, 1982), (Monk,1986), (Turner,1993)

وانبثق عن هذه الدراسات العديد من النماذج المختلفة لأساليب التعلم.

كذلك أشار باللابي (Pallapu,2007: 34) إلى وجود اهتمام كبير بدراسة البنية العاملية لأساليب التعلم، والتي مهدت الطريق لظهور العديد من النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التعلم، وأدوات القياس الخاصة بها.

وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

أ- نموذج إنتوستل (Entwistle,1981)

أشـار كيـري (curry,1997) إلـى ظهـور (٢١) نموذجاً مختلفاً في أساليب التعلم، ومن أهـم هـذه النمـاذج نمـوذج انتوسـتل المـرتبط بالدراسة الحالية، وفي ضوء الاهتمام بأساليب الـتعلم جـاءت الدراسـات والبحـوث لتوجـه

الأنظار إلى ضرورة التفكير في التعلم كنتيجة لمجموعة كاملة من العوامل المتفاعلة، ليس فقط الذكاء والدافعية بمستوياتها المختلفة، وإنما أيضاً الخصائص الفردية للمتعلمين وخبراتهم السابقة في التعلم، وبمعنى آخر لماذا يقوم بعض الطلاب بالعمل الأكاديمي بشكل جيد، بينما يفشل فيه الآخرون؟

إن بعض الطلاب يدخلون التعليم العالي أساساً من أجل التحدي الفكري أو لإثبات مدى قدرتهم على إكمال دراساتهم العليا والقيام بكل متطلباتها، وهؤلاء لديهم التوجه الأكاديمي، بينما يظهر آخرون اهتماماً أكبر بالحصول على المؤهلات التي تضمن لهم وظيفة آمنة وهذا هو التوجه المهني، وبذلك تؤثر هذه الأهداف المختلفة على درجة الجهد الذي يبذلونه في عملية التعلم، ونوعه ودرجة تأثيره في التعلم، فضلاً عن رؤيتهم لمفهوم التعلم نفسه (Entwistle,1991).

ويقوم هذا النموذج علي أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج علي ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلي مستويات مختلفة للفهم ، و أهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي : التوجه نحو المعني الشخصي Personal Meaning Orientation ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing Orientation ، والتوجه نحو التحصيل Achievement Orientation وبناءً علي هذه التوجهات يري إنتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

الأسلوب العميق Deep Style

وهو أسلوب قائم على الدافعية الداخلية والاهتمامات الأكاديمية، وهو أسلوب فعال في التعلم، ويتميز الطلاب الذين يستخدمون هذا الأسلوب بالخصائص الآتية: الفضول العلمي والبحث عن المعنى واكتشافه، العزم وعقد النية على التعلم وفهم المواد الدراسية والمعلومات المقدمة والقيام بالعمل الأكاديمي المطلوب بشكل جيد، التفاعل بقوة ونشاط وبشكل ناقد مع المحتوى التعليمي، تنظيم المحتوى التعليمي والربط بين الوحدات التعليمية في إطار متكامل، الربط بين الأفكار والمعلومات والخبرات الجديدة والقديمة، استخدام المبادئ والقواعد المنظمة لدمج الأفكار، الفحص والتمييز بين الحجج والأدلة، وربط الأدلة بالاستنتاجات، ولديهم الخلفية النظرية والمعرفة المناسبة لوضع أساس سليم للتعلم، حسن إدارة الوقت، وربط المحتوى التعليمي والخبرات بالحياة الواقعية، والتميز بخبرة تعليمية وإيجابية ونظرة تفاؤلية للتعلم تؤدي إلى الثقة بالنفس والقدرة على الفهم

والنجـــاح (Entwistle,1991), (Haughton,2004).

الأسلوب السطحي Surface Style :

هـو أسـلوب ارتـبط بـالقلق والخـوف مـن الفشل، والارتباط إلى حد ما بالدوافع المهنية، وقبـــول الحقـــائق والأفكـــار الجديـــدة دون تمحـيص، ويتميـز الطـلاب الـذين يستخدمون هذا الأسلوب بالخصائص الآتية: الاعتماد في الـتعلم علـى الحفـظ عـن ظهـر قلـب، حفـظ الحقائق والإجراءات الروتينية، والتركيز على استرجاع المعلومات والحقائق، تقبل الأفكار والمعلومات بشكل سلبي، الفشل في التمييز بين الأدلة والأمثلة الجديدة والقديمة، والتعرف على المبادئ بصورة خاطئة، عدم التفكير في أهداف التعلم واستراتيجياته، عدم القدرة على رؤية المادة والأفكار والمعلومات كبناء وإطار متكامـل ذي معنـي، معالجـة أجـزاء المـادة التعليمية ووحداتها بطريقة جزئية، والنظر إلى المنهج كمواد تدرس من أجل الاختبار فقط، بـذل جهـد ووقـت أقـل والتركيـز فقـط علـى متطلبات مهمة التعلم واعتبارها فرض خارجي، الدراسـة مـن أجـل الحصـول علـى الـدرجات وعـدم إعطـاء اهتمـام كـاف بموضـوع الـتعلم، الافتقار إلى الخلفية المعرفية، وكذلك الافتقار إلى الإدراك والفهم الضروري لاستيعاب المادة التعليمية، والنظرة التشاؤمية للتعلم ، درجة قلق عالية.

الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style:

وهو أسلوب يرتبط بالتركيز على نتائج التعلم أكثر من الاهتمام بعملية التعلم، ولذلك يسمى أحياناً بالأسلوب التحصيلي، أي تركيز المـتعلم علـى تحقيـق أعلـى مسـتوى دراسـي ممكن، ويتميز الطلاب الذين يستخدمون هذا الأسلوب بالخصائص الآتية: محاولة تحقيق الذات من خلال تحديد أهدافهم للحصول على أعلى الدرجات في تحصيلهم الدراسي، والإدارة الفعالـة للوقـت، واسـتخدام اسـتراتيجيات فعالـة لتنظيم طرق دراستهم، والانتباه

والحذر أثناء عملية التقويم، وتركيز الجهد والاهتمـــام بـــالمحتوى والمـــواد الدراســـية (Schneider,2007),(Bradford,2009).

ب- نموذج كولب (Kolb,1984) :

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقـوم علـى أسـاس نظريـة الـتعلم التجريبـي ، ويري فيـه أن الـتعلم عبارة عـن بعـدين الأول: إدراك المعلومـات والـذي يبـدأ مـن الخبـرات الحسية وينتهـي بالمفـاهيم المجردة، والثـاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النـوع مـن الـتعلم أنـه مـن أفضـل أنـواع الـتعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما

وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي :

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

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

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

* التجريب الفعال Active Experimentation ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار، والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناؤه على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كولب (Kolb,1984) على النحو التالي :

* الأسلوب التقاربي Converger Style ، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم ، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

* الأسلوب التباعدي Diverger Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك

اهتماماتهم 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 الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

* الأسلوب الاستيعابي Assimilator Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة

التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

* الأسلوب التكيفي 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.

ج- نموذج بيجز (Biggs,1987) :

ويفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، ويري بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين " دافع، استراتيجية " ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلي أسلوب التعلم، وأجري بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج (Biggs, Kember & Leung ,2001).

ومن ثم أوضح بيجز (Biggs,1987) وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

* الأسلوب السطحي Surface Style وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

* الأسلوب العميق Deep Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

* الأسلوب التحصيلي Achieving Style وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

د- نموذج فلدار وسيلفرمان (Felder &Silverman,1988):

عرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم، ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي :

* الأسلوب العملي –التأملي – Active Reflective Style وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

* الأسلوب الحسي –الحدسي Sensing – Intuitive Style والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

* الأسلوب اللفظي –البصري Visual Verbal Style – يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

* الأسلوب التتابعي –الكلي Sequential – Global والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعيه مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف Felder &Silverman, 1988: 674-681).

وأجريت العديد من الدراسات والبحوث للتحقق من صدق وثبات استبيان مؤشر أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدار وسيلفرمان في ثقافات ومجتمعات عديدة على عينات من طلاب الجامعة، كما ترجم الاستبيان إلى أكثر من ست لغات، وأظهرت نتائج هذا الاستبيان قيماً متباينة لصدق وثبات النموذج من دراسة إلى أخرى (Stavros&Ioannis,2009).

مما سبق من عرض للتصورات والنماذج التي تناولت أساليب التعلم فإن الدراسة الحالية سوف تتبنى نموذج إنتوستل لأساليب التعلم نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها وخصائص عينة الدراسة.

الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت أساليب التفكير.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت أساليب التعلم.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت أساليب التفكير وأساليب التعلم.

وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول: دراسات تناولت أساليب التفكير:

أجرى ردمان غالب (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى

معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية – صنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصصين رياضيات وعلوم اجتماعية في أساليب التفكير. وقد تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (٢٢٢) طالباً وطالبة من قسمي الرياضيات والعلوم الاجتماعية (١٠٨ ، ١١٤) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ٤٧٥ طالب وطالبة. وقد تم استخدام مقياس Harrison & Bramson لأساليب التفكير .كشفت نتائج الدراسة أن ١٢,٦% فضلوا

أسلوب التفكير التركيبي و ١٦,٧% فضلوا أسلوب التفكير العملي بينما فضل ١٣,٥ % التفكير الواقعي و ٢٥,٧% فضلوا التفكير التحليلي و٢٥,٧% فضلوا التفكير المثالي من الأفراد المبحوثين ولا يوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. كما أظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير أحادي البعد، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير الثنائي والمسطح. وهذا يعني أن أغلب أفراد العينة يستعين بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمر بها سواءً بمناسبة أو بغير مناسبة.

وقدم رشاد عبد العزيز وأحمد علي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المرجئين وغير المرجئين أكاديمياً من الجنسين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية. تم تطبيق مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية. أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير التنفيذي، كما بينت النتائج أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير الفوضوي والاستقلالي، وأن الإناث ذوات الإرجاء الأكاديمي المنخفض أكثر استخداماً لأسلوب التفكير الاستقلالي.

وهدفت دراسة محمد رمضان (٢٠٠١) إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي على أساليب التفكير.

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية. تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترينبرج وواجنر ، ترجمة وتقنين عجوة وأبو سريع (١٩٩٩). أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين

في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، المحافظ، والملكي، الداخلي)، وجود فروق بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي(علمي/أدبي)، والعمر الزمني (ثانوي/جامعي).

وقدم ناصر اللهيبي (٢٠٠١) دراسة استهدفت التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة، والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي، مستوى الخبرة، المؤهل الدراسي). تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٦١٩) معلماً ومعلمة، من مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. استخدم الباحث اختبار أساليب التفكير، تأليف: أ. هاريسون، وآخرون، 1980)م)، ترجمة وإعداد حبيب (١٩٩٦). كشفت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير (المثالي) يليه أسلوب التفكير التحليلي). وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير (المثالي) لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الأخرى. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعاً للمرحلة الدراسية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعاً للتخصص الدراسي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعاً للخبرة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعاً للمؤهل الدراسي.

وقامت بيرناردو وآخرين (Bernardo et al, 2002) بدارسة هدفت إلى تحديد علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين. تكونت العينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من الطلاب الجدد بالجامعة، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي. وتشبعت قائمة أساليب التفكير بثلاثة عوامل: الأول تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الداخلي، العالمي، الحكمي)، والثاني تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظ، التنفيذي، الملكي، المحلي، لأقلي، الحكمي، الهرمي)، وتشبع العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الخارجي، الأقلي)، بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي.

كمـــا قامـــت زهـــانج (Zhang,2002) بدارسة لمعرفة علاقة أساليب التفكير بأنماط التعلم والأداء الأكاديمي.

تكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة بالجامعة، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الأكاديمي. أظهرت النتائج تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج" عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس، ووجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، المتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة ودالة إحصائياً مع أسلوب التفكير المحافظ.

وجاءت دراسة حسانين (٢٠٠٤) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والرضا عن الدراسة والرضا عن المناخ الجامعي لدى الطلاب المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً)، وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين المجموعتين في درجة الرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة (التعليمي، التنظيمي ،الاجتماعي، الجامعي العام) وفي أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية المتمثلة في أساليب التفكير (التنفيذي ، الفوضوي، الاستقلالي، الواقعي، السلبي) والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة في متغيرات الدراسة و ذلك على عينة قوامها (١٨٠) طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين (٩٠) من ذوي التحصيل المنخفض (٥٣ذكور، ٣٧إناث)، (٩٠) من ذوي التحصيل المرتفع (٤١ذكور ، ٤٩ إناث). تم تطبيق مقياس المناخ الجامعي واختبار أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي ، الاستقلالي، الواقعي) ودرجة الرضا عن المناخ الجامعي لدى كل من الطلاب المنخفضين و المرتفعين تحصيلياً، بينما وجدت ارتباطات سلبية دالة بين أسلوب التفكير (الفوضوي، السلبي) والرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة، كما وجدت فروق بين المنخفضين تحصيلياً في الأسلوب الواقعي في التفكير لصالح الطلاب المرتفعين تحصيلياً، وقد احتل الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلبي في التفكير أعلى نسبة تكرارات لدى المنخفضين تحصيلياً، أي أن أساليب التفكير السلبية كانت أكثر شيوعاً لدى المنخفضين تحصيلياً، بينما كانت أساليب التفكير الإيجابية أكثر شيوعا لدى المرتفعين تحصيلياً، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المنخفضين والمنخفضات تحصيلياً في أساليب التفكير والرضا عن المناخ الجامعي، كما وجدت فروق بين المرتفعين تحصيلياً في أساليب التفكير

المرتبطة بالمواقف الدراسية، ولم توجد فروق في الرضا عن المناخ الجامعي.

وأجـــرى ميرفـــي (Murphy,2006) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي المستند إلى نموذج كل مـن مـاير وسـالوفي (Mayer and Salovey)، وأســـاليب التفكيـــر المعرفيـــة المستندة إلـى نظريـة حكومـة الـذات العقليـة. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٣٠٩) مـن طلبـة جامعـة (Gauteng university)، مـنهم (٩٩) مســـجلون فـــي مســـاق العلـــوم الإنسانية،و(٤١) في مساق الإدارة، و (١٣١) في مساق العلوم، و(٣٨) في مساق الهندسـة، ولتحقيـق أهـداف الدراسـة تـم استخدام قائمة التقرير الذاتي لشوت Schutte Self-Report Inventory for emotional intelligence لقيـاس الـذكاء الانفعالي، ولقياس أساليب التفكير المعرفية تم استخدام قائمـة أسـاليب التفكير المطـورة مـن قبـل Sternberg & Wagner . أظهـرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين أسـاليب التفكيـر الإبـداعي والـذكاء الانفعـالي، ووجود دلالة إحصائية تنبؤية للذكاء الانفعالي فـي أسـاليب التفكيـر، وأظهـرت نتـائج الدراسـة أيضـاً أن طلبـة الكليـات المختلفـة أظهـروا مسـتويات متشـابهة فـي الـذكاء الانفعـالي، وكذلك مستويات متشابهة في أساليب التفكير.

وقـدم السـيد أبـو هاشـم (٢٠٠٧) دراسـة هـدفت إلـى التعـرف علـى طبيعـة الخصـائص السيكومترية لقائمـة أسـاليب التفكيـر فـي ضـوء نظريـة سـتيرنبرج (Sternberg) لـدى طلبـة الجامعة. تكونت العينة من (٥٣٧) طالباً من مختلـف كليـات جامعـة الملـك سـعود، طبـق علـيهم قائمـة أسـاليب التفكيـر لسـتيرنبرج، وباسـتخدام التحليـل العـاملي الاستكشـافي والتحليـل العـاملي التوكيـدي، أظهـرت النتـائج تشبع قائمـة أسـاليب التفكير فـي ضـوء نظريـة سـتيرنبرج علـى خمسـة عوامـل تفسـر معـاً (٧٥%) من التباين الكلي للمصفوفة، وتتوفر لقائمـة سـتيرنبرج فـي ضـوء نظريـة سـتيرنبرج درجـة مقبولـة مـن الثبـات ودرجـة مقبولـة مـن الصـدق فـي البيئـة السـعودية، كمـا تتـوافر معـايير مناسـبة لقائمـة أسـاليب التفكيـر فـي ضوء نظرية ستيرنبرج.

وأجـرى طـلال الزعبـي ومحمـد الشـريدة (٢٠٠٧) دارسة هدفت إلى استقصاء أساليب التفكير الشـائعة التـي يستخدمها طلبـة جامعـة الحسـين بـن طـلال فـي مختلـف المواقـف، وعلاقتهـا بكـل مـن الجـنس والتخصـص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدارسة من (١٤٠) طالبـاً وطالبـة مـن الكليـات العلميـة والإنسـانية. أظهـرت نتـائج الدارسـة أن أكثـر أنمـاط التفكير شيوعاً بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي ثم

التركيبي والبراجماتي، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائياً في أساليب التفكير بين الذكور والإناث، وبين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، وبين الطلبة في مختلف المستويات الدراسية.

وجاءت دارسة غسان المنصور وعلي منصور (٢٠٠٧) فهدفت إلى التعرف على العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين أدائهم على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي وبلغ عدد أفرادها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من مدارس دمشق. استخدم الباحث معاملات الارتباط لإيجاد العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات , والقيمة التائية لإيجاد الفروق بين الأساليب التفكير، أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس هناك علاقة ارتباط ذات دلاله إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، وهناك علاقة لبعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي)حسب متغير الجنس.

وأجرى محمد القضاة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية لـ "ستيرنبرج" لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في مدينة أبها، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف أساليب التفكير لدى أفراد العينة تبعاً لاختلاف كل من الجنس، نوع التخصص، المستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالباً وطالبة يدرسون في كلية المعلمين وكلية البنات بجامعة الملك خالد في مدينة أبها والمسجلين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ . تم تطبيق مقياس أساليب التفكير وفقاً للسلطة الذاتية العقلية لـ "ستيرنبرج". أظهرت نتائج الدراسة احتلال أسلوب التفكير التشريعي المرتبة الأولى، بينما جاء الأسلوب الفوضوي في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف جنس الطالب على المقياس الكلي، وجميع أبعاده الفرعية لصالح الذكور، وحسب نوع التخصص على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية الآتية: الأقلي، العالمي، المحلي، الداخلي، التقليدي لصالح التخصصات العلمية، والمستوى الدراسي على الأبعاد الآتية: التشريعي، التنفيذي، الفوضوي، المحلي، الداخلي، التقليدي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

وقدمت مريم أيوب (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير المزاوجة بين الطلاب ومعلميهم فى أساليب التفكير على دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثانى الثانوى.

تكونت عينة البحث من(٢٥٠) طالباً وطالبة و(٥٠) معلماً ومعلمة من معلمى اللغة العربية القائمين بالتدريس لعينة الطلاب. تم تطبيق مقياس أساليب تفكير الطلاب (إعداد الباحثة)، ومقياس أساليب تفكير المعلمين (إعداد الباحثة)، ومقياس الدافعية للتعلم (إعداد عماد أحمد حسن ومصطفى محمد على(٢٠٠٤)). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي–الحكمي–الكلي) ودافعية التعلم لدى الطلاب، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والمحلي ودافعية التعلم لدى الطلاب، وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أسلوب تفكير الطالب (التشريعي–التنفيذي–الحكمي–الكلي–المحلي).

وهدفت دراسة إيمان شريف وثابت خضير (٢٠١١) إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلاب الجامعة والفروق بينهما تبعاً لمتغير الجنس. تم تطبيق قائمة اساليب التفكير لـ "سنتيرنبرج " على عينة قوامها (١٥٣) طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب الهرمي أكثر الأساليب يليه الخارجي ثم الأقلي وأدناها شيوعاً الداخلي, وأن هناك فروقاً في أسلوبي التفكير التنفيذي والخارجي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وجاءت دراسة محمد نوفل وفريال أبو عواد (٢٠١٢) فهدفت إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من ستيرنبيرغ وواجنر Sternberg & Wagner بصورتها المطولة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية. تكونت عينة الدراسة من (١١٧٤) طالباً وطالبة منهم (٤٠٢) يمثلون الكليات العلمية، و(٧٧٢) يمثلون الكليات الإنسانية، وكان من أبرز نتائج الدراسة شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي: الأسلوب التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، وظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ووجدت فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على الأساليب الأخرى، وظهرت علاقة ارتباطية

ضعيفة بين المعدل التراكمي وبعض أساليب التفكير.

وقدم صمويل بشرى ومنتصر عمر (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة بين طلاب جامعة أسيوط (كلية التربية جامعة أسيوط) طبقاً لنموذج ستيرنبرج، وكذلك الاختلاف بين طلاب الجامعة في أساليب التفكير تبعاً للعينة والتخصص الدراسي، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة من خلال أساليب التفكير. تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) طالباً وطالبة من الفرقة النهائية بكلية تربية أسيوط للعام الجامعي ٢٠١١ / ٢٠١٢. تم تطبيق قائمة أساليب التفكير المختصرة من قائمة ستيرنبرج، ومقياس القلق، ومقياس العنف. توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً بين طلاب الجامعة هو الأسلوب الهرمي يليه الأسلوب التنفيذي ثم التقدمي وآخر تفضيلات الطلاب كان الأسلوب الحكمي، كما وجدت اختلافات بين طلاب العينة طبقاً للجنس فالإناث يفضلن الأسلوب الخارجي، بينما يفضل الذكور الأسلوب الهرمي، وتبعاً للتخصص فذوو التخصصات العلمية يفضلون الأسلوب الهرمي والأسلوب الحكمي، بينما يفضل ذوو التخصصات الأدبية الأسلوب الخارجي، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالقلق والعنف من أساليب تفكير الطلاب.

وأجرى مظهر عطيات (٢٠١٣) دراسة بهدف استقصاء أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، والكشف عن الاختلافات في درجات تفضيل أنماط التفكير تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من طلبة البكالوريوس مؤلفة من (٨٠٠) طالب وطالبة، طُبقت عليهم قائمة ستيرنبرج وواجنر لأنماط التفكير بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تفضيل جميع أنماط التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، ثم المتحرر، ثم الأحادي، في حين كانت أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط المحافظ، فالمحلي، فالداخلي، ثم الفوضوي. ووجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير: المحلي، والمتحرر، والفوضوي، والخارجي، لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التشريعي، والمحلي، والداخلي،

لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: القضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية. ووجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التشريعي، والقضائي، والمحلي، والهرمي، والداخلي، والخارجي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، وفروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والأحادي، والفوضوي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت أساليب التعلم:

أجرى سميث وتسنج (Smith & Tsang,1998) دراسة هدفت إلى اختبار صدق استبيان أساليب الدراسة المعدل ومقارنة أساليب الدراسة لدى طلاب هونج كونج وطلاب المملكة المتحدة، كذلك دراسة العلاقة بين العمر والجنس وأساليب الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (١٨٣) طالباً من هونج كونج، (٢٢٥) طالباً من المملكة المتحدة. طبق عليهم استبيان أساليب الدراسة المعدل، والذي يتكون من (٣٨) مفردة تقيس ثلاثة أساليب هي: الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل أفرزها التحليل العاملي لكل من عينتي البحث على حدة هي: الأسلوب العميق، والأسلوب السطحي، والأسلوب الاستراتيجي، كما أظهرت النتائج عدم قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة طلاب هونج كونج، أما بالنسبة لعينة المملكة المتحدة فقد وجدت ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أساليب التعلم (عميق- سطحي-استراتيجي) بين عينتي الدراسة لصالح عينة المملكة المتحدة، ووجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى عينة هونج كونج فقط، حيث أظهر الطلاب الذكور الأكبر سناً ميلاً أكبر لتبني أسلوب التعلم العميق بالمقارنة بالإناث الأصغر سناً، أيضاً أظهر الطلاب الذكور الأكبر سناً ميلاً أكبر نحو أسلوب التعلم الاستراتيجي مقارنة بالإناث الأكبر سناً.

وقدم عامر ياسر وعلي كاظم (١٩٩٨) دراسة استهدفت التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب جامعة قاريونس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة من بعض الكليات الأدبية والعلمية، طبق عليهم استبيان شمك لعمليات التعلم والذي يقيس

أربعة أساليب: المعالجة العميقة، المعالجة الموسعة، الدراسة المنهجية، الاحتفاظ بالحقائق، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن طلاب العينة يستخدمون أساليب التعلم بدرجات متباينة، وأن أدنى متوسط كان في الدراسة المنهجية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم الأربعة تعزى للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية، باستثناء متغير التخصص الدراسي في أسلوب الاحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي.

وأجرى محمد مصطفى (٢٠٠٠) دراسة عن أساليب التعلم، وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش. تم تطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداد دوف (١٩٩٧) ترجمة وتقنين: الباحث، ومقياس الحاجة للتقويم من إعداد: جارفيز وبيتي (١٩٩٦) ترجمة وتقنين الباحث على عينة مكونة من (١٣٦) طالباً
بالفرقة الثالثة بكلية التربية بالعريش. أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين طلبة العلمي والأدبي في الحاجة إلى التقويم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات العلمي والأدبي في أساليب التعلم، ولا توجد فروق بين طلبة العلمي وطالبات العلمي في الحاجة للتقويم.

وقدم سنيدر(Snyder,2000)دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. تم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة، ومقياس أساليب التعلم من إعداد دن وبرايس (Denn&Price,1997) على عينة مكونة من (٢٩) طالباً وطالبة.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ذكاء الجسم الحركي وأسلوب التعلم الشامل والحركي، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم البصري والذكاء المنطقي واللغوي، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء اللغوي والشخصي لصالح الطالبات، وفي التعلم البصري والتحليلي والفردي أيضاً لصالح الإناث، وفي الذكاء الحركي والمنطقي والمكاني لصالح الذكور، وفي التعلم الجماعي لصالح الذكور أيضاً.

كما قدم لينكولن وراديماتشر (Lincoln&Rademacher,2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى البالغين من الطلاب المتحدثين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية من طلاب وطالبات ولاية نورثويست آركانساس Northwest Arkansas. تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً من البالغين من (١٧) دولة ممن يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية، والذين يدرسون في (٧) مراكز لتعليم

الكبار. توصلت الدراسة إلى أن الإناث يفضلن أساليب التعلم السمعية، بينما يفضل الذكور أساليب التعلم المعتمدة على أخذ الملاحظات، كما أظهرت النتائج أن الفروق كانت قليلة بالنسبة لأساليب التعلم البصرية، بينما كانت الفروق جوهرية في أساليب التعلم المعتمدة على القراءة أو الكتابة (السمعية والحركية).

وجاءت دراسة عزيزة المانع (٢٠٠٦) فهدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. تكونت عينت الدراسية من (٥٧٩) طالباً وطالبة في الصف الثالث المتوسط في (٢٦) مدرسة. أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب تفضيلاً عند الطلبة هي : التعلم من خلال التفاعل اللفظي وأداء نشاطات والاستنتاج والملاحظة والمقارنة والقيام بعمل جماعي مشترك مع الزملاء وأن أقل الأساليب تفضيلاً عند الطلاب هي : التعلم من خلال الحفظ والتسميع ونشاط التدريبات وتطبيقات.

وقدم مصطفى هيلات وأحمد الزعبي وأنور شديفات (٢٠١٠) دراسة للكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة في فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية. طبقت على (٤٠٠) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن نمط التعلم المفضل لديهن هو النمط العملي/ الحركي. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم والسنة الدراسية. فيما لم تكن هناك فروق بين أنماط التعلم والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية.

وجاءت دراسة منذر بلعاوي (٢٠١٢) فهدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ومدى اختلاف هذه الأساليب باختلاف نوع الطالب، ومعدله التراكمي، وتخصصه ومستواه الدراسي، ومكان إقامته.استخدم لجمع البيانات مقياس لأساليب التعلم بعد أن تمت ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، والتأكد من صدقه وثباته، وتم تطبيقه على عينة من (٦٩٠) طالباً وطالبة بطريقة عنقودية عشوائية، مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم الفردي احتل المرتبة الأولى من حيث تفضيله لدى أفراد الدراسة، تلاه أسلوب التعلم الجماعي فالحركي ثم البصري، فاللمسي، وأخيراً السماعي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أربعة أنواع من أساليب التعلم، تفوق الطلاب على الطالبات في ثلاثة منها: الجماعي والحركي والفردي، بينما تفوقت

الإناث في أسلوب التعلم اللمسي. كما تبين عدم وجود فروق بين الطلبة في أساليب التعلم جميعها تعزى إلى كل من معدلاتهم التراكمية وتخصصاتهم.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم:

قدمت كريمان منشار (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير، وكذلك العلاقة بين هذه الأساليب والأنماط وبين التحصيل الدراسي، ومدى إمكانية التنبؤ به. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٣) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها. تم تطبيق استبيان عمليات الدراسة من إعداد بيجز ترجمة أبو سريع وآخرون (١٩٩٥). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم العميق والتحصيلي الوجهة وبعض أساليب التفكير.

وفي نيجيريا استهدفت دراسة جودي (Judi,2006) بحث العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، حيث تألفت عينة الدراسة من (٨١٠) من الطلبة الدارسين في آلية العلوم العسكرية وآلية إدارة الأعمال، واستخدمت قائمة أساليب التفكير المستندة إلى حكومة الذات العقلية حيث اقتصرت على عشرة أساليب، وقائمة أساليب ومهارات الدراسة للطلبة. أظهرت نتائج الدراسة شيوع أسلوب التفكير التقدمي، وشيوع طرق التعلم المستندة إلى الفهم، وربط الأفكار بالمعرفة السابقة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الأسلوب التشريعي وطريقة التعلم بالفهم (أسلوب التعلم العميق)، كذلك أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون أساليب التفكير المعقدة والبسيطة.

وجاءت دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٧) فهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. تألفت عينة الدراسة من (١٧٦٠) طالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، شملت جميع الكليات والتخصصات والمستويات الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المعدة من قبل ستيرنبرج، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلاتهن لأساليب التفكير، وكانت أكثر الأساليب شيوعاً الأسلوب العالمي، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجدت فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (القضائي، والأقلي، والهرمي والمحلي) لصالح التخصصات العلمية، وأساليب التفكير (الملكي والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

وأجرى السيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. تكونت العينة من (٣١٨) طالباً وطالبة بجامعة طيبة، منهم (١٤٦) طالباً، (١٧٢) طالبة. طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي Kolb & McCarthy ، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner إضافة إلى معدلات التحصيل الدراسي. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكيفي – التقاربي – الاستيعابي – التباعدي) ، وبعض أساليب التفكير (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – المتحرر – المحافظ – الهرمي – الملكي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي) لدي طلاب الجامعة، تمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم، أن أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تمييزاً للذكور بينما كان الأسلوبين التقاربي والتشريعي الأكثر للإناث، أن أسلوب التعلم الاستيعابي وأساليب التفكير التشريعي والخارجي الأكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة، يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي – الملكي – الهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة، أن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي الأكثر تمييزاً لطلاب التخصصات الأدبية (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية) بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تمييزاً للتخصصات العلمية (الرياضيات – الحاسب الآلي) في تميز طلاب الرياضيات بأسلوب التفكير العالمي، وتمييز طلاب الحاسب الآلي بالأسلوب الفوضوي.

وأجرى علي اليوسفي (٢٠١٠) دراسة عن أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة كلية الفقه على عينة مكونة من (٣٢٤) طالباً وطالبة، وقد قام الباحث بتطبيق كل من مقياس أساليب التفكير لستبرنبرج ومقياس أساليب التعلم لكولب. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة متباينة النوع (موجبة– سالبة) والدلالة (دالة –غير دالة) بين أساليب التفكير (الملكي –الهرمي –الفوضوي – الأقلي – التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – المتحرر – المحافظ – الخارجي – الداخلي) وأساليب التعلم (التكيفي – التقاربي – الاستيعابي – التباعدي) لدى طلبة كلية الفقه، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

وقــدم أحمــد النــور (٢٠١٢) دراســة استهدفت التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً في كلية التربية بجامعة جازان في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ. تم تطبيق قائمة أســاليب التفكيــر لــ (ســتيرنبرج وواجنــر) (Sternberg & Wagner,1992) وقائمة أساليب التعلم لـ (فوكس وآخرين) (Fox &et al.,2001) كما تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصــيل الدراســي للطــلاب فــي الفصــل الدراســي الثــاني ١٤٣٠/١٤٣١هـ. أظهــرت النتــائج وجــود علاقــة ارتباطيــة موجبــة دالــة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجود أساليب تفكير مفضلة لدى عينة الدراسة (الخارجي، الهرمي، التشريعي).كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحــرر، الهرمــي، الخــارجي) والتحصــيل الدراسي. وبينــت النتــائج وجــود فــروق بــين متوسطات أساليب التفكير المرتبطة بالتحصيل الدراسي (التشريعي، الهرمي) لصالح طلاب التخصصات العلمية، وبين متوسطات أسلوب التفكير الخارجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدارسات السابقة، نلحظ أنها جاءت متنوعة، من حيث منهجيتها ومتغيراتها، وأدواتها؛ إذ استخدمت دارسات كل من السيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٨؛ محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠١٢) قائمة ستيرنبرج وواجنر لأساليب التفكير. أما دارسات: (Zhang, 2002؛ Bernardo et al., 2002)؛ فقد استخدمت قائمة تورانس لأنماط التفكير، في حين استخدمت دارسات ردمان غالب، ٢٠٠١) قائمة هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير. كما تنوعت هذه الدارسات في منهجيتها ما بين وصفة ارتباطية مثل: (Zhang, 2002؛ Bernardo et al., 2002)، ودارسات وصفية مسحية مثل دارسات (ردمان غالب، ٢٠٠١؛ والسيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٨؛ ؛ ومحمد نوفل، وفريال أبو عواد ٢٠١٢). ومن حيث المتغيرات التي تناولتها هذه الدارسات نجد أن بعضها تناولت متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي، مثل دارسة (Bernardo and et al, 2002)، ودارسات تناولت متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل والمستوى الدراسي مثل، دارسات: (السيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٨، ومحمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠١٢).

أما الدراسة الحالية فقد اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع وأدوات

الدراسة والعينة إذ أنها تناولت أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة – على حد علم الباحث–.

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تمت صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١–توجد أساليب تفكير مفضلة وأخرى غير مفضلة لدى طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية.

٢–توجد أساليب تعلم مفضلة وأخرى غير مفضلة لدى طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية.

٣–توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم بأبعاده المختلفة.

٤–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة.

٥–يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الدراسة فئة الطلاب (الأعلى في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي(١)) والجنس (ذكور وإناث) على الأداء على مقياس أساليب التعلم.

٦–تسهم أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أ–منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمد على مسارين هما: الأول نظري، والثاني ميداني. فقد استخدم في المسار النظري أسلوب المسح المكتبي، وتم الإطلاع على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة المتوافرة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، أما المسار الميداني فاستخدمت فيه أداتان لجمع البيانات هما: مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية، ومقياس أساليب التعلم، والعمل على تحليلهما إحصائياً للوصول إلى إجابات تتعلق بأسئلة الدراسة وفروضها.

ب–عينة الدراسة:

١–العينة الاستطلاعية:

---

[١] إن عينة الدراسة الأساسية قوامها (١٥٠) طالباً، (١٥٠) طالبة، ولدينا خمسة أساليب للتفكير، لذلك اختار الباحث أعلى ثلاثين طالباً وطالبة في كل أسلوب على حدة.

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج قوامها (١٠٠) طالب بواقع (٥٠) طالباً، (٥٠) طالبة، وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لأدوات الدراسة.

٢-العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عددها (٣٠٠) طالب من طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج، بواقع (١٥٠) طالباً، (١٥٠) طالبة.

ج-أدوات الدراسة:

١-مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية: وصف المقياس:

فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرَّ بها وهي:

١-الصورة الأولية.

٢-الصورة التجريبية.

٣-الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية للمقياس: مرَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية:

أ-القراءة الناقدة للإطار النظري عن نماذج أساليب التفكير.

ب-الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بأساليب التفكير.

وفي ضوء ذلك استطاع الباحث استنباط عبارات بشكل جديد وصياغة جديدة لتقيس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية، وجاءت هذه العبارات في خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: الأسلوب الاستقلالي (١٧) عبارة، البعد الثاني: الأسلوب الواقعي (١٦)، البعد الثالث: الأسلوب التنفيذي (١٤) عبارة، البعد الرابع: الأسلوب الفوضوي (١٧) عبارة، البعد الخامس: الأسلوب السلبي (١٧) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٨١) عبارة.

(٢) الصورة التجريبية للمقياس:

للوصول إلى الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي:

١-عرض المقياس على (٥) محكمين من ذوي الخبرة في مجال علم النفس التربوي للتأكد من مدى مناسبة العبارات ومدى انتمائها للبعد الموضوعة له، وكذلك مدى سلامة صياغتها اللغوية، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة، وبذلك يكون المقياس في صورته التجريبية (٧٤) عبارة.

٢- تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً (حيث أخذ كل ثلاث عبارات من بعد علي التوالي أي العبارات ١، ٢ ،٣ تنتمي لبعد الأسلوب الاستقلالي، والعبارات ٤، ٥ ، ٦ تنتمي لبعد الأسلوب الواقعي، والعبارات ٧، ٨ ،٩ تنتمي لبعد الأسلوب التنفيذي، وهكذا حتى نهاية المقياس)ودرجت الاستجابات

تـدرجاً خماسـياً علـي النحـو التـالي (تنطبـق بدرجـة كبيـرة جـداً – تنطبـق بدرجـة كبيـرة – تنطبـق بدرجـة متوسـطة– تنطبـق بدرجـة ضعيفة– لا تنطبق) وتم تحديد الدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢ ، ١) علـي الترتيـب وذلـك بالنسـبة للعبـارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة أي (١ ،٢ ،٣ ،٤ ،٥) علي الترتيب.

حساب صدق المقياس:

الصدق العاملي:

تـم اسـتخدام أسـلوب التحليـل العـاملي الاستكشـافي Exploratory factor Analysisبطريقـة المكونـات الأساسـية Principal Components Method وتحديد عدد العوامل Number of Factors مـع تـدوير المحـاور بطريقـة الفاريمـاكس Varimx Method لـدرجات الطـلاب فـي أسـاليب التفكيـر بالبرنـامج الإحصـائي SPSS ، وأسـفرت نتـائج التحليـل العـاملي الاستكشـافي لأسـاليب التفكيـر عـن تشـبعها جميعـاً علـى خمسـة عوامـل وجـاءت النتائج على النحو التالي :

جدول (١)

اشتراكيات مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية

الأساليب	الاشتراكيات
الأسلوب الاستقلالي	٠,٧٢٤
الأسلوب الواقعي	٠,٦٨٣
الأسلوب التنفيذي	٠,٦٩٢
الأسلوب الفوضوي	٠,٧١٩
الأسلوب السلبي	٠,٧٨٣

ويوضـح الجـدول (٢) تشـبعات العبـارات وقـيم الجـذر الكـامن للعوامـل الخمسـة ونسـبة التباين المفسرة لها بعد التدوير.

جدول (٢)

تشبعات العبارات وقيم الجذر الكامن للعوامل الخمسة ونسبة التباين المفسرة لها بعد التدوير

العوامل / أرقام العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١	٠,٦٩٣				
٢	٠,٧٦٨				
٣	٠,٧٣٥				
٤		٠,٦٨٣			
٥		٠,٥٧٤			
٦		٠,٤٢٧			

العوامل / أرقام العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٧			٠,٦٨٤		
٨			٠,٧٥٥		
٩			٠,٥٤٩		
١٠				٠,٦٨١	
١١				٠,٥٥٤	
١٢				٠,٦٥٢	
١٣					٠,٨٧٩
١٤					٠,٦٧٤
١٥					٠,٥٧٩
١٦	٠,٦٩٣				
١٧	٠,٥١٤				
١٨	٠,٤٦٧				
١٩		٠,٦٨٧			
٢٠		٠,٥٩٤			
٢١		٠,٧٥٢			
٢٢			٠,٤٧٩		
٢٣			٠,٦٥٨		
٢٤			٠,٧٣٥		
٢٥				٠,٧٨٤	
٢٦				٠,٨١٤	
٢٧				٠,٦٩٤	
٢٨					٠,٧٤٩
٢٩					٠,٦٨٤
٣٠					٠,٥٢٤
٣١	٠,٥٨١				

العوامل / أرقام العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٣٢	٠,٥٩١				
٣٣	٠,٤٩٣				
٣٤		٠,٦٧٠			
٣٥		٠,٦٧٢			
٣٦		٠,٥٧٠			
٣٧			٠,٦٠٣		
٣٨			٠,٧١٨		
٣٩			٠,٧٠٥		
٤٠				٠,٦٨٣	
٤١				٠,٥٦٨	
٤٢				٠,٦٣٥	
٤٣					٠,٧٢٩
٤٤					٠,٦٧٥
٤٥					٠,٧٠٩
٤٦	٠,٨٦٠				
٤٧	٠,٧٤٠				
٤٨	٠,٧٦٢				
٤٩		٠,٧٩٦			
٥٠		٠,٦١٤			
٥١		٠,٦٨٩			
٥٢			٠,٦٥٣		
٥٣			٠,٧٥٢		
٥٤			٠,٥٧٤		
٥٥				٠,٥٨٠	
٥٦				٠,٥٠١	

العوامل / أرقام العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٥٧				٠,٤٣٣	
٥٨					٠,٦٠٣
٥٩					٠,٧١٠
٦٠					٠,٦٣٥
٦١	٠,٧٨١				
٦٢	٠,٥٠٤				
٦٣	٠,٧٥٩				
٦٤		٠,٦٣٣			
٦٥		٠,٥٣٨			
٦٦		٠,٦٦٩			
٦٧			٠,٥١٦		
٦٨			٠,٦٨٤		
٦٩				٠,٥٠١	
٧٠				٠,٥٣١	
٧١				٠,٤١٣	
٧٢					٠,٦٦٩
٧٣					٠,٥٧٨
٧٤					٠,٤٥٧
الجذر الكامن	٤,٣٩	٣,٥٤	٢,٦٩	١,٨٣	١,٤٨
نسبة التباين	٢٧,٨١	١٥,٩٧	١٣,٦٢	١٠,٩٣	٩,٠٣
النسبة التجميعية للتباين	٢٧,٨١	٤٣,٧١	٥٧,٤٠	٦٨,٣٣	٧٧,٣٦

يتضح من الجدول (٢) ما يلي: جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وهذه العوامل هي:

– تشبع عبارات أساليب التفكير على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معاً (٧٧,٣٦%) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلى

العامـل الأول وجـذره الكـامن (٤,٣٩) وفسـر حـوالي (٢٧,٨١%) مـن التبـاين الكلـي للمصفوفة وتشبع موجباً بخمس عشرة عبارة.

العامـل الثـاني وجـذره الكـامن (٣,٥٤) وفسـر حـوالي (١٥,٩٧%) مـن التبـاين الكلـي للمصفوفة وتشبع موجباً بخمس عشرة عبارة.

العامـل الثالـث وجـذره الكـامن (٢,٦٩) وفسـر حـوالي (١٣,٦٢%) مـن التبـاين الكلـي للمصفوفة وتشبع موجباً بأربع عشرة عبارة.

العامـل الرابـع وجـذره الكـامن (١,٨٣) وفسـر حـوالي (١٠,٩٣%) مـن التبـاين الكلـي للمصفوفة وتشبع موجباً بخمس عشرة عبارة.

العامل الخـامس وجذره الكامن (١,٤٨) وفسـر حـوالي (٩,٠٣%) مـن التبـاين الكلـي للمصفوفة وتشبع موجباً بخمس عشرة عبارة.

ثبات المقياس :

تـم اسـتخدام معادلـة ألفـا– كرونبـاخ لحساب الثبات وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) طرق ومعاملات ثبات مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية

م	البعد	معامل ألفا – كرونباخ	طريقة إعادة تطبيق الاختبار
١	الأسلوب الاستقلالي	٠,٨٧	٠,٨٣
٢	الأسلوب الواقعي	٠,٨٤	٠,٨٠
٣	الأسلوب التنفيذي	٠,٧٧	٠,٧٥
٤	الأسلوب الفوضوي	٠,٧٩	٠,٧٥
٥	الأسلوب السلبي	٠,٨٣	٠,٨١
المقياس ككل		٠,٩٣	٠,٨٥

يتضـــح مـــن الجـــدول (٣) أن المقيـاس بأبعـاده يتمتـع بدرجـة عاليـة مـن الثبـات، حيـث تراوحـت معـاملات الثبـات بـين ٠,٧٥ – ٠,٩٣ وهـي قـيم جميعهـا مرتفعة، مما يشير إلي ثبات المقياس.

مما سبق يتضح أن مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤدي إلى الاطمئنان والوثوق في النتائج التي تم الوصول إليها من خلال تطبيقه على طلاب وطالبات عينة الدراسة الحالية.

(٣) الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٧٤) عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤): توزيع العبارات على مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الصورة النهائية)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	الأسلوب الاستقلالي	١ ،٢ ،٣ ، ١٦ ،١٧ ،١٨ ، ٣١ ،٣٢ ،٣٣ ،٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٦١، ٦٢، ٦٣ .	١٥
٢	الأسلوب الواقعي	٤ ، ٥ ، ٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ،٤٩ ، ٥٠ ، ٥١، ٦٤، ٦٥، ٦٦.	١٥
٣	الأسلوب التنفيذي	٧ ،٨ ، ٩ ، ٢٢ ،٢٣ ،٢٤ ،٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٥٢ ، ٥٣ ،٥٤ ، ٦٧، ٦٨ .	١٤
٤	الأسلوب الفوضوي	١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٥٥ ، ٥٦، ٥٧، ٦٩، ٧٠، ٧١ .	١٥
٥	الأسلوب السلبي	١٣ ، ١٤ ،١٥ ،٢٨ ،٢٩ ، ٣٠ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٧٢، ٧٣، ٧٤ .	١٥
المقياس ككل			٧٤

يتضح من الجدول (٤) أن عدد عبارات المقياس في صورته النهائية(٧٤) عبارة.

زمن تطبيق المقياس:

حسب زمن تطبيق مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب عينة الدراسة، ووجد أن متوسط الزمن اللازم أربعون دقيقة لأدائه بعد شرح التعليمات للطلاب والتأكد من فهمها.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات التالية (٥، ٤، ٣ ،٢ ،١) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١ ،٢ ،٣ ،٤، ٥)، وبذلك يكون الحد الأقصى للدرجات(٣٧٠) درجة، والحد الأدنى للدرجات (٧٤) درجة.

٢-استبيان أساليب التعلم المعدل:

استبيان أساليب التعلم المعدل نسخة مطورة من استبيان أساليب التعلم الذي أعده إنتوستل ورامسدين ١٩٨٣، والذي يقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي: الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي،

بالإضافة إلى أمراض التعلم، والذي استخدم في العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية في مختلف الثقافات.

أما الاستبيان الحالي فقد أعده إنتوستل وتايت (Enttwistle & Tait,1994) ، ويتكون من (٣٨) فقرة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، ويحتوي على خمسة مقاييس فرعية هي: الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي ولكل منهما عشر مفردات لقياسه، بالإضافة إلى مقياس نقص التوجيه، والثقة بالذات الأكاديمية ويقاس بأربع فقرات فقط، ويجاب على مفردات الاستبيان باختيار إجابة من بين خمس إجابات متدرجة بطريقة ليكرت من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة التامة (Waugh&Addison,1998).

وقام الباحث بترجمة المقياس وعرضه على أحد الزملاء المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، ثم تم عرضه على (٥) من المحكمين ذوي الخبرة في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وذلك للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

ثم تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً (حيث أخذ كل ثلاث عبارات من بعد علي التوالي أي العبارات ١، ٢ ،٣ تنتمي لبعد الأسلوب العميق، والعبارات ٤، ٥ ، ٦ تنتمي لبعد الأسلوب السطحي، والعبارات ٧، ٨ ،٩ تنتمي لبعد الأسلوب الاستراتيجي، وهكذا حتى نهاية المقياس)ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً علي النحو التالي (تنطبق بدرجة كبيرة جداً – تنطبق بدرجة كبيرة – تنطبق بدرجة متوسطة– تنطبق بدرجة ضعيفة– لا تنطبق)، وتم تحديد الدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢ ، ١) علي الترتيب وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة أي (١ ،٢ ،٣ ،٤ ،٥) علي الترتيب. ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات على المقياس:

جدول (٥): توزيع العبارات على مقياس أساليب التعلم

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	الأسلوب العميق	١ ،٢ ،٣ ، ١٠ ،١١ ،١٢ ، ١٩ ،٢٠ ،٢١ ،٢٨ .	١٠
٢	الأسلوب السطحي	٤ ، ٥ ، ٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ،٢٩.	١٠
٣	الأسلوب الاستراتيجي	٧ ،٨ ، ٩ ، ١٦ ،١٧ ،١٨ ،٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٠.	١٠

المقياس ككل		٣٠

يتضح من الجدول (٥) أن عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٠) عبارة.

حساب صدق وثبات المقياس:

١-حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٥) من السادة المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في هذا المجال، وذلك لإبداء الرأي في كل عبارة من عبارات المقياس، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس لتقييم أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية، وانتماء كل مجموعة من العبارات للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس، مع عمل بعض التعديلات سواءً في صياغة العبارات، أو استبعاد بعضها، أو إضافة البعض، وقد تم التعديل في ضوء الاقتراحات والتوصيات.

-حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس أساليب التعلم مع البعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول "الأسلوب العميق"			البعد الثاني "الأسلوب السطحي"			البعد الثالث "الأسلوب الاستراتيجي"		
م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	١	٠,٧٥**	١	٤	٠,٧٨**	١	٧	٠,٦٩**
٢	٢	٠,٦٨**	٢	٥	٠,٥٦**	٢	٨	٠,٦٧**
٣	٣	٠,٧٤**	٣	٦	٠,٥٩**	٣	٩	٠,٤٩**
٤	١٠	٠,٦٣**	٤	١٣	٠,٥٩**	٤	١٦	٠,٤٨**
٥	١١	٠,٦٤**	٥	١٤	٠,٦٩**	٥	١٧	٠,٤٩**
٦	١٢	٠,٥٧**	٦	١٥	٠,٤٧**	٦	١٨	٠,٦٩**
٧	١٩	٠,٦٧**	٧	٢٢	٠,٦٩**	٧	٢٥	٠,٤٩**
٨	٢٠	٠,٤٩**	٨	٢٣	٠,٧٣**	٨	٢٦	٠,٦٨**

٩	٢١	**٠,٥٨	٩	٢٤	**٠,٦٨	٩	٢٧	**٠,٥٣
١٠	٢٨	**٠,٦٥	١٠	٢٩	**٠,٧٨	١٠	٣٠	**٠,٤٨

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (٦) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١، والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٧)

الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية له

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب العميق	٠,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأسلوب السطحي	٠,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأسلوب الاستراتيجي	٠,٨٤	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات ا-لارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس أساليب التعلم المستهدف قياسه في الدراسة الحالية.

٢- ثبات المقياس:

تم استخدام كل معادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨)

طرق ومعاملات ثبات مقياس أساليب التعلم

م	البعد	معامل ألفا – كرونباخ	طريقة إعادة تطبيق الاختبار
١	الأسلوب العميق	٠,٧٧	٠,٧٣
٢	الأسلوب السطحي	٠,٨٠	٠,٧٤
٣	الأسلوب الاستراتيجي	٠,٨٣	٠,٨١
٦	المقياس ككل	٠,٩١	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٣ – ٠,٩١ وهي قيم جميعها مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

مما سبق يتضح أن مقياس أساليب التعلم يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات،

مما يؤدي إلى الاطمئنان والوثوق في النتائج التي تم الوصول إليها من خلال تطبيقه على طلاب وطالبات عينة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول"توجد أساليب تفكير مفضلة وأخرى غير مفضلة لدى طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم متوسطات درجات الطلاب في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية لدى عينة الذكور وعينة الإناث، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

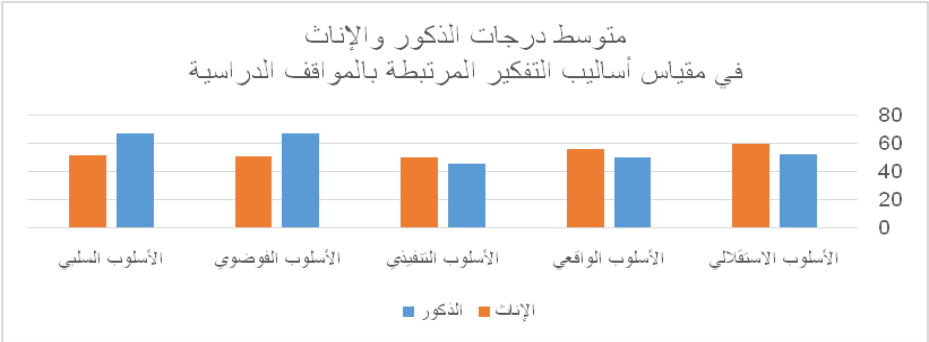
جدول (٩)

قيم متوسطات درجات الذكور والإناث

في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة

أبعاد المقياس	الذكور		الإناث	
	م	الترتيب	م	الترتيب
الأسلوب الاستقلالي	٥٢,٣٥٠	المرتبة الثالثة	٥٩,٧٦٠	المرتبة الأولى
الأسلوب الواقعي	٥٠,٢٦٠	المرتبة الرابعة	٥٦,١٦٠	المرتبة الثانية
الأسلوب التنفيذي	٤٥,٩٢٠	المرتبة الخامسة	٥٠,٦٦٠	المرتبة الخامسة
الأسلوب الفوضوي	٦٧,٣١٠	المرتبة الأولى	٥١,١٥٠	المرتبة الرابعة
الأسلوب السلبي	٦٧,٠٦٠	المرتبة الثانية	٥١,٦٥٠	المرتبة الثالثة

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة:



شكل (١)

متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة

يتضح من الجدول (٩)، والشكل (١) ما يلي:

١-اختلاف تفضيلات أساليب التفكير لدى عينة الذكور عن عينة الإناث.

٢-أما بالنسبة لعينة الذكور فإن الأسلوب الفوضوي هو الأكثر تفضيلاً لدى عينة الذكور حيث إنه جاء في المرتبة الأولى يليه الأسلوب السلبي ثم الاستقلالي ثم الواقعي بينما جاء أقل الأساليب تفضيلاً لدى عينة الذكور الأسلوب التنفيذي.

٣-أما بالنسبة لعينة الإناث فإن الأسلوب الاستقلالي هو الأكثر تفضيلاً لدى عينة الإناث حيث إنه جاء في المرتبة الأولى يليه الأسلوب الواقعي ثم الأسلوب السلبي ثم الفوضوي بينما جاء أقل الأساليب تفضيلاً لدى عينة الإناث الأسلوب التنفيذي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

١-بالنسبة لاختلاف تفضيلات أساليب التفكير لدى عينة الذكور عن عينة الإناث:

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هانج وسيسكو (Huang & Sisco,1994) التي أظهرت نتائجها وجود اختلاف في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.

أيضاً اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هانج وشاو (Huang & Chio,1994) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب الذكور أكثر تفضيلاً للأسلوب التركيبي من الإناث.

كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع ما أشار إليه زهانج (Zhang,2000) أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الخصائص الشخصية للأفراد.

كذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع خصائص أساليب التفكير في أنه يختلف الأفراد في مدى تفضيلهم لأساليب التفكير

ومرونة التنوع والانتقال من أسلوب إلى آخر (محمد رمضان ، ٢٠٠١).

٢-بالنسبة لعينة الذكور:

تعني هذه النتيجة أن الذكور يسيطر عليهم الأسلوب الفوضوي في التفكير في المواقف المرتبطة بالدراسة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب يتسمون بأنهم أكثر فوضوية في التعامل مع البيئة المحيطة بهم، وهم رافضون للتوجيهات والأمور المتعلقة بدراستهم.

٣-بالنسبة لعينة الإناث:

تعني هذه النتيجة أن الإناث يسيطر عليهن الأسلوب الاستقلالي في التفكير في المواقف المرتبطة بالدراسة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات التفكير تعكس قدرة المتعلم على الفهم والاستبصار بالموقف التعليمي، وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بدقة، وإدراك ما يحيط به بشكل منظم بالإضافة إلى تهيئته لمواجهة الظواهر الطارئة بقدر كبير من الاستعداد العقلي (مجدي حبيب، ١٩٩٦).

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه علي قطب (١٩٩٨) من أن التفكير الاستقلالي يساعد الطلاب على إدراك ما يحيط بهم بأنفسهم، ولا ينتظرون أن يفكر لهم الآخرون، وبالتالي يزيد وعيهم بالعالم الذي يعيشون فيه.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشاد عبد العزيز وأحمد علي (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير الاستقلالي.

وهو بالفعل ما أشارت إليه الطالبات "عينة الدراسة" أثناء المقابلات الشخصية غير المقننة معهن أنهن ذوات ظروف أسرية خاصة فمنهن المتزوجة أو المرتبطة، كما أنهن قد وصلن لسن لا يسمح لهن بالاختلاط بالآخرين والتعامل معهم بشكل عادي، وهذا يرجع إلى تقاليد وعادات المجتمع في محافظة سوهاج، حيث ما زالت الأسر محافظة على التقاليد والعادات ولا تسمح لبناتهن الاختلاط بالغرباء من خارج الأسرة أو التحدث إليهن أو مقابلتهن حتى وإن كان ذلك لأجل البحث العلمي، فالأسر لا تعرف ذلك، وهذا أدى بالطالبات في الدبلوم الخاصة في التربية إلى الاعتماد على أنفسهن، وحل مشكلاتهن البحثية بمفردهن، وهذا جعلهن يفضلن أسلوب التفكير الاستقلالي في التعامل مع المواقف الدراسية التي يمررن بها.

بينما جاء الأسلوب التنفيذي في المرتبة الأخيرة لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث وتعني هذه النتيجة أن كلاً من الذكور والإناث عينة الدراسة لا يفضلون إتباع تعليمات أساتذتهم بل يفضلون تنفيذ الأبحاث وفق أهوائهم وآرائهم الشخصية بعيداً تماماً عن

إتباع التعليمات، والأكثر من ذلك وجد أن بعض الطلاب الذكور (عينة الدراسة) قد يأتون بأبحاث بعيدة تماماً عما هو مطلوب منهم بل يجادل أن عمله صحيح ومتقن، لكن في الحقيقة هو لم يحضر المحاضرات ولم يسأل عن المطلوب في البحث، وإنما ذهب إلى مكتبة مجاورة للجامعة فطلب من صاحبها بحث في مادة (كذا) في الدبلوم الخاصة في التربية، ومن المعروف أن صاحب المكتبة ليس له إلا الربح، فطبع له بحثاً وأعطاه له بمبلغ معين. لكن هل هذا الطالب قرأ البحث؟ هل عرف أنه هو المطلوب؟ بالتأكيد لا، إن كل هذه العوامل جعلت أسلوب التفكير التنفيذي المرتبط بالمواقف الدراسية أقلا تفضيلاً لدى عينة الدراسة الحالية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلاتهن لأساليب التفكير.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة أحمد النور (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود أساليب تفكير مفضلة لدى الطلاب عينة الدراسة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رشاد عبد العزيز وأحمد علي (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أن الذكور أكثر استخداماً لأساليب التفكير التنفيذي والإيجابي والواقعي والسلبي، وأن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير الفوضوي والاستقلالي.

كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد رمضان (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب : أسلوب التفكير التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الأقلي، المحلي، التقدمي.

ويمكن إعزاء تفضيل استخدام الطلاب الذكور لأساليب تفكير تختلف عن الطالبات إلى طبيعة عرض المشروعات البحثية، حيث أشارت نتائج دراسة لمب (Lumb,1996) إلى أن الطلاب ذوي أسلوب التفكير التنفيذي كانوا أفضل عند عرض المادة بطريقة خطية، بينما تفوق الطلاب ذوو الأسلوب التشريعي الكلي في فهم الروابط بين المعلومات في شكل متكامل، وكانوا أقل تفوقاً في تذكر المعلومات بشكل تفصيلي بالمقارنة بأصحاب الأسلوب التنفيذي الذين تفوقوا عليهم في هذا الجانب.

كذلك يمكن إعزاء تفضيل استخدام الطلاب الذكور لأساليب تفكير تختلف عن الطالبات إلى الفرق بينهم في المعرفة السابقة واختلاف البناء المعرفي لكل منهم، وهو ما أشار إليه أحمد البهي (٢٠٠٣) أن أساليب تفكير الفرد تكون نتاجاً للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والجوانب

الوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز له يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص.

مما سبق أمكن قبول الفرض الأول للدراسة والذي نص على " توجد أساليب تفكير مفضلة وأخرى غير مفضلة لدى طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج".

كما أمكن الإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نص على "ما أساليب التفكير المفضلة لدى كل من عينة الذكور، عينة الإناث؟".

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني "توجد أساليب تعلم مفضلة وأخرى غير مفضلة لدى طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج".

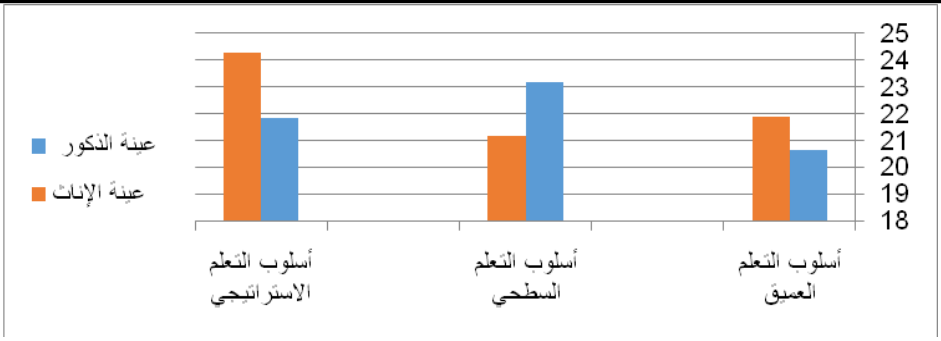
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم متوسطات درجات الطلاب في مقياس أساليب التعلم لدى عينة الذكور وعينة الإناث، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

قيم متوسطات درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم

أبعاد المقياس	الذكور		الإناث	
	م	الترتيب	م	الترتيب
أسلوب التعلم العميق	٢٠,٦٣٠	المرتبة الثالثة	٢١,٩٠٠	المرتبة الثانية
أسلوب التعلم السطحي	٢٣,٢٠٠	المرتبة الأولى	٢١,١٥٠	المرتبة الثالثة
أسلوب التعلم الاستراتيجي	٢١,٨٥٠	المرتبة الثانية	٢٤,٢٨٠	المرتبة الأولى

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم:



شكل (٢)

متوسط درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم

يتضح من الجدول (١٠) والشكل (٢) أن أسلوب التعلم السطحي جاء في المرتبة الأولى بالنسبة للذكور، بينما جاء أسلوب التعلم العميق في المرتبة الثالثة والأخيرة، في حين جاء أسلوب التعلم الاستراتيجي في المرتبة الأولي بالنسبة للإناث، وجاء أسلوب التعلم السطحي في المرتبة الثالثة والأخيرة.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور يفضلون استخدام أسلوب التعلم السطحي أي أنهم يركزون على إتمام متطلبات المهمة التي تسند إليهم وفقط، ويتميزون بالتركيز وحفظ المعلومات من أجل النجاح في الامتحان والحصول على الشهادة، ولا يعنيهم التفوق والتميز في مجال البحث العلمي، علاوة على ذلك هم يركزون بدرجة كبيرة على العناصر المنفصلة دون النظرة المتكاملة للموضوع، وهم يجدون صعوبة كبيرة في فهم المادة المقروءة والتمييز بين المبادئ والحقائق والقوانين والمفاهيم والمصطلحات.

كما تعني هذه النتيجة أن الإناث يفضلن استخدام أسلوب التعلم الاستراتيجي في التعلم لذلك تكون نيتهن الحصول على أعلى درجات ممكنة، ويتميزن بالقدرة على تنظيم وإدارة الوقت والجهد، ويستخدمن الاختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات، ويبذلن الجهد في الاستذكار.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي محمود (١٩٩٤) التي أظهرت نتائجها تفضيل وتعدد استخدام أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سبيكة الخليفي (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها اختلاف تفضيلات أساليب التعلم لدى المجموعات عينات الدراسة.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من نجدي حبشي (٢٠٠١)؛ وعادل البنا (٢٠٠٢)؛ وزينب بدوي (٢٠٠٢) التي أظهرت نتائجها أن المجموعات عينة الدراسة

كـانوا يفضـلون بعـض أسـاليب الـتعلم علـى أخرى.

واتفقت أيضـاً نتـائج هذه الدراسـة مـع مـا أشـار إليـه فيلـدر وسـبيرلين (Felder &Spurlin,2005) أن الطلاب لديهم أساليب مفضـلة فـي الـتعلم يستخدمونها أثنـاء استقبال وتجهيز المعلومـات، ويوجد تبـاين واضـح بـين الطـلاب فـي هـذه الأسـاليب، حيـث يفضـل بعض الطلاب التعامل مع المعلومات العيانية (الحقـائق والبيانـات التجريبيـة). بينمـا يفضـل البعض الآخر التعامل مع المعلومات المجردة (النظريات والرموز والنماذج الرياضية)، ويميل الـبعض الآخـر إلـى المعلومـات البصـرية والصـور والمخططـات والرسـوم البيانيـة ، وفـي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشفهي، كما يرغب آخرون في التعلم من خـلال رؤيـة مـا يحدث أو تجريـب الأشياء والتخيل، وفـي المقابل يفضل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي.

ويعـزي الباحـث تفضـيل الطـلاب الـذكور لأسلوب التعلم السطحي إلى أنهم يركزون فقط على إتمام متطلبات المهمـة التي تسند إليهم ، ويتميزون بـالتركيز وحفظ المعلومـات من أجل النجـاح فـي الامتحـان والحصـول علـى الشـهادة في الدبلوم الخاصة في التربية لأجل الحصـول علـى وظيفـة فـي التربيـة والتعلـيم، ولا يعنـيهم التفوق والتميز في مجال البحث العلمي.

فـي حـين أن الطالبـات يفضـلن أسـلوب الـتعلم الاسـتراتيجي وهـذا يعـزى إلـى طبيعـة مواقف الـتعلم فـي الـدبلوم الخاصـة فـي التربيـة وظروفـه والمقررات الدراسية بالـدبلوم الخاصـة وما تتطلبه من أنشطة نظريـة وعمليـة، كمـا أن الطالبـات أكثـر اهتمامـاً بنتـائج الـتعلم وتحقيـق أعلى مستوى دراسي كهدف مهم بالنسبة لهن، وخاصـة أن بـاب التسـجيل لدرجـة الماجسـتير مفتـوح أمـام جميـع الطـلاب وفـي جميـع التخصصـات ولكن بشرط التقدير لا يقل عن جيـد، وبالتـالي نجـد أن الطالبـات يركـزن علـى الإدارة الفعالـة للوقـت واسـتخدام اسـتراتيجيات منظمـة لطـرق دراسـتهن مـع الاهتمـام بمحتوى المـواد الدراسـية والانتبـاه والحـذر أثنـاء عمليـة الامتحانات.

أما الأسلوب العميق في التعلم فجاء في المرتبـة الثالثـة والأخيـرة لـدى الطـلاب الـذكور، وهـذا يعنـي أن أسـلوب الـتعلم العميـق أقـل الأساليب تفضيلاً لدى الطلاب الذكور، ويمكن تفسـير ذلـك بـنقص مسـتوى الدافعيـة الداخليـة لـدى الطـلاب الـذكور، وضـعف اهتمـامهم بالمعنى وفهم المعلومات، وكذلك قلة الحماس العلمـي وضـعف العـزم فـي الـتعلم مـن أجـل العلـم، ويمكـن تفسـير هـذه النتيجـة أيضـاً فـي ضـوء مـا أشـار إليـه إنتوسـتل (Entwistle,1981) أن الأسـلوب العميـق يتطلـب مسـتوى مناسـباً مـن الـذكاء والمهـارات

التفسيرية لمحتويات النصوص (في رمضان محمد ومجدي الشحات، ٢٠٠١: ٥٥) ولعل متوسطات الدرجات المنخفضة لأسلوب التعلم بالفهم، وترابط الأفكار والدافعية الداخلية تعد تفسيراً جيداً لعدم تفضيل الأسلوب العميق في التعلم لدى الطلاب الذكور.

بينما جاء أسلوب التعلم السطحي أقل تفضيلاً لدى الطالبات عينة الدراسة وهذا قد يعزى إلى أن الطالبات يعنيهم التفوق والتميز في مجال البحث العلمي، والحصول على أعلى درجات ممكنة لكي يفتح أمامهن باب التسجيل لدرجة الماجستير، وبذلك فإن أسلوب التعلم السطحي في التعلم لا يناسبهن، ولا يتفق مع طموحاتهن وميولهن العلمية والبحثية.

مما سبق أمكن قبول الفرض الثاني والذي نص على "توجد أساليب تعلم مفضلة وأخرى غير مفضلة لدى طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج".

كما أمكن الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على "ما أساليب التعلم المفضلة لدى كل من عينة الذكور، عينة الإناث؟".

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث " توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم بأبعاده المختلفة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية ودرجاتهم في مقياس أساليب التعلم، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١١)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية ودرجاتهم في مقياس أساليب التعلم (ن = ٣٠٠)

أبعاد مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية / أبعاد مقياس أساليب التعلم	الأسلوب الاستقلالي	الأسلوب الواقعي	الأسلوب التنفيذي	الأسلوب الفوضوي	الأسلوب السلبي	المقياس ككل
الأسلوب العميق	٠,٩٢١	٠,٩٣٩	٠,٩٧٧	٠,٣٥٤	٠,٣٦٤	٠,٨٦٤

الأسلوب السطحي	٠,٦٩٤	٠,٧١٣	٠,٦٩١	٠,١٧٧	٠,١٩٢	٠,٥٨٣
الأسلوب الاستراتيجي	٠,٨٧٩	٠,٩٠٨	٠,٩٤٤	٠,٣٦٤	٠,٣٧٧	٠,٨٤٩
المقياس ككل	٠,٩٠٥	٠,٩٢٩	٠,٩٥٣	٠,٣٣٦	٠,٣٥٠	٠,٨٤٢

يتضح من الجدول (١١) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة وأساليب التعلم بأبعاده المختلفة، بينما توجد علاقة ارتباطية ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب الفوضوي والأسلوب السطحي، والأسلوب السلبي والأسلوب السطحي.

وفيما يلي تفسير نتائج هذا الفرض:

١-بالنسبة للعلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والأسلوب العميق:

يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة والأسلوب العميق.

وهذا يشير إلى أن هناك اقتراناً وتصاحباً وتلازماً بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة والأسلوب العميق، وأن أي تغير في أحدهما يؤدي إلى تغير في المتغير الآخر سواءً بالسلب أو بالإيجاب.

وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة كلما تحسن أداؤه في أسلوب التعلم العميق. والعكس صحيح.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن أصحاب أسلوب التعلم العميق يتميزون بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعني واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم، وهذه الصفات لا تتوافر إلا عند ذوي أساليب التفكير المتميزين من الطلاب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كريمان منشار (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم العميق وبعض أساليب التفكير.

٢-بالنسبة للعلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والأسلوب السطحي:

يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة والأسلوب السطحي، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة وغير ذات دلالة إحصائية بين كل من الأسلوب الفوضوي والأسلوب السطحي،

والأسلوب السلبي والأسلوب السطحي، وهذا يعني أن مستوى أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية في الأسلوب الفوضوي والسلبي ذو تأثير ضعيف على مستوى أسلوب التعلم السطحي ، وهذا معناه أن الطالب قد يكون ذا أسلوب فوضوي أو سلبي ولكنه يفضل في نفس التوقيت أسلوب التعلم العميق أو الاستراتيجي.

وهذا أيضاً يشير إلى أن هناك اقتراناً وتصاحباً وتلازماً ضعيفاً بين المتغيرين، وأن أي تغير في أحدهما قد لا يؤدي بالضرورة إلى تغير في المتغير الآخر.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوو الأسلوب السطحي يهتمون في مواقف التعلم بإتمام متطلبات المهمة، ويتميزون بالتركيز وحفظ المعلومات من أجل التقويم، والتركيز على العناصر المنفصلة بدون النظرة المتكاملة للموضوع، والصعوبة في فهم المادة المقروءة في التمييز بين المبادئ. وهذا بدوره يؤدي إلى أن هناك ثمة علاقة ضعيفة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الفوضوي والسلبي) وبين أسلوب التعلم السطحي، هذه العلاقة الضعيفة لا ترقى إلى درجة التأثير فيما بين المتغيرين.

٣-بالنسبة للعلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والأسلوب الاستراتيجي:

يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة والأسلوب الاستراتيجي، وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة كلما تحسن أداؤه في أسلوب التعلم الاستراتيجي. والعكس صحيح.

وهذا أيضاً يشير إلى أن هناك اقتراناً وتصاحباً وتلازماً بين المتغيرين، وأن أي تغير في أحدهما يؤدي إلى تغير في المتغير الآخر سواءً بالسلب أو بالإيجاب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كريمان منشار (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم الاستراتيجي وبعض أساليب التفكير.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوي الأسلوب الاستراتيجي تكون نيتهم الحصول على أعلى درجات ممكنة، ويتميزون بالقدرة على تنظيم إدارة الوقت والجهد، ويستخدمون الاختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات، ويبذلون الجهد في الاستذكار، وهذا يجعلهم يوظفون بشكل جيد أساليب التفكير الأكثر

ارتباطاً بموقف التعلم بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة في التعلم.

٤-بالنسبة للعلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والدرجة الكلية لأساليب التعلم:

يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية لأساليب التعلم، وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى أداء الطالب في الدبلوم الخاصة في التربية في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعادها المختلفة كلما تحسن أداؤه في أساليب التعلم بشكل كلي. والعكس صحيح.

وهذا أيضاً يشير إلى أن هناك اقتراناً وتصاحباً وتلازماً بين المتغيرين، وأن أي تغير في أحدهما يؤدي إلى تغير في المتغير الآخر سواءً بالسلب أو بالإيجاب.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كانو وهويت (Cano&Hewitt,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه ولكن بدرجة متوسطة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير أي أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير وطرق التدريس، بمعنى أنه يجب مراعاة أساليب تفكير الطلاب المختلفة عند التدريس لهم، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفضلون العمل بمفردهم (الأسلوب الداخلي في التفكير) لا يستطيعون القيام بالتخطيط لحل المشكلات و يحصلون على درجات منخفضة في الإنجاز الأكاديمي، أما الطلاب الذين يتبعون الإجراءات والقواعد الموجودة مسبقاً (الأسلوب التنفيذي في التفكير) فإنهم يحصلون على درجات عالية من الإنجاز الأكاديمي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زهانج (Zhang,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأسلوب التعلم العميق.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة علي اليوسفي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع (موجبة-سالبة) والدلالة (دالة-غير دالة) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد النور (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم.

مما سبق أمكن قبول الفرض الثالث والذي نص على " توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم بأبعاده المختلفة".

كما أمكن الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على "ما العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟".

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض الرابع "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة".

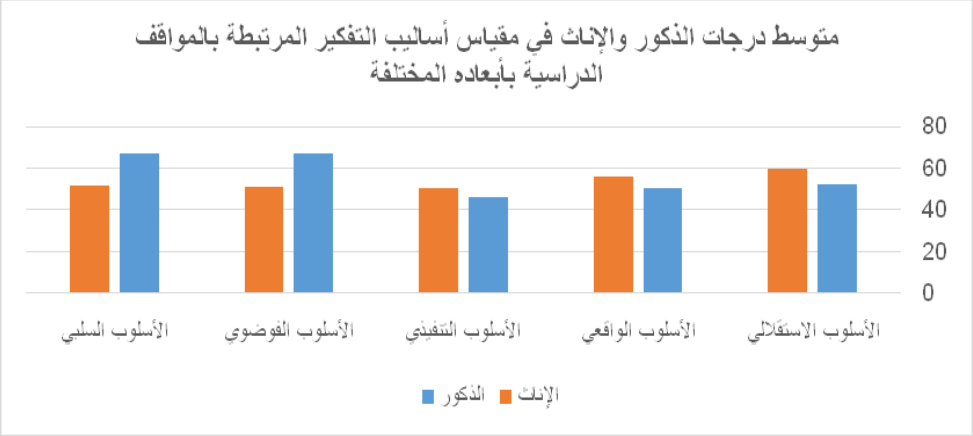
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة

أبعاد المقياس	الذكور (ن=٣٠) في كل أسلوب.		الإناث (ن=٣٠ في كل أسلوب.		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأسلوب الاستقلالي	٥٢,٣٥٠	٤,١١١	٥٩,٧٦٠	٧,٥٧٣	-٨,٥٩٩	٠,٠١
الأسلوب الواقعي	٥٠,٢٦٠	٣,٧١٩	٥٦,١٦٠	٦,٨٧٠	-٧,٥٥٣	٠,٠١
الأسلوب التنفيذي	٤٥,٩٢٠	٥,٨٧٤	٥٠,٦٦٠	٧,٦٠٩	-٤,٩٣١	٠,٠١
الأسلوب الفوضوي	٦٧,٣١٠	١٠,٢٠٧	٥١,١٥٠	٣,٠٧٦	١٥,١٥٩	٠,٠١
الأسلوب السلبي	٦٧,٠٦٠	٩,٧٣٥	٥١,٦٥٠	٣,٤٦٠	١٤,٩١٦	٠,٠١

ويوضح الشكل التالي متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة:



شكل (٣)

متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة

يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٣) ما يلي:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب الاستقلالي لصالح الإناث.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب الواقعي لصالح الإناث.

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث.

٤-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب الفوضوي لصالح الذكور.

٥-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب السلبي لصالح الذكور.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض كما يلي:

١-بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب الاستقلالي:

يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب الاستقلالي لصالح الإناث.

وهذا يعني أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث التفكير في مشكلات بحثية جديدة لا يفكر فيها الذكور، وأنهن يفضلن المشروعات البحثية التي تظهر قدراتهن

الابتكارية، كما أنهن يفضلن المشروعات البحثية الصعبة التي تتحدى قدراتهن، وأنهن يفضلن القراءات الكثيرة والمتعمقة في مشروع بحثهن، كذلك يبحثن بأنفسهن عن حلول جادة للمشكلات التي تواجههن في مشروع بحثهن، كما أنهن أكثر اهتماماً بتدريب أنفسهن على كتابة التقرير النهائي للبحث دون الاستعانة بالآخرين.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معظم الطالبات في الدبلوم الخاصة في التربية ذوات ظروف أسرية خاصة فمنهن المتزوجة أو المرتبطة، كما أنهن قد وصلن لسن لا يسمح لهن بالاختلاط بالآخرين والتعامل معهم بشكل عادي، وهذا يرجع إلى تقاليد وعادات المجتمع في محافظة سوهاج، حيث ما زالت الأسر محافظة على التقاليد والعادات ولا تسمح لبناتهن بالاختلاط بالغرباء من خارج الأسرة أو التحدث إليهن أو مقابلتهن حتى وإن كان ذلك لأجل البحث العلمي، فالأسر لا تعرف ذلك، وهذا أدى بالطالبات في الدبلوم الخاصة في التربية إلى الاعتماد على أنفسهن، وحل مشكلاتهن البحثية بمفردهن، وهذا جعلهن يتفوقن على الذكور في أسلوب التفكير الاستقلالي.

٢-بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب الواقعي:

يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب الواقعي لصالح الإناث.

وهذا يعني أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث حضور المناقشات العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعة، وأنهن يتميزن عن الذكور في نقد المشروعات البحثية، وأنهن أفضل من الذكور في تنظيم المعلومات حول مشروع بحثهن، كذلك قدرتهن على تقديم مبررات مقنعة ومنطقية لاختيار عينة البحث، واختيار الأدوات وتصميمها وضبطها إحصائياً، واستخراج النتائج وتفسيرها سيكولوجياً في ضوء الدراسات والبحوث السابقة، كل ذلك جعلهن أفضل من الذكور في أسلوب التفكير الواقعي.

وفي ضوء المقابلات الشخصية غير المقننة مع الطالبات في الدبلوم الخاصة في التربية "عينة الدراسة" ذكرن أنهن يعانين من مشكلات اجتماعية وأسرية كثيرة منها: عدم اقتناع الأسرة بموضوع الدراسات العليا، وأن البنت ليست إلا للمنزل وتربية الأولاد فقط، أيضاً الإحباط الشديد الذي تلقاه الطالبات من قبل جميع المحيطين بها من أفراد أسرهن والجيران والكلام الكثير مثل "لو نفعت تيجي تقابلني"، " الرجالة مش نافعة هتنفع البنات"، " دا مغرورة، ومش شايفة حد قدامها" ،" يا ست

خليكي في البيت وربي أولادك وسيبك من الهم ده" إن هذه الكلمات وأمثالها تحفزهن أكثر من أجل إثبات ذواتهن في البحث العلمي، وأنهن يستطعن التفوق على الذكور، مما دفعهن إلى استخدام أسلوب التفكير الواقعي حتى ينجحن في مواجهة المشكلات المرتبطة بالمواقف الدراسية في الدبلوم الخاصة في التربية في إعداد أبحاثهن، وكتابة تقارير البحث، والاستذكار الجيد، وحضور المناقشات العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراه، واختيارهن الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة.

٣-بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب التنفيذي:

يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث.

وهذا يعني أن الإناث أفضل من الذكور في إتمام أبحاثهن وفقاً للتعليمات التي تعطى لهن من أساتذتهن، كما أنهن أكثر حرصاً من الذكور على حل مشكلات بحثية معينة مطلوب أن يوجد لها حل، وهي جديرة بالبحث والدراسة، ومما أشار إليه أساتذتهن في المحاضرات، كذلك الطالبات أعلى استعداداً لتلقي التعليمات وتنفيذها بعكس الطلاب الذكور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات أكثر حرصاً على نيل رضا أساتذتهن، والقرب منهم، وإتباع تعليماتهم، وأيضاً حرصهن على التفوق والتميز في الدبلوم الخاصة في التربية بعكس الطلاب الذكور الذين ينفذون الأبحاث وفق أهوائهم وآرائهم الشخصية بعيداً تماماً عن اتباع التعليمات، والأكثر من ذلك وجد أن بعض الطلاب الذكور (عينة الدراسة) قد يأتون بأبحاث بعيدة تماماً عما هو مطلوب منهم بل يجادل أن عمله صحيح ومتقن، لكن في الحقيقة هو لم يحضر المحاضرات ولم يسأل عن المطلوب في البحث، وإنما ذهب إلى مكتبة مجاورة للجامعة فطلب من صاحبها بحث في مادة (كذا) في الدبلوم الخاصة في التربية، ومن المعروف أن صاحب المكتبة ليس له إلا الربح، فطبع له بحثاً وأعطاه له بمبلغ معين. لكن هل هذا الطالب قرأ البحث؟ هل عرف أنه هو المطلوب؟ بالتأكيد لا، إن كل هذه العوامل جعلت الطالبات أفضل من الذكور في أسلوب التفكير التنفيذي المرتبط بالمواقف الدراسية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إيمان شريف وثابت خضير (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الذكور.

٤-بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب الفوضوي:

يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب الفوضوي لصالح الذكور.

وهذا يعني أن الذكور يتصرفون خلال تعاملهم مع الأبحاث المطلوبة منهم في الدبلوم الخاصة في التربية بطريقة عشوائية، ويحلون المشكلات البحثية التي يكلفون بها بدون تخطيط، وأنهم لا يتحملون المسئولية تجاه أبحاثهم، كما أنهم يتجاهلون قواعد وقوانين البحث العلمي، وغالباً ما يتصادمون مع أساتذتهم بعكس الإناث.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها تفوق الذكور على الإناث في أسلوب التفكير الفوضوي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور في الدبلوم الخاصة في التربية يلتحقون بالدبلوم بشكل إجباري وبدون دافعية للتعلم، فهم يلتحقون بالدبلوم بهدف الحصول على وظيفة في التربية والتعليم أو تحسين أوضاعهم في مدارسهم، لذلك فهم يأخذون الأمور بمأخذ الاستهتار وعدم تحمل المسئولية، إنما هو إرضاء لذواتهم حيث إنهم يقولون "أنا عملت إللي عليّ وقدمت على الدبلوم، أعمل إيه أكثر من كده"، إنهم التحقوا بالدبلوم الخاصة إجباراً وليس اختياراً فكانت النتيجة أن أسلوب التفكير الذي سلكوه في الدبلوم الخاصة في التربية هو أسلوب فوضوي، ولو أنهم غيروا معتقداتهم عن الدبلوم الخاصة في التربية لكان وضعهم وتفكيرهم أفضل من ذلك.

٥-بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب السلبي:

يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأسلوب السلبي لصالح الذكور.

وهذا يعني أن الذكور في الدبلوم الخاصة في التربية يصعب عليهم تحديد مشكلة جديرة بالبحث والدراسة، وهم سلبيون لدرجة أنهم يرون أن أي مشروع بحثي هو مناسب لهم دون الاهتمام بمدى أهمية هذا البحث، ومدى الاستفادة منه في خدمة المجتمع المحلي، وهم يرون أن البحث العلمي لا يتطلب خطة جادة، وأن أي خطة يمكن أن تجتاز سيمنار القسم وتسجل، إن هذه سلبية بدرجة عالية لدى الطلاب الذكور، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على مواجهة المشكلات التي تعترض مشروعهم البحثي، وعند محاولة أستاذ المادة مساعدتهم فإنك تجدهم غير قادرين على تحديد المشكلات التي تؤخرهم في استكمال مشروعهم البحثي، أيضاً هم غير قادرين على

تحديد متغيرات البحث، وغير قادرين على صياغة التقرير النهائي للبحث مما قد يعوقهم عن استكمال مشروعهم البحثي.

وتعزى هذه النتيجة إلى إهمال الطلاب الذكور وعدم تحملهم للمسئولية، لدرجة أننا نحن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سوهاج نشعر أن هؤلاء الطلاب ليس هدفهم التعلم، وإنما هدفهم الحصول على شهادة فقط لكي يوظفوا بها في التربية والتعليم، وإذا شددت عليهم في المحاضرات فقد يستاءون جداً ويتذمرون منك، وربما لا يحضرون المحاضرات في المرات القادمة، أو يفتعلون مشكلات في داخل القاعة إذا حضروا المحاضرات.

وتعني نتيجة هذه الدراسة أن نسق التفكير الخاص بالذكور يختلف عن نسق التفكير الخاص بالإناث حيث تميزت الإناث بأساليب التفكير الأكثر إيجابية وهي أسلوب التفكير الاستقلالي والواقعي والتنفيذي، وعلى النقيض من ذلك تميز الذكور بأساليب التفكير الأكثر سلبية وهي الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلبي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هوانج وتشايو (Huang &Chio, 1994) التي أظهرت نتائجها تفوق الطلبة الذكور في نمط التفكير التركيبي على الإناث، أما بقية أنماط التفكير؛ فليس هناك أثر للجنس ذو دلالة إحصائية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حكيمة الطويل (١٩٩٧) التي أظهرت نتائجها اختلاف أساليب التفكير باختلاف الجنس.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشاد عبد العزيز وأحمد علي (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير الاستقلالي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة ناصر اللهيبي (٢٠٠١) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير (المثالي) لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الأخرى.

واتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفى الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اعتدال حسانين (٢٠٠٤) التي أظهرت

نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين المنخفضين تحصيلياً في الأسلوب الفوضوي لصالح الذكور، بينما الفروق بين المرتفعين تحصيلياً في الأسلوب الاستقلالي جاءت لصالح الإناث.

واتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة محمد نوفل وفريال أبو عواد (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مظهر عطيات (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: المحلي، والمتحرر، والفوضوي، والخارجي، لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، لصالح الذكور.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ، فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد عمار (١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير.

كذلك اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اعتدال حسانين (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين المنخفضين تحصيلياً في الأسلوب التنفيذي والواقعي والاستقلالي لصالح الذكور، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين المنخفضين تحصيلياً في الأسلوب السلبي، بينما لدى المرتفعين تحصيلياً لا توجد فروق بين الجنسين في الأسلوب الواقعي والتنفيذي والفوضوي والسلبي.

وأيضاً اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طلال الزغبي ومحمد الشريدة (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير بين الذكور والإناث.

مما سبق أمكن قبول الفرض الرابع والذي نص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة".

كما أمكن الإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على "ما مدى اختلاف أساليب

التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية في ضوء متغيري: أساليب التفكير (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور-إناث) لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟".

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

نص الفرض الخامس "يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الدراسة: فئة الطلاب (الأعلى في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي(٢)) والجنس (ذكور وإناث) على الأداء على مقياس أساليب التعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين ٢×٥ (٥ فئة الطلاب×٢ الجنس) لبيان أثر متغيري فئة الطلاب والجنس والتفاعل بينهما على أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

---

[٢]) إن عينة الدراسة الأساسية قوامها (١٥٠) طالب، (١٥٠) طالبة، ولدينا خمسة أساليب للتفكير، لذلك اختار الباحث أعلى ثلاثين طالباً وطالبة في كل أسلوب على حدة.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملي ٥×٢ (٥ فئة الطلاب (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي)×٢ الجنس (ذكور – إناث)) لبيان أثر متغيري فئة الطلاب والجنس والتفاعل بينهما على أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	مستوي الدلالة
الأسلوب العميق	فئة الطلاب(أ)	٢٤١٦,٢٥٠	٤	٦٠٤,٠٦٣	٨٧٨,٤٦٨	٠,٠١
	الجنس (ب)	١٩٠,١٢٥	١	١٩٠,١٢٥	٢٧٦,٤٩٣	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	١٥,٨٥٠	٤	١٥,٨٥٠	١,٧٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٣٠,٦٥٠	٢٩٠	٠,٦٨٨		
	المجموع الكلي	٢٧٥٢,٨٧٥	٢٩٩			
الأسلوب السطحي	فئة الطلاب(أ)	٦٤٤,٠٣٠	٤	١٦١,٠٠٨	١١٧,٧٢٧	٠,٠١
	الجنس (ب)	٩,٢٤٥	١	٩,٢٤٥	٦,٧٦٠	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٦٩,٢٥٨	٤	٦٩,٢٥٨	١,٦٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٥٩,٨٥٠	٢٩٠	١,٣٦٨		
	المجموع الكلي	١١٩٠,١٥٥	٢٩٩			
الأسلوب الاستراتيجي	فئة الطلاب(أ)	٢٨٦٤,٤٨٠	٤	٧١٦,١٢٠	٦٦٠,٦٥٩	٠,٠١
	الجنس (ب)	٨٠,٦٤٥	١	٨٠,٦٤٥	٧٤,٣٩٩	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٦٦,٩٧٠	٤	٦٦,٩٧٠	١,٩٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٠٥,٩٥٠	٢٩٠	١,٠٨٤		
	المجموع الكلي	٣٤١٨,٩٥٥	٢٩٩			
الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم	فئة الطلاب(أ)	١٥٦٨٤,١٧٠	٤	٣٩٢١,٠٤٣	٦٤٢,١٠١	٠,٠١
	الجنس (ب)	٦٦٦,١٢٥	١	٦٦٦,١٢٥	١٠٩,٠٨٣	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٢٩٧,٣٦٣	٤	٢٩٧,٣٦٣	١,٦٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١١٦٠,٢٥٠	٢٩٠	٢,٠٣٤		
	المجموع الكلي	١٨٦٩٩,٩٩٥	٢٩٩			

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الطلاب ذوي أساليب التفكير المرتفع في أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

٢–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الجنسين في أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

٣-لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: فئة الطلاب (المتميزين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور وإناث) على أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

١-الفروق بين الطلاب المتميزين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) على أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (فئة الطلاب) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب المتميزين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) على أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٤)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب ذوي أسلوب التفكير المرتفع في أساليب التعلم بأبعاده المختلفة (ن=٣٠)

أساليب التفكير	المتوسطات في أسلوب التعلم سطحي	الفرق بين المتوسطين في أسلوب التعلم السطحي	المتوسطات في أسلوب التعلم الإستراتيجي	الفرق بين المتوسطين في أسلوب التعلم الاستراتيجي	المتوسطات في أسلوب التعلم العميق	الفرق بين المتوسطين في أسلوب التعلم العميق	المتوسطات في أسلوب التعلم "الدرجة الكلية"	الفرق بين المتوسطين في أسلوب التعلم "الدرجة الكلية"
مرتفع في الأسلوب الاستقلالي	١٩،٨٥٠	٢،٧٧٥	٢٥،٣٢٤	٢،٢٤٠	٢٦،٧٩٣	١،٣٧٩	٨١،٩٦٧	**٩،١٣٦
مرتفع في الأسلوب الواقعي	١٧،٠٧٥		٢٧،٥٦٤		٢٨،١٩٢		٧٣،٨٣١	
مرتفع في الأسلوب الاستقلالي	١٩،٨٥٠	٢،٤٢٥	٢٥،٣٢٤	٢،٢٤٩	٢٦،٧٩٣	٣،١٧٠	٨١،٩٦٧	** ٦،٧٠٤
مرتفع في الأسلوب التنفيذي	٢٢،٢٧٥		٢٣،٠٢٥		٢٩،٩٦٣		٧٥،٢٦٣	
مرتفع في الأسلوب الاستقلالي	١٩،٨٥٠	*٥،٠٢٥	٢٥،٣٢٤	**٧،٠٨٥	٢٦،٧٩٣	**١٠،٥١٢	٨١،٩٦٧	**٢٠،٥٧٢
مرتفع في الأسلوب الفوضوي	٢٦،٨٧٥		١٨،٢٣٩		١٦،٢٨١		٦١،٣٩٥	
مرتفع في الأسلوب الاستقلالي	١٩،٨٥٠	*٤،٩٥٠	٢٥،٣٢٤	**٧،٣٤٦	٢٦،٧٩٣	**١١،٥٣٥	٨١،٩٦٧	**٢٣،٩٣١
مرتفع في الأسلوب السلبي	٢٤،٨٠٠		١٧،٩٧٨		١٥،٢٥٨		٥٨،٠٣٦	
مرتفع في الأسلوب الواقعي	١٧،٠٧٥	*٥،٢٠٠	٢٧،٥٦٤	*٤،٥٣٩	٢٨،١٩٢	١،٧٧١	٧٢،٨٣١	٢،٤٣٢
مرتفع في الأسلوب التنفيذي	٢٢،٢٧٥		٢٣،٠٢٥		٢٩،٩٦٣		٧٥،٢٦٣	
مرتفع في الأسلوب الواقعي	١٧،٠٧٥	**٩،٨٠٠	٢٧،٥٦٤	**٩،٣٢٥	٢٨،١٩٢	**١١،٩١١	٧٢،٨٣١	**١١،٤٣٦
مرتفع في الأسلوب الفوضوي	٢٦،٨٧٥		١٨،٢٣٩		١٦،٢٨١		٦١،٣٩٥	
مرتفع في الأسلوب الواقعي	١٧،٠٧٥	**٧،٧٢٥	٢٧،٥٦٤	**٩،٥٨٦	٢٨،١٩٢	**١٢،٩٣٤	٧٢،٨٣١	**١٤،٧٩٥
مرتفع في الأسلوب السلبي	٢٤،٨٠٠		١٧،٩٧٨		١٥،٢٥٨		٥٨،٠٣٦	
مرتفع في الأسلوب التنفيذي	٢٢،٢٧٥	*٤،٦٠٠	٢٣،٠٢٥	*٤،٧٨٤	٢٩،٩٦٣	**١٣،٦٨٢	٧٥،٢٦٣	**١٣،٨١٨
مرتفع في الأسلوب الفوضوي	٢٦،٨٧٥		١٨،٢٣٩		١٦،٢٨١		٦١،٣٩٥	
مرتفع في الأسلوب التنفيذي	٢٢،٢٧٥	٢،٥٢٥	٢٣،٠٢٥	*٥،٠٤٧	٢٩،٩٦٣	**١٤،٧٠٥	٧٥،٢٦٣	**١٧،٢٢٧
مرتفع في الأسلوب السلبي	٢٤،٨٠٠		١٧،٩٧٨		١٥،٢٥٨		٥٨،٠٣٦	

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١.

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٥.

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

أ-بالنسبة للفرق بين المتوسطات في أسلوب التعلم السطحي:

*لا توجد فروق بين المجموعات (مرتفع في الأسلوب الاستقلالي، والواقعي، والاستقلالي والتنفيذي، والتنفيذي والسلبي).

*توجد فروق بين المجموعات (الاستقلالي والفوضوي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفوضوي، والاستقلالي والسلبي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح السلبي، والواقعي والتنفيذي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح التنفيذي، والواقعي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الفوضوي، والواقعي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح السلبي، والتنفيذي والفوضوي عند ٠,٠٥ لصالح الفوضوي).

ب-بالنسبة للفرق بين المتوسطات في أسلوب التعلم الاستراتيجي:

*لا توجد فروق بين المجموعات (مرتفع في الأسلوب الاستقلالي، والواقعي، والاستقلالي والتنفيذي).

*توجد فروق بين المجموعات (الاستقلالي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والاستقلالي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والواقعي والتنفيذي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الواقعي، والواقعي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الواقعي، والواقعي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الواقعي، والتنفيذي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح التنفيذي، والتنفيذي والسلبي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح التنفيذي).

ج- بالنسبة للفرق بين المتوسطات في أسلوب التعلم العميق:

*لا توجد فروق بين المجموعات (مرتفع في الأسلوب الاستقلالي، والواقعي، والاستقلالي والتنفيذي، والواقعي والتنفيذي).

*توجد فروق بين المجموعات (الاستقلالي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والاستقلالي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والواقعي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الواقعي، والواقعي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الواقعي، والتنفيذي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح التنفيذي، والتنفيذي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح التنفيذي).

د- بالنسبة للفرق بين المتوسطات في أساليب التعلم "الدرجة الكلية":

*لا توجد فروق بين المجموعات (مرتفع في الأسلوب الواقعي والتنفيذي).

*توجد فروق بين المجموعات (مرتفع في الأسلوب الاستقلالي والواقعي عند مستوى ٠,٠١لصالح الاستقلالي، والاستقلالي والتنفيذي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والاستقلالي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والاستقلالي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاستقلالي، والواقعي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح الواقعي، والواقعي والسلبي عند

مستوى ٠,٠١ لصالح الواقعي، والتنفيذي والفوضوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح التنفيذي، والتنفيذي والسلبي عند مستوى ٠,٠١ لصالح التنفيذي).

ب-الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل الجنس (الذكور والإناث) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم حساب المتوسطات لكل من الذكور والإناث على الترتيب فكانت النتائج كما يلي (٢٣,٢٠٠، ٢١,١٥٠) في التعلم السطحي لصالح الذكور، (٢١,٨٥٠، ٢٤,٢٨٠) في التعلم الاستراتيجي لصالح الإناث، (٢٠,٦٣٠، ٢١,٩٠٠) في التعلم العميق لصالح الإناث، (٦٥,٦٨٠، ٦٧,٣٣٠) في أساليب التعلم "الدرجة الكلية" لصالح الإناث.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور يتفوقون على الإناث في التركيز على إتمام متطلبات المهمة التي تسند إليهم وفقط، ويتميزون بالتركيز وحفظ المعلومات من أجل النجاح في الامتحان والحصول على الشهادة، ولا يعنيهم التفوق والتميز في مجال البحث العلمي، علاوة على ذلك هم يركزون بدرجة كبيرة على العناصر المنفصلة بدون النظرة المتكاملة للموضوع، وهم يجدون صعوبة كبيرة في فهم المادة المقروءة والتمييز بين المبادئ والحقائق والقوانين والمفاهيم والمصطلحات.

كما تعني هذه النتيجة أن الإناث أفضل من الذكور في التعلم بنية (بقصد) الفهم ، والاهتمام والنشاط والبحث عن المعنى، وتنظيم الأفكار الجديدة بمعارفهن السابقة، وربط معارفهن بخبرات الحياة اليومية، واستخدام الأدلة والبراهين وربطها بالخاتمة conclusion ، والتفاعل النشط vigorous interaction مع المحتوى، ويفضلن المحاضرات والمواقف التي بها نوع من التنافس والدافعية؛ لذلك تكون نيتهن الحصول على أعلى درجات ممكنة، ويتميزن بالقدرة على تنظيم وإدارة الوقت والجهد، ويستخدمن الاختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات، ويبذلن الجهد في الاستذكار.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سنيدر (Snyder,2000) التي أظهرت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في أسلوب التعلم البصري، والتحليلي، والفردي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لينكولن وراديماتشر (Lincoln&Rademacher,2006) التي توصلت إلى أن الإناث يفضلن أساليب التعلم السمعية، بينما يفضل الذكور أساليب التعلم المعتمدة على أخذ الملاحظات، كما أظهرت النتائج أن الفروق كانت قليلة بالنسبة لأساليب التعلم البصرية، بينما كانت الفروق جوهرية في أساليب التعلم المعتمدة على القراءة أو الكتابة (السمعية والحركية).

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة منذر بلعاوي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أربعة أنواع من أساليب التعلم، تفوق الطلاب على الطالبات في ثلاثة منها: الجماعي والحركي والفردي، بينما تفوقت الإناث في أسلوب التعلم اللمسي.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عامر ياسر وعلي كاظم (١٩٩٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير الجنس.

ج-تأثير التفاعل بين متغيري الدراسة: فئة الطلاب (المتميزين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور وإناث) على أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين فئة الطلاب (المتميزين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور وإناث) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: (المتميزين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور وإناث) على أساليب التعلم بأبعاده المختلفة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية.

وتعني هذه النتيجة أن تأثير أساليب التفكير على أساليب التعلم لا يعتمد على جنس الطالب ذكراً كان أم أنثى، أيضاً تأثير جنس الطالب ذكراً كان أم أنثى على أساليب التعلم لا يعتمد على أساليب التفكير.

مما سبق أمكن قبول الفرض الخامس جزئياً والذي نص على ""يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الدراسة: فئة الطلاب

(الأعلى في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (الأسلوب الاستقلالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب السلبي) والجنس (ذكور وإناث) على الأداء على مقياس أساليب التعلم".

كما أمكن الإجابة عن السؤال الخامس والذي نص على "ما مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بأبعاده المختلفة لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟".

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

نص الفرض السادس "تسهم أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي لاستخراج قيم معاملات الانحدار المعيارية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٥)

قيم معاملات الانحدار المعيارية للمتغيرات المستقلة

أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية	الأسلوب العميق	الأسلوب السطحي	الأسلوب الاستراتيجي	الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم
ثابت الانحدار	١,١٤٧-	٠,٤٠٣	١,٨٥٣-	٢,٥٩٦-
الأسلوب الاستقلالي	٠,١٠٨	٠,٣٤١-	٠,٥٧٥-	٠,٢٩١-
الأسلوب الواقعي	٠,١٤٢	١,٩٧٧	١,١١٣	١,٠٢٩
الأسلوب التنفيذي	٠,١٧٥	١,٢٢٥-	٠,٠٧٠	٠,٢١٢-
الأسلوب الفوضوي	٠,٢١٨-	٠,٢٠٩	٠,٠٨٩-	٠,١٠٢-
الأسلوب السلبي	٠,٣٠٥-	٠,١٠٦	٠,٠٥١-	٠,١١٢-

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

١-بالنسبة للأسلوب العميق:

يتضح من الجدول (١٥) أن الأسلوب الاستقلالي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم العميق والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الاستقلالي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠,١٠٨) وحدة معيارية في أسلوب التعلم العميق، كما يتضح أن الأسلوب الواقعي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم العميق والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الواقعي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠,١٤٢) وحدة معيارية في أسلوب التعلم العميق، كذلك يتضح أن الأسلوب التنفيذي له قدرة تنبؤية في أسلوب

التعلم العميق والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب التنفيذي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠,١٧٥) وحدة معيارية في أسلوب التعلم العميق.

بينما يتضح من الجدول (١٥) أن الأسلوب الفوضوي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم العميق والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الفوضوي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٢١٨) وحدة معيارية في أسلوب التعلم العميق، أيضاً يتضح أن الأسلوب السلبي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم العميق والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب السلبي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٣٠٥) وحدة معيارية في أسلوب التعلم العميق.

وهذا يشير إلى أن أي زيادة في الأسلوب الاستقلالي أو الأسلوب الواقعي أو الأسلوب التنفيذي يقابلها زيادة في أسلوب التعلم العميق.

٢-بالنسبة للأسلوب السطحي:

يتضح من الجدول (١٥) أن الأسلوب الواقعي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم السطحي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الواقعي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (١,٩٧٧) وحدة معيارية في أسلوب التعلم السطحي، كذلك يتضح أن الأسلوب الفوضوي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم السطحي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الفوضوي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠,٢٠٩) وحدة معيارية في أسلوب التعلم السطحي، أيضاً يتضح أن الأسلوب السلبي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم السطحي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب السلبي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠,١٠٦) وحدة معيارية في أسلوب التعلم السطحي.

في حين نجد أن الأسلوب الاستقلالي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم السطحي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الاستقلالي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٣٤١) وحدة معيارية في أسلوب التعلم السطحي، أيضاً نجد أن الأسلوب التنفيذي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم السطحي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب التنفيذي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-١,٢٢٥) وحدة معيارية في أسلوب التعلم السطحي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب أصحاب الأسلوب الاستقلالي في الدبلوم الخاصة في التربية يتمسكون بآرائهم الشخصية في تنفيذ الأبحاث المطلوبة منهم، أو حل المشكلات البحثية دون التأثر بآراء الآخرين، وهم لا يلتزمون حرفياً بقواعد وقوانين البحث العلمي مما يجعلهم مسئولون عن

تعلمهم ولذلك يلجأون إلى أسلوب التعلم العميق حتى لا يقعون في أخطاء تثير غضب أساتذتهم منهم.

أيضاً نجد أن الطلاب أصحاب الأسلوب الواقعي يعطون أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذونه من قرارات في أبحاثهم، وفي حل المشكلات التي تواجههم في إجرائها، والاهتمام بإصلاح ما يرونه من أخطاء فيها وهذا يجعلهم يلجأون أيضاً إلى تبني أسلوب التعلم العميق.

كذلك نجد أن الطلاب أصحاب الأسلوب التنفيذي ينفذون التعليمات التي تعطى لهم، أو يحلون مشكلات بحثية معينة مطلوب أن يوجدوا لها حلاً، وهذا يستلزم منهم اللجوء إلى أسلوب التعلم العميق.

والعكس واضح تماماً أمام الطلاب أصحاب الأسلوب الفوضوي والسلبي فهم ليسوا في حاجة ماسة لاستخدام أسلوب التعلم العميق من وجهة نظرهم الشخصية.

٣-بالنسبة للأسلوب الاستراتيجي:

يتضح من الجدول (١٥) أن الأسلوب الواقعي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم الاستراتيجي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الواقعي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (١,١١٣) وحدة معيارية في أسلوب التعلم الاستراتيجي، كذلك يتضح أن الأسلوب التنفيذي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم الاستراتيجي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب التنفيذي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠,٠٧٠) وحدة معيارية في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

بينما يتضح أن الأسلوب الاستقلالي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم الاستراتيجي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الاستقلالي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٥٧٥) وحدة معيارية في أسلوب التعلم الاستراتيجي، كذلك يتضح أن الأسلوب الفوضوي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم الاستراتيجي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الفوضوي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٠٨٩) وحدة معيارية في أسلوب التعلم الاستراتيجي، أيضاً يتضح أن الأسلوب السلبي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم الاستراتيجي والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب السلبي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٠٥١) وحدة معيارية في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

وهذا يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الواقعي أو الأسلوب التنفيذي يقابلها زيادة في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

والعكس صحيح أي أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الاستقلالي أو الأسلوب الفوضوي أو الأسلوب السلبي يقابلها نقص في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوو الأسلوب الواقعي والأسلوب التنفيذي يتناغم وينسجم مع الطلاب الذين يفضلون الأسلوب الاستراتيجي؛ وذلك لأن نيتهم الحصول على أعلى درجات ممكنة، ويتميزون بالقدرة على تنظيم إدارة الوقت والجهد، ويستخدمون الاختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات، ويبذلون الجهد في الاستذكار، وهذا يجعلهم يوظفون بشكل جيد الأسلوب الواقعي والأسلوب التنفيذي؛ لأنهما الأكثر ارتباطاً بموقف التعلم بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة في التعلم.

بينما العكس واضح تماماً أمام الطلاب أصحاب الأسلوب الاستقلالي والفوضوي والسلبي فهم ليسوا في حاجة ماسة لاستخدام أسلوب التعلم الاستراتيجي من وجهة نظرهم الشخصية.

٤-بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم:

يتضح من الجدول (١٥) أن الأسلوب الواقعي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية" والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الواقعي وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (١,٠٢٩) وحدة معيارية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية".

ويتضح أيضاً أن الأسلوب الاستقلالي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية" والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الاستقلالي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٢٩١) وحدة معيارية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية" ،

كما يتضح أن الأسلوب التنفيذي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية" والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب التنفيذي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,٢١٢) وحدة معيارية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية".

ويتضح أيضاً أن الأسلوب الفوضوي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية" والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب الفوضوي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,١٠٢) وحدة معيارية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية".

أيضاً يتضح أن الأسلوب السلبي له قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية" والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في الأسلوب السلبي وحدة معيارية واحدة يقابله نقص (-٠,١١٢) وحدة معيارية في أسلوب التعلم " الدرجة الكلية".

وهذا يشير إلى أن أي زيادة في الأسلوب الواقعي فقط يقابلها زيادة في أسلوب التعلم "الدرجة الكلية". والعكس صحيح فإن أي زيادة بالنسبة للأسلوب الاستقلالي، التنفيذي،

الفوضوي، السلبي يقابلها نقص في أسلوب التعلم "الدرجة الكلية".

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوو الأسلوب الواقعي يعطون أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذونه من قرارات في سبيل حل المشكلات التي تواجههم في استكمال مشروعهم البحثي، ويهتمون بتعديل ما يرونه من أخطاء وهذا يقابله زيادة في توظيف أساليب التعلم لديهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة علي اليوسفي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع (موجبة-سالبة) والدلالة (دالة-غير دالة) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد النور (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم.

مما سبق أمكن قبول الفرض السادس والذي نص على "تسهم أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج".

كما أمكن الإجابة عن السؤال السادس والذي نص على "ما مدى إسهام أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية الخمسة في التنبؤ بأساليب التعلم لدي طلاب الدبلوم الخاصة في التربية؟".

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات الآتية:

١-إعداد برامج تدريبية لتنمية أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة.

٢-إعداد بعض الندوات الإرشادية لتبصير الطلاب بأساليب التفكير وأساليب التعلم لديهم، وكيفية التعرف عليها وأثرها في العملية التعليمية، وما العوامل التي تكمن وراء تبنيهم لأسلوب دون آخر؟، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.

٢-تقديم نشرات توعوية للطلاب للتعريف برؤية ورسالة وأهداف الدبلوم الخاصة في التربية بجامعة سوهاج.

٣-تشجيع الطالبات على الالتحاق بالدبلوم الخاصة في التربية وعدم الالتفات للكلمات المسيئة التي تصدر من بعض المحيطين بهن.

٤-توعية الطلاب الذكور بصفة خاصة والطلاب والطالبات بصفة عامة بأهمية الدبلوم الخاصة في التربية ودورها في تنمية قدراتهم ومهاراتهم في مجالي التدريس والبحث العلمي.

٥-تشجيع الطلاب الذكور على استخدام الأسلوب الاستقلالي والواقعي والتنفيذي بدلاً من الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلبي في المواقف التعليمية بصفة خاصة والمواقف الحياتية بصفة عامة.

٦-حث الطلاب على تبني الأسلوب العميق في التعلم، والتركيز على الفهم والتطبيق وليس الحفظ والاسترجاع.

٧-نشر ثقافة "التعلم لأجل التعلم"، و "التعلم مدى الحياة" بين طلاب الجامعة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث المقترحات الآتية:

١-إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب في علاقتها ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية.

٢-إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التفكير في إطار نماذج أخرى مثل نموذج هاريسون وبرامسون (Harrison&Bramson)، ونموذج مارزانو لأبعاد التفكير، ونموذج هيرمان للسيادة المخية.

٣-إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم في إطار نماذج أخرى مثل نموذج بيجز Biggs ، ونموذج شمك Schmeck ، ونموذج باسك Bask، ونموذج كولب Kolb ، وأثرها في مختلف مخرجات التعلم المعرفية أو الانفعالية.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

-أحمد البهي السيد. (٢٠٠٣). نمذجة العلاقة بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٩(١٢)، ٩١- ١٣٩.

-أحمد البهي السيد. (٢٠٠٤). العلاقة بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتهما على التفكير الإبداعي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٤ ، ١ -٤٢.

-أحمد محمد الغرايبة وسلامة عقيل المحسن. (٢٠١٣). أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، العدد (٣٠)، ١٣٧-١٧٠.

-أحمد يعقوب النور. (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان. *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٨(٢)، ١٢٣-١٥٥.

-اعتدال عباس حسانين. (٢٠٠٤).أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيلياً. *دراسات عربية في علم النفس*. ٣(٢)، ٥٩-١٠٦.

-إلهام إبراهيم وقاد. (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة

المكرمة، *رسالة دكتوراه*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

-أمينة إبراهيم شلبي. (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٤(١٢)، ٨٧-١٤٢.

-إيمان محمد شريف وثابت محمد خضير. (٢٠١١) أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموسم.*مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١٠(٢)، ٥٥ – ١٨٠.

-حسين حسن طاحون. (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين. *مجله كليه التربية بالزقازيق*. ٣٦،٤٣-٨٦.

-حكيمة فتحي الطويل. (١٩٩٧). البناء العاملي لأساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية. *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

-حمدي شاكر محمود. (١٩٩٤). بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط،١٠(١)، ١-١٧.

-خديجة أحمد السياغى. (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى الطلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات. *المؤتمر العلمي العربي الأول*. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادى.١٨-١٩ أبريل،٥١٥-٥٩٦.

-ردمان محمد غالب. (٢٠٠١).أنماط التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، صنعاء، ١١، ١٥٠ -١٧٠.

-رشاد علي عبد العزيز وأحمد علي وأحمد. (٢٠٠٠). الفروق في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديمياً من الجنسين لطلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٩٠، ٢٩٩-٣٣٣.

-رمضان محمد رمضان، ومجدي محمد الشحات. (٢٠٠١). أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٣٠(١)، ٣١-٦١.

-روبرت ستيرنبرج . (٢٠٠٤). *أساليب التفكير*. ترجمة عادل سعد يوسف خضر. القاهرة. النهضة المصرية

-زياد أمين بركات. (٢٠٠٥). أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية، *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات*، ٧(٢)، ١٠٩-١٣٨.

-زينب عبد العليم بدوي. (٢٠٠٢). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٥٣(١٢)، ٩-٧٩.

-سبيكة يوسف الخليفي. (٢٠٠١). أساليب التعلم المفضلة وأبعاد الشخصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينتين قطرية وإماراتية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ١٥(١)، ٦٢-١٠٨.

-السيد محمد أبو هاشم. (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، *مركز البحوث التربوية*.

-السيد محمد أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال. (٢٠٠٨). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ٣٤ (١٢)، ٨٧- ١٤٢.

-صمويل تامر بشرى ومنتصر صلاح عمر. (٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ١(٢٩)، ٤٨٧-٥٣٩.

-طلال عبد الله الزغبي ومحمد الشريدة. (٢٠٠٧). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، دمشق، ٥(٢)، ١٠٣-١٢٥.

-عادل السعيد البنا. (٢٠٠٢). مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٧(٨)، ٩-٨٤.

-عامر حسن ياسر وعلي مهدي كاظم. (١٩٩٨). أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٣٣، ٤٨-٦٧.

-عبد الرحمن عبد العزيز العبدان وسليمان علي المعارك. (١٩٩٢). أساليب تعلم اللغة الإنجليزية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين. *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٤ (١)،٣٣٥-٣٥٧.

-عبد العال أحمد عجوة. (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٣(٩)،٣٦٢-٤٣٠.

-عدنان يوسف العتوم. (٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-عزيزة عبد العزيز المانع.(٢٠٠٦). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، الأردن، ٣٢ (٢)، ٢٠١-٢١٥.

-عصام علس الطيب. (٢٠٠٦). *أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*، القاهرة.عالم الكتب.

-على قطب. (١٩٩٨).التفكير الإبداعي وفلسفة التعليم المصري.*المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية*.التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين. كلية التربية. جامعة طنطا.٢٨-٢٩ أبريل.

-علي عباس اليوسفي.(٢٠١٠). أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة، ٦(٤)، ٣١٥-٣٣٠.

-غسان المنصور وعلي منصور(٢٠٠٧): أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذه الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، ٢٣(١)، ٤١٧-٤٥٥.

-فتحي عبد الرحمن جروان. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات*. الطبعة الثالثة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-كريمان عويضة منشار.(٢٠٠٤).دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٢٨، (٤)، ١٧١-٢٠٩.

-مجدي عبد الكريم حبيب. (١٩٩٥). *دراسات في أساليب التفكير*، القاهرة، النهضة المصرية.

-مجدي عبد الكريم حبيب. (١٩٩٦)٠ *التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات*، القاهرة، النهضة المصرية.

-محمد رمضان.(٢٠٠١).دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٤٦(١٢) ، ١١-٤٠.

-محمد علي مصطفى.(٢٠٠٠). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٥(٣)، ٦١-٩٣.

-محمد عمار. (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدي طلاب الجامعة " دراسة مقارنة" ٠*رسالة ماجستير*، جامعة عين شمس، كلية التربية.

-محمد فرحان القضاة. (٢٠٠٨). أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٣٩(٢)، ٣١٢-٣٣٦.

-محمد نوفل وفريال أبو عواد. (٢٠١٢).أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، العلوم الإنسانية، ٢٦(٥)، ١٢١٧-١٢٥٧.

-محمود محمد أبو جادو.(٢٠٠٦)*نظرية الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي*، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

-مريم بولس أيوب. (٢٠١١). أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم في علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية سترنبرج.*رسالة ماجستير*. كلية التربية. جامعة سوهاج.

-مصطفى كامل. (١٩٩٣).أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة، دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٢٢، ١-٢٥.

-مصطفى هيلات أحمد الزعبي وأنور شديفات. (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.١١ (١)، ٢٦٦-٢٩٠.

-مظهر محمد عطيات. (٢٠١٣). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها

ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية*، ٤٠(٣)، ١١٣٥-١١٥٩.

-منذر يوسف بلعاوي. (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم، *مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن*، ٦١، ٢٠٣-٢٢٩.

-ناصر بن حامد اللهيبي. (٢٠٠١). أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة الكرمة: دراسة نفسية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. ١٣(١)، ١٧١-١٩٦.

-نايفة قطامي. (٢٠٠١). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-نجدي ونيس حبشي. (٢٠٠١). تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٤ (١٤)، ٦٩-١١٢.

-نجيب الفونس خزام.(١٩٩٦).البنية العاملية لصورة غربية من استبيان (بايفو) للفروق الفردية في طرق التفكير. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ١٤(٦)، ٥٤- ١١٣.

-يوسف أبو المعاطي.(٢٠٠٥)٠أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ٤٩(١٥)، ٣٧٥-٤٤٦.

-يوسف جلال يوسف. (٢٠٠٥) أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية: دراسة تحليلية مقارنة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٤٩(١٥)، ٣٧٥-٤٤٦.

-يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة وقطامي. (٢٠٠٠)تصميم *التدريس*, عمان –الأردن, دار الفكر .

يوسف محمود قطامي. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير لجميع الأطفال*، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Alumran, J. I.(2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement bahraini university students, Individual Differences Research,6(4),303-316.

-Bernardo, A. Zhang. L. & Callueng, C. (2002). Thinking styles and academic achievement among filipino students. The Journal of Genetic Psychology. 163 (2), 149-163.

-Biggs, j. b.(1987).Individual & group differences in study processes, British Journal of Educational Psychology, 48,266-279.

-Biggs , J , Kember , D and Leung , D (2001) . The revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ2F, British Journal of Educational Psychology, 71(2),217-229.

Engineering Education. 78(7), 674-681.
-Felder, R. & Spurlin, J. (2005). Application reliability and validity of the index of learning styles. Journal of Engineering Education. 21 (1),103-112.
-Furner,J.;Yahya,N.& Duffy,M. (2005). Teach mathematics: strategies to teach all students. Intervention in School and Clinic, 41(1),16-23.
-Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking in the school. European Journal for High Ability. (6). 201-219.
-Harrison, A & Bramson, R. (1982). Styles of thinking strategies for asking question. N.Y. Anchor Press.
-Houghton,w. (2004).Engineering subject center guide: learning and teaching theory for engineering academics, http://www.engsc.ac.UK/er/theory/learning.asp.
-Huang, J. & Chio, L. (1994). Japanese college students thinking styles, Psychological Reports, 75, 143-146.
-Hung, J. & Sisco, B.R.(1994)Thinking styles of Chinese and American students in higher education, A comparative study, Psychological Reports,74(2),475-480.
-Johnes, F. (2004). Thinking styles. Available at http://www. Thinking styles.Co.Uk.28-2-2014.
-Judi, I. (2006). "An Investigation of thinking styles and learning approaches of university students in Nigeris". Education-Tests-and Measurement. 67(5), 7-17.
-Keefe, J.W. (1987). Learning styles theory and practice. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
-Kember, D. & Leung, D. Y. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory analysis on the
-Bradford,K. (2009). Deep and surface approaches to learning and the strategic approach to study in higher education passed on phenomenographic research, http:// www. arasite. org/ gaes TKB.htm.
-Busato, v. b., prins,f. g. Eishout,j. j.& Hamaker,C.(1998).Learnaig styles: a cross sectional & longitudinal study in higher education, British Journal of Educational Psychology,68,427-441.
-Cano, G. & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their inter-relationship and influence on academic achievement. Educational Psychology. 20(4),413-430.
-Clark, R. M. (1986). Students, approaches to learning in an innovative medical school: A cross-sectional study, British journal of Educational psychology, 56,309 321.
-Curry, A.B. (1997).Cognitive styles of forest service scientists and managers in the pacific Northwest general technical report PNW-GTR-414. Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station.
-Entwistle, N. (1981). Styles of learning and teaching, New York: John Wiley & Sons Ltd.
-Entwistie, N. (1991). Approaches to learning and perception of the learning environment: introduction to the special issue, Higher education, 22,201-204.
-Entwistle, N. & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and level of processing in university students, British journal of education psychology, 58,258-265.
-Felder, R. & Silverman, L. (1988).Learning and teaching styles in engineering education. Journal of

students and practicing physicians: some empirical evidence and its implications for medical education, Educational Psychology, 11(3-4),333-342.

-Pallapu, p. (2007). Effects of Visual and Verbal Learning Styles on Learning. Institute for Learning Styles Journal. 1,34-39.

-Prosser, M. & Trigwell, K. (1997): Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching, British Journal of Educational Psychology, 67, 25-35.

-Rochford, R.A.(2003).Assessing learning styles to improve the quality of performance of community writing programs: a pilot study.Community College Journal of research & Practice,27(8),665-677.

-Romanell, F., Brid,E. & Ryan,M. (2009).Learning styles :A review of theory, Application, and Best Practices. American Journal of Pharmaceutical Education.73(1),1-5.

-Santrock, J. W. (2006). Educational Psychology, McGraw-Hill Companies, Inc, New York.

-Schmeck, R. R. (1982): Inventory of learning processes, in National Association of secondary school Principals (ed).Students Learning styles and brain behavior,73-80.

-Schmeck, R. R. (1983): Learning styles of college students, in R.F. Dillon & R.R. Schmeck (eds.) Individual differences in cognition. New York: Academic Press, inc., 233-279.

-Schneider,D.K.(2007).Learning Style, MEST,http://edutech Wiki, unige.sh/en/learning style. Learning style.Edutech Wiki.

-Sims,R. R. & Sims,S.J. (1995). The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education. structure of the SPQ and LPQ, British journal of educational Psychology, 67,Pp,395-407.

-Klein,B., Mc Call,L. Austin, D.&Piterman,L. (2007). A Psychometric evaluation of the learning styles questionnaire: 40-item version. British Journal of Educational Technology, 38(1),23-32.

-Kolb, D. (1984). Experiential learning experience as the source of learning and development. London, Prentice – Hall International, Inc.

-Lincoln, F. & Rademacher, B. (2006). Learning styles of ESL students in community colleges, Community Colleges. Journal of Research and Practice,30,485-500.

-Loo, R (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? Educational Psychological,24(1), 99-108.

-Lumb, J.(1996)Thinking styles and accessing information on the world. Wide web. URL: Mark edifice. Usvd.edu.au/projects/comped v2/N/Lumb.html.Lat modified on 20 October.

-Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process, British journal of Educational Psychology, 46, 4-11.

-Mclaughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material, Australian Journal of Educational Technology, 3(51),222- 241.

-Murphy, A. (2006). A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields. University of South Africa. Retrieved October 2012 from: http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=14170

-Newble, D. I. & Hejka, E. J. (1991): Approaches to learning of medical

-Sternberg, R.J. & Wagner. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished Test, Yale University, New Haven, CT.
-Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (2002). Educational Psychology, Allyn and Bacon, a Pearson Education Company, Boston.
-Waugh,R. F. & Addison, P. A. (1998). A rash measurement model analysis of the revised approaches to studying inventory, British Journal of Educational Psychology, 68,95 112.
-Zhang, L.(2000).University students, learning approaches in three cultures: an investigation Biggs's 3P model, Journal of Psychology, 134(1), 37-47.
-Zhang,L.(2002)."Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance". Educational psychology. 22(3). 331-348.
-Zhang, L. & Sternberg, R. (1998). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students, Educational Research Journal, 13: 41-62.1
-Zhang, L. & Sternberg, R.(2005). "Three – Fold Model of Intellectual Style". Education Psychology Review. 17 (1). 91-110
Westport, CT., London: Greenwood press.
-Smith,E.S. & Tsang,F.(1998).A comparative Study of approaches to study in Hong Kong and the United Kingdom, British Journal of Educational Psychology.68,81-93.
-Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students, High School Journal, 83(2), 11-21.
-Stavros,F.&Ioannis,T.(2009).On the use of adaptive instructional images based on the sequential-global dimension of the Felder- Silverman learning style theory. Interactive Learning Environments.17(2),135-150.
-Sternberg, R.(1992).Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.
-Sternberg, R.(1994). Allowing for thinking styles, Educational Leadership, 52 (3): 36-40.
-Sternberg, R. (1997). Thinking Style. New York: Cambridge University Press.
-Sternberg, R. (2002). Cognitive Psychology. Boston. MA: Allyn & Bacon