جامعة محمد بن أحمد – وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس

مدرسة الدكتورالية(دراسة الجماعات و المؤسسات)

تخصص: علم النفس التربوي

أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم و توجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية

- دراسة ميدانية بجامعة تلمسان–

إعداد الطالبة:

مزيان بشرى

إشـراف:

الأستاذ الدكتور. ماحي إبراهيم

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	الجامعة
الهاشمي أحمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران 2
ماحي براهيم	أستاذ التعليم العالي	مشرفا و مقررا	جامعة وهران 2
بشلاغم يحيى	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة تلمسان
منصوري مصطفى	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة مستغانم
محرز عبلة	أستاذة محاضرة (أ)	مناقشة	جامعة وهران 2
شعشوع عبد القادر	أستاذ محاضر(أ)	مناقشا	جامعة تيارت

السنة الجامعية :2019-2020

الإهداء

إلى النور الذي كان ينير لي درب النجاح " أبي " رحمه الله ...

إلى من علمتني الصمود مهما تبدلت الظروف " أمي " طيب الله ثراها ...

إلى من علمني النّجاح والصّبر " زوجي " ورفيق الكفاح في مسيرة الحياة ...

إلى القلوب الطّاهرة والرّقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي " أولادي "...

إلى كل من علمني حرفا، وأخصّ بالذّكر الأستاذ " ماحي إبراهيم " الذي رافقني طيلة مساري العلمي الجامعي ...

إلى أصدقائي وجميع من وقفوا بجواري

وساعدوني بكل ما يملكون، أشهد لهم بأنهم نعم الرفقاء ...

أهدي هذا البحث المتواضع ...

راجية من المولى عز وجل أن يجد القبول والنجاح ...

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اتبعهم إلى يوم الدين، وبعد

فإني أشكر الله على فضله حيث أعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع، فله الحمد أولا وآخرا .

و أشكر من بلغ الرسالة وأدّى الأمانة ونصح الأمة، نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد ﷺ .

ثم أشكر أولئك الأخيار الذين مدّوا لي يد المساعدة خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم أستاذي المشرف على الرسالة فضيلة الأستاذ الدكتور / ماحي إبراهيم الذي لم يدخر جهدا في مساعدتي، حيث كان يحثني على البحث ويرغبني فيه ويقوي عزيمتي عليه فله من الله الأجر ومني كل التقدير حفظه الله ومتعه بالصحة والعافية .

و ابنتي " نور الهدى " أسعدها الله في الدنيا والآخرة .

و أخيرا كلمة شكر وامتنان إلى صاحب القلب الطيب، إلى صاحب النفس الأبية إلى من حارب وساهم بالكثير من أجلي زوجي الكريم .

ملخص الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو اكتشاف طبيعة العلاقات و الاختلافات بين أساليب التعلم و أساليب التفكير و توجه الأهداف لطلاب جامعة تلمسان. ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس(مقياس أساليب التفكير لهاريسون و برامسون ،و مقياس أساليب التعلم لكولب و مكارتي، ومقياس توجه الأهداف لرشوان) وتم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من 440 طالبا جامعيا ؛ ذكورا و إناثا من كليات (العلوم والتكنولوجيا والآداب) التابعة لجامعة تلمسان.

و قد أظهر تحليل البيانات النتائج التالية:

- يمتلك أغلبية الطلاب أسلوب التفكير ثلاثي الأبعاد.
- لوحظ تفضيلات مختلفة في أساليب التعلم، و توجهات الأهداف بين الطلاب.
- وأخيرا، لم يكشف تحليل الانحدار باستخدام أساليب التفكير و توجه الأهداف و الجنس كمتغيرات مستقلة وأساليب التعلم كمتغير تابع أي مساهمة ذات دلالة.

نوقشت هذه النتائج في ضوء المعرفة الموجودة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية : أساليب التفكير، أساليب التعلم، التوجه نحو الهدف، طلاب الجامعة.

RESUME

Le but de cette étude est d'explorer la nature des relations et des différences entre les styles d'apprentissage, les styles de pensée et l'orientation des objectifs des étudiants de l'Université de Tlemcen. Trois échelles ont été utilisées pour collecter les données (l'échelle des styles de pensée Harisson et Bramson, l'échelle des styles d'apprentissage Kolb et McMarthy et l'échelle d'orientation des objectifs de Rachwan)et qui ont été appliquées sur un échantillon aléatoire stratifié de 440 étudiants universitaires (hommes et femmes) des facultés (Science, Technologie et Littérature) de l'université de Tlemcen.

L'analyse des données a montré les résultats suivants :

- La plupart des étudiants ont des profils de styles de pensée tridimensionnel.
- Différentes préférences ont été notées chez les étudiants dans les styles d'apprentissage et l'orientation vers les objectifs .
- Enfin, l'analyse de régression utilisant les styles de pensée, l'orientation vers les objectifs, le sexe comme variables indépendantes et les styles d'apprentissage comme variable dépendante n'a révélé aucune contribution significative.

Ces résultats ont été discutés En fonction des connaissances existantes dans le domaine.

Mots clés : styles de pensée, styles d'apprentissage, orientation vers les objectifs, étudiants universitaires.

Abstract

The aim of this study is to explore the nature of relationships and differences between learning styles, thinking styles and goals orientation of students at Tlemcen University. A three scales were used to collect data (Harisson and Bramson thinking styles scale , Kolb &Mc Marthy Learning styles scale , and Rashwan Goals orientation scale) were applied to stratified random sample of 440 university students males and females from (Science , Technology ,and Literature) faculties dwelling at Tlemcen university .The data analysis has showed the following results :

- Most students have profiles of three –dimensional thinking styles.
- Different preferences in learning styles, goals orientation were noticed among students.
- Finally regression analysis using thinking styles, goals orientation, sex, as independent variables and learning styles as dependent variablehas revealed no significant contribution.

These results were discussed in the light of existing knowledge in the field.

Keys words: Thinking styles, Learning styles, Goals orientation, Universitystudents

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

كلمة شكر ..... ب

ملخص الدراسة ..... ج

قائمة المحتويات: ..... هـ

قائمة الجداول: ..... ي

قائمة الأشكال: ..... ف

قائمة الملاحق: ..... ص

مقدّمة: 1

الفصل الأول:التعريف بموضوع الدراسة 5

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها: 6

2- فرضيات الدراسة: 12

3- أهمية الدراسة: 13

4- أهداف الدراسة : 14

5- حدود الدراسة : 15

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة : 15

الفصل الثاني:التفكير مفهومه وأساليبه ونظرياته 17

تمهيد: 18

1 – مفهوم التفكير: 19

2- خصائص التفكير: 23

3- تعريف أساليب التفكير : 25

4- أساليب التفكير والمصطلحات المتشابهة: 27

5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير: 29

6- تصنيف أساليب التفكير: 31

7- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير: 33

8- النظريات المفسرة لأساليب التفكير: 36

أ- أساليب التفكير في ضوءالقرآن: 36
ب- نظرية غريغورك: Gregorc 1982: 39
ت- نظريةهاريسون وبرامسونHarisson et Baramson: 41
ث- نظرية جابنس (1985) Gubbins: 49
ج- نظرية كوستا (1985) Costa: 50
ح- نظرية برسيسن (1985) parsseison: 51
خ- نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987) Herrmann:..... 51
د- نظرية التحكم العقلي الذاتي (1988):..... 52
الخلاصة :..... 61
الفصل الثالث:التعلم مفهومه وأساليبه ونماذجه 63
تمهيد: 64
1 –مفهوم التعلم:..... 64
2- تعريف أساليب التعلم:..... 70
3- أساليب التعلم والمصطلحات المتشابهة : 73
4- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم:..... 77
5- العناصر المشكلة لأساليب التعلم: 79
6- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التعلم : 81
7- تصنيفات نماذج أساليب التعلم: 82
8- النماذج المفسرة لأساليب التعلم 83
أ- نموذج مؤشر النمط لمايرز – برجزMayers-Briggs Type Indicator: 83
ب- نموذج انتوستل1981 Entwistl:..... 84
ت- نموذج شمك 1983Schmeck:..... 85
ث- نموذج ديفيد كولب لأساليب التعلم: (Kolb's learning styles mode1984)..... 86
1- فرضيات نموذج كولب :..... 86
2- مراحل النمو الإنساني عند كولب: 89
3- دورة التعلم عند كولب: 90
4- قائمة أساليب التعلم عند كولب: 93

5- خصائص أساليب التعلم عند كولب: 95
6- العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم حسب نظرية كولب: 100
- مناقشة النماذج التي فسرت أساليب التعلم: 115
- الأهمية التربوية لأساليب التعلم: 118
خلاصة الفصل : 121
الفصل الرابع: دافعية الإنجاز: مفهومها او نظرياتها 122
تمهيد: 123
1- مفهوم دافعية الإنجاز: 123
2- أنواع دافعية الإنجاز: 128
3- مكونات دافعية الإنجاز: 128
4- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز: 130
5- نظريات دافعية الإنجاز: 134
- نظرية ماكليلاندMc Clelland Theory(1961): 134
- نظرية الحاجة للإنجاز لـ"اتكنسون" Atkinson(1966): 136
-نظرية وينر"Wiener" الإعزائية(1966): 138
- نظرية راينور و روبين: 139
- نظرية كيوكلاKukla(1972): 139
- نظرية توجهات أهداف الإنجاز : 140
1- مفهوم توجهات أهداف الانجاز : 142
2- مفهومالهدففينظريةتوجهاتالاهداف: 144
3- تطور البحث في مجال توجهات أهداف الإنجاز: 148
4- نماذج توجهات أهداف الانجاز: 148
أ- النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الانجاز : 148
ب- النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز : 155
ت- النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز: 158
5- العوامل المساهمة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف: 162
6- مناقشة النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز: 165

السمات والخصائص المميزة لذوي الإنجاز العالي:..... 168
خلاصة الفصل :..... 174
الفصل الخامس:الإجراءات الميدانية للدراسة 176
أ- الدراسة الاستطلاعية : 177
تمهيد : 177
1/ بناء أدوات الدّراسة : 177
2/ تحكيم المقاييس : 180
3/ تجريب الأدوات : 185
-عينة الدراسة الاستطلاعية : 185
-إجراءات التطبيق :..... 185
4/ تصحيح أدوات الدّراسة : 189
5/ حساب مؤشرات الصدق و الثبات : 191
ب-الدّراسة الأساسية : 211
منهج الدراسة :..... 211
مجتمع الدراسة :..... 212
عينة الدراسة : 212
أدوات الدراسة :..... 213
اجراءات تطبيق أدوات الدراسة :..... 214
تصحيح المقاييس : 215
حساب مؤشرات صدق وثبات الدّراسة الأساسية :..... 217
الأساليب الإحصائية :..... 228
الفصل السادس:عرض النتائج 229
تمهيد : 230
1- الفرضية الأولى : 230
2- الفرضية الثانية :..... 233
3- الفرضيةالثالثة : 236
4- الفرضية الرابعة: 239

5- الفرضية الخامسة :. 242
6- الفرضية السادسة: 248
7- الفرضية السابعة: 252
8- الفرضية الثامنة : 255
9-الفرضيةالتاسعة: 258
10- الفرضيةالعاشرة : 261
الفصل السابع:مناقشة النتائج والفرضيات 264
..... 264
تمهيد : 265
أولا: الفرضية الأولى: 265
ثانيا :الفرضية الثانية : 268
ثالثا : الفرضية الثالثة : 270
رابعا : الفرضية الرابعة : 272
خامسا:الفرضية الخامسة 275
سادسا : الفرضية السادسة 278
سابعا : الفرضية السابعة : 281
ثامنا :الفرضية الثامنة : 285
تاسعا :الفرضية التاسعة : 287
عاشرا : الفرضية العاشرة : 290
المساهمة العلمية للدراسة 292
تمهيد : 292
- من الناحية الأمبيريقية : 292
- من الناحيةالنظرية : 293
- من الناحية المنهجية : 294
الخاتمة 296
قائمةالمراجع 301
قائمةالملاحق 314

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	أساليب التفكير وما يناظرها من فلسفات أخرى	45
02	خصائص الأفراد حسب نموذج كولب لأساليب التعلم وأبعادها	97
03	عناصر أنماط التعلم حسب نموذج دن ودن	109
04	ملخص للأعمال الأولى في إطار نظرية توجهات أهداف الإنجاز	151
05	الفروق بين خصائص الطلاب ذوي التوجه القائم على الاتقان والطلاب ذوي التوجه القائم على الأداء	152
06	الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام	160
07	العلاقة بين أبعاد البيئة الدراسية وأهداف الإنجاز	162
08	مقارنة بين ذوي الدرجة العليا وذوي الدرجة الدنيا من الإنجاز	168
09	بيان بأسماء الأساتذة محكمي المقاييس الثلاث	178
10	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التفكير	179
11	فقرات مقياس أساليب التفكير التي عدلت بناءً على آراء المحكمين	180
12	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التعلم	181
13	فقرات مقياس أساليب التعلم التي عدلت استنادا على آراء المحكمين	181
14	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس توجهات الهدف	182

15	فقرات مقياس توجهات الهدف التي عدلت بناءً على آراء المحكمين	182
16	توزيع طلبة العينة الاستطلاعية تبعا للجنس والمستوى الدّراسي	183
17	توزيع البنود على مقياس أساليب التفكير	187
18	توزيع البنود على قائمة أساليب التّعلم	188
19	توزيع البنود على قائمة أساليب التّعلم	189
20	معاملات ارتباط المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التفكير ببعضها	190
21	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التركيبي لاختبار أساليب التفكير	191
22	دراسة الفرق بين المجموعات الدنيا والمجموعات العليا من حيث الأداء على البعد المثالي لاختبار أساليب التفكير	192
23	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد العملي لاختبار أساليب التفكير	192
24	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التحليلي لاختبار أساليب التفكير	193
25	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد الواقعي لاختبار أساليب التفكير	194
26	مقارنة صدق الباحثة مع صدق دراسة حبيب	195
27	درجات معامل الاستقرار ومعامل الثبات لكل بعد من أبعاد اختبار أساليب التفكير	196
28	مقارنة ثبات الباحثة مع ثبات صاحب الاختبار	197

29	معاملات ارتباط المقاييس الفرعية لقائمة أساليب التعلم ببعضها	198
30	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على الأسلوب التباعدي لاختبار أساليب التعلم	199
31	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التمثيلي لاختبار أساليب التعلم	199
32	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التقاربي لاختبار أساليب للتعلم	200
33	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التكيفي لاختبار أساليب التعلم	200
34	مقارنة صدق الباحثة وصدق دراسة أبو هاشم وصافيناز	201
35	درجات معامل الاستقرار ومعامل الثبات لكل أسلوب من أساليب اختبار أساليب التعلّم	202
36	مقارنة ثبات الدّراستين	203
37	معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة	204
38	دراسة الفرق بين المجموعة الدّنيا والعليا من حيث الأداء على البعد (إتقان/إقدام) لاختبار توجهات الهدف	205
39	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد إتقان/أحجام لاختبار توجهات الهدف	205
40	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد أداء/إقدام لاختبار توجهات الهدف	206
41	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على	207

	بعد أداء/ إحجام لاختبار توجهات الأهداف	
42	مقارنة صدق الباحثة وصدق دراسة رشوان	208
43	معامل الثبات لمقياس توجهات الهدف باستخدام ألفا والتجزئة النصفية	208
44	مقارنة ثبات الدّراستين	209
45	توزيع العينة حسب الجنس والمستوى الدّراسي والتّخصّص	210
46	عينة الدّراسة حسب التّخصّصات	211
47	معاملات ارتباط أساليب التفكير ببعضها وبالدرجة الكلية	215
48	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التركيبي لاختبار أساليب التفكير	216
49	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد المثالي	217
50	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد العملي لاختبار أساليب التفكير	217
51	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التحليلي لاختبار أساليب التفكير	218
52	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد الواقعي لاختبار أساليب التفكير	218
53	معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها والدرجة الكلية	219
54	دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على الخبر الحسية لاختبار أساليب التعلم	220

55	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على الملاحظة التأملية لاختبار أساليب التعلم	221
56	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد المفاهيم المجردة لاختبار أساليب التعلم	221
57	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد التجريب الفعال لاختبار أساليب التعلم	222
58	درجات معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم باستخدام سبيرمان براون	222
59	معاملات ارتباط توجهات أهداف الإنجاز الأربعة	223
60	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (إتقان / إقدام) لاختبار توجهات الهدف	224
61	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (إتقان / إحجام) لاختبار توجهات الهدف	224
62	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (أداء / إقدام) لاختبار توجهات الهدف	225
63	جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (أداء / إحجام) لاختبار توجهات الهدف	225
64	معامل ثبات مقياس توجهات الهدف في الدراسة الأساسية باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	226
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير	228
66	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات أساليب التفكير	229
67	نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة لمتوسطات أساليب التفكير	230

68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم	231
69	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات أساليب التعلم	232
70	نتائج اختبار للمقارنات المتعددة لمتوسطات أساليب التعلم	233
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات الهدف	234
72	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات توجهات الهدف	235
73	نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة لمتوسطات توجهات الهدف	236
74	نتائج اختبار(ت) للفروق بين الجنسين	237
75	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أسليب التفكير تبعا للتخصص	238
76	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أسليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي	239
77	نتائج اختبار (ت) للفروق بين الجنسين	241
78	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص	242
79	نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمتغير (أسلوب التعلم التباعدي):	243
80	نتائج اختبار شفيه النسبة لمتغير (أسلوب التعلم التقاربي)	244
81	تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي	244
82	نتائج اختبار(ت) للفروق بين الجنسين	246
83	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في توجهات أهداف الانجاز	247

	تبعا للتخصص	
84	نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في توجهات أهداف الانجاز تبعا للمستوى الدراسي	248
85	نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمتغير هدف الانجاز (أداء–إحجام)	249
86	نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد	251
87	تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة	251
88	معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي	252
89	نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد	254
90	تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة	254
91	معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التمثيلي	255
92	نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد	257
93	تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة	257
94	معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التقاربي	258
95	نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد	260
96	تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة	260
97	معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التكيفي	261

قائمة الأشكال

الرقم	الشكـــل	الصفحة
01	خصائص التفكير.(العتوم واخرون ،2007 : 20)	23
02	دورة التعلم حسب نموذج كولب	90
03	أساليب التعلم حسب نموذج كولب	92
04	مخطط بيجز (Biggs, 1987) لأساليب التعلم	103
05	النموذج الرباعي لتوجهات الهدف	156
06	أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطاتهم الحسابية	229
07	أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطا تهم الحسابية	232
08	توجهات اهداف انجاز لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطا تهم الحسابية	234
09	التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التباعدي	250
10	التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التمثيلي	253
11	التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التقاربي	256
12	التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التكيفي	259

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	مقياس أساليب التفكير بعد التحكيم	312
02	الصورة النهائية لقائمة أساليب التعلم المعدلة	316
03	مقياس توجهات أهداف انجاز	317
04	نتائج الفرضية الأولى	320
05	نتائج الفرضية الثانية	323
06	نتائج الفرضية الثالثة	324

المقدّمة:

يمثل التفكير أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات.

فالتفكير نشاط إنساني وقدرة من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى ،ويعد تفكير الفرد من المحددات الأساسية لسلوكه ،و من المؤثرات المهمة في صياغة السلوك وإكسابه الشكل الذي يظهر عليه،فعندما يضطرب تفكير الفرد ينعكس ذلك مباشرة على سلوكه، ويظهر الاضطراب في نشاطه وتصرفاته.(سليمان، 2011: 27)

لقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها . (العتوم وآخران، 2007 : 17).

ليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، والذي يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته ومستواه التعليمي، وغيرها من الخصائص والسمات التي تميزه عن الآخرين (العتوم وآخرون، 2007 : 17).

وهذا ينطبق أيضا على أساليب التعلم فقد ذكر كامل والصافي (1995) أن الطلاب كثيرا ما يتخذون قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية، عندما يواجهون بمواقف أو مشكلات تؤثر على قدراتهم على النجاح اجتماعيا أو عقليا فإنهم يتبنون طرقا للتعامل مع هذه المشكلات يطلق عليها أساليب التعلم، ويمثل البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في مجال علم النفس التربوي .

حيث يعد التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة حيث تنمو وتتطور خبراته أثناء تفاعله في مواقف التعلم لما يقوم به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة به يحددها أساسا بأسلوب تعلمه وتفكيره (المالكي، 2012 :01) .

ولكثرة الحديث أن علم النفس هو علم التفكير والتعلم، ولأنهما متداخلان في كل مظاهر الفروق الفردية فإن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التركيز على الأساليب العقلية (أساليب التفكير وأساليب التعلم)، فقبل أكثر من مائة عام (1916) كتب جون ديوي يقول : " الطريق الوحيد المباشر

لتأمين تحسين مستمر في طريق التعليم والتعلم يتمركز في الظروف التي تؤدي إلى محاكمة التفكير وتعزيزه وقياسه ".

إن الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية يعد من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أنفسهم، أو من قبل الأسرة، أو المسؤولين عن العملية التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم والتي منها المتغيرات الذاتية والدافعية والبيئية والإجراءات والطرق المستخدمة في التدريس وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم (رشوان ,2006 :6).

قد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من كونه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها المتعلمون تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مع اكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير، والتي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة، وفهمها فهما جيدا، واختيار انسبها لهم، مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم (الطيب، 2006).

ويعد البحث في كيفية تعلم الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي أمرا ملحا ،حيث تعد الجامعات المصدر الرئيسي لتخريج الجيل الذي تقع عليه مسؤولية تقدم المجتمع وتطوره، ولما تتحمل الدول من أعباء مادية لاستمرار المجتمع وتطويره، لذا ينبغي أن تكون بيئة التعلم الجامعي غنية بالمثيرات التي تجعل التعلم فعلا، وتظهر نتائجه على المتعلمين .

فالتوافق الجامعي بعد مطلبا أساسيا لنجاح الطلبة في دراستهم الجامعية، ولابد أن نبحث عن العوامل التي تسهم في إحداثه من خلال التعرف على احتياجاتهم والمعوقات التي تحول دون ذلك ومحاولة تذليلها، مما يجعلهم ذوي انجاز عال في تحصيلهم، فتوافق الطالب مع بيئته والرضا عنها يتطلب إشباعا لحاجاته بما يتفق ومتطلبات الواقع الذي يعيشه، وما تتوقعه الجامعة من الطلبة الدارسين فيها (الجبوري والحمداني، 2006 : 70) .

وللدافعية أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني؛نظرا لان أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع ,و كذلك قد يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلى الدافعية.(رشوان ,2006 :118)

فالدافع للانجاز يحفز سلوك الفرد نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال تحقيقه لمستوى مرتفع من التفوق بمعنى أنه كلما زاد الدافع للانجاز زاد معدل التحصيل وكذلك المعتقدات الذاتية الموجبة تزيد من ثقة الطلاب في أنفسهم مما يدفعهم إلى تحقيق التفوق والنجاح.(رشوان ,2006 :118 عن صلاح عبد السميع باشا ,2000)

ويعد الدافع للإنجاز مكونا جوهريا في كل نظريات الدافعية، حيث ينمي لدى الفرد الاعتماد على النفس، والاستقلالية، والسعي نحو الجد، والمثابرة والإتقان، والتميز، ويحفز سلوك الإنسان نحو السعي لتحقيق ذاته، ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الأهداف .

ولذا فلم يعد البحث في الفروق الدافعية بين الأفراد يهتم بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية (مرتفع,متوسط , منخفض) أو مكونات الدافعية (مثل الطموح والحماسة)وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد الذي يركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية.

ومن هنا أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية والمناهج وطرق التدريب المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم كأساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ومدى تأثرها بأساليب التفكير وتوجهات الهدف لديهم .

للإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قامت الباحثة بمعالجة الموضوع نظريا وميدانيا بالكيفية التالية:

الفصل الأول يتضمن عرض مشكلة البحث وتساؤلاته ثم فرضيات الدراسة وأهمية البحث يليه أهداف الدراسة وحدود الدراسة والتعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.أما الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه للتفكير وأساليبه من حيث تعريف مفهوم التفكير؛المعنى اللغوي والاصطلاحي، خصائص التفكير، تعريف أساليب التفكير ،أساليب التفكير والمصطلحات المتشابهة، المبادئ المميزة لأساليب التفكير، تصنيف أساليب التفكير، العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير،النظريات المفسرة لأساليب التفكير، مناقشة لنظريات أساليب التفكير ،و اختتم الفصل بخلاصة، وبعد تناول الفصل الثالث للتعلم وأساليبه، من حيث تعريف مفهوم التعلم ؛المعنى اللغوي والاصطلاحي ،تعريف أساليب التعلم ،أساليب التعلم والمصطلحات المتشابهة، العناصر المشكلة لأساليب التعلم، العوامل المؤثرة في نمو أساليب التعلم، تصنيف نماذج

أساليب التعلم ،النماذج المفسرة لأساليب التعلم ،الأهمية التربوية لأساليب التعلم واختتم الفصل بخلاصة، تناولنا في الفصل الرابع الدافعية للانجاز من حيث التعريف بمفهوم دافعية الانجاز، المعنى اللغوي والاصطلاحي، أنواع دافعية الانجاز، مكونات دافعية الانجاز،نظريات دافعية الانجاز،ومن بينها نظرية توجهات اهداف الانجاز ؛تطرقنا فيها إلى مفهوم توجهات اهداف الانجاز لغة ثم اصطلاحا، فمفهوم الهدف في نظرية توجهات اهداف الانجاز ،العوامل المساهمة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف، السمات والخصائص المميزة لذوي الانجاز العالي، تطور البحث في مجال توجهات اهداف الانجاز، نماذج توجهات الهدف، ثم قياس دافعية الانجاز واختتم الفصل بملخص . أما الفصل الخامس فقد كان خاصا بالإجراءات المنهجية للدراسة وقد تضمن : تمهيد ثم دراسة استطلاعية (تضمنت أدوات الدراسة، تجريبها وتصحيحها، حساب مؤشرات الصدق والثبات ومقارنتها مع مصادرها .) والدراسة الأساسية وتضمنت : مجتمع الدراسة ،عينة الدراسة الكلية، كيفية تطبيق وتصحيح أدوات الدراسة، حساب مؤشرات الصدق والثبات للدراسة الأساسية، ثم الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث ،و يليه الفصل السادس خاص بعرض نتائج الدراسة حسب الفرضيات وأخيرا الفصل السابع احتوى على مناقشة النتائج حسب الفرضيات وتقديم عدد من التوصيات والاقتراحات استنادا على نتائج البحث. ثم تعداد المراجع المعتمد عليها والملاحق الضرورية .

الفصل الأول:

التعريف بموضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

2- فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- حدود الدراسة

6-التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات بل إن معظم الانجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.(الطيب ،2006 :19)

حيث تعد أساليب التفكير مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد في التعامل مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويمكن القول أن أسلوب الفرد في التفكير يتم اكتسابه خلال مراحل النمو المختلفة، وأن هناك علاقة واضحة بين أسلوب تفكير الفرد وبين سلوكه وطريقة تعامله مع المعرفة والمعلومات وتوظيفها في حل ما يواجهه من مشكلات.(مرزوك، 2016:2)

وفي ظل الانفجار المعرفي القائم والثورة المعلوماتية أصبح لزاما على التربويين والمختصين، تطوير المناهج وأساليب التعليم لمواكبة هذا التطور الهائل في المعرفة، حيث يتم التركيز على عمليات التفكير وتعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يتعلمون وتنمية مهارات التفكير السليم لديهم، والتي تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية .

إلا أن الكثير من الأنظمة التعليمية تتجاهل دور أساليب التفكير بشكل كبير إذ أنها تهتم بتلقين الطلبة المعلومات دون تبصيرهم بالكيفية التي تتم من خلالها عملية التعلم، إذ أن فشل الكثير من الطلبة لا يعود إلى ضعف قدراتهم الذهنية أو إلى انخفاض في مستوى ذكائهم بل يرجع إلى اكتسابهم أساليب تفكير غير ملائمة (الطيب ،2006:31).

و قد أشارت الكثير من الدراسات العربية مثل دراسة حسن(1995) ودراسة السرور(1996) ودراسة خريشة(2001) ودراسة العسكري (2010) أن المؤسسة التعليمية تجاهلت الاهتمام بالعمليات العقلية ووجهت جل اهتمامها للحفظ والتلقين واجتياز الاختبارات الأمر الذي لم يعد أسلوبا فاعلا في جعل الطلبة أكثر قدرة على فهم واستيعاب المادة العلمية وتطبيقاتها في مجالات الحياة المختلفة مما أدى إلى ظهور جيل ذي نزعة عاطفية ينقصه التفكير المنطقي (مرزوك ،2016 :2).

إن ضعف الاهتمام بتحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها الطلبة قد تؤدي إلى اكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم إلى نتائج غاية في السوء مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة

وقبولها كما هي دون البحث فيها والانقياد للعواطف والهروب من مواجهة المشكلات أو طرحها على غيرهم لحلها وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني الذي لا يذهب بعيدا وراء الأشياء الموجودة، وإنما هو تفكير ينسب الموقف لأقرب موقف مشابه، ويطبق عليه نفس ما طبقه في الموقف السابق (وقاد، 2008، ص: 5 – 6).

وقد تناولت هذا المتغير العديد من الدراسات والأدبيات بالوصف والتفسير ومنها الدراسة التي قام بها حبيب (1995)لمعرفة أسلوب التفكير المفضل لدى طلبة الجامعات المصرية وقد شغل أسلوب التفكير المثالي المرتبة الأولى تلاه أسلوب التفكير التحليلي ثم الواقعي فالعملي وأخيرا التركيبي.

كما بينت دراسة السبيعي(2001) أن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هو أسلوب التفكير التحليلي ويليه أسلوب التفكير المثالي ،و كشفت الدراسة عن بروفيل التفكير المفضل هو بروفيل أحادي البعد لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بجدة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتخاذ القرار وكل من التفكير الواقعي والتحليلي وعلاقة موجبة ودالة بين اتخاذ القرار والتفكير العلمي وأظهرت الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعا لمتغيرات الدراسة (العمر والتخصص)، ولا توجد فروق لدى عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعا لاختلاف أساليب التفكير.

ودراسة فايقة بدر (2007) بينت وجود علاقة بين التفكير المثالي والميل للمعايير الاجتماعية يليه التفكير التحليلي والواقعي، كما وجدت الباحثة أن التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية وأن الأسلوب التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية.

كما برزت اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية العالمية، تهتم بأساليب تعلم الأفراد باعتبارها مجموعة من الأداءات المميزة للتعلم، والتي يستخدمها في استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة ومعالجتها .

فأسلوب التعلم كما بين Honey and Mumford 1995 يؤثر في الطريقة التي يتقبل بها الفرد ويتمثل المعلومات .وأسلوب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء التحصيلي، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتحملها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها(جديد،2010: 3-4).

إن معرفتنا بأساليب التفكير والتعلم التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية (الطيب، 2006، ص:41).

لذلك فان الطلبة بحاجة إلى تعلم الكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات والاستفادة منها، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعالة تساعدهم على القراءة المركزة والاستماع الجيد والتطبيق الفعال لما يكتسبونه من معلومات، وعلى الرغم من الجهود المبذولة إلا أننا نجد أن التعلم عندهم يتدهور ويتراجع لان الطلبة لا يجدون الفرصة الحقيقية لاستخدام أساليب تعلم فعالة في البحث عن المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها (العبودي ،1010 :3).

و تناولت العديد من الدراسات مفهوم أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات فمنها:

دراسة حبشي(2001) أظهرت النتائج تفضيل طلاب وطالبات الدبلوم الخاص لأسلوب التعلم التقاربي، والدبلوم العام لأسلوب التعلم التمثيلي، والدبلوم المهني لبعد التصور العقلي المجرد لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا، كما اتضح عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من الخبرة الحسية والملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الدبلوم الخاص والدبلوم العام والدبلوم المهني في أبعاد التعلم:الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والتصور العقلي المجرد، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في بعد التجريب النشط. ودراسة زينب بدوي(2002)بينت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة (علمي، أدبي، رياض الأطفال) في استخدام أساليب التعلم(الحسي، التجريبي، التأملي والتجريدي) ما عدا طلاب التخصصات الأدبية كانوا أكثر اعتمادا على الأسلوب الحسي والتجريدي في التعلم من رياض الأطفال، كما لم يتضح وجود فروق بين الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية في أساليب التعلم .و دراسة ادسونلوي وآخرون (2008) .Adesunloye,et al لمعرفة أساليب التعلم المفضلة بين الأطباء المقيمين وأعضاء الكلية المسجلين في برنامج طبي داخلي، وقد أظهرت النتائج أن الأسلوب التمثيلي هو الأسلوب السائد 42 %من بين الأطباء المقيمين، و50 %من بين الدارسين، ولم تكن هناك علاقات دالة بين العمر، والجنس وبين أساليب التعلم، وقد أوصى الباحث بضرورة فهم أساليب التعلم للدارسين ;لان ذلك قد يسهل إيجاد علاقة تربوية بين المقيمين والدارسين، مما يحسن الأداء الأكاديمي للأطباء المقيمين.

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم ،فقد بينت كريمان منشار(2003) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير

الكلي،والملكي، كما وجدت معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير الشرعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، كما كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة بين أسلوب التعلم التحصيلي وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن توجه طلاب الجامعة بالدرجة الأولى ينصب على التحصيل، بمعنى آخر التركيز على الامتحانات فقط وكيفية النجاح فيها.

كما للدافعية أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني، نظرا لان أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع، وكذلك قد يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلى الدافعية .

وتبرز أهمية الدافعية من خلال دراسة مترتباتها على المتعلم وفي مجال تعلمه وسلوكه نحو اهداف معينة، وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم ،وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفي، مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله التعليمي .(الرفوع ،2015 :208)

فإدراك الفرد وتفكيره ،و تذكره ونسيانه، ومشاعره المختلفة ،وعاداته وأساليبه السلوكية كلها تتأثر بمجموعة الدوافع التي يشعر بها المتعلم وطبيعة الأهداف التي يسعى إليها.(الرفوع ،2015 :248)

فقد ذكرت زينب بدوي (2002)أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم، فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط عن آخر وهو ما يؤدي إلى الاهتمام بهذا النشاط دون الآخر فعلا وسلوكا، حتى يتحقق الهدف المنشود من ممارسته، كما أن أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إلى التعلم وهو يعتمد في هذا الانتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذاك.و لقد ظهرت نظرية توجهات الهدف في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي تفترض وجود علاقة سببية بين توجهات اهداف الفرد واستجابته في المواقف الأكاديمية.(وقاد،1429 هـ:7)

ومن الدراسات التي تناولت توجهات الهدف دراسة نادية الحسني (2001)حيث بينت أن توجه هدف المهمة تنبأ ايجابيا بالتجهيز السطحي عند الطلاب المتفوقين دراسيا من مدرسة المتفوقين بعين شمس، كما تنبأ توجه هدف الأداء الاقدامي بالتجهيز السطحي، أما توجه الأداء الاحجامي وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمنبئات دالة بالتجهيز السطحي، كما وجد أن تبني هدف المهمة له وزن اكبر في التنبؤ بالتجهيز العميق مقارنة بإسهام توجه هدف الأداء الاقدامي، كما كان من نتائج الدراسة أن توجه هدف

المهمة تنبأ ايجابيا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، يليه توجه هدف الأداء – الاقدامي، أما هدف الأداء الاحجامي، وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمنبئات دالة باستراتيجيات التعلم واستراتيجيات ما وراء المعرفة،

كما تنبأ توجه هدف الأداء الإحجامي ايجابيا بالانفعال كما بينت دراسة ربيع رشوان(2006) أن اهداف الاتقان/ الإقدام لها تأثيرات ايجابية مطلقة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة لدى طلاب كلية التربية "بقنا" أما اهداف إتقان /إحجام فقد أسهمت ايجابيا في التنبؤ بإستراتيجية التسميع والمراقبة الذاتية والضبط البيئي الدافعي وحوار الذات عن الأداء فقط، كما اتضح أن اهداف الأداء / الإقدام أسهمت ايجابيا في التنبؤ باستراتيجيات حوار الذات عن الكفاءة وحوار الذات عن الأداء وتنشيط الاهتمام وسلبيا في التنبؤ باستراتيجيات طلب العون الأكاديمي، بينما اهداف الأداء/ الإحجام لها سلبية مطلقة في التأثير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أما الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وتوجهات الهدف ،فقد أظهرت دراسة احمد(2003) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد توجهات الهدف وبين التحصيل الأكاديمي وأبعاد أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة المصرية، كما كانت الفروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في كل بعد من أبعاد توجهات الهدف (التعلم والدرجة) وأبعاد أساليب التعلم(العياني، والمجرد، والتأملي، والنشط) وقد كانت المتغيرات (توجه التعلم وأسلوب التعلم النشط وأسلوب التعلم المجرد)هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة.

أما الدراسة التي جمعت بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الأهداف : فقد بينت دراسة الهام الوقاد(2008) أن أكثر أساليب التفكير شيوعا هو الأسلوب العالمي لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة ووجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتفاوت العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وتوجهات اهداف الانجاز ووجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف ووجود فروق في أساليب التفكير (الحكمي، الأقلي، الهرمي، والمحلي) وفي أساليب التعلم (التمثيلي والتقاربي والتكيفي) وتوجهات الهدف (الاتقان /الإقدام) لصالح التخصصات العلمية ،و في أساليب التفكير(الملكي , المحافظ) لصالح التخصصات الأدبية، ووجود فروق في أسلوب التفكير الأقلي، وأسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي وتوجهات الهدف (الأداء/ الاتقان،و الأداء/الإحجام) تبعا للعمر ولا توجد فروق في أساليب التفكير، وأساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي، بينما توجد فروق في توجه الهدف (إتقان /إحجام) تبعا للمستوى الدراسي .(وقاد ،2008).

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها ركزت اغلبها على أهمية أساليب التفكير وأساليب التعلم ودورها في نجاح العملية التربوية من خلال التعرف على أساليب التفكير للأساتذة وأساليب التعلم للطلبة أو لكلاهما، كما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية التوجهات الدافعية في اختيار أساليب التعلم وهناك بعض الدراسات تناولت المتغيرات الثلاثة معا إلا أنها تبقى نادرة .

و بالنظر إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية المختلفة التي تطرحها الجامعات، فانه من المتوقع أن تطرح هده التخصصات مطالب وقدرات عقلية وأساليب تفكير محددة لا تتناسب مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطالب الجامعي،الأمر الذي ينعكس سلبا على أدائهم التحصيلي ويتسبب في الفشل في تحقيق النجاح أو على الأقل مواجهة صعوبات حتمية في تعلمها .

و باعتبار أن الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المثابرة، وإضافة بنى كالأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم يسهم في تحقيق فهم أكثر دقة وواقعية لعملية التعلم ... حيث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات اهداف الانجاز بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة(رشوان،2006:120) وهذا يعني اختيار الأسلوب الذي يراه الطالب ملائما لعملية التعلم لتحقيق الهدف.

إن الاهتمام بهذه العلاقة المهمة في عملية التفكير والتعلم ودافعية الانجاز تعد محاولة متواضعة لفهم الأسلوب المفضل لدى الطلبة في عملية التفكير والتعلم وتوجهات أهداف الانجاز والعلاقة التفاعلية بينهم.

و إضافة إلى ما سبق فان مشكلة البحث تتمثل في اختلاف طلبة الجامعة في أساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة وتوجهات اهداف الانجاز لديهم وقد يكون لأساليب التفكير وتوجهات اهداف الانجاز دور في اختيار أسلوب التعلم المناسب والذي يكون له دور كبير في النجاح في بعض المهارات والموضوعات الدراسية والتي يمكن أن تحدد طبيعة الاختصاصات وربما حتى المهن المستقبلية.

و عليه فان البحث الحالي يسعى إلى تقصي أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف السائدة لدى طلبة جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان، وتحديد مدى التباين في هذه المتغيرات تبعا لطبيعة التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس، ومعرفة مدى مساهمة كل من أساليب التفكير وتوجهات الهدف والتخصص والمستوى الدراسي والجنس في أساليب التعلم ،من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ماهي أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان؟
2. ماهي أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان؟

3. ماهي توجهات الهدف السائدة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان؟
4. هل توجد فروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والجنس؟
5. هل توجد فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والجنس ؟
6. هل توجد فروق في توجهات الهدف تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والجنس ؟
7. ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف(إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام)و التخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم(التباعدي)؟
8. ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف(إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام)و التخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التمثيلي) ؟
9. ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف(إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام)و التخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التقاربي) ؟
10. ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف(إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام)و التخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التكيفي) ؟

2- فرضيات الدراسة:

حاولت الدراسة فحص الفرضيات التالية:

1. يختلف طلبة عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.
2. يختلف طلبة عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم.
3. يختلف طلبة عينة الدراسة في توجهات الهدف السائدة عندهم.
4. لا توجد فروق في أساليب التفكير لدى طلبة عينة الدراسة تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والجنس.
5. لا توجد فروق في أساليب التعلم لدى طلبة عينة الدراسة تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والجنس.

6. لا توجد فروق في توجهات الهدف لدى طلبة عينة الدراسة تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والجنس.
7. تسهم أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة عينة الدراسة في أساليب التعلم (التباعدي).
8. تسهم أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة عينة الدراسة في أساليب التعلم (التمثيلي).
9. تسهم أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة عينة الدراسة في أساليب التعلم (التقاربي).
10. تسهم أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان/إقدام وإتقان /إحجام وأداء /إقدام وأداء /إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة عينة الدراسة في أساليب التعلم (التكيفي).

3- أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في :

- يعد هذا البحث إضافة نوعية جديدة للدراسات الجزائرية والعربية في مجال التفكير والتعلم ودافعية الانجاز يمكن أن يعمق المعرفة والمفاهيم النظرية لهذه المتغيرات.
- حداثة الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف عموما وعلى وجه الخصوص تلك التي جمعت بينهم وهذا على مستوى الدراسات التي أقيمت على الصعيد العالمي والمنطقة العربية.
- كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من قيمة وأهمية هذه المتغيرات في العملية التربوية التعليمية، وهذا من اجل وضع المناهج والبرامج التعليمية على ضوئها، وبناء البرامج التي تسهم في تنمية أساليب التفكير وأساليب التعلم وترفع من مستويات توجهات أهداف الطلبة.

- إن التعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات هدف الطلبة ،يساعد أعضاء الهيئات التدريسية على اختيار طرق التدريس المناسبة في التخصصات الأكاديمية المختلفة، وتساعدهم أيضا في اختيار وسائل وأساليب القياس والتقويم مما ينعكس أثره الايجابي على التحصيل الدراسي للطلبة وارتفاع مستوى الانجاز لديهم.
- تناول البحث لطلبة الجامعة باعتبارها شريحة مهمة من شرائح المجتمع لما لهم من دور في بناء المجتمع وتقدمه، ولكونهم الطبقة المثقفة والقريبة من الالتحاق بسوق العمل كإطارات سامية.
- تقديم أدوات قياس لأساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات أهداف الانجاز للطلبة يمكن الاستفادة منها بوصفها، أدوات لتصنيف الطلبة أو قبولهم في التخصصات المختلفة وفي القبول والتعيين في الوظائف المختلفة ،كما يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية مع عينات ومتغيرات أخرى.
- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظر القائمين على تطوير التعليم في الجزائر بان يتم التركيز على هذه المتغيرات في مناهج التعلم والمقررات الجامعية ،حتى يستطيع المتعلم ممارسة هذه الأساليب والوسائل في تعلمه بصورة خاصة، وفي حياته بصورة عامة.

4- أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، وذلك من خلال التعرف على :

1. أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان.
2. أساليب التعلم السائدة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان .
3. توجهات الهدف السائدة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان .
4. الفروق في أساليب التفكير السائدة وفق متغير (الجنس،التخصص،المستوى الدراسي).
5. الفروق في أساليب التعلم السائدة وفق متغير (الجنس، التخصص،المستوى الدراسي).
6. الفروق في توجهات الهدف السائدة وفق متغير (الجنس،التخصص،المستوى الدراسي).
7. مدى إسهام أساليب التفكير وتوجهات الهدف والجنس والتخصص والمستوى الدراسي بأساليب التعلم السائدة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان.
8. إلقاء الضوء على مفهوم أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف من خلال مراجعة الأدب النظري المتصل وأبراز أهميتهم في تحسين مردود التعليم وأداء المتعلم .

5- حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالتعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة المرحلة الجامعية، وبدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات اهداف الانجاز، كما تتحدد باستخدام :

1- قائمة أساليب التفكير اعداد هاريسون وبرامسون

2- مقياس أساليب التعلم لكولب ومكارتي .

3- مقياس توجهات اهداف الانجاز في اطار النموذ الرباعي ،اعداد رشوان (2005).

وتتحدد بعينة من طلبة جامعة أبو بكر بلقايد بمدينة تلمسان خلال السداسي الثاني للعام الدراسي 2017/2016 من الذكور والإناث، من التخصصات التالية: (العلمية،و الأدبية، والتقنية) ومن المستويات التالية : السنة الأولى والسنة الثالثة والسنة الثانية ماستر).

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

أسلوب التفكير :

يقصد به الدرجة التي يحصل عليها المجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون والمعتمد في الدراسة الحالية ويحتوي على خمسة أساليب وهي :

أسلوب التفكير التركيبي.

أسلوب التفكير المثالي.

أسلوب التفكير العملي.

أسلوب التفكير التحليلي.

أسلوب التفكير الواقعي.

أسلوب التعلم :

يقصد به الدرجة التي يحصل عليها المجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس أساليب التعلم لكولب والمعتمد في الدراسة الحالية ويحتوي على أربعة أساليب وهي :

أسلوب التعلم التقاربي .

أسلوب التعلم التباعدي.

أسلوب التعلم التمثيلي.

أسلوب التعلم التكيفي.

توجه أهداف الإنجاز:

يقصد به الدرجة التي يحصل عليها المجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز في إطار النموذج الرباعي لاليوت إعداد رشوان (2005) والمعتمد في الدراسة الحالية وتقسم توجهات الهدف إلى :

أهداف الإتقان/ الإقدام

أهداف الإتقان/الإحجام

اهداف الأداء /الإقدام

اهداف الأداء /الإحجام.

الفصل الثاني:

التفكير مفهومه وأساليبه ونظرياته

تمهيد.

- مفهوم التفكير.
- خصائص التفكير.
- تعريف أساليب التفكير.
- أساليب التفكير والمصطلحات المتاشبهة.
- المبادئ المميّزة لأساليب التفكير.
- تصنيف أساليب التفكير.
- أساليب التفكير والعوامل المؤثرة فيها .
- النظريات المفسّرة لأساليب التّفكير.

1. أساليب التفكير في ضوء القرآن الكريم.
2. نظرية غريغورك 1982.
3. نظرية هاريسون وبرامسون 1982.
4. نظرية جابنس.
5. نظرية كوستا.
6. نظرية بارسين.
7. نظرية قيادة المخ 1987.
8. نظرية التحكم العقلي 1988.

- مناقشة نظريات أساليب التفكير
- خلاصة

تمهيد:

إنّ الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته، حيث كان يتطلّب دائما استخدام العقل للتكيّف مع البيئة بمتغيراتها التي لا تقع تحت الحصر، والتي شكّلت أعلى مراكز من التحديات الكبيرة كان على الإنسان دوما أن يتمكّن من مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء واستمرار الحياة.

كما تعدّ القدرة على التفكير قدرة مكتسبة أكثر من كونها موروثة، ومرتبطة بمهارات يمكن أن تعلّم، ويمكن أن تحسّن من خلال التدريب والممارسة، وتعدّ مهارات التفكير مهارات جبائية يمارسها الفرد يوميا، ويحتاجها جميع أفراد المجتمع، إذ تستخدم في حلّ مشكلات الحياة اليومية، كما تستخدم في المجال الأكاديمي فهي مهمّة للطالب منذ دخوله المدرسة، فبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتميز، وتطوير مهارات الدّقة والسرعة وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم جديد، وتقييم الاستراتيجيات وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا إلى جانب تطوير مهارات التفكير ذاتها (مصطفى 2004، 14).

وعليه عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعيا و اقتصاديا وتربويا وأخلاقيا وغيرها، فماهو التفكير ؟

1 – مفهوم الفكير:

أ – المعنى اللغوي للتفكير:

الأصل اللغوي: فكر

جاء في لسان العرب لإبن منظور (ص 3451) معنى فَكَرَ: الفَكْرُ والفِكْرُ: إعمال الخاطر في الشيء والفتح فيه أفصح من الكسر،

ومعنى التفكير في معجم المعاني الجامع :تفكير اسم والمصدر هو فَكَّرَ

والتفكير في الموضوع هو إعمال الفكر فيه وإمعان النّظر، تفكير صائب

وفَكَّرَ الشخص: مارس نشاطه الذّهني.

فكّر في الأمر: تَفَكَّرَ فيه، تأمّله، أعمل العقل فيه ليصل إلى نتيجة أو حلّ أو قرار.

كما ذكر المقري: الفكر بالكسر تردّد القلب بالنّظر والتدبّر لطلب المعاني وقال: لي في الأمر (فكر) أي منظر ورؤية.

ويقال (الفكر) ترتيب الأمور في الذّهن ليتوصّل بها إلى المطلوب يكون علما أو ظنّا.

وفي (الصّحاح في اللغة): التفكر: التأمل، والاسم الفكر والفكرة، ورجل فكير: كثير التفكير.

(وفي القاموس المحيط): الفكر بالكسر ويفتح: إعمال النظر في الشيء كالفكرة والفكرى يكسرهما والجمع أفكار.

"وفكر في الأمر، أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر، وفكّر في الأمر: مبالغة في فَكَرَ وهو أشيع في الاستعمال من فَكَرَ فالفكر، إعمال العقل في مشكلة للتوصّل إلى حلّها، الفكر: جمع أفكار، وهي تردّد الخاطر بالتأمّل والتدبّر بطلب المعاني" (القواسمة وأبو غزالة 2012، 21).

تفكير: تفكّر، تدبّر.

ب- المعنى الاصطلاحي:

يجب أن نميّز في البداية بين كلمتي الفكر thought والتّفكير thinking، فالفكر هو المادة التي تقوم (أو تنصب) عليها عملية التفكير، والتفكير من الظواهر النفسية التي لم يصل علماء النفس بشأنها إلى رأي حاسم حتى اليوم، بحيث "تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعدّدة، فمنهم من يعرفه على أنّه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنّه عملية معرفية داخلية، فالسلوكيون يرون أنّه يجب على علم النّفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، أمّا المعرفيون فيقولون أنّ السّلوك هو مجرّد نتيجة للتّفكير، كما أن التعّلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجاد لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، ولذلك يجب أن تركز على عملية تكوّن المعلومات التي تكوّن السلوك وكيفية تناولها" (العتوم وآخران 2007، 18).

لقد طرح المربون وعلماء النفس وغيرهم من المهتمين بالتفكير ومهاراته وأنواعه المختلفة، مجموعة من التعريفات لهذا المفهوم المهم في حياتنا اليومية، بحيث يصبح من الصعب استيعابه أو تعلمه دون إدراك المعنى الحقيقي لهذه التعريفات وفهم ما تقصده تماما ; وعليه فإنه يمكن تصنيف هذه التعريفات كالآتي :

- **التفكير كعملية عقلية أو نشاط عقلي يرمي إلى حل مشكلة :**

ركزت بعض التعاريف على أن التفكير نشاط عقلي يرمي إلى حل مشكلة كهدف لهذا النشاط .

و من هذه التعاريف تعريف جون ديوي حيث يفترض أن " التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها ".

وكذلك تعريف جولستون : << التفكير هو حل المشكلة، أي ما يحدث عندما يحل الشخص المشكلة .

و كذا تعريف كلنتن : <<التفكير هو عملية عقلية ذهنية تمر في مراحل وخطوات تهدف إلى حل للمشكلة، بدأت عملية التفكير لأجلها >> . (سليمان، 2011 : 31)

- **التفكير كنشاط عقلي يثار فيه الدماغ بواسطة الحواس :**

أي أنه نشاط إرادي لا يستطيع الإنسان أن يوجهه وأن يستمر فيه دون علاقة مباشرة بالمثيرات الخارجية:

بحيث ركزت بعض التعاريف على أنه نشاط عقلي يثار فيه الدماغ بواسطة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس للبحث عن معنى أو موقف أو خبرة .

و من هذه التعاريف :

تعريف كوستا (Costa , 1985) حيث يرى أن " التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها ".

كما اشار باريل (Barell , 1991) كذلك أن " التفكير بمعناه البسيط، يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس،

أو بمعناه فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة ".

- **<u>التفكير نشاط عقلي يعتمد على الخبرة</u>** :

حيث أنه لا يبدأ من فراغ، بل هو عملية مرتبطة بما يختزنه الفرد من خبرات ماضية وبإدراكه لحقائق حاضره وتوقعاته لمتغيرات مستقبلية .

وهذا ما جاء في تعريف ديبونو (Debono , 1985) << أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث إخراجه على أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصّر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف >> (العتوم وآخرون، 2007 : 18) .

وكذلك تعريف ا لاغا :<<ان التفكير يشمل تركيب الافكار وتنظيم المعلومات بطريقة ما واعادة تكوين الخبرة ،و تعني كلمة تفكير استخدام المعلومات بطريقة ما تنظمها وتعيد شرحها وترتيبها أو التامل فيها . (عبد المعطي رمضاء الآغا 1993 : 57)

- **التفكير تمثيل رمزي داخلي تم تشكيله من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل بين**

خصائصها :

حيث أن (التفكير هو عملية عقلية أو تمثلات ذهنية تم تشكيلها من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل بين خصائصها .

و هذا ما جاء في تعريف ستيرنبرغ وجريجورينكو995.205 (Sterenberg et G rigorenko1))على ان <<التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري.>>.

و من بين هذه التعاريف كذلك ما قدمه أزغود (Ossgood , 1997) أن << التفكير تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة >> .

و تعريف بسكت جيربينج (Buskit & Gerbing , 1990) : << على أنه سلسلة من العمليات التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة والتي تتضمن التحكم والتعديل والبناء على عمليات التمثيل الرمزي الداخلي للفرد >>.

أما قطامي (2001) فيذكر أن << التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عملية التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير البنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة >> . (العتوم وآخرون، 2007 : 19) .

- **التفكير كأعلى مستويات التنظيم المعرفي :**

حيث يشير" رجاء محمود أبو علام " (1993 : 316) إلى أن التفكير أعلى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهو كذلك عملية ينظّم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل لمشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدّة أمور، فهو بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التّنظيم المعرفي وهو مستوى إدراك العلاقات (علي الطيب 2006، 21-22).

و يشير " عبد الوهاب محمد كمال " (25 : 1985) إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسّس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيّل والتذكّر والتّعميم

والمقارنة والاستدلال، ومن ثمّ يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية، وكلّما اتجهنا من المحسوس إلى المجرّد كلّما كان التفكير أكثر تعقيدا .

وخلاصة القول كما تبيّن أنّ هذه التعريفات اتفقت على أنّ:

1 – التفكير كعملية ونشاط عقلي أو ذهني يشتمل على مجموعة عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي ويتمّ فيها استثمار الخبرات المتراكمة للفرد واستخدامها للتعامل مع المؤثرات والمتغيرات الخارجية.

2 – التفكير عقلي ومعرفي أي إعمال العقل في شيء ما سواء كان حدثا أو ظاهرة أو مشكلة وذلك بهدف الوصول إلى نتائج عملية أو حلّ.

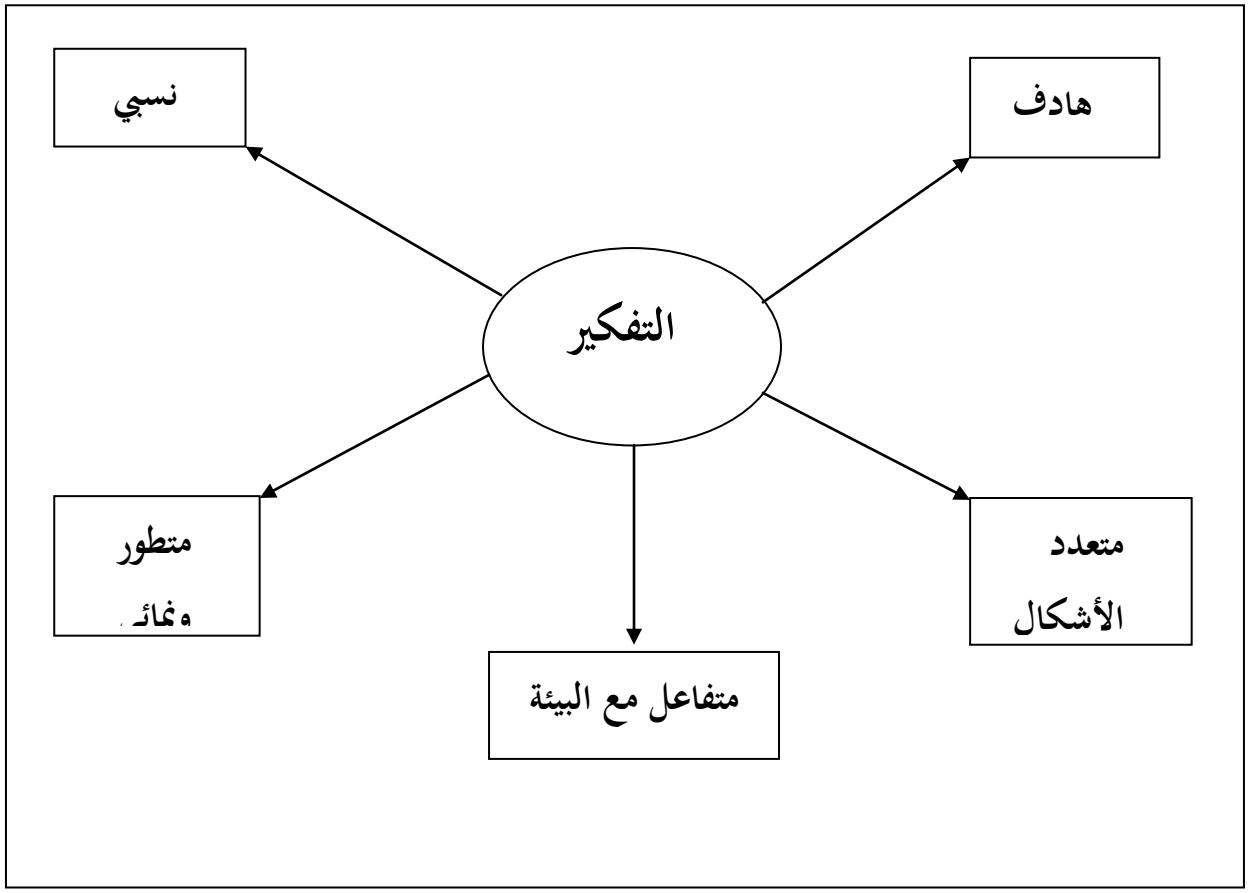
3 – التفكير موجه: أي يظهر في سلوك ينشأ عنه محاولة الفرد حل ما يعترضه من مشكلات وذلك باستعراض لسابق خبراته وما فيها من مراحل وذلك للتوصّل إلى الحلّ المنشود.

– التفكير تحليلي/ تركيبي معقّد للمخ (moyer,1992).

2– خصائص التفكير:

"أشار جروان (1994) إلى أن العديد من الدراسات التي اهتمّت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنّه يتميّز بخصائص يمكن إجمالها على النّحو التالي:

- التفكير سلوك متطوّر ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فإنّ التّفكير سلوك تطوري تغيّر كمّا ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنّما يحدث في مواقف معيّنة.
- التفكير يأخذ أشكالا وأنماطا عديدة كالتّفكير الإبداعي والنّاقد والمجرّد والمنطقي وغيرها.
- التفكير الفعّال هو التّفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد أن يصل إلى درجة الكمال في التّفكير أو أن يحقّق ويمارس جميع أنماط التّفكير.
- يتشكّل التّفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التّفكير (فترة التفكير) والموقف أو الخبرة.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) لكلّ منها خصوصية" (العتوم وآخرون 2007: 20–21).



الشكل رقم : (1): خصائص التفكير .(العتوم واخرون ،2007 : 20)

كما يمكن إضافة بعض الخصائص الاخرى للتّفكير وهي :

- التّفكير نشاط عقلي غير مباشر، فهو غير ملموس وغير مرئي يحدث داخليا في دماغ الإنسان يستدلّ عليه من السّلوك الظّاهر بطريقة غير مباشرة.
- ينطلق التّفكير من الخبرة الحسّية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
- التّفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي "رمزي"، ويرتبط التّفكير واللغة دائما في وحدة لا تنقسم.
- التّفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر والفهم والتخيّل والاستنباط والتحليل وإدراك العلاقات والنقد والتقييم.
- يعدّ التفكير من أهمّ محددات بناء شخصية الإنسان.
- عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها والتّعرّف على مدى نموها.
- التّفكير يمكن تنميته عن طريق التّدريب على مهاراته (سليمان 2011: 51-53).

3- تعريف أساليب التفكير :

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره، وإعداد المقاييس المناسبة لدراسته .

و قد كان تورانس Torance أوّل من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، حيث يرى " أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين " (العتوم وآخرون، 2007 : 35) .

كما يشير ستيرنبرج (1997 – 79) إلى "أنّ مفهوم أساليب التفكير لم يحظ بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعلمية فقط، بل لأن له دورا آخر لا يقل أهمية عن إسهاماته السابقة في العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر في مجال الحياة العامة، حيث أن معرفة الأفراد بأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب" (علي الطيب، 2006: 41).

كما يرى سترنيخ أن " أساليب التفكير يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل المهني، الذي يمكن أن يعزى بطريق الخطأ إلى الفروق في القدرات العقلية ... "

(علي طيب، 2006 : 44) .

كما تعود أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمية إلى أن معرفة المعلم لأساليب التفكير تلاميذه تساعده في اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم وتجعله أكثر مرونة في طريقة إلقاءه للمعلومات وتزيد بالتالي من الطرق التعليمية المتوفرة للطلاب .

و قد ظهرت عدّة تعريفات لأساليب التفكير منها :

- **التعاريف التي تشير إلى أن أسلوب التفكير طريقة أو إستراتيجية خاصة بالفرد لتوظيف قدراته في مواقف معينة :**

حيث تشير هذه التعاريف إلى أن أساليب التفكير طرق أو أساليب مفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها ؛ هذا ما جاء في تعريف ستيرنبرغ Sternberg 1992) (" أن أساليب التفكير (style de pensée) (thinking style) تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتّبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، ممّا يعني أن الفرد قد يستخدم عدّة أساليب في التفكير، والتي تتوقع أن تتطور مع مرور الزمن " (العتوم،و اخران، 2007 : 34).

و كذلك تعريف سترنبرغ وزهانج (zhang et sternberg 2005) حيث يرون " أن الأسلوب ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان، وذلك فالأفراد الذين تتماشى أساليبهم مع تلك المتوقعة منهم في مواقف معينة فإنّه يحكم عليهم بأنهم ذوو مستويات أعلى في القدرات " (إلهام وقاد، 2005 : 22).

- **التعاريف التي تشير إلى أسلوب التفكير كطريقة معرفية لحل المشكلات :**

حيث تعتبر هذه التعاريف أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق المعرفية لإصدار الأحكام ووضع القرارات وحل المشكلات، ومن بينها تعريف دي بوير وكوتز (De Boeer & Coetzee) " أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقة المهنية بطريقة جيدة " (علي الطيب، 2006 : 44).

و يرى عمار (1998) كذلك " أن أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي للفرد) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولا وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار، فإن كل هذا يتم أثناء وجود الفرد في موقف معيّن يتفاعل معه مفضلا أسلوبا معينا من التفكير " (إلهام وقاد، 2005 : 22) .

- **التعاريف التي تشير إلى أساليب التفكير كإستراتيجية فكرية :**

حيث تعتبر هذه التعاريف أساليب التفكير طرقا او استراتيجيات فكرية، ومنها :

تعريف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson 1982 – 45) " بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على ان يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات " (طيب، 2006:45).

- **التعاريف التي تشير إلى أسلوب التفكير كسمة مميزة وثابتة نسبيا :**

و هذا ما جاء في تعريف مورفي (Murphy) حيث يرى " أن أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه " (نادر فتحي قاسم، 1989 : 40).

و يرى قام (1989) كذلك " أن أسلوب التفكير هو سمة متميزة وثابتة نسبيا وتميّز فردا عن آخر من حيث التفكير والسلوك " (إلهام وقاد، 2005 : 21) .

من خلال ما سبق من التعاريف يمكن استنتاج أن :

- أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة في توظيف القدرات واكتساب المعارف وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع مختلف المواقف .
- أساليب التفكير مجموعة من الطرق المعرفية لمواجهة المشكلات .
- أساليب التفكير تساعد في فهم شخصية الفرد .
- أساليب التفكير سمة مميزة للفرد وثابتة نسبيا .
- أساليب التفكير هي طريقة فكرية يتعامل الإنسان بها مع بيئته لحل المشكلات .

ويتّضح من التعاريف السابقة لأساليب التفكير أنها تتّفق كونها طريقة مفضّلة لدى الأفراد في التفكير وفي توظيف قدراته، فأساليب التفكير هي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات لذلك فأساليب التفكير ليست قدرات ولكنها كيفية استخدام هذه القدرات والمعارف المكتسبة.

4- أساليب التفكير والمصطلحات المتشابهة:

من المصطلحات العقلية الأكثر انتشارا هي: مصطلح الأساليب المعرفية ومصطلح أساليب التفكير ومصطلح أساليب التعلم.

فأمّا الأساليب المعرفية فتجتمع لتصف كيف يدرك الفرد المعلومات، أمّا أساليب التفكير فتصف كيف يفضّل الفرد أن يفكّر في المعلومات التي يتعلّمها أثناء أو بعد التعلم، وأمّا أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التعلم.

"وقد أضافت زهانج (zhang 2004) مصطلح أسلوب التدريس ليشير إلى أسلوب المعلم المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التدريس" (إلهام وقاد 2005–23).

إنّ مصطلح أساليب التفكير جاء بمعاني وأشكال مختلفة، فقد يستعمل الكاتب مصطلح (أسلوب) أو مصطلح (نمط) للدلالة على نفس المعنى كما جاء في قطامي وقطامي (2000) ;حيث

اعتبر مصطلح نمط ومصطلح أسلوب وجهين لعملة واحدة،فقد ذكر العتوم (2004)أن مصطلح " style" ترجم إلى العربية بمصطلحين هما : الأسلوب والنمط ،الا أنه يرى أن مصطلح النمط يرتبط أكثر بدراسة الشخصية حيث يرتبط بمفاهيم الانطواء والانبساط أو النمط(ا) والنمط(ب) , أما مصطلح أسلوب فقد ارتبط أكثر بالمجال المعرفي فهو يشير إلى عمليات الادراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما استخدم العياصرة (2010) مصطلح أنماط التفكير للدلالة على (التفكير العلمي– التفكير التجريبي– التفكير المجرد– التفكير التحليلي– التفكير التركيبي– التفكير المادي– التفكير المطلق– التفكير المنطقي).

الا أن العتوم (2004) كان أكثر تحديدا، فقد فرق بين مهارات التفكير thinking skillsوأشكال التفكير thinking types وأساليبالتفكير thinking styles، فمهارات التفكير تنقسم إلى قسمين مهارات التفكير الدنيا ومهارات التفكير العليا، أمّا أنماط وأشكال التفكير فهي (التفكير المنطقي– التفكير المحسوس– التفكير المجرد– التفكير الاستقرائي– التفكير الاستنباطي– التفكير الاستبصاري– التفكير التباعدي– التفكير التقاربي– التفكير الناقد– التفكير الإبداعي– التفكير التأملي– التفكير فوق المعرفي) ،أمّا أساليب التفكير فقد أشار العتوم (2004) إلى نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ والتي تقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة في العالم لتحدّد 13 أسلوبا في التفكير.

كما أن مصطلح أساليب التفكير قد ظهر بمعاني أخرى مختلفة حيث أن قطامي (1990) دمج أسلوب التفكير بأسلوب التعلم ويعتبر أسلوب التفكير مرادفا لأسلوب التعلم حيث أن التسمية هي التي تختلف في حين أنّ المحتوى واحد وهي كالتالي:

(أسلوب تفكير الفرد المادي التتابعي، أسلوب تفكير الفرد التجريدي التتابعي ،أسلوب تفكير الفرد المادي العشوائي ،أسلوب تفكير الفرد التجريدي العشوائي

كما قد يحدث خلط في استعمال مصطلح أساليب التفكير وما يقصد بها ;حيث ذكر محمود (1971) أنّ من أهداف التعلم المدرسي تعلم أساليب التفكير، وقصد بها: (أسلوب حل المشكلة والأسلوب الإبداعي،

والتفكير الناقد)، وهو ما أطلق عليه جروان (2002) أنواع التفكير بينما استخدم أبو حطب عثمان (1973) مصطلح أنماط التفكير وقصد به:

(الطلاقة والمرونة، والسلوك الحدسي والاستدلال، والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد)، بينما قصد ميره (1991) بأساليب التفكير (التفكير الناقد والتفكير الابتكاري)، وتحدث عكاشة (1987) وكامل والصافي (1995) ونوار الحرجي (1997) وعبد الحميد (1995، 1998) وفاطمة الدرسري (2002) وزهانج (2002) Zhang عن أساليب التعلم والتفكير وقصدوا بها: استخدام أحد النصفين للمخ (الأيمن، الأيسر) أو كليهما معا (التكاملي)، وعليه فإنّ أساليب التفكير هي (الأسلوب الأيمن، والأسلوب الأيسر، والأسلوب التكاملي) وقاد (2007م/1428هـ)، وقد تمّت دراسات عن أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي منها: دراسة عجوة (1998م) وشلبي (2002)، وجودة وعبد الجليل (2003) ومحمود (2003، "أ") (2003 "ب") ومنشار (2004) وخضر (2004) وسامية عثمان (2005)، وميرفت دهلوي (2005)، كما تحدثت حكيمة الطويل (1997م)، وموسى والكبير (2000) عن أساليب التفكير وقصدوا بها أساليب التفكير (التنفيذي، والفوضوي، والاستدلالي، والإيجابي والواقعي، والسلبي).

وأخيرا تمت دراسات في أساليب التفكير تبعا لنظرية هاريسون وبرامسون، منها دراسة قاسم (1989) وفتحي (1989)، وحبيب (1995)، وعمار (1998)، واللهيبي (2000)، والسبيعي (2001)، وطاحون (2003)، وميرة (2004)، وسعدية (2005)، وفايقة بدر (2007)، ومنى عوض (2008).

في ضوء ما تمّ عرضه سوف تتبنى الباحثة تصنيف أساليب التفكير حسب نظرية هاريسون وبرامسون ويمكن تلخيص المفاهيم الرئيسية لهذه النظرية في أنها توضح أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الإرتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغيير، وتبيّن كيف تنمو الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التفكير.

فقد ثبت أنّ الطفل يكتسب عددا من أساليب التفكير يمكنه تخزينها، وتنمو هذه الأساليب وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العلمية ممّا يؤدّي إلى تفضيل أساليب خاصة، وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي.

5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير:

"وضع جريكورينكو وستيرنبرخ (Grigorienko et Sternberg, 1997) عدة مبادئ يرون أنّ أساليب التفكير تتميّز بها نذكر منها:

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
- الاتفاق بين أساليب التفكير والقدرات يؤدّي إلى تحقيق النجاح في أيّ عمل يتمّ القيام به، فبعض الناس يشعرون بالإحباط في عملهم بالرّغم من توفّر القدرات اللازمة لهذا العمل لديهم وذلك لأنه

لا تتوفّر لديهم الأساليب اللازمة لهذا العمل والعكس صحيح، فالأساليب يجب أن تفهم على أنها مهمّة لنوعية العمل الذي نعمله ولاستمتاعنا به مثلها في ذلك مثل القدرات.

- اختيارات الحياة تتطلّب ملائمة الأساليب وأيضا القدرات، فكثير من الناس يختارون مهنة معيّنة ليس لأنها تتلاءم بصورة جيّدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير ولكن لأنّ المجتمع والذات الأعلى لهم ترغب تلك المهنة وهؤلاء الناس غالبا ما يكونون في نهاية الأمر غير سعداء ولا يحقّقون شيئا في عملهم في المقابل هناك بعض الناس يختارون مهنة معيّنة لأنها تتلاءم مع قدراتهم وأساليبهم وهؤلاء غالبا ما يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الرضّا المهني.
- الأساليب يمكن أن تختلف أثناء الحياة، فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عندما يرتقي إلى الوظائف العليا حيث تتغيّر الأساليب مع العمر، فالأساليب مثل القدرات مرنة وليست جامدة، فأساليب الفرد الآن للتفكير ربما لا تكون نفسها بعد عشر أو خمس سنوات كما أنها من المحتمل ألاّ يكون نفس الأسلوب قبل عشر أو خمس سنوات.
- أساليب التفكير بوجه عام ليست جيّدة أو رديئة ولكن السؤال هو الأسلوب الصالح أو الملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف.
- الأساليب هي متغيرات خلال المهمات والمواقف، فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته، ولكن يكون ابتكاريا في كل جوانب الحياة، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربّما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمّة أخرى" (الجميلي 2013- 28-30).
- الأفراد لديهم بروفيلات أو أنماط من أساليب وليس فقط أسلوب وحيد.
- يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم حيث يفضّل بعض الأفراد إلى درجة بعيدة أن يستعملوا أساليب معبأة، في حين أنّ الآخرين لديهم تفضيلات طفيفة يمكنهم أخذها أو تركها.
- الأساليب تكتسب اجتماعيا: وذلك من خلال نماذج الدور الذي يلعبه كل من الآباء والمعلمين والمراقبين...وحتى نماذج من الأدوار غير الحقيقية التي تظهر في وسائل الإعلام، أمّا العامل الثالث فهو شخصية الفرد المميزة له، وما سوف يصبح عليه الأفراد هو نتاج للتفاعل بين بيئاتهم وبين أنفسهم كأشخاص.
- الأساليب قابلة للقياس: غير أنّ اختيارات الأساليب تعتبر جديدة وتمّ تجريدها حديثا.
- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير: إنّ الأفراد يكتسبون أساليبهم من خلال النواحي الاجتماعية ولكنه من الممكن أيضا أن تعم الأساليب إحدى طرق تعلم الأساليب بواسطة إعطاء الأطفال أو الطلاب المهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا ويتحفظوا بالأساليب التي تريد تنميتها (ستيرنبخ 2004: 137-149).

6- تصنيف أساليب التفكير:

تختلف أساليب التفكير باختلاف الأسس التي يستخدمها في التصنيف وفي هذا الصدد نستطيع أن نميز بين التصانيف التالية :

أ- تصنيف أساليب التفكير حسب فاعليته:

- **التفكير الفعال:**

وحتى يتحقّق التفكير الفعال لابدّ وأن تتوفر الشروط الآتية:

- استخدام أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموضوع المطروح للنقاش.
- إتباع منهجية علمية سليمة.
- استخدام مهارات التفكير المتنوعة واستراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة.

- **الخصائص التي يتّصف به الفرد الذي يطبق نمط التفكير الفعال:**

يتصادف الفرد الذي يطبّق هذا النمط من التفكير، بمجموعة من الخصائص الشخصية والفكرية، وهي على النحو التالي:

- الرغبة والقدرة على تحديد المشكلة بكلّ دقة ووضوح.
- استخدام مصادر موثوقة من البيانات والمعلومات.
- القدرة على البحث عن البدائل وفحصها باهتمام بالغ.
- البحث عن الأسباب ذات العلاقة وعرضها للمناقشة.
- الانفتاح على الأفكار والآراء الجديدة.
- إصدار الأحكام المناسبة واتخاذ القرارات الملائمة في ضوء الأهداف المرسومة وليس في ضوء الرغبات الشخصية أو العواطف.
- الالتزام بالموضوعية منهجا للبحث والنقاش.
- التشكك في الأمور والمعلومات للوصول إلى الأفضل منها.
- تأجيل إصدار القرارات عند الافتقار إلى الأدلة الكافية.

- **التفكير غير الفعال:**

هو نمط من التفكير، لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، ويقوم على مغالطات، أو افتراضات باطلة أو متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع.

- **الخصائص التي يتّصف به الفرد الذي يطبق نمط التفكير غير الفعال:**

أنّ الفرد الذي لا يلتزم بنمط التفكير الفعال يتصف بالخصائص الآتية:

- اللجوء إلى القوة بهدف القضاء على الأفكار المطروحة.
- التضليل ومحاولة توجيه النقاش بعيدا عن الموضوع الرئيسي.

- التردد في اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأدلة المتوفرة.
- إساءة استخدام اللغة بقصد أو بغير قصد الابتعاد عن صلب الموضوع أو الوصف المجانب للصواب.
- اللجوء إلى حسم المواقف بطريقة مزاجية أو عن طريق الصواب أو الخطأ، رغم وجود خيارات عديدة.
- طرح فرضيات مخالفة للواقع أو الاستناد إلى فرضيات مغلوطة أو مبالغ فيها لرفض فكرة معينة.
- الاستهتار بالمشكلات المعقدة والنظر إليها نظرة بسيطة لا تتناسب مع صعوبتها.
- الاعتماد على الأمثال أو الأقوال المعروفة في إصدار القرارات والحكم على الأمور مهما اختلف خصوصيات المشكلات المعروضة للنقاش.

ب- تصنيف أساليب التفكير حسب العمليات العقلية الموصلة إلى النتيجة:

لقد قدّم ماير (1983) أنواعا من أنماط التفكير مرتكزا على العمليات العقلية الموصلة إلى النتيجة، وهذه الأنماط هي:

- التفكير بالمحاولة والخطأ- السلوك الترابطي.
- التفكير بإعادة بناء الموقف (سلوك حل المشكلات).
- التفكير الاستقرائي.
- التفكير الاستنباطي.

ج- تصنيف أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

لقد صنفت أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة، وهي على النحو الآتي (حبيب 1995):

- التفكير التباعدي، والتفكير التقاربي.
- التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.
- التفكير القائم على الجانب الأيسر من الدماغ والتفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ.
- التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.
- التفكير من خلال تكوين الفروض والتفكير من خلال اختيار الفروض.
- التفكير الشكلي والتفكير غير الشكلي.
- التفكير الاستكشافي والتفكير التحليلي.
- التفكير ذو النظام المفتوح والتفكير ذو النظام المغلق.
- التفكير الاستراتيجي والتفكير التكتيكي.
- التفكير الواقعي والتفكير التخيلي.
- التفكير السليم والتفكير المنطقي.
- التفكير المحسوس والتفكير المجرّد.

د- تصنيف أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية:

وقد صنفت أنماط التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية، وهي على النحو التالي :

أ – الأسلوب غير العلمي لحلّ المشكلات، ويشمل:

- التفكير الخرافي.
- التفكير الميتافيزيقي.

ب – الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية ومبدأ العلمية والنسبية ويتضمّن:

- التفكير التأملي.
- التفكير الحدسي.
- التفكير الاستدلالي.

التفكير الإبداعي. (عياصرة 2010: 179–182).

7– العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

يرى ستيرنبرج (2004) أنّ نمو أساليب التفكير تؤثّر فيه عوامل تعتبر متغيرات محتملة ومتعددة أورد منها ما يلي:

أ– الثقافة:

بعض الثقافات تميل لتعزيز اساليب معينة عن ثقافات أخرى، فالمجتمع الأمريكي يميل إلى تعزيز الأسلوب التشريعي والمتحرّر، بينما يميل المجتمع الياباني إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة، وبعض المجتمعات تشجّع وتكافئ الأسلوب المحافظ وتعاقب الأسلوب المتحرر، بينما تشجع بعض المجتمعات الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه، وهذه الاختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير، ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي لها.

ب–الجنس:

هناك اتساق في نتائج الدراسات عبر الثقافات عن صفات الذكور والإناث، فالذكور يتصفون بالمغامرة والتفرد والإبداع والتحرر وحبّ المخاطرة، بينما تتّصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وأنّ اكتشافاتهنّ ناقصة، وهذه الصفات ربما لا تعبّر عن صفات مطلقة وإنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعي الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى، فتنتج هذه الأنماط، وفيما يختصّ بأسلوب التفكير فإنّ الذكور أكثر احتمالا لأن يتمّ تشجيعهم للأسلوب التشريعي، الداخلي، المتحرر، في حين يتمّ تشجيع الإناث للأسلوب التنفيذي، الحكمي، الخارجي، المحافظ.

ج– العمر:

يشجع الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على الاكتشاف والابتكار فينحو أسلوبه إلى الأسلوب التشريعي، ومع دخوله المدرسة ووجود الكثير من القواعد التي يجب عليه اتباعها، يتحوّل إلى الأسلوب التنفيذي، فقد نرى أحيانا أنّ الأطفال يفقدون ابتكاراتهم في المدرسة لكن ما يفقدونهم في الواقع هو أسلوب

التفكير الذي يولد الأداء الابتكاري، وفي السنوات الأولى في الجامعة فإنّ أغلب الاختبارات تقيم القدرة على استرجاع الحقائق، فيميل أسلوب التفكير إلى الأسلوب التنفيذي، فإذا تغيّر نظام التقييم إلى كتابة المقالات والمقارنة بين النظريات، يميل أسلوب التفكير إلى الأسلوب الحكمي، وفي مرحلة الدراسات العليا يتمّ إثابة وتشجيع الأسلوب التشريعي، وهكذا فنتيجة لتغير أنظمة التعزيز الاجتماعية مع مرور الزمن يتطوّر أسلوب التفكير من أسلوب لآخر، فالفروق لا تكون في كفاءة الفرد فيما يتمّ إثابته خلال مراحل معينة من العمر.

د- أساليب المعاملة الوالدية:

يؤثّر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه ويثني عليه يكون أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب الطفل، فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، واحتمالية تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي عالية لأنّ الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس التفرد العقلي، في حين أنّ الوالد الفوضوي سيحاول قمع أو منع أسلوب طفله الملكي غير المرغوبة.

ويعتبر أسلوب الإجابة على تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نموّ أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهما على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم كلما أمكن للبحث عن الإجابات بأنفسهم، تكون أساليب التفكير التشريعية أكثر احتمالا لأن يكتسبها الأطفال، والوالدان يشجعان أطفالهما على القيام بالمقارنات والتضاد والتحليل والحكم على الأشياء يشجعان نمو أسلوب التفكير الحكمي، والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العامة سيميل إلى أن يكون تفكيره كليا، أمّا الطفل الذي يجد والده يهتمّ بالقضايا الصغرى فسيميل إلى أسلوب التفكير المحلي...وهكذا.

هـ- التعليم والعمل:

يؤثّر نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير فالوظيفة تثيب وتشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، ومعظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع وتعزّز الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، فالمربون يقيمون ذكاء الأطفال بجودة أدائهم ، وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل بنمط الثقافة السائد ومن النادر الاستقلال العقلي.

ونتيجة للتفاعلات المركبة بين هذه المتغيرات بالإضافة إلى تفاعل أساليب التفكير مع القدرات تنمو الأساليب وتتطور، فالأفراد ذوو الذكاء السياقي هم الذين يستفيدون من نقاط قواهم ويعالجون أوجه ضعفهم، وهذا يتمّ بإيجاد حلقة الوصل بين قدرات الفرد وأساليبه المفضلة، والأفراد غير القادرين على إيجاد حلقة الوصل هذه من المحتمل أن يصابوا بالإحباط نتيجة عدم التطابق بين أسلوب أداء المهام مع قدراتهم على الأداء (أي نتيجة لعدم تطابق أسلوب التفكير مع القدرات)، وفي مجال التعليم والعمل نجد أنّ

الأفراد الأذكياء إذا أجبروا على العمل بأسلوب غير مناسب لهم ربما كان أداؤهم أقل من قدراتهم الفعلية (ستيرنبرج، 2004).

وقد أظهرت الدراسات الأجنبية وجود تفاعل بين أساليب التفكير لدى المتعلمين وطريقة عرض المادة الدراسية (كيف تعلموا)، فأصحاب التفكير التنفيذي المحلي كانوا أكثر تحصيلا عند عرض المادة بالطريقة الخطية أمّا أصحاب التفكير التشريعي فكانوا أكثر تفوقا مع طريقة ما فوق النص التي تتطلب استخدام أكثر من حاسة أثناء تعامله مع المادة الدراسية، كما وجدت علاقات دالة بين أسلوب الفرد في التفكير وحلّ المشكلات والنجاح المهني، واختلفت دلالة العلاقات بين أساليب التفكير والتخصص الدراسي، فالأفراد الذين لديهم استعداد عال في الرياضيات يميلون إلى أساليب التفكير الحكمي والكلي والمتحرر، ولم توجد علاقة بين الاستعداد لدراسة اللغة وأيا من أساليب التفكير، كما أظهرت الدراسات وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير لدى الطلاب وأساليب التفكير لدى معلميهم (ماذا تعلموا) (الدردير: 2004، 183-185).

ممّا سبق عرضه ترى الباحثة أنّ المتغير الأساسي الذي يؤثّر في نمو وتطور اساليب التفكير – وفق طرح ستيرنبرج- هو نظام التعزيز لأساليب التفكير المفضلة في ثقافة المجتمع، والذي يخضع له الفرد خلال مراحل حياته العمرية المختلفة ابتداء من تهيئته كطفل لدوره المستقبلي وفق جنسه، وانتهاء بعمليات التعزيز التي تتمّ في مؤسسات العمل وفق متطلبات المهنة، هذه الأساليب يتمّ تعزيزها واستدخالها لمكونات شخصية الفرد خلال عمليات التطبيع الاجتماعي التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة وأهمها الأسرة والمؤسسات التعليمية والمجتمع الإداري والاجتماعي في المؤسسات المهنية (إلهام وقاد 1429: 39).

ويشير العياصرة (2010: 187) إلى أنّ أسباب اختلاف التفكير يعود للأمور التالية:

- اختلاف الأفراد في الأهداف والمواقف والمدخلات الذهنية.
- اختلاف الأفراد في الأشياء التي ينتبهون إليها.
- اختلاف أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الفرد.
- اختلاف الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية.
- اختلاف ظروف التنشئة التي يتعرض الطفل لها تطور اتجاهات تفكيرية مختلفة.
- اختلاف الخبرات والقدرات.

8- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

أ- أساليب التفكير في ضوء القرآن:

لقد نبّه القرآن الكريم إلى إرساء قواعد للمنهجية السليمة التي تقود إلى أحكام سليمة بعيدة عن الغلو والتّطرف ومتوازنة ترتقي بالإنسان نحو التّقدم والازدهار والسعادة في الدنيا والآخرة وتوضّح آيات القرآن الكريم ذلك...وفيما يلي عرض هذه الأساليب.

أولا: اسلوب التفكير الناقد بدل التفكير التبريري:

إنّ هذا المبدأ الراسخ والثابت في القرآن الكريم يوجّه العقول نحو دور أصحابها في ما يصيبهم من علل ومصائب، وفي هذا السياق، يقول عزّ وجلّ: [وَمَا أَصَابَكُمْ مِنْ مُصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ] (الشورى:30)، فلابدّ للإنسان أن يبحث في ذاته وينتقد نفسه وهو ما يتعارف بين الناس اليوم بالنفس اللوامة والتي أقسم الله عز وجلّ بها قائلا: [وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ] (القيانة: 2).

إنّ هذا النّقد الذاتي في الدنيا يحفظ الإنسان من الندم ونقد الذات يوم لا ينفع مال ولا بنون حين يقف الإنسان أمام الحقيقة بعيدا عن كلّ المبررات التي يسوقها في الدنيا وهنا يقول عز وجل: [وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ] (الملك:10)، هذا الندم المذموم يوم الحساب يحذر منه القرآن الكريم ليتدرب المؤمن والمسلم على نقد ذاته كقاعدة أصيلة وثابتة في حياته.

وهذا لا يقتصر على الأفراد بل هو جزء من حياة الأمة والمجتمع والجماعة، فعلى الأمة أن تعيش حالة النقد الذاتي بكل تفاصيلها وتربي أفرادها على هذا النقد الذي هو مبني على التفكير الناقد.

ثانيا: اسلوب التفكير العلمي التجريبي بدل التفكير العشوائي.

إنّ المنهجية السليمة تقتضي من الإنسان أن يلجأ إلى المنهج العلمي والتفكير العلمي القائم على الملاحظة والتجربة والاستنتاج الدقيق، وهذا التفكير العلمي كما يدعو له الغرب اليوم في ظل الحضارة والمدنية الجديدة ليس جديدا على الإسلام بل هو قاعدة أصيلة وثابتة في المنهج القرآني دعا إليه القرآن والسنة النبوية لترسم منهجا علميا دقيقا للمسلم في حياته وتعاطيه مع الموضوعات المختلفة، وفي هذا المقام يقول عز وجل داعيا إلى المنهج العلمي محذّرا من اتباع الظنّ: [إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمُ الْهُدَى] (النجم: 23)، وفي آية أخرى يقول: [وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا] (النجم: 28)، هنا دعوة واضحة وجليلة إلى الابتعاد عن الظن والهوى في إصدار الأحكام ويقول الرسول الكريم: "إياكم والظن فإنّ الظن أكذب الحديث"، كيف يمكن للإنسان المسلم أن يصدر أحكامه وقراراته المصيرية والخطيرة في ضوء ظنون لم يتثبت منها.

ثالثا: أسلوب التفكير الاستدلالي:

إنّ هذه القاعدة تعتبر من الضروريات والبديهيات في الوصول إلى الحق والحقيقة، فهذا التوجيه الرباني لطلب المعرفة والحقيقة من أصولها السليمة والابتعاد عن السفهاء وجهلة القوم، وفي هذا السياق يقول الله عز وجل: [وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ] (الأنبياء:7)، فهنا دعوة واضحة وجليلة للسؤال والاستفسار من وجهتها الطبيعية، فالمختص هو القادر وحده على الإجابة الشافية والكاملة، ولم يقف القرآن الكريم عند هذا الحدّ من ترسيخ هذه القاعدة المنهجية في التفكير والتعامل مع الأمور، فقد وصف المردود الخطير الذي قد يؤثّر على المجتمع الإسلامي بسبب عدم الالتزام بهذه القاعدة فيقول عز وجل: [أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا * وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا](النساء: 82-83)، إنّ تناول بعض أفراد المجتمع لبعض القضايا المختلفة والتي قد تصعب على غير المتخصص تقود إلى نوع من الفوضى والخلل داخل المجتمع الإسلامي وهذا ما حذّر منه القرآن الكريم.

رابعا: أسلوب التفكير الابداعي:

التقليد الأعمى هو المقصود في هذه القاعدة، وإتباع النماذج الأرذل في حياة الأمة سواء كانت هذه النماذج قديمة أو حديثة، وتعطيل العقل والقبول بكلّ مخالف للإسلام.

لقد جاء الإسلام ليفتح الآفاق أمام العقل للتدبّر والتفكّر وللحكم بموضوعية على الحياة والمجتمع وفي هذا السياق يستنكر الجمود والتحجر والتعصب بقوله تعالى: [وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آَبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آَثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ] (الزخرف: 23)، هذا التعصب والتقليد الأعمى دون تمييز وتفكير ينذّد به القرآن بل يدعو إلى التحرر العقلي من أوهام التقليد فيقول: [وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آَبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آَبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ] (البقرة: 170) أسلوب الاستفهام جاء الغرض منه التعجّب والاستنكار على التقليد الأعمى للجهل والتخلف.

خامسا:أسلوب التفكير التاملي التحليلي بدل السطحية :

لعلّ هذه القاعدة هي أكثر ما يحتاج إليه المثقفون اليوم، أن يتدبّروا على حالة الصفاء الذهني والتّأمل وتحليل الأمور بشكل منطقي للوصول للحق والحقيقة، وفي هذا يقول عز وجل: [سَنُرِيهِمْ آَيَاتِنَا فِي الْآَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ] (فصلت: 53)، إنّ كل متأمّل سيكتشف الحقيقة والحق، فآيات الله الكثيرة كفيلة بأن تثبت الحق لمن تأمل ونظر في الكون وفي نفسه.

ويقول عز وجل: [قُلْ هُوَ الْقَادِرُ عَلَى أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِنْ فَوْقِكُمْ أَوْ مِنْ تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعًا وَيُذِيقَ بَعْضَكُمْ بَأْسَ بَعْضٍ انْظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ] (الأنعام: 65).

إنّ هذه الآيات كافية وحدها للعلم والتفقه والفهم والوعي، فوجود الآيات هي للعلم وللتفقه، فالله يأمر المؤمنين بالتدبّر والتأمّل فيقول: [أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا أَفَلَا تَعْقِلُونَ](يوسف: 109)، ويقول عز وجل:[أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا] (النساء: 82)، ويندّد القرآن الكريم بالتدبر والتّأمل فيقول: [أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا] (محمد: 24)، إنّ هذا المستوى الراقي من المنهج القرآني الرائع يدعو المسلم ليكون أكثر تألقا ورحابة في هذا الكون، ليفهم ما يدور حوله من آيات ودلائل ليرتقي بإيمانه وتفكيره إلى الدرجات العلا فلا يقف عند حدّ معيّن، إنّ هذا التعظيم للعقل بحيث يفتح أمامه الكون ليسرح به ويتأمّل في آيات الله عز وجلّ كفيلة بأن تقود الإنسان نحو الحق والحقيقة.

سادسا:أسلوب**التفكير المثالي الجماعي بدل التفكير الفردي**:

إنّ هذه القاعدة هي من القواعد الأساسية لابدّ أن تضبط العقل الإنساني، قاعدة قرآنية عظيمة، تخرج الإنسان من ظلمة الأنانية وحبّ الذات والتفكير الفردي، ليتألّق ويشمل جماعته فيزداد ارتقاء ليشمل كلّ البشر، في حالة إنسانية إبداعية في ظلال القرآن الكريم، والله عز وجل يقول: [وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ] (البقرة: 143)، لقد وجه اللقرآن الكريم تفكير المؤمنين باتجاه الجماعة دون التفكير الفردي إدراكا لخطورة هذه المنهجية من التفكير التي تقود الإنسان، بين ذلك الذي لا يفكّر إلا في نفسه وملذاته وإشباع رغباته متجاهلا هموم الأمة ومستقبلها وتاريخها، إنّ حالة السلبية التي يتمتّع بها الكثير عالجها القرآن بحيث يخرج الإنسان من دائرة الذات إلى دائرة أكبر هي دائرة الجماعة إلى دائرة أشمل هي دائرة البشرية جمعاء.

إنّ عملية التأثر والتأثير المتبادل هي ظاهرة طبيعية، فالإنسان السلبي سيعكس سلبيته على مجتمعه، ومجتمعه سيعكس سلبيته عليه، فالله عز وجل يقول واصفا حالة الرقى لدى الأنصار مادحا إياهم: [وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ] (الحشر: 09)، بل وتوالت الأحاديث النبوية الشريفة تشكل منهجا تفكيريا يؤكّد على هذه القاعدة القرآنية: "ترى المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمّى"، وقد جاء القرآن معقبا على حالة التأثر موجّها العقل باتجاه التفكير الجماعي الذي يضمن مصلحة الجماعة قائلا: [وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ] (الأنفال: 25).

إنّ الخروج من حالة الأنانية والتعميمات التي يقع فيها الكثير قد شكّلت جزءا مهمّا في أساليب التفكير العقلي القرآني، بحيث إنّ المصلحة تقتضي ألا يخلط الحابل بالنابل، وتؤثّر على الجماعة المؤمنة في ظلّ التفكير الفردي الذي لا يضع بعين الاعتبار مصلحة الأمة ومصلحة المجتمع.

إنّ المنهج القرآني بضوابطه العقلية يؤسّس للعقلية المبنية على التفكير العلمي بحيث تؤدّي دورها المنوط بها في الاستخلاف على هذه الأرض وتحقيق الطاعة والعبودية لله عز وجل. (سناء سليمان2011: 103-107).

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

ب- نظرية غريغورك: Gregorc 1982:

بعد إحدى عشر سنة من البحث وبالاستعانة بنظرية الوسطية توصل غوريغورك إلى تصميم أداة لتخطيط أسلوب التفكير تستخدم في عملية تحليل الذات، وتستند نظرية القدرات الوسطية على أن للعقل قنوات يستخدمها في تلقي المعلومات ثمّ تحليلها عبر قنوات أخرى أكثر كفاءة وفعالية.

وقد حدّد غريغورك أربع قنوات للتفكير وقال إنّ البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلّم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية :

1 – التفكير المادي التتابعي:

والمعلم الذي يفكّر بهذا الأسلوب:

- يميل إلى الهدوء والنظام، يحدّد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة.
- ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة منظمة ومتّصلة الحلقات، ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمدا على ذاكرة قويّة دون اهتمام بالنظريات التجريدية.
- يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء لتصبح أكثر كفاءة وأقل كلفة.

2 – أسلوب التفكير التتابعي التجريدي:

والمتعلم الذي يفكّر بهذا الأسلوب:

- هادئ في تصرفاته عادل في أحكامه.
- واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي.
- يفكر بطريقة منطقية.
- يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجدّ واجتهاد.
- متعطش للعلم وينهل من موارد العلم بشغف، ويوظف المعرفة في اتخاذ القرارات.

- ينفق وقته في ما يعود عليه بالنفع.
- يفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن.
- يقصر جل جهده على العمل الذي يقوم به.
- يميل إلى الاستقلالية في العمل.
- يعتمد على التأليف والتحليل في سعيه لتوليد أفكار جديدة أو الكشف عن حقائق جديدة.

3- أسلوب التفكير المادي العشوائي:

- يعتمد صاحب هذا التفكير على الغريزة.
- يهتم بالمثل العليا.
- يستطيع أن يستشف أفكار الآخرين.
- دائم التّردد بين النظرية والواقع ويهتم بالمواقف أكثر من اهتمامه بالحقائق.
- يتعامل مع الواقع المادي بكفاءة عالية.
- ميال للبيئة المنظمة العامرة بالحركة ويكره الأماكن المغلقة.
- مولع بالمغامرة.
- يتطلّع إلى المستقبل بتفاؤل.
- ابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها.

4 – أسلوب التفكير التجريدي العشوائي:

صاحب هذا المزاج حساس، قلق يتأثّر بالبيئة التي يعمل فيها ويتأقلم مع الآخرين بسهولة ويقيم معهم علاقات صداقة، ويتمتّع بذاكرة قوية وخياله واسع، يميل لتجميع الأشتات، ولا يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب.

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

- **الإدراك:Perception:**

وبه يتلقى المتعلم المعلومات فيفكر بها ويستوعبها سواء أكانت هذه المعلومات مجردة abstractness أم محسوسة concretine.

- **التنظيم:**

وهي قدرة المتعلم على ترتيب المعلومات التي يلتقطها والتعامل معها على هيئة تتابعية squential أو عشوائية randon(الجميلي،2013).

ت- نظرية هاريسون وبرامسون Harisson et Baramson:

وضع هذه النظرية هاريسون وبرامسون (**Harisson et Baramson,1982**)، وتكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة العلاقة بينها وبين سلوكه الفعلي وكان الافتراض الرئيسي لهذه النظرية هو أنّ الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة وما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغير، ويشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير وهي فئات اساسية للطرق المقيدة للإحساس بالآخرين وبالعالم (**Harisson et Baramson,1982,p ;32**).

واقترح كل من هاريسون وبرامسون توافر خمسة أساليب للتفكير يفضلها اللأفراد ويتعاملون بها مع المعلومات المتاحة اتجاه ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، وبني هذا التّصنيف استنادا إلى السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر، النمط الأيمن)، ولكلّ منهما نمط مختلف عن الآخر في معالجة المعلومات وتجهيزها وفق نوع الأداء (منطقي- غير منطقي) ومحتوى الأدء (لفظي- تصوري) ونتج عن ذلك أساليب أساسية للتفكير هي (التركيبي، **synthetis**) و(المثالي،**Idealistic**) و(العملي، **Bragmatic**) و(التحليلي، **Analytic**) و(الواقعي،**Realistic**) (عجوة وأبو سريع، 1999، ص 43)، وفيما يلي شرح لهذه الأساليب:

- **أسلوب التفكير التركيبي: synthesitic thinking style:**

ويتمثّل في قدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يدرسه الآخرون، والإطلاع على بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل إعدادا وتجهيزا والرّبط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة فضلا عن اتقان الوضوح والابتكارية، وامتلاك المهارات التي توصل إلى ذلك (Harisson et Baramson,1982,p19) ويبحث التركيبيون في التناقض الذي يوضّح القيم ويشكّل الافتراضات الأساسية واستخدام التخمين مقترحين حلولا بعيدة، وهم يتمتّعون بالتأمل والفلسفة والجدل العقلي، ويفضّل التركيبيون المشكلة الموقفية التي تكون فيها القيم ولانفعالات قضايا مهمّة، ويفضّلون البيانات النوعية بدل البيانات الكمية (Kathryn & Catherine,1991,p30)، ولا يهتمّ الفرد التركيبي بالإتفاق الجماعي في الرأي، أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما، ويفترض الفرد التركيبي عدم إمكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق، وأنّ الصراع بين الفكرة ونقيضها هي عملية ابتكارية (السكري 2009، ص8).

"والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل speculation والاستراتيجية الرئيسية للفرد ذي التفكير التركيبي هي الجدلية dialectic ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتي الذي يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هي:

الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، التركيب والتخليق.

- **أسلوب التفكير المثالي: Idealistic Thinking Style:**

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

"ويفترض الفرد ذو التفكير المثالي إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعدّدة ويمكنه التوصّل إلى حلّ شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخا وثابتا بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف" (المنصور، 2007، ص423).

"والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير المثالي هي التفتّح والتقبل Receptive، فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة كما يرحب بالبدائل الكثيرة المتعدّدة عند مواجهة مشكلة يجب أن تحلّ أو يتخذ فيها قرار، وشغله الشاغل هو أين نحن سائرون؟ ولماذا؟ وفلسفته في الحياة (إذا كنت شخصا جيّدا افعل الشيء الصحيح فتحصل على حبّ الناس)" (السكري والهجين 2006: 13).

"والاستراتيجية الرئيسية للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي Assimilativ أو المتعلق بالفهم الجيّد، حيث يرغب في أن يعيش الناس معا في حبّ وتجانس وهذا يتمّ إذا اتفقوا على أهداف عامة، ويرى أنّه يمكن فهم أية مشكلة من خلال المنظور الكلّي حيث العلاقات بين الأشياء والأحداث ومحاولة التقرب فيما بين وجهات النظر" (الطيب 2006: 50).

"ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد المثالي فيما يلي: الميل إلى الظهور كإنسان لطيف متفتّح مبتسم والإكثار من استخدام تعبيرات معيّنة مثل "ألا تعتقد أن..."، "يبدو..."، والميل إلى التعبير عن المشاعر والأفكار الخاصة بالقيم وأهمية الأهداف وأنه يتّسم بحبّ الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع، لذلك يستمتع بالمناقشات التي تتعلّق بمشاعر الإنسان ومشكلاتهم، ويكره الحديث المتجه نحو المعلومات وكذلك الحديث الواقعي، كما يكره المناقشات المفتوحة ذات الصراعات" (الطيب 50:2006).

- **أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) Pragmatic Thinking Style:**

هو نمط من التفكير يؤكّد على أنّ الرغبات والأمنيات لا تؤدّي إلى جعل الاعتقاد حقيقة واقعية أو أنّه يمكن التّمسك بها كقيمة (العياصرة، 2011، ص220)، ويتّصف الفرد ذو التفكير العملي بحرية التجربة وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء (أبو هاشم وكمال، 2002، ص18).

وهو على درجة عالية من التخطيط، وتفضيل المواقف المعقّدة ويبحث عن أقرب فرصة للنجاح لذلك فهو يغفل الأهداف بعيدة المدى وأفضل وصف لصاحب هذا الأسلوب أنّه رجل سوق (باشا، 2005، ص102).

ويعتبر شارلس بيرس أوّل من صاغ مصطلح البراغماتية (Pragmatic) وذلك في عدد يناير في 1878 في مجلة البوبيولار ساينس مونتلي (Popular Science Monthly) ومعناه عملي أو صالح لغرض معيّن أو يؤدّي إل الغرض المطلوب، ثمّ تناوله (وليام جيمس) وفصله في نظام فلسفي ونشره حتى أصبحت هذا الفلسفة تعرف بوليام جيمس إذ عرفها بأنها اتجاه تحويل النظر بعيدا عن الأشياء الأولية، والمبادئ،والنواميس، والحتميات المسلم بها، توجيه النظر نحو الأشياء الأخيرة، الثمرات، النتائج، الآثار، الوقائع، الحقائق، (جيمس، ب،ت، ص76).

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

وينظر إلى البرغماتية على اعتبار أنها وليد الفلسفة الأمريكية ويرى البعض أنها ترتبط بالتراث التجريبي البريطاني، ويعدّ الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (Deway Juhon) من أشهر دعاة الفلسفة البراغماتية، وهو مؤسس مدرسة شيكاغو الذرائعية (البراغماتية) وتعرف الصورة الجديدة للذرائعية عنده بالأدائية وهي أن نعرف كيف نتحكّم في تصرفاتنا ونحسنها كما أنّ من واجبها أن تعالج مشاكل المجتمع ومشاكل الحضارة القائمة، واتّسمت فلسفة ديوي بالنزعة التجريبية والتي تتّخذ نقطة انطلاقها من الخبرة العامة وتتّصف بأنها تجريبية حركية تحمل في معناها مفهوم التجريب أو البحث الإيجابي وليست تجريبية آلية سكونية (التل والشعراوي، 2007، ص40–50).

ويرى هارسيون وبرامسون (Harrison & Bramison, 1982) أنّ البرغماتيين يتفوّقون في ايجاد طرائق جديدة في عمل الأشياء بمصادرة مثيرة، وإنهم يبحثون المشاكل بشكل تدريجي وفي صيغة متزايدة واحدة كل مرة، وهم أكثر اهتماما بالعمل و الجوانب الإجرائية ويميلون إلى التوجه السوقي، والتخطيط العملي، ولديهم تحمل عالي للغموض، ولديهم إحساس عالي بالقدرة على التنبؤ بالأحداث (Harrison & Barmison, 1984,13).

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

والإستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي Contigency Approach، وهي استراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما: ماذا نفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي

ليس سلوكا عشوائيا إنّما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيّف، ويفترض الفرد العملي وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة المواقف المحيطة به، وهو لا ينظر للبناء المنطقي ولكنه ببساطة يفهمه ويخبره ويمرّ به" (الطيب 2006، 51).

4- أسلوب التفكير التحليلي: Analytic Thinking Style:

ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة 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، وإمكانية التجزئة أو الحكم على الأشياء في إطار عام والإسهام في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول الى استنتاجات (دعمس، 2010: ص16).

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

ويرى نوكس (Knox,1983) إنّ الأشخاص ضمن أسلوب التفكير التحليلي يتصفون بأنهم تأمليون Reflectiveness مفضلا ذلك على كونهم اندفاعيين Impulsiveness ويتّصفون بأنهم نوعيون في النظر إلى البدائل مفضلا ذلك على كونهم كميين في المعلومات، ويكونون تحليلين مفضلا ذلك على كونهم شموليين global في فصل المشكلة عن السياق وتقاربيين مفضلا ذلك على السعة في تضييق الأفكار (Knox, 1983, p445-448).

"ويمكن تحديد المؤثرات السلوكية للفرد التحليلي فيما يلي: الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، الإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية: "هنا سبب...إذا نظرت إليه منطقيا"، الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة، وهو يشرح الأشياء بنظام ودقّة ويتّسم بالنظام والحرص والجفاء، وقد يبدو عنيدا في حين يستمتع بالاختيارت العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني" (الطيب 2006، 51).

"والاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق ويستخدم الخطوات الآتية في بحثه:

- جمع المعلومات.
- تعريف المشكلة بدقة.
- البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.
- وضع فئة من قرار خاص أو محاكاة مختارة.
- اختيار أفضل بديل.

- إنجاز الحلّ الذي لا ينهي العمل.

تقييم النتائج عن الحل للتأكّد من أنّه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل، فإنّه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية" (الطيب 2006، 52).

5- أسلوب التفكير الواقعي: Realistic Thinking Style:

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

ويتميّز الفرد ذو التفكير الواقعي في اعتماده على الملاحظة والتجريب، وأنّ الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نمرّ به في حياتنا الشخصية وما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمّه، إذن ما نراه هو ما نحصل عليه وشعار التفكير الواقعي هو (الحقائق هي الحقائق)، وهو في هذا مختلف تماما عن التفكير التركيبي الذي يركّز على الاستنتاجات وليس الحقائق، ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطا بالتفكير التحليلي من أيّ أسلوب آخر، ويتضمّن التفكير الواقعي كل من الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية، وتفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية، الاختصار في كل شيء الجمل والأشياء (حبيب، 1995، ص89).

وصاحب هذا النوع من التفكير يصلح أن يكون مديرا ماليا بارعا يركّز على البيانات الخام والحقائق، فحقيقة الأشياء ترتبط الشعور بها أو الإحساس بها أو ملاحظتها واختبارها شخصيا ويعتمد على الحقائق التي على رأسها تتمّ الأشياء ويعتمد على العملية التصحيحية في حال مواجهته لمشكلة خاصة محاولا تصحيحها والوصول في النهاية إلى حلّها (شلبي، 2002، ص34).

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

وقد ربطت هذه النظرية بين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)، والإطار النظري الذي قدمه شارشمان (churchman) من خلال الدياليكتكية (الجدلية) المثالية البراغماتية (النفعية) والمنطق الرمزي والتجريبية، كما ربطت النظرية بين أساليب التفكير والفلسفة المناظرة عند بلخر

(Buchler) من خلال الفلسفة العملية الأفلاطونية المعدلة، التجربة الاجتماعية، الطريقة العلمية، مذهب المنفعة (حبيب، 1996، ص171).

جدول (1): أساليب التفكير وما يناظرها من فلسفات أخرى

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

(الجميلي ،2013 : 38)

وقد أوضح رستون Reniston أنّ الأسلوب العملي البراغماتي هو الأسلوب الأكثر حداثة نسبيا في التاريخ الغربي أمّا من ناحية مدى انتشار هذه الأساليب بين الأفراد فيأتي الأسلوب التركيبي أقل الأساليب انتشارا أمّا الأسلوب الأكثر انتشارا في أوروبا فهو الأسلوب التحليلي (حبيب، 1995ب، ص 245).

6- **بروفيل أساليب التفكير:**

وضع هاريسون وبرامسون (Harrison & Barmison, 1982) تصورا نظريا يمثّل بروفيل أساليب التفكير وحدّده على النحو التالي:

- **التفكير أحادي البعد: One Dimension Thinking:**

إنّ الفرد صاحب التفكير أحادي البعد يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)، وتقترب نسبتهم تقريبا من 50% من الأفراد المبحوثين، ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير الأحادي إذا حصل على درجة خام 60% فأكثر على أسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة، ويميل الفرد للاستخدام الكفء لهذا الأسلوب في أغلب المواقف إذا حصل على درجة خام 66% فأكثر، وقد يكون هذا الأسلوب عائقا إذا حصل على 72% فأكثر فيصبح لدى الفرد أمرا وإجبارا وتكليفا بأن يعمل به دائما بمناسبة وغير مناسبة.

- **التفكير ثنائي البعد: Two Dimension Thinking:**

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

- **التفكير التحليلي- الواقعي: The Analyst-Realist (A-R):**

ويتّصف الفرد صاحب هذا النوع من التفكير بأنه ذو توجه مرتفع نحو العمل ويميل إلى المدخل البنائي في حلّ المشكلات، وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبؤ والضبط، ويهتم بإنجاز النتائج الملموسة وإيجاد أفضل طريقة لهذا الإنجاز وهو يخطّط بحرص للأشياء وإن كان منصبا على النشاط الذي يقوم به، ونادرا ما ينحرف هذا الشخص عن الخطة التي وضعها، وما يهمه بالدرجة الأولى هو التوصل إلى إنجاز ملموس.

- **التفكير التركيبي-المثالي: The Synthesist Idealist:**

وهذا التركيبي يصف الفرد في الاتجاه المضاد لنمط التحليلي-الواقعي، إذ يركّز انتباهه على الأفكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق، فالفرد التركيبي-المثالي يتّجه نحو التأمل وغالبا ما يهتمّ بسببية الأشياء دون الاهتمام بالكيفية ويعاني هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لنمطين من التفكير (التركيبي-المثالي)، فالمثالي يهتمّ بالاتفاق بين الناس والأفكار بينما يحذر التركيبي من مثل هذا الاتفاق، فهو مرفوض وغير محتمل، وهذا الصراع قد يؤدّي إلى مشكلات واقعية تحت ضغوط داخلية، ويرى الفرد معنيا بالمفاهيم والنظريات ولا يكون بالضرورة إنسانا عمليا.

- **التفكير المثالي-الواقعي: The Idealist-Realist:**

ويتصف الفرد صاحب هذا التفكير بإقحام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة ويعرف الفرد المثالي-الواقعي كيف يجب أن تكون الأشياء ويسلك خطوات عملية للوصول، وهو يحبّ عمله، ويرى الآخرون الفرد المثالي-الواقعي بأنّه متعاون ومتفتّح ويميل لإنجاز نتائج نوعية ومرتفعة في نفس الوقت، ويبذل أقصى ما في وسعه في خدمة حاجات الآخرين دون الاهتمام بنفسه ومعنيا بالجوانب العملية الملموسة في وظيفته.

- **التفكير المثالي-العملي The Idealist-Pragmatist (I-P):**

يتناول هذا التفكير المشكلات بطريقة موقفية عملية مع الاحتفاظ في العقل بالأهداف والمعايير المرتفعة، وهذا التفكير يكسب الفرد الاتفاق على الأهداف والتحمّل بدرجة كبيرة.

ويعطي هذا الفرد أهمية كبيرة للخلافات بين الأفراد ويشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين، ويتصف هذا الفرد بالتسامح الزائد مع الآخرين فضلا عن التفتح والقابلية المرتفعة للتكيف، وعلى الرغم

من هذا فإنّ الآخرين لا يرتاحون لهذا الشخص المثالي–العملي بالضبط مثل الشخص التحليلي–الواقعي الذي يهتمّ بالنظام والبناء وهذا الفرد المثالي–العملي في نظر الآخرين لا يصلح للقيادة (حبيب، 1995، 177–179).

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

ويتميّز الأفراد المثاليون–التحليليون بوجهات نظر شاملة تجاه الأشياء والأحداث التي تصادفهم، وهم دقيقون ويعنون بوضع معايير مرتفعة، ويسعون إلى تحقيق الأهداف المثالية باستخدام أفضل طريقة ممكنة مع مراعاة مشاعر الآخرين، ومن غير المرجح أن يتخذوا قرارات سريعة.

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

ويركّز أصحاب هذا النوع من التفكير على الحقائق، ولديهم الاستعداد للتجربة وهم يعرفون ما يريدون كيفية الوصول إلى الأهداف، حيث يضعون خطّة واضحة لكلّ خطوة يقومون بها ولديهم إحساس وتوقع عال بتسلسل حدوث الأشياء، ويمتازون بضعف علاقاتهم الشخصية مع الآخرين (مؤيد).

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

ويميل الأفراد المستخدمون لهذا الأسلوب من التفكير إلى التوجه القوي نحو العمل وتحقيق أكبر قدر ممكن من المنفعة الذاتية ويتّسمون بالطاقة العالية والدافعية المرتفعة للإنجاز، كما يميلون إلى اتخاذ قرارات سريعة مع توفر الحدّ الأدنى من المعلومات لديهم (مؤيد).

- **التفكير التحليل–التركيبي The Analyst-Synthesist (A-S):**

ويهتمّ هذا التفكير باستخدام المنطق والتفكير فهو يخطّط جيّدا ويمكنه أن يطوّر المشكلة التي تواجهه وذلك باستخدام التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي وهو ما قد يسبّب له بعض الصراعات الداخلية وذلك لأنّ الجانب التحليلي ينصبّ اهتمامه على النظام والترتيب بينما الجانب التركيبي، عكس ذلك تماما إذ يميل إلى المتناقضات (النظام والفوضى)، (المنطق والسخافات)، (الترتيب والصراع)، ويدمج الجانبين التحليلي والتركيبي.

- **التفكير التركيبي–العملي The Synthesis-pragmatist (S-P):**

إنّ الفرد التركيبي العملي كثيرا ما يقوم بدمج التأمل مع التكيف، مدخل التوجه نحو الصراع مع مدخل التوافق، وعليه فإنّ هذا الفرد يظهر اعلى درجات تحمل الغموض عنه بالنسبة لأصحاب أساليب التفكير الأخرى، ويمكن لهذا الفرد التركيبي–العملي أن ينجح في القيادة لأنه يتّصف بالطاقة الابتكارية المرتفعة.

- **التفكير التركيبي–الواقعي: The Synthesist-Realist (S-R):**

وهذا النوع من التداخل في التفكير هو الأقل انتشارا وذلك من خلال أبحاث تجريبية قام بها هاريسون وبرامسون (Harrison & Barmison) على مدى ثلاث سنوات، وقد يكون هذا أمرا متوقعا،

إذ أنّ التفكير التركيبي والتفكير الواقعي يقعان في قطبين متعاكسين وذلك من حيث الفروض والاستراتيجيات أو الأساليب، فالفرد الواقعي معنى بالتجريب والحقائق والدافع للعمل على عكس الفرد التركيبي وعلى الرغم من تعارض الأسلوبين إلاّ أنّ الفرد التركيبي–الواقعي يمكنه العمل بكفاية عندما يستطيع العمل والتنسيق بين الأسلوبين (Lubble & Singh pp: 478-480):

- **التفكير ثلاثي البعد Three Dimension Thinking:**

ويتحقق هذا النوع بنسبة 2% تقريبا، فالفرد ذو التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أساليب من أساليب التفكير الخمسة، ويتّصف صاحبه بأن له آراء كثيرة ومتاحة ممّا يحقّق له استراتيجيات متنوعة ويستطيع أن يستخدمها، وهو أكثر قدرة على الحركة والتّنوع في مواجهة المواقف المختلفة، إذ تكون لديه طرائق متعدّدة ومتنوعة لمواجهة هذه المواقف.

- **التفكير المسطح: Flat profile Thinking:**

إن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة مع الأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية، فهذا الشخص أقل عاطفة وانفعالا، وأقلّ قابلية للتنبؤ وهو يستخدم فئة من أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية، ويتّصف صاحبه باللّطف والانسجام مع أيّ إنسان يتعامل معه (المنصور ومنصور، 2007، ص433).

ث- نظرية جابنس (1985) Gubbins:

قدّم جابنس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمّن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي:

1- مستوى حل المشكلات:

يشمل بعض الخطوات مثل: التعرف على المشكلة وتحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تمّ قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية.

2- مستوى اتخاذ القرار:

يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، اختبار ودراسة البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، تقويم المواقف.

3- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات:

يندرج تحتها كل من التفكير الاستنباطي.

4- مستوى التفكير التباعدي:

يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

5- مستوى التفكير التقويمي:

يشمل التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

6- مستوى الفلسفة والاستدلال:

يتمّ من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (عصام الطيب 2006، 56).

ج- نظرية كوستا (1985) Costa:

حدّد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير (تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعدّ عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها) وهذه المرحلة هي:

- **المرحلة الأولى:** المهارات المنفصلة للتفكير discrete skill thinking وتشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعدّ المتطلبات الأساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي: إدخال البيانات وتشغيل البيانات واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.
- **المرحلة الثانية:** استراتيجيات التفكير strtegies of thinking وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلّب حلاّ أو إجابات لم تكن معروفة وقتها وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاستدلال والمنطق.
- **المرحلة الثالثة:** التفكير الابتكاري the cognitive thinking وتشمل مجموعة السلوكيات التي تتّصف بالجدّة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصلية للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع والطلاقة والتفكير المزاجي وتحدي الصعاب والحدسية وعمل النماذج والاستبصار والخيال.
- **المرحلة الرابعة:** الروح المعرفية the cognitive spirit مع توافر المستويات السابقة لابدّ من وجود عامل أساسي، وهو أنّ الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل، والرغبة والالتزام، ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية: تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.(عصام الطيب 2006: 54).

ح- نظرية برسيسن (1985) parsseison:

تصنّف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة كالآتي:

أولا: نموذج العمليات الأساسية وتتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

ثانيا: نموذج العمليات المركبة للتفكير: وتتضمن مجموعة العمليات الآتية: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وهي تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة في أولا ويلاحظ أنّ كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمّة معينة (من خلال الاستعانة بالعمليات الأساسية السابقة المذكورة في أولا)، ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين.

ويوضح هذا النموذج أنّ عملية حل المشكلات تؤدّي إلى اتخاذ القرار وتؤدي إلى التفكير الناقد، ثمّ يأتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي يأتي في قمة السلوكيات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة (عصام الطيب 2006: 54-55).

خ- نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987) Herrmann:

أثبتت الأبحاث أنّ لكلّ فرد مخا فريدا خاصا مثل بصمة الأصبع، وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال ومنها أبحاث سبيري Sperry والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي، المنطقي) والمخ الأيمن (المتضمن الإبداع)، وأبحاث ماكلين Maclean، والتي انتهت إلى نظرية أسماها سرور (2004) المخ الثالوثي (المخ المنطقي-والمخ المتوسط-والمخ البدائي)، وقد قام هيرمان بدمج نظريتي سبيري وماكلين، ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ كما تسمّى هذه النظرية ((أداة هيرمان للسيادة المخية)) وتعرض النظرية أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

1- الأسلوب المنطقي:

ومن خصائصه: القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على الفهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

2- الأسلوب التنظيمي:

ومن أهم خصائصه: جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

3- الأسلوب الاجتماعي:

من أهم خصائصه: القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

4- الأسلوب الابتكاري:

ومن أهم خصائصه: تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة (الطيب 2006: 55).

د- نظرية التحكم العقلي الذاتي (1988):

تعدّ هذه النظرية من أحدث النظريات المفسرة لأساليب التفكير، وقد ظهرت في صورتها الأولى في عام 1988م باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثمّ غير ستيرنيج مسماها إلى نظرية أساليب التفكير عام 1990م لتصبح نظرية أساليب التفكير.

وظهرت في صورتها النهائية في عام 1997م وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لـ"ستيرنبج" وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعدّدة (أمريكا، كندا، إسبانيا، الفلبين، أستراليا، الصين، هونج كونج، مصر) بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي (55 دراسة) حتى عام 2005م (الطيب 2006، 56).

"ولقد كانت الفكرة الرئيسية في نظرية التحكم العقلي الذاتي (نظرية أساليب التفكير) هي أنّ الناس يحتاجون إلى أن يسوسوا أنفسهم عقليا، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أنّ هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي" (الطيب 2006: 59).

وأكّد ستيرنبج أنّ الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أنّ أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها خارجية لما يدور في أذهان الشعوب وهي تمثّل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فأشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا، وأنّ هناك عددا من الأشياء المتوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسية، يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسية، كما أنّ الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات، والاستجابة لتغيرات العالم الخارجي، كما تفعل الحكومة، وكما أنّ هناك عقبات في تغيير الحكومة، لذا فهناك عقبات في تغيير داخلنا.

وقد قسّم "ستيربنج" أساليب التفكير إلى خمسة أقسام وهي:

- **الوظيفة**: (fonctions): أساليب التفكير (التشريعي législatif، التنفيذي exécutive والقضائي والحكمي juridiques).
- **الشكل**: (formes): أساليب التفكير: (الملكي monorchique، الهرمي hiérarchique، والأقلي oligarchique والفوضوي anarchique).
- **المستويات (niveaux)**:نقسم أساليب التفكير إلى (العالمي mondial والمحلي local).
- **النزعات (penchants)**: تقسم إلى (المحافظ conservateur، والتقدمي أو التحرري libéral).
- **المجالات (étendues)**: تقسم إلى (الداخلي interne، والخارجي externe).

أولا: أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

ذكر "ستيرنبرج" وزهانج Sternberg & Zhang 2005 أنّ هناك ثلاث وظائف رئيسية في نظرية الحكومة الذاتية العقلية، وقد قام "ستيرنبرج" باستخدام تشبيه الحكومة في وصفه لهذه الأساليب، وهي:

- **الأسلوب التشريعي:**

يرتبط الأسلوب التشريعي بالإبداع، لأنّ الشخص المبدع يحتاج إلى إنتاج الأفكار الجديدة والرغبة الداخلية في ذلك، وهو أسلوب الشخص الذي يستمتع بالانخراط في العمل الذي يتطلّب استراتيجيات إبداعية مثل الابتكار والتخيل والتخطيط والتركيب، وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أنه يفضل إدراك طرقه الخاصة لعمل الأشياء ويقرّر بنفسه ما سيفعله وكيف سيفعله، مع وضع قوانينه الخاصة وحلّ المشكلات غير المعدة سلفا أو المصاغة من قبل، فالأفراد ذوو الأسلوب التشريعي يفضلون ان يشاركوا في المهام التي تتطلّب استراتيجيات إبداعية، وتنتج أساليب وحلولا جديدة، كما يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم، ويستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ولذلك فقد يعاقبون على عدم التزامهم بالتعليمات المعطاة لهم، كما أنهم يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلات الابتكارية مثل كتابة البحوث وتصميم المشروعات، ويفضلون المهن التي تمكّنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب، عالم، فنان.

- **الأسلوب التنفيذي:**

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل تنفيذ القواعد وإتباع القوانين، ولا يفضل وضع أنظمة جديدة خاصة به، فهو ينفذ أفكار وآراء الآخرين، فالأفراد ذوو أسلوب التفكير التنفيذي يميلون الى اتباع القواعد الموجودة، ويميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحلّ المشكلات المرتبة والمعدة مسبقا، كما يفضلون الأنشطة التي تكون محدّدة مسبقا والأنواع التنفيذية من المهن مثل محام رجل، بوليس، جراح، وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أنّ قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل لأنه يقوم بما يطلب منه، وغالبا ما يقوم بالعمل وهو سعيد وعن طيب خاطر، فهو يتبع الأوامر والقواعد، ويقوم بتقييم نفسه بنفس الطريقة التي يقيمه بها الآخرون، أي مدى الالتزام بما يؤمر به.

وقد ذكر ستيرنبرج زهانج Sternberg & Zhang 2005 أنّ الطلاب التنفيذيين يفضلون حفظ المواد، واختبارات الاختيار من متعدد أو اختبارات الإجابات القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون، ولذلك فيرى المعلمون أنهم طلاب جيّدون لأنهم ينفذون ما يقال لهم.

- **الأسلوب الحكمي:**

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل تقييم القواعد والإجراءات، وحلّ المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار ويفضل الشخص ذو الأسلوب الحكمي الآراء والحكم على الأشخاص ونقد البرامج،

ويفضل المشكلات التي تتيح له تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة، ويحبذ الأنشطة التي تدرب الوظيفة القضائية الحكمية، كما يميل إلى المهام التي تتطلب النشاطات القضائية، مثل قاض، ناقد، مقدم برامج، مرشد أو موجه.

وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أن الاسلوب التقييمي يمكن أن يقوم بدور هام في الإبداع، فالقيام بأي عمل إبداعي يحتاج إلى تقييم الشخص لعمله، والوصول إلى نقاط الضعف والقوة.

وقد ذكر سترنبرج Sternberg 1997 أن بعض الأشخاص قد يكونون ذوي أسلوب تشريعي قوي بينما الأسلوب التنفيذي والحكمي ضعيف بينما بعض الأشخاص تكون أساليب تفكيرهم (التنفيذي، التشريعي والحكمي) متوازنة.

ثانيا: من حيث الأشكال:

يؤكد "سترنبرج" على أنه كما توجد أشكال مختلفة للحكومة هناك أيضا أساليب مختلفة يحكم بها الأفراد أنفسهم، مثل:

- **الأسلوب الملكي:**

وهو أسلوب الشخص الذي يسيطر عليه هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء، وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أنه أسلوب من يفكر وحده، ويناقد أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، ويميل الفرد إلى ألا يدع شيئا يقف في طريقه لحل المشكلة، حيث يفضل الأفراد ذوو الأسلوب الملكي المشاركة في الانشطة التي تتطلب منهم التركيز على شيء واحد فقط في المرة الواحدة، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطا، وهم غير واعين نسبيا بأنفسهم ومتسامحون ومرنون، وحاسمون ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، لذلك يواجه الطالب ذو الأسلوب الملكي مشكلة في الدراسة، لأنه عادة يريد فعل شيء آخر خلاف ما يفعله فعلا.

- **الأسلوب الهرمي (السلطوي):**

ذكر سترنبرج Sternberg 1997 أن الشخص ذا الأسلوب الهرمي يميل إلى أن يكون مدفوعا من أهداف مرتبة بصورة هرمية، وهو مدرك بأنه لا يمكن إنجاز كل الأهداف بصورة متساوية، وبأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، فهو صائد الأولويات، قادر على تحديد مصادره بعناية.

قد ذكر الطيب 2006م أنّ أصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أنّ الغاية لا تبرّر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم، ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعدّدة حتى يحدّد الأولويات بشكل صحيح، ويفضّل الأفراد ذوو الأسلوب الهرمي (السلطوي) توزيع اهتماماتهم وطاقاتهم على عدّة

مهام محدّدة الأولويات، وهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة وغير متساوية الأهمية، ويأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات، ولديهم إدراك جيد للأولويات، وهم واعون بأنفسهم ومتسامحون ومرنون نسبيا ويميل الطالب ذو الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي وهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدّد الأولويات بشكل صحيح، ولذلك تظهر مشكلة هذا الطالب حين تكون أولوياته مختلفة عن الأولويات التي يحددها المعلم.

وقد ذكر ستيرنبج، زهانج 2005، أنّ هؤلاء الطلاب يفضلون عمل قوائم للأعمال، وأحيانا قوائم للقوائم، وهم يوزعون الوقت لعمل الواجبات وما يجب عمله حالا أو لاحقا فيما بعد.

- **الأسلوب الأقلي:**

في الأسلوب الأقلي كما ذكر "ستبرنبرج" 1997 يكون الأشخاص مدفوعين بالعديد من الأهداف التنافسية ذات الأهمية الملحوظة المتساوية ويجدون مشكلة في تحديد ما يمكن إعطاؤه الأولوية، ونتيجة لذلك يجدون مشكلة في تحديد المصادر ولهم القدرة على العمل الممتاز، ولكنه لا يظهر كذلك إذا كانوا في موقف يتطلّب تحديد المصادر، ويفضّل الأفراد ذوو الأسلوب الأقلي العمل لتحقيق عدة أهداف في نفس الوقت بدون تحديد أولويات للمهام، ولديهم العديد من المعالجات للمشكلات ويكونون متوترين، ولا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، أنّ تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة ويبحثون عن التعقيد أحيانا نتيجة للإحباط وهم واعون لأنفسهم متسامحون مرنون، مشوشون في وضع الأولويات، لأنّ الأهداف تبدو لهم متساوية الأهمية، ومشكلة الطّالب في هذا الأسلوب أنّه غير متأكّد ممّا يفعله أولا ولا مقدار الوقت المخصّص لكلّ مهمّة ولذلك فقد يجد مشكلة في الاختيارات لأنه لا يستطيع تحديد كم من الوقت يحتاجه كلّ عنصر من الاختبار ويعطي جميع الأسئلة أوقاتا متساوية ولذلك فالتوجيه المحدود من قبل المعلم لمثل هذا الطالب يجعله ذا فعالية أكثر من أصحاب الأساليب الأخرى، والمعلم الأقلي قد لا يستطيع بسهولة تقسيم وقت الفصل.

- **الأسلوب الفوضوي:**

وهو أسلوب الشخص الذي يعتبر أنّ القواعد والإجراءات والإرشادات كارثة لابدّ من تفاديها، فهو شخص يميل إلى رفض الأنظمة الصارمة، ويقاوم أيّ نظام يرى أنه يقيده، ويفضل الأشخاص ذوو الأسلوب الفوضوي للعمل في المهام التي لا تتطلّب أي نظام على الإطلاق، كما يستمتعون بالعمل في الأنشطة التي يمكن أن تتيح المرونة فيما يتعلّق بماذا؟ وأين ومتى وكيف يعمل الفرد؟ ويأخذون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، ومن الصعب تحديد وتفسير الدوافع الكامنة وراء سلوكهم، وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة، وهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، مرنون جدّا، ومشوشون في وضع الأولويات، ومتطرفون وغير منظمين، وكما ذكر ستيرنبرج، وزهانج 2005 فإنّ هؤلاء الطلاب نادرا ما يسلمون واجباتهم في الوقت المحدّد، وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أنّ الشخص ذا الأسلوب الفوضوي يعمل

على البحث عمّا يفضله الآخرون، ويسمح للأفكار أن تنمو، ولكن لا يستطيع ترجمة الأفكار المتنوعة التي لديه إلى إنتاج إبداعي متميّز، حيث يحتاج كثير من الأشخاص إلى العمل الجاد المضني لتطوير وإعادة بناء أفكارهم الإبداعية، ويحتاج الشخص من ذوي الأسلوب الفوضوي إلى شخص آخر يساعده على التعرف على إمكانياته الإبداعية، وإلى ظروف ملائمة.

وقد ذكر ستيرنبرج، وزهانج 2005 أنّ المعلم ذا الأسلوب الفوضوي قد لا يكون منظما في أسلوب تدريسه ومع ذلك فهو مبدع جدا، يومض بالأفكار الإبداعية لطلابه.

ثالثا: من حيث المستويات:

في معظم البلدان تعمل الحكومة على مستويات مختلفة، المستوى القومي، المستوى الإقليمي، المستوى القطاعي، وغير ذلك من المستويات، وبالمثل فإن التحكم العقلي الذاتي عند الأفراد، والذي يمكن أن يختلف فيه الأفراد في ضوء اهتماماتهم بالتفصيل، يوجد منه مستويان للتحكم: مستوى عالمي كلي global ومستوى محلي local :

- **الأسلوب العالمي (الكلي):**

إن الشخص الكلي هو الذي يهتم بالعموميات، ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأيّ موضوع، وذكر الطيب 2006م أن أصحاب هذا الأسلوب يفضلون العمل مع القضايا المجردة، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة، وقد ذكر سترنبرج 2005 أنّ هؤلاء الطلاب يستطيعون فهم الأفكار الرئيسية في المقال، ولكنهم يفشلون في فهم التفاصيل، وقد ذكر محمود 2003 م (أ) وسامية عثمان 2005م أن الأسلوب الكلي هو المفتاح الأول للتفكير الإبداعي، حيث يهتم الحل الإبداعي عامة بالتخلي عن التفاصيل، وتوجيه الانتباه للصورة الكلية الكبرى والطلاب ذوو الأسلوب الكلي لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، وهم يفضلون التغيير والتجديد.

كما أن المعلم ذا الأسلوب الكلي يركز في عالم التدريس على الصورة الكبرى من دون التركيز على التفاصيل، ولذلك قد يكون من أهم أدوار المعلم لمساعدة الطلاب ذوي الأسلوب الكلي هو مساعدتهم على ادراك التفاصيل.

- **الأسلوب المحلي:**

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التعامل مع المشكلات المحسوسة التي تتطلب التعامل مع التفاصيل، والاتجاه إلى الجوانب العملية من أي موقف يجد نفسه فيه، حيث يفضل ذوو الأسلوب المحلي الأنشطة التي تتطلب منهم الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة، ويميلون إلى المشكلات العيانية، ويتوجهون نحو المواقف العملية، وقد ذكر سترنبرج أنّ الطالب ذا الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار،ولا يعرف كيف يربط بينهما وما هي علاقتها، ويكتب أبحاثا بها كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا

يوجد بها تنظيم واضح،كما أنه عندما يتحدث يركز على محددات دون نظرة كلية للموضوع، أما المعلم من ذوي هذا الأسلوب فيميل إلى التفاصيل الكثيرة في المحاضرات.

وقد ذكر سترنبرغ 2005 أنه غالبا ما ينظر إلى الأسلوبين العالمي والمحلي على أنهما نهايتان لنفس المتصل، ولكنهما في الحقيقة ليس كذلك، فمعظم الناس يميلون إلى التركيز على الكليات أو التفاصيل، ولكن بعض الأفراد يجمعون بين الاثنين، وربما يكونون أكثر انتباها إلى كل من الصورة المحلية والصورة الكلية أكثر من الأفراد الآخرين لأيّ من الصورتين، ولذلك فإن كان فردان أقرب إلى نهاية الأسلوب فربما كانت هناك صعوبة في العمل معا لأنهما لا يستطيعان التواصل جيدا، كما أنه إذا كان شخصان من ذوي الأسلوب الكلي يعملان معا فإنهما سيركزان على تشكيل وصياغة الأفكار، ولكنهما يحتاجان إلى شخص يهتم بالتفاصيل المتعلقة بالمفاهيم أو بكيفية تنفيذها.

رابعا: المجالات:

يهتم العقل البشري في المجتمع – كما في الحكومة – بالأمور والموضوعات الداخلية والخارجية كالآتي:

- **الأسلوب الداخلي:**

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التوجه الداخلي، فهو منطو متمركز حول المهمة في بعض الأحيان، ويحب العمل بمفرده، ويهتم بتطبيق ذكائه على الأشياء أو الأفكار بعيدا عن الآخرين، ولديه حس أو ادراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية. وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أن الآخرين ينظرون للأشخاص ذوي التوجه الداخلي على أنهم محدودو الذكاء الاجتماعي أو أنهم غير مستعدين للتعامل مع الآخرين، ولكن في الحقيقة فإنهم يفضلون التوجه نحو الداخل، وعندما يراعى لديهم هذا التوجه من حيث إعطاؤهم أعمالا ومهام فيقومون بعملهم بمفردهم، ويتم تقييمهم بطريقة تناسب أسلوبهم، حينئذ يصحبون ممتازين من الناحية الأكاديمية والعلاقات الشخصية، كما أنّ المعلم ذا الأسلوب الداخلي قد يتجنّب التدريس كفريق ويفضل التدريس بمفرده.

- **الأسلوب الخارجي:**

وهو أسلوب الشخص الانبساطي المتمركز حول الأشخاص، وغالبا ما يكون لديه وعي بما يحدث الآخرون، وقد ذكرت سامية عثمان 2005م أنّه يحبّ العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقة الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفرده، حيث يفضّل الأشخاص ذوو الأسلوب الخارجي أن يشاركوا في المهام التي تتيح لهم الفرص لتطوير علاقتهم الشخصية، وهم منبسطون ويميلون للعمل مع الآخرين، ولديهم حسّ أو إدراك اجتماعي ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، وقد ذكر سترنبرج، وزهانج 2005م أنّ المعلّم ذا الأسلوب الخارجي يفضّل التدريس الجماعي والتعاون من الزملاء.

خامسا: النزعات:

هناك نزعتان في التحكم العقلي الذاتي: تحررية (تقدمية) Liberal، ومحافظة Conservative، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

- **الأسلوب التقدمي (التحرري):**

وهو أسلوب الشخص الذي يميل إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة، وقد ذكر عجوة، وأبو سريع 1999م أنّ الشخص ذا الأسلوب التقدمي يفضّل السعي وراء المواقف الغامضة إلى حدّ ما، ويتجنّب المواقف التي يقوم فيها بأداء دوره وفقا لطريقة محدّدة سابقا، حيث يستمتع الأشخاص ذوو الأسلوب التقدمي بالمشاركة في مهام تنطوي على التجديد والغموض والتحدي ويفضّلون أيضا أقصى تغيير ممكن، ويذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، وقد ذكر ستيرنبرج، وزهانج 2005 أنّ المعلم ذا الأسلوب التحرري يفضّل الطرق الجديدة والتقنيات الحديثة في التدريس.

- **الأسلوب المحافظ:**

وهو أسلوب الشخص الذي يفضّل إتباع القواعد والإجراءات القائمة، ويقلّل من إمكانية حدوث التغيير، ويتجنّب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويقوم بتطبيق ما هو معتاد في العمل وإنجازه بالطرق التي ثبتت صحتها في الماضي، كما أنّ الطالب ذا الأسلوب المحافظ يسأل المعلم دائما عما يتوقع منه، وهو الذي يقود زملاءه لكيفية عمل الواجبات، ويشعر بالقلق من عمل مشروع يتطلّب إبداعا فنيا، والمعلم من هذا الأسلوب يفضّل التدريس بطرق تقليدية، وقد يكون متردّدا تجاه الطرق الحديثة في التدريس، ويقترح ذكر ستيرنبرج 1997 أنّ الإنسان يمتلك هذه الأساليب، ولكن بدرجات مختلفة، وبالتالي فاختلاف الأشخاص يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معيّن وفقا للمهمات والمواقف التي تستدعي هذه الأساليب.

مناقشة نظريات أساليب التفكير:

من خلال ما تمّ عرضه من نظريات لأساليب التفكير، فقد تناول العلماء والباحثون هذه الأساليب من زوايا وأبعاد مختلفة، إذ أشار غريغورك (Gregorc,1982) في نظريته لأساليب التفكير إلى وجود قنوات للعقل يستخدمها في تلقي المعلومات ثمّ تحليلها عبر قنوات أكثر كفاية وفاعلية، ثمّ حدّد أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بأربعة أساليب (الأسلوب المادي التتابعي والأسلوب المادي العشوائي والأسلوب التجريدي التتابعي والأسلوب التجريدي العشوائي .)ولكلّ أسلوب صفات وخصائص تميزه من الآخر، أمّا هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison,1982) فقد أكّدا في نظريتهما أنّ الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة وهذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغيير وأوضحا كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير وهي فئات أساسية للطرق المقيدة للإحساس بالآخرين وبالعالم، وقد صنفا أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)، وأكّدا أنّ الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدّي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات ويرون أنّ

سيطرة النصف الأيسر تؤدّي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أمّا سيطرة النصف الأيمن فتؤدّي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي.

في حين حدّد كوستا (Costa,1985) في نظريته أربع مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة على المرحلة السابقة لها وهي المهارات المنفصلة للتفكير، واستراتيجيات التفكير، والتفكير الابتكاري، والروح المعرفية.

اما جابنس (Gubbins1985) قدم في نظريته مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهي حلّ المشكلات، واتخاذ القرار والوصول إلى الاستنتاجات، والتفكير التباعدي، والتفكير التقويمي، وأخيرا الفلسفة والاستدلال.

كما صنّف برسيسن (Pressession,1985) عمليات التفكير إلى عمليات أساسية للتفكير والعمليات المركبة للتفكير.ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى التفكير الناقد، ثم ياتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي ياتي في قمة السلوكيات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة.

أمّا هيرمان (Hermann,1987) فقدّم نظريته في التفكير أسماها قيادة المخ أو (بوصلة التفكير) وأثبت فيها أنّ لكل فرد مخّا فريدا خاصا به مثل بصمة الأصبع، وقسّم الدماغ الداخلي إلى أربعة أجزاء (الأيسر العلوي) (الأيسر السفلي) (الأيمن العلوي) (الأيمن السفلي)، وكلّ جزء من هذه الأجزاء له أسلوب تفكير يتمتّع بصفات وخصائص تجعله مختلفا عن الآخر.

أمّا (Sternberg,1997) فاقترح في نظريته حكومة ذات ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير اتّصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص وهي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، ويمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي وتختلف باختلاف الحياة (أي أنها دينامية وليست جامدة) ويمكن تعلمها وقياسها، وحدّد ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسية مستوحاة من نظام حكم الشعب وهي (الوظيفة والشكل والمستويات والنزعات والمجالات).

أما ريد سب (1999) Raud Sepp فيصنف أساليب التفكير تصنيفا فسيولوجيا مبنيا على أنشطة ووظائف النصفين الكرويين للمخ وكيف تستخدم في أنشطة التعلم والتفكير وحل المشكلات ويرى أنّ هناك أسلوبين للتفكير لكل نصف من النصفين الكرويين هما الأسلوبان (a et d) للنصف الأيسر والأسلوبان (b et c) للنصف الأيمن .

وقد تبنت الباحثة نظرية هاريسون وبراميسون (Harrison & Bramison,1982) إطارا نظريا لأساليب التفكير وذلك للأسباب الآتية:

1. استنادها على العمليات العقلية في نصفي الدماغ (الأيسر، والأيمن).
2. من خلال الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات التي اعتمدت على هذه النظرية تبيّن أنّ لهذه النظرية قدرة تنبؤية بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

3. ارتباط أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية بجوانب عديدة من حياة الفرد كالجانب (الاجتماعي، المعرفي، الشخصي، المهني).

الخلاصة :

من خلال العرض السابق لموضوع التفكير وأساليب التفكير يمكننا استخلاص النقاط التالية :

- تعدّدت التعاريف المقدمة حول مفهوم التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التي بحثت في هذا المجال حيث قد فسره البعض على أنه عملية عقلية أو نشاط عقلي يرمي إلى حل مشكلة وآخرون على أنه نشاط عقلي يثار بواسطة الحواس ثم كنشاط عقلي يعتمد على الخبرة ثم التفكير على أنه تمثيل رمزي داخلي تم تشكيله من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل بين خصائصها وأخيرا التفكير كأعلى مستويات التنظيم المعرفي .

ومن الملاحظ أن هذه التعريفات غير متناقضة بل تكمل بعضها البعض لتكوين تعريف لمفهوم التفكير.

- من خصائص التفكير أنه سلوك متطور ونمائي وأنه سلوك هادف، يأخذ أشكالا وأنماطا عديدة كما حاولت عدة مدارس اعطاء تفسير لعملية التفكير فاعطت بعضها تفسيرا فسيولوجيا واخرى تفسيرا سلوكيا وثالثة تفسيرا معرفيا .
- كما تعدّدت كذلك تعاريف أساليب التفكير وقد صنفت إلى : تعاريف تشير إلى أن أسلوب التفكير هو طريقة أو استراتيجية خاصة بالفرد لتوظيف قدراته في مواقف معينة، وتعاريف تشير إلى أن أسلوب التفكير هو طريقة معرفية لحل المشكلات وتشير أخرى إلى أن أساليب التفكير استراتيجية فكرية وأخرى تشير على أنها سمة مميزة وثابتة نسبيا .
- من أهم مبادئ أساليب التفكير هي أنها تفضيلات وليست بقدرات، وأنها تتميز بالمرونة بحسب المواقف التي يتعرض لها الفرد وأنها قابلة للتغيير عبر الحياة والخبرات التي يتعرض لها الفرد، وأن ليس هناك أسلوب يمكن وصفه بأنه الأفضل في كل المواقف وبأن هذه الأساليب قابلة للتعلم كما أنها قابلة للقياس .
- صنفت أساليب التفكير إلى عدّة أنواع إلا أن التصنيف الأكثر شيوعا هو التصنيف على أساس الفاعلية ثم حسب العمليات العقلية الموصلة إلى النتيجة ثم على أساس الأزواج المتناظرة ثم على أساس الموضوعية والعقلانية .
- من أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير :

ثقافة المجتمع، الجنس، العمر، أساليب المعاملة الوالدية، البيئة التعليمية والعملية .

- لقد نبه القرآن الكريم في آياته إلى أن أساليب التفكير تعود إلى ارساء القواعد المنهجية السليمة لكي ترتقي بالانسان ومنها : أسلوب النقد الذاتي، أسلوب التفكير العملي التجريبي، أسلوب التفكير الاستدلالي، أسلوب التفكير الإبداعي وأسلوب التفكير التأملي التحليلي، التفكير المثالي .
- اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوي الذي تضمنته وباختلاف الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير اخترنا منها :

نظرية غريغورك، نظرية هاريسون وبرامسون والتي اعتمدتها الباحثة ونظرية جانبس ونظرية كوستا ونظرية بارسين ونظرية هيرمان، نظرية ستينبرغ .

الفصل الثالث:

التعلم مفهومه وأساليبه ونماذجه

تمهيد

- مفهوم التعلم
- تعريف أساليب التعلم.
- أساليب التعلم والمصطلحات المتشابهة لها
- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم
- العناصر المشكلةلأساليب التعلم
- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التعلم
- تصنيفات نماذج أساليب التعلم
- النماذج المفسرة لأساليب التعلم
- نموذج مايرز وبيجز نموذج انتوستل
- نموذج شمك
- **نموذج كولب**
- هني وممفورد نموذج بيجز
- نموذج الفورمات نموذج فلدر وسلفرمان
- نموذج دن ودن نموذج فيرمانت
- نموذج جراشا نموذج مايزر وبرجز
- نموذج هني وممفورد
- الأهمية التربوية لأساليب التعلم
- مناقشة النماذج التي فسرت أساليب التعلم
- الخلاصة.

تمهيد:

إن التعلم عملية أساسية وضرورية للبقاء الناجح للأفراد في المجتمع، وهي عملية معقدة تكاد تستغرق حياة الفرد بأكملها، فنحن نتعلم من المهد إلى اللحد أنواعا مختلفة من الأنشطة والخبرات، وليس فقط خلال سنوات المراحل التعليمية، فبعد انتهاء الدراسة يتعلم الفرد تلقائيا من أقرانه ومن زملاء المهنة أو الدراسة ومن الآخرين عموما ومن وسائل الإعلام بشتى صورها بالملاحظة والاستطلاع والمحاكاة وبالتلقين أو التقليد، ويعلم الصغار والكبار بعضهم البعض

و إذا أردنا أن نفهم طبيعة التعلم يجب أن نوضح مقدما أن المقصود بالتعلم في علم النفس ليس هو الاستذكار أو تحصيل الدروس في المدرسة أو الجامعة فقط، وإنما التعلم أوسع وأشمل من ذلك بكثير، حيث يضم كل ما يكتسبه الإنسان من عادات و أشكال سلوكية جديدة لم تكن موجودة عنده من قبل . وهنا نؤكد على أن الفرد لا يقتصر على تعلم السلوك السوي ولكن قد يتعلم السلوك غير السوي والأخلاق غير الحميدة أيضا، أليست هي أيضا سلوكا مكتسبا من البيئة التي يعيش فيها الفرد ومن ثم قد يكون التعلم سببا لرقي الفرد وتقدمه، أو سببا في تأخره وانحطاطه وهذا يتطلب ضرورة الاهتداء بالتربية لتهذيب التعلم وتوجيهه الوجهة الصحيحة .

و يظل الإنسان دائما طوال حياته في عملية تعلم مستمر واكتساب متواصل للسلوك الجديد ومختلف العادات والخبرات الجديدة التي تنشأ من وجوده في مجتمعه في مختلف الميادين العلمية والاجتماعية والأخلاقية، ومن ثم يكون للتعلم أهميته في تطوير حياة الإنسان وتهذيب سلوكه .

و لقد أمضى علماء النفس ردحا طويلا من الزمن وهم يدرسون التعلم، فاكتشفوا عن مفهومه وشروطه، مبادئه، والعوامل المؤثرة فيه، والاستراتيجيات التي تفعله، ودور المخ في عملية التعلم، وكيف يتعلم المخ، وكيف تتكامل وظائف النصفين الكرويين للمخ في إحداث عملية التعلم في نظام فريد مذهل ... الخ، وعليه فسوف تتناول الباحثة في العناصر الآتية موضوع التعلم بشيء من التفصيل وذلك في السطور القادمة .

وفي دراستنا هذه للتعلم نبدأ بتحديد المقصود بالتعلم.

1 – مفهوم التعلم:

لاشكّ أنّ التعلّم من المفاهيم الرئيسية في علم النّفس حيث ظلّ هذا المفهوم يحظى باهتمام العلماء والمفكّرين ورجال التربية في كلّ زمان ومكان، فمنذ عهد الفلاسفة الإغريق بل ومنذ نزول الأديان السماوية

حتى عهدنا الراهن الحافل بشتى صنوف العلم والمعرفة وتطبيقاتها التقنية والعملية، ومفهوم التعلم يشكّل إحدى القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب وتطبيق (تسيير).

وبالرّغم من ذلك فإنّه ليس من السّهل وضع تعريف محدّد لمفهوم التعلم، وذلك لأنه ليس بالإمكان ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، فالتّعلم ينظر إليه على أنّه من العمليات الافتراضية التي يستدلّ عليها من ملاحظة السلوك (صالح 2008).

أ – المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور "علّمت الشيء أعلمه علماً: عرفته وعلمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه...

والعلم: إدراك الشيء بحقيقته.

أعلم من غيره بعلوم الفقه: أعرفهم وأدراهم".

كما جاء في معجم المعاني الجامع (معجم عربي–عربي) "عَلِمَ: عرف وأدرك

((قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرَبَهُمْ)) سورة البقرة آية: 60.

و علّم: عرّف".

ب – المعنى الاصطلاحي:

لقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، غير أنّ الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، وفي أحسن الأحوال فإنّ هذه التعريفات تعتبر مؤقتة وقابلة للمناقشة (صالح، 2008).

و لقد قدّم الدارسون لموضوع التعلم اجتهادات قيمة لتفسير طبيعته، ولكنها ظلت مثلا للجدل غايته الوصول إلى فهم حقيقي لعملية التعلم الإنساني، إلاّ أنّ معظمهم يقبل التعريف العام الذي صاغه هلغارد (Hilgard) وهو:

"التعلم عملية بها ينشأ فعل، أو سلوك، أو تصرّف أو يتطوّر، أو يتغيّر، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف وممارسته، والاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتفسير بفعل ميول فطرية، أو بلوغ، أو حالات طارئة على الكائن الحيّ، كإعياء أو عقاقير، وما شاكل" (غالب ،1970: 266).

ولقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعاريف نذكر منها:

-التعلم كتغيير في السلوك أو الأداء :

من أمثلة التعريفات التي تشير إلى أن التعلم تغيير :

- ✓ تعريف جيتس Gates,1963 : << أنه تغيير في السلوك عن طريق الخبرة والمران ،له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته .>>(ملحم 2001 ،48).
- ✓ تعريف ودورث Wood-Warth ,1981 : << أنه نشاط الذي يصدر عن الفرد ويؤدي إلى تعديل في سلوكه>>(ملحم 2001 ،48).
- ✓ تعريف جانيي Gagne ,1975:<< التعلم يحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبهة أو مثيرة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده>> .(ملحم 48،2001).

- التعلم تغيير تقدمي (موجب)ثابت نسبيا :

و تزيد بعض التعريفات على التغيير صفة التقدم أو التحسن أي أنه بالممارسة المستمرة والتدريب تقل الأخطاء ويزيد الربط والتنظيم ... لذلك يعرف التعلم على أنه تحسن في السلوك أكثر من كونه مجرد تغيير فيه، والمقصود بالتحسن تقدم الفرد فيما يقوم بتعلمه وليس المعنى الأخلاقي (وقد تحسن مهارته في السرقة والغش).

ومن بين هذه التعاريف :

- ✓ تعريف ميرسل Marsell : << التعلم يتضمن تحسنا في الأداء وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم >> (سناء سليمان، 2013 : 23)
- ✓ تعريف ليندا دافيدوف Linda Davidove ,1980 : <<تغير دائم نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة. >>(ملحم ،2001 :49)

- التعلم كممارسة مدعّمة :

مفهوم الممارسة المدعمة يعني وجود هدف للتعلم وهو اكتساب وسائل أو استجابات يمكن من خلالها الوصول إلى المدعم ومن ثمة الشعور بحالة من الارتياح والرضا تجعل المتعلم يكرر هذه الاستجابات باحتمال أكبر .

ومن بين هذه التعاريف :

- ✓ تعريف ماكجويس : << إن التعلم كما تعنيه هو تغيير في الأداء يحدث مع شروط الممارسة>> . (سناء سليمان، 2013 : 21) .
- ✓ و تعريف كامبل (Campbell,1978) التعلم بانه <<تغير ثابت نسبيا في امكانية حدوث سلوك معين نتيجة الممارسة المعززة>>.(ملحم،2001 :48)

- التعلم كتغيير ناتج عن استثارة:

من بين هذه التعاريف :

- ✓ تعريف جيلفورد Guilford التعلم أنه " أي تغيير في سلوك نتيجة استثارة ".(ملحم ،2001 :48)
- ✓ أما جانيه (1970) فقد قدم تعريفا للتعلم يقول فيه " أن واقعة التعلم تحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبهة أو مثيرة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده، وهذا التغيير في الأداء هو ما يؤدي بنا إلى الاستنتاج أن تعلما قد حدث >> .(سليمان ،2013 :26).

مما سبق نستطيع أن نقرر أن التعلم هو عملية عقلية تحدث داخل الكائن الحي وتظهر في صورة تغيير تقدمي دائم نسبيا في سلوك الكائن (أو في إمكانية السلوك) وذلك نتيجة للممارسة المدعمة ،و عليه يمكننا أن نعرف التعلم على انه تعديل في السلوك أو تغير في الأداء نتيجة الخبرة والتدريب. وهذا التغير في السلوك شبه دائم ،و يعني أن المتعلم قادر على القيام بأفعال لم يكن قادرا على القيام بها قبل التعلم.

وبرغم اختلاف تفسيرات التعلم وما يرتبط بها من نظريات إلاّ أننا نجد أنّها تشترك في نفس المسلمات عن عملية التعلم فهي:

أوّلا:

إنّ التعلم يتضمن التغير في سلوك الكائن الحيّ، ولذلك فلكي نقيس التعلم فإنّنا نقارن سلوك الكائن الحيّ في فترة زمنية معيّنة بسلوكه في فترة زمنية أخرى وتحت ظروف متشابهة، وإذا كان سلوكا مختلفا في المرة الثانية فإنّنا نستنتج حدوث التعلم.

ثانيا:

يشمل التغير في السلوك كلّ أنواع السلوك سواء كان ظاهرا أو غير ظاهر، فهو يشمل الحركات الظاهرة، كما يشمل العمليات العقلية كالتفكير والتخيّل، ومن أمثلة التعلم ازدياد مهارة الفرد على أداء عمل ما...، ويحدث التعلم أيضا عندما تتّضح تفاصيل الموقف الذي لم يفهمه الفرد قبلا...وتشمل أنواع التعلم الأخرى عمليات مختلفة مثل الملاحظة المستمرة والحفظ وفهم الأفكار، وإدراك العلاقات وحلّ المشكلات واكتساب صور مناسبة من التعبير والضبط الانفعالي وتنمية الميول والاتجاهات والمثل العليا.

ثالثا:

يشترط للتعلم أن يتمّ عن طريق الخبرة والتدريب وتختلف الخبرة عن التدريب في أنّ الخبرة ذات معنى عام، في حين أنّ التدريب يدلّ على أوجه النشاط الأكثر تنظيما، والتي تقوم به المدرسة أو المؤسسات التعليمية الأخرى...

إنّ التعلم ينتج عن الخبرة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة، ويترتّب على هذا التفاعل نشوء علاقات بين المثيرات والاستجابات.

رابعا:

يلاحظ أنّ التغير في السلوك يحدث أثناء عملية التعلم، فالتغيرات الحادثة في الخصائص الجسمية كالطول والوزن والتغير في القوة الجسمية نتيجة لزيادة حجم العضلات لا يمكن اعتبارها تعلما (رجاء أبو علام 2004: 27-29).

إنّ التعلم لا يحدث مرة واحدة وإنّما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة، تبدأ بمرحلة التحضير وذلك بتنشيط معرفته السابقة، ثمّ مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة التي تتميّز بتقييم المعرفة الجديدة ودمجها وفق المعرفة السابقة، وأخيرا مرحلة التعزيز والتوسع ضمن عملية الإدراك الكلّي للمعنى وإدماجه في المخزون المعرفي السابق، والقيام بإيجاد الروابط بين المعرفتين والتّأكّد منها (سليمان إبراهيم2013:49).

إن هذه التعريفات توضح أيضا عددا من الشروط الأساسية في عملية التعلم والعوامل المؤثرة فيه، مثل أهمية وجود دافع يدفع الفرد نحو اهداف معينة، وأهمية بذل أنواع من النشاط للوصول إلى هذه الأهداف، وأهمية فهم العلاقات التي يتضمنها الموقف التعليمي وإنها عملية يفيد فيها التنظيم الذي يساعد على فهم ما تتضمنه من علاقات، وإنها لا تقتصر على حدود تحصيل الحقائق أو معلومات معينة وإنما تمتد إلى تعديل الاتجاهات وإلى زيادة القدرة على التفسير والتطبيق (وجيه محمود،2012:25).

كما توجد في الواقع ثلاثة مفاهيم عامة للتعلم كان لها اثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج سنحاول عرض هذه المفاهيم الثلاثة باختصار :

أولا:التعلم كعملية تذكر:

يرجع هذا المفهوم إلى وقت بعيد ويرتبط أساسا بسيكولوجية هربارت الذي كان ينظر للعقل على أننا نولد به وهو كالصحيفة البيضاء، وان الخبرة والتعلم يمدانه بكل مواد المعرفة. والنظرية بهذا الشكل تعتبر العقل مخزنا للمعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة. والتعلم وفق هذا المفهوم مرادف للخزن...وكان يعتقد انه اذا تم الحفظ تماما فان المادة قد علمت.

فكان لهذا المفهوم أثر قوي في تخطيط المناهج وفي طرق التدريس اذ قسمت المعارف الى عدد من المواد الدراسية، وقسمت كل مادة الى عدد من الموضوعات، ليسهل تصنيفها وحفظها (محمود، 2012 :17-18)

ثانيا :التعلم كعملية تدريب للعقل :

يرتبط هذا المفهوم بنظرية التدريب الشكلي التي تنسب الى الفيلسوف الانجليزي لوك Lock وهي احدى النظريات السيكولوجية التي بنيت على فكرة ان العقل مقسم الى عدد من الملكات مثل : التفكير، التذكر، التخيل والتصور ... الخ، وان التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية .

وعليه، فان هذه النظرية تؤكد ان لبعض المواد اهمية خاصة في تدريب تلك الملكات، فكان ينظر الى اللغات والرياضيات باعتبارها أفضل من غيرها في تدريب ملكات العقل هذه .فطالبنا يحفظ هذه المواد مهما كانت جافة بل ويدفع الكثير في سبيل تحقيق ذلك . والدراسات الحديثة تشير الى خطأ هذه النظرية . فلا اثر لانتقال التدريب الا وفق شروط خاصة معينة . وفي بعض الحالات فقط . ومع ذلك ! فلا زال الكثير من المدرسين يصرون على قيمة هذه المواد دون الاخرى في تدريب العقل، فيهمل مواد اخرى كالرسم والموسيقى والمواد الاجتماعية والانسانية والعلوم بالرغم من ثبوت اهميتها في عملية تعلم الطالب واعداده . (ملحم ،2006 :47) .

ثالثا : التعلم كتعديل للسلوك :

وبالنظر لتقدم الأبحاث والتجارب السيكولوجية وظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التي تؤثر فيها . فلقد أصبح ينظر إلى التعلم على أنه عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد . وهذا التغير يستمر مدى الحياة . فالطفل منذ لحظة ولادته وهو على اتصال بالبيئة يؤثر فيها ويتأثر بها ويحاول التكيف معها فيغير من سلوكه بحيث يتفق مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها . وأثناء عملية التكيف هذه يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدي إلى إشباع حاجاته وتعمل على تحقيق أهدافه.

(ملحم ،2006 : 47-48).

2- تعريف أساليب التعلم:

تعدّدت تعاريف أساليب التعلم بتعدّد النماذج المفسرة لها، وباختلاف الباحثين، وقد علّل غنيم (1992م) تعدّد أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم، والتي على أساسها يكوّن الفرد استراتيجية محدّدة تساعده على تبني أسلوب تعلّم معيّن يميّزه عن غيره من الأفراد، وقد ذكر سعد (2006م) أنّه نظرا لأنّ أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك والمفاهيم والوجدان، والسلوك فإنّه يصبح من المعلوم أنّه توجد تعريفات مختلفة له (إلهام وقاد 1429هـ:46).

كما ذكر كانو وهيويت Cano et Hewitt أنّ من الصّعب تقديم تعريف خاص لأسلوب التعلم، لأنّ كل باحث يقدّم تعريفه بناء على الأبعاد المهتم بها في عملية التعلم، كما أنّه يستعمل أدوات قياس مختلفة، بالإضافة إلى اختلاف الأساس النظري الذي يستند إليه، وأدّى هذا إلى إرباك في التعاريف بالإضافة إلى ضعف في ثبات وصدق أدوات القياس، بينما يرى رمضان والشحات (2001م) أنّ تعدّد أساليب التعلم هو مجرّد اختلاف في المسميات ناجم عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث ولكن معاني هذه المصطلحات والمسميات وخصائصها متقاربة كثيرا .

(إلهام وقاد 1429هـ:46).

فنجد الأدب التربوي يزخر بالعديد من تعريفات أساليب التعلم حيث يستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم اسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والتي تؤدّي في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي، وتعتمد نوعية العمليات الوسيطية عند الطلبة على المستقبلات الحسية الخاصة بهم (تفضيلات التعلم الإدراكية) والظروف البيئية التي يفضلون التعلم ضمنها، كذلك الظروف الاجتماعية التي يتفاعلون معها

أثناء عملية التعلم، وتعدّ هذه العوامل –حسب دن ودن– أبعادا أساسية في أسلوب التعلم (العلوان،2010، ص 3).

و عليه يمكن تصنيف تعريفات أساليب التعلم على النحو التالي :

– أساليب التعلم كطريقة شخصية مفضلة يتعلم بها الطالب :

حيث قدّم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأساليب التعلم تشير فيه إلى أنه متعلق بشخصية كل طالب، وعليه فهو مختلف بين الأفراد فهو : << الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل >> (جعفور وعمروفي، 2013 : 199) .

كما يؤكد لك تعريف أبو حطب (1984) لأسلوب التعلم بأنه : << الطرق الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم >> (قطامي وقطامي، 2006 : 353) .

كما عرفها غنيم (1992 : 41) بأنّها : << الطرق أو الأساليب الشخصية التي يدرك بها الفرد المعلومات سواء كان في موقف تعليمي أو أثناء تحصيله المعلومات بمفرده >> .

– أسلوب التعلم كطريقةلإدراك ومعالجة المعلومات وحل المشكلات أثناء عملية التعلم :

حيث يشير كولب إلى أن أسلوب التعلم: << الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم >>.

كما أشار كذلك شمك (SCHMECK) على أنها : <<طريقة محدّدة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه >> (قطامي وقطامي، 2000 : 340) .

و يوافقهم تيساروس (THESAURUS) حيث يرى بأن ((أسلوب التعلم يتضمن عادات المتعلم في معالجة المعلومات والتي تظهر أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر، وحل المشكلات)) (قطامي وقطامي، 2000 : 353) .

-أساليب التعلم على أنها سلوكيات شخصية لكيفية الإدراك والتفاعل مع البيئة التعلمية:

تعتمد هذه التعاريف على أن أساليب التعلم هي سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية بحيث :

يعرفه دن دن وبرايس (Dunn, Dunn & Price) بأنه " طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنّه نتاج لأربعة مثيرات هي : البيئية، العاطفية، الاجتماعية، المادية أو الطبيعية، تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم " . نقلا عن (أبو هشام وكمال، 2007، ص 15)

و يتفق معهم تعريف لورانس (1984 : 3) فقد أشار إلى أن " أساليب التعلم تمثل مجموعة من السلوكيات سواءً كانت معرفية أو انفصالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل هذه السلوكيات بوصفها كمؤشرات للكيفية التي يدرك بها الطلبة المتعلمون لبيئتهم التعليمية، وكيف يتعاملون معها وكيف يستجيبون لها >> .

و يتفق معهم تعريف كيف (keefe 1979) الذي جاء فيه أن أساليب التعلم هي << مجموعة من الصفات والسلوكيات الإدراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية >> (الزغلول والمحامية، 2007 : 266).

ولدى مطالعتنا التعريفات السابقة استخلصنا مجموعة من النقاط تضمنتها التعريفات ؛ وهي :

- أسلوب التعلم هو طريقة لاستقبال المعلومات ومعالجتها أثناء عملية التعلم .
- الدور الكبير الذي تلعبه كل من بيئة التعلم، والخبرات السابقة في تحديد أسلوب تعلم الفرد التعليمية .
- يتوصل المتعلم من خلال استخدامه لأساليب التعلم إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي .
- تتأثر أساليب التعلم بالعوامل الاجتماعية والانفعالية والبيئة والنفسية .
- اعتبار أساليب التعلم طرقا فطرية، ثابتة نسبيا تعمل على تكيف الفرد مع البيئة التعليمية .

- و بناء على ذلك : رأت الباحثة أن أسلوب التعلم : هو مفهوم يشير إلى انه الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم .

3- أساليب التعلم والمصطلحات المتشابهة :

أ – أساليب وأنماط التعلم وتفضيلات التعلم:

خلال قراءتنا لمختلف المراجع والكتب والدراسات التي تناولت الموضوع نلاحظ أنّ مفهوم أساليب التعلم جاء بعدّة مصطلحات منها مصطلح ((تفضيلات التعلم)) مثل ما جاء في دراسة عن محمد أحمد عبد الباسط (2012)، وبشير الزيات (2004) أنّ أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلّمون بيسر وفعالية من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها (الجميلي، 2013: 60).

جاء في كتاب انيتا وولفولك Anita Woolfolk "علم النفس التربوي" ترجمة علام صلاح الدين محمود " أنه منذ أواخر السبعينات من القرن الماضي، كتب الكثير عن الفروق بين تفضيلات تعلم الطلاب (Dunn , dunn R price , 2000 ; Dunn R griggs , 2003 ; gregore,1982 ; keefe , 1982)

و تطلق في غالبية الأحيان في هذه الكتابات غلى تفضيلات التعلم، أنماط التعلم <Learning styles ، ولكنا "نيتا" تعتقد أن التفضيلات هي الاسم الأكثر دقة، وذلك لان " الأنماط " تتحدد بتفضيلات لبيئات تعلم معينة مثل : أين أو متى أو مع من، أو ما الإفادة، أو الطعام، أو الموسيقى التي تفضلها أثناء الاستذكار ... (Anita Woolfolk ترجمة علام 2010، 316)

<< فتفضيلات التعلم هي أساليب مفضلة للاستذكار والتعلم، مثل استخدام الصور بدلا من النصوص،أو العمل مع آخرين في مقابل العمل المنفرد، أو العمل في موقف محدد البنية أو غير محدد البنية وهكذا ...>> (أتينا وولفولك ترجمة علام، 2010 : 317).

و عليه فإن تفضيلات التعلم هي تفضيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد . (علام، 2010 : 379).

كما جاء مصطلح ((أنماط التعلم)) للدلالة على نفس المعنى مثلما ورد في كتاب ("أنماط التعلم النظرية والتطبيق" لليانا جابر ومها قرعان، 2004)، وعدّة دراسات أخرى كدراسة شاهين (2004)، ورواشدة وآخرون (2010) وعبدة عبد الحميد (2012) وغيرهم.

وقد جاء معنى النمط في لسان العرب: النمط هو الطريقة وفي معجم المعاني الجامع معناه طريقة أو أسلوب وشكل أو مذهب كما ورد تعريف إدارة اتحاد المدارس الأمريكية: "نمط التعلم يشير إلى الطّرق التي يتعلّم كلّ طالب بشكل أفضل".

هذا يعني أنّ كلا المصطلحين "أساليب التعلم" و"أنماط التعلم" هما وجهان لعملة واحدة.

ب – استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم:

كما يخلط الكثير من الباحثين بين مصطلحي "أسلوب التعلم" و"استراتيجيات التعلم"، وجرت العادة في النظر إلى الاستراتيجية على أنها مصطلح أكثر عمومية من مصطلح الأسلوب، وإنّها خطّة عامّة يتمّ تنفيذها بأساليب متعدّدة (الجميلي، 2013: 59 عن شامخ، 2001: 20).

و عليه ينبغي بداية تحديد معنى مصطلح إستراتيجية؛ تعرف استراتيجيات التعلم بأنها "مجموعة خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها".

ويرى موفق بشارة وختام الغزو (2008) "إنّ استراتجيات التعلم هي خطوات تفكيرية واستراجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه و استيعابه للخبرة المعروضة، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوفّر لديه من خبرات سابقة" (حسن شاهين، 2010: 62).

كما عرّف حسن والشوربجي (2005: 10) استراتيجيات التعلم بأنها "الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير، والتخطيط، وأداء مهام التعلم البسيطة والمعقّدة".

وبشكل عام يقصد باستراتيجيات التعلم، الاستخدام المقصود لعملية معرفية أو أكثر لإنجاز مهمّة معيّنة بمعنى أنّ استراتيجيات التعلم هي إجراءات وعمليات إرادية يختارها الطالب بغرض تسهيل عملية التعلم وهي طرق يقوم بتوظيفها لإتقان المادة التعليمية (عبد الرحمن العبدان، 1993: 130-131)، إلا أن أساليب التعلم هي سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتّصف بها المتعلمون، وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون معها، ويستجيبون لها.

وعليه فالاختلاف الجوهري بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم يتمثّل في أنّ استراتيجيات التعلم متعلمة أو مكتسبة ويمكن شعوريا أو على مستوى الوعي توظيفها على نحو إرادي مقصود في مختلف المواقف والمشكلات، أما أساليب التعلم هي خصائص داخلية للفرد لا إرادية حيث لا يتمّ إدراكها أو استخدامها بشكل شعوري، حيث يرى سترنبرج وجريجورينكو Sterenberg et Grigorenko أنّ الاستراتيجيات تدلّ على العمليات التي تتبع لتقليل الخطأ خلال عمليات اتخاذ القرار، فالأساليب والاستراتيجيات يمكن أن يميّز بينهما بناء على درجة الوعي، فالأساليب تعمل دون وعي الفرد بينما الاستراتيجيات تستخدم اختيارا واعيا من الخيارات العديدة كما أنّ الاستراتيجية تعتمد على الموقف أوالمهمّة

بينما الأسلوب يتضمّن درجة عالية من الثبات، وتقع الأساليب في موقع متوسط بين القدرة والإستراتيجية (وقاد، 2008: 73).

في حين هناك علاقة مباشرة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم إذ يميل المتعلم إلى استخدام استراتيجيات التعلم التي تنسجم مع أسلوبه المفضّل.

ج – الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم:

*** الأساليب والقدرات المعرفية:**

يميّز ميسك بين الأساليب والقدرات المعرفية حيث يشير أنّ القدرات ترتبط بمحتوى وعمليات ومستوى المعرفة، وتجيب على السؤال ما؟ ? What أو إلى أيّ حد؟ ? How much أمّا الأساليب فهي تعنى بطريقة المعرفة، أي الإجابة عن السؤال كيف؟ كما أنّ القدرات وحيدة القطب، بينما الأساليب ثنائية القطب ويتضمّن مفهوم القدرة قياس الأداء الأقصى بينما يتضمّن مفهوم الأساليب قياس الأداء المميّز، كما أنّ القدرات ذات قيمة اتجاهية، فكلما حصل الفرد على درجة أكبر كان أفضل من غيره الذي حصل على درجة أقلّ بينما تنعدم هذه القيمة الاتجاهية للأساليب (سالم، 2011: 65)

*** الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم:**

يتداخل أسلوب التعلم مع الأسلوب المعرفي غير أنّ كاجان (Kagan) (عام 1963) أشار إلى أنّ "الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا والذي يفضّله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية"، ويعتبر كاجان أنّ "الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكّر والتفكير، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية، وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات" (الشيخ، 2005: 14، عن الشرقاوي، 2003).

وقد كانت مسألة التداخل هذه، موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجهات نظر مختلفة، إذ يرى بعض العلماء في مجال علم النفس التربوي أنّ أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي مفهومان مترادفان يستخدم كلّ منهما للدلالة على الآخر ومن المؤيّدين لوجهة النظر هذه انتوستل (Entwistle) وجرتس وسونغر (Gretes & Songer) وشميك (Schemeck)، وفي هذا السياق يرى شميك (Schemeck) أنّ أساليب التعلم هي عبارة عن الأساليب المعرفية التي يظهرها الأفراد عند مواجهة عملية تعلم معيّنة، فأسلوب التعلم كما بين هونساكر (Hunsaker) يساعد الفرد على اكتساب المعلومات واستخدامها في التعلم باعتبارها مظهرا من مظاهر الأسلوب المعرفي (الجميلي، 2013: 60 عن جديد 2009).

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أنّ أسلوب التعلم أعمّ وأشمل من الأساليب المعرفية، فالأسلوب المعرفي هو جزء من أسلوب التعلم، ففي فترة السبعينات كان مفهوم أسلوب التعلم هو السائد في الاستخدام وقد استبدل بعد ذلك وأصبحت الأعمال والدراسات في هذا المجال تقع تحت مظلّة الأسلوب المعرفي ويؤيّد وجهة النظر هذه دن (Dun) الذي يرى أنّ تطوّر مفهوم أساليب التعلم سبق تطوّر الأساليب المعرفية وأسلوب التعلم يشتمل في داخله الأسلوب المعرفي (الجميلي، 2013: 61 عن محمد 2001).

أمّا وجهة النظر الثالثة فترى أن الأساليب المعرفية أعمّ وأشمل من أساليب التعلم، فأسلوب التعلم هو فئة من فئات الأسلوب المعرفي ومن المؤيّدين لوجهات النظر هذه بالمر (Balmer) الذي يرى أنّ أساليب التعلم هي أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم وليس من الضروري أن تكون كلّ الأساليب المعرفية أساليب تعلم، إذ تشمل الأساليب المعرفية المجال المعرفي الإدراكي ومجالات المعرفة كالتذكّر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، فالإدراك في المجال الاجتماعي أسلوب معرفي لا يمتّ بصلة بأساليب التعلم، في حين الإدراك في مجال تناول المعلومات والتفكير هو أسلوب معرفي يسمّى في هذه الحالة أسلوب تعلم، وإن الأساليب المعرفية تشير إلى الاختلافات الفردية في أساليب التذكر والتخيل والتفكير، أمّا مفهوم أساليب التعلم فيشير فقط إلى الاختلافات الفردية في طرق التعامل مع المعلومات أثناء مواقف التعلم (Messick ; 1984, p :3) (الجميلي، 61:2013 عن أبو ناشئ 1996).

كما أضاف العتوم (291:2004) "أنّ الدراسات تشير إلى أنّ الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة حيث يساعد كلاهما على اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كلّ متعلم، ومع ذلك فإنهما مختلفان حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كذلك فإنّ الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين بينما تضع أساليب التعلم الأفراد على متغيّر متصل بدرجات متفاوتة".

انطلاقا مما سبق يمكن تحديد الفرق الجوهري بين أساليب التعلم وبعض المصطلحات المتشابهة لهذا المصطلح فالأساليب المعرفية توضح كيف يدرك الفرد المعلومات وكيف يستجيب لها ويعالجها في ذهنه أما استراتيجيات التعلم فهي الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير والتخطيط وأداء مهام التعليم البسيطة والمعقدة، أما تفضيلات التعلم فهي توضح تفضيل الفرد لأسلوب تعلم معين أو لبيئة التعلم فهي لا ترتبط بالذكاء أو الجهد أما أساليب التعلم فهي تعني الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم .

4- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم:

أساليب التعلم من الأساليب التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي حيث بدأت فكرة أساليب التعلم بشكل غير مقصود عندما ظهر أول تمييز بين نصفي الدماغ وفصلهما في القرن التاسع عشر حين أشارت بعض الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال التعلم الدماغي آنذاك والتي زادت من الاهتمام بدراسة وظائف الدماغ، إذ أكدت نتائجها على قدرة الخلايا العصبية على التعلم والتي أدت إلى زيادة الاهتمام بالبحث في أساليب التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة داكس وبروكسا عام 1865م التي أشارت إلى أنّ الاضطرابات اللغوية التي تصيب الفرد تأتي نتيجة التّلف الذي يصيب النصف الأيسر من الدّماغ وأنّ أوّل إشارة لاستخدام مفهوم أساليب التعلّم بالمعنى المتعارف عليه حاليا يكاد يكون خلال النّصف الثاني من القرن التّاسع عشر حينما أشار كيركهارد (Kirkichard) بقوله "إنّ على المعلّم عند تدريسه للمتعلم مساعدته للخروج من خطأه أو من عدم فهمه للأشياء كما يفعل الآخرون غيره واضعا نفسه مكانه ليدرك الأسلوب الذي يدرك أو يتعلّم به الطّلبة" (الجميلي2013: 57-56).

"كما تمّ تناول أساليب التعلم على يد العالم السويسري كارل يونغ (Carlyung) عام 1927 وهو يعدّ الأب لنظرية أسلوب التعلم، إذ لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها الطّلبة المعلومات ويتّخذون بها القرارات" (الجميلي2013: 57).

كما بدأ فريق من العلماء في دراسة أساليب التعلم واستراتيجياته، ففي السويد ظهر مارتون وزملاؤه (Marton et al) وفي الولايات المتّحدة ظهر انتوستل وزملاؤه (Entwistle et al) وفي أستراليا ظهر بيجز وزملاؤه (Biggs et al)، واهتمّ هؤلاء العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study Processes، أو عمليات التعلم Learning Processes وأخيرا أساليب التعلم Learning styles، وقد استخدم كلّ منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم، بالإضافة إلى اختلافهم في الأطر النظرية (الدردير 2004: 159).

إلاّ أنّ محمد عوض الله سالم (2011) ذكر "أنّ باسك Pask (1976) يشير إلى أنّ الجذور الأولى لأسلوب التعلم Learning Style ترجع إلى بروتر وآخرين (1956) Bruner etal وجيلفورد Guilford (1956) وكاجان Kagan (1965) الذين ميّزوا بين الاندفاع Impulsive والتروي Reflectiveو ووتكن وآخرين Witkin etal (1975) الذين تناولوا الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي.

وهذا ما يؤكّده حمدان (1985م) حيث ذكر "أنّ استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم إلاّ في الخمسينات من القرن الماضي، واستمرّت خلال الستينات، ومنذ ذلك الحين تعدّدت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد، وتنوّع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدّراسة والبحث".

وقد ذكر رمضان (1990م) أنّ البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد بيري 1970م عندما قدّم نموذجا للتعلم يفسّر كيف يتعلّم الطّلاب، وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمرّا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، وكما ذكر رينر ورايدنج Rayner et Riding، فإنّ الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطوّر خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات ثمّ تراجع الاهتمام بها في العقدين الماضيين، فإنّ الاختلاف مازال قائما، حيث استعمل انتوستل Entwistle أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل بينما اعتقد داس Das أنّ أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحان مختلفان .

(إلهام وقاد،2008: 45).

ولقد تطوّرت فكرة الأساليب كما ذكر سترنبرج، وجريجو رينكون (2001) Sternberg et Grigorenko في اتجاهين:

<u>الاتجاه الأول</u>: استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب.

<u>الاتجاه الثاني</u>: استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب، وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة (إلهام وقاد،2008: 45).

ولقد أدرك التربويون بعد نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم ممّا أثار اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصعبة، كما توصل الباحثون (Butler ;1982 ; Silver et Hanson ; Mc Carth :1995) إلى أن أساليب التعلم تلتقي في نقطتين أساسيتين هما:

- **تركيزها على العملية process**: إذ أنّ جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم، أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج المتمخّضة عنها.
- **التّأكّيد على الشخصية Personality**: إذ يعتقد منظرو أساليب التعلم أنّ التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهمّ جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلّمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم (العلوان2010:31).

5- العناصرالمشكلة لاساليب التعلم:

يمكن أن يعرف أسلوب التعلم بالسّلوك العقلي والنفسي المميّز لفرد ما، والذي يمثّل مؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية إدراكه للبيئة التعلمية وتفاعله معها، واستجابته لها، وفي هذا تشكّل بمجموعها (باختصار) الطريقة (المفضّلة) التي يرتاح لها المتعلم ويتعلّم بها، وهكذا يتعلّم الأفراد (الطلبة) بأساليب مفضلة لديهم ومختلفة عن نظرائهم أو زملائهم في الصفّ نفسه، أو في العمر، أو الجنس أو العرق أو الجنسية أو الثقافة...الخ، وهو (أسلوب التعلم) يتكوّن من توليفة أو مجموعة من العناصر البيئية والوجدانية والاجتماعية والفيزيائية والنفسية...التي تسمح جميعها للفرد (المتعلم) لاستقبال المعلومات ومعالجتها واستخدامها.

وتشير بعض أدبيات البحث (Dum ;1996) إلى أنّ أساليب التعلم لدى الأفراد (حوالي 60%) محكومة (أو مطبوعة) بيولوجيا، وذلك لأنّ الدماغ مكوّن من نصفين: الأيمن والأيسر، وهما من العناصر الأساسية التي تحدّد أسلوب التعلم لدى الفرد، هذا بالإضافة إلى خبرات المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه، والأقران، والثقافة وبوجه عام، فقد جمعت هذه العوامل وصنّفت في أربع مجموعات أو عناصر مؤثرة في تشكيل أساليب التعلم (Bedwell etal ;1990) لدى الأفراد (المتعلمين) وهي كالتالي:

- **مجموعة العناصر البيئية Environmental elements** وتضم:

أ-بعض الطلاب كما يبدو يفضّلون ويتعلمون جيّدا في صفوف هادئة.

طلاب آخرون يمكن أن يفضّلوا ويتعلّموا في صف صاخب، ومزعج، أو في بيئة تبدو مزعجة للآخرين.

ب–كمية الضوء لها أثر في نمط تعلّم بعض الطلاب، فعلى الرغم أنّ التنوّع أو الاختلاف في الضوء أقلّ أثرا في تعلّم الطلاب من تنوّع الصوت، إلاّ أنّ بعض الطّلاب يفضلون لأن يجلسوا بالقرب من الشبابيك أو الأضواء الساطعة إذا ما أريد لهم أن يتعلّموا جيّدا.

ج–درجة حرارة الغرفة لها أثر في التعلم، فبعض الطلاب يتعلّم بدرجة حرارة أعلى، وبعضهم يتعلّم إذا شعر أنّ درجة الحرارة أقلّ أو أبرد، فالمطلوب إذن من المعلّم معرفة طلابه وما يفضّلون، وكم هم بعيدون أو قريبون من مصدر الحرارة (التدفئة) أو (التهدئة) الباردة (التكييف).

د–درجة الرسمية وغير الرسمية في الصفّ Formality، فبعض الطلاب لا يتعلمون (ولا يفضلون التعلم) في صفّ يتّسم بدرجة عالية من الرسمية والشكلية، كأن يجلسوا (أو يتسمروا) في مقاعد محدّدة، وهناك طلاب من نوع آخر لابدّ لهم من توافر الرسمية والصرامة في الصفّ.

- **مجموعة العناصر العاطفية Emotional elements** وتضمّ:

- الدافعية، وهي عنصر مهمّ في تحديد كيف يمكن أن يتعلّم الطالب مادة أو درسا ما، إلاّ أنّ هناك تباينا كبيرا بين الطلاب في دافعيتهم للتعلم لنشاطات تعلّم مختلفة، فبعضهم يرى اهتماما أو ميولا Interests ضعيفة، ممّا يعني أنهم بحاجة إلى استراتيجيات تدريسية معينة لمساعدتهم على التعلم وبثّ الهمم في نفوسهم وشحذها.
- الإصرار Persistence مهمّ في أنماط تعلّم الطلاب، فبعضهم يستمرّ مع سبق الإصرار بعمل الواجب أو المهمّة حتى إنجازها، وبعضهم بطيء يمشي الهوينا، ويمكن أن يستمرّ لمدى عشرين دقيقة ويكتفي بذلك، بينما آخرون ساعة أو أكثر على الواجب، المهمة، ولمعالجة ذلك نسبيا، يمكن إعطاء الطلاب (غير المثابرين) واجبات ومهمات عمل قصيرة، أي تحتاج إلى فترة إنجاز قصيرة وواقعية.
- المسؤولية Responsibility، بعض الطلاب لا يستطيع العمل في الصفّ أو المختبر إلاّ بوجود مشرف يراقبهم، وهم يجدون بذلك أنّ العمل صعب لوحدهم، وهؤلاء بحاجة إلى عمل تكون متطلباته أقل.
- البنية Structure الطلاب غالبا بحاجة إلى إشراف مستمرّ لإنهاء المهمّة، فالطّلاب ذوو أنماط التعلم الخاصة التي تعتمد على حاجاتهم العاطفية هم الذين بحاجة إلى انتباه شديد من المعلّمين، بينما الطّلاب الذين ليسوا بحاجة إلى هذه الحاجات غالبا ما يعملون مستقلين.

- **مجموعة العناصر الاجتماعية Sociological elements**، وتضم:

- المجموعة Group، الطلاب يختلفون بدرجة كبيرة في (نوع) المجموعة التي يرغبون (ويفضلون) التعلم معها، وهذا الاختلاف يتراوح بين أن يتعلّم منفردا إلى التعلم في مجموعات كبيرة، وفي هذا ينبغي لمعلّم العلوم تشجيع الطلاب لأن يختاروا نوع المجموعة وتنظيمها التي يرغبون التعلم معها وبدرجة أفضل.
- تعليم الرفاق Peers، بعضهم يتعلّم بدرجة جيّدة جدّا مع ومن رفاقه بعكس آخرين الذين يفضّلون التعلم لوحدهم.
- تعليم الكبار Adultes يرغبون التوجيه والتعلم من الكبار.

- **مجموعة العناصر المادية Physical elements**: وتضمّ

- بعض الطلاب يتعلمون جيّدا عندما يأكلون ويشربون، وبالطّبع فإنّ عددا قليلا من المعلّمين يمكن أن يتحمّلوا (أو يسمحوا بذلك) لمقابلة مثل هذه الحاجة من أنماط التعلم (المفضلة) لدى بعض الطّلاب، إلاّ أنّه يمكن تعديل جدول الطالب بحيث يتعلّم في وقت من اليوم يناسبه، وإذا تبيّن أنّ الطّالب يتعلّم في فترة زمنية مبكرة أو متأخرة من اليوم، فإنّه ينصح عندئذ أن يقدّم في هذا الوقت أنواع الأنشطة التي تحتاج وقتا أو ذات المتطلبات العديدة.
- بعض الطلاب بحاجة لأن يتحركوا أو ينتقلوا قبل أن يشبعوا حاجاتهم التعلميّة بصورة كاملة، ومثل هؤلاء الطلاب، يتعلّمون جيّدا في بيئات غير رسمية بسبب حاجاتهم للحركة والمشي حتى قبل أن يغيّروا أو يعدلوا ما بأنفسهم لكي يكونوا جاهزين للتعلم. (زيتون2007: 155-158).

6- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التعلم :

ذكر الغامدي (1434 هـ) أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في أساليب التعلم كما ذكر كذلك عبد الفتاح (1995 م)، لعل من أهمها ما يلي :

أ)الوسط الثقافي :أوضح عبد الفتاح (1995) أن الوسط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها، لها دور كبير في تشكيل أسلوب التعلم الذي يستخدمه الفرد ويتناسب مع تلك الثقافة .

ب) القدرات الذهنية : ذكر عبد الفتاح (1995م) أن من أهم هذه القدرات : الذكاء، والإبداع، حيث قُدمت بعض الدراسات في هذا المجال فيما يتعلق بالذكاء، وتم استخدام عينات من طلاب المرحلة الثانوية

المتفوقين، ومن هذه الدراسات : دراسة تان وولمان tan & wilman حيث أظهرت نتائج دراستهما فروقا في أساليب التعلم المستخدمة لدى أفراد العينة . وكذلك دراسة حنورة وهاشم (1991م)، ودراسة عبد الحميد (1995م) ،و كلتا الدراستين أوضحت اختلافا في أنماط وأساليب التعلم .

ج) المناهج وطرق التدريس : ذكر مراد (1989م) أن أساليب التعلم لدى الطلاب ترتكز على المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والأنشطة، والبرامج التعليمية والتي بدورها تنمي العمليات العقلية المنطقية والتحليلية المنظمة، والتي لها تأثيرها على وظائف المخ، وتؤدي إلى تفضيل أسلوب تعلم على الأخر .

ويرى الباحث أن البيئة التي يعيش فيها الفرد ويقضي فيها طفولته _ بما فيها من عادات وتقاليد وثقافات وسلوك وقيم _ هي من أهم العوامل المؤثرة على شخصية الفرد وتكوين أساليب التعلم لديه .

7- تصنيفات نماذج أساليب التعلم:

أولا: تصنيف هول وموسيلى Hall et Moseley.

صنّف هول، وموسيلي (2005) أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها ومرونتها كالتالي:

- نماذج تعتمد كل من أساليب التعلم والتفضيلات كتكوين أساسي، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "دن–ودن" ونموذج "تورانس".
- نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك أنماط القدرة، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "رايدنج"، ونموذج "جاردنر".
- نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "مايرز– بيجز".
- نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتّصف بالاستقرار المرن ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج كولب، ونموذج "هني وممغورد".
- نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "انتو ستيل" ونموذج "سترنبرج" ونموذج "بيجز".

ويلاحظ أنّه تمّ دمج أساليب التعلم وأساليب التفكير باعتبارهما من العوامل المؤثرة في الشخصية (إلهام وقاد1429هـ: 49).

ثانيا: تصنيف "راينرو" "ريدنج" "Rayner et Riding".

صنّف راينر وريدنج (1997) نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات:

- نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية ومنها: نموذج رامبرز وكاستينادا Ramirez et Castenada، والتي تعدّ من أولى المحاولات لتطبيق نماذج أساليب التعلم المعرفية على بيئة التعلم.
- نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات ومنها نموذج دن ودن وبريس Dunn, Dunn, et Price والذي يعتبر ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم.
- نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم، ومنها نموذج كولب، والذي اهتمّ بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات.

8- النماذج المفسرة لأساليب التعلم

إنّ أساليب التعلم تركز على كيفية حدوث التعلم وليس على كمية ما يتعلّمه أو ما يكتسبه الفرد من معلومات، فهو يمثّل السلوك المميّز الذي يعمل مؤشّرا على كيفية تعلّم الفرد من بيئته وهناك العديد من النماذج التي فسّرت حدوث التعلم نذكر منها:

أ- نموذج مؤشر النمط لمايرز- بريجز Mayers-Briggs Type Indicator:

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

- **المنبسطون أو المتمركزون خارج الذات Extrverts:**

وهم المتمركزون حول الآخرين المعنيون بالعوامل الخارجية للناس مقابل الانطوائيين Introverts الذين يفكّرون خلال الأشياء ويركّزون على العالم الداخلي للأفكار.

- **الحاسيين Sensors:**

العمليون الموجهون نحو التفاصيل المتمركزون حول الحقائق والإجراءات مقابل الحدسيين Intnitors، الخياليين ذوي التوجه المفاهيمي، المتمركزون حول المعاني والدلالات.

- **المفكرون Thinkers:**

الذين يتخذون قرارات تقوم على المنطق والقواعد أو القانون أو اللوائح، مقابل الانفعاليين أو الوجدانيين المستجيبين لمشاعرهم Feelers، الذين يميلون إلى اتخاذ قرارات تقوم على الاعتبارات الشخصية والإنسانية.

- **الحكميون أو القضائيون Judgers:**

الذين يميلون إلى إصدار الأحكام وفقا للقوائم أو الذين يتقيّدون بما هو مطروح مقابل الانفتاحيين Perceirers الذين يميلون إلى تغير الظروف، ويقاومون التقيد بما هو مطروح، ويسعون للحصول على معلومات أكثر ،ويمكن أن تنعكس هذه الأنماط التفضيلية لأساليب التعلم على النحو التالي:

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

(عباس ،2014 :46)

ب- نموذج انتوستل Entwistl 1981:

ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاث توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلّم معيّنة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدّي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهمّ التوجّهات التي ينتج عنها أساليب التعلّم هي:

* التوجه نحو المعنى الشخصي: Personal meaning orientation
* التوجه نحو إعادة الإنتاج: Reproduction orientation
* التوجه نحو التحصيل: Achieving orientation

وتتوافق هذه التوجهات مع أنواع مختلفة من الدافعية، ويؤدّي التفاعل بين هذه الدوافع والاستراتيجيات إلى اختلاف عمليات التعلم، وبالتالي ينشأ عنها ثلاثة أنواع من أساليب التعلم هي:

أ) الأسلوب العميق:

"وينشأ عن التوجه نحو المعنى، أن تكون الدافعية داخلية والاستراتيجيات المستخدمة عميقة، فتقود إلى مستوى عميق من الفهم" (الجميلي، 2013: 69)، "حيث يرتكز فيه الطالب في ربط الحقائق والخبرات السابقة بالحقائق والمفاهيم الجديدة، واستخدام الأدلّة والبراهين وربطها بالخاتمة، حيث يكون لدى المتعلم القدرة على وصف المحتوى الذي يتعلّمه وصفا كاملا، حيث تحركه دوافع داخلية بالرغبة في الفهم والكشف عن الحقيقة وهذا يؤدّي إلى المستوى العميق في الفهم" (الغامدي، 1434هـ، 36).

ب) الأسلوب السطحي:

وينشأ عن التوجه نحو إعادة الإنتاج أو الإعادة الحرفية إذ تكون الدافعية خارجية والاستراتيجيات سطحية ويكون الناتج مستوى ضحلا وسطحيا من الفهم، ويتميّز في هذا الأسلوب الأفراد القادرون على

تذكّر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون كذلك في دراستهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحدّدة والحفظ الأصمّ (الجميلي، 2013: 69).

ج) الأسلوب الاستراتيجي:

ينشأ من التوجه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة وتكون الدافعية الأساس في التحصيل حيث يسيطر الأمل والثقة بالنّفس والرغبة في النّجاح على دافعية الفرد، وتتبّع طرق الدّراسة المنظمة والتي ينتج عنها دراسات تحصيلية مرتفعة (الجميلي، 2013: 69).

ت- نموذج شمك Schmeck1983:

يرى شمك (Schmeck) أنّ أسلوب التعلم يمثّل الاستعداد الذي يبديه بعض الطّلبة في تبني إستراتيجية تعلّم معيّنة دون النّظر إلى المتطلبات المحددة للمهمّة التعليمية، وهذه الإستراتيجية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأسلوب، وهي نموذج من فعاليات معالجة المعلومات المستخدم للتحضير لاختيار موقع الذاكرة، ووفق هذا النموذج تمّ تحديد أسلوبين للتعلّم في كيفية معالجة الأفراد للمعلومات، فهم أمّا معالجون للمعلومات معالجة عميقة وموسعة، أو معالجون للمعلومات معالجة سطحية مكرّرة (Schmeck, 1983,p :233)، (Cassidy,2004,434).

ويؤكّد شمك أن الطلبة الناجحين هم الذين يستخدمون أسلوب التعلم المتضمن التفكير بعمق في دراستهم والطلبة إمّا أن يكونوا عميقين أو سطحيين، فالطلبة الذين يتميّزون بمعالجتهم المعمّقة والمفصلة والموسعة للمعلومات يمضون أغلب وقتهم في التفكير ويمضون وقتا أقلّ في التّرديد، فهم يصنفون ويقارنون ويحللون ويجمعون المعلومات من مصادر مختلفة ويوسعون الموضوع من خلال أمثلة شخصية وإعادة صياغة الكلمات بأسلوبهم هم الأسرع تعلّما والأفضل تذكّرا، أمّا الطلبة الذين يتميّزون بأنهم سطحيون فهؤلاء يمضون وقتا كثيرا في دراستهم وترديد وحفظ المعلومات في شكلها الأصلي فهم يفضّلون استيعاب المعلومات كما أعطيت وليس بالتفكير وإعادة صياغتها (حمادي، 1997: ص33).

وقام شمك بتطوير قائمة أساليب التعلم باستخدام نتائج التحليل العاملي للإجابات على فقرات القائمة والتي كانت تتعلّق بأنماط سلوكية يقوم بها الطالب، وهذه القائمة احتوت على (62) فقرة مصنفة إلى (4) أساليب لتقدير أبعاد أسلوب التعلم كشكل من أشكال معالجة المعلومات التي يتّصف بها طلبة الجامعة وهي على النّحو الآتي:

- **أسلوب المعالجة المعمقة:**

ويبيّن هذا الأسلوب كيفية تعامل الطلاب مع المواد الدراسية والمعلومات التي يتلقاها ويركّز أصحاب هذا الأسلوب على الجوانب التنظيمية لاستيعاب المادة التعليمية وتحليلها وتأليفها وتقويمها لتكوين أفكار جديدة.

- **أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة:**

ويمثّل هذا الأسلوب نزعة الطالب وقدرته على ترجمة المعلومات بمصطلحات خاصة بخبرته الحياتية بوساطة البحث بتطبيقات عملية وتشير إلى طريقة الطّالب في إغناء المادة وإثرائها في إطاره المرجعي وخبرته الحياتية والشخصية.

- **أسلوب الاحتفاظ بالحقائق:**

وتعتمد على عملية الخزن والاسترجاع في الذاكرة طويلة المدى، إذا يتمّ تذكّر هذه المعلومات بفعالية عالية.

- **أسلوب الدراسة المنهجية:**

ويعكس هذا الأسلوب قدرة الطّالب على تنظيم دراسته ووضع إستراتيجية عامّة للمذاكرة اليومية، أي استخدام العادات الدراسية النظامية(الجميلي،2013 :69-71) عن (Schmeck,1983,p :248).

ث-نموذج ديفيد كولب لأساليب التعلم: (Kolb's learning styles mode1984)

"لقي نموذج كولب اهتماما ملحوظا من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في الكثير من البحوث والدراسات النفسية"، وذلك لأنّ علماء النفس يرون -كما ذكر حبشي (2001) أنّ نموذج التعلم (الخبراتي) يعدّ نموذجا معدّا بصورة جيّدة، وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي" (إلهام وقاد، 1428هـ:50).

وقد ذكر كولب وبوياتزس Kolb and Boyatzis (2001) أنّ سبب هذه التنمية يعود لسببين:

السبب الأول هو لتأكيد الدور الرئيسي الذي تؤدّيه الخبرة والتجربة في عمليات التعلم، ولتمييزها عن باقي النماذج، فاستعمال كلمة تجريبي يميّزها عن نماذج التعلم المعرفية، والتي تؤكّد على المعرفة أكثر من النواحي الوجدانية، ويميّزها عن النماذج السلوكية التي تذكر الخبرة الشخصية الذاتية في التعلم، (إلهام وقاد،1428 هـ: 50).

أمّا نظرية التعلم التجريبي أو الخبراتي فتشير إلى وجود منظور شامل ومتكامل بين الخبرة، الإدراك، المعرفة والسلوك.

أمّا السبب الثاني فهو يشير إلى أصولها الفكرية المستمدّة أساسا من أعمال ديوي وليفين وبياجي وهي نماذج تسمّى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة وهي كالتالي:

– نموذج ديوي: J.Dewwey:

"ويركز على أهمية الخبرات السابقة في التعلم، وكذلك الملاحظة والأحكام الشخصية" (وقاد 1428هـ: 51).

"ويقوم نموذجه على أربع مراحل للتعلم هي: (الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقييم)، وذلك في شكل دورة منظمة" (جعفور وحمروني، 2013: 203).

– نموذج ليوين: Kurt Lewin:

من خلال نظرية المجال أو الجشطالت، وهو يعتقد أنّ الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يدمجون بين أفكارهم المستقلة والتجربة الملموسة أي أنّه "يركّز على ضرورة نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم، ويرى أنّ عملية التعلم تعتمد على العناصر التالية: وهي الخبرة المحسوسة، والملاحظة، وصياغة المفاهيم المجرّدة مع القدرة على التعميم، والقدرة على التّطبيق في موقف جديد".

– نموذج بياجيه Piaget:

ويركّز على الذكاء على أنه ليس فطريا وإنّما هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، وعلى وجود أربع مراحل للنمو المعرفي للفرد هي: المرحلة الحسية، الحركية ومرحلة ما قبل التفكير بالعمليات، ومرحلة العمليات المحسوسة، ومرحلة العمليات المجردة، كما أنّ البناء المعرفي للإنسان يتكوّن من خلال عمليتي التمثيل والتكيّف من خلال تفاعل الإنسان مع البيئة، وبالتالي يزداد الوعي المعرفي خلال الحياة وتجارب التعلم، كما يتمّ التطوّر عقليا ووجدانيا وأخلاقيا كنتيجة لهذا التعامل مع البيئة (وقاد، 1428هـ:51).

كما يقوم هذا النموذج كذلك (حسب نظرية الكتاني والكندري: 2005) على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار كارل يونغ Carl Jung، في أنماط الشخصية، وهي أنّ السلوك لا يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية....(هبة عبد الحميد،52:2012).

1- فرضيات نموذج كولب :

يرى كولب أنّ التعلم يتمّ على شكل دورة متعاودة مكوّنة من أربع مراحل متتابعة: التجربة العملية، والملاحظة، والتأمّل، تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جديدة ،ومن جهة نظر كولب فإنّه حتى يكون المتعلم فاعلا فعليه أن يمرّ بجميع هذه المراحل وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل وبدون تحيّز في خبرات جديدة (خبرة حسية) وتأمّل الخبرات من مناظر عدة (ملاحظة تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم التي تكامل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة).

واستخدام هذه النظريات لصنع قرارات وحلّ مشكلات (تجريب نشط) (الحموري والكحلوت، 2006: 134).

وممّا ساعد على ظهور هذا النموذج وانتشاره الكتاب الذي وضعه كولب عام 1984 باسم التعلم التجريبي: التجربة كأساس للتعلم والتطور، كما وضع قائمة لقياس أساليب التعلم وفقا لهذه النظرية (قائمة أساليب التعلم) (LSI) (Learning Styles Inventony).

ذكر كولب وكولب Kolb and Kolb (2005) أنّ نظرية كولب للتعلم التجريبي قد بنيت على ست فرضيات هي:

- لكي يتحسّن مستوى التعلم في مؤسسات التعليم العالي يجب أن يتمّ التركيز في المقام الأول على عمليات التعلم ذاتها بدلا من التركيز على نتائج التعلم، وهذه تشمل تغذية راجعة عن فاعلية جهود الطلاب للتحصيل على أساس أنّ التعليم عملية إعادة بناء مستمرة للمعرفة من خلال التجريب، وأنّ عمليات التعليم واهدافه هي شيء واحد.

- إنّ كل عمليات التعلم هي عبارة عن إعادة تعلم، ويمكن تسهيل عملية التعلم من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها وتمحيصها ووضعها في صورة تمكّن الدارسين من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع.

- إنّ التعلم يسعى لحلّ التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم، حيث إنّ التناقض والاختلافات والرفض تعتبر المحرك الرئيسي لعمليات التعلم.

– إنّ التعلم هو عبارة عن عملية شاملة للتوافق مع العالم، فهو ليس مجرّد نتاج للإدراك، ولكنه يشمل الأداء الشامل للشخص بفكره وإدراكه وسلوكه.

– إنّ التعلم يكون نتاج تبادلات متناغمة ما بين الشخص والبيئة وقد أكّد مستر Mestre (2006) على دور البيئة في التعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية، لأنّ تغير المجتمعات أدّى الى ازدياد الاختلافات بين الطلاب، وهذا يستدعي أن يكون هذا النّوع من التّعلّم أكثر مرونة، ليعطي فرصة للطلاب ليتعلّموا بواسطة العديد من الأساليب، فإذا كانت الخدمات المقدمة متساوية للجميع فهذا يعني أنّ الطلاب الذين يتطلبون بيئة تعلّم تفاعلية شخصية سيكونون بحاجة لاهتمام خاص.

– إنّ التعلم هو عبارة عن عملية بناء المعرفة، فنظرية التعلم التجريبي هي عبارة عن نظرية بنائية يتمّ بواسطتها صياغة أو بناء المعارف الاجتماعية، ومن ثمّ يتمّ استيعابها ضمن مكوّنات شخصية المتعلم، وبهذا المفهوم فإنّ هذه النظرية تناقض المفهوم التقليدي للتعلم القائم على نقل المعرفة، والذي تتأسّس عليه كثير من مدارس ونظريات التعلم المعاصرة.(الهام وقاد،2008 ،ص 51–52)

2– مراحل النمو الإنساني عند كولب:

حسب النموذج التطوري الذي وضعته نظرية التعلم التجريبي "لكولب" فإنّ هناك ثلاث مراحل للتطور، هي:

– مرحلة الاكتساب:

وتستمر من حين الولادة وحتى مرحلة البلوغ، وهي مرحلة بناء القدرات الأساسية.

– مرحلة التخصص:

وتستمر منذ بداية الالتحاق بالمدرسة وحتى بداية الالتحاق بالوظيفة أو العمل والتجارب الشخصية التي يمرّ بها الإنسان الراشد، حيث يتمّ تشكيل أساليب التعلم المتخصصة من خلال المؤثرات الاجتماعية والتعليمية والتنظيمية.

– مرحلة التكامل:

وتستمرّ في منتصف العمر المهني والمرحلة المتأخرة في حياة الفرد، حيث يتمّ التعبير عن أساليب تعلم ثانوية في أداء العمل وأثناء الحياة الشخصية (إلهام وقاد، 1428هـ:53).

3- دورة التعلم عند كولب:

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أنّ التعلم عبارة عن بعدين:

الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأمن الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.

الثاني:معالجة المعلومات ويبدأ بالملاحظة التأّملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة (أبو هاشم وصافيناز 2009:9-10).

وقد ذكرت إلهام وقاد (1428 هـ) أن أبا هاشم (2000 م) وسويد (2000 م) وراسول رووف (2007م) Rasol and rawafأنهم اتفقوا على أن كولب وضع نموذجه على شكل دورة للتعلم تتضمن أربع مراحل أساسية وهذه العملية تعوض على شكل دائرة تعلم يمر المتعلم بكل مراحلها والتي تتضمن الخبرة والملاحظة، والتفكير، والعمل، وذلك في شكل عمليات متكررة تستجيب للظروف المحيطة وما يتم تعلمه، فالخبرة المحسوسة أو المباشرة تكون أساس الملاحظات والتعبير أو الإدراك، وهذه المدركات تستوعب في إطار المفاهيم المجردة والتي تتمخض عن مفاهيم جديدة تكون أساسا للعمل، وهذه المفاهيم يمكن بصورة فعّالة أن تصلح لتكون موجها لإيجاد خبرات جديدة، فنظرية التعلم التجريبي تقترح أن دائرة التعلم المتتالية يمكن أن تختلف باختلاف الأساليب الفردية للتعلم وباختلاف البيئة التعليمية أو المحيط التعليمي الذي يوجد فيه المتعلم(إلهام وقاد، 1428،ص 53-56).

فالتّعلم عند كولب عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وهذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

أ- الخبرة المحسوسة أو العيانية (Concerte experience(CE:

وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة الفرد للمعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء الأفراد يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التّعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم، وكذلك التغذية الراجعة الخارجية،

وهم ذوو توجه اجتماعي ايجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية غير فعالة، وقد ذكر ليونارد (2002) Leonard أن النشطين مرتبطون بأحاسيسهم وتجاربهم الحسية، فهم يعالجون ما يرونه أو يسمعونه أو يلمسونه أو يشعرون به، كما أنه يمكن تصنيفهم على أنهم نشطون وحدسيون، فالمتعلم ذو أسلوب الخبرة الملموسة يحتاج تعليما يركز على الاكتشاف بالنفس، فهو يركز على التقييم والتلخيص والتركيب، وهو يستمتع بلعب الأدوار والمهمات المتضمنة للمنافسة، وهو يبحث عن اجابة للسؤال ماذا إذا؟

ب- الملاحظة التأملية: Reflective Observation (RO) :

وتعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على التّأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويميل أصحابها للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيّز، كما أنّهم يتّسمون بالانطواء، وقد ذكر ليونارد (2002) Leonard أنّهم يلاحظون ويراقبون ويأخذون معلومات من البيئة، ولكنّهم يعالجون المعلومات بطريقة تجريدية، ويتعاملون مع الأفكار بطريقة تحليلية ويمكن تصنيفهم بأنّهم تحليليون، فالمتعلّم ذو الأسلوب التّأملي يحتاج إلى تعليم يعتمد على المناقشة، وهو يلتمس من خلال تعلّمه الإجابة على السؤال لماذا؟ ودور المعلّم هنا هو أن يشجّع ويلاحظ.

ت- التصور المجرد: Abstract Conceptualization (AC):

ويعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، ويركّز أصحابه على النظريات والتحليل المنظم توجههم يكون نحو الأشياء بينما يكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين، وقد ذكر ليونارد (2002) Leonard أنّ الشخص التصوري يلحظ ويراقب، ويأخذ معلومات من البيئة، ويعكسها على خبراته بطريقة -غالبا- بصرية.

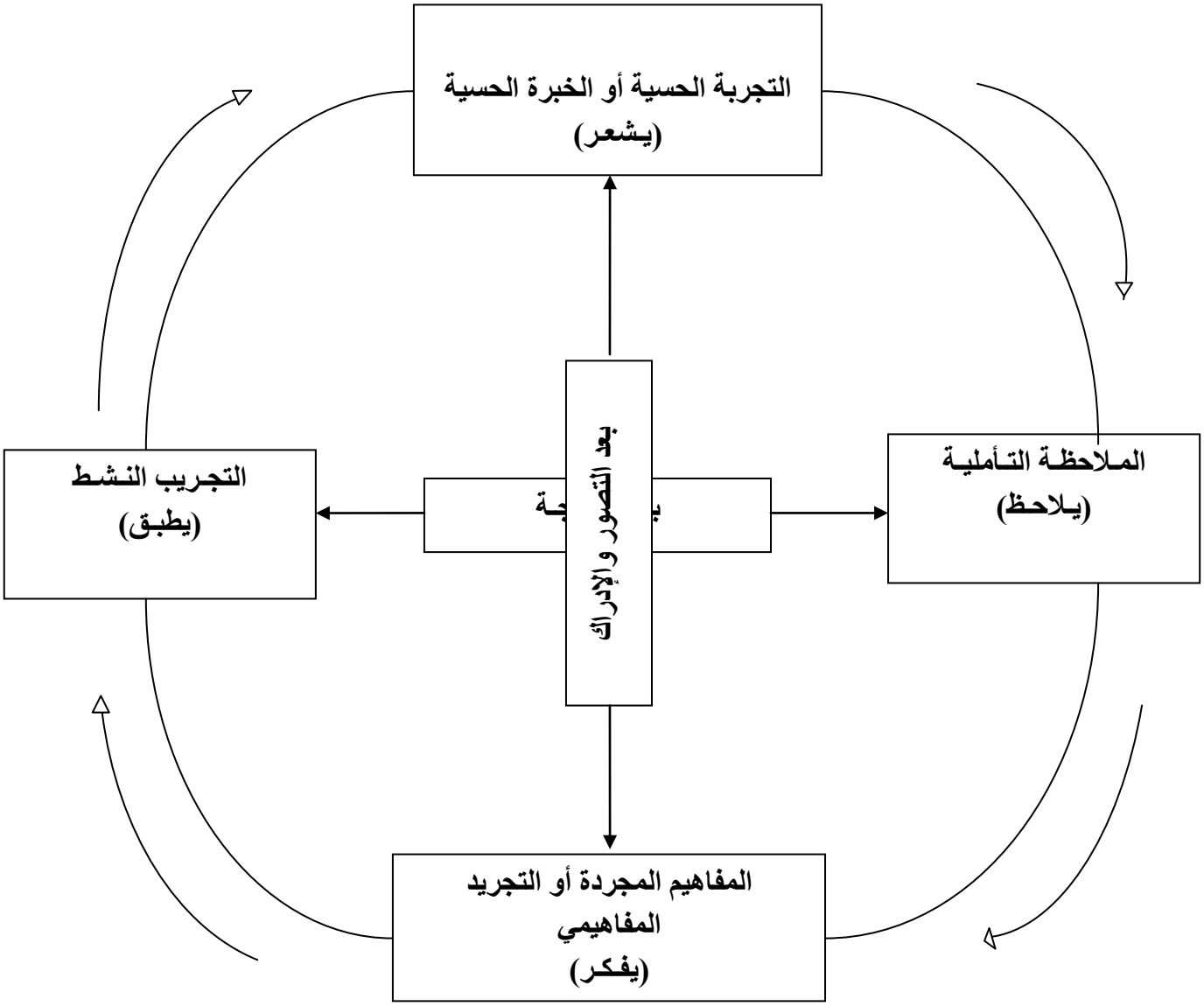
كما أنهم يمكن تصنيفهم على أنّهم تخيليون، فالمتعلم الذي يعتمد في تعلّمه على المفاهيم المجرّدة يحتاج إلى تعليم واقعي، منظم، فهو يحتاج إلى التحليل والتنظيم والتصنيف واستعمال المنطق، ليرى العلاقات المتبادلة بين المفاهيم والأفكار، وهو يبحث عن الإجابة عن السؤال ماذا؟

ث- التجريب النشط Active Experimentation (AE):

ويعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار، ولا يميل أصحابه إلى المحاضرات النظرية، ولكنهم يتّسمون بالتوجه نحو العمل والانبساط، وقد ذكر ليونارد (2002) Leonard بأنهم يأخذون الخبرة من البيئة الخارجية ويعالجونها باختبارها بطريقة نشطة، ويصنّفون بأنّهم عمليون، فالمتعلّم ذو الأسلوب التجريبي الفعّال يحتاج إلى تعليم تطبيقي، فهو

يفضّل استخدام نشاطات حلّ المشكلات والمعلّم هو المدرّب الذي يساعد على تسهيل عملية الحلّ، وهو يبحث عن السّؤال كيف؟

وبالتالي فإنّ عملية التعلم ينظر إليها على أنها عملية متعدّدة الأبعاد، ترتكز على أساليب التعلم الفردية المحدّدة ومجريات حياة الفرد، فتطوّر التجارب المحسوسة (CE) يزيد القدرات العاطفية الوجدانية، وتطور قدرات الإدراك المجرد (AC)يزيد من القدرة على إدراك الرموز، وتطوّر أسلوب الملاحظات التأملية (RO) يزيد القدرات الإدراكية المعقدة، وتطور التجارب الفعّالة (AE) يزيد القدرة على الأداء أو السلوك الأكثر تعقيدا.



الشكل رقم(2): دورة التعلم حسب نموذج كولب

وحسب إلهام وقاد، (1428هـ: 56): "فقد ذكر غنيم (1992) وأبو العلا (1993) والجنة (1994) أنّ "كولب" قد ربط بين التعلم وعملية حلّ المشكلة من خلال الخصائص المشتركة لكلّ منهما، حيث يرى "كولب" أنّه يمكن التّعرّف على كيف يقوم الفرد بتعميم المفاهيم والحقائق والمبادئ في مواقف جديدة، وكيف يعدل هذه المفاهيم والمبادئ لتكون أكثر فعالية.

ويمكن إظهار العلاقة بين خطوات ومراحل حل المشكلة وبين مراحل عملية التعلم كما يلي: يبدأ حلّ المشكلة بفهم المشكلة وتحديدها، وهنا يبرز دور الخبرات المحسوسة والملاحظة التّأملية لمكونات وعناصر المشكلة، ثمّ جمع المعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلقة بالمشكلة، ثمّ يكون دور المفاهيم والتعميمات من أجل وضع خطّة للحلّ، ثمّ تأتي مرحلة اقتراح الأفكار وخوض الفروض واختبارها، ثمّ المرحلة الرابعة من عملية التعلم وهي مرحلة التجريب العملي للفروض، وأخيرا تطبيقها في مواقف جديدة".

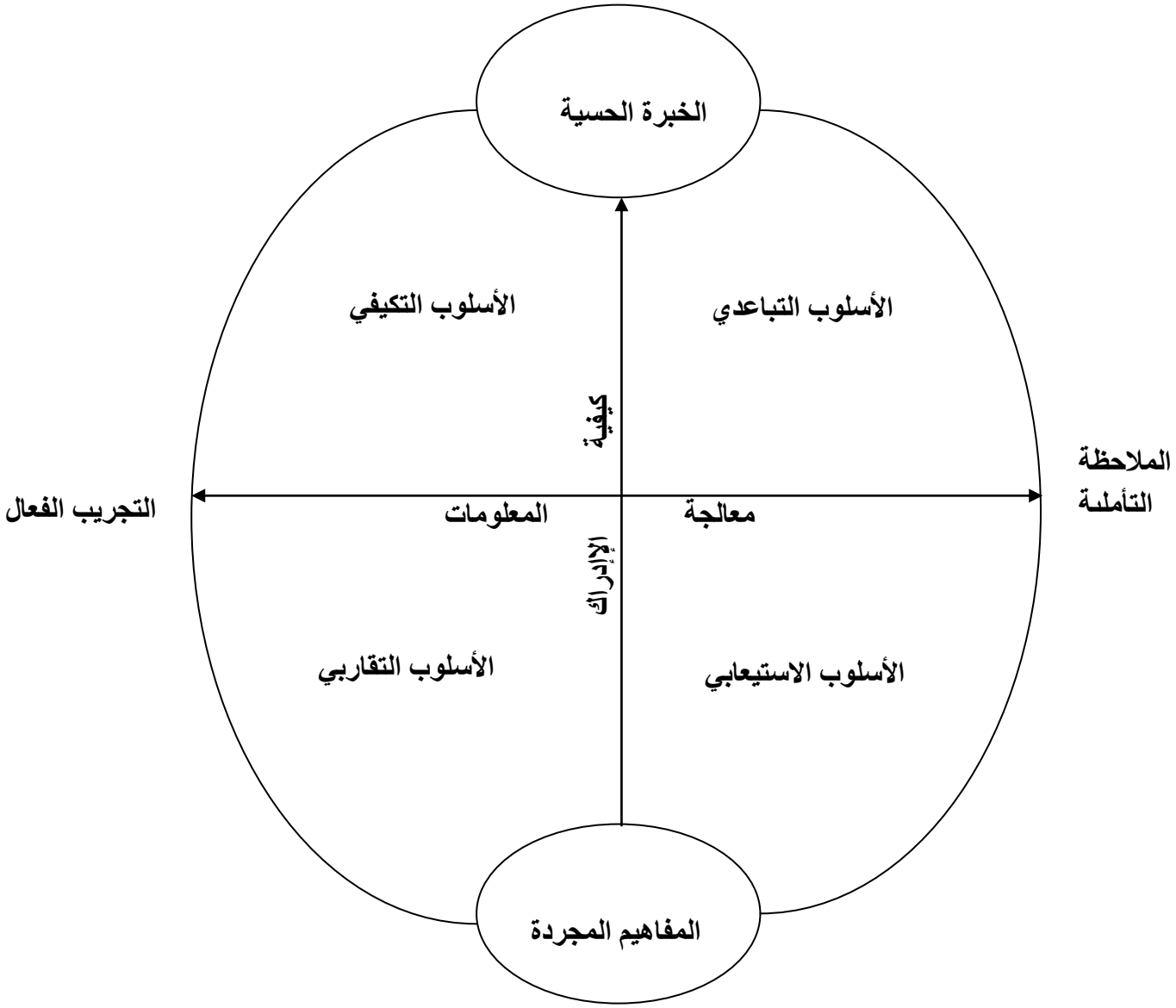
"وقد ذكر كولب وكولب (2005) أنّ عملية التعلم التجريبي ذات علاقة وطيدة بوظائف المخ، فالخبرات المحسوسة تأتي من خلال اللحاء الحسّي في المخ والملاحظات التّأملية تتمّ في اللحاء التكاملي في الجزء الخلفي من المخ، والمفاهيم المجردة تتمّ في اللحاء التكاملي الأمامي، والخبرات الجديدة تتمّ في قطاع المخ الحركي، وبعبارة أخرى فإنّ دائرة التعلم تنشأ من بنية العقل البشري".

وبسبب الإعداد الوراثي، والتجارب الحياتية، ومطالب البيئة المحيطة الملحة فإنّ الفرد يتبع أساليب مفضلة لديه يختارها من بين المراحل الأربع للتعلم، فإمّا أن يكون ذا توجّه حسّي أو توجّه معنوي مجرّد وبين أن يتبع طريقة ردة الفعل أو طريقة العمل المقصود الفعال، وهكذا تتكوّن سمات شخصية خاصة ومميّزة للفرد، ونتيجة هذه التوجهات تتكوّن أربعة أساليب للتعلم" (إلهام وقاد،1428:57-56).

4- قائمة أساليب التعلم عند كولب:

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي Experimental Learning Theory، ويقدر هذا النموذج سلوك الطلبة والعمليات المعرفية التي يستخدمونها أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم ويتضمن هذا النموذج بعدين الأول أسلوب إدراك المعلومات والآخر معالجة المعلومات وقد حدّد لكل منهما قطبين متعاكسين، فإدراك المعلومات يبدأ من الخبرة الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرّدة، أمّا معالجة المعلومات فيبدأ بالملاحظة التّأملية وتنتهي باستخدام التجريب الفعال، ومن تقاطع أقطاب هذين البعدين تكون الحصيلة أربعة اساليب تعليمية هي:

(أسلوب التعلم التباعدي)، و(أسلوب التعلم الاستيعابي)، و(أسلوب التعلم التقاربي)، و(أسلوب التعلم التكيفي)، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل (3): أساليب التعلم حسب نموذج كولب

5- خصائص أساليب التعلمعند كولب:

ويرى كولب أنّ أسلوب التعلم يحدّد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب على النحو التالي:

أ- الأسلوب التباعدي: (Divergent Learning Style)

يتضمّن الأسلوب التباعدي بعدي التجربة الحسية، والملاحظة التّأملية حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية.

يعتبر هؤلاء الأشخاص متأملين ولديهم القدرة على رؤية الحالات المجردة من زوايا مختلفة وكثيرة، فهم يهتمّون باكتشاف سبب الحالة ((لماذا؟)).

فهم يرغبون بمعرفة السّبب من خلال معلومات مادية معينة وباكتشاف ما يجب أن يقدّمه النظام، ويفضّلون أن يأخذوا المعلومات التي تقدّم إليهم بطريقة تفصيلية تنظيمية وبأسلوب منطقي، فهم بحاجة للوقت من أجل التّفكير بالموضوع، وتكمن نقاط قوّتهم بالقدرة على التخيّل (محمد إبراهيم، بدون تاريخ: 15).

"وكما ذكرت ديبارتولا Dibartola (2006)"، فإنّ الخبرة الحسية تتضمن أن يكون الشخص متناغما مع مشاعر الآخرين، وأن يتعلّم من مواقف محددة، كما تتضمّن الملاحظة التأملية أن يكون الشخص قادرا على الملاحظة الذاتية، وكما ذكرت زينب بدوي (2002م)، وأبو هاشم (2000م)، وبرور وآخرون Brower, et al (2001)، فإنّ الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية (**الأسلوب التباعدي**)يفضلون الفنون والعلوم الإنسانية، وعدم اتخاذ قرار قبل الأخذ في الاعتبار كافة وجهات النظر، واختبارات النهاية المفتوحة، وتركيب الأفكار المتفرقة في كلّ موحد، والعمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء، كما أنّهم يميلون إلى أن يكون أداؤهم أفضل في المواقف التي تتطلّب إنتاج أفكار عديدة وخاصة في مواقف العصف الذهني، ولكنهم يجدون صعوبة في التّعميم من فكرة إلى أخرى رغم أنّ لديهم مدى واسعا من الاهتمامات، ويتّسمون بالمشاركة الوجدانية مع الآخرين، ويمكن وصفهم بالعاطفيين، ويرى جيري وسميس Gearry & Smiss (1995) أنّ أصحاب هذا الأسلوب جيّدون في فهم الأشخاص، ولكنّهم لا يستطيعون الاختيار السليم وبالتالي فهم لا يستطيعون اتخاذ القرار السليم.

وتتضمن الطرق التعليمية المناسبة للتباعديين ما يلي:

طريقة المحاضرة التي تركز على أشياء معينة كنقاط القوة والضعف واستخدامات النظام.

واكتشاف النظام يدويا (محمد إبراهيم، بدون تاريخ: 15).

ب-**الأسلوب التمثيلي (الاستيعابي):**

ويهتمّ هؤلاء الأشخاص بالإجابة على السؤال "ماذا هناك لنعرفه"، وهم يحبون الإلقاء الدقيق والمنظم للمعلومات، ويميلون لاحترام معرفة الخبير، وتتركّز نقاط قوتهم في قدرتهم على خلق النماذج (محمد إبراهيم، بدون تاريخ: 14).

ويتضمن الأسلوب التمثيلي (المستوعب) بعد المفاهيم المجردة الذي يتضمن التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات، وبعد الملاحظة التأملية التي تتضمن أخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار قبل اتخاذ القرار المبني على ملاحظة ذاتية ودقيقة، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة ويعالجها بطريقة تأملية (إلهام وقاد: 1428: 58).

ويتضمن الأسلوب التمثيلي (المستوعب) بعد المفاهيم المجردة الذي يتضمن التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات، وبعد الملاحظة التأملية التي تتضمن أخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار قبل اتخاذ القرار المبني على ملاحظة ذاتية ودقيقة، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة ويعالجها بطريقة تأملية، لذلك يرى برور وآخرون Brower, et al (2001) أنّ الأفراد الذين يميلون إلى التعلم باستعمال المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية (الأسلوب التمثيلي) يفضلون الرياضيات والعلوم الأساسية، وأسئلة المقارنة، والتفكير الاستقرائي، وإدراك المعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ويكون اهتمامهم أفضل بالأفكار المجردة والمفاهيم أكثر من اهتمامهم بالأشخاص.

ويميلون إلى دراسة العلوم الأساسية والرياضيات، وتنظيم المعلومات، وفحص النظريات والأفكار، والاعتماد على الآخرين لإعطائهم الحقائق، لكنّهم لا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار والمفاهيم، ويمكن وصفهم بأنّهم انطوائيون، ومتعلمون سلبيون، وقد ذكر ريني وكولب Rainy & Kolb (1995) أنّهم يستطيعون فهم مدى عريض من المعلومات كما أنهم يستطيعون اختصارها، وهم منطقيون وقادرون على التخطيط وابتداع النماذج وتطوير النظريات، ولكنهم قد لا يجدون تطبيقا واقعيا لأفكارهم.

الطرق التعليمية التي تناسب الاستيعابي ما يلي: طريقة المحاضرة (أو الفروض البصرية والسمعية) والمتبوعة بتوضيح أو سبر الموضع في المخبر، وهذا كله مع كتيب إرشادي مزود بالإجابة الوافية (محمد إبراهيم، دون تاريخ: 111).

وتفيد المرونة والقدرة على التفكير الشخصي أثناء التعامل مع المتباعدين.

ت-الأسلوب التقاربي (الذرائعي): Convergent Learning Style

يتضمن الأسلوب التقاربي بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، حيث يستقبل المتعلم بطريقة تجريدية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب.

ويهتمّ هؤلاء الأشخاص باكتشاف كيفية حدوث الحالة، فهم يسألون "كيف يمكنني تطبيق هذا عمليا؟".

ويتزايد التطبيق والاستفادة من المعلومات عن طريق فهم معلومات تفصيلية حول عمل النظام، وتكمن القوى العظمى للذرائعيين بالتطبيق العملي للفكرة (محمد إبراهيم، دون تاريخ: 14).

وكما ذكرت ديبارتولا (2006) Dibortola فإنّ بعد المفاهيم المجردة يتضمن تنظيم المعلومات واتخاذ قرارات بناء على العقل والمنطق، والتجريب الفعال.

يتضمن القيام بالعمل وتجربة أفكار جديدة والتأثير في الآخرين من خلال السلوك، ولذلك فهم يتعلمون من خلال دمج التفكير والعمل.

وقدذكر برور وآخرون (2001) Brower et al أنّ الأفراد الذين يميلون إلى استعمال المفاهيم المجردة وإلى التجريب الفعّال (الأسلوب التقاربي) في التعلم يفضلون المجالات العلمية، واستعمال التفكير الاستنباطي، والتعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص، وحلّ مشاكلهم بطريقة عملية، وقد ذكرت زينب بدوي (2002م) أنّ أصحاب هذا الأسلوب يفضلون أداء المهام ذات الطابع الفني، ولا يميلون إلى أداء المهام الاجتماعية، كما أنّهم يميلون إلى اتخاذ قراراتهم بناء على فهمهم للمشكلة، والمواقف والمشكلات التي تتطلّب إجابة واحدة صحيحة كالاختبارات الموضوعية واختبارات الذكاء التقليدية، والتطبيق العملي للأفكار، وأن يكون لديهم مدى ضيق من الاهتمامات، كما أنّه يمكن وصفهم كتقنيين، وقد ذكر جيري وسميس (1995) Geary & Smiss أنّ أصحاب هذا الأسلوب يمكن وصفهم بأنهم يتخذون قرارات عاجلة فهم فعالون في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات.

وتتضمن الطرق التعليمية المناسبة للتقاربي ما يلي:

التعلم التفاعلي وليس الخامل.

التعلم باستخدام الحاسوب.

تقديم مجموعة من المشكلات أو الكتب للطلاب لاكتشافها (محمد إبراهيم، دون تاريخ: 14).

ث-الأسلوب التكيفي: Accommodation Learning Style

يتضمن الأسلوب التكيفي بعدي الخبرة المحسوسة المتضمنة العمل مع الأشخاص وبعد التجريب الفعال ويتضمن القدرة على إنجاز الهدف وإحداث التغيير من خلال العمل، لذلك يتمّ تعلمهم من خلال وضع الأفكار موضع الفعل، ويستقبل المتعلم المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب.

ويهتمّ هؤلاء الأشخاص بالسؤال "ماذا سيحدث لو قمت بهذا؟"، وهم يخبرون أنفسهم بـ"أنا مصمم على القيام بأيّ شيء، أي أنهم متفوقون في التكيف مع ظروف حالية معينة، ويبحثون عن معنى للتجربة التعليمية ويفكّرون فيما يستطيعون القيام به، تماما كما قام به أشخاص سابقون، ويعتبر هؤلاء المتعلمون جيّدين في الأمور المعقدة وقادرين على ملاحظة العلاقات بين مظاهر النظام المتعددة، وهم يميلون إلى حلّ المشاكل بديهيا بالاعتماد على معلومات الآخرين" (محمد إبراهيم، دون تاريخ: 14).

يتضمن الأسلوب التكيفي بعدي الخبرة المحسوسة المتضمنة العمل مع الأشخاص بينما يتضمن التجريب الفعال القدرة على إنجاز الهدف وإحداث التغير من خلال العمل، لذلك يتمّ تعلمهم من خلال وضع الأفكار موضع الفعل، ويستقبل المتعلم المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب.

وكما ذكر برور وآخرون (Brower, et al(2001 فإنّ الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والتجريب الفعال (الأسلوب التكيفي) يفضّلون حقول التسوق، والبيع، والمجالات الفنية والعملية، والخبرات الجديدة، والعمل مع الناس أكثر من الأشياء، ولا يفضلون جمع المعلومات بأنفسهم، ولكن لديهم الاندماج في الخبرات الجديدة، وحلّ المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ والحدس، كما أنّهم يميلون إلى المجازفة، والتكيف للمواقف، والقدرة على تنفيذ الخطط والتجارب التي وضعها الآخرون،

ويمكن وصفهم بأنهم عمليون، نشطون، وقد ذكر حيري وسميس (1995)Geary & Smiss أنّ هناك مجموعة متنوعة من الطرق التي تناسب هذا الأسلوب التعليمي، ولكن من المحتمل أن يكون أي شيء يفوز بالاكتشاف المستقل هو الأكثر تفضيلا.

جدول رقم (02) يوضح خصائص الأفراد حسب نموذج كولب لأساليب التعلم وأبعادها:

بعد المعالجة / الأبعاد بعد الإدراك	**الملاحظة التأملية**	**التجريب النشط**
الخبرة المحسوسة	التباعدي: (التباييني) الخبرة الحسية + الملاحظة التأملية – السؤال المفضل لديهم **(لماذا؟)** – متأمل – عاطفي – مبدع فنان – قدرة على توليد الأفكار – يفضل العمل في مجموعات – ويحرص التغذية الراجحة.	المواءمي أو التكيفي: الخبرة الحسية + التجريب – السؤال المفضل لديهم **(ماذا إذا؟)** – عملي – يحبّ التحديات. – يعمل ضمن فريق ويتعلم من خلال الاكتشاف والتجريب.
المفاهيم المجردة	الاستيعابي (تمثيلي). المفاهيم المجردة + الملاحظة التأملية. – السؤال المفضل لديهم **(ماذا؟)** – منطقي. –يميل للفروض السمعية والبصرية. – ويهتم بالأفكار والمفاهيم المجودة. – ويفضل التعلم عن طريق المحاضرات.	التقاربي: المفاهيم المجردة + التجريب الفعال. – السؤال المفضل لديهم **(كيف؟)**. – يميل للاستكشاف والاستقصاء لحلّ المشكلات. – له القدرة على اتخاذ القرارات. – مقوم بالتجارب والتعلم من خلال المحاكاة.

6- العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم حسب نظرية كولب:

ذكر كولب وكولب Kolb & Kolb (2005) أن أساليب التعلم الأساسية الأربعة تتشكل من خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم على خمسة مستويات مختلفة، هي :

نوع الشخصية، والتخصص التعليمي، والمهني، والعمل الحالي، والقدرة على التأقلم . فنموذج التعلم التجريبي يعرف أسلوب التعلم على أنّه مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول، ولا تحدده السمات الشخصية أو متغير الشخصية إلا بصورة جزئية . فالسمات الشخصية تشارك بدور يسير في كل الحالات، ولكن على المستويات الأخرى، فإن أسلوب التعلم يتأثر بصورة متصاعدة بمتطلبات بيئة التخصص التعليمي، والمهنة، والعمل، ومهارات الأداء العام، ويمكن توضيح المستويات الخمسة كالتالي :

- نوع الشخصية :

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

- التخصص العلمي :

إن التجارب التعليمية المبكرة تشكل أساليب التعلم لدى الأفراد، وذلك من خلال تأسيسها لنزوع إيجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية ومن خلال تعلم الطلاب كيف يتعلمون . فالتعلم الابتدائي يكون عاما وتبدأ عمليات التخصص في التطور في المرحلة الثانوية وتزداد هذه الميول التخصصية في سنوات الجامعة أو التعليم العالي، كما أن التخصص في مجال المعارف والعلوم

الاجتماعية يؤثر على توجه الفرد نحو التعلم، وينتج عن ذلك علاقات محددة ما بين أساليب التعلم والتدريب المبكر في تخصص تعلمي أو مجال معرفي محدد فقد ذكر كولب، وكولب kolb & kolb(2005) أنّ الأشخاص الذين يتخصصون في الآداب أو التاريخ أو العلوم السياسية أو علم النفس ينجحون لأن يكون لديهم أسلوب تعلم تباعدي، أما الذين يتخصصون في مجالات الطب والهندسة فيكون لديهم أسلوب تعلم تقاربي، أما الأفراد الذين يكون لديهم أساليب تعلم تكيفية فعادة ما يكون لديهم خبرات معرفية في التربية وعلوم الاتصال والتمريض، أما الذين لديهم أساليب تعلم استيعابية فتكون ميولهم نحو الرياضيات والعلوم الفيزيائية

- التخصص المهني :

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

- دور العمل أو الوظيفة الحالية :

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

فالوظائف التنفيذية مثل وظيفة المدير العام والتي تتطلب توجها قويا نحو انجاز العمل وصناعة القرار في ظروف طارئة تتطلب أسلوب تعلم تكيفي. والوظائف الشخصية مثل وظائف التوجيه والإرشاد وإدارة شئون الموظفين والتي تتطلب بناء علاقات شخصية وطيدة مع الأفراد وقدرة على التواصل مع الآخرين

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

هـ- قدرة التأقلم :

إنّ العامل الخامس المؤثر في تشكيل أساليب التعلم هو العمل المحدد أو المشكلة الحالية التي يعمل الشخص على حلها.و المعلوم أن كل نوع من أنواع العمل يواجهه الشخص يتطلب منظومة من المهارات تساعد على الأداء الفعّال . وأنّ المزاوجة السليمة بين نوع العمل والمهارات الشخصية المناسبة تقود إلى بناء قدرات التأقلم، فأسلوب التعلم التكيفي يتضمن منظومة من القدرات والتي يمكن أن تسمى مهارات الأداء والتنفيذ . وذلك مثل القدرات القيادية والمبادرة والأداء التنفيذي . وأنّ أسلوب التعلم التباعدي مرتبط بمهارات القيم مثل العلاقات الإنسانية ومساعدة الآخرين والإصلاح . وأسلوب التعلم التمثيلي يكون ذا صلة بمهارات التفكير مثل جمع البيانات،

و تحليل المعلومات، وبناء النظريات . وأخيرا، فإنّ أسلوب التعلم التقاربي يكون مرتبطا بمهارات اتخاذ القرار، والتحليل النوعي، واستخدام التقنيات، ووضع الأهداف . (وقاد،2008 :61-64).

ج- **نموذج هني وممفورد(1986)Hiney et Mumford**.

نظرا للأهمية التي لقيها نموذج "كولب" على مدى العقدين الماضيين فقد ظهر نموذج "هني وممفورد"، وكما ذكر آدير، وآلن Adair & Allen(1999) فإنّ عجلة التعلم عند "هني وممفورد" تتمّ في أربع مراحل، ولكن كلّ مرحلة على حدة لا تكون ذات فعالية، فالشخص يمكنه أن يمرّ بتجربة ولا يتعلّم منها، أو يستنتج من التجربة ولا يطبّق الاستنتاجات، ولذلك فعلى المتعلم أن يمرّ بالمراحل الأربع ثمّ يعود ثانية ليبدأ الدورة من جديد، وهكذا تضاف المعلومات المكتسبة من التجربة الأولى إلى التجارب الأخرى وهكذا، ويفضّل معظم الأشخاص إحدى المراحل الأربع في التعلم ممّا ينتج عنه أربعة أساليب للتعلم حيث لا يوجد أيّ أسلوب أفضل من الآخر.

وقد وضع "هني وممفورد" استبيانا مكوّنا من (80) مفردة يجيب الفرد على كلّ مفردة بأوافق أو لا أوافق، وهذه الأساليب هي كما يلي:

1- النشط Activist:

يفضل النشطون الخبرات الجديدة، وهم متفتحو العقل متحمسون لكلّ جديد، فلسفتهم في الحياة سأجرّب أي شيء مرة، فهم يتصرفون أوّلا ثمّ يفكّرون في العواقب، كما يعالجون المشاكل بالعصف الذهني، وهم اجتماعيون يركّزون كل الأنشطة حول أنفسهم.

2- التأملي Refloctor:

يفضل الشخص التأملي أن يأخذ وقته في التّفكير في الأشياء من كل وجهات النظر، كما أنّه يفضّل جمع أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع الذي يقوم بدراسته عن طريق القراءة، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين قبل استنتاج النتيجة، وهذا يعني استغراقهم لوقت طويل قبل الوصول إلى استنتاج، وهم عميقو التفكير يفضّلون وضع الحقائق والمعلومات في نظرة كلية، وفي الاجتماعات يراقبون تفاعل الآخرين جيّدا ويستمعون لكلّ الأفكار قبل أن يتحدّثوا.

3- النظري Theorist:

يفضل النظريون تصوّر نظرياتهم وهم يحبون أن يشعروا بأن أيّ شيء يفعلونه مؤسّس على أساليب معينة، ويفكّر النظريون بمنطق الخطوة خطوة بطريقة نظرية دون اهتمام بالتطبيق، ويفضلون تحليل البيانات وترتيبها عقليا، وقد يكونون جامدين ومتعصبين لتفكيرهم العادي غير الموضوعي، وفي الاجتماعات يكونون هادئين ولكنهم يقظون، يغضبون من الثرثرة وهم حذرون من المواقف غير المنظمة.

4- العملي Pragmatist:

يفضل العمليون أن يكونوا عمليين فعلا فهم يسألون عن كيفية العمل، كما أنّهم يفضلون البدء بالعمل أكثر من الاستماع إلى النظرية، ويميلون إلى التحديات الجديدة، ويفضلون حلّ المشكلات ووضع القرارات، ويشعرون بالرضا عن تطبيق أفكارهم.

وترى هند الحموري، والكحلوت (2006م) أنّ مراحل دورة "هني وممفورد" تنسق مع مراحل دورة تعلم "كولب" فمرحلة لديه خبرة تكافئ خبرة حسية، ومرحلة يراجع الخبرة تكافئ ملاحظة تأملية، ومرحلة يستنتج من الخبرة تكافئ مرحلة مفاهيم مجردة، ومرحلة يخطّط للخطوة التالية تكافئ مرحلة تجريب نشط.(الهام وقاد،2008 :70).

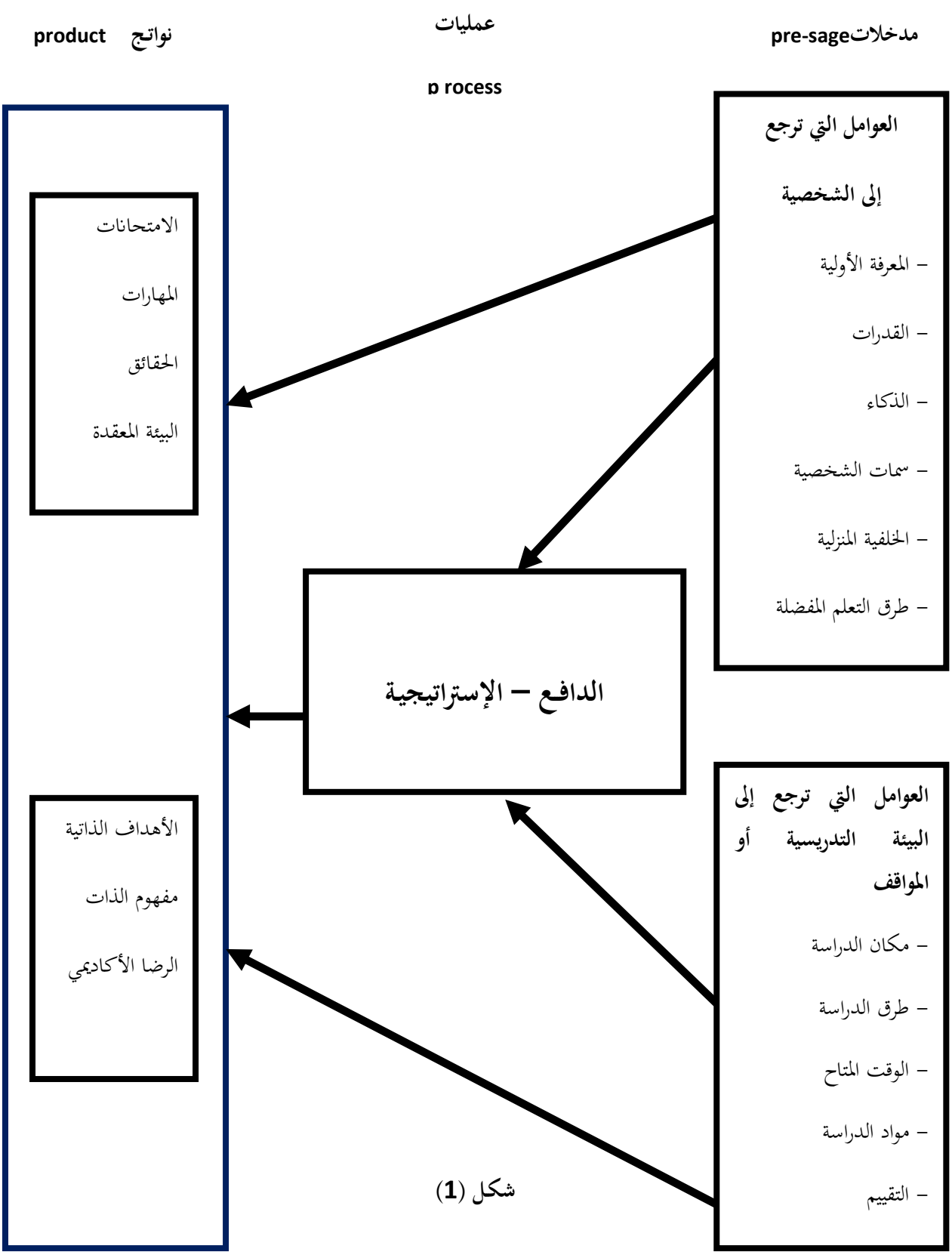
وقد توصل "جولد ستاين وبوكورس" إلى أنّ أنماط "كولب"، و"هني وممفورد" متناظرة، كما وجد "سيانتس وكيرتون" أنّ وصف "هني وممفورد" للأنماط الأربعة هو نفس وصف "كولب" (الحموري والكحلوت، 2006).

ح- نموذج بيجز (John Biggs's Model of Styles to Learning, 1987):

وضع جون بيجز (John Biggs,1987) نظرية في التعلم تعدّ سياقا مفيدا لفهم التعلم لدى الأفراد، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كلّ من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرهما على كلّ من عمليات التعلم ومخرجاته من ناحية أخرى، ويرى بيجز أنّ الأفراد يشرعون في التّعلّم لأسباب عديدة وتحدّد تلك الأسباب كيف يسلكون في التعلم، والطرق التي يسلكون بها في التعلم تحدّد تبعا لنوع نواتج التعلم (Biggs,1999, p64)، وتوصل بيجز في نظريته إلى ثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي (Surface Style)، وأسلوب التعلم العميق (Deep Style)، وأسلوب التعلم التحصيلي (Achieving Style)، ولكلّ من هذه الأساليب عنصران هما الدافع والإستراتيجية ويؤدي الاندماج بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم (Biggs,1991, p :14).

ويرى بيجز (Biggs) أنّ التنوع في مداخل التعلم يؤدّي إلى الاختلاف في مستويات نواتج التعلم، إذ يرى أنّ الاختلاف في التنوّع يرجع إلى اختلاف مدخلات التعلم التي تتألّف من مجموعتين الأولى تشكّل العوامل التي ترجع إلى الشخصية كسمات الشخصية والقدرات العقلية والمعرفية والطرق المفضلة في التعلم والقيم والمعرفة الأولية، والثانية تشكّل العوامل التي ترجع إلى بيئة التعلم أو ما يطلق عليه مصطلح (السياق التدريسي) مثل المحتوى الدراسي وموضوع الدراسة وطريقة التدريس والتقويم، ويؤكّد بيجز (Biggs) أنّ تفاعل كل من المدخلات الشخصية وبيئة التعلم يؤدّي إلى مجموعة من القيم التي تؤدّي بدورها إلى إثارة دافعية المتعلم التي تحدّد الإستراتيجية الملائمة وتناول المعلومات المقدمة له ليصل إلى نتائج تعلّم أفضل (محمد، 2009).w.w.w.ibrahim.1952.Jeeran.com

وأطلق بيجز (Biggs) على هذه النظرية اسم (النموذج الثلاثي للتعلم) (Model of Learning ;3p) واختصارا (3p Model) لأنها تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي المدخلات Pre-sage، والعمليات Process، والمخرجات أو النواتج Product، وهذه المكونات الثلاثة يبدأ اسم كل مكوّن منه بحرف (P)، وكما موضح في الشكل (1) (Jones, 2002, pp : 6-7).



شكل (**1**)

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

1- تصنيف بيجز لأساليب التعلم (Biggs):

- أسلوب التعلم السطحي Surface Learning Style:

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

والإستراتيجية المستخدمة في هذا الأسلوب من التعلم تقوم على تذكر واسترجاع المعلومات الأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان واستخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة كالتذكر والتعرف والوصف والشرح والترتيب وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة، والاحتفاظ بالمعلومات بوصفها وحدات معزولة غير مترابطة بما لا يعزّز فهمها، أو الاحتفاظ طويل المدى بها (Kennedy,2002, p 438)، وتقبل الأفكار والمعلومات يكون بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة، والتقيّد بحدود المنهاج والاعتماد على الملخصات التي يعدها المدرسون، ويتمّ تخطّي الأجزاء الصعبة دون معالجة، واستخدام استراتيجيات التكرار الآلي بهدف الحفظ الأصمّ للمعلومات بحيث لا ينتج بالنهاية فهما للمعنى ومن ثمّ الإدخال المنفرد للأفكار وتجميعها وتكديسها دون إقامة روابط بينها وبين ما هو ماثل في البناء المعرفي لدى الفرد، ويعالج المتعلم الموضوع بطريقة جزئية، إذ يتمّ التركيز على العبارات المفتاحية ممّا يشوّه البنية الأساسية والمعنى، كما يستخدم المتعلم إستراتيجية التخمين في التحضير والاستعداد للامتحان، وتقبل الواجبات والمهام من الزملاء، فالمتعلم هنا سلبي وغير قادر على ضبط تعلمه، ويرتبط أسلوب التعلم السطحي بالنظر إلى التعلم على أنّه إعادة إنتاج للمعرفة، وبأنّه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل (Matthews, 2001, p224)، (جديد، 2009، ص116-117).

- أسلوب التعلم العميق Deep Learning Style:

ويقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها، وهم يرون أنّ الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد وراء المادة الدراسية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدّراسة، ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم ويحصلون على المعرفة من مختلف المفردات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدّراسي، كما أنّهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (الدردير، 2004، ص162).

فالمتعلم هنا يكون فعالا واثقا في معلوماته وإيجابيا في مواقف التعلم وقادرا على ضبط تعلمه، ولديه اهتمام داخلي عميق في الموضوع ورغبة صادقة في الفهم، والتمكن من مواضيع أكاديمية خاصة، ويرتبط أسلوب التعلم العميق في النظر إلى التعلم على أنّه بناء لنموذج الفهم المركّب من المعرفة النظامية والخبرة الشخصية والذي يكتسب الفرد من خلاله المهارات التي تمكّنه من النّجاح في حياته العملية (Lavelle & Zuercher, 2001, p373).

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

وأكّد بيجز (Biggs, 1988) أنّ الطلبة الذين يتبعون الأسلوب العميق يصلون إلى مستوى متقدّم من التحصيل الأكاديمي بتجاوز مجرّد معرفة بعض الحقائق والمفاهيم أو فهم المحتوى إلى التجريد والنقد والإبداع، حيث ينطلق العقل إلى أقصى إمكاناته ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم، أو يتوصّل إلى رؤية لعالم جديد، وبالتالي يصبح الطالب أكثر قدرة على الاتصال وتبادل الآراء والاقتراب من المشكلات من زوايا مختلفة وأكثر قدرة على التعامل مع البدائل وربط النظرية بالتطبيق (عطاري، 2002، ص166) .

- أسلوب التعلم التحصيلي Achieving Learning Style:

وهو الأسلوب الذي يتميّز فيه الطالب بدافعية التحصيل والذي يعتمد على التعزيز الذي يأتي نتيجة التحصيل المادي الظاهر ويكون على شكل درجات عالية والتركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في مهمّة التعلم ولكنه يركّز على التحصيل العالي (Biggs, 1993, p31).

والدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية فالطالب يكون معنيا بالحصول على درجات عالية بغضّ النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات، ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي، وذلك لأنّ التركيز لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمّة، ولكنه يركّز على التحصيل العالي (Peng & Bettens, 2002, pp :3-4).

أمّ الاستراتيجية التي يتبناها الطلبة في هذا الأسلوب هي كلّ ما يستخدمه الطلبة من أجل الوصول إلى تحقيق الدرجات العالية والتحصيل المرتفع، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يقرؤون فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة (Furnham.et.al,2009, p :772)
(الجميلي،2013 :62-66).

خ-**نموذج الفورمات: Mc Carthy 4 Mat Mode1987**.

وهو نموذج من نماذج أنماط أو أساليب التعلم لبيرنيس مكارثي وقد بني هذا النظام على نظرية ديفيد كولب التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتين: المشاعر أو التفكير (هبة عبد الحليم، 2012: 54).

وفي ذلك قدمت نموذجها الذي يهتمّ بإيجاد نوع من التكامل بين أساليب التعلم من جهة والتعلم الاستراتيجي من جهة أخرى، وتستند أساليب التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات وربطت مكارثي بين الأساليب الأربعة لكولب Kolbk، ووظائف نصفي الكرة الدماغية، ووضعت بذلك نموذجا لعمل خطّة الدّرس يعتمد على بعدين هما:

1 - الإدراك: الخبرة المحسوسة مقابل التفكير التجريدي.

2 - المعالجة: التجريد النشط مقابل الملاحظة المتأملة

وتصنّف مكارثي المتعلمين تبعا لأساليب تعلّمهم إلى أربعة أصناف هي:

- المتعلم التخيلي أو التصوري:

ويفضّل المتعلم في هذا النّمط أن يستقبل أو يدرك المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة تأملية، أو عن طريق التّأمل والتّفكير الانعكاسي التصوري وأنّ المتعلم ضمن هذا النمط يفضّل استخدام الحواس والمشاعر ويفضّل المشاهدة.

وفي سياق هذا الأسلوب يفضّل المتعلّم استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والحدث والتفاعل والعصف الذهني ويسعى إلى المشاركة الشخصية والبحث عن المعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل على نحو جدّي مع خبرات التعلم ويتأمل فيها (الجميلي، 67:2013 عن المحاميد والزغلول، 2007).

ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلّم شيئا معيّنا؟

- المتعلم التحليلي:

يستقبل التحليليون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بشكل تأملي وهم يقدرون كلاً من التفاصيل والأفكار ويميلون إلى التفكير المتتابع، ويقدرون الأفكار أكثر من الأشخاص (إلهام وقاد، 1429هـ:66).

ويحتاج إلى التّركيز على محتوى ما يتعلّمه، وتتضمن استراتيجيات التعلم المناسبة له المشاهدة والتحليل والتصنيف، ووضع النظريات.

- المتعلم المنطقي أو الإدراكيون:

يستقبل الإدراكيون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بطريقة نشطة، وهم يميلون إلى أن يكونوا واقعيون، ويقدرون على حلّ المشكلات بطريقة عيانية ويجربون ليتعلّموا بالاكتشاف (إلهام وقاد، 67:2008).

ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه؟

وتتضمن استراتيجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم هي التجريب والتفاعل.

- المتعلم الديناميكي أو الآليون:

يستقبل الديناميكيون المعلومات بطريقة حسية ملموسة ويعالجونها بنشاط، وأنّ المتعلم ضمن هذا النّمط يعتمد على حواسه ومشاعره في استقباله للمعلومات ومعالجتها ويحب العمل بها، ويعتمد العمل والشعور منهجا (الجميلي، 68:2013).

ويتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، ويحب التجريب وفحص تجاربه عمليا، ويحبّ تطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة وتبني ما تعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل :ماذا إذًا؟

يستخدم هذا النّوع من المتعلمين استراتيجيات معينة مثل التعديل والتبني وحبّ المغامرة والإبداع (هبة عبد الحميد: 2012، 55 عن فريحات:2010).

د-نموذج فلدر وسلفرمان (1988) Felder & Silverman:

يعرف فلدر وسيلفرمان التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية التي تعمل على أنها مؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب لبيئة التعلم (الجميلي، 2013: 75).

كما قام فلدر (1988) Felder بوضع نموذج لأساليب التعلم يشمل خمسة أبعاد قطبية هي: الحسي- الحدسي- البصري- السمعي- النشط- المتأمل- المتتابع- المتكامل- الاستقرائي- الاستنتاجي، وقد عدل فلدر (2005) في نموذجه ليصبح مكونا من أربعة أبعاد، وهي:

- الأسلوب العملي (النشط) – التأملي:

حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق عمل شيء نشط معها، مثل تطبيقها، وهو يفضّل العمل في فريق، بينما يفضّل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء، ويميل إلى العمل بمفرده أو مع زميل.

- الأسلوب الحسي- الحدسي:

حيث يكون توجه المتعلم الحسي نحو الحقائق والإجراءات، وحلّ المشكلات بطرق ثابتة تماما، ولا يحبّ المفاجآت والتعقيد، بينما يكون توجه المتعلم الحدسي نحو النظريات واكتشاف العلاقات الممكنة، فهو مفكر تجريدي، ويحبّ التجديد والإبداع.

- البصري -اللفظي:

يفضّل المتعلم البصري التعلم بالعرض البصري للمادة المقدمة كالصور والرسوم التخطيطية والبيانية وتنظيم المعلومات وعرضها شجريا أو باستخدام المصفوفات بينما يفضّل المتعلم اللفظي عرض المعلومات مكتوبة أو منطوقة أي الشرح الكتابي واللفظي.

- الأسلوب التتابعي- الكلي:

ويميل التتابعي إلى التعلم الخطي التتابعي أو التعاقبي أو التصاعدي الذي يقوم على الفهم في خطوات صغيرة متعاقبة، كلّ خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها، بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال فقرات (التعلم الوثاب)، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات، ويستطيع حلّ المشكلات المعقدة بسرعة لكن من الصّعب عليه شرح كيف فعل ذلك (وقاد، 2008: 71) (الجميلي، 2013: 75-76).

ذ- نموذج دن ودن (1993) Dunn and Dunn:

عرف دن ودن (1993) أساليب التعلم على أنها "الطريقة التي يبدأ بها كلّ متعلم بالتركيز على، والقيام بـ، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، واعتبر أنّ هذا التفاعل يتمّ بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضاف أنّ أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين" (صابر وقرعان، 2004، 14).

ولقد تمّ تطوير نموذج دن ودن طوال 25 سنة وبشكل عام فإنّ هذا النموذج يقدّم إطارا تعليميا علاجيا وتشخيصيا، ويعتمد على نظرية مفادها أنّ كل طالب يتعلّم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطّالب التي يتعلّم بها بالشّكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب (جابر وقرعان، 2004: 17 عن The Dunn and Dunn Leaning Style Model of Instructio,2002).

ويستند هذا النموذج إلى افتراضين:

1- من الممكن التعرف على أفضليات الطالب الفردية في البيئات التعليمية.

2- من الممكن استعمال إجراءات تعليمية متنوعة وتعديل البيئات التعليمية لتتلاءم مع أفضليات الطالب ونمطه المفضّل.

وإذا تمّ تحقيق هذين الافتراضين يتوقّع أن تتحسّن قابلية الطالب نحو التعلم.

كما يبنى هذا النموذج على نظرية مفادها أنّ للفرد مجموعة من الصفات البيولوجية والخصائص التطورية ينفرد بها عن غيره، وتؤثّر هذه الخصائص على كيفية تعلّم الفرد لمعلومات ومهارات جديدة، وأنّه إذا تمّ تصميم الأوضاع التعليمية بطريقة تستغل مراكز القوة في التعلم لدى الفرد، فإنّ نوعية التعلم سوف تتحسّن (جابر وشرعان، 2004: 17).

وقد عرف دن ودن 20 عنصرا ضمن هذا النموذج موزّعة ضمن خمسة أبعاد وهي: (البعد البيئي، والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي).

جدول (03) عناصر أنماط التعلم حسب نموذج دن ودن

النمـط	خصائصـه
أنماط بيئية	الصوت الضوء درجة الحرارة التصميم
أنماط وجدانية	الدافعية المثابرة المسؤولية البنية
أنماط جسدية	الحس تناول الطعام والشراب الوقت الحركة
أنماط نفسية	شمولي/ تحليلي ما يتعلّق بنصف كرة الدماغ اندفاعي / تأملي

وفيما يلي خصائص بعض أساليب التعلم عند المتعلم حسب هذه النظرية:

- **النمط المرئي/ اللفظي:**

يمكنه أن يتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليه المعلومات بصريا أو تكتب لغويا، يفضل أن يقرأ في كتاب منفرد ويفضّل كتابة المعلومات على اللّوح وأن يزوّد بالخطوط العريضة للمحاضرة قبل الشرح ويستفيد بشكل كبير من المعلومات في الكتاب والملاحظات الصفية، ويفضّل أن يدرس في غرفة هادئة ولا يحتاج إلى الكثير من الشرح والتوضيح للمعلومة المكتوبة.

- **النمط المرئي/ غير اللفظي:**

يتعلّم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات من خلال صور أو مخططات، يستفيد من المعلومات التي تعرض باستخدام الوسائل المرئية، ويفضل الدراسة في غرفة هادئة على الدراسة مع مجموعة من الطلاب وعند تذكر معلومة معيّنة، يكوّن عادة صورة في ذهنه ترتبط بالمعلومة.

- **النمط الحسي/ الحركي:**

يتعلّم بشكل أفضل عندما يستخدم يديه في الأنشطة ويستفيد من القيام بتجارب في المختبر لمساعدته على اكتساب المعلومة ويتعلّم بشكل أفضل عندما يكون نشطا جسميا، في البيئة التعليمية ويستفيد من التعلم من خلال ممارسة لعب الأدوار.

- **النمط السمعي / اللفظي:**

يتعلّم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات بشكل مسموع وبلغة شفوية ويستفيد من المعلومات المسجلة على الأشرطة، عند محاولة تذكر شيء ما، عادة ما يستمع كأن شخصا يخبره المعلومة، أو يسمعها بنفس الطريقة التي قرأ بها بصوت مرتفع ويستفيد أكثر عندما يندمج مع الآخرين في الحديث والسماع.

- **النمط الشمولي:**

يتعلّم أفضل عندما يبدأ الدرس بمقدمة عامة وشاملة يفضل التعلم من خلال مجموعات استكشافية.

- **النمط التحليلي:**

يتعلم بشكل أفضل عندما يكون واضحا لديه ما هو متوقع منه ويفضّل وجود خطة مكتوبة للمواضيع التي ستدرس بشكل متسلسل مرفقة بتواريخ...

- **النمط الاندفاعي:**

يسترجع المعلومات ويفهمها بشكل أفضل من خلال العمل النشط بالشيء أو مناقشته، أو تطبيقه، تفسيره للآخرين، ويحبّ التعلّم من خلال المجموعة ويصعب عليه الجلوس بهدوء أثناء المحاضرة.

- **النمط التأملي:**

يتعلّم بشكل أفضل عندما يفكّر بالمادة بهدوء، ويفضّل التعلم منفردا.

- **النمط الجماعي:**

يتعلّم بشكل أفضل عندما يدرس مع الآخرين ويثمن النقاشات الصفية والعمل الصفي مع الزملاء.

- **النمط الفردي:**

يتعلّم بشكل أفضل عندما يعمل وحده ويفهم المادة بشكل أفضل عندما يدرسها منفردا.

- **النمط الحدسي:**

يفضّل المتعلم الحدسي استكشاف الإمكانيات والعلاقات ويفضّل الإبداعات ويكره التّكرار، جيّد في امتلاك المصطلحات الجديدة ويجد راحة في التعامل مع الرموز والعلاقات الرياضية (جابر وقوعان، 2004: 22-28).

ر -**نموذج فيرمانت Vermunt،1996** :

وضع فيرمانت نظرية في أساليب التعلم لشرح الفروقات بين الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وقد حاول فيرمانت في هذا النموذج تغطية أبعاد مختلفة للفروق الفردية في التعلم، مقدّما بذلك نموذجا أكثر كمالا يتألّف من أربعة مكوّنات:

1. معالجة المعلومات:

ويشتمل هذا المكون على تقويم أنشطة التفكير التي يستخدمها الطلبة في معالجة مادة التعلم، أو المحتوى التعليمي، والتي تقود مباشرة إلى نتاج التعلم، وقد ميّز فيرمانت ورجسويجك (Vermunt & Rijswijk, 1988) بين مستويين لمعالجة المعلومات هما مستوى المعالجة السطحية ومستوى المعالجة المعمقة، عند مستوى المعالجة المعمّقة تقام علاقات بين أجزاء غير مترابطة ومتنوّعة للنصّ، من خلال تفعيل المعرفة السابقة، وينظر إلى القضايا بطريقة ناقدة ويتمّ تنظيم الموضوعات المنفصلة في كلّ متكامل، وبالمقابل في مستوى المعالجة السطحية، يتمّ تحليل المادة، وتجزئتها مع مزيد من الانتباه للتفاصيل، ويتمّ التّركيز على المعلومات (الحقائق) مع محاولة تذكرها قدر الإمكان باستخدام عادات الدراسة مثل التسميع، والتكرار والحفظ عن ظهر قلب.

2. استراتيجيات التنظيم:

ينطوي هذا المكون على تقويم ضبط وتنظيم أنشطة المعالجة المعرفية (معالجة المعلومات)، فقد يكون التنظيم ذاتيا إذ يقوم الفرد بتخطيط عمليات تعلمه وتوجيهها، أو يكون خارجيا، إذ يتمّ التركيز على المصادر الخارجية مثل توجيهات وتعليمات المعلم.

3. نماذج التعليم العقلية:

وتشير إلى مفاهيم التعلم أو الأفكار التي يمتلكها المتعلمون حول مفهوم التعلم الأكاديمي.

4. توجهات التعلم:

وتشير إلى البعد الكلي أو الشامل لأهداف الشخصية، القصد أو النوايا، الدوافع، التوقعات، القلق، المواقف، الاتجاهات.

ويشكّل البعدان الأول والثاني في نموذج فيرمانت Vermunt استراتيجيات التعلم، في حين يمثّل البعدان الثالث والرابع العوامل الدافعية التي تؤثّر على استراتيجيات المعالجة المعرفية والتنظيم (الجميلي،2013 :76-77)عن(جديد، 2009:36-37).

ز- نموذج جراشا Grasha 1997:

وضع جراشا رتشمان نموذجا لأساليب استجابات الطلاب، بهدف التّأكّد من أساليب الطلبة في التعلم وقد نتج عن ذلك ستة أساليب يستخدمها الطلبة أثناء تعلّمهم (المستقل، التابع، المتعاون، المتنافس، المشارك، المتجنب)، وعلى إثر ذلك وضع جراشا أداة (مقياس أساليب التعلم لجراشا) وهي على النحو الآتي:

1- المستقل Independent:

وهو يحبّ أن يفكّر بنفسه ويفضّل أن يعمل معتمدا على نفسه، ولكنه يستمع إلى الآخرين، واثق من قدراته على التعلم.

2- التابع Dependent:

وهو لا يحظى إلاّ بالقليل من الفضول الفكري ويتعلّم فقط ما يطلب منه، ويرى في الدّرس مصدرا للتّنظيم والعون، وينتظر من الآخر أن يخبره عمّا يفعل.

3- المتعاون Collaborative:

وهو يحبّ التعلم بالمشاركة مع الآخرين ويستمتع بالعمل معهم، ويرى في الصفّ الدراسي مكانا للتعلم والتفاعل معهم.

4- التنافسي Completive:

ويميل المتعلم ضمن هذا النمط إلى التنافس مع الآخرين من أجل الحصول على الثناء والمديح أو الحصول على الجائزة ودافعيته للتعلم هي أن يسبق الآخرين ويعتبر الصف الدراسي موقفا للفوز والهزيمة وعليه أن يكسب دائما.

5- المشارك Participant:

ورغبة المتعلم ضمن هذا الأسلوب هو تعلم المحتوى الدراسي ويستمتع بحضوره في الصف، ويتحمّل المسؤولية عندما يكلّف بمهمّة معينة ويشارك الآخرين عندما يطلب منه ذلك، مع ذلك لا يفعل إلاّ ما يطلب منه فقط.

6- المتجنب Avoidant:

المتعلمون ضمن هذا الأسلوب يتّسمون بالعزوف عن المشاركة الصفية ولا يهتمون بتعلم المحتوى الدراسي المقرّر وما يهمّهم هو الحصول على الدرجة التي تؤهلهم إلى المراحل الأخرى (الجميلي ،2013:77 −78) عن(Grasha, 1997,p :2-4).

مناقشة النماذج التي فسرت أساليب التعلم:

إنّ اختلاف وتعدّد نماذج أساليب التعلم شأن جميع نماذج المواضيع الأخرى في ميادين علم النفس، ليس سوى اختلاف تنوّع وليس اختلاف تضاد فبعدد زوايا النظر تتعدد الأسماء ولكلّ هذه الأسماء مبرراته وواقعيته حسب اتجاهاتهم الفكرية وطبيعة الفلسفة التي يؤمنون بها، كما لا يمكن الوصول إلى نموذج يفسر ويشرح أو يعطينا تصوّرا كاملا لأساليب التعلم لدى الطلبة.

ومن خلال ما تمّ عرضه من نماذج لأساليب التعلم نلاحظ أنّ العلماء والباحثين قد تناولوا هذه الأساليب بطرائق مختلفة.

فيما ركزت مايرز –بركز Mayer –Briggs (1962)في نموذجه على نظرية الانماط النفسية "لكارل يونغ" اذ قسمت الطلاب إلى اربعة انماط وفقا لتفضيلاتهم وهم : (المنبسطون مقابل الانطوائيين، الحسيون مقابل الحدسيين، المفكرون مقابل الانفعاليين أو الوجدانيين،الحكميون أو القضائيون مقابل الانفتاحيين).

حيث اشار انتوستل (Entwistl ,1981) إلى وجود ثلاث توجهات أساسية للتعلم هي (التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو التحصيل)، وترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها ثلاثة أساليب للتعلم (العميق، السطحي، الاستراتيجي) يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة.

أمّا شمك (Schmeck,1983) فقد وضع نموذجا يرى فيه أنّ أسلوب التعلم يمثّل الاستعداد الذي يبديه بعض الطلبة في تبنّي استراتيجية تعلّم معينة دون النظر إلى المتطلبات المحدّدة لمهمّة التعلم، ووفق هذا النموذج تمّ تحديد أسلوبين للتعلم، فالأفراد أمّا معالجون للمعلومات معالجة عميقة وموسعة أو معالجون

للمعلومات معالجة سطحية مكرّرة، وبعد تطوير نموذجه وضع أربعة أساليب للتعلم هي (أسلوب المعالجة المعمّقة، أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة، أسلوب الاحتفاظ بالحقائق وأسلوب الدراسة المنهجية).

و ينظر كولب (Kolb,1984) إلى أسلوب التعلم على أنّه "الطريقة التي يفهم بها المتعلم الخبرات الجديدة ومن ثمّ ينقلها إلى مواقف جديدة كي يحدث التعلم"، كما يرى كولب أنّ "أسلوب التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم"، وعليه يتضمّن هذا النموذج بعدين أساسيين، الأوّل إدراك الخبرات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرّدة والثاني معالجة المعلومات والذي يبدأ بالملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ويرى أنّ أسلوب التعلم عبارة عن دورة تمرّ بهذه المراحل الأربع وتنتج عن هذه الدورة أربعة أساليب للتعلم هي: (التقاربي، التباعدي، الاستيعابي، التكيفي).

أمّا نموذج هني وممفارد (1986) Hiney and Mumfordفقد أكدا على أن عجلة التعلم تتمّ في أربع مراحل فعلى المتعلم أن يمرّ بها ثمّ يعود ثانية ليبدأ الدورة الجديدة، وهكذا تضاف المعلومة المكتسبة من التجربة الأولى إلى التجارب الأخرى وهكذا وقد وضع هني وممفورد أربعة أساليب للتعلم هي: (النشط، التأملي، النظري، العملي).

كما أشار بيجز (Biggs, 1987) في نموذجه (3P) لأساليب التعلم إلى وجود ثلاث مكونات رئيسية في عملية تعلم الأفراد وهي المدخلات والعمليات والمخرجات أو النواتج، وهذه العناصر الثلاثة تتأثّر بنوعين من المؤثرات هي المؤثرات الشخصية والمؤثرات التي ترجع إلى البيئة التدريسية والموقف التعليمي، وعليه فقد أكّد بيجز أنّ هذه العملية تنتج لنا ثلاثة أنواع من أساليب التعلم هي (السطحي، العميق، التحصيلي)، ولكلّ من هذه الأساليب عنصران هما الدافع والإستراتيجية.

أمّا نموذج الفورمات لمكارتي (Mecarthy, 1987) فقد أوضحت أنّ الأفراد يتعلّمون بإحدى طريقتين إمّا المشاعر أو التفكير، ومن ذلك قدمت نموذجها الذي يهتمّ بإيجاد نوع من التكامل بين أساليب التعلم من جهة والتعلم الاستراتيجي من جهة أخرى، وصنفت مكارتي المتعلمين تبعا لأساليب تعلمهم إلى أربعة أنماط (النمط التصوري أو التخيلي، النمط التحليلي، النمط المنطقي، النمط الديناميكي)

أمّا نموذج فلدار وسبلفرمان (Felder et Selvirman, 1988) اللذين يعرفان أساليب التعلم على أنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية وهذه السلوكيات تعمل كمؤشرات لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب لبيئة التعلم، وقد قسما هذه الأساليب إلى أربعة أساليب ثنائية هي (الأسلوب العملي– التأملي، الأسلوب الحسي– الحدسي، الأسلوب البصري– اللفظي، الأسلوب التتابعي–الكلي).

بعد ذلك أشار دن ودن (1993) Dunn and Dunn إلى أن أساليب التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال للآخرين، وقد وضع عدة أنماط من أساليب التعلم منها النمط : (المرئي– اللفظي، المرئي –

غير اللفظي، الحسي –الحركي، والسمعي –الحركي، والسمعي – اللفظي، والشمولي، والتحليلي ،و الاندفاعي، والتأملي، والجماعي، والفردي، والحدسي).

أما فيرمانت Vermunt(1996)فقد ركز على الفروق الفردية في التعلم، وقدم نموذجا في التعلم يتألف من أربع مكونات(معالجة المعلومات ،استراتيجيات التنظيم ،نماذج التعليم العقلية، توجهات التعلم)، واعتبر الاول والثاني يمثلان استراتيجيات التعلم في حين الثالث والرابع يمثلان العوامل الدافعية للتعلم.

ووضع جراشا (1997) Grashaنموذجا لأساليب استجابات الطلاب بهدف التأكد من أساليب الطلبة في التعلم وقد نتج عنذلك ستة أساليب يتم استخدامها في التعلم وهي : أساليب التعلم لدى الطالب (المستقل، التابع، المتعاون، المتنافس، المشارك، المتجنب) .

وبالرغم من تعدّد وتباين بين النماذج النظرية في تفسيرها لأساليب التعلم لدى الطلبة إلاّ أنّ هناك عددا من نقاط الاتفاق يمكن إيجازها بالآتي:

1. اتفق كل من "مكارتي" و"هني وممفورد" و"فلدار وسيلفرمان" مع كولب في دورة أساليب التعلم، حيث يرون أنّ دورة أساليب التعلم تعتمد على قطبين متعاكسين الأوّل الإدراك الذي يبدأ من الخبرة المحسوسة وينتهي بالتّفكير التجريدي والثاني المعالجة الذي يبدأ من التجريب النشط مقابل الملاحظة المتأملة.
2. وجود تقارب بين أساليب التعلم لدى كلّ من بيجز وشمك وانتوستل في تناولهم لأساليب التعلم (السطحي، العميق) غير أنّ بيجز أضاف على هذين الأسلوبين أسلوب التعلم التحصيلي أمّا انتوستل أضاف أسلوب الاستراتيجي.
3. اتفق فيرمانت مع بيجز في استخدام (الاستراتيجية والدافعية) إذ يرى بيجز أنّ أساليب التعلم الثلاثة (السطحي، العميق، التحصيلي) يظهرون نتيجة الاتحاد بين الاستراتيجية والدافعية أمّا فيرمانت فيرى أنّ الاستراتيجية تمثّل (معالجة المعلومات والتنظيم)، أمّا الدافعية تمثّل (نماذج التعلم العقلية، توجهات التعلم).

اتفق كل من كولب ويونغ و"مايرز" و"جراشا" و"دن ودن" على أنّ السمات الشخصية والخصائص النفسية تؤثّر في اختلاف أساليب التعلم لدى المتعلمين، فالمتعلمون الذين يمتلكون الأسلوب (التقاربي، الاستيعابي) عند كولب و(المتجنب والمستقل) عند جراشا و(الحسي والمفكر) عند يونغ و(الانطوائيون) عند مايرز و(الاندفاعي والفردي) عند "دن ودن" تتّصف شخصيتهم بالانطوائية على العكس من المتعلمين الذين يمتلكون الأسلوب (التباعدي والتكيفي) و(المشارك والمتعاون والمتنافس) و(الحدسي والمنبسطون والانفتاحيون) و(الجماعي والحدسي) عند كل من كولب وجراشا ويونغ ومايرز ودن على التوالي إذ تتّصف شخصيتهم بالإنبساطية والانفتاحية.

اتفق معظم النماذج على أنّ الطلبة يتعلّمون بشكل أفضل عندما يعالجون بعمق المعلومات التي تمّ إدراكها.

ومن خلال ما تمّ عرضه من نظريات ونماذج لأساليب التعلم، فإنّ الباحثة تتبنى نظرية كولب لأساليب التعلم وذلك للأسباب التالية:

- تعدّ هذه النظرية من النظريات الأساسية التي بنيت عليها عدة نظريات ونماذج أخرى.

تتناسب هذه النظرية مع خصائص عينة البحث وهم طلبة الجامعة.

9- الأهمية التربوية لأساليب التعلم:

انّ أسلوب التعلم هو الطريقة التي تتوافق مع رغبات الفرد وإمكاناته والتي من خلالها يكتسب المعلومات والخبرات بدافعية ورغبة في التعلم وتجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتشويقا.

ومن أجل الوصول إلى التعلم المشوق الذي يلبي رغبات الفرد وحاجاته يجب أن تراعي النظم التربوية القدرات والإمكانات التعليمية لدى الطلبة لأنّهم أفراد مختلفون ولا يمكن استخدام نفس الأساليب التعليمية لجميع الطلبة.

حيث تتّصف اساليب التعلم بالتشعّب وتعدّد الأبعاد، كما تتّصف أيضا بالثبات النسبي، حيث يمكن على ضوئها تحسين الممارسة التدريسية داخل حجرات الدراسة، واختيار أفضل استراتيجيات (أساليب التعليم والتعلم المناسبة لما يفضله المتعلمون من هذه الأساليب)، وفي هذا الإطار يؤكّد (محمد زيدان، 1985، ص38) أنّ تخطيط أساليب التعلم وتحديد خرائط أساليب التعلم لأفراد المتعلمين، التي تمثّل صورة للطريقة التي يستخدمها كل منهم في إدراك الأشياء والمعاني والخبرات، يفيد بدرجة كبيرة في ترشيد التدريس واختيار المعلم –عند تخطيط التدريس– الاستراتيجيات والمداخل والطرق التدريسية التي تتلاءم وأساليب التعلم المفضلة لدى هؤلاء المتعلمين، ومن ثمّ تحقيق أقصى نواتج التعلم في أقلّ وقت وبأقّل جهد (ماهر صبري وإبراهيم تاج الدين (بدون تاريخ).

"حيث يرى فليمج Fleming أنّ الدارسين يتعلمون بشكل أفضل إذا استخدموا أساليبهم المفضلة في التعلم، وفي وقت لاحق لاحظ ستيرنبرج أنّ الأشخاص الذين لديهم أساليب مختلفة يجيدون استخدام قدراتهم وتفكيرهم بمختلف الطرق كما يجيدون الاستجابة مختلف أشكال التّفكير المطلوبة في مختلف المواقف وهو يذكر في هذا السياق بأنّ هناك مجموعة من النقاط جديرة بالاهتمام ومنها:

- سيتعلم الطلاب بشكل أفضل عندما يستخدمون الأساليب التي يكونون ناجحين فيها.
- سيكون الطلاب دارسين أو متعلمين بشكل أفضل عندما يعممون أساليبهم المفضلة.
- عندما يشتمل التدريس على مختلف الأساليب المفضلة فإنّه من المرجح نجاح أكثر الطلاب.

- يمكن للمدرسين بناء نشاطات تشمل على بعض أنواع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب يمكن تحقيق ذلك من خلال إضافة أساليب تعلم أو من خلال "استغلال" إكمال دائرة التعلم التي تشمل على كلّ أساليب التعلم" (المسعودي 2015 :143).

وهذا ما اكده زيتون (155:2007) في قوله أنّه من العوامل التي يمكن أن تؤثّر في التعلم والتعليم الفعالين تتمثّل في أساليب التعلم (المفضلة) التي يتعلم بها الطالب (المتعلم)، وأنماط التعليم التي يعلم بها المعلم ومن ثمّ مدى الانسجام والتوافق (المواءمة) بينها.

"كما يشير حمدان أيضا إلى إمكانية تحسين أساليب التعلم من خلال تطوير العناصر الثانوية الخاصة بوسائل الإدراك ومقررات التفاعل الاجتماعي، وصيغ معالجة المعلومات التي يراها المعلم ضرورية لتعلم أفراد المتعلمين، وهذا يعني أنّ العلاقة –من الناحية النظرية– وثيقة استراتيجيات التعليم والتعلم من جهة، وأساليب التعلم من جهة أخرى، وأنّ هذه العلاقة ذات اتجاهين: علاقة تأثير وتأثر، بمعنى استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس معينة يمكن أن يؤثّر على أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلم ويحسنها (ماهر صبري وإبراهيم تاج الدين: 65-66).

وقد قام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس بدراسات ضرورة قيام المعلّم بتنظيم شروط التعلم المتصلة بالطلبة والظروف البيئية المحيطة بهم وتتضمّن هذه الشروط قدرات الطالب الفعلية وظروفه الاجتماعية والوجدانية ونمط شخصيته وتفكيره وما يثير دافعيته ويشدّ انتباهه ويجعله في حالة تهيؤ ذهني وجسدي تدفعه إلى التعلم، وذلك يقتضي قيام المعلّم باعتماد إطار علمي تطبيقي ييسّر له تصنيف طلبته وفق أوجه التشابه والاختلاف في أنماط وأساليب تعلمهم وتفكيرهم.

وقد أكّدت الدراسة التي أجرتها (ريتاون وآخرون 1984) أن طلبة الصف الواحد يتعلّمون بأساليب وأنماط تعلم متنوعة، وأنّ أداء الطلبة في المواد والمباحث التعليمية المختلفة يتأثرون بأساليب تعلمهم، وأنّ تحصيلهم يزداد عندما تتّفق هذه الأساليب مع أنماط تعلّمهم.

وتوصّلت (كورنت 1983) إلى أنّ معرفة المعلمين بأساليب تعلم الطلبة يسهل عليهم معالجة المواقف المعيقة للتعلم الفعال، كما تعينهم على الاستغلال الأمثل لقدرات طلبتهم واستعدادهم.

وتظهر أهمية أساليب التعلم في كونها تعكس الربط البيئي الاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه، كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية الأفضل لتعلمهم وبصفة عامة فهي:

- تفيد المهتمين بتطوير نماذج أكثر فعالية لأساليب التعليم والتي تتعلّق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.
- التركيز على أهمية الاختلافات في عملية التعلم لاختلاف الطلبة ومرحلة دراستهم.

- تفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلّم الطلبة.
- تساعد المدرسين على تقبّل الاختلافات بين الطلبة.
- أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.
- تفيد في إرشاد المتعلمين إلى التخصّص الأكاديمي أو المهني الملائم لأساليب تعلمهم.

أمّا بالنسبة للمتعلمين فهي تفيد في :

- معرفة أساليب تعلم الطلبة تساعدهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
- كما تمكن الطلبة من التغلب على الصعوبات الدراسية بشكل أفضل ممّا يجعل تعلّمهم وأداءهم أكثر كفاءة.
- تضمن استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به وذلك بفرض فهمها والتّكيّف الحسن معها.
- معرفة المتعلم لمخططه التعليمي يجعله أكثر مقدرة على اختيار الأسلوب التّعلمي المناسب بما يمكنه من تحقيق تعلّم فعال (ربيعة جعفور– عمروني حورية 2013: 202).

كما يلخص حبشي (69:2001) أهمية أساليب التعلم في عدد من النقاط أهمها:

- تحسين الممارسات التعليمية والتدريسية في عدد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي وتفريد التعليم.
- رفع تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية.
- دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية.
- إتقان الطلاب لمحتوى المقرارات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
- تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للطلاب.
- مساعدة المعلمين على تغيير وتطوير طرق التدريس وزيادة فعاليتها لكي تناسب أساليب تعلم الطلاب.
- توفير موضوعات متطورة للبحث في مجال علم النفس التربوي تدعم مجالات التعليم وتستخدم كأدوات للحصول على المعلومات التي تساير التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع (أحمد المسعودي 2015: 143).

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل موضوع التعلم بدءا بالتطرق لمفهوم التعلم، حيث قمنا بإعطاء المعنى اللغوي لكلمة تعلم ثم المعنى الاصطلاحي وذلك بعرض وتصنيف أبرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بهذا المجال، ثم عرفنا أساليب التعلم وذلك كذلك بعرض وتصنيف أبرز التعاريف لمختلف العلماء والباحثين المهتمين بدراستها، ثم عرضنا المصطلحات المتشابهة لمصطلح أساليب التعلم.

ثم تطرقنا للخلفية التاريخية لأساليب التعلم، يليها عرض للعناصر المشكلة لأساليب التعلم وهي مجموعة العناصر البيئية ومجموعة العناصر العاطفية ومجموعة العناصر الاجتماعية ومجموعة العناصر المادية كما تم التطرق إلى العوامل المؤثرة في نمو أساليب التعلم ومنها : الوسط الثقافي والقدرات الذهنية والمناهج وطرق التدريس، وبعد ذلك تحدثنا عن مختلف تصنيفات نماذج أساليب التعلم فالنماذج المفسرة لها ومنها : نموذج انتوستل ونموذج شمك، نموذج ديفيد كولب، وقد تطرقنا في هذا النموذج باعتباره النموذج الذي اعتمدت عليه الباحثة : فرضيات ومراحل النمو الإنساني ودورة التعلم وقائمة أساليب التعلم وخصائص كل واحد منها عند كولب (الأسلوب التباعدي والتمثيلي والتقاربي والتكيفي) وصولا إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم حسب هذه النظرية .

ثم عرفنا بنموذج بيجز ونموذج الفورمات ونموذج فلدر وسلفرمان ونموذج دن ودن ونموذج فيرمانت ونموذج جراشا.

الفصل الرابع:

دافعية الإنجاز: مفهومها ونظرياتها

- **تمهيد**
- مفهوم دافعية الانجاز:
  - اللغوي
  - الاصطلاحي
- أنواع دافعية الإنجاز
- مكونات دافعية الإنجاز
- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز
- نظريات دافعية الإنجاز

-نظرية ماكليلاند

-نظرية اتكنسون

-نظرية وينر

-نظرية راينور وروبين

-نظرية كيوكلا

-نظرية توجهات اهداف الانجاز

-مفهوم توجهات الاهداف

-نماذج توجهات الاهداف.

- مناقشة النظريات
- خلاصة.

تمهيد:

تعدّ دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا ونقاشا بين علماء النفس، وحظيت باهتمامهم، إذ تصدّت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها، وأخذ كلّ باحث يعرفها من إطار عمله، ومن إطار النظرية التي يتبناها، ويشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز: أنّ استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النّفس يرجع من الناحية التاريخية إلى الفرد أدلر (Adler) الذي أشار إلى الحاجة للإنجاز هي دافع تعويض مستمدّ من خبرات الطفولة، وكورت ليفن (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطّموح (Aspiration) وذلك قبل استخدام موراي (Muray 1938) لمصطلح الحاجة للإنجاز وعلى الرّغم من هذه البدايات المبكرة، إلاّ أنّ موراي يعدّ من الأوائل المهتمين بهذا المفهوم، والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي، إذ أنّه أوّل من قدّم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوّنا مهمّا من مكوّنات الشخصية، وذلك في دراسته بعنوان "استكشاف في الشخصية" (بن يوسف، 2006: 80).

أمّا ماكليلاند وزملاؤه (Mc Clelland,et,al) فقد اقتفوا خطى موراي لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الاسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT) وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز تعدّ من أوائل النظريات في هذا الشأن، وعلى الرغم من مواصلة ماكليلاند وزملائه لما بدأه موراي، فإنّ هناك بعض جوانب الاختلاف بينهما حيث استخدم موراي مفهوم "الحاجة للإنجاز"، بينما استخدم ماكليلاند وزملاؤه مفهوم الدافعية للإنجاز مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما (بن يونسي، 81:2006).

إنّ الانتقال من تصوّر محدّد بالحاجة للإنجاز إلى تصوّر وجداني محدّد بالتوقع لقي مزيدا من الاهتمام في نظرية التوقع –القيمة من قبل أتكنسون أحد زملاء ماكليلاند، والذي اهتمّ بسلوك المخاطرة أو بالدافع للإنجاز الذي يعتمد على هذا السلوك (بن يونسي، 2006، 81).

1- مفهوم دافعية الإنجاز:

ا- المعنى اللغوي للإنجاز:

يدلّ معنى الإنجاز في لسان العرب على معنى الإتمام، فيقال مثلا أنجزت الحاجة إذا قضيت، وإنجازك إياها أي قضاؤها .

نَجِزَ ونَجَزَ الكلامُ: انقطع. ونَجَزَ الوعْدُ يَنْجُزُ نجْزاً: حَضَر، وقد يقال: نَجِزَ. قال ابن السكيت: كأَنَّ نَجِزَ فَنِيَ وانقضى، وكأَنَّ نَجَزَ قَضَى حاجَتَه؛ وقد أَنْجَزَ الوعدَ ووَعْدٌ ناجِزٌ ونَجِيزٌ وأَنْجَزتُه أَنا ونَجَزْتُ به. وإِنْجازُكَهُ: وفاؤُك به. ونَجَزَ هو أَي وَفَى به، وهو مثل قولك حضرت المائدة. ونَجَزَ الحاجةَ وأَنْجَزَها: قضاها (ابن منظور، 1988 : 4351)

ويدلّ معنى الإنجاز في معجم المعاني الجامع: قام بإنجاز مهامه، إتمامها، إكمالها، ما يتمّ تحقيقه بنجاح.

وفي موسوعة علم النّفس (لعبد المنعم الحفني، 1978) هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه.

كما يعرف دافع الإنجاز في قاموس "وبستر"Webster (1961)، ويعرف في معجم الكلمات في علم النفس (1984Robert) بأنّه نجاح الفرد في إنجاز المهمّة التي يؤدّيها والسعي نحو تحقيق الأهداف والوصول إلى معايير الامتياز.

ويعرف قاموس علم النّفس (فاخر عاقل، 1985) الإنجاز achevement بأنّه معرفة أو مهارة معينة وهو خلاف القدرة capacité وذلك على اعتبار أنّ الإنجاز أمر فعلي حاضر وليس إمكانية.

كما يعرف قاموس علم النّفس والصّحة النفسية Goldenson(1984) دافعية الإنجاز بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصّعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسّعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (أبو شقة، 2007، 19-20).

ب- المعنى الاصطلاحي:

يمثّل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمّة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النّفسي المعاصر (الغامدي، 2009: 99 عن الماضي، 2001).

ومفهوم دافع الإنجاز من المفاهيم المحورية لتوجه إنجاز الفرد وما يرتبط به من أنشطة معرفية، ويمكن تعريف الدافع للإنجاز بأنّه (دافع مركّب يحرّك سلوك الفرد ويوجهه كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز أو في الأنشطة التي تكون محددات أو معايير النجاح والفشل فيها واضحة) (فتحي الزيات، 2004: 470).

ويرى "موراي" Murray أنّ مفهوم الحاجة للإنجاز يتضمّن ما يلي:

- رغبة الفرد في أن يقوم بتحقيق الأشياء التي يراها صعبة وكذلك رغبته في السيطرة على البيئة والتحكّم في الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية.
- حرص الفرد على أن يتغلّب على العقبات التي تواجهه، وأن يكون منافسا للآخرين متفوقا عليهم والعمل على تقدير ذاته (الغامدي، 2009: 99).

ويمكن استعراض بعض تعريفات دافعية الإنجاز لمعرفة مدلولها وهي كما يلي:

تناول الباحثون متغيّر دافعية الإنجاز باعتباره:

– دافع (الميل للإنجاز):

يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معيّن وفقا لمعيار معيّن من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك (الغامدي، 2009: 102 عن حسن1989: 21).

ومن بين هذه التعاريف تعريف موراي Murray للحاجة للإنجاز بأنها "القدرة على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكّم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلّب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (أبو شقة، 2007: 20 عن عبد القادر 10:1977).

ويعرف "اتكنسون" (1964) Atkinson دافع الإنجاز بأنّه استعداد لدى الفرد لبلوغ النجاح، وأوضح "أتكنسون" أنّ مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثّل في:

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول إلى الهدف وبذل الجهد.
- أن يتمّ ذلك وفقا لمعايير الجودة في الأداء.

ويتّفق تعريف جونسون وماكليلاند Johnson et Mc Clelland (1984) مع تعريف "اتكنسون" حيث عرفا الدوافع للإنجاز بأنه: "الميل للوصول إلى النجاح ورغبة الفرد في أن يكون ناجحا وأن يكون أداؤه على مستوى الامتياز أو هو الرغبة القوية لإتمام الأهداف على نحو أفضل" (أبو شقة، 2007: 21).

ويعرفه "يونغ" Young بأنه "تخطي العقبات والحواجز كما يعني القوة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكلّ سرعة بقدر الإمكان".

ويعرفه جولدينسون Goldenson بأنه "حاجة لدى الفرد للتغلّب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواصلة ومواظبة مستمرة" (الغامدي، 2009: 99)..

كما أورد رشوان (2006) عدة تعريفات منها:

تعريف ماكليلاند لمصطلح دافعية الإنجاز بأنّه "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء وفي ضوء مستوى محدّد من الامتياز" (خليفة، 1997: 10).

ويرى سبنس Spence أنّ "مفهوم الإنجاز يعني سلوك الفرد الموجه نحو العمل بطريقة تمكّن من تقييم أداء الفرد طبقا لمعايير داخلية أو خارجية مفروضة، وقد يتمّ هذا الإنجاز في مواقف يتنافس فيها

الفرد مع غيره أو قد يكون قاصرا على الفرد ولكن مع خضوع أداءه لتقييمات معروفة" (عطية، 1996: 92).

ويعرف عبد الخالق (36:1991) الدافع للإنجاز بأنّه "الأداء على ضوء مستوى محدّد من الامتياز".

ويحدّد السيد (1996، 237) دافعية الإنجاز بأنها عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد ومتفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد، وأنّ ناتج إنجازه لهذه الأعمال متقارب".

ويعرف الزيات (37:1996) دافعية الإنجاز بأنها: "دافع مركّب يوجّه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحدّدة".

ويذكر الحامد (139:1996) أنّ دافعية الإنجاز هي عبارة عن الحافز للسعي إلى النجاح، أو تحقيق نهاية مرغوب فيها، أو الدافع للتغلب على العوائق، أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه".

ويشير حسن (116:1999) إلى أنّ دافعية الإنجاز تعبّر عن تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، وعن السيطرة على البيئة والتحكّم في الأفكار وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها".

ويعرف زيدان (5:1989) دافعية الإنجاز بأنه: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح" (الغامدي، 2009: 100).

<u>– سمة شخصية (الشخصية الإنجازية)</u>:

حيث يفترض أنّ الإنجاز يمثل سمة شخصية مركبة، تتضمّن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية معينة (الغامدي، 2009: 102 عن حسن 1989: 21).

ترى هذه المجموعة أنّ الدافع للإنجاز تكوين افتراضي يتمثّل في مظاهر الوجدان المتعلّق بالأداء التقييمي لبلوغ معيار الامتياز وهو محصلة ثلاثة عوامل وهي الطموح العام، والمثابرة على بذل الجهد، والتحمّل من أجل الوصول إلى الهدف أي أنّه مفهوم فرضي مكوّن من عدّة دوافع مركّبة ويوجّه سلوك الفرد إلى تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير.

فقد أشارت صفاء الأعسر (175:1989) إلى أنّ دافعية الإنجاز هي "النظام الشبكي من العلاقات المعوقية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بالسعي نحو تحقيق التفوق والامتياز" (أبو شقة، 2007: 22).

كما عرّف الحجي (31:1996) دافع الإنجاز بأنّه "دافع مكتسب من البيئة ويشتمل على مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجّه الفرد نحو تحقيق الهدف كما يرى أنّه يمثّل رغبة الفرد

في التفوق والتميّز عن الآخرين وتحقيق الأهداف من خلال المثابرة والعمل الجاد وبذل الجهد ووضع خطط مناسبة تتّفق مع القدرات" (الغامدي، 2009: 100).

ويتّفق النابلسي (42:1993) في النظرة السابقة لمفهوم دافعية الإنجاز (دوافع مركبة) حيث عرفها بأنها خاصية ناشئة مركبة –عقلية وانفعالية– متميزة يتوقّف عليها وصول الفرد إلى المستوى الأمثل في ايّ أداء (رشوان، 202:2006).

– أداء (التحصيل الأكاديمي):

يعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز (الغامدي، 2009: 101 عن حسن 21:1989)، حيث عرف زيدان (1989: 5) الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح".

وأوضح عبد الفتاح (5:1981) أنّ الدافع للإنجاز: "هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ينشط ويوجّه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة في النجاح المدرسي".

ويذهب الزيادي (72:1972) إلى أنّ الدافع للإنجاز "دافع متعلم يكتسب وينمو ويتبلور خلال عملية التنشئة الاجتماعية ويتمثّل في رغبة الفرد في التحصيل والتفوق وأن يحتلّ الفرد مكانا في المجتمع وأن يحقّق شيئا وأن يفعل أحسن ممّا يفعله الآخرون".

ويعرف عبد الخالق (33:1991) الدافع للإنجاز بأنه "الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح" (أبو شقة، 2007: 22).

وعرف الصفطي (77:1995) دافعية الإنجاز "بأنها الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك".

ويشير قطامي وعدس (2002) أنّ دافع الإنجاز "هو الرغبة في القيام يعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميّز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضّل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلاّ على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جدا" (غباري، 2008: 50).

بناء على ما سبق ذكره أنّ مفهوم الدافعية للإنجاز يتضمّن الجوانب التالية:

- دافع الإنجاز تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى أهداف بناء على التخطيط وإتقان العمل والمهام في إطار استغلال ممكن وفي ضوء معايير للجودة الشاملة للأداء.
- دافع الإنجاز استعداد أو سمة في الشخصية وبالتالي فإنه كأي سمة نفسية لكلّ فرد نصيب منها ولكن بدرجات متفاوتة.
- مقاومة الضغوط الاجتماعية والضغوط التي قد يتعرض لها الفرد.

- الميل إلى وضع مستويات عالية (مرتفعة) في الأداء والسعي نحو تحقيقها.
- دافع الإنجاز هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح.
- مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم (وسطاني، 59:2010).

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة دافعية الإنجاز بأنها: "عبارة عن عدة دوافع مركبة –عقلية ومزاجية وانفعالية– تساعد الفرد في الوصول إلى أعلى المستويات من الأداء".

2– أنواع دافعية الإنجاز:

يميّز شارلز سمث، 1969(Charles Smith) بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

- **دافعية الإنجاز الذاتية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في موقف الإنجاز.
- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيّهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف، فإنّ كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف (الطواب، 1994: 101).

أمّا عمران (1980) فيفترض أن دافع الإنجاز يتكوّن من الأبعاد التالية:

* **البعد الشخصي:**

ويتمثّل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأنّ دافعيته في ذلك ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أنّ في الإنجاز متعة في حدّ ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية ويميّز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كلّ من الطموح والتحمّل والمثابرة وهذه أهمّ صفاته الشخصية.

* **البعد الاجتماعي:**

ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمّن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

* **بعد المستوى العالي في الإنجاز:**

ويقصد بهذا البعد أنّ صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيّد والممتاز في كلّ ما يقوم به من عمل (مجدي، 181:2003-183).

3– مكونات دافعية الإنجاز:

يرى أوزبل أنّ هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

* **الحافز المعرفي:**

الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث أنّ المعرفة الجديدة تعين الأفراد ويفهم، حيث أنّ المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فإنّ ذلك يعدّ مكافأة له.

* **توجيه الذات:**

وتمثّل رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصدق والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميّز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدّي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

* **دافع الانتماء:**

بمعناه الواسع الذي يتجلّى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقّق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أنّ الفرد يستخدم من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه (شوقور، 2016: 46 عن مجدي، 2003: 181).

كما حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام الباحثين العرب، حيث توصل الشربيني (1978) إلى إحدى عشر سمة تعبّر عن الدافع للإنجاز هي الطموح والمثابرة، والاستقلال، والثقة بالنتفس، والاتقان والحيوية، والفطنة، والتفاؤل، والمكانة، والجرأة الاجتماعية.

أمّا عبد القادر (1978) كشف عن ثلاث دوافع فرعية للإنجاز تتمثّل في: الطموح العام، والنجاح والمثابرة على بذل الجهد، والتحمّل من أجل الوصول للهدف (يونس، 2009: 82).

أمّا عبد المجيد (1985) فاعتبر أنّ الدافع للإنجاز دالة لسبعة عوامل هي: التطلع والنجاح، والتفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة، الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين في نشاط، والقدرة على إنجاز الأعمال الصعبة والتحكّم فيها والسيطرة على الآخرين والانتماء إلى الجماعة، والعمل من أجلها، وتنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان، مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أمّا جاكسون وأحمد وهبي (1986) فيرون أنّ الدافع للإنجاز ناتج عن عدّة عوامل أولية وهي:

- المكانة بين الأفراد.
- المكانة بين الخبراء.
- التملك
- الاستقلالية.
- التنافسية.
- الاهتمام بالامتياز.(شوقور، 2016: 48).

4- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

بيّنت الدراسات بأنّ هناك عوامل عدّة تؤثّر في دافعية الأفراد للإنجاز، ومن بين أهمّ هذه العوامل نذكر ما يلي:

أ- أساليب التنشئة الأسرية:

تعتبر الأسرة النظام الاجتماعي الأول الذي يتعامل معه الطّفل والذي يبني من خلاله ردود أفعاله وتصرفاته، ولقد أظهرت العديد من الدراسات الخاصة بأساليب تربية الطفل بأنّ التدريب المبكّر للأطفال على الاستقلالية، والاعتماد على النّفس وإكسابهم مهارات معيّنة يولّد لديهم دافعية عالية للإنجاز.

ويشير ماكليلاند (1975) إلى أنّ الأسرة تعتبر من أهم المؤسسات المؤسسة عن التنشئة الاجتماعية للأبناء، كما أنّ طبيعة العلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء يهيّئان مناخا مناسبا لنموّ دافعية الإنجاز، وتؤكّد هدى قناوي (1983) إلى أنّ الأسرة تسهم بصورة ما في تجديد مسار تكوين الشخصية، وتضع أساس شخصية الفرد، وبقدر ما يتوافر في البيئة الأسرية من مناخ صحّي مناسب لنمو الشخصية بقدر ما تنمو الشخصية المنتجة، فالطريقة التي يتربّى بها الطّفل خلال فترة ما قبل المدرسة تؤثّر وتحدّد منجزاته التالية في مجالات النشاط الإنتاجي، والعمل الفني، ومركزه في المجتمع (أبو شقة، 2007: 57).

ويظهر دور الأسرة خاصة -خاصة دور الأم- التي يكون لها دور رئيسي في تربية الطفل في مراحل سنه الأولى ومدى نجاحها في تنمية إحساسه بذاته واستقلاليته وتوجيهه للأعمال التي يمكن أن يستقل بها وينجح، وتدربه على تخطيط وتقييم النتائج التي يتوصّل إليها ويستفيد من تجاربه السابقة، ويرى مصطفى تركي (1973) أنّ التّدريب على التنبؤ والتخطيط وتقييم النتائج قدرات عقلية عليا لا تظهر في الطفولة المبكرة حيث أكّد بأنّ ذلك بداية لبناء دافع الإنجاز عند الشّخص (أبو شقة، 58:2007).

وتظهر أهمية الاستقلال في نشأة دافع الإنجاز في دراسة "ونتربوتوم" Winterbottom (1957) فيما أورده محمود عبد القادر (1977) حيث وجدت أنّ الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في دافع الإنجاز في ظروف عادية هم الأولاد الذين توفرت لهم فرص الاستقلال في أعمالهم في سن مبكرة، وتؤكّد الدراسة على أنّ دافع الإنجاز له علاقة موجبة مرتفعة بسمة الاستقلالية عند الطّفل بحيث يمكن القول أنّ درجة استقلالية الطفل تصلح كمؤشّر جيّد لتقدير دافع الإنجاز عند الطفل، ويبدو أنّ ديناميات اكتساب سمة الاستقلالية في مرحلة الطفولة قريبة الشبه من ديناميات اكتساب ونمو دافع الإنجاز، وربّما اعتبر الإنجاز والاستقلالية مظهرين متكاملين لعملية التنشئة الاجتماعية (أبو شقة، 2007: 58، عن محمود عبد القادر، 1977:15-16).

ويميّز "موراي" بين تشجيع الوالدين للاستقلال بصفة عامة وتشجيعهما للإستقلال المنجز بصفة خاصة، ويكون الاستقلال المنجز بأن يسمح الآباء والأمهات لأولادهم بالاستقلال في عمل من الأعمال أو التجارب التي يكون فيها النجاح مؤكّدا، وأن تعطى للطّفل التعليمات الكاملة بحيث تكون واضحة وغير

مطولة، وأن يكافأ على الأعمال التي يستقل فيها بنفسه(أبو شقة، 2007:58-59 عن موراي، 1988: 187-198).

ومن هذا نلاحظ أهمية تدريب الوالدين لأبنائهم على الاستقلال المنجز وليس الاستقلال فقط، فالآباء المتسامحون قد يدفعهم تسامحهم مع أبنائهم إلى تجارب استقلالية كثيرة من غير أيّة قيود وبالتالي يعرضونهم للفشل، وتكرار الفشل يضعف الدافع للإنجاز، وكذلك فإنّ الآباء المتشددين الذين يحاسبون الطفل على كلّ خطوة، ويضعون كثيرا من القيود ولا يتركون له فرصة للاعتماد على النّفس فإنّه غالبا ما يضعف الدافع للإنجاز (أبو شقة، 2007: 59 عن رافيدوف 1995: 169).

فقد تبيّن أنّ الآباء الذي يمضون وقتا طويلا في اللعب مع أطفالهم لاسيما في السنوات الأولى من حياتهم، ترتفع لديهم مستويات الدافعية للإنجاز وذلك بوصفها ردّ فعل لتشجيع الآباء لأداء الأبناء والثناء على إنجازاتهم، ويؤكّد ذلك كولمان Colman (1993) حيث يرى أنّ دافعية الأطفال تتأثّر بمدى تشجيع وتحفيز الأولياء نحو الإنجاز، واتخاذ المبادرات والمنافسة (شويخي، 2013: 87 عن Lienry, Femouillet Fabien, 2006).

ب– المستوى الثقافي للأسرة:

هناك علاقة وطيدة بين المستوى الثقافي للوالدين ونوع التربية التي يقدمونها إلى أبناءهما، معنى ذلك أنّ أساليب التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف المستوى الثقافي للوالدين، فالطّفل الذي ينشأ من أسرة مثقّفة ليس هو ذلك الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة أو غير مثقّفة، ولقد أجرى أبو المجد إبراهيم مجاهد الشويحي سنة 1987 دراسته حول "العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة ودافعية الإنجاز وذلك على عيّنة من طلبة وطالبات السنة الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وتوصل فيها أنّ هناك فروقا فردية ذات دلالة إنسانية بين منخفضي ومتوسطي المستوى الثقافي لصالح متوسطي المستوى الثقافي، وفروقا فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ومرتفعي المستوى الثقافي في درجة دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي المستوى الثقافي".

أمّا وولف Wolf فيعتبر أنّ المستوى الثقافي له صلة بالتحصيل الأكاديمي وبدافعية الطفل للإنجاز، وهو يرجع أهمية كبيرة للعوامل التالية:

- طموح الوالدين بالنسبة لتعليم الطفل.
- اهتمام الوالدين بالتحصيل الأكاديمي.
- الضغط الاجتماعي في البيت نحو التحصيل الأكاديمي.
- المكافأة التي تقدم على الإنجاز الأكاديمي.
- معرفة الوالدين بالتقدم العلمي.
- الترتيبات التي تعدّ لإحراز الأهداف التعليمية (شويخي، 2003:88 عن زروالي،2003).

ج- القيم الدينية للوالدين:

من المعروف أنّ أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثّر إلى حدّ كبير بقيم الوالدين التي تمثلها آراؤهم الدينية وبالتالي فإنها "أي القيم الدينية" تمارس تأثيرا غير مباشر على مستوى دافعية الإنجاز عند الأبناء (رشيدة ساكر، 30:2015).

ويؤكّد ذلك عبد اللطيف عمارة (1981) أنّ العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز الأفكار السائدة، فمثلا الفهم الصحيح للمبادئ والأفكار التي يقوم عليها الدّين الإسلامي في المجتمعات الإسلامية تقوي دافع الإنجاز لدى الأفراد (سعدة أبو شقة، 2007: 60).

د- القيم الثقافية السائدة في المجتمع:

تعتبر الحاجة للإنجاز متغيّرا محدّدا ثقافيا، فبعض المجتمعات أو الثقافات تزكّي الإنجاز وتضعه في موقف رئيسي داخل تركيب الاتجاهات والقيم المترابطة فيما بينها، في حين أنّ بعض المجتمعات أو الثقافات الأخرى قد تنظر إلى الأشخاص ذوي دافع الإنجاز العالي بعين الشكّ وتعتبرهم مصادر لتهديد تضامن الجماعة ومقتضيات الولاء لها.

ولاشكّ أنّ ثمة تباينا في معدلات الأداء أو الإنجاز التي تحققها المجتمعات المختلفة بل أيضا الجماعات النوعية (المهنية أو الدينية)، وقد توصل ماكليلاند إلى نتيجة مفادها:

أنّ المجتمع عندما يرى في دافعية الإنجاز قيمة يحرص عليها ويستهدفها في سلوك أفراده، فإنّه يتّخذ كافة الأساليب التي تضمن تدريب أبنائه على السلوك والنشاطات التي تحقق القيمة وتتماشى معها ويتّخذ منها محورا للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء.

وبهذا يمكن افتراض أنه إذا ما وجد عدد من الأشخاص ذوي درجة عالية في الحاجة للإنجاز في ثقافة معينة وزمن معين فإنّه سيوجد نشاط خلاق على نطاق كبير وبالمقابل يمكن اعتباره أيضا متغيرا تابعا عبر عمليات التطبع الاجتماعي والثقافي في المجتمع، حيث ينتج مجتمع الإنجاز أفرادا مجتهدين، ومبتكرين، ومجدّدين، ومخاطرين، وذوي بصيرة اقتصادية (يحياوي، 2008: 51-52).

هـ- التنشئة الاجتماعية:

دافع الإنجاز هو دافع مكتسب، يكتسبه الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية والتنظيمية والسياسية التي يتلقاها من المجتمع، وهو دافع يمكن اكتسابه حتى في فترات متقدمة من العمر عن طريق التدريب والنوعية، فقد قام ماكليلاند بعدّة تجارب في هذا المجال نذكر على سبيل المثال التجربة التي تمّ من خلالها تدريب مجموعة من المديرين على اكتساب دافع الإنجاز، وبعد انتهاء فترة التدريب ومباشرة أعمالهم وجد أنّ إنجازهم بعد التدريب المتمثل في زيادة المبيعات والأرباح كان أعلى مقارنة بإنجازهم قبل التدريب، فكيف ينشأ لدى الفرد الدافع للإنجاز؟

إنّ التنشئة الاجتماعية للطّفل تترك آثارا إيجابية أو سلبية حول مفهومه عن ذاته، وتتشكّل إدراكات الفرد لذاته من خلال احتكاكه بالبيئة الاجتماعية من جهة والعلاقة الديناميكية بين الفرد والعالم الخارجي من جهة أخرى ومدى تأثره بتقويم الآخرين له وما يعتقدونه عنه (يحياوي، 53:2008).

و – المدرسة:

تعدّ المدرسة من أصلح البيئات التي تساعد على تنمية دافع الإنجاز الذي أوجدته تربية الأسرة، وتأثير المجتمع الذي يعيش فيه الطفل خارج منزله ويلي ذلك دور المدرسة في التّأثير على دافع الإنجاز ومن المفروض أن تعمل المدرسة على تنمية هذا الدافع لما له من أثر في التحصيل الدراسي، ويظهر دافع الإنجاز جليا واضحا في المدرسة في صورة الاهتمام بالدراسة والحرص على النجاح ذلك أنّ نجاح الطّفل أو فشله في اختيار معيّن من الدراسة يقرّر مستقبله وحياته، ولهذا يبذل أقصى جهد ممكن، وهذا الجهد يتأثّر بمستوى دافع الإنجاز لديه (أبو شقة، 2007: 60).

وترى "كلثم علي غانم" أنّ التعليم أداة تعدل سلوك الفرد وتكسبه الخصائص النفسية المرتبطة بالإنجاز مثل: الاستقلالية، الرغبة في النجاح، التوجه إلى المستقبل، المثابرة، فالمدرسة تعزّز من القيم والسلوكيات التي تسهم في تحديد مكونات الشخصية (شويخي، 2013: 89 عن بني يونس، 2007)، كما أنّ أسلوب التربية الذي تتبعه المدرسة والمناهج وما تحتويه من معرفة تكون مرتبطة بحياة التلاميذ ومحققة لأهدافهم، وكذلك طرق التدريس التي تخلق مواقف منافسة بين التلاميذ، وربط المواد العملية بحياة التلاميذ، وتحديد الأهداف في عمليات التعليم وتوضيحها في أذهان التلاميذ، كل ذلك له دور رئيسي في تنمية دافع الإنجاز (ابو شقة، 60:2007).

كما ذكر زايد أنّ طرق التدريس وبعض الأساليب تؤثّر وتعمل على الرفع من الدافع للإنجاز، أمّا عن علاقة هذا الأخير بنوع التخصص فقد بيّنت دراسة فورنر Forner وجود اختلاف بين الشعب الدراسية في الدافع للإنجاز نظرا لكون بعضها تختار من طرف التلميذ، بينما شعب أخرى يوجهون إليها مجبرون (شويخي، 2013: 89 عن رحماني 2009).

وحتى يمكن أن تقوم المدرسة بدور في تنمية دافع الإنجاز يجب إتباع الآتي:

1. تحديد أهداف ما يقوم التلاميذ بدراسته بوضوح في أذهانهم.
2. ربط المواد المتعلمة بالأهداف.
3. خلق مواقف منافسة بين التلاميذ ليحققوا ذواتهم وينالوا التقدير والإعجاب.
4. تعريف التلاميذ بتقدمهم أولا بأول ومقارنتهم بزملائهم (أبو شقة، 2007: 61 عن الأعسر وآخرون، 1983: 265).

ويؤكّد دافيدوف على الدور المدرسي في تنمية السلوك المرتبط بالإنجاز من خلال أنماط التغذية المرتدة التي تشجع التّمكّن والكفاءة في مواقف الإنجاز (أبو شقة، 62:2007 عن دافيدوف 1995: 470).

5- نظريات دافعية الإنجاز:

هناك العديد من النظريات نذكر من بينها:

- نظرية ماكليلاند Mc Clelland Theory(1961):

لقد كان "لموارای" ونظريته فيما يرى "جوزيف" أكبر الأثر على عالم النفس الأمريكي "ماكليلاند" الذي تقوم نظريته على أنّ الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني (الحاجة للسيطرة والإنجاز وحكم الذات والعدوان والحاجة إلى النشاط الجنسي) وقد حدّد "ماكليلاند" في دراسته الحاجة السائدة وهي الحاجة للإنجاز، كما حدّد في دراسته أيضا خصائص الحاجة للإنجاز مستخدما أساليب المخيلة الإنجازية فهو يرى أنّ كل فرد لديه حاجات نفسية أساسية من بينها الحاجة للإنجاز والرغبة والحماية والأمن (Joseph, 1981, pp : 144145).

وبذلك نستطيع القول أنّ ماكليلاند (1953) قد قدّم تفسيرا فنيا لدافع الإنجاز إذ افترض أنّ الإمارات المرتبطة سابقا بالحوادث الإيجابية تنتج عادة آثارا جانبية مهمّة، وإذا أدت مواقف الإنجاز السابقة إلى تأثير موجب فإنّ الفرد سيكون أكثر مشاركة لسلوكيات الإنجاز، وعلى العكس إذا عوقب شخص على الفشل فإنّ الخوف سينمو وسيكون هناك دافع لتجنّب الفشل لديه.

وتشير نظرية "ماكليلاند" ببساطة إلى أنّه في ظلّ ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة –مثلا هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإنّ الفرد يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف (In Beck, 1978, p.318).

وقد أوضح كورمان Korman (1974) أنّ تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لأنه:

- قدم للمشتغلين بالمجال أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة ارتقاء الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، وهذا يتوقّف على نتائج الإنجاز، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية.
- استخدم فروضا تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة إلى الإنجاز في بعض المجتمعات ويشير "كورمان" بأنّ المنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في الآتي:

هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة:

أ – مواقف المخاطرة المعتدلة: حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل ألا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب – المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكاناته وقدراته على الإنجاز وذلك بمعرفته لنتائج أعماله، أو ما يسمى (بالتغذية المرتدة).

ت – المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه: ومنطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز –يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل الذي يقوم به (Korman, 1974,p.190).

وامتدت أعمال ماكليلاند (1961) من دراسته المهام المعلمية التجريبية إلى دراسة البيئة الطبيعية والمشكلات الاجتماعية، وذلك لكي يدعم نظريته، من خلال دراسة النمو الاقتصادي في علاقته بمستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد بعض المجتمعات، وتمثّل ذلك في كتاباته عن المجتمع المنجز، وتبيّن لنا مدى اهتمام "ماكليلاند" بدافع الإنجاز بما أجراه من بحوث ودراسات، إذ يشير هذا الميل الدافعي عنده، إلى استجابات توقعات الهدف الإيجابية والسلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا وفق مستوى معين من الإنجاز والتفوق، حيث يقيم الأداء على أنّه نجاح أو فشل، وقد توصّل "ماكليلاند" من خلال أبحاثه ودراسته إلى تصورات خلاقة للدافعية ويمكن القول أنّ "ماكليلاند" قد ركّز في دراسته وفي تأصيل تصوراته النظرية أساسا على متغير دافعي واحد وهو متغير دافع الإنجاز، إذ أظهرت دراسته أنّ الفروق الفردية في قوة دافع الإنجاز – كما تقاس على اختبار تفهم الموضوع TAT– تتوقف على البيئة خاصة حينما تؤدي أساليب تربية الطفل إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات لديه، وفيما يختصّ بالتّأصيل النظري والدافعية قدّم "ماكليلاند" مساهمة بالغة الأهمية تتمثّل في الانتقال من تصوّر يقوم على مفهوم حتمية الحاجة need determined conception إلى تصور آخر تبدو فيه الحاجة محتومة بما يرتبط بها من توقع وجداني Hedonistic expectation- Determined conceptin (في إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص 39).

وقد قام ماكليلاند (1953، 1961،1985) بدراسات مكثفة في مجال دافعية الإنجاز خلال استخدام المخيلة الإنجازية، واتجهت تلك الدراسات إلى التأصيل السيكولوجي لدافعية الإنجاز وقياسها ومصادرها باعتبارها دافعا ناميا، كما أسفرت عن ""تطوير تفهم الموضوع TAT" لاستخدامه في قياس دافعية الإنجاز، وكذلك تحديد الارتباط بين ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد والازدهار الاقتصادي في بعض دول العالم، وأثر الثقافات الفرعية (Subculture) في تحديد مستوى هذا الدافع.

وقد قام "ماكليلاند" كذلك بتحليل لمضمون قراءات الأطفال والحكايات والأساطير في الفترة من 1925-1950 في ثلاث وعشرين دولة من دول العالم.

وتبيّن له من خلال دراسة العلاقة بين النمو الاقتصادي في هذه الدول مقدرا باستهلاك الكهرباء بالكيلو وات/ساعة، ومستويات الحاجة للإنجاز من خلال المخيلة الإنجازية (Achievement Imagery) تبين أنّ تدريب الأطفال على الإنجاز كان وراء النمو والازدهار الاقتصادي الذي حدث (أبو شقة ،2007 :25-27)عن(Mc Clelland, 1961, pp.153-183).

- نظرية الحاجة للإنجاز لـ"اتكنسون" Atkinson(1966):

اتسمت نظرية "أتكسون" في دافعية الإنجاز بعدد من الملامح والتي ميّزتها عن نظرية "ماكليلاند"، ومن أهمّ هذه الملامح أنّ "أتكنسون" أكثر توجّها نحو الدراسات المخبرية، وأكثر تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، والتي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المواكبة لمواقف الحياة التي تناولها "ماكليلاند"، وما يميّز "اتكنسون" أنّه اسّس نظريته في ضوء معطيات كل من نظريات الشخصية وعلم النفس التجريبي (Korman,1974, p,195).

حدّد كل من "ليتوين" و"سترينجر" فيما أورده إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979) مبادئ نظرية "أتكنسون" في دافعية الإنجاز على النحو التالي:

يتمتّع جميع الأفراد بمعين هائل من الطاقة الكاملة وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية والتي تعدّ بمثابة صمامات ومنافذ توجّه تدفّق الطاقة من هذا الرّصيد وتنظمها.

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوى النسبية لهذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد لها.

أن يكون الدافع قد وضع موضع التقييد أم لا، أي كون الطّاقة تنساب من خلال المنفذ كي تتحوّل إلى سلوك يتوقّف على الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه.

إنّ خصائص الموقف تستثير دوافع مختلفة كي تفتح صمامات أو منافذ مختلفة للطاقة، فأيّ دافع أو منفذ للطاقة حساس في استجابته لمجموعة مختلفة من الخصائص الموقفية.

يؤدّي كل دافع إلى نموذج من السلوك يختلف عن النموذج السلوكي لدافع آخر.

إذا تغيّرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات، فإنّ دوافع مختلفة تستثار، ويتمخّض عنها تنشيط نماذج معينة ومختلفة من السلوك (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور،1979،ص4-41)

ويؤكّد أتكنسون وفيرز Atkinson & Feathe (1966) في نظريته على الدافعية المستثارة ويراها دالة لمتغيرات ثلاثة هي: الدافع Motive- والتوقع Expectancy-، كما أكّد على دور الصراع بين الميل لإحراز النجاح Tendency to Success والميل نحو تجنّب الفشل Tendency To Avoid Failure ويؤكّد "أتكنسون" أنّ ميل الفرد نحو إحراز النجاح (دافع الإقدام) ينحدر نتيجة التفاعل بين ثلاثة متغيرات عبر عنها بالمعادلة الآتية:

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

Ms = الدافع للنجاح أو دافع الإنجاز Motive to Success

PS = احتمال النجاح Probability Of Success

IS = القيمة الحافزة للنجاح Incentive value of Sucess

وعلى الجانب الآخر يحدّد "أتكنسون" دافعية الإنجاز كما تظهر من خلال ميل الفرد نحو تجنب الفشل "دافع الإحجام" يتحدّد كذلك نتيجة التفاعل بين ثلاثة متغيرات عبر عنها بالمعادلة:

$$Taf = Maf \times Paf \times Iaf$$

Maf = الدافع لتجنب الفشل Motive to Avid Failure

Paf = احتمال أو توقع الفشل Probability Of Failure

Iof = القيمة الحافزة السالبة للفشل Négative incentive value of failure

أي أنّ الميل إلى تجنّب الفشل = دافع تجنب الفشل x احتمال أو توقع الفشل x القيمة الحافزة للفشل.

ويربط "أتكنسون" بين هذه الاحتمالات المتضادة (Ts-Taf)، فيذكر أنه إذا كانت دافعية النجاح أكبر من دافعية تجنب الفشل أي (Ts> Taf) فإنّ الأداء يصل إلى ذروته في هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبتعدون عن الأهداف المضمونة ويفضلون الأعمال المتوسطة الصعوبة، التي تتحدى إمكاناتهم وهذا ما يعرف بالمخاطرة المحسوبة (Moderate Risk-Taking) وبالعكس عندما يكون الميل إلى بلوغ النجاح أقل من الميل إلى تجنب الفشل (Ts<Taf) فيكون الموقف على النقيض، نجد الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة يبتعدون عن الأعمال المتوسطة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا (Atkinson 1984,pp.101-119)..

وملخص نظرية "أتكنسون" وجوهرها يتحدّد في أنّ الشخص ذا الدافعية العالية للإنجاز، يضع أهدافه أو مستوى طموحاته في نطاق الاعتدال، أي يتّخذ مخاطرة محسوبة حيث تعتبر المخاطرة المعتدلة أهم مظهر تعبيري سلوكي يميّز ذوي دافعية الإنجاز العالية، وهذا ما تؤكّده دراسات أتكنسون Atkinson (1984) جونسون وماكليلاند (Johnson & Mc Clelland) (1984) وفي المقابل نجد أنّ ذوي دافعية تجنب الفشل العالية، إمّا أن يختاروا أسهل البدائل (مخاطرة منخفضة) أو أصعبها (مخاطرة عالية) حيث يكون الهدف من الناحية الواقعية محتوم الفشل، وهذا يخفض قلق الشخص من الفشل إلى حده الأدنى.

ومن خلال هذا العرض لنظرية "أتكنسون" في دافعية الإنجاز يمكن إبراز النقاط التالية:

قدم "أتكنسون" في نظريته محددات سلوك المخاطرة .

أثبتت تظرية "أتكنسون" المحدد المعالم، وكذلك الدراسات الطويلة التي قامت على أساسها إمكانية وضع هذه النظرية في قالب إجرائي تطبيقي لتنمية دافعية الإنجاز، ولعلنا نلتمس من نتائج الدراسات التي تناولت تنمية دافعية الإنجاز أدلة تؤكّد صدق النظرية.

لا ينكر "أتكنسون" دور الحافز الخارجي في نجاح الفرد أو فشله في سلوكه الموجه نحو الإنجاز، وبالتالي يعطي أهمية للمتغيرات البيئية، وخبرات الطفولة في علاقتها بمستوى دافعية الإنجاز، فهي تحدّد احتمالات النجاح أو الفشل في سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمرّ بها .(أبو شقة ،2007 :28-31)

-نظرية وينر"Wiener" الإعزائية(1966):

قام وينر Wiener (1966) بتطوير نظرية "أتكنسون" في دافعية الإنجاز بعد الدراسة والتحليل وافترض أنّ النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز لتحقيق الهدف وأمّا الفشل في أداء مهمة ما فينتج عنه نوعان من التوافق للميل الناتج:

الأول: انخفاض احتمالية النجاح (Ps) حيث يتحقق الفرد من أنّ المهمة صعبة وتفوق إمكاناته بكثير.

الثانية: تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية وينشأ عن هذا النوع من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الأهداف.

وأطلق "وينر" على الدافعية المتبقية في المحاولة الأولى، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم (ميل القصور الذاتي) Intertial Tendency (Ig) وعدل وينر من معادلة الميل النهائي Resultant Tendency من خلال إضافة ميل القصور الذاتي (Ig) على النحو التالي:

$$Tr = (Ms-Maf)\ (Ps \times Is) + Ig$$

الميل النهائي = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل).

(احتمالية النجاح x القيمة الحافزة للنجاح) + ميل القصور الذاتي.

ومن التنبؤات التي أقيمت في ضوء هذا التصور الذي قدمه "وينر" من خلال هذه المعادلة، هو أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل ($M_s > M_{af}$) سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل –وأنّ الأفراد الذين يزيد لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن الدافع للنجاح (MsMaf <) سيكونون أكثر فقرا– أي يقلّ لديهم مستوى الدافعية– مع زيادة عدد مرات الفشل (Arkes & Graske, 1977,pp.214-215).

وأضاف وينر (1986) تكوينات سببية إلى مفهوم التوقع مثل القدرة والجهد وأوضح أنّ ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد فعندما يكون الدافع للإنجاز مرتفعا عند الفرد يزداد مستوى الأداء عند الفشل حيث يأخذ الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة من فشلهم منطلقا للنجاح

بعكس الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة حيث يلاحظ أنّ أداءهم ينخفض بصورة ملحوظة عند الفشل وقد عزا ذلك لاختلاف الفرد لأسباب الفشل أو النجاح حيث افترض أنّ الأفراد من النوع الأول يعزى فشلهم إلى الافتقار للجهد أمّا من يتميّز بدافع منخفض فيرجع فشله إلى افتقاره للقدرة، وقد أبرز "وينر" أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لدافع الإنجاز (أبو شقة،2007:31-32)

- نظرية راينور وروبين:

تقدّم راينور وروبين (Raynor and Rubin) (1971) بإضافة جديدة لنظرية "أتكنسون"، فهما يؤكّدان على مفهوم التوجه للمستقبل Future Orientation وقد أوضحا أنّ هذا المفهوم يعتمد على تسلسل الخطوات في العمل واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر وفي المستقبل، فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية تؤثّر على المهام الأخرى المشابهة في المستقبل.

ففي حالة العمل الذي يتطلّب التوجه نحو المستقبل، أي تسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية فيه النجاح في المرحلة السابقة وهكذا حتى يصل إلى آخر مرحلة، ففي هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميّز بارتفاع دافعية الإنجاز أفضل ممّن يتميّزون بانخفاض دافعية الإنجاز، أمّا إذا كان العمل غير متسلسل قد يحدث العكس حتى لو كان العمل على نفس الدرجة من السهولة وتبرز هذه النظرية ما يتميز به الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز من توجه نحو المستقبل ويتّصفون بصفات مثل الطموح والمثابرة وتحمّل المسؤولية، والتفاؤل، وتقدير الذات (Atkinson1984,p.309).

وقد أوضح "راينور" عكس ما توصّل إليه "أتكنسون" من خلال تصوره للعلاقة بين أداء المهمّة الحالية والنتائج المستقبلية حيث تبيّن أن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضّلون المهام السهلة بينما يفضلون المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة، فمن خلال اختيار المهام السهلة يتزايد توجه الشخص نحو الإنجاز تدريجيا حيث الاستمرار والمواصلة في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي. (أبو شقة ،2007 :32-33).

- نظرية كيوكلا Kukla(1972):

على الرغم من أنّ نظرية "كيوكلا" امتداد لنظرية "أتكنسون"، إلاّ أنها فسرت الأداء بطريقة مختلفة فهي لم تقر بوجود استعداد ثابت ودائم لدى الفرد لتحقيق النجاح (M_s) وتجنب الفشل (M_{af}) ولكنها أكّدت على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد تبعا للموقف الذي يواجهه، فقد ساوت بين نتائج الدافع للإنجاز ومفهوم القدرة المدركة، وتفترض أنّه عندما يدرك العمل على أنه سهل فإنّ الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية –أي الذين يعتقدون أنّ قدراتهم عالية نسبيا– سيبذلون جهدا بسيطا لضمان النجاح، أمّا الأفراد منخفضي الدافع للإنجاز– أي الذين يعتقدون أنّ قدراتهم دون المستوى– يتوقع منهم بذل جهد أكبر

لضمان النجاح، وحينما تكون القدرة متكافئة عند المجموعتين، فإنّ الأفراد منخفضي الدافع للإنجاز سوف يؤدون أفضل من الأفراد مرتفعي الدافع للإنجاز حينما يدركون العمل على أنّه سهل، أمّا حين يدرك العمل على أنّه صعب فإنّ الأشخاص ذوي الإنجاز المرتفع سيكون أداؤهم أفضل من الأشخاص ذوي الإنجاز المنخفض، ونجد أنّ نظرية كيوكلا تؤكّد على النتائج والصعوبات الموضوعية للأداء وخبرات النجاح والفشل على العمل، وقد أوضحت أثر القدرة وإدراك صعوبة العمل وما يتبع ذلك من المثابرة على بذل الجهد والتّحمّل من أجل الحصول على النجاح باعتبارهامن مظاهرتكوين الدافع للإنجاز. (أبوشقة ،2007 :33-34)

- نظرية توجهات أهداف الإنجاز :

إن نظرية توجه الهدف goal orientation theory أو نظرية أهداف الإنجاز Achievement goals theory هي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي-المعرفي لتفسير الدافعية وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز خلال الأربعة سنوات الأخيرة من القرن الحادي والعشرين وأصبح لها دور كبير في مجال التعلم والتحصيل (راضي، 2015: 129 عن Pintrich, 2010 ; 18).

وقد ذكر بنترتش (Pintrich,2010) أنّ هذه النظرية قد طورت من قبل علماء علم النفس المعرفي وعلماء النفس التربوي لشرح كيفية تعلم الأفراد الأداء في المهمات الأكاديمية وهي أكثر نظريات الهدف أو أهداف الإنجاز ملائمة وقابلية للتّطبيق لفهم وتحسين عملية التعلم والتعليم (راضي، 2015: 129).

فقد بدأ الباحثون في الفترة الأخيرة الاعتماد على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية وذلك كنتيجة لجهود العديد من الباحثين في هذا المجال أمثال:

"نيكولز" John Nicholis، "إمس" Carole Ames، "موهر" Martin Maehr، "دفيك" Carole Dweck (رشوان،2006: 118 عن 1999، Elliot).

كما تهتمّ هذه النظرية المعاصرة بالدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي حيث تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمّة ما (سبب الدافعية) فهي نظرية كيفية للدافعية.

لذا فلم يَعُد البحث في الفروق الفردية بين الأفراد في ضوء هذا الاتجاه يهتمّ بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية (مثل الطموح والحماسة) وإنّما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمّن نوع التوجّه الدافعي للفرد فهذه النظرية تركّز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية (رشوان، 2006، 118-119).

كما تعدّ نظرية الأهداف إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير الإنجاز الأكاديمي (Ames ;1992) حيث ترى هذه النظرية أنّ الدافعية الأكاديمية هي مكون افتراضي يفسّر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتمّ توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والإنسان، والقيم الاجتماعية، وتجنب العمل، والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه، وأنماط العزو والتي يفسر بها ردود أفعاله الانفعالية (الرفوع، 2015، 161 عن 1990، Pintrich & D Groat).

فلقد أكّدت الكثير من مناحي علم النّفس المعرفي على أنّ الأفعال تتحدّد بواسطة الأهداف، فقد افترضت معظم نظريات الدافعية بعض أنماط من الأهداف أو الغايات أو ما يعرف بعمدية السّلوك الإنساني وهذه الأهداف يمكن تحقيقها واقعيا وتوصف بأنّها معرفية كما في النظريات المعرفية للدافعية أو أقلّ معرفية كما في نظرية الحاجات الكلاسيكية لـ"موراي" Muray في 1937 أو بأنها لا شعورية كما في نماذج التحليل النفسي لـ"فرويد" Freudفي 1957.

ففي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتّجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكوّنات المعرفية والوجدانية للسلوك وهو ما يعرف بالسّلوك الموجّه بالهدف ولذا فقد بدأ الرّبط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى كالحاجة للإتقان وصعوبة المهمّة ومشاعر الفرد من قلق وضغط وشعور بالفشل كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم (رشوان، 2006: 119 عن 1999 Linnenbrink,et al)، ونتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز كإطار يحاول إحداث ذلك التّكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية في السنوات الأخيرة.

فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثّر على كيفية تعلّم الخبرات في مواقف الإنجاز حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه في تقييم سلوك الإنجاز ووضع الأهداف الشخصية للتعلم وبذل الجهد حتّى تتحقّق الأهداف المنشودة (Seegers etal, 2002)، واختلافات توجهات أهداف الإنجاز وبروفيلاتها المختلفة يمكن أن تقود إلى اختلافات في كيفية الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية وعند التركيز على أهداف

الإتقان يكون الدافع هنا دافعا داخليا بينما التّركيز على أهداف الأداء يقود إلى دافعية خارجية تتمثّل في التركيز على تحصيل الدرجات وإبعاد الآخرين أو الظهور كأفضل منهم (رشوان، 2006، 120).

1- مفهوم توجهات اهداف الانجاز :

أ- توجهات اهداف الانجاز لغة :

توجهات : الوجهة والوجهة : القبلة وشبهها في كل وجهة، اي في كل وجهة استقبلته واخذت منه، وتجهت اليك، أتجه، اي توجهت، لان اصل التاء فيها واو. وتوجه اليه: ذهب .(ابن منظور، 1988 : 4776)

الهدف : الغرض المنتضل فيها بالسهام . والهدف : كل شيء عظيم مرتفع، والهدف كل بناء مرتفع مشرف (ابن منظور، 1988 : 4634)

الانجاز : نَجِزَ ونَجَزَ الكلامُ: انقطع. ونَجَزَ الوعْدُ يَنْجُزُ نجْزاً: حَضَر، وقد يقال: نَجِزَ. قال ابن السكيت: كأَنَّ نَجِزَ فَنِيَ وانقضى، وكأَنَّ نَجَزَ قَضَى حاجَتَه؛ وقد أَنْجَزَ الوعدَ ووَعْدٌ ناجِزٌ ونَجِيزٌ وأَنْجَزتُه أَنا ونَجَزْتُ به. وإِنْجازُكَهُ: وفاؤُك به. ونَجَزَ هو أَي وَفَى به، وهو مثل قولك حضرت المائدة. ونَجَزَ الحاجةَ وأَنْجَزَها: قضاها(ابن منظور ،1988 : 4634).

ب- مفهوم توجهات اهداف الانجاز اصطلاحا :

يعرف بينترش وجارسيا (Pintrich & Garcia) توجهات اهداف الانجاز على انها تمثيلات معرفية لمختلف الاسباب التي يتبناها الطلاب في مواقف التحصيل الاكاديمي أو الاسباب التي يحملها الطلاب لرغبتهم أو عدم رغبتهم في التحصيل في المواقف الاكاديمية من اجل اظهارالاداء المتفوق بالمقارنة بغيرهم من الطلاب (توجه هدف اداء)، أو من اجل اظهار فهم العمل الاكاديمي (توجه هدف تمكن)، أو من اجل اظهار التوجه بالمسؤولية (توجه مسؤولية اجتماعية) أو الشعور بانه جزء من الجماعة (توجه انتماء اجتماعي).

ويرى "أميز"(Ames،1992 : 261) بان توجهات اهداف الانجاز نمط متكامل من المعتقدات والانفعالات التي تؤثر في انتاج السلوك.

ويعرّف "ميهر" (Maehr ,1989) بان توجهات اهداف الانجاز بانها الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز (الوطبان ،2013 :726)

ويعرف كل من اليوت ومكريكور (Elliot & Mcgregor ,2001 :501) توجهات اهداف الانجاز بانهاتمثيلات معرفية توجه الفرد نحو اهداف أو غايات خاصة .

ويعرف (احمد، 2003 : 38)توجهات اهداف الانجاز بانها مفهوم يوضح كيفية تفسير الافراد واستجاباتهم لمواقف الانجاز .

ويعرف (البنا، 2007 : 31) توجهات اهداف الانجاز بانها الطريق الذي يوجه به الطلاب انفسهم لتعلم المهام داخل مجال معين وهو مؤشر قوي لمدى مشاركتهم وادائهم في الانشطة.

و يعرف (حسانين ،2010 :5) توجهات اهداف الانجاز بانها مفهوم افتراضي يعبر عن التوجهات الدافعية للطلاب في مواقف الاداء الاكاديمي .

أما الصياد، 2011 يعرف توجهات أهداف الإنجاز بأنها تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد الوصول إليه وكذلك وكذلك أغراضهم والأسباب التي يستندون إليها لأداء المهام المطلوبة منهم سواء كان ذلك توجها نحو الأداء والنجاح أو نحو الإتقان والتمكن .

و يعرف ميهر (1989) Maehr توجهات أهداف الإنجاز بأنها الغرض من الإنخراط في سلوك الإنجاز (الوطبان، 2013 : 726).

و تلاحظ الباحثة من خلال التعريفات السابقة اهتمام نظرية توجهات الاهداف بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف، اي السبب وراء سلوك الانجاز، وكذلك بينت التعريفات ان نظرية توجهات الاهداف اكثر النظريات ملاءمة وقابلية للتطبيق لفهم وتحسين التعلم والتعليم .

وتتبنى الباحثة تعريف توجهات اهداف الانجاز بانها عبارة عن الاهداف الذاتية للمتعلمين والتي تحدد معتقدات الفرد السببية عن تعلمه وعن سلوك التحصيل الاكاديمي لديه.

2- مفهوم الهدف في نظرية توجهات الاهداف:

ذكر Urdan et Maehr (1995) أنّ الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز يشير إلى "الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعنى من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح فيه" أمّا Ames (1992) فيرى أنّ "الهدف يشير إلى الطرق المختلفة في مواجهة الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها". (رشوان، 2006: 121).

حيث تختلف أهداف الإنجاز بهذا المعنى عن الغايات النوعية للأداء أو الغايات التي تناولتها بعض نظريات الدافعية فغايات الأداء النوعية تركّز على ما يحاول الفرد الوصول إليه او تحقيقه بعد الانتهاء من المهمّة بينما أهداف الإنجاز تهتمّ بالسّبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى هذا الشيء أو بمعنى آخر السّبب وراء سلوك الإنجاز (رشوان، 2006: 121).

فالقضية أعمق وأكبر في حالة توجهات أهداف الإنجاز وتتمثّل في السّبب وراء الاندماج في التعلم أو اختيار القيام لعمل معيّن والاندماج فيه، فالفرد ممكن أن يختار المشاركة في نشاط معيّن للحصول على مكافأة خارجية أو لتطوير مهاراته وقدراته أو لإظهار ذكائه والبرهنة عليه في ضوء أداء الآخرين (Ames, 1990).

وليس من الضروري أن تؤثّر هذه الأهداف في كمّ الدافعية للأداء ولكن الأكثر أهمية من ذلك أنّ هذه الأهداف تؤثّر على كيف الدافعية والذي يؤثّر بالتالي على المخرجات السلوكية والمعرفية والانفعالية للمتعلم، فهي تمثّل توجهات تنظيمية يتأثّر بها أداء المتعلم في مواقف الإنجاز (رشوان، 2006: 121 عن Urdan et Maehr).

واهتمت الاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كلّ السلوكيات الخاصة بالإنجاز، وقد وجد أنّ هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف وهي:

أ – أداء مهمّة محدّدة Specific test performance.

ب – أداء مهمة موقفية خاصة Situation specific، وهي تمثّل الغرض من وراء النشاط الإنجازي، مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.

ت – الأهداف الشخصية Personal goals، وهي تمثّل الإيديولوجية الخاصة بالفرد، وهي تتجاوز المواقف المحدّدة والمهام المحدّدة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.

ث – أهداف خاصة بالمعايير الذاتية Self standards، وصورة الذات المستقبلية of the selfin the future image.

كما تقرّر نظرية الأهداف أيضا أنّ تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدّد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدّد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها ذلك الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسيا، والقدرة على التّخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية (الرفوع، 2015: 162 عن Pintrich 1999).

ولقد صنّف Pintrich اتجاه الأبحاث الحالية في مجال الأهداف في السياقات الدراسية حيث تعكس كلا منها مستويات مختلفة من التحليلات الخاصة ببنية الهدف (مكونات الهدف) كما يلي:

– أهداف في المستوى النوعي للمهمة:Task-Specific Level

ويطلق عليها أيضا الأهداف النوعية للأداء والتي تتضمّن ما يحاول الفرد تحقيقه من القيام بعمل معيّن أو من حله لمشكلة ما فهذه الأهداف تمثّل المعايير أو المحكات التي قوم الأداء في ضوئها ولا تتضمّن الأسباب التي تدفع للسلوك.

– الأهداف الأكثر عمومية:More General Goals

وتتضمّن الأهداف العامة للفرد وتشكّل ما يريده الفرد أو ما يحاول تحقيقه كأسباب كامنة وراء القيام بشيء ما وليس من الضروري أن تتضمّن معايير أو محكات لتقويم الأداء، كالمشاريع الشخصية والمهام الحياتية بصفة عامّة وليس فقط على مستوى الإنجاز الدّراسي.

– أهداف الإنجاز:Achivement Goals

وتمثّل المستوى المتوسط بين الأهداف النوعية والخاصة بمهام معينة والأهداف العامة للفرد وهي تعني الأغراض أو الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمّة ما والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي.

ويتّضح ممّا سبق أنّ أهداف الإنجاز تمثّل اتحادا أو مزيجا من الأهداف العامة للفرد كالإتقان والتميّز والمعايير النوعية أو الأهداف النوعية التي يتمّ تقييم الأداء في ضوئها وبناء على ذلك فإنّ أهداف الإنجاز تشكّل منظومة أو نظرية أو خططا عامة للمواجهة والاندماج في الإجراءات الدراسية وتقييم الأداء فيها (رشوان، 2006: 123).

وقد اتفق عمر (193) وأبو هاشم (1999) في تصنيف الأهداف إلى ما يلي:

– الهدف المعرفي: ويتمثّل في حبّ الاستطلاع، والإبداع، والمعالجة الإيجابية للمعلومات.

– الهدف العاطفي: ويتمثّل في الدفء والطمأنينة.

– هدف التنظيم الذاتي: ويتمثّل في التخطيط، والتنظيم، والتفسير، والتقييم.

– هدف العلاقات الاجتماعية لتأكيد الذات: مثل العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الصادقة، والمعبّرة عن المشاعر اتجاه الآخرين.

– الهدف التكاملي للعلاقات الاجتماعية: ويتمثّل في المسؤولية الاجتماعية اتجاه الأقران.

– هدف المهمّة: ويتمثّل في التمكّن، والمعالجة للمهام مع التنظيم والكفاءة.

كما أنّ توجه الهدف يتضمن جانبا عقليا ووجدانيا، وحركيا يعبر عن نشاط الفرد في سبيل تحقيق الهدف (إلهام وقاد، 2008: 78).

وبمعنى آخر تنظر نظرية توجهات الأهداف إلى التعلم على أنّه عملية تشمل على كم من التوجه الذاتي من جانب المتعلم القائم على تحقيق الذات، والتوجه الاجتماعي في سياق البيئة المحيطة، والقائم على تلبية احتياجات ومتطلبات البيئة المحيطة واستغلال إمكاناتها (الوقاد، 2008: 14 عن Gamblet, 2005).

وتقسم نظريات توجهات الهدف الدافعية الأكاديمية إلى:

– التوجه نحو الأداء كهدف Performance goal orientation، والهدف منه إظهار القدرة Ability حيث يكون هدف الطلاب هو الحصول على درجات مرتفعة والأداء بشكل جيّد خاصة عند المقارنة بالطّلاب الاخرين.

– التوجه نحو المهمّة (الاتقان) كهدف Task goal orientation، ويوجد هذا النّوع من الدافعية لدى الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حدّ ذاتها، ومثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على الانخراط في مهام صعبة تتحدّى قدراتهم، كما أنّ هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين عندما يحتاجون إليها، ويتبنون استراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية .

– التوجه نحو أهداف اجتماعية Social goal orientation، وهي أكثر ارتباطا بدافعية الإنجاز، وتندرج تحتها نظرية المقارنات الاجتماعية .

– التوجه نحو رؤية الذات المستقبلية ويقول (Vasquez) أن أفكار الناس عن المستقبل قد يؤثّر عن المشاعر الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصوّر بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محورا للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي .

إنّ القدرة على تخيّل المستقبل الذي يتمنّى الفرد تحقيقه يمكن من زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه.

إنّ الصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل .

كما أكّدت العديد من الأبحاث أيضا على الدّور المتميّز الذي تلعبه القدرة على تخيّل المستقبل future imagery في إرشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وزيادة الدافعية، والتي تناولت القدرة على رؤية الذات المستقبلية، والصور الذاتية التي يتخيلونها لما قد يكونون عليه في المستقبل، إنّ الفرد عندما يتخيّل صورة إيجابية لذاته في المستقبل positive image بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق هذه الأهداف (الرفوع، 2015: 163–162) .

3- تطور البحث في مجال توجهات أهداف الإنجاز:

لم يستخدم مصطلح الأهداف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز بانتظام ووضوح قبل عام 1980 بينما مصطلح الهدف في حدّ ذاته استخدم كثيرا قبل ذلك كما في أعمال ((موراي)) في 1938 عن الحاجات النفسية، ولكن المفهوم الحالي للهدف ظهر في بداية الثمانينات من خلال نظريات دافعية الإنجاز والتي ترجع إلى جهود "ماكليلاند" Mc Clelland في 1961 ,أتكنسون Atkinson في 1966.

وتعدّ أعمال "ديفيك ونيكولز وإمس" بمثابة البداية الحقيقية في التأكيد على معنى الهدف المقصود في نظرية توجهات أهداف الإنجاز والتي تنظر لهذه الأهداف على أنها ركائز معرفية ديناميكية Cognitive Dynamic Focus لاندماج الفرد في المهام حيث تسهم توجهات أهداف الإنجاز المختلفة في تباين تفسيرات الأفراد لمواقف الإنجاز والاندماج فيها، فهي تعدّ بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدّد جوهري لمخرجات مواقف التعلم (رشوان، 2006: 125 عن Elliot, Etal..1999).

وقد ذكر بروفي (2004) Prophy أنّ بداية البحث في مجال نظرية الأهداف ركّزت على ما يسمى بالنماذج الثنائية مثل التوجه نحو التعلم/ الأداء أو الاندماج في المهمة/ الأنا، أو أهداف التمكّن/ الأداء، أو الأهداف المركزة على المهمة/ القدرة.(وقاد، 2008: 79).

إلاّ أنّ التركيز على نمطين فقط لأهداف الإنجاز أدّى إلى نتائج متداخلة وغير مستقرة ممّا دفع الباحثين في هذا المجال إلى محاولة مراجعة النماذج الثنائية والمقاييس المستخدمة في تحديد توجهات أهداف الإنجاز وهو ما قاد إلى ظهور توجهات أهداف الإنجاز الثلاثية والتي طورت حديثا واتسعت لتنشق منها النماذج الرباعية لتوجهات أهداف الإنجاز (رشوان، 2006: 125).

4- نماذج توجهات اهداف الانجاز:

أ- النموذج الثنائي لتوجهات اهداف الانجاز :

ان البحث في مجال التوجهات الدافعية للانجاز ركز في البداية على نمطين من الاهداف والتي تحكم كيف يميز الافراد النجاح والكفاءة في مواقف التعلم ويشار اليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات اهداف الانجاز، حيث أكّد سليمان الوطبان (2003) أنّ مفهوم هدف الإنجاز تبلور في أواخر السبعينات وبداية الثمانينات من القرن الماضي من خلال أعمال مستقلة، ولكنها متكاملة لكلّ من أميز (Ames,1984) ودويك (Dweck,1986)، وميهر ونيكولس (Maehr& Nicholls,1980)، ونيكولس

(Nicholls,1984)، هؤلاء العلماء قدموا تصورات متشابهة إلى حدّ يمكن من خلاله الإشارة إليها جميعا على أنها النموذج الثنائي لأهداف الإنجاز.

في هذا النموذج يعرف هدف الإنجاز بأنه: الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز(Maehr،1989)وقد ميّزا بين نوعين من الأهداف المتعلقة بسلوك الإنجاز، هما على النحو الآتي:

- **أهداف الاتقان Objectifs de maitrise:Maestery goals**.

الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- **أهداف الأداء Performance goals : Objectifs de performance**.

الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثّل في إثبات وإظهار الكفاءة.

وكلا النوعين من الأهداف في هذا النموذج تعدّ أهداف إقدام.

- **أعمال دويكDwek** في 1976-1988 :تعتبر مفهوم توجه الهدف على أنه بعد من أبعاد الشخصية وافترضت أن الأفراد يكون لديهم تفضيلات مختلفة التوجه في مواقف الانجاز.

و افترض "دويك" أن الفرد قد يدرك القدرة على انها شيء ثابت أو أنها شيء غير ثابت وقابل للتحسين وهو ما يقود الافراد إلى توجهات انجازية مختلفة فالفرد الذي يعتقد ان الذكاء سمة مستقرة ثابتة يهتم بالبرهنة على قدراته وعلى انه اذكى من الاخرين "توجه هدف القدرة النسبية"، بينما الافراد الذين يعتقدون في ان الذكاء قابل للتعديل يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة توجه هدف المهمة وافترضت دويك نمطين من توجهات الاهداف وهما:

- **اهداف التعلم** : وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة .(رشوان، 2006 :126)

فإن الأفراد يهتمون هنا بزيادة التمكن والإتقان، ويدركون الذكاء على أنه صفة طبيعية قابلة للنمو، وأن التعلم يهدف إلى ذلك، ونمط العزو هو البحث عن المهام المثيرة للتحدي، مع الاستمرار في المواجهة الفعالة حتى تحت ظروف الفشل بإظهار المثابرة، ويرتبط الجهد بالقدرة ارتباطا عاليا لأنه وسيلة للإتقان . وتتمثل الجوانب الوجدانية في مشاعر موجبة مثل الإثابة الذاتية، السرور، الفخر مع استمرار الكفاءات

الذاتية، ولا يحدث توزيع في الانتباه ولكن تركيز على المهام (زيارة ،2016 :51 عن محفوظ، 1993، 198) .

- **أهداف الأداء** : وتعكس محاولة الفرد لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام ايجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدرته وعدم فقدان الثقة بها.(رشوان، 2006 :126)

وهنا يهتم الأفراد بالحصول على أحكام حسنة حول أدائهم ويدركون الذكاء على أنه بنية ثابتة، ونمط العزو لديهم هو تجنب التحدي والاستمرار في الأداء لمواجهة الصعوبات، وتتناسب القدرة عكسيا مع الجهد وينتج عن ذلك أنماط وجدانية مثل القابلية للنجاح، تهديد تقدير الذات، القلق، وقد يتكون الإحباط، الشعور بالخجل والذنب وقلة المكافآت الداخلية مع تداخل المشاعر السالبة مع عدم التركيز على المهمة، واختيار المهام السهلة لعدم المخاطرة بالأخطاء . (زيارة ،2016 :51)

- **اعمال نيكولز Nicholls: (1984)**

ركز على على نمو مفهوم القدرة لدى الاطفال حيث يعتقد أن زيادة الجهد تقود إلى تحسين القدرة كما يرى ان هذا المفهوم عن القدرة يعتمد على الهدف الذي يؤكده الفرد لنفسه أو على مفهوم النجاح في الموقف التعليمي، ومن هنا افترض نيكولز نمطين من توجهات اهداف الانجاز هما :"توجه الاندماج في المهمة و"توجه الاندماج في الانا "

أ) **توجه الاندماج في المهمة** : Task Involvement Oriontation

في اندماج المهمة يعتقد الافراد ان الجهد والقدرة شيئان غير منفصلين، ويحاولون باجتهاد التمكن من العمل وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول (رشوان ،2006 : 127).حيث يتحسن اتقان المهمة بالجهد أو التعلم، وكلما كانت المهمة صعبة دل النجاح فيها على القدرة المرتفعة، والجهد المرتفع يؤدي إلى المزيد من التعلم ويشير إلى المزيد من القدرة، وهدف الفرد هو التحسن، وزيادة الاتقان غاية في حد ذاتها، مع الشعور بدافعية ذاتية عالية وتكون البنية لا تنافسية (تعاونية)،تتاكد هنا الرابطة بين الاندماج في المهمة والعزو الداخلي المنشئ للفعل(وقاد، 2008 : 80).

ويرى "وينر" ان الطلبة يحكمون على جهودهم من خلال ما قاموا به من نشاط تجاه مهمة ما، فالطلبة الناجحون يؤمنون بانهم يبذلون جهدا أكبر من اولئك الطلبة غير الناجحين .و هنا يمكن القول أن النجاح يزيد من الجهدو الجهد يولد المزيد من النجاح . وبذلك يكون التاكيدعلى النجاح كوسيلة لتشجيع المزيد من الجهد (وحود ،2013 :40).

ب)توجه الاندماج في الانا :Ego Involvement Orientation

ان مفهوم الاندماج في الانا يعني الافراد الذين يعتقدون بان الجهد والقدرة شيئان منفصلان فانهم يقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية ويعتقدون في ان القدرة تعني الطاقة أو السعة Capacity ويكون الفرد عالي القدرة اذا ادى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد وبمعنى اخر يعتقدون في ان (النجاح دالة للقدرة)(رشوان، 2006 :127)و فشل المحاولات دليل على نقص القدرة .و الاتقان وسيلة وليس غاية في حد ذاته،و يقل لدى الفرد الشعور بالدافعية الذاتية، والتعلم غير كافي لادراك التمكن . وتكون البنية تنافسية، ويحدث المزيد من عزوات القدرة ويتكون ارتباط موجب بين المدركة والرضا عن الاداء، وكذلك رابطة بين اندماج الانا والعزو الخارجي للفعل ويتم اختيار المهمات المتوسطة الصعوبة (وقاد، 2008 :81).

-اعمال "امس" Ames: 1984-1992:

و التي تركزت في اختبار تاثير الجماعة في تشكيل عزوات الفرد لاسباب النجاح والفشل وكذلك على الاستجابة الانفعالية للنجاح والفشل واشارت "أمس "إلى ان الافراد ربما يدركون غايات مختلفة للانجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فرديا أو في بنية تنافسية وهذه الغايات أو الاهداف تؤثرفي ترجمة الفرد لمشاعره عن النجاح والفشل فالتركيز على العوامل الموقفية وبالاخص البيئة الصفية اهم مميزات اعمال "امس".(رشوان ،2008 ،ص127).

و اشارت "أمس" إلى نمطين من توجهات اهداف الانجاز هما :

ا) اهداف الاتقان Mastery Goals: التوجه تحو الإتقان وتحسين القدرة والتمكن من المادة المتعلمة من خلال بذل الجهد والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة باستخدام تعلم عميق واستراتيجيات تنظيم ذاتي للتعلم، مع معايير ذاتية للكفاءة حيث تتم مقارنة الإنجاز الحالي بالإنجاز السابق، من هذا المنظور يعد الجهد عنصرا هاما للنجاح وتعد الأخطاء مؤشرات مفيدة لتطوير الكفاءة الشخصية (عبد الحميد، 2011 : 292) .

و يسعى الطلاب الذين يتبنون أهداف التعلم الى المثابرة والعمل الدؤوب لرفع مستوى كفاءتهم والتمكن من الموضوعات الجديدة (حسانين، 2008 : 538) .

فعندما يتبنى الطالب هدف الإتقان يكون موجّها نحو تطوير مهارات جديدة، ومحاولة فهم أعماله، وتحسين مستوى كفاءته، أو إنجاز معنى التفوق على أساس معايير مرجعية الذات، وهنا يكون التأكيد على القيمة الداخلية للتعلم، ويتكون من هدف تحسين مهارات الشخص، وإدراك أن النجاح يأتي بالعمل الجاد ومحاولة فهم العمل المدرسي والتعاون مع الزملاء (سكران، 1996 : 200) .

و يضيف أميز (Ames , 1992 : 262) أنه في مجال أهداف التعلم يتجه الأفراد نحو تطوير مهارات جديدة، ومحاولة فهم أعمالهم وتحسين مستوى كفاءتهم، وإنجاز مغزى التفوق على أساس محك مرجعي الذات، كما يركزون على الجانب الكيفي في التعلم (زيارة ،2016 ،ص52).

ب)اهداف أداء Performance Goals: التوجه نحو الأداء متضمنا سعيا لنيل تأييد الآخرين وتوجه خارجي للدافعية ومحاولات لإثبات الكفاءة وإظهار القدرة من خلال المنافسة مع الآخرين، مع التركيز على معايير خارجية للكفاءة، وإظهار القدرة دون بذل جهد من خلال استخدام استراتيجيات تعلم سطحية ومن هذا المنظور يعد الجهد مهددا للكفاءة الشخصية، والأخطاء وإثبات لعدم الكفاءة (عبد الحميد، 2011 : 292).

و يضيف أبو هلال ودرويش (2005 : 102) أنه في حين يأخذ النوع الأول من الأهداف شكل السعي وراء زيادة المعرفة لذات المعرفة والتمكن أو الإتقان للشيء المتعلم لذات الإتقان، فإن الأهداف من النوع الثاني تشتق في الغالب من التوقعات الاجتماعية أو من القيمة المرتبطة بما يترتب على أداء المهمة مثل الثناء والمديح أو الكفاءة المادية (زيارة،2016 ،ص52).

5-**أعمال مديلجي Midgley وزملائها**:(1995)

توصلت إلى افتراض نمطين من توجهات اهداف الانجاز يمكن وصفها كما يلي :

ا) اهداف التركيز على المهمة Task –Focused Goals: ويتمثل هدف المتعلم هنا في تحقيق الفهم والاستبصار والمهارة وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة فبداية العمل وإنهاؤه بنجاح يعد في حد ذاته ذا قيمة لدى الفرد ويعتقد الفرد هنا ان تحقيق الاتقان معتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة(رشوان ،2006 ،ص128).

ان هدف المتعلم تطوير الكفاية وذلك بواسطة اكتساب المعارف والمهارات التي تساعده على إتمام المهمة، كما انه يقبل على المهمات التي تتصف بالتحدي على الرغم من أن هذا التحدي قد يوقعه في مخاطر ارتكاب الأخطاء لان الأخطاء قد توفر المعلومات التي ترشده إلى عملية التعلم(وحود،2013،ص43).

و ترتبط اهداف المهمة بكوكبة من النواتج المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تسهل عملية التعلم بما يحويه ذلك التعلم من فعالية عالية المستوى، وتقدير قيمة المهمة، والاهتمام والجهد واستخدام العمليات المعرفية وما وراء المعرفية بكفاءة عالية (غباري وابو شعيرة ،2008، ص331).

ب)اهداف التركيز على القدرة Ability-Focused Goals:

ويهتم الفرد هنا بتقييمه من قبل الاخرين على انه قادر ،أو بتجنب تقييمه على انه غير قادر والاستدلال على القدرة هو ناتج الاداء في ضوء اداء الاخرين أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة (رشوان، 2006 ،ص128).

حيث تقود هذه الاهداف الطلبة إلى القلق والخوف على قدراتهم مقارنة بقدرة الاخرين وادائهم (غباري وابو شعيرة ،2008 ،ص331).و هذه الاهداف اقل تهيؤا من حيث الانفعالية والدافعية واستخدام الاستراتيجيات وكذلك الانخفاض في الاداء(وحود، 2013 ،ص44).

و ترى الباحثة رغم تعدد المسميات الا ان البنية الاساسية لكلا التوجهين هي واحدة فاهداف التعلم وتوجه الاندماج في المهمة واهداف الاتقان واهداف التركيز على المهمة مرجعها ذاتي اما اهداف الاداء وتوجه الاندماج في الانا واهداف الاداء واهداف التركيز على القدرة مرجعها خارجي اجتماعي.

جدول (4): ملخص للأعمال الأولى في إطار نظرية توجهات أهداف الإنجاز (رشوان ،2006 :128)

أصحاب النظرية	العمل المميزة للنظرية	الأهداف المفترضة
أعمال " دفيك "	التركيز على معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	أهداف التعلم / أهداف الأداء
أعمال " نيكولز "	التركيز على نمو معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	توجه الاندماج في المهمة / توجه الاندماج في الأنا
أعمال " إمس "	تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي في بيئة الفصل	أهداف الإتقان / أهداف الأداء
أعمال " ميدلجي " وزملائها	المقارنة المعيارية للأداء مع أداء الآخرين في بيئة المدرسة	أهداف التركيز على المهمة / أهداف التركيز على القدرة
أعمال " إليوت " وزملائه من الأعمال الحديثة نسبيا	التركيز على المقارنة المعيارية لأداء الفرد مع أداء الآخرين	أهداف الإتقان / أهداف الأداء

و " تتفق معظم نماذج توجهات اهداف الانجاز على الطبيعة الأساسية للهدف ووظيفته فكل نظريات الأهداف تتفق مثلا في الاهتمام بكيف الدافعية أكثر من اهتمامها بكم الدافعية"(Ames ,1992,p263).

"وكذلك تتفق معظم هذه النظريات في ان كل هدف من هذه الاهداف يدعم الفرد باطار تنظيمي تنشط من خلاله استجابات معرفية وانفعالية معينة لموقف الانجاز الحالي "(Salili ,et ., 2001,p172).

و بالرغم من ذلك الاتفاق إلا أن هذه النظريات قد تختلف بعض الأحيان في مفهوم الهدف وفي دراسات تمايز الأهداف ويتضح من الجدول السابق أن بعض النظريات تهتم بتأثير القدرة والبعض الأخر يهتم بتأثير السياق والبعض الأخر يرى أن تلك الأهداف توجهات ثابتة لدى الفرد.

ويوضح الجدول خصائص الطلاب ذوي التوجه القائم على الإتقان والطلاب ذوي التوجه القائم على الأداء: عن (نادي الرياضيات h 126m. blogs pot.com).

الجدول (5): الفروق بين خصائص الطلاب ذوي التوجه القائم على الاتقان والطلاب ذوي التوجه القائم على الأداء

خصائص الطلاب ذوي التوجه القائم على الأتقان	خصائص الطلاب ذوي التوجه القائم على الأداء
1 – يميلون إلى الاعتقاد بأنّ القدرة على التعلم يمكن زيادتها وتحسينها عن طريق بذل مزيد من الجهد ولذا فإنهم يستجيبون لمواقف الفشل للاجتهاد في العمل. 2 – مولعون بتجريب الأشياء الجديدة غير المألوفة. 3 – يبحثون عن الأفكار الجديدة غير المألوفة. 4 – يستمتعون بمواقف التعلم بأنهم يعلمون أنفسهم بشكل دائم. 5 – يميلون إلى بذل مزيد من الجهد والإصرار في التمكن من المهارة أو المادة المتعلمة. 6 – يميلون إلى تفضيل المهام الصّعبة التي تتحدّى أفكارهم وقدراتهم كالمهام الابتكارية. 7 – يبحثون عن الكيف أكثر من الكمّ. 8 – لديهم الرغبة في تنمية الذات عن طريق اكتساب	1 – يميلون إلى الاعتقاد بأنّ القدرة ثابتة ولا يمكن تحسينها عن طريق الجهد لذا فهم يدركون خبرات الفشل على أنها نتاج لضعف القدرة وقلة الإمكانات ممّا يؤدّي بهم إلى مشاعر الإحباط والقلق والضغوط النفسية المرتفعة وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب. 2 – يهتمون بما هو مطلوب للدراسة فقط وبما يكفي للحصول على أعلى الدرجات. 3 – لا يجدون اهتماما بالاكتشاف أو الاستقراء أو الاستنباط في الدراسة. يعملون تجاه الهدف الذي يظهرهم أكفء من أقرانهم أو على الأقل تجنّب الظروف وعدم الكفاءة. 5 – أقل قدرة على بذل مزيد من الجهد والمثابرة في العمل.

المهارات الجديدة وتحسين الكفاءة الذاتية. 9 – يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر عمقا كإستراتيجية التفاصيل والتنظيم. 10 – أكثر قدرة على المعالجة العميقة للمعلومات.	6 – يفضلون اداء المهام التي لهم خبرة بها عن تلك التي تتحدّى قدراتهم وأفكارهم. 7 – ليس لديهم ولع بالمخاطرة. 8 – يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم أقلّ عمقا كإستراتيجية التسميع. 9– يميلون إلى المعالجة السطحية للمعلومات.

أشارت "دويك" وزملاؤها إلى أن الإطار الثنائي لتوجهات الأهداف يمثل إطارا مبدئيا عاما، مفاهيمه بسيطة وتحتاج إلى مزيد من الجهد لتأصيلها حتى يمكن الوصول إلى تفسيرات وفهم أكثر عمقا لتوجهات الهدف، مما دفع المهتمين لمراجعة النماذج الثنائية وهو ما قاد لظهور النماذج الثلاثية (وحود ،2013،ص45)

ب– النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز :

ظهرت النماذج الثلاثية كرد فعل للتميز التقليدي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وقد ذكر هاركويكز وآخرون (Haeackiewiez , et.al , 2002) أن هناك ثلاثة أسباب لمراجعة نظرية الهدف، ويمكن تلخيص هذه الأسباب على النحو التالي :

1– ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية ؛ لما لذلك من إسهامات في تعميق الفهم النظري لهذا الاتجاه .

2– إيجابية أهداف الأداء – الإقدام المستقلة عن إيجابية أهداف الإتقان

3– ضرورة تحديد الطرق التي يمكن بواسطتها المزاوجة بين أهداف الأداء /الإقدام وأهداف الإتقان لتحسين الدافعية (رشوان، 2006 ،ص132–133).

فالإشارة إلى التجنب والإحجام قد وجدت في نماذج " موراي " و" اتكنسون " و" ماكليلاند " عندما تحدثوا عن الرغبة أو الحاجة لتجنب الفشل، بينما خلطت النماذج الثنائية بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء والذي يتمثل في التركيز على التفوق على الآخرين (مكون إقدامي)، وتجنب التقويم السلبي للقدرة (مكون إحجامي) (وقاد، 2008 ،ص 87) .

و يذكر إليوت (Elliot , 1999) أن هناك العديد من الاعتبارات التاريخية والنظرية والإمبريقية التي تدعو إلى الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء، فمعظم نظريات التعلم والدافعية والبحوث المبكرة في دراسة السلوك الإنجازي ميزت بين مكوني الإقدام والإحجام للسلوك وعلى سبيل المثال : فقد ميز هوب" (Hoppe , 1930) عند دراسته لمستوى الطموح بين الرغبة في تحقيق النجاح والرغبة في تجنب الفشل، وافترض ليفن (Lewin , 1944) أن سلوك الإنجاز يمثل دالة للميل إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل، وميز موراي(Murray , 1938) بين الحاجة لتحقيق النجاح والحاجة لتجنب الفشل، وافترض ماكليلاند (Mcclelland , 1951) أن هناك نمطين من دافعية الإنجاز هما التوجه نحو احتمالية الفشل والتوجه نحو احتمالية النجاح، وافترض ثورندايك (Thornidike , 1911) قانون الأثر، وميز سكنر (Skinner , 1938, 1953) بين أثر الثواب واثر العقاب وكذلك ميز بين التعزيز الموجب والتعزيز السالب، ويذكر عامر (2005) أن المنظرين الأوائل اعتبروا نظرية توجه الهدف نظرية ثنائية البعد ؛ ولذلك فقد وضع المنظرون إطارا متكاملا لنظرية توجه الهدف يتضمن التكامل بين النظرية التقليدية لدافعية الإنجاز والتي ترى أن نشاط الفرد في أي مهمة إنجازية يكون موجها نحو الوصول إلى النجاح (مكون إقدامي) أو تجنب الفشل (مكون إحجامي)، والبناء الثنائي للأهداف المكون من بعدي التمكن والأداء، وينتج عن هذا التكامل إطار ثلاثي الأبعاد يتضمن أهدافا كما في البناء الثنائي، ولكن تم تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين هما أهداف الأداء – الإقدام، وأهداف الأداء – الإحجام (رشوان، 2006 : 134).

ويصنف هذا النموذج توجهات الهدف إلى ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية أو الميول النفسية وهي :

1) اهداف الاتقان :و التي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة (تطوير الكفاءة أو إتقان المهمة)و توصف بانها توجهات دافعية اقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة)(رشوان، 2006 ،ص136).

فهذه الأهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعتبرون المدرسة فرصة للتنافس أو لتحدي قدراتهم، فيركزون على اكتساب اقل التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة، كما وجد ان هؤلاء المتعلمين يستخدمون استراتيجيات ما وراء التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من غيرهم،

كما إن لديهم القدرة والمرونة في استخدام أكثر من استراتيجية، والانتقال من إستراتيجية إلى أخرى بمرونة وسهولة ويسر، كما تزداد دافعتيهم كلما تقدمت العوائق في طريق إحرازهم للأهداف الموضوعة لهم(وقاد، 2008،ص88).

2)اهداف الأداء /الإقدام :و التي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وتوصف بانها توجهات دافعية اقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة (رشوان،2006 ،ص136).

وقد توصل" اليوت" وآخرون في دراستهم التجريبية إلى أن الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على الأداء /الإقدام يحققون مستويات عالية في الميول والمتعبة في المهمة تماما مثل الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على أهداف التمكن (وقاد ،2008،ص88).

3)اهداف الأداء / الإحجام:و التي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية احجامية(ذات قيمة سيكولوجية سالبة)(رشوان ،2006 ،ص136).

يميل الأفراد في اهداف الأداء/الإحجام أو أهداف الأداء الموجهة نحو تجنب الفشل إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلم وعملياته، إنما تركيزهم يكون على أن لا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل أو الإحباط ،كما أنهم يرون أن التعلم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها،كما أن هناك تأثيرات أو علاقة سلبية وعلاقة تقترب من الصفر لأهداف الإحجام مع كفاءة الذات، والميل نحو المقرر، والتحصيل، والاستراتيجيات المعرفية العميقة، وما وراء المعرفة، والجهد، والمثابرة (وقاد ،2008،ص 89).

الجديد في هذا النموذج هو اهداف الأداء/الإحجام وتعرف بأنها اهداف تجنب الفشل، يجاهد الفرد ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين وتؤدي إلى الانسحاب أحيانا في محاولة تجنب هذه المشاعر، فهي تمثل الرغبة في فعل اي شيء لتجنب الظهور بالغباء أو العجز (رشوان، 2006،ص136).

ويتضح مما سبق ان التصنيف الثلاثي لأهداف الانجاز يؤكد على الايجابية المطلقة لأهداف الاتقان حيث ترتبط بالمخرجات الأكثر ايجابية مثل المثابرة والتجهيز في المستوى العميق والدافعية الداخلية

والايجابية النسبية لأهداف الأداء/الإقدام والتي ترتبط بكل من المخرجات الايجابية مثل المثابرة والحصول على درجات مرتفعة وكذلك المخرجات السالبة مثل التجهيز السطحي والسلبية المطلقة لأهداف الأداء/الإحجام لارتباطها بالمخرجات السالبة مثل التشتت أثناء الدراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية.

و قد تطورت النماذج الثلاثية واتسعت لتشتق منها النماذج الرباعية لتوجهات الهدف.

ت- النموذج الرباعي لتوجه الهدف:

تمت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي :

الشكل (5) : النموذج الرباعي لتوجهات الهدف(الزحيلي ،2013 :48)

يمثّل هذا النموذج امتدادا لأعمال إليوت وزملائه وتطويرا للنموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز حيث يفترض في هذا النموذج بنية خاصة لأهداف الإتقان/ الإحجام (رشوان، 2006: 138) حيث من خلال نهاية التسعينات وبداية الألفية الجديدة اقترح إليوت وزملاؤه (Elliot & Harackiewiez,1996 ;Elliot &Thrash,2001).

ونشأ التصنيف الرباعي لتوجهات الهدف من خلال مراجعة البعدين التقليديين لتوجهات الهدف (الاتقان والأداء) وكذلك التفاعل بين هذين البعدين والميول الاقدامية الاحجامية للفرد (Elliot،1999،p185).

حيث افترض بنترش (Pintrich) أن تكون هناك بنية خاصة بأهداف الإتقان/ الإحجام كما في حالة أهداف الأداء/ الإحجام والأعمال الحديثة في توجهات أهداف الإنجاز تحاول التحقق من هذا الافتراض وهو ما نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز، في هذا النموذج تمّ تقسيم أهداف

الإنجاز الإتقانية إلى: أهداف إقدام (توجه)، وأهداف إحجام (تجنب)، وبالتالي اضيف للنموذج الثلاثي لأهداف الإنجاز اهداف الاتقان /الاحجام . واصبح على النحو التالي:(انظر الشكل رقم (5))

- **أهداف الإتقان–إحجام: (Maestery goals avoidance)**:

الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز فيها يتمثّل في تجنّب عدم اتقان العمل، ويسعى أصحاب أهداف الإتقان–الإحجام إلى تجنّب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم، كتجنّب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء(رشوان، 2006: 142–141)، فيجاهدون لتجنّب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلّمه أو عدم اكتساب المهارة، أو أن يصبح الفرد غير كفء وأصحاب أهداف الإتقان/الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمّة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق مثلا، وتجنّب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه هنا، ومن الأمثلة للسلوكيات المرتبطة بهذه الأهداف منها: مجاهدة الطالب لتجنّب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلّم محتويات مقرر ما ومنها كذلك المجاهدة لتجنّب الوقوع في الأخطاء (رشوان، 2006: 142).

كما يؤكّد (Elliot,1999) على أنّ أهداف إتقان/ إحجام تختلف عن:

- أهداف الإتقان/ الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة.
- أهداف الأداء/الإحجام في كيفية تحديد المعيار الذي ترجع إليه الكفاءة.
- أهداف الأداء/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة وفي كيفية تحديد الكفاءة.

وقد أضاف (Pintrich,2000) بأنّ معايير التقويم المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنّب الخطأ ولكن لا يتمّ ذلك مقارنة بالآخرين، وإنّما يتمّ في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمهمّة (رشوان، 2006: 142).

كما ذكر (Pintrich,2000,483) أنّه بالرغم من ندرة الدراسات الخاصة بأهداف الإتقان/الإحجام إلاّ أنه يمكن التنبّؤ ببعض الآثار السلبية لها بصفة عامة حيث أنّ التركيز الشديد على عدم الخطأ قد يؤدّي إلى ارتفاع مستوى القلق وكذلك انخفاض مستوى الاهتمام والفاعلية الذاتية (رشوان، 2006: 143).

وتصف "فيني Finney " بالرغبة في الكمال "Perfectionists والتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل أي شيء سيء، ويؤكد "بنترش" بان المعايير المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالاخرين وانما في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمهمة (رشوان ن 2006،ص142).

وقد وجد (Pintrich and Mestra, 2010) أن الأسباب المختلفة الكامنة وراء مساعي الطلبة نحو أهداف الأداء بنوعيها الأداء/ الإقدام والأداء/ الإحجام تنقسم أو تصنّف إلى أربع فئات وهي:

أ – الإقدام نحو إظهار القدرة الأكاديمية للآخرين على سبيل المثال إدخال الفرحة والسّرور في نفوس أولياء الأمور أو الوالدين أو أفراد الأسرة والهيئات التعليمية والتدريسية.

ب – الإحجام عن إظهار القدرة الأكاديمية المنخفضة للآخرين وذلك لإسكان الشائعات السلبية التي يطلقها الأقران حول ذكاء الفرد، يمكن وراء هاتين الفئتين (أ، ب) الاهتمام بمظهر الفرد أمام الآخرين أي تقييم الذات وبظهور الفرد على أنّه ((قادر)) أو تجنب ظهوره بأنه ((غير قادر)).

ت – الإقدام على المنافسة مع الآخرين وذلك لأداء دور القدوة بالنسبة للطلبة الآخرين أو الأخوة الأصغر أو لأنّ هؤلاء الطلبة يستمتعون بالتنافس فيما بينهم.

ث – الإحجام عن المنافسة مع الآخرين وذلك لتجنب الأداء علة نحو أسوأ منهم يكمن وراء هاتين الفئتين (ج، د) المقارنة الاجتماعية، ولكلّ من هذه الفئات السابقة الأربع آثارها المختلفة على الدافعية وغالبا ما تتداخل فيما بينها في دراسة أهداف الأداء (Pintrich and Mesta, 2010 :56).

ويرى بنترتش (Pintrich,2010) أنّ أهداف الإتقان تصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة ويحاولون تحقيقها فهما واستيعابا وتطبيقا أفضل لما يدرسونه ويتعلمونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي والإصرار والعزيمة لتطوير وتحسين الكفاءة والإتقان بالجهد والقدرة والتعلم وإجراء المقارنة محكية المرجع بين أداء الفرد ومحكات (شروط) تحقيق الإنجاز للحصول على أحكام إيجابية عن أدائهم في حين أنّ أهداف الأداء تصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على إظهار قدراتهم في التفوق على الآخرين بصرف النظر عن مستوى التمكّن أو الإتقان وتتركّز استراتيجياتهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم في حفظ الحقائق والمعلومات والبيانات دون فهمها

وتطبيقها والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه وتحقيق مستويات أعلى أو درجات أعلى من زملائهم الآخرين في ضوء إجراء المقارنة معيارية المرجع بين أداء الفرد وأداء الآخرين بصرف النظر عن مستوى التمكن (الإتقان) ومن خلال استعراض نموذج توجهات أهداف الإنجاز (بنترتش، 2010، Pintrich) يمكن استنتاج ما يأتي:

1. أنّ أهداف الاتقان هي أهداف التركيز على أداء المهمة ويتمثّل هدف التعلم في تحقيق اكتساب المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (المستويات الستة المعرفية في تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي) ويعتقد الفرد هنا أنّ تحقيق الإتقان (التمكّن) معتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة هذا يمثّل الوجهة الداخلية للدافع أو يمثّل الجانب النوعي (الكيفي) في التعلم لأنه لا يجد منه المتعة والسعادة الذاتية من أجل تحقيق هدف التمكّن (الإتقان).
2. إنّ أهداف الأداء هي أهداف التركيز على القدرة وليس الجهد وتتمثّل في الاستدلال على القدرة ومقارنة ناتج أداء الفرد في ضوء أداء الآخرين أو بتحقيق النجاح وهذا يمثّل الوجهة الخارجية للدافع أو يمثل الجانب الكمي (الرقمي) في التعلم لأنّ الهدف الأساس من عملية التعلم لدى الفرد المتعلم في هذا النوع من الأهداف هو الحصول على الدرجات وتحقيق النجاح بأي اسلوب كان من أجل تجنّب الأحكام السالبة تجاه أدائه من قبل أفراد أسرته وأقرانه وبصرف النظر عن مستوى التمكّن أو الإتقان لطبيعة المهمّة التعليمية التي يؤديها.
3. إنّ هناك أهدافا للمكون الإقدامي تتمثّل في التركيز على تحقيق النجاح والتفوق على الآخرين من خلال الإصرار والمثابرة والتحدّي وهناك أيضا أهداف للمكون الإحجامي تتمثّل في تجنّب الفشل والتقويم السلبي للقدرة.
4. إن أهداف الإتقان (أهداف المهمة) تتمثّل في تحقيق التمكن والمعالجة للمهام مع التنظيم والكفاءة ومعرفة الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة تعليمية ما وتسمى أحيانا بأهداف المستوى النوعي للمهمة في حين أنّ أهداف الأداء والتي تسمى أحيانا بالمستوى الكمي للمهمة وتمثل المعايير والمحكات التي يقوم الفرد في ضوئها مقارنة بأداء الآخرين ولا تتضمن معرفة الأسباب الكامنة وراء السلوك (راضي، 2015: 132-133).

جدول (6): الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام (رشوان، 2006: 141).

أهداف الإنجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان، والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان
	استخدام المعايير في التعرف على تحسين الذات، مدى التقدم، الفهم العميق	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة
أهداف الأداء	التركيز على التفوق على الآخرين، إظهار القدرة، تحسن الأداء مقارنة بالآخرين.	التركيز على تجنب الدونية، أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين.
	استخدام المعايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين.	استخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين.

5- العوامل المساهمة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف:

حدّدت إمس (1990)Ames عدد من المتغيرات التي تساهم في تشكيل بنية الهدف الصفية (التأكيد على أهداف الإتقان أو أهداف الأداء في بيئة الصف) وهي (المهمة، السلطة الخارجية، أهمية الحفظ والاسترجاع، الجماعة، التقويم، الوقت) (رشوان، 2006: 150).

بينما لخّص عمر (1993) مجموع العوامل التي تساهم في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف على النحو التالي:

1. خبرة الفرد السابقة وتاريخ الإنجاز لديه.
2. أهداف ومعتقدات الوالدين.

3. تباين معاملة المعلمين للطلاب.
4. إدراك الذكاء على أنه وجود ثابت لا يتغيّر يرتبط بتبني أهداف الأداء، وإدراكه على أنه صفة أو خاصية مرنة يرتبط بهدف التعلم.
5. الفروق الفردية في إدراك القدرة.
6. إدراك الطالب وتنظيمه للواقع الاجتماعي، فعندما يتضمن الموقف مسؤولية الطالب عن نتائج التعلم، فإنّ الطالب يركّز على المهمّة بدلا من الاهتمام بالذات.
7. بنية الفصل المدرسي، وتتألف من:

أ – مهام التعلم وأنشطته.

ب – طرق تقويم الطلاب (وقاد، 2008، 91).

- **<u>بيئة التعلم وتاثيرها على توجهات اهداف الانجاز</u>** :

لقد أشارت نتائج الدراسات التي تمّت في المعامل البحثية وفي البيئات الصفية إلى أنّ الأهداف التي يظهرها الأفراد في مواقف الإنجاز تتأثّر بسمات البيئة الدراسية، فمثلا عندما يتمّ التأكيد على فروق القدرة أو عندما يخبر الأفراد بأنّ أدائهم سوف يقيم في ضوء أداء الأقران فإنّه في هذه الحالة يكون الأفراد أكثر توجها نحو أهداف الأداء، وبالعكس عندما تشير التعليمات التي يوجهها المعلم أو الفاحص بأنّ الهدف من المهمّة أو الدّرس هو تنمية الفهم واكتساب المهارات والمعلومات فإنّ الطلاب في هذه الحالة يكونون أكثر توجها نحو الإتقان (Urdan & Gian Carlo ,2001, 40 ; Urdan etal, 1998).

توصلت دراسة(Ames & Ames،1984)إلى أن تباين بيئات التعلم يؤثر على تجهيز المتعلمين للمعلومات وكذلك يؤثر على مدركاتهم عن أدائهم، حيث تساهم بيئة التعلم في تكوين اهداف بارزة تؤثر على تفكير الأفراد حول أنفسهم.

ويتضح من ذلك ان اهداف الانجاز تتأثر بظروف وسمات البيئة الدراسية حيث يزداد التوجه نحو أهداف الأداء عند التأكيد من التنافسية والتي تساهم في زيادة التقويم الذاتي للقدرة في ضوء الآخرين، بينما التوجه نحو أهداف الاتقان يزداد في ضوء التأكيد على التعلم الفردي حيث يميل الفرد هنا إلى تقويم تقدمه وقدراته في ضوء المعايير الذاتية وليس في ضوء الآخرين وكذلك يزداد التوجه نحو أهداف الأداء في حالة التعلم التعاوني (Schunk, 1996) .

و لذلك لابد أن يؤكد الآباء والمعلمون في إجراءاتهم التدريسية وحواراتهم مع المتعلمين على إمكانية تنمية القدرات ببذل الجهد وكذلك على أن تعلم المهارات والإستراتيجيات الجديدة يمكن أن يسهم في زيادة الفاعلية في التجهيز حتى تتكون لدى الأفراد معتقدات إيجابية عن القدرة .

حيث تتأثر توجهات أهداف الإنجاز بمعتقدات القدرة فالأفراد الذين يعتقدون في أن قدراتهم ثابتة غير قابلة للتطور يتجهون نحو أهداف الأداء أكثر من الأفراد الذين يعتقدون في أمكانية تنمية قدراتهم ببذل مزيد من الجهد حيث يتجه هؤلاء نحو أهداف الإتقان بدرجة أكبر (Dupeyrat & Mariné, Covington, 2000) .

جدول (07):العلاقة بين أبعاد البيئة الدراسية وأهداف الإنجاز (رشوان ،2006 ،ص150).

أبعاد البيئة الصفية	أهداف الإتقان	أهداف الأداء
يوصف الناجح بأنه	التقدم، والتطوير والمعرفة	الدرجات المرتفعة، ارتفاع مستوى الأداء مقارنة بالأقران.
القيمة تتمثل في	الجهد / التعلم	القدرة المرتفعة النسبية
أسباب الرضا	العمل الجاد / التحدي	العمل أفضل من الآخرين
يتوجه المعلمون نحو	كيفية التعلم	كيفية الأداء
تعتبر الأخطاء	جزء من التعلم	مظهر للفشل وبالتالي للقلق
يتركز الانتباه على	عملية التعلم	الأداء الذاتي بالنسبة للآخرين
أسباب بذل الجهد	تعلم شيء جديد	الدرجات المرتفعة، الأداء أفضل من الآخرين
معايير التقويم	الطلاقة والتقدم	المقارنة بالآخرين

و كذلك من الممكن أن تتحدد بنية الهدف من الممارسات والسياسات التي تتم على مستوى البيئة الدراسية ككل حيث يميل الطلاب إلى مسايرة المعايير التي يعتقدون في أن الإدارة تأخذ بها في الحكم على الكفاءة والتميز (Roeser, et al.,1996) .

فمثلا الاهتمام بالتحصيل واعتباره المحدد الأساسي للمستوى الأكاديمي قد يدفع بعض الطلاب بل وأسرهم إلى الاهتمام بالدرجات على حساب الفهم والإتقان، فقد أدى اعتبار التحصيل في الوقت الحالي ليس مجرد ناتج من نواتج العملية التربوية والتأكيد على أنه أبرز هذه النواتج إلى جعل الطلاب وأولياء الأمور ينظرون إليه على أنه المعيار الأساسي لتحديد المستوى الأكاديمي .

و يتضح مما سبق اختلاف توجهات أهداف الإنجاز المدركة في البيئات الدراسية المختلفة وبالتالي توجهات اهداف الانجاز الشخصية وكذلك يتضح أن توجهات أهداف الإنجاز تتأثر بالإجراءات والممارسات التي تستخدم في التقويم والتحكم في العملية التعليمية وأنواع الأعمال أو المهام التي يكلف بها المتعلمون وعامل الوقت (الفترة التي يقضيها المتعلم في المرحلة التعليمية الحالية) وكذلك التأكيد على التعلم الجماعي أو الفردي مما يدل على اختلافها من ثقافة إلى أخرى (رشوان،2006 :151).

6- مناقشة النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز:

تعتبر دافعية الإنجاز من المصطلحات التي لقيت أهمية واسعة عند الباحثين فقد ازداد الاهتمام بها بعد قيام بحوث ودراسات عدّة حولها، فهي تؤثّر في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي تواجهه كالمجال التربوي والتعليمي والدّراسي فتطوير المدارس وفاعليتها في نجاح دورها التعليمي مرهون بتوفير مناخ تعليمي ودراسي مناسب يهيّئ للتلميذ القيام بمهامه الدراسية على أكمل وجه، فالدّافع للإنجاز ما هو إلاّ عامل مهمّ في توجيه السّلوك نحو تحقيق الذات وتأكيدها ولكي يحقّق التلميذ ذاته يظهر من خلال إنجازه وانطلاق من هذا فقد تناولنا الدافعية للإنجاز في عدّة نظريات اختلفت وجهات نظرهم حول تفسير دافعية الإنجاز وكان ذلك على حسب اختلاف مدارسهم، وبصورة عامة يمكن توضيح النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز فيما يلي:

يرجع الأساس التاريخي لدافع الإنجاز إلى آراء وليم جيمسJamesWilliam (1890) الذي أكّد أنّ نظرة الإنسان إلى نفسه إنّما تحدّدها الأهداف التي وضعها لنفسه وأنّ الإنسان حينما يصل إلى أهدافه يصبح أكثر ارتباطا بالأهداف، وإذا لم يصل إلى أهدافه يكون هناك الإحباط والإذلال.

كما أنّ مفهوم دافعية الإنجاز من المفاهيم التي يرجع الفضل إلى "موراي" (1938) Murray في إدخالها إلى التراث السيكولوجي، ومن النظريات التي تأثرت بموراي نظرية "ماكليلاند" Mc Clelland(1953) الذي تقوم نظريته على أنّ الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني (الحاجة للسيطرة والإنجاز وحكم الذات والعدوان والحاجة إلى النشاط الجنسي).

وقد حدّد "ماكليلاند" في دراسته الحاجة السائدة وهي الحاجة للإنجاز، كما حدّد في دراسته أيضا خصائص الحاجة للإنجاز مستخدما أساليب المخيلة الإنجازية، فهو يرى أنّ كلّ فرد لديه حاجات نفسية أساسية من بينها الحاجة للإنجاز والرغبة والحماية والأمن.

ثمّ جاءت نظرية الحاجة للإنجاز لـ"اتكنسون" Atkinson (1966) وقد اعتمدت على المبادئ التالية:

– يتمتّع جميع الأفراد بمعين هائل من الطّاقة الكاملة وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية والتي تعدّ بمثابة صمامات ومنافذ توجه تدفق الطاقة.

– يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوى النسبية لهذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد لها.

– تتحوّل الطاقة إلى سلوك يتوقّف على الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه.

– إنّ خصائص الموقف تستثير دوافع مختلفة لكي تفتح منافذ مختلفة للطّاقة.

– يؤدّي كل دافع إلى نموذج من السلوك يختلف عن النموذج السلوكي لدافع آخر.

– إذا تغيّرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات، فإنّ دوافع مختلفة تستثار، ويتمخّض عنها تنشيط نماذج معيّنة ومختلفة من السلوك.

بعد ذلك جاءت نظرية "وينر" الإغرائية (1966) حيث قام "وينر" Wienner بتطوير نظرية "اتكنسون" في دافعية الإنجاز، وقد افترض أنّ النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز لتحقيق الهدف وأمّا الفشل في أداء مهمّة ما فينتج عنه نوعان من التوافق للميل الناتج.

الأول: انخفاض احتمالية النجاح.

الثانية: تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية وينشأ عن هذا النّوع من التوافق نوع من المثابرة للتغلّب على التوتّر الناتج عن عدم الحصول على الأهداف.

وتوصّل إلى أنّ الميل النهائي = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح x قسمة الحافز للنجاح) + ميل القصور الذاتي.

وقد أبرز وينر أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لدافع الإنجاز.

أمّا نظرية "راينور" و"روبين" (Raynor and Rubin 1971) فقد أضافا لنظرية (اتكنسون) مفهوم التوجه للمستقبل وقد أوضحا أنّ هذا المفهوم يعتمد على تسلسل الخطوات في العمل واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمّة ما في الحاضر وفي المستقبل، فالأداء في المهام الحالية يعكس حاجة داخلية تؤثّر على المهام الأخرى المشابهة في المستقبل.

أمّا نظرية "كيوكلا" فقد فسرت الأداء بطريقة مختلفة فهي لم تقر بوجود استعداد ثابت ودائم لدى الفرد لتحقيق النجاح وتجنّب الفشل كما جاء في نظرية (اتكنسون) ولكنها أكّدت على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد تبعا للموقف الذي يواجهه، فقد ساوت بين نتائج الدافع للإنجاز ومفهوم القدرة المدركة.

أما نظرية توجهات أهداف الأهداف للعالم "بينتريش"Pintric (2000)

فقد بدأ البحث في مجال نظرية الأهداف في بداية الثمانينات، وتعدّ نظرية توجهات هدف الإنجاز Achievement goal orientations theory واحدة من أهمّ النظريات في مجال الدافعية، وقد ركّزت على الكيفية التي يفسّر بها المتعلمون معاني خبراتهم وتجاربهم في سياق مواقف التعلم المختلفة، وتشكّل هذه المعاني الأسباب التي يرونها أكثر أهمية بالنسبة للتعلم والأداء الجيدين على المهام المختلفة، كما تركّز على الهدف المدرك للإنجاز أكثر من مستوى الدافعية، بمعنى أنها تركّز على نوع الدافع وليس درجة قوته (Andeman & Midgley, 1997)، وقد عرفت Ames (1992) توجهات هدف الإنجاز على أنها أنماط متكاملة من السلوك تتجلى من خلال الطرق المختلفة للاندماج في المهام والاستجابة لمواقف الإنجاز.

وقد ميّز المنظرون بين نوعين رئيسيين من الأهداف رغم اختلاف المسميات وهما: توجه هدف الإتقان حيث يهدف الفرد لزيادة كفاءته لتعلم شيء جديد، وتوجه هدف الأداء حيث يهدف الفرد لإظهار الكفاءة في ضوء كفاءة الآخرين (Ames, 1992 ; Dweck ; 1986, Nicholls, 1989)، بعد ذلك ميّزت الدراسات بين توجه هدف الأداء–إقدام، وتوجه هدف الأداء–إحجام (تجنب إظهار عدم الكفاءة)، وقد اقترح كل من (Elliot & Mc Gregor,2001, Pintrich, 2000) إمكانية تقسيم أهداف الإتقان إلى مكونين هما: هدف الإتقان–إقدام، وهدف الإتقان–إحجام (تجنب عدم فهم أو نسيان موضوع سبق تعلمه)، ومحاولة الفرد تجنّب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة، والبحث الحالي يتناول بالدراسة ذلك النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (توجه الإتقان–إقدام، توجه الإتقان–إحجام، توجه الأداء–إقدام، وتوجه الأداء–إحجام).

السمات والخصائص المميزة لذوي الإنجاز العالي:

يتفاوت الأفراد في مستوى الدافعية نظرا لتأثرها بالعديد من العوامل سواء الداخلية (خصائصهم، ميولهم، واهتماماتهم) أو الخارجية أي البيئة المادية أو النفسية المحيطة بهم حيث يفترض "ماكليلاند" أنّ لدى الأفراد ذوي الإنجاز العالي رغبة قوية في تحقيق النجاح، وأنّهم يكافحون لتحقيق الإنجاز الشخصي لا للحصول على المكافأة بحد ذاتها، وأنّ لديهم رغبة لأن يعملوا شيئا ما أفضل ,اكثر كفاءة ممّا تمّ تحقيقه سابقا، وإنّ هذه القوة المحركة هي الحاجة للإنجاز (شوقور، 2016: 57)، حيث أنّ الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة، كما أنهم أكثر ميلا للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة، كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة مع المجتمع (مخيمر، دون تاريخ، 102).

ومن خلال الدراسات التي اهتمت بخصائص ذوي دافعية الإنجاز ومنها: دراسة وينر وكوكجا (Weiner et Kukja, 1970) وكذلك دراسة فرينش وتوماس (Franch et Thoms, 1958) تبيّن أنهم يتّصفون ببعض السمات التي تميّزهم عن غيرهم وهي كالتالي:

إنّ الأفراد ذوي دافعية الأعلى أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعية الإنجاز الأقل عندما يفشلون في أداء المهام المُكلفين بها، كما أنّ المجموعة الأولى ترى أنّ الفشل الذي يواجهونه يكون نتيجة لتقصيرهم في بذل جهد أكثر أي سبب آخر، وأنّه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النجاح مع زيارة بذلهم للجهد (مخيمر، دون تاريخ، 103).

يمتاز ذوو الدافعية العالية للإنجاز بمصدر ضبط داخلي (تعزيز داخلي) حيث يتّصفون بالسيطرة الذاتية والإنجذاب الشديد نحو المهمّة والمثابرة من أجل إنجازها، بصرف النّظر عن المكافآت أو المعززات الخارجية، أي أنّه يكون لديهم نزعة أو ميل داخلي كبير للإنجاز بدافع الإنجاز بحدّ ذاته وليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز (شويخي، 2013 :80).

كما أنّ ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يتّسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمّل المسؤولية والمثابرة (مخيمر، دون تاريخ، 103) حيث يسعى ذوو الدافعية القوية للإنجاز إلى تحقيق أهدافهم اعتمادا على مجهوداتهم الفردية، واختياراتهم الشخصية، ويفضّلون الوضعيات التي تسمح لهم بفرض مسؤولياتهم وحلّ المشاكل التي تواجههم، فهم يتميّزون باستقلال شخصيتهم، وتفرّدهم عن غيرهم، كما يتمتّعون بقدر كبير من الثقة بالنفس، ويميلون إلى إنجاز أعمالهم بشكل متقن وجيد (شويخي، 2013 : 91).

ويتميّز ذوو الحاجة للإنجاز المرتفعة بميلهم إلى تحديد الأهداف متوسطة الصعوبة واتخاذ قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبطة بها (شوقور، 2016: 58 عن راوية،2003 :120) حيث يحبّذ ذوي الدافع القوي للإنجاز المخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوافق مع قدراتهم الخاصة، وليس المواقف التي

ترتكز على الحظ والتي لا يكون لهم فيها يد أو تأثير، كما أنّهم يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة بدلا من المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا (شويخي، 2013: 90)، فهي أهداف قابلة للتحقيق.

كما يتّسمون بالواقعية والحرص الشديد على الوقت إذ أنّهم لا يضيعونه فيما يرونه مستحيل التحقيق.

إنّ الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع ومستوى القلق المنخفض يفضّلون الوظائف التي تهيئ لهم فرصا معقولة من النجاح وعائدا ماديا معقولا، كما أنهم يفضّلون المهن التي تحدث فيها تغيرات دائمة وتحديات مستمرة، وغالبا ما يفضلون العمل مع الخبراء بدلا من الأصدقاء (شويخي، 2013: 91).

كما يتميّز هؤلاء الأفراد بالتفوق والكفاح من أجل النجاح، ويتّجهون نحو الأعمال الحرة بدلا من ممارسة المهن والالتحاق بالوظائف المهنية، ولقد وجد أنّ رجال الأعمال يملكون خاصية الحاجة للإنجاز بشكل قويّ جدا (شوقور، 58:2016) فهم يفضلون المهام التي توفر لهم قدرا كبيرا من الاستقلال والمسؤولية والشخصية، أي التي تسمح لهم في التحكّم في نتائج جهدهم من تلك التي لا توفّر استقلالا وتحكّما ذاتيا (شوقور، 2016: 58 عن محمد، 2004: 142).

يتحمّس ذوو الدافعية للإنجاز إلى معرفة نتائج أدائهم وأعمالهم لأنّ ذلك يسمح لهم بتحديد النجاح والفشل في تحقيق اهدافهم وبالتالي شعورهم بالرضا عن نشاطهم، كما ينتظر أن يكون مفهوم الذات إيجابيا لديهم وأن يكون أقرب للذات المثالية (شويخي، 2013: 91 عن حسين، 2000).

ويشير "موراي" Murray إلى شدّة الحاجة للإنجاز تتمثّل في عدّة مظاهر أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات (رشوان، 2006: 210). ويحدّد السيد محمد عبد المجيد عبد العال (70،1997) مجموعة أخرى من السمات التي تميّز مرتفعي الإنجاز وهي:

1. السعي إلى النجاح في الأعمال الصعبة.
2. القدرة على التغلب على العقبات.
3. حسن تناول الأفكار وتنظيمها.
4. الاستقلالية.
5. التفوق على الذات.
6. منافسة الآخرين والتفوق عليهم.
7. القيام بالأداء المتميّز والمحافظة عليه. (رشوان، 2006: 211).

بشكل عام من خلال سمات الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمكن أن نخلص أهمها فيما يلي:

الشعور بالمسؤولية، المثابرة، الاستقلالية والثقة بالنفس، والواقعية والسرعة في أداء المهام والحرص على أهمية الوقت، الإتقان في العمل والإصرار من أجل الوصول إلى هدف، قبول التحدّي المعتدل، التميّز بمصدر ضبط داخلي وحسن تناول الأفكار وتنظيمها.

نحاول فيما يلي وضع مقارنة بين ذوي الدافع المرتفع للإنجاز وذوي الدافع المنخفض للإنجاز لنبيّن خصائص كل نمط.

جدول (08)مقارنة بين ذوي الدرجة العليا وذوي الدرجة الدنيا من الإنجاز.

خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز	خصائص ذوي الدرجة الدنيا من الإنجاز
يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة. قدرة كبيرة على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة. التمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس. الواقعية والحرص الشديد على الوقت إذ أنهم لا يضيعونه فيما يرونه مستحيلا. المثابرة. السعي للامتياز والتفوق. الرغبة في النجاح والأداء الأفضل. القدرة على مواجهة خبرات الفشل وبدل المزيد من الجهد من أجل النجاح.	يفضلون المهام الصعبة جدا أو السهلة جدا. تجنب المشكلات والتوقف عن حلها بمجرد مواجهة بعض الصعوبات. مفهوم سلبي للذات. درجة مخاطرة مرتفعة جدا أو منخفضة جدا. لا يهتمون بإتمام العمل. توقعات مستقبلية متواضعة. لا يحاول أن يسلك سبل النجاح. يكونون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح

8- قياس الدافعية للإنجاز:

استخدم العلماء والباحثون عدة مقاييس لقياس الدافعية للإنجاز، إلاّ أنّ جميعها يتدرج ضمن نوعين من المقاييس:

أ- المقاييس الإسقاطية:

يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات إن يستجيب إلى منبه غامض ليستكشف الباحث من هذه الاستجابة نوع الدوافع التي توجد عند المفحوص والمسلمة التي تحكم استخدام مثل هذه الاختبارات هي أنّ دوافعنا تؤثّر في العمليات غير الشعورية والتي تؤثّر بدورها على السلوك (وسطاني، 79:2010 عن محي الدين حسين، 1982: 134).

مقياس تفهم الموضوع (Thematic Apperception TAT) ويرجع الفضل إلى هنري موراي (H.Murray) في إعداد هذا الاختبار ويتضمّن صورا تعرض على المفحوصين ثمّ يطلب منهم أن يكتبوا قصصا في (05) دقائق مسترشدين بعدة أسئلة والصورة إمّا أن تختار أو تصنع خصيصا لنواحي أفكار الإنجاز وبعد ذلك تقدم القصص ويتمّ تقويمها بحسب مضمون الإنجاز (وسطاني، 2010: 80 عن موراي إ، 1968: 193).

كما قام ماكليلاند وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكوّن من أربع صور ثمّ اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعدّه موراي عام 1937، أمّا البعض الآخر فقام ماكليلاند بتصميمه خصيصا لقياس دافعية الإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتمّ عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدّة 20 ثانية أمام المبحوث، ثمّ يطلب منه كتابة قصة تغطي أربع أسئلة بالنسبة لكلّ صورة والأسئلة هي:

أ. ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

ب.ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

ت.ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ وما الذي يقوم بهذا العمل؟

ث.ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثمّ يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكلّ صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة (04) دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتمّ تحليل القصص أو نواتج الخيال معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز (شوقور، 60:2016 عن خليفة 2000: 98- 97) على الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع فإنه شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وعندما بدأ النقد يوجه إلى أساليب القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب مثل "فرنس" French بوضع مقياس الاستبصار (FTI french test of insight) و"أرسون" Aronson بوضع اختبار (التعبير) و"ماتينا" و"نتربوتم" Winterbottom بتصميم اختبار المهارة (عبد اللطيف حليفة، 2000، ص99).

ب– المقاييس الموضوعية:

يعدّ استخدام هذا النوع من الاختبارات من أكثر الطرق شيوعا في قياس الدافعية ويعطي المفحوصين بمقتضاها عددا من الأسئلة ليجيبوا عليها من خلال الاختبار بين بدائل مثل "نعم، لا" أو "الاختبار من بين عدة بدائل"، وتسمّى هذه الاختبارات بالمقاييس الموضوعية لأنها لا تسمح للقائم

بالدراسة أن يتدخّل ذاتيا في تصحيح الإجابات مثل ما هو في الاختبارات الإسقاطية (وسطاني، 80:2010 عن محي الدين حسين، 1982: 136).

مقياس فينر "Venner" لدافعية الإنجاز لدى الأطفال المراهقين:

الذي استقت عباراته من نظرية "Atkinson"، استخبار دافع الإنجاز لـ"هرمانس" Hermans1970: حاول هارمنس بناء استخبار الدافع بعيدا عن نظرية اتكنسون وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد انتقت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكّدته البحوث السابقة، وهي:

- مستوى الطموح.
- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة.
- المثابرة.
- توتر العمل.
- إدراك الزمن.
- التوجه نحو المستقبل.
- اختبار الرفيق.
- سلوك التعرف.
- سلوك الإنجاز.

ويتكوّن هذا الاختبار من 29 عبارة متعددة الاختبارات.

مقاييس التوجه نحو الإنجاز لـ"ايرنيك ولسون" (Aysenkand Wilson ,1975):

يتمثّل في اختبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي، المثالي ويتكوّن المقياس من 30 بندا يجاب عليها بـ"نعم، غير متأكد، لا".

مقياس "رآي– لن" لدافع الإنجاز 1960:

وضع "لن" هذا المقياس في 1960 وطوره "راي" في السبعينات، ويتكوّن من 14 سؤالا يجاب عنها بـ"نعم، غير متأكد، لا" وللتحكم في الإجابة لم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات، والدرجة القصوى هي 42 ومقياس ثبات يزيد على 70 درجة (شوقور، 2016: 61 عن مجدي 2003: 187-187).

مقياس وينر (Winner-1970):

قام وينر بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين عباراته مستقاة من نظرية "أتكنسون" وتتكوّن من (20) عبارة من عبارات الاختبار الجبري، وقام الباحث بإيجاد صدق المقياس باستخدام الصدق التنبؤي وصدق التكوين وحصل عل نتائج مرضية، وبالنسبة لثبات المقياس رغم أنّه طبق على

البيئة الأمريكية في دراستين إلاّ أنه لم يذكر أية تفاصيل على ثبات المقياس، وقد قام موسن (1985) بتطبيقه على عينة تتكوّن من (124) تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية في مدينة "برادفود" بإنجلترا وباستخدام "ألفا كرونباخ" وصل معامل الثبات إلى 0.85 وهددال.

وقام إبراهيم قشقوش 1975 بتصميم أوّل أداة عربية لقياس دافع الإنجاز واستند فيها إلى نفس مفهوم ماكليلاند وزملائه عن دافع الإنجاز واعتمد الباحث على صدق المحكمين، وإعادة الإجراء للتحقيق من صدق وثبات الأداة (وسطاني، 2010: 80 عن قشقوش. إ 1979: 94).

وبالرغم من تعدّد وتنوّع المقاييس الموضوعية التي تقيس الدافعية للإنجاز والتي استخدمت في الكثير من الدراسات والبحوث النفسية الأجنبية والعربية إلاّ أنها لا تخلو من السلبيات منها أن المفحوص يدرك المقصد والغرض من الاختبار وبالتالي قد تتأثّر إجابته بهذا الإدراك وهذا الأمر لا يحدث في الأساليب الإسقاطية التي تعتمد على التداعيات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها وبالتالي قد لا يستعمل الأساليب الدفاعية التي تحدث من استجابته.

خلاصة الفصل :

من خلال العرض السابق لموضوع دافعية الإنجاز يمكننا استخلاص النقاط التالية :

1- تناول الباحثون متغير دافعية الإنجاز باعتباره :

أولا – دافعا : أي استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقا لمعيار معين من الجودة والامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك .

ثانيا – سمة شخصية : حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة شخصية مركبة، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية .

2- ميز العلماء بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما : (دافعية الإنجاز الذاتية، دافعية الإنجاز الاجتماعية) كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الوقت .

3- هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي : الحافز المعرفي (هو إشباع الفرد لحاجته للمعرفة والفهم)، توجيه الذات (رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصدق والمكانة)، دافع الانتماء (الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين).

4- من أهم العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز :

- الأسرة (أساليب التنشئة الأسرية ،المستوى الثقافي للأسرة ،القيم الدينية للوالدين).
- المجتمع (القيم الثقافية السائدة في المجتمع، التنشئة الاجتماعية) .
- المدرسة.

5- هناك عدة نظريات فسرت دافعية الإنجاز :

منها نظرية ماكليلاند (1961)، ونظرية الحاجة للإنجاز ل " اتكنسون " (1966) ونظرية وينر الإعزائية ونظرية راينور وروبين (1971) ونظرية كيوكلا (1972) ومن النظريات الحديثة نظرية توجهات أهداف الإنجاز (2000) للعالم بينترش Pintrich .

6-اما السمات والخصائص المميزة لذوي الانجاز العالي هي كالتالي:الشعور بالمسؤولية، المثابرة، الاستقلالية والثقة بالنفس، والواقعية والسرعة في أداء المهام والحرص على أهمية الوقت،

الإتقان في العمل والإصرار من أجل الوصول إلى هدف، قبول التحدّي المعتدل، التميّز بمصدر ضبط داخلي وحسن تناول الأفكار وتنظيمها.

7-يمكن قياس الدافعية للانجاز باستخدام نوعين من المقاييس :المقاييس الاسقاطية (مثل مقياس تفهم الموضوع لهونري موراي) والمقاييس الموضوعية (مثل مقياس وينر).

8- اما نظرية توجهات أهداف الإنجاز والتي اعتمدتها الباحثة تهتم بالدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي حيث تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمة ما (سبب الدافعية) فهي نظرية كيفية للدافعية .

9- النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز هو امتدادٌ لأعمال إليوت وزملائه وتطويرٌ للنموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز .

10- في النموذج الرباعي (2*2) لأهداف الإنجاز (Pintrich, 2000) أصبحت أهداف الإنجاز على النحو التالي :

أهداف الإتقان / الإقدام وأهداف الإتقان / الإحجام وأهداف الأداء / الإقدام وأهداف الأداء / الإحجام .

11- أما العوامل المساهمة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف : خبرة الفرد السابقة، أهداف ومعتقدات الوالدين، تباين معاملة الوالدين، إدراك الذكاء، الفروق الفردية في إدراك القدرة، إدراك الطالب وتنظيمه للواقع الاجتماعي، بيئة الفصل الدراسي).

12- اتضح أن توجهات أهداف الإنجاز تتأثر بالإجراءات والممارسات التي تستخدم في التقويم والتحكم في العملية التعليمية وأنواع الأعمال والمهام التي يكلف بها المتعلمون وعامل الوقت وكذلك التأثير على التعلم الجماعي أو الفردي .

الفصل الخامس:
الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

-الدراسة الاستطلاعية:

-أدوات الدراسة

-تجريب الأدوات

-تصحيح الأدوات

- حساب مؤشرات الصدق والثبات للدراسة الاستطلاعية

-الدراسة الأساسية :

-منهج الدراسة

-مجتمع وعينة الدراسة الاساسية

-إجراءات التطبيق

-حساب مؤشرات صدق وثبات الدراسة الأساسية

الإجراءات الميدانية للدراسة

أ- الدراسة الاستطلاعية :

تمهيد :

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى :

- بناء أدوات القياس .
- التحقق من صدق وثبات أدوات القياس .
- تجريب أدوات القياس على عينة استطلاعية من المجتمع المستهدف للدراسة .

1/ بناء أدوات الدّراسة :

استخدمت الباحثة ثلاثة اختبارات لقياس متغيرات دراستها وهي كالتالي :

1/ مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون :

- بناء الاختبار :

وضع هذا المقياس برامسون وبارليت هاريسون ومعاونوهما Bramson et Parlette Harrison & associer وذلك عام (1982) وترجمه إلى العربية مجدي حبيب (1995).

- الاختبار وأبعاده :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس أسلوب التفكير السّائد والمفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير التي يقيسها الاختبار، حيث يقيس خمسة أساليب للتفكير هي (التركيبي، التحليلي، المثالي، العملي، الواقعي)، ويتكوّن هذا المقياس من 90 عبارة موزعة على 18 موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف تمثل كل عبارة منها حلا لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار .

2/ قائمة أساليب التعلم المعدّلة لكولب ومكارتي : Learning Styles Inventory adapted–1 / –

– بناء الاختبار :

أعدّ هذه القائمة كولب ومكارتي Kolb & McCarthy وذلك سنة 2005 .

و قام بتعريبها الباحثان أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال (2008)

– الاختبار وأبعاده :

تعتبر قائمة كولب لأسلوب التعلم قائمة تقدير ذاتي للكيفية التي يدرك بها المعلم أداءه، كالإدراك المجرد مقابل الإدراك الحسّي، وكيفية معالجة المعلومات، كالمعالجة التجريبية مقابل المعالجة التأملية، وقد تمّ تطوير هذه القائمة استنادا إلى نظرية خبرة التعلّم لديفيد كولب

و تتكوّن هذه القائمة في صورتها الأصلية والحالية من تسعة مواقف، وكل موقف منها مكوّن من (4) فقرات تقيس أداء الفرد لأحد الأساليب الأربعة عن طريق توجيه سؤال للفرد، وبواسطة صفوف مرتبة بشكل أربعة أوضاع للتعبيرات التي تصف الأساليب التعلمية الأربعة وهذه التعبيرات مخصّص احدهما للمشاعر (Feeling) والآخر للملاحظة (Watching) وثالثها للتفكير (Thinking) ورابعها للعمل (Doing) وهي متسقة على التوالي وبشكل دقيق مع الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والتفكير المجرد والتجريب النشاط .

و يطلب من الفحوص أن يضع العلامات من (1 إلى 4) تحت كل فقرة من الفقرات الأربع في الموقف الواحد بحيث تشير العلامة (4) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد بشكل أكثر أهمية والعلامة (3) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد الذي يحتل المركز الثاني من حيث الأهمية وتشير العلامة (2) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب الفرد الذي يحتل المركز الثالث من حيث الأهمية، بينما تشير العلامة (1) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب تعلم الفرد الذي يمثل أقلها أهمية .

3/ مقياس توجهات الهدف :

- بناء الاختبار :

أعدّ هذا المقياس رشوان ربيع أحمد عبده وذلك عام (2006) وتقوم فكرة هذا المقياس على نفس فكرة استبيان أهداف الانجاز (A G Q) الذي أعده اليوت وماكفيكور (Elliot & Mc Cregor , 2001) والذي يتكوّن من 19 عبارة موزعة بالتساوي لقياس أهداف الاتقان / الإقدام وأهداف الاتقان / الإحجام وأهداف الأداء / الإقدام وأهداف الأداء / الإحجام وتتم الإجابة عليه من خلال تدريج سباعي يمتد من " تنطبق تماما " إلى " لا تنطبق تماما " .

قام الباحث رشوان ربيع أحمد عبده بترجمة عبارات المقياس الذي أعدّه اليوت وماكفيكور وأجرى عليه بعض التعديلات حتى تناسب طلاب الجامعة .

- الاختبار وأبعاده :

تمّ إعداد المقياس الحالي وذلك في ضوء السلوكيات التي من الممكن أن يقوم بها طلاب الجامعة للتعلّم وإتمام الأعمال التي تطلب منهم وبقدر الإمكان حاول الباحث أن يشتمل المقياس على معظم السلوكيات التي يقوم بها طالب الجامعة والأسباب التي تكمن وراء تلك السلوكيات وبلغ عدد عبارات مقياس ربيع رشوان في ظل النموذج الرباعي (31) عبارة تقيس توجهات الأهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة 9 عبارات لقياس أهداف الاتقان / الإقدام، 11 عبارة لقياس أهداف الاتقان / الإحجام، و6 عبارات لقياس أهداف الأداء / الإقدام و5 عبارات لقياس أهداف الأداء / الإحجام .

فتمّ الإجابة عليها في ضوء 5 استجابات هي : (تنطبق عليّ تماما، تنطبق عليّ كثيرا، تنطبق عليّ أحيانا، تنطبق عليّ قليلا، لا تنطبق عليّ إطلاقا) يختار الطالب من بينهما الاستجابة التي تنطبق عليه.

2/ تحكيم المقاييس :

للتحقق من صدق وصلاحية عبارات الاستبانات الثلاث من حيث الصياغة والوضوح ومناسبتها للبعد الذي أدرجت تحته عرضت على لجنة من المحكمين مكوّنة من (4) أساتذة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان ممن يحملون درجة أساتذة التعليم العالي ودرجة الدكتوراه في علم النفس وفي اللغة العربية حيث طلب منهم تحديد درجة ارتباط الفقرة بمجالها، من حيث صياغتها اللغوية، ودقّتها العلمية، ووضوحها .

و هذه قائمة الأساتذة محكمي المقاييس الثلاث:

جدول (09) : بيان بأسماء الأساتذة محكمي المقاييس الثلاث

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصّص	الجامعة
أ د . بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس عمل وتنظيم	أبي بكر بلقايد
أ د . بوغازي الطاهر	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	أبي بكر بلقايد
أ د . فقيه العيد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	أبي بكر بلقايد
أ د . غيتري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	اللغة العربية	أبي بكر بلقايد

بعد أن بينت الباحثة الهدف من الدراسة، وقدمت التعاريف النظرية التي اعتمدتهاتم جمع آراء المحكمين وتحليلها واعتماد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق إذ أن هذه النسبة تعد دليلا على قبول الفقرة كما هو موضح في الجداول التالية :

- **مقياس أساليب التفكير:**

كانت اراء المحكمين في مقياس أساليب التفكير كالتالي :

الجدول (10) : آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التفكير .

أسلوب التفكير	أرقام الفقرات	الموافقون		المعترضون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
أسلوب التفكير التركيبي	2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،13،14،15،16،17،18	04	%100	–	–
	12	–	–	2	%50
	1	–	–	1	%25
أسلوب التفكير المثالي	2،3،4،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17	04	%100	–	–
	18	–	–	2	%50
	5	–	–	1	%25
أسلوب التفكير العملي	1،3،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18	04	%100	–	–
	2	–	–	2	%50
	4،5	–	–	1	%25
أسلوب التفكير التحليلي	1،2،3،4،5،6،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18	04	%100	–	–
	7	–	–	2	%50
أسلوب التفكير الواقعي	1،2،3،4،5،6،7،8،9،11،12،13،14،15،16،17،18	04	%100	–	–
	10	–	–	2	%50

وبناء على أراء الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم فقد حصلت جميع الفقرات على اتفاقهم مع اجراء تعديلات على بعض الفقرات كما هو موضح في الجدول (10)

الجدول (11) : فقرات مقياس أساليب التفكير التي عدلت بناءً على آراء المحكمين .

أسلوب التفكير	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
التركيبي	- أجراء مناقشة مع آخرين يتم فحصهم أيضا.	- أجراء مناقشة مع أشخاص يخضعون لنفس الاختبار .
المثالي	- البحث عن الجنسية بغض النظر عن الثمن.	البحث عن الأشخاص الذين هم من نفس جنسيتي حتى أستطيع التفاهم معهم .
العملي	فهم كم سيحقق المشروع من أرباح لي وللآخرين .	فهم كم سيحقق المشروع لي من أرباح وللآخرين .
التحليلي	اطلب منهم إعطائي معلوماتهم بشكل مكتوب .	يكتبون معلوماتهم الشخصية على ورقة.
الواقعي	من يريد العمل ومتى .	من هم المستعدون للعمل وما هو الوقت الأنسب لذلك.

- **مقياس أساليب التعلم:**

كانت اراء المحكمين في مقياس أساليب التعلم كالتالي :

الجدول (12) : آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أساليب التعلم

أسلوب التعلم	أرقام الفقرات	الموافقون		الرافضون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الخبرة الحسية	2،4،5،6	02	%50	–	–
	1	–	–	02	%50
	3	–	–	01	%25
الملاحظة التأملية	1،2،4،5،6	04	%100	–	–
	3	–	–	01	%25
المفاهيم المجردة	1،2،4،5	04	%100	–	–
	3،6	03	%75	01	%25
التجريب الفعال	3،4،5	04	%100	–	–
	1،2،6	–	–	01	%25

وبناءا على اراء الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم فقد حصلت جميع الفقرات على اتفاقهم مع اجراء تعديلات على بعض الفقرات كما هو موضح في الجدول (13)

الجدول (13) : فقرات مقياس أساليب التعلم التي عدلت استنادا على آراء المحكمين.

أساليب التعلم	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
الخبرة الحسية	إذا قمت بعمل ما أحب أن أندمج فيه	إن قمت بعمل ما أحب أن أوظف جميع طاقتي (العاطفية والمعرفية والجسدية)
الملاحظة التأملية	/	/
المفاهيم المجردة	/	/
التجريب الفعال	/	/

- **مقياس توجهات الهدف:**

كانت اراء المحكمين في مقياس توجهات الهدف كالتالي :

الجدول (14) : آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس توجهات الهدف .

توجهات الهدف	أرقام الفقرات	الموافقون		المعترضون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
إتقان/إقدام	1،10،17،20،24،26،28	04	%100	–	–
إتقان/إحجام	2،9،13،15،19،21	04	%100	–	–
	4،7،11	–	–	02	%50
	21،23،30	–	–	01	%25
أداء/إقدام	3،6،8،12،27،29	04	%100	–	–
أداء/إحجام	5،16	04	%100	–	–
	22	–	–	02	%50
	25،31	–	–	01	%25

وبناء على أراء الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم فقد حصلت جميع الفقرات على اتفاقهم مع اجراء تعديلات على فقرة واحدة كما هو موضح في الجدول (15)

الجدول (15) : فقرات مقياس توجهات الهدف التي عدلت بناءً على آراء المحكمين .

توجهات الهدف	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
اهداف الأداء /الأحجام	عند اجراء اختباركثيرا ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي.	عند إجراء الاختبار ينشغل ذهني في التفكير بضعف مستواي مقارنة بزملائي .

3/ تجريب الأدوات :

-عينة الدراسة الاستطلاعية :

لقد تم اخذ عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية الطبقية وشملت (100) طالب وطالبة واليكم اهم خصائص العينة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16) : توزيع طلبة العينة الاستطلاعية تبعا للجنس والمستوى الدّراسي .

المستوى الدراسي	عدد الطلبة		
	الذكور	الإناث	المجموع
السنة الأولى ليسانس	20	28	48
السنة الثانية ليسانس	17	32	49
السنة الثانية ماستر	00	03	3
المجموع	37	53	100

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ ان عدد الاناث أكبرمن عدد الذكور كما هو موجود على مستوى مجتمع الدراسة كما وزع افراد العينة على اساس المستوى الدراسي حيث يلاحظ ان السنة الأولى والثانية يتساويان تقريبا في عدد الافراد وأما السنة الثالثة اقل عددا.

-إجراءات التطبيق:

قبل تطبيق أدوات الدّراسة على عينة البحث الرئيسية قامت الباحثة بتجربة على عينة صغيرة من مجتمع تتشابه خصائصه مع عينة البحث الرئيسية وذلك للتحقق من مدى فهم أفراد العينة لتعليمات المقاييس الثلاثة المذكورة ومدى وضوح الفقرات لديهم ولتحديد فيما إذا كانت الفقرات في مستوى المفحوصين فضلا على حساب الزمن الذي يتطلبه كل مقياس، زيادة على ذلك حساب الخصائص السيكوميترية لها.

و قد قامت الباحثة بتجربة تطبيق المقاييس الثلاثة على عينة من طلبة السنة الثالثة ليسانس من قسم علم النفس وعلوم التربية بلغ عددهم (100) طالب وطالبة .

و قد سلمت لكل مفحوص ملفا يحتوي على :

الصفحة الأولى أو المقدمة تحتوي على عنوان البحث والهدف منه واسم الباحثة ثم التعريف بالمقاييس المراد تطبيقها والهدف منها وذلك قصد التعاون والحصول على إجابات جدّية وصحيحة .

أمّا باقي الملف فيحتوي على التوالي مقياس أساليب التفكير ثم مقياس أساليب التعلم ثم مقياس توجهات الهدف فقد كانت إجراءات التطبيق كالتالي :

الأداة الأولى : مقياس أساليب التفكير

تم تقسيم المقياس إلى جزئين رئيسيين هما :

1- تعليمات تعبئة الاستبيان : يتضمن هذا الجزء إرشادات تتعلق بطريقة الإجابة على فقرات مقياس أساليب التفكير حيث يحتوي على 18 فقرة وكل بند مكوّن من فقرة متبوعة بخمس إجابات محتملة على الطالب أن يشير إلى الترتيب حسب ما ينطبق عليه 1، 2، 3، 4، 5 في المربع الفارغ على اليمين، حيث (5) تدلّ على السّلوك الأكثر انطباقا عليه و(1) تدلّ على الأقل قربا من تصرفه، ولا يستخدم أي رقم أكثر من مرّة واحدة لأي مجموعة من الخمس نهايات، حتى ولو كان هناك جملتان يرى أنّهما أقرب إليه، بل عليه اختيار واحدة منهما .

2- متن الاستبيان : وهو الجزء الرئيسي من المقياس وتضمن الجزء الأول من المقياس المعلومات العامّة المتعلقة ب :

الجنس والتخصّص والمستوى الدّراسي .

أمّا الجزء الثاني تضمن فقرات المقياس الثمانية عشر .

- تطبيق الأداة :

بعد التعريف بموضوع الدّراسة وأهميتها لتحفيز المبحوث للإجابة على أسئلة المقياس، ألقت الباحثة التعليمات الخاصة بمقياس أساليب التفكير كما شرحت طريقة الإجابة وقامت بأمثلة توضيحية أمام الطلبة مع التأكيد على ضرورة الإجابة بجدّية وموضوعية وشخصية، وتترك مهلة من الوقت للإجابة على جميع الفقرات، فكانت جميع الفقرات مفهومة وواضحة وكان الوقت المستغرق للإجابة على الفقرات الثمانية عشر (من 25 د إلى 30 دقيقة) .

الأداة الثانية : مقياس أساليب التعلّم

تمّ تقسيم المقياس إلى جزئين رئيسيين :

1- تعليمات تعبئة الاستبيان : حيث تتكوّن القائمة من (9) مجموعات من الجمل مرتبة أفقيا، والمطلوب من المفحوص قراءتها جيدا ليقرر مدى انطباق كل جملة منها عليه من حيث الأهمية، (2) للجملة الثالثة في الأهمية (1) للجملة الأقل أهمية، ولا يكرّر الدرجة نفسها لجملتين في صفّ واحد .

2- متن الاستبيان : وهو الجزء الرئيسي في المقياس، وتضمن الجزء الأول منه : البيانات الشخصية : (الاسم، التخصص، الجنس، المستوى)

أمّا الجزء الثاني تضمّن تسع مجموعات من الجمل وفي كل مجموعة أربع جمل يسجل فيها الخانة أسفلها العلامة التي يراها مناسبة .

- تطبيق الأداة :

يتوجه الطلبة المفحوصون للمقياس الثاني، فتقرأ الباحثة التعليمات الخاصة بمقياس أساليب التعلم مع شرح لطريقة الإجابة والتأكيد على أن لكل فرد رأيه الخاص في هذه الجمل، فما ينطبق على طالب لا ينطبق على غيره لذا يرجى من الطالب أو الطالبة الاعتماد على نفسه في تقرير رأيه في تلك الجمل، وأن لا يترك أي جملة من دون الإجابة عليها، كما تشير الباحثة إلى أنّ الإجابة ستحاط بالسرية التّامة ولا يمكن استخدامها إلاّ في البحث العلمي .

ثمّ تقوم الباحثة بأمثلة توضيحية أمام الطلبة وتترك مهلة من الوقت للإجابة على جميع الفقرات .

فكانت جميع الفقرات مفهومة وواضحة وبلغ الوقت المستغرق للإجابة على المجموعات التسع (من 15 د إلى 20 دقيقة) .

الأداة الثالثة : مقياس توجهات الهدف

تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة أجزاء رئيسية وهي :

1- تعليمات تعبئة الاستبيان : يتضمّن هذا الجزء إرشادات تتعلق بطريقة الإجابة على فقرات مقياس توجهات الهدف، حيث تتضمن القائمة مجموعة من العبارات التي تشير إلى الميول والانفعالات المختلفة التي يشعر بها الفرد في مواقف التعلم المختلفة، ولكي يتعامل مع هذه القائمة يجب قراءة كل عبارة جيدا ثم يحدّد الفحوص بدقّة درجة انطباق العبارة عليه كالتالي :

- تنطبق عليك تماما ضع علامة + في الخانة الأولى (تنطبق علي تماما).
- تنطبق عليك كثيرا ضع علامة + في الخانة الثانية .
- تنطبق عليك أحيانا ضع علامة + في الخانة الثالثة .
- تنطبق عليك قليلا ضع علامة + في الخانة الرابعة .
- لا تنطبق عليك إطلاقا ضع علامة + في الخانة الخامسة .

3- متن الاستبيان : وهو الجزء الرئيسي في المقياس، وقد تضمّن (31) فقرة .

- تطبيق الأداة :

بعد الانتهاء من المقياس الثاني يجد المفحوص المقياس الثالث للإجابة عليه، بعد إلقاء الباحثة التعليمات الخاصّة بمقياس توجهات الهدف كما شرحت طريقة الإجابة مع التأكيد على الدّقة وأنّه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فقط حاول الإجابة بصدق، وأن لا يستغرق وقتا طويلا في التفكير في كل عبارة وإنّما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة، وأن لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة .

كما أشارت الباحثة إلى أنّه لا يسمح لأحد بالإطلاع على هذه البيانات ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

و بعد المثال التوضيحي تترك الباحثة مهلة من الوقت ليستطيع الطلبة الإجابة على جميع الفقرات .

فكانت جميع الفقرات مفهومة وواضحة واستغرق الوقت للإجابة على (31) فقرة (من15د إلى20 دقيقة).

و تجمع الأوراق مباشرة بعد انتهاء الطالب أو الطالبة من الإجابة من طرف الباحثة .

4/ تصحيح أدوات الدّراسة :

1- مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون :

بعد تطبيق الأداة وجمعها من العيّنة يحسب مجموع القيم أو الدّرجات التي وضعها المفحوص في المربعات يمين الإجابات الخمس التي رقمت من(1 الى 5)الخاصة بكلّ جملة رتبت أبجديا (ا،ب ،ج، د، هـ، و) ويتكرر طريقة جمع الدرجات ثلاث مرات بنفس الوضعية، وتتوزّع هذه الإجابات على الأساليب الخمسة (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي والواقعي) على النحو التّالي :

الجدول (17): توزيع البنود على مقياس أساليب التفكير

التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
أ 1	أ 2	أ 3	أ 4	أ 5
ب 2	ب 1	ب 4	ب 3	ب 5
ج 5	ج 4	ج 1	ج 3	ج 2
د 4	د 3	د 5	د 1	د 2
هـ 3	هـ 1	هـ 2	هـ 5	هـ 4
و 2	و 3	و 4	و 5	و 1

و باعتبار أنّ المقياس يتكوّن من 18 فقرة مجزئة إلى ثلاث أقسام يعاد حساب الفقرات بنفس طريقة حساب الجزء الأوّل، الجزء الثاني ثمّ الجزء الثالث .

و الدّرجة النّهائية للمفحوص تكون بجمع إجاباته على كلّ أسلوب من أساليب التفكير .

و لقد صمّم الاختبار اعتمادا على أنّ مجموع الدّرجات الخام التي سيحصل عليها المفحوص على الأساليب الخمس تمثل مقدارا ثابتا هو 270 درجة .

2- مقياس أساليب التعلّم لكولب :

بعد تطبيق الأداة وجمعها، يتمّ جمع درجات الفرد المفحوص في كلّ بعد على حدى ليصبح لكلّ فرد أربع درجات، ومن هذه العمليات يمكن استنتاج أربعة أبعاد : (درجات الخبرة الحسّية , درجات الملاحظة التأملية ودرجات المفاهيم المجرّدة ودرجات التجريب الفعّال) على النّحو التالي :

الجدول (18):توزيع البنود على قائمة أساليب التّعلم

الخبر الحسّية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجرّدة	التجريب الفعّال
1 أ	1 ب	2 ب	2 أ
2 ج	2 د	3 د	3 ج
3 ب	3 أ	4 ج	6 ب
4 أ	6 ج	6 د	7 د
8 د	8 ج	8 ب	8 أ
9 ب	9 أ	9 ج	9 د

و من هذه العمليات يمكن استنتاج أربعة أساليب للتّعلم هي (الأسلوب التباعدي، الأسلوب التمثيلي، الأسلوب التقاربي والأسلوب التكيفي) .

و يصنّف الأفراد وفقا لأساليب تعلّمهم على النّحو التّالي :

الأسلوب التباعدي = درجة الفرد في الخبرة الحسّية + درجة الفرد في الملاحظة التأملية .

الأسلوب التمثيلي = درجة الفرد في الملاحظة التأملية + درجة الفرد في المفاهيم المجرّدة .

الأسلوب التقاربي = درجة الفرد في المفاهيم المجرّدة + درجة الفرد في التجريب الفعّال .

الأسلوب التكيفي = درجة الفرد في التجريب الفعّال + درجة الفرد في الخبرة الحسية .ط

3- مقياس توجهات الهدف

بعد تطبيق الأداة وجمعها من العينة التجريبية قامت الباحثة بتصحيح اوراق اختبار المفحوصين حسب سلم الإجابة يتراوح ما بين (1) و(5) درجات فقد أعطى الدرجة (1) للإجابة لا تنطبق علي تماما، وتعطي الدرجة (2) للإجابة تنطبق علي قليلا و(3) للإجابة تنطبق علي أحيانا و(4) تنطبق علي كثيرا و(5) تنطبق علي تماما .

و العبارات جميعها في الاتجاه الموجب والجدول (19) يوضح توزيع العبارات :

جدول (19) :توزيع عبارات مقياس توجهات الهدف

م	توجهات الأهداف	العبارات
1	أهداف الإتقان / الأقدام	1-10-17-18- 20- 24 – 24 26 – 28
2	أهداف الإتقان / الإحجام	2 – 4 – 7 – 9 -11 – 13- 15- 19 – 21 – 23- 30
3	أهداف الأداء / الإقدام	3-6-8-12-27-29
4	أهداف الأداء / الإحجام	5-16-22-25-31

و الدرجة النهائية للمفحوص تكون بجمع إجاباته على كل نمط من أنماط توجهات الهدف على حدى .

5/ حساب مؤشرات الصدق والثبات :

1-4/ مقياس أساليب التفكير :

أ- الصدق :

- صدق التكوين الفرضي :

لحساب صدق الأداة من خلال حساب صدق التكوين الفرضي قامت الباحثة بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها 100 طالب وطالبة بواقع (37) ذكور و(53) اناث من مجتمع الدراسة وقد مثلت

المستويات الدراسية الثلاث (48) من مستوى السنة الأولى ليسانس و(49) من مستوى السنة الثانية ليسانس و(03) من مستوى السنة الثانية ماستر .

و بعد استرجاع استبيانات تمّ التّحقق من صدق التكوين الفرضي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدّرجات على كلّ أسلوب من الأساليب الخمسة للتفكير . كما هو موضّح في الجدول :

الجدول(20) : معاملات ارتباط المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التفكير ببعضها

أساليب التفكير	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
التركيبي	-	0.12	** -0.46	** -0.29	-0.19
المثالي		-	** -0.48	** -0.30	** -0.26
العملي			-	-0.02	* -0.20
التحليلي				-	-0.19
الواقعي					-

** عند مستوى دالة 0.01*عند مستوى دالة 0.05

يوضح الجدول السّابق أن قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب التركيبي والعملي بلغت r=-0.46 وهي دالة عند مستوى دلالة معنوية 0.01 كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب التركيبي والتحليلي (-0.29) وتعتبر هذه النتيجة هي الأخرى ذات دلالة معنوية 0.01 وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المثالي والعملي r= -0.48 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وعند نفس المستوى أيضا حققت العلاقة الارتباطية بين الأسلوب المثالي والأسلوب التحليلي دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما والأسلوب التحليلي دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهم 0.30- وبلغ معامل الارتباط بين الأسلوب المثالي والأسلوب الواقعي 0.26- وتعتبر العلاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 كما بلغ معامل الارتباط بين الأسلوب العملي والواقعي 0.20- وتعتبر هذه النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ونلاحظ أن جميع الارتباطات السّابقة أخذت اتجاها سلبيا يدل على وجود علاقة عكسية بين أساليب التفكير

و في ذات الجدول نجد أنّ بعض الارتباطات كالعلاقة بين الأسلوب التركيبي والمثالي لم تحقق دلالة إحصائية ممّا يدلّ على أنّ أساليب التفكير هذه متعامدة أو مستقلة نسبيا وهذا ما توصّل إليه مجدي حبيب (1995) في دراسته حول " استراتيجيات التفكير لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة " حيث وجد ثلاثة معاملات دالة فقط من بين عشرة قيم أي بنسبة 30% حيث ذكر:<<أنّ معنى ذلك أنّ أساليب التفكير التي قاسها الاختبار إنّما تمثل طرقا مستقلة ومتعامدة وغير مرتبطة بدرجة كبيرة...>>

- الصدق التمييزي :

من أجل استخراج معامل الصدق التمييزي (بأساليب المقارنة الطرفية) تمّ ترتيب درجات أفراد العينة على كل بعد ترتيبا تصاعديا وتم سحب (27%) من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها الأفراد وبالتالي يكون قد خضع للمقارنة (54) من إجمالي عينة كلية بلغ قدرها 100 فرد وفي الجداول الموالية توضح نتائج معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين لكل بعد على حدى .

1- البعد التركيبي :

جدول (21) :دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التركيبي لاختبار أساليب التفكير

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة a=0.05
مج الدنيا	27	44.59	3.31	15.83	50.62	دالة
مج العليا	27	57.85	2.81			

في الجدول (21) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (15.83) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05) منه يمكن القول أنّ البعد التركيبي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

2- البعد المثالي :

جدول (22) :دراسة الفرق بين المجموعات الدنيا والمجموعات العليا من حيث الأداء على البعد المثالي لاختبار أساليب التفكير

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة a=0.05
مج الدنيا	27	46.25	3.48	17.18	52	دالة
مج العليا	27	62.22	3.34			

في الجدول (22) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (17.18) وتعتبر هذه النتيجة دالة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا حيث بلغت قيمة الدرجة (0.00) وهي أصغر مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أن البعد المثالي لاختبار أساليب التفكير يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع التمييز بين مجموعتين .

2- البعد العملي :

جدول (23) :دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد العملي لاختبار أساليب التفكير

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة a=0.05
مج الدنيا	27	45.85	2.65	18.06	52	دالة
مج العليا	27	62.44	3.96			

في الجدول (23) بلغت القيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (18.06) وتعتبر هذه النتيجة دالة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا حيث

بلغت قيمة الدرجة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أنّ البعد العملي لاختبار أساليب التفكير يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

4- البعد التحليلي :

جدول (24) :دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التحليلي لاختبار أساليب التفكير

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة a=0.05
مج الدنيا	27	48.14	4.50	14.18	36.07	دالة
مج العليا	27	61.62	2.02			

الجدول (24) بلغت القيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (14.18) وتعتبر هذه النتيجة دالة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا حيث بلغت قيمة الدرجة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أنّ البعد التحليلي لاختبار أساليب التفكير يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونه استطاع أن يميز بين مجموعتين

5- البعد الواقعي :

جدول (25) : دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد الواقعي لاختبار أساليب التفكير

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة a=0.01
مج الدنيا	27	47.66	2.75	16.80	52	دالة
مج العليا	27	61.25	3.16			

في الجدول (25) بلغت القيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (16.80) وتعتبر هذه النتيجة دالة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا حيث بلغت قيمة الدرجة(0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أنّ البعد الواقعي لاختبار أساليب التفكير يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونه استطاع ان يميز بين مجموعتين .

- مقارنة صدق الباحثة مع صاحب الاختبار :

لمقارنة صدق الباحثة وصدق الكاتب الذي قام بترجمة الاختبار (مجدي حبيب 1995) تمّ تبويب النتائج في الجدول التالي :

جدول (26) : مقارنة صدق الباحثة مع صدق دراسة حبيب .

المتغيرات	معامل صدق الباحثة	معامل صدق دراسة حبيب
الأسلوب التركيبي/ أ. المثالي	0.12	0.31-*
الأسلوب التركيبي/ أ. العملي	0.46-**	0.43-**
الأسلوب التركيبي/ أ. التحليلي	0.29-**	0.08-
الأسلوب التركيبي/ أ. الواقعي	0.19-	0.17-
الأسلوب المثالي / أ. العملي	0.48-**	0.21-
الأسلوب المثالي / أ. التحليلي	0.30-**	0.10-
الأسلوب المثالي / أ. الواقعي	0.26-**	0.15-
الأسلوب العملي / أ. التحليلي	0.02-	0.19-
الأسلوب العملي / أ. الواقعي	0.20-*	0.10-
الأسلوب التحليلي / أ. الواقعي	0.19-	0.34*

*عند مستوى الدّلالة 0.01** عند مستوى الدّلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (26) اتفاق الباحثة مع صاحب المقياس في درجة معامل الارتباط بين الدّرجات بين الأسلوب العملي والتركيبي وبين التركيبي والواقعي وبين العملي والتحليلي .

و اختلاف الباحثة مع صاحب المقياس في درجة معامل الارتباط بين الدّرجات بين الأسلوب التركيبي والمثالي وبين التركيبي والتحليلي وبين المثالي والعملي وبين التحليلي والمثالي وبين المثالي والواقعي وبين العملي والواقعي ولو بدرجة ضعيفة وبين التحليلي والواقعي كذلك بدرجة ضعيفة .

كما اتفقت الباحثة مع صاحب المقياس في أن معامل الارتباط بين الدّرجات أغلبه جاء سلبيا .

و يكمن هذا الاختلاف في القوة وليس في الاتجاه في أغلبية المعاملات وهذا قد يعود إلى حجم العينة المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.

ب- الثبات :

للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بأسلوب تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، حيث تم تطبيق اختبار أساليب التفكير على عينة مكونة من (100) مفحوص ثمّ تمّت إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول وبعدها قمنا باستخراج معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيق الأول والثاني لكل بعد من بين الأبعاد الخمسة وسمي هذا معامل الارتباط بمعامل الاستقرار كما قمنا باستخراج معامل الثبات باعتماد المعادلة التالية ر *2/ر +2 = معامل الثبات .

و في الجدول الموالي سنقوم بتبويب النتائج المتحصل عليها .

جدول (27): درجات معامل الاستقرار ومعامل الثبات لكل بعد من أبعاد اختبار أساليب التفكير

البعد	معامل الاستقرار	معامل الثبات
التركيبي	0.88 **	0.93
المثالي	0.87 **	0.93
العملي	0.87 **	0.93
التحليلي	0.94 **	0.96
الواقعي	0.91 **	0.95

من خلال من خلال معاينة الجدول السابق رقم (27) نلاحظ أن قيم معاملات الاستقرار بالنسبة للأبعاد الخمسة لاختبار أساليب قد تراوحت بين (0.87) و(0.91) ومن خلال تطبيق المعادلة لاستخراج معامل الثبات نجد أن قيمه تراوحت بين (0.93) و(0.96) وهي قيم جد عالية تدل على مدى استقرار نتائج الاختبار مما يعني أنه يتمتع بالثبات الكافي الذي يجعله صالحا للاستخدام في الدراسة الحالية .

- مقارنة ثبات الباحثة مع صاحب الاختبار :

لمقارنة ثبات الباحثة وثبات الكاتب (مجدي حبيب 1995) تمّ تبويب النتائج في الجدول التالي :

جدول (28) : مقارنة ثبات الباحثة مع ثبات صاحب الاختبار

البعد	معامل ثبات الباحثة	معامل ثبات صاحب الاختبار
التركيبي	*0.93	*0.83
المثالي	*0.93	*0.78
العملي	*0.93	*0.81
التحليلي	*0.96	*0.86
الواقعي	*0.95	*0.80

*دالة عند 0.01

كل من الباحثة وصاحب الاختبار استعملا لحساب ثبات درجات مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون استخدما طريقة إعادة إجراء الاختبار وكانت معاملات الثبات لكلاهما موجبة ومرتفعة .

2- مقياس أساليب التعلّم :

أ- الصدق :

للتحقق من صدق الأداة الثانية استعملت الأساليب التالية :

- صدق الاتساق الداخلي :

كما تمّ التحقق كذلك من صدق الأداة باستعمال صدق الاتساق الداخلي للاختبار وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية ببعضها كما هو موضّح في الجدول (28)

الجدول (29): معاملات ارتباط المقاييس الفرعية لقائمة أساليب التعلم ببعضها

المتغيرات	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب الفعّال
الخبرة الحسية	/			
الملاحظة التأملية	0.45**	/		
المفاهيم المجردة	0.34**	0.42**	/	
التجريب الفعّال	0.37**	0.27**	0.47**	/

** مستوى الدّلالة عند 0.01 *مستوى الدّلالة عند 0.05

يتّضح من الجدول (29) أن جميع معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) ويحقق هذا تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في مقياس أساليب التّعلم .

- صدق المقارنة الطرفية : (الصدق التمييزي)

من أجل استخراج معامل الصدق التمييزي (بأسلوب المقارنة الطرفية) تم ترتيب درجات أفراد العيّنة على كل بعد ترتيبا تصاعديا وتم سحب (27%) من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها الأفراد وبالتالي تكون قد خضعت للمقارنة (54) استمارة من أصل 100 استمارة وفي الجداول الموالية نوضح نتائج معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلّتين لكل أسلوب على حدى كالتالي :

1- الأسلوب التباعدي :

الجدول (30): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على الأسلوب التباعدي لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	31.59	2.81	6.49	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	26.92	2.44			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (31.59) بانحراف معياري (2.81) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للقيمة العليا (26.92) بانحراف معياري (2.44) وبلغت قيمة T (6.49) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة (0.00)= sig

2- الأسلوب التمثيلي :

الجدول (31): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التمثيلي لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	32.88	4.11	7.78	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	25.66	2.55			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (32.88) بانحراف معياري (4.11) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (25.66) بانحراف معياري (2.55) وبلغت قيمة T (7.78) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة (0.00)=sig .

3- الأسلوب التقاربي :

الجدول (32): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التقاربي لاختبار أساليب للتعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	29.14	3.07	2.48	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	31	2.36			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (29.14) بانحراف معياري (3.07) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (31) بانحراف معياري (2.36) وبلغت قيمة T (2.48) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة sig = 0.01 .

الأسلوب التكيفي :

الجدول (33): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التكيفي لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	24.59	2.08	20.85	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	35.25	1.65			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (24.59) بانحراف معياري (2.08) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (35.25) بانحراف معياري (1.65) وبلغت قيمة T (20.85) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة sig=0.00 .

و بالتالي يمكننا القول أنّ الأبعاد الأربعة لمقياس أساليب التعلم تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونها استطاعت أن تميّز بين مجموعتين .

- مقارنة صدق الباحثة مع صاحب الاختبار :

للمقارنة بين صدق الباحثة وصدق الباحثين (محمد أبو هاشم وصافيناز) الذين قاما بترجمة الاختبار() تمّ تبويب النتائج في الجدول التالي :

جدول (34) : مقارنة صدق الباحثة وصدق دراسة أبو هاشم وصافيناز .

المتغيرات	معامل صدق الباحثة	معامل صدق دراسة أو هاشم وصافيناز
الخبرة الحسية / الملاحظة التأملية	*0.45	**0.38
الخبرة الحسية / المفاهيم المجردة	**0.34	**0.50
الخبرة الحسية / التجريب الفعال	**0.37	**0.49
الملاحظة التأملية / المفاهيم المجردة	**0.42	**0.48
الملاحظة التأملية / التجريب الفعال	**0.27	**0.46
المفاهيم المجردة / التجريب الفعال	**0.47	**0.51

يتّضح من الجدول السّابق أن جميع معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها عند الباحثة والكاتب صاحب المقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ويحقق هذا تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في مقياس أساليب التّعلم .

كما أكدت نتائج صدق الباحثة نتائج صدق الكاتب .

ب- الثبات :

استخراج معامل الثبات بأسلوب تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه ثمّ تطبيق اختبار أساليب التعلم على عيّنة مكوّنة من 100 مفردة ثمّ تمّت إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العيّنة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأوّل وبعدها قمنا باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأوّل والتطبيق الثاني لكل أسلوب من الأساليب الأربعة وسميّ هذا معامل الارتباط بمعامل الاستقرار كما قمنا باستخراج معامل الثبات باعتماد المعادلة التالية (ر*2/ر+1 = معامل الثبات) .

ولمزيد من التوضيح نستعرض البيانات المحصّل عليها في الجدول التالي :

الجدول (35) :درجات معامل الاستقرار ومعامل الثبات لكل أسلوب من أساليب اختبار أساليب التعلّم

الأسلوب	معامل الاستقرار	معامل الثبات
التباعدي	0.81 **	0.89
التمثيلي	0.84 **	0.91
التقاربي	0.72 **	0.83
التكيفي	0.88 **	0.93

**دالة عند 0.01

من خلال معاينة الجدول السّابق رقم (35) نلاحظ أنّ قيم معاملات الاستقرار بالنسبة للأساليب الأربعة للاختبار أساليب التعلّم قد تراوحت بين (0.83) و(0.93) وهي قيم تدلّ على مدى استقرار نتائج الاختبار وبالتالي تدلّ على أنّه يتمتّع بالثبات الكافي الذي يجعله صالحا للاستخدام في الدّراسة العالية.

- مقارنة ثبات الباحثة :

أجريت مقارنة لثبات أداة أساليب التعلم التي استعملتها الباحثة في الدّراسة الحالية ثبات نفس الأداة والتي استعملتها الكاتبة إلهام وقاد (2008) في دراستها (أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرّمة) وكانت النتائج كالتالي :

الجدول (36): مقارنة ثبات الدّراستين

الأسلوب	معامل ثبات الدّراسة الحالية	معامل الثبات لدراسة وقاد
التباعدي	0.89	0.80
التمثيلي	0.91	0.83
التقاربي	0.83	0.85
التكيفي	0.93	0.82
المجموع الكلّي	0.89	0.82

كل من أداة الدّراسة الحالية وأداة دراسة وقاد يتمتّعان بمعامل ثبات مرتفع ومتقارب

3- مقياس توجهات الهدف :

أ- الصدق :

للتحقق من صدق الأداة الثالثة استعملت الأساليب التالية :

- صدق التكوين الفرضي :

قد تمّ التحقق من التكوين الفرضي للاختبار، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدّرجات على كل نوع من أنواع التوجه وكانت كما هي موضّحة في الجدول التالي :

الجدول (37): معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة .

نوع التّوجه	إتقان/إقدام	إتقان/إحجام	أداء/إقدام	أداء/إحجام
إتقان/إقدام	/			
إتقان/إحجام	0.18	/		
أداء/إقدام	0.26**	0.21*	/	
أداء/إحجام	0.24*	0.48**	0.46**	/

** مستوى الدّلالة عند 0.01

*مستوى الدّلالة عند 0.05

يوضّح الجدول السّابق أن غالبية القيم حققت دلالة إحصائية تراوحت بين (0.21) إلى (0.48) .

كما أن معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة تمتدّ من 0.18 إلى 0.48، أي وجود علاقة ضعيفة إلى جيدةيحيث كانت العلاقة بين أهداف أداء/ إحجام وإتقان /إحجام والعلاقة بين أداء/إحجام وأداء/إقدام هي أقوى العلاقات بينما لم ترتبط أهداف الإتقان/الإحجام والإتقان/الإقدام، وهو ما يتفق حسب ربيع رشوان (2006) مع الإطار النظري في الفصل السّابق ويعتبره (Elliot & Mc gregor 2001, Finney et al , 2004 وربيع رشوان (2006)) دليل صدق تمييز توجهات أهداف الإنجاز .

- الصدق التمييزي :

من أجل استخراج معامل الصدق التمييزي (بأسلوب المقارنة الطرفية) تمّ ترتيب درجات أفراد العيّنة على كلّ بعد ترتيبا تصاعديا ثم سحب 27درجة من طرفي الاختبار لتخضع في الأخير 54 استمارة من إجمالي عينة كلية بلغ قدرها 100 فرد وفي الجداول الموالية توضّح نتائج معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلّتين لكل بعد على حدى.

1) بعد إتقان/إقدام :

الجدول (38): دراسة الفرق بين المجموعة الدّنيا والعليا من حيث الأداء على البعد (إتقان/إقدام) لاختبار توجهات الهدف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	26.00	2.94	20.26	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	40.18	2.13			

في الجدول (38) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينيتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (20.26) وتعتبر هذه النتيجة دالّة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا بحيث بلغت قيمة الدّرجة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدّلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أن البعد (إتقان / إقدام) لاختبار توجهات الهدف يتمتع بدرجة مقبولة من الصّدق لكونه استطاع أن يميز بين مجموعتين

2) بعد إتقان / إحجام :

الجدول (39): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد إتقان/أحجام لاختبار توجهات الهدف

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	26.48	3.99	18.85	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	45.03	3.19			

في الجدول (39) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين العينتين المستقلتين (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) (18.85) وتعتبر هذه النتيجة دالّة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا حيث بلغت قيمة الدّرجة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أن البعد (إتقان / إحجام) لاختبار توجهات الهدف يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

3) بعد أداء / إقدام :

الجدول (40): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد أداء/إقدام لاختبار توجهات الهدف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	10.11	2.10	24.66	51	دالة عند 0.01
مج العليا	27	22.84	1.61			

في الجدول (40) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين العينتين المستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (24.66) وتعتبر هذه النتيجة دالة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والعليا حيث بلغت قيمة الدّرجة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدّلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أن بعد (أداء/إقدام) لاختبار توجهات الهدف يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

4) بعد أداء / إحجام :

الجدول (41): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد أداء/ إحجام لاختبار توجهات الأهداف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدّلالة
مج الدنيا	27	6.88	1.67	26.55	52	دالة عند 0.01
مج العليا	27	18.88	1.64			

في الجدول (41) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) (26.55) وتعتبر هذه النتيجة دالة أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا حيث بلغت قيمة الدّرجة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدّلالة المعنوية (0.05) وبالتالي يمكننا القول أن بعد (أداء / إحجام) لاختبار توجهات الهدف يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق لكونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

- مقارنة صدق الباحثة مع صاحب الاختبار :

الجدول (42) يوضح قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس لاستبانة ربيع رشوان (2006) في دراسته (التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز) وقيم معاملات الارتباط في استبانة الدّراسة الحالية .

جدول (42) :مقارنة صدق الباحثة وصدق دراسة رشوان .

المتغيرات	معامل صدق الباحثة	معامل صدق دراسة رشوان
إتقان – إقدام / إتقان – إحجام	0.18	0.08
إتقان – إقدام / أداء – إقدام	**0.26	**0.30
إتقان – إقدام / أداء – إحجام	*0.24	0.01
إتقان – إحجام / أداء – إقدام	*0.21	**0.19
إتقان – إحجام / أداء – إحجام	**0.48	**0.58
أداء – إقدام / أداء – إحجام	**0.46	**0.64

نلاحظ تقارب صدق الدّراستين ما عدا العلاقة بين إتقان/إقدام وأداء/إحجام جاءت مختلفتين فعند الباحثة كانت علاقة متوسطة وعند ربيع رشوان كانت ضعيفة قد يعود ذلك إلى طبيعة العينة الاستطلاعية .

ب– الثبات:

تمّ حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الانجاز عن طريق :

أ) معامل ألفاكرونباخ .

ب) التجزئة النصفية .

و الجدول (43) يوضّح النتيجة .

الجدول (43): معامل الثبات لمقياس توجهات الهدف باستخدام ألفا والتجزئة النصفية

الفقرات	معامل ألفا للثبات	سبيرمان – براون	جثمان
31	0.957	0.963	0.959

يتّضح من الجدول السّابق أن المقياس له معاملات ثبات مرتفعة وبالتالي تدلّ على أنّ المقياس يتمتّع بالثبات الكافي الذي يجعله صالحا للاستخدام في الدّراسة الحالية .

- مقارنة ثبات الباحثة :

أجريت مقارنة لثبات مقياس أهداف الإنجاز التي استعملتها الباحثة في الدراسة الحالية وثبات نفس الأداة والتي استعملتها الهام وقاد (2008) في دراستها : (أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة) وجاءت النتائج كالتالي :

الجدول (44): مقارنة ثبات الدّراستين

الفقرات	معامل ألفا للثبات		سبيرمان– براون		جثمان	
	في الدّراسة الحالية	في دراسة وقاد	في الدّراسة الحالية	في دراسة وقاد	في الدّراسة الحالية	في دراسة وقاد
31	0.957	0.891	0.963	0.869	0.959	0.865

يتضح من الجدول أنّ المقياس في الدّراستين يتمتع بثبات كافي الذي يجعله صالحا للاستخدام رغم أن الثبات في الدّراسة الحالية مرتفع شيئا ما عن دراسة وقاد (2008) .

و ممّا سبق يتضح أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز له مؤشرات صدق وثبات مرضية ومن تمّ يمكن استخدامه في قياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في إطار النموذج الرباعي .

ب–الدّراسة الأساسية :

منهج الدراسة :

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته أهداف البحث، وكما ذكر العساف (2003م) أن البحث الارتباطي يقصد به : ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وقد ذكر من ميزات هذا المنهج أنه يمكن بواسطته دراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات في دراسة واحدة، وهذه ميزة لها أثر كبير في دراسة السلوك الإنساني، حيث إن ذلك السلوك غالبا لا يرتبط بمتغير واحد فقط.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة أبو بكر بلقايد بمدينة تلمسان، بجميع كلياتها المتمثلة في كليات علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون، علوم الاقتصاد والتجارة وعلوم التسيير، علوم إنسانية واجتماعية، التكنولوجيا، العلوم، الطب، الحقوق والعلوم السياسية، الآداب واللغات .

وحسب الكراس الاحصائي لرئاسة الجامعة، قسم التطوير والارشاد بلغ عدد طلاب الأقسام العلمية (11062) وعدد طلاب الأقسام الأدبية (10083) والأقسام التكنولوجية (1916) ليبلغ مجموع مجتمع الدراسة (23061) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة :

بعد التّحقق من صدق وثبات المقاييس قامت الباحثة بتطبيق قائمة أساليب التفكير، ومقياس أساليب التعلّم، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، على عينة بلغ عددها (440) طالب وطالبة من الجامعة تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة والعشوائية الطبقية منهم (147) طالب وطالبة من شعبة بيولوجيا تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية بين التخصّصات العلمية المتواجدة في جامعة أبي بكر بلقايد و151 طالب وطالبة من علوم تقنية من التخصّصات التقنية المتواجدة في جامعة أبي بكر بلقايد و142 طالب وطالبة من التّخصّص لغة أجنبية من التخصّصات الأدبية، وقد تراوح المستوى الدّراسي للعينة بين مستوى السّنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر والجدولان (43) و(44)يوضحان ذلك :

توزيع عينة الدّراسة حسب الجنس والتخصّص والمستوى الدّراسي :

الجدول (45): يوضح توزيع العينة حسب الجنس والمستوى الدّراسي والتّخصّص.

المتغيّر	الفئات	التكرار	النّسية
الجنس	ذكر	153	34.77
	أنثى	287	65.22
المستوى الدّراسي	السّنة الأولى ليسانس	152	34.54
	السنة الثالثة ليسانس	127	28.86
	السنة الثانية ماستر	161	36.59
التّخصّص	بيولوجيا	147	33.40

	علوم تقنية	151	34.31
	لغات أجنبية	142	32.27
المجموع	/	440	100

جدول (46): عينة الدّراسة حسب التّخصّصات .

التّخصص	الجنس	المستوى الدّراسي					
		السنة الأولى ليسانس		السنة الثانية ليسانس		السنة الثانية ماستر	
		التعداد	النسبة	التعداد	النسبة	التعداد	النسبة
علوم البيولوجيا	ذكور	20	33.3	17	42.5	16	34
	إناث	40	66.7	23	57.5	31	66
	مج	60	100	40	100	47	100
علوم تقنية	ذكور	22	52.4	21	44.7	38	61.3
	إناث	20	47.6	26	55.3	24	38.7
	مج	42	100	47	100	62	100
لغات أجنبية	ذكور	14	28	00	00	5	09.6
	إناث	36	72	40	100	47	90.4
	مج	50	100	40	100	52	100
المجموع	ذكور	56	36.84	38	29.92	59	36.87
	إناث	96	63.15	89	70.07	102	63.35
	مج	152	100	127	100	161	100

أدوات البحث :

لدراسة متغيرات البحث الحالي، تمّ استخدام نفس أدوات البحث التي تم التعامل معها في الدراسة الاستطلاعية وهي:

- قائمة أساليب التفكير، إعداد هاريسون وبرامسون (1982) لقياس أساليب التفكير.
- مقياس أساليب التعلم لكولب ومكارتي (2005) لقياس أساليب التعلم .
- مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد رشوان (2005) لقياس توجهات أهداف إنجاز .

اجراءات تطبيق أدوات البحث :

قبل الشروع في تطبيق الأدوات المستخدمة في البحث الحالي قامت الباحثة بالاتصال شخصيا بعميد الكليات التّابعة لجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان لتقديم طلب شفوي وكتابي للموافقة لتطبيق أدوات الدّراسة على طلاب وطالبات الكليات الثلاث الذين تم اختيارهم عشوائيا من بين الثمان كليات التابعة للجامعة وهي : كلية العلوم الطبيعية والحياة وعلوم الأرض والكون من بين شعب العلوم وكلية علوم الهندسة من بين الشعب التكنولوجية وكلية الآداب واللغات من بين الشعب الأدبية، وبعد الموافقة على الطلب وبعد تحديد الأقسام المعنية قام عمداء الكليات الثلاث بالاتصال برؤساء الأقسام المعنية وذلك لتسهيل اتصال الباحثة بالطلبة ومساعدتها في تطبيق أدوات الدّراسة .

ثمّ قامت الباحثة بزيارة الأقسام المعنية شخصيا في مختلف المستويات وبمساعدة رؤساء الأقسام تم الاتصال بالأساتذة للتدخل وتطبيق أدوات الدّراسة، ومباشرة تمّ توزيع ملف على كل طالب وطالبة يحتوي على وثيقة لتوضيح الهدف من الاستبيان ونسخة من : أولا مقياس أساليب التفكير وثانيا مقياس أساليب التعلم وثالثا مقياس توجهات أهداف إنجاز، في النهاية مباشرة يسلم الملف إلى الباحثة أو تجمعها الباحثة مباشرة بعد الانتهاء من الإجابة، وذلك لأجل استرجاع جميع الملفات الموزّعة وعدم فقدان بعضها، وقد بلغت الملفات الموزّعة 500 ملفا تمّ استرجاع 460 وتمّ إلغاء 20 ملفا نظرا لعدم اكتمال الإجابة على كل فقرات أدوات البحث الثلاث

و قد كانت إجراءات التطبيق كالتالي :

الأداة الأولى : مقياس أساليب التفكير

بعد توزيع الملفات على الطلبة يشرع أولا في مقياس أساليب التفكير يتم قراءة إرشادات تعبئة الاستبيان وكيفية الإجابة على فقرات المقياس من طرف الباحثة مع الحث على ضرورة ملء الجزء الخاص بالمعلومات العامّة المتعلقة بالجنس والتّخصص والمستوى الدّراسي، ثم الشروع في الجزء الثاني الخاص بفقرات المقياس، وقبل الشروع في الإجابة قامت الباحثة بأمثلة توضيحية عن كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، مع التأكيد على الجدّية والموضوعية والشخصية في الإجابة، وبعد مهلة 30 دقيقة للإجابة على جميع الفقرات يتوجه الطلبة إلى المقياس الثاني الموجود في الملف .

الأداة الثانية : قائمة أساليب التعلم

ثاني مقياس هو قائمة أساليب التعلم يجده الطالب بعد المقياس الأول، ثم تقرأ الباحثة إرشادات تعبئة الاستبيان وكيفية الإجابة على فقرات المقياس مع لفت الانتباه إلى ملء الجزء الخاص بالمعلومات العامة، كما تقوم الباحثة كذلك بأمثلة توضيحية عن كيفية الإجابة على فقرات المقياس مع التأكيد على الاعتماد على النّفس في تقرير رأيه في تلك الجمل وأن لا يترك أي جملة من دون الإجابة عليها تترك مهلة 20 دقيقة تقريبا الإجابة على جميع الفقرات يتوجه الطالب مباشرة إلى المقياس الثالث الذي يجده في الملف .

الأداة الثالثة : مقياس توجهات أهداف الإنجاز .

ثالث مقياس هو مقياس توجهات أهداف الإنجاز يجده الطالب في الملف بعد مقياس أساليب التعلم، تقرأ الباحثة إرشادات تعبئة الاستبيان وكيفية الإجابة على فقرات المقياس مع لفت الانتباه إلى ملء الجزء الخاص بالمعلومات العامة، ثم تقوم الباحثة بأمثلة توضيحية عن كيفية الإجابة على فقرات المقياس مع التأكيد على الإجابة الشخصية والجادة تترك مهلة 15 دقيقة تقريبا للإجابة على جميع الفقرات .

و يسلّم بعدها الملف مباشرة إلى الباحثة أو الأستاذ المؤطر للقسم .

تصحيح المقاييس :

الأداة الأولى: مقياس أساليب التفكير:

قامت الباحثة بحساب مجموع القيم التي وضعها المفحوص في المربعات يمين الإجابات الخمس بأوراق الاختبار بمفردها للجمل الثماني عشر .

وفق الشبكة الذي وضعها صاحب ومعه الاختبار والدرجة النهائية للمفحوص تكون بجمع إجاباته على كل أسلوب من أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) .

الأداء الثانية : مقياس أساليب التعلم :

قامت الباحثة بجمع درجات المفحوص بمفردها والتي وضعها في كل بعد على حدى وفق الشبكة الذي وضعها صاحب ومعه الاختبار ومن هذه العمليات تتحصل على 4 أبعاد (بعد الخبرة الحسية، وبعد الملاحظة التأملية، وبعد المفاهيم المجردة، وبعد التجريب الفعال)، وبعد جمع هذه الأبعاد نتحصل على أساليب التعلم حسب النحو التالي :

درجة الفرد في الخبرة الحسية + درجة الفرد في الملاحظة التأملية + درجة الفرد في المفاهيم المجردة + درجة الفرد في التجريب الفعال

الأداة الثالثة : مقياس توجهات الهدف :

قامت الباحثة بتصحيح أوراق الاختبار بمفردها وفق سلم التصحيح الذي وضعه معد الاختبار باللغة العربية ربيع رشوان (2006) والذي تراوح بين (1) و(5) حسب سلم ليكرت بحيث صححت البنود الأربعة للاختبار والدرجة النهائية للمفحوص تكون بجمع إجاباته على كل نمط من أنماط توجهات الهدف على حدى .

تفريغ البيانات :بعد الانتهاء من عملية التصحيح قامت الباحثة بتفريغ البيانات في الحاسوب مستعملة برنامج إكسل Excel وفرغت كل البيانات حسب المتغيرات الموجودة في الاختبار ومنها رقم المفحوص والجنس والتخصص والمستوى الدراسي باستعمال شفرة خاصة للدلالة على كل متغير وهي كالتالي :

1- الجنس : ذكر =1

أنثى=2

2- التخصص : بيولوجيا = 2

علوم وتكنولوجيا = 3

اللغات الأجنبية = 4

3- المستوى : السنة الأولى ليسانس =1

السنة الثالثة ليسانس = 2

السنة الثانية ماستر = 3

بالنسبة لمقياس أساليب التفكير أدخلت نتائج كل فقرة ثم جمعت درجات كل أسلوب على حدى باستعمال الشبكة الخاصة بالمقياس للحصول على خمس أساليب .

أما بالنسبة لمقياس أساليب التعلم أدخلت نتائج كل فقرة ثم جمعت درجات كل بعد على حدى (التجربة – المفاهيم – الملاحظة – الخبرة) ثم يجمع كل بعد مع الآخر حسب دورة التعلم لكولب للحصول على أربعة أساليب .

وفي مقياس توجهات الهدف أدخلت نتائج كل فقرة، ثم جمعت درجات كل بعد على حدى للحصول على 4 توجهات للهدف وأدخلت النتائج جميعها في البرنامج الإحصائي SPSS نسخة 21 من أجل القيام بالتحليلات الإحصائية .

حساب مؤشرات صدق وثبات الدّراسة الأساسية :

1- مقياس أساليب التفكير :

أ/ الصدق :

- صدق التكوين الفرضي :

لحساب صدق الدراسة الأساسية قامت الباحثة بحساب صدق التكوين الفرضي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل أسلوب من الأساليب الخمسة للتفكير ببعضها والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول (47): معاملات ارتباط أساليب التفكير ببعضها وبالدرجة الكلية .

أساليب التفكير	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي	الكلي
التركيبي	–	-0.04	-0.31**	-0.16**	-0.30**	0.13**
المثالي	–	–	-0.36**	-0.22**	-0.27**	0.12**
العملي	–	–	-	-0.11*	-0.11*	0.16**
التحليلي	–	–	-	-	-0.13**	0.32**
الواقعي	–	–	-	-	-	0.21**
الكلي	–	–	-	-	-	-

** عند مستوى الدلالة 0.01

*عند مستوى الدلالة 0.05

يوضح الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين الأساليب الخمسة فيما بينها وبين الدرجة الكلية ؛ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة 0.01 أو مستوى الدلالة 0.05، ما عدا قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب التركيبي والأسلوب المثالي، وهذا ما لاحظناه في الدراسة الاستطلاعية، كما نلاحظ أن جميع الارتباطات الأخرى بين أساليب التفكير الخمسة فيما بينها أخذت اتجاها سلبيا وهذا يدل على وجود علاقة عكسية بين أساليب التفكير الخمسة، أما علاقة أساليب التفكير بالدرجة الكلية فقد اتخذت كلها اتجاها ايجابيا.

- الصدق التمييزي : (صدق المقارنة الطرفية)

من أجل استخراج معامل الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، تم ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على كل بعد ترتيبا تصاعديا وتم سحب (27 %) من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها الأفراد وبالتالي يكون قد خضع للمقارنة (119) من إجمالي عينة كلية بلغ قدرها 440 فرد وفي الجداول الموالية نوضح نتائج معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين لكل بعد على حدى .

1- البعد التركيبي :

الجدول (48): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التركيبي لاختبار أساليب التفكير .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	45.15	2.48	39.61	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	59.10	2.93			

في الجدول (46) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (39.61) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05)ومنه يمكن القول أن البعد التركيبي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

2-البعد المثالي :

الجدول (49): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد المثالي .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	47	3.42	-33.13	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	61.63	3.38			

في الجدول (47) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (33.13-) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ومنه يمكن القول أن البعد المثالي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

3- البعد العملي :

الجدول (50): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد العملي لاختبار أساليب التفكير .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	44.60	2.76	36.08	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	60.07	3.76			

في الجدول (48) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (36.08) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ومنه يمكن القول أن البعد العملي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

4- البعد التحليلي :

الجدول (51): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد التحليلي لاختبار أساليب التفكير .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	48.20	3.38	35.57	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	62.36	2.71			

في الجدول (49) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (35.57) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05)ومنه يمكن القول أن البعد التحليلي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين.

5- البعد الواقعي :

الجدول (52): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على البعد الواقعي لاختبار أساليب التفكير .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	47.15	2.87	39.44	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	62.36	3.06			

في الجدول (50) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (39.44) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ومنه يمكن القول أن البعد الواقعي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

2/ الثبات :

استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية باستخدام سبيرمان براون، وكانت معاملات الثبات :

0.73 للتفكير التركيبي، و0.68 للتفكير المثالي و0.71 للتفكير العملي و0.76 للتفكير التحليلي و0.70 للتفكير الواقعي، ولا شك أن هذه المعاملات موجبة ومرتفعة .

2- مقياس أساليب التعلم :

أ/ الصدق :

- صدق الاتساق الدّاخلي .

لحساب صدق الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية ببعضها وبالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول (53): معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها والدرجة الكلية .

المتغيرات	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب الفعال	الدرجة الكلية
الخبرة الحسية	/	-0.25 **	-0.32**	-0.25**	0.37**
الملاحظة التأملية	/	/	-0.23**	-0.23**	0.36**
المفاهيم المجردة	/	/	/	-0.37**	0.21**
التجريب الفعال	/	/	/	/	0.24**
الدرجة الكلية	/	/	/	/	/

** مستوى الدّلالة عند 0.01 *مستوى الدلالة عند 0.05

يتضح من الجدول (51) أن جميع معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01) ويعني هذا تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في مقياس أساليب التعلم .

- صدق المقارنة الطرفية :(الصدق التمييزي)

من أجل استخراج معامل الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية تم ترتيب درجات أفراد العينة على كل بعد ترتيبا تصاعديا وتم سحب (27%) من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها الأفراد وبالتالي تكون قد خضعت لمقارنة (119) من أصل (440) استمارة وفي الجداول الموالية نوضح نتائج معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين لكل أسلوب على حدى :

1/ الخبرة الحسية :

الجدول (54): دراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على الخبر الحسية لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	10.63	1.34	40.43	234.91	دالة عند 0.01
مج العليا	119	17.94	1.43			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (10.63) بانحراف معياري (1.34) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (17.94) وبلغت قيمة T (40.43) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة SIG=(0.00) ومنه يمكن القول أن الخبرة الحسية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

2/ الملاحظة التأملية :

الجدول (55): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على الملاحظة التأملية لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	11.86	1.54	38.35	209.66	دالة عند 0.01
مج العليا	119	18.44	1.06			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (11.86) بانحراف معياري (1.54) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (18.44) بانحراف معياري (1.06) وبلغت قيمة T (38.35) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة SIG=0.00 ومنه يمكن القول أن بعد الملاحظة التأملية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

3/ بعد المفاهيم المجردة :

الجدول (56): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد المفاهيم المجردة لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	10.44	1.14	41.66	227.21	دالة عند 0.01
مج العليا	119	17.36	1.40			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (10.44) بانحراف معياري (1.14) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (17.36) بانحراف معياري (1.40) وبلغت قيمة T (41.66)وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة (SIG=0.00) ومنه يمكن القول أن بعد المفاهيم المجردة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

4/ بعد التجريب الفعال :

الجدول (57): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد التجريب الفعال لاختبار أساليب التعلم .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	12.47	1.19	44.82	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	19.12	1.08			

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (12.47) بانحراف معياري (1.19) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (19.12) بانحراف معياري (1.08) وبلغت قيمة T (44.82) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05) وهي نتيجة أعلى من القيمة الحرجة (SIG=0.00) ومنه يمكن القول أن بعد التجريب الفعال يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين مجموعتين .

ب/ الثبات :

لحساب ثبات الدراسة الأساسية استعملت الباحثة :

- أسلوب التجزئة النصفية للأبعاد :

في هذه الحالة قمنا بتقسيم الاختبار إلى جزئين جزء يضم البعد الأول والثالث وجزء يضم البعد الثاني والرابع وتحصلنا على النتائج التالية :

الجدول (58): درجات معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم باستخدام سبيرمان براون

سبيرمان براون	جثمان
0.72	0.71

نلاحظ في الجدول (58) أن درجات سبيرمان براون كانت مرتفعة مما يدل على ثبات مقياس أساليب التعلم .

– مقياس توجهات الهدف :

ا– الصدق :

- صدق التكوين الفرضي :

قد تم التحقق من التكوين الفرضي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التوجه وجاءت كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجدول (59): معاملات ارتباط توجهات أهداف الإنجاز الأربعة

نوع التوجه	إتقان / إقدام	إتقان / إحجام	أداء / إقدام	أداء / إحجام
إتقان / إقدام	/			
إتقان / إحجام	0.02	/		
أداء / إقدام	0.23	0.16 **	/	
أداء / إحجام	0.09*	0.40 **	0.43 **	/

** مستوى الدلالة عند 0.01 *مستوى الدلالة عند 0.05

يوضح الجدول السابق أن غالبية القيم حققت دلالة إحصائية تراوحت بين (0.09) و(0.43) أي وجود علاقة ضعيفة إلى علاقة متوسطة وكانت العلاقة بين أهداف (أداء / إحجام) و(أداء / إقدام) والعلاقة بين (إتقان / إحجام) و(أداء / إحجام) هما أقوى علاقتين بينما لم ترتبط أهداف (إتقان / إحجام) و(أداء / إحجام)، وهو ما يتفق مع الدراسة الاستطلاعية ودراسة ربيع رشوان (2006).

- الصدق التمييزي :

من أجل معامل الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية تم ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على كل بعد ترتيبا تصاعديا وتم سحب (27%) من طرفي توزيع الدرجات التي حصل عليها الأفراد وبالتالي يكون قد خضع للمقارنة (119) من إجمالي عينة كلية بلغ قدرها (440) فرد وفي الجداول الموالية نوضح نتيجة معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين كل بعد على حدى .

1- بعد إتقان / إقدام :

جدول(60): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (إتقان / إقدام) لاختبار توجهات الهدف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	26.42	3.16	39.74	208.81	دالة عند 0.01
مج العليا	119	40.50	2.20			

من الجدول (60) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (39.74) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ومنه يمكن القول أن البعد (إتقان / إقدام) يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

2- بعد إتقان / إحجام :

جدول (61): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (إتقان / إحجام) لاختبار توجهات الهدف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	25.35	4.46	37.58	218.74	دالة عند 0.01
مج العليا	119	44.72	3.40			

من الجدول (61) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا) (37.58) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05)و منه يمكن القول أن البعد (إتقان / إحجام) يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

3- بعد أداء / إقدام :

جدول (62): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (أداء / إقدام) لاختبار توجهات الهدف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	10.71	2.19	47.46	236	دالة عند 0.01
مج العليا	119	24.43	2.26			

من الجدول (62) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا (47.46) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05)ومنه يمكن القول أن البعد (أداء / إقدام) يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

4- بعد أداء / إحجام :

جدول (63): جدول خاص بدراسة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من حيث الأداء على بعد (أداء / إحجام) لاختبار توجهات الهدف .

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	مستوى الدلالة
مج الدنيا	119	6.35	1.13	50.64	174.16	دالة عند 0.01
مج العليا	119	18.26	2.30			

من الجدول (63) بلغت قيمة T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة الدنيا والمجموعة العليا (50.64) وتعتبر هذه النتيجة دالة حيث بلغت القيمة الحرجة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ومنه يمكن القول أن البعد (أداء / إحجام) يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق كونه استطاع أن يميز بين المجموعتين .

ب- الثبات :

تم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الأساسية عن طريق :

أ/ معامل ألفا كرونباخ.

ب/التجزئة النصفية .

و الجدول (64) يوضح النتيجة .

الجدول (64): معامل ثبات مقياس توجهات الهدف في الدراسة الأساسية باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية .

الفقرات	معامل ألفا للثبات	سبيرمان – براون	جثمان
31	0.79	0.76	0.76

يتضح من الجدول السابق أن المقياس له معاملات ثبات مرتفعة وبالتالي تدل على أن المقياس يتمتع بالثبات .

الأساليب الإحصائية :

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة برنامج EXCEL وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS نسخة 21 من أجل القيام بالتحليلات الإحصائية التالية :

- إيجاد دلائل الصدق باستخدام :
  - صدق التكوين الفرضي .
  - الصدق التمييزي .
  - صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الثبات باستخدام :
  - طريقة إعادة التطبيق .
  - معامل ألفا كرونباخ.
  - طريقة التجزئة النصفية .
- لاختبار الفرضيات .
  - الانحدار الخطي المتعدّد.
  - تحليل التباين الأحادي .

الفصل السادس:

عرض النتائج

تمهيد :

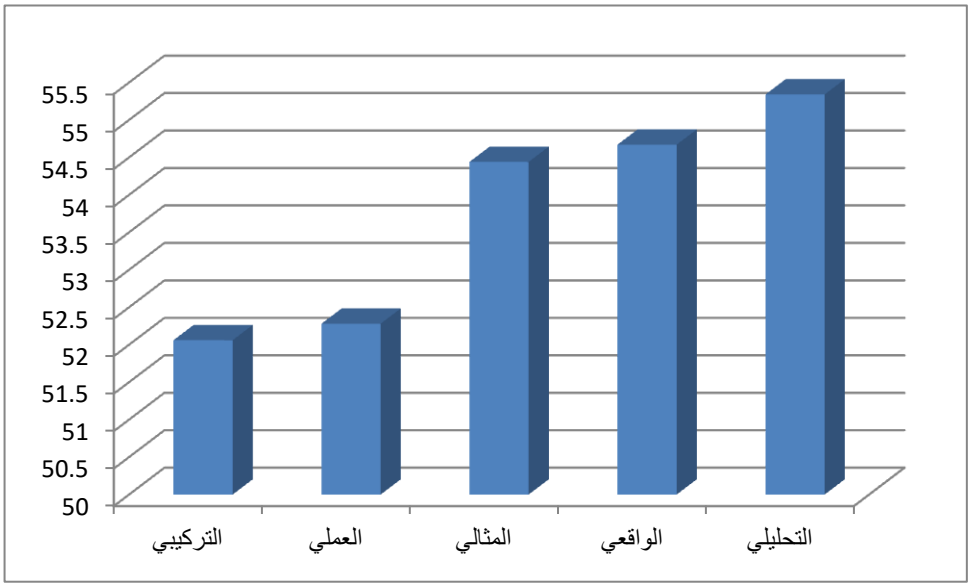
بعد الوقوف على مختلف متغيرات الدراسة والتحقق من صلاحية أدوات الدراسة من خلال التأكد من الخصائص السيكومترية لها، فإننا هنا نأتي إلى عرض النتائج المتحصل عليها من خلال عرض نتائج كل الفرضيات.

1- الفرضية الأولى :يختلف طلبة عينة الدراسة في تفضيلهم لأساليب التفكير

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل اسلوب من أساليب التفكير الخمسة لدى عينة البحث البالغة (440) طالبا وطالبة من جامعة ابي بكر بلقايد بتلمسان ورتبت تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لكل أسلوب والجدول رقم (65) يوضح ذلك

الجدول رقم (65) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير

التسلسل	أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التحليلي	55.34	5.81
2	الواقعي	54.67	6.18
3	المثالي	54.44	6.09
4	العملي	52.28	6.34
5	التركيبي	52.06	5.69



الشكل (06) أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطاتهم الحسابية

يبين الجدول رقم(65) والشكل رقم (06) اختلاف طلبة عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد اتضح ذلك من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير، وقد كان أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب التحليلي، يليه الأسلوب الواقعي ثم الأسلوب المثالي ثم الأسلوب العملي وأخيرا الأسلوب التركيبي.

وللتحقق من هذه الفروق قمنا بإجراء تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات أساليب التفكير الخمسة وأسفرت النتائج على:

جدول رقم(66) نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات أساليب التفكير

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	درجة انحراف المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	بين المجموعات	4	3904.366	976.092	26.78	دالة
	داخل المجموعات	2195	7994.914	36.44	–	–
	المجموع	2199	83899.280	–	–	–

يتضح من الجدول (66) وجود فروق بين متوسطات أساليب التفكير بقيمة (ف) قدرها (26.78)عند مستوى الدلالة (0.05).

ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار LSD(اختبار اقل فرق معنوي)للمقارنات البعدية ،فدلت النتائج على ما يلي :

جدول رقم (67) نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة لمتوسطات أساليب التفكير

أساليب التفكير	التركيبي م=52.06 متوسط الفرق	المثالي م=54.44 متوسط الفرق	العملي م=52.28 متوسط الفرق	التحليلي م=55.34 متوسط الفرق	الواقعي م=54.67 متوسط الفرق
التركيبي ن=440	/	-2.38*	-0.22	-3.28*	-2.61*
المثالي ن=440	/	/	2.15*	-0.90	-0.23
العملي ن=440	/	/	/	-3.06*	-2.39*
التحليلي ن=440	/	/	/	/	0.67
الواقعي ن=440	/	/	/	/	/

يتضح من الجدول السابق أن هناك اختلافا معنويا بين كل من أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير المثالي لصالح هذا الأخير وبين أسلوب التفكير التركيبي والتحليلي لصالح هذا الأخير وبين أسلوب التفكير التركيبي والواقعي لصالح هذا الأخير في حين أن الاختلاف بين أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير العملي كان غير معنوي.

كما يتضح كذلك من نفس الجدول أن هناك اختلافا معنويا بين أسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير العملي لصالح الأول، في حين أن الاختلاف بين أسلوب التفكير المثالي وأسلوبي التفكير التحليلي والواقعي كان غير معنوي.

كما أن هناك اختلافا معنويا بين أسلوب التفكير العملي وأسلوب التفكير التحليلي لصالح هذا الأخير وبين أسلوب التفكير العملي والواقعي لصالح هذا الأخير.

أما الاختلاف بين أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي كان غير معنوي.

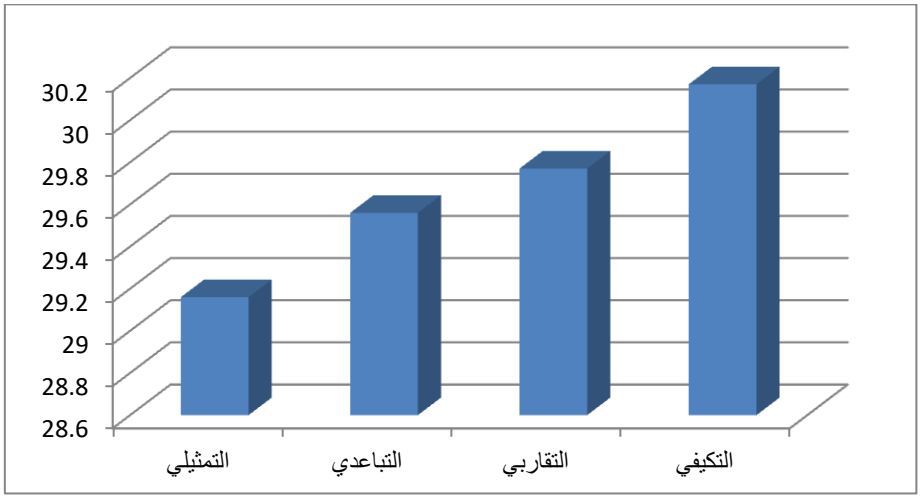
وخلاصة القول : أنه يتضح من الجدول (67) أن أفراد عينة الدراسة تساووا في قوة تفضيلهم واستعمالهم لأساليب التفكير :(**التحليلي والواقعي والمثالي**)، وذلك من خلال عدم وجود فروق معنوية بين متوسطاتها الحسابية، وعدم وجود فروق أيضا لدى أفراد عينة الدراسة في استعمال (**الأسلوب العملي والأسلوب التركيبي**)، إلا انه هناك فروق بين كل من (أساليب التفكير التركيبي والمثالي والعملي) و(أساليب التفكير التحليلي والواقعي).

2- الفرضية الثانية : يختلف طلبة عينة الدراسة في تفضيلهم لأساليب التعلم.

و للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التعلم الأربعة لدى عينة البحث البالغة (440)طالبا وطالبة من جامعة تلمسان ورتبت تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لكل أسلوب، والجدول رقم (68) يوضح ذلك :

جدول رقم(68) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم .

التسلسل	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التكيفي	30.17	3.90
2	التقاربي	29.77	3.07
3	التباعدي	29.55	3.49
4	التمثيلي	29.16	3.83



الشكل (07) أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطا تهم الحسابية

يتضح من الجدول (68) والشكل (07)أن طلبة عينة الدراسة اختلفوا في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم، واتضح ذلك من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم، وقد كان أكثر الأساليب شيوعا هو(الأسلوب التكيفي)وقد بلغ متوسطه الحسابي(30.17) يليه في المرتبة الثانية (الأسلوبالتقاربي)بمتوسط حسابي (29.77) ثم في المرتبة الثالثة (الأسلوب التباعدي) بمتوسط حسابي(29.55) ثم في المرتبة الرابعة والأخيرة (الأسلوب التمثيلي) بمتوسط حسابي (29.16).

وللتحقق من هذه الفروق قمنا بإجراء تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات أساليب التعلم الأربعة وأسفرت النتائج على:

جدول رقم(69) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات أساليب التعلم

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	درجة انحراف المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أساليب التعلم	بين المجموعات	3	231.257	77.086	5.967	دالة
	داخل المجموعات	1756	22686.959	12.920	–	–
	المجموع	1759	22918.216	–	–	–

يتضح من الجدول (69) وجود فروق بين متوسطات أساليب التعلم بقيمة (ف) قدرها (5.96)عند مستوى الدلالة (0.05).

ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار (اختبار اقل فرق معنوي)للمقارنات البعدية فدلت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (70) يوضح نتائج اختبار للمقارنات المتعددة لمتوسطات أساليب التعلم

أساليب التعلم	التباعدي م=29.55 متوسط الفرق	التمثيلي م=29.16 متوسط الفرق	التقاربي م=29.77 متوسط الفرق	التكيفي م=30.17 متوسط الفرق
التباعدي ن=440	/	0.39	-0.21	-0.60*
التمثيلي ن=440	/	/	-0.60*	-1.00*
التقاربي ن=440	/	/	/	-0.39
التكيفي ن=440	/	/	/	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (70) بأن هناك فرقا معنويا بين متوسطات أساليب التعلم التباعدي والتكيفي، حيث كانت الفروق لصالح هذا الأخير،و هناك فرق بين أساليب التعلم التمثيلي والتقاربي ولصالح هذا الأخير،وكذلك بين أساليب التعلم التمثيلي والتكيفي ولصالح هذا الأخير .

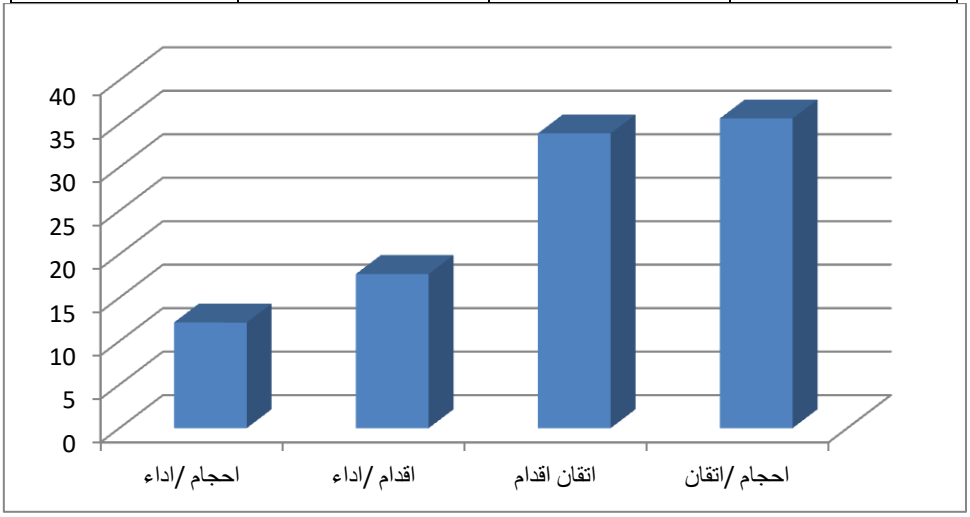
كما نلاحظ من نفس الجدول أنه لا يوجد فرق بين أسلوب التعلم التباعدي وكل من أسلوب التعلم التمثيلي وأسلوب التعلم التقاربي ،و كذلك لا يوجد فروق بين المتوسطات الحسابية لأسلوب التعلم التقاربي وأسلوب التعلم التكيفي .

3- الفرضية الثالثة : يختلف طلبة عينة الدراسة في توجهات أهداف الانجاز السائدة لديهم.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات اهداف الانجاز الأربعة كل على حدى لدى عينة البحث البالغة (440) طالبا وطالبة من جامعة تلمسان، ورتبت تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لكل هدف ،و الجدول (71) يوضح ذلك :

الجدول رقم (71) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات الهدف .

التسلسل	توجه الهدف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إتقان/إحجام	35.62	7.94
2	إتقان / إقدام	33.90	5.73
3	أداء / إقدام	17.73	5.52
4	أداء/ إحجام	12.15	4.81



الشكل (08) توجهات اهداف انجاز لدى طلبة الجامعة بحسب متوسطا تهم الحسابية

يتضح من الجدول (71) والشكل (08) اختلاف طلبة عينة الدراسة في توجهات اهداف الانجاز، وقد اتضح ذلك من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية لتوجهات اهداف الانجاز وقد كانت الأهداف الأكثر شيوعا هي الأهداف (الاتقان / الإحجام) بمتوسط حسابي (35.62) ويليه الأهداف (إتقان/ إقدام) بمتوسط حسابي (33.90) ثم في المرتبة الثالثة اهداف (أداء / إقدام) بمتوسط حسابي يقدر ب(17.73) وفي المرتبة الأخيرة اهداف (أداء / إحجام) بمتوسط حسابي يقدر ب (12.15

وللتحقق من هذه الفروق قمنا بإجراء تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات توجهات الهدف الأربعة وأسفرتالنتائج على ما يلي:

جدول رقم(72) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات توجهات الهدف

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	درجة انحراف المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
توجهات الهدف	بين المجموعات	3	180440.861	60146.954	1603.40	دالة
	داخل المجموعات	1756	65871.318	37.512	–	–
	المجموع	1759	246312.180	–	–	–

يتضح من الجدول (72) وجود فروق بين متوسطات توجهات الهدف ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار LSD(اختبار اقل فرق معنوي)للمقارنات البعدية ،فدلت النتائج على ما يلي :

جدول رقم (73) يوضح نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة لمتوسطات توجهات الهدف

أساليب التعلم	إتقان /إقدام م=33.90	إتقان /إحجام م=35.62	أداء /إقدام م=17.73	أداء /إحجام م=12.15
	متوسط الفرق	متوسط الفرق	متوسط الفرق	متوسط الفرق
إتقان/إقدام ن=440	/	1.72-*	16.17*	21.75*
إتقان/إحجام ن=440	/	/	17.89*	23.47*
أداء /إقدام ن=440	/	/	/	5.58*
أداء/إحجام ن=440	/	/	/	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (73)بان هناك فروقا بين متوسطات جميع توجهات الهدف حيث كانت الفروق لصالح توجه الهدف إتقان /إحجام بمتوسط قدره (35.62) ،يليه توجه الهدف الاتقان/الإقدام بمتوسط قدره (33.90) ثم توجه الهدف أداء/إقدام بمتوسط (17.73) وأخيرا توجه الهدف أداء/إحجام بمتوسط(12.15).

4- الفرضية الرابعة:توجد فروق في أساليب التفكير تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي

ا- توجد فروق في أساليب التفكير لدى الطلبة تبعا للجنس

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين(ذكور، إناث)، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم(74) يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين الجنسين

المتغير	ذكور ن=155		إناث ن=285		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التركيبي	52,44	6,216	51,86	5,397	1,024	غير دال
المثالي	54,05	6,514	54,65	5,868	0.987	غير دال
العملي	52,90	6,791	51,94	6,087	1,515	غير دال
التحليلي	54,16	5,907	55,99	5,677	3,175	دال عند 0.002
الواقعي	54,21	6,152	54,93	6,204	1,166	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه وجود فروق بين الجنسين في أسلوب التفكير التحليلي، ولصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (55.99)، ولا توجد فروق في باقي أساليب التفكير (الركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) .

ب- توجد فروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص:

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (75) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التركيبي	بين المجموعات	2	3,553	1,777	0,054	غير دال
	داخل المجموعات	437	14253,790	32,617		
	المجموع	439	14257,343			
المثالي	بين المجموعات	2	180,578	90,289	2,440	غير دال
	داخل المجموعات	437	16167,885	36,997		
	المجموع	439	16348,464			
العملي	بين المجموعات	2	42,512	21,256	0,526	غير دال
	داخل المجموعات	437	17672,543	40,441		
	المجموع	439	17715,055			
التحليلي	بين المجموعات	2	94,741	47,370	1,402	غير دال
	داخل المجموعات	437	14766,439	33,790		
	المجموع	439	14861,180			
الواقعي	بين المجموعات	2	7,842	3,921	0,102	غير دال
	داخل المجموعات	437	16805,031	38,455		
	المجموع	439	16812,873			

يتضح من خلال جدول مصدر التباين بين مجموعات بأنه لا توجد فروق بين المجموعات الثلاثة(التخصص العلمي والتخصص الادبي والتخصص التكنولوجي) بالنسبة لجميع أساليب التفكير.

ج- توجد فروق في أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (76) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أسليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التركيبي	بين المجموعات	2	65,957	32,978	1,016	غير دال
	داخل المجموعات	437	14191,387	32,475		
	المجموع	439	14257,343			
المثالي	بين المجموعات	2	14,023	7,011	,188	غير دال
	داخل المجموعات	437	16334,441	37,379		
	المجموع	439	16348,464			
العملي	بين المجموعات	2	94,617	47,309	1,173	غير دال
	داخل المجموعات	437	17620,437	40,321		
	المجموع	439	17715,055			

التحليلي	بين المجموعات	2	16,714	8,357	,246	غير دال
	داخل المجموعات	437	14844,465	33,969		
	المجموع	439	14861,180			
الواقعي	بين المجموعات	2	71,863	35,931	,938	غير دال
	داخل المجموعات	437	16741,010	38,309		
	المجموع	439	16812,873			

يتضح من خلال جدول مصدر التباين بين مجموعات بأنه لا توجد فروق بين المجموعات الثلاث (السنة الأولى والسنة الثالثة ليسانس والسنة الثانية ماستر) بالنسبة لجميع أساليب التفكير.

5- الفرضية الخامسة :توجد فروق في أساليب التعلم لدى الطلبة تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

ا- توجد فروق في أساليب التعلم لدى الطلبة تبعا للجنس.

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم(77) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الجنسين.

المتغير	ذكور ن= 155		إناث ن= 285		قيمت (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التعلم التباعدي	29.69	3.88	29.48	3.27	0.56	غير دالة
التعلم التمثيلي	29.51	4.16	28.97	3.64	1.40	غير دالة
التعلم التقاربي	29.65	3.42	29.84	2.87	0.59	غير دالة
التعلم التكيفي	29.82	3.91	30.35	3.89	1.34	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (77) عدم وجود فروق بين الجنسين في جميع أساليب التعلم (التباعدي، التمثيلي، التقاربي، والتكيفي).

ب- توجد فروق في أساليب التعلم لدى الطلبة تبعا للتخصص :

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث . حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (78) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	درجة انحراف المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعلم التباعدي	بين المجموعات	2	107.96	53.48	4.75	دالة
	داخل المجموع	437	12.03	32.47		
	المجموع	439	14257.343			
التعلم التمثيلي	بين المجموعات	2	28.92	14.46	0.97	غير دالة
	داخل المجموع	437	6454.631	14.77		
	المجموع	439	6483.555			
التعلم التقاربي	بين المجموعات	2	67.28	33.642	3.59	دالة
	داخل المجموع	437	4090.888	9.36		
	المجموع	439	4158.173			
التعلم التكيفي	بين المجموعات	2	38.53	19.26	1.26	غير دالة
	داخل المجموع	437	6656.355	15.23		
	المجموع	439	6694.889			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (78) وجود فروق بين التخصصات في(أسلوب التعلم التباعدي) وفي (أسلوب التعلم التقاربي) ولا توجد فروق بين التخصصات في باقي أساليب التعلم، ومن اجل معرفة دلالة الفروق في أسلوب التعلم (التباعدي) وأسلوب التعلم (التقاربي) استخدمنا اختبار شفيه للمقارنات البعدية فدلت النتائج على ما يلي :

جدول رقم (79) يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمتغير (أسلوب التعلم التباعدي):

التخصص	الأدبي م=30.23	التكنولوجي م=29.41	العلمي م=29.04
العلمي ن=147	*1.19- عند 0.05		-
التكنولوجي ن=150	*1.19 عند 0.05	-	
الأدبي ن= 143	-		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (79) بان هناك فروقا بين التخصصات في أسلوب التعلم التباعدي ن حيث كانت الفروق لصالح التخصصات الأدبية بمتوسط قدره (30.23) .و هناك فروق بين التخصص العلمي والتخصص التكنولوجي، لصالح التخصص التكنولوجي بمتوسط حسابي قدره (29.41).

جدول رقم (80) يوضح نتائج اختبار شفيه النسبة لمتغير (أسلوب التعلم التقاربي) :

التخصص	الأدبي م=29.21	التكنولوجي م=30.09	العلمي م=30.00
العلمي ن= 147	0.88* عند0.05		-
التكنولوجي ن=150	* 0.88-عند 0.05	-	
الأدبي ن =143	-		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بان هناك فروقا بين التخصصات في (أسلوب التعلم التقاربي)، حيث كانت الفروق لصالح التخصص التكنولوجي بمتوسط قدره (30.09) وهناك فروق بين التخصص العلمي والأدبي، لصالح التخصص العلمي بمتوسط حسابي قدره (30.00).

ب- توجد فروق في أساليب التعلم لدى الطلبة تبعا للمستوى الدراسي:

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث، حيث أسفرت النتائج على :

الجدول رقم (81) يوضح تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في أساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	درجة انحراف المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعلم التباعدي	بين المجموعات	2	10.427	5.213	0.42	غير دالة
	داخل المجموعات	437	5356.153	12.257		

	المجموع	439	5366.580			
التعلم التمثيلي	بين المجموعات	2	9.892	4.946	0.33	غير دالة
	داخل المجموعات	437	6473.663	14.814		
	المجموع	439	6483.55			
التعلم التقاربي	بين المجموعات	2	14.370	7.15	0.758	غير دالة
	داخل المجموعات	437	4143.803	9.482		
	المجموع	439	4158.173			
التعلم التكيفي	بين المجموعات	2	9.303	4.652	0.304	غير دالة
	داخل المجموعات	437	6685.585	15.299		
	المجموع	439	6694.889			

يتضح من خلال الجدول رقم (81) مصدر التباين بين المجموعات بأنه لا توجد فروق بين المجموعات الثلاث (السنة الأولى والسنة الثالثة ليسانس والسنة الثانية ماستر) بالنسبة لجميع أساليب التعلم.

6- الفرضية السادسة:توجد فروق في توجهات اهداف الانجاز تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي .

ا-توجد فروق في توجهات اهداف الانجاز لدى الطلبة تبعا للجنس

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين(ذكور، إناث)، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم(82) يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين الجنسين

المتغير	ذكور ن=155		إناث ن=285		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
إتقان-إقدام	32,47	6,359	34,68	5,228	3,924	دال عند 0.01
إتقان-إحجام	33,28	7,566	36,91	7,883	4,676	دال عند 0.01
أداء-إقدام	17,30	5,145	17,96	5,723	1,200	غير دال
أداء-إحجام	11,73	4,712	12,38	4,864	1,354	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك فروقا بين الجنسين في توجهات الأهداف(إتقان-إقدام) ولصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (34.68)، وهناك فروق أيضا في توجهات اهداف ولصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره(36,91)، ولا توجد فروق بينهما في توجهات أهداف (أداء-إقدام، وأداء-إحجام).

ب-توجد فروق في توجهات اهداف الانجاز تبعا للتخصص:

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (83) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في توجهات اهداف الانجاز تبعاللتخصص.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
إتقان-إقدام	بين المجموعات	2	144,711	72,355	2,205	غير دال
	داخل المجموعات	437	14337,280	32,808		
	المجموع	439	14481,991			
إتقان- إحجام	بين المجموعات	2	10,903	5,451	0,086	غير دال
	داخل المجموعات	437	27775,970	63,561		
	المجموع	439	27786,873			
أداء-إقدام	بين المجموعات	2	87,115	43,557	1,427	غير دال
	داخل المجموعات	437	13335,240	30,515		
	المجموع	439	13422,355			
أداء-إحجام	بين المجموعات	2	39,572	19,786	0,853	غير دال
	داخل المجموعات	437	10140,528	23,205		
	المجموع	439	10180,100			

نلاحظ من خلال جدول مصدر التباين بأنه لا توجد فروق في توجهات اهداف الانجاز تبعا للتخصص.

ج –توجد فروق في توجهات اهداف الانجاز تبعا للمستوى الدراسي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (84) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في توجهات اهداف الانجاز تبعا للمستوى الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
إتقان –إقدام	بين المجموعات	2	18,756	9,378	,283	غير دال
	داخل المجموعات	437	14463,235	33,097		
	المجموع	439	14481,991			
إتقان– إحجام	بين المجموعات	2	41,665	20,832	,328	غير دال
	داخل المجموعات	437	27745,208	63,490		
	المجموع	439	27786,873			
أداء –إقدام	بين المجموعات	2	90,332	45,166	1,480	غير دال
	داخل المجموعات	437	13332,022	30,508		
	المجموع	439	13422,355			

أداء–إحجام	بين المجموعات	2	218,137	109,069	4,784	دال عند0.01
	داخل المجموعات	437	9961,963	22,796		
	المجموع	439	10180,100			

نلاحظ من خلال جدول مصدر التباين بأنه توجد فروق في توجهات الأهداف (أداء–إحجام)، ولا توجد فروق بين المستويات الدراسية في باقي توجهات اهداف الانجاز، ومن أجل معرفة دلالة الفروق في اهداف(أداء–إحجام) استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات البعدية فدلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (85) يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمتغير هدف الانجاز(أداء–إحجام)

المستوى الدراسي	**السنة 3** م=11,26	**السنة 2** م=12,41	**السنة 1** م=12,91
السنة الأولى ن=142	1,648*عند 0.03		–
السنة الثانية ن=137	1.148* عند 0.03	–	
السنة الثالثة ن=161	–		

نلاحظ من خلال الجدول بأن هناك فروقا بين المستويات الدراسية في هدف الانجاز(أداء–إحجام، حيث كانت الفروق لصالح السنة الأولى بمتوسط قدره(12.91) وهناك فروق بين السنة الثانية والسنة الثالثة، ولصالح السنة الثانية بمتوسط حسابي قدره(12.41).

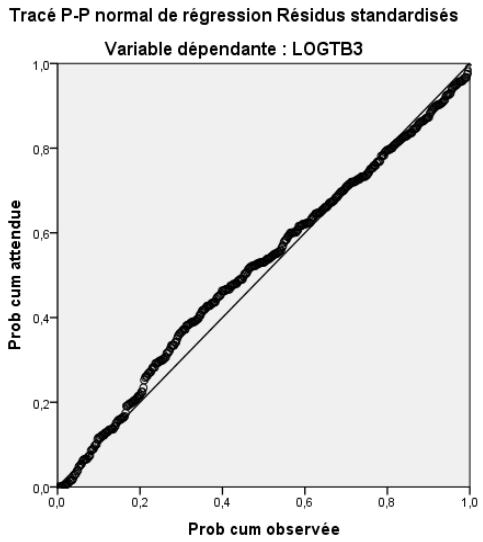
7- الفرضية السابعة:

والتي تنص على: ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير: (تركيبي، مثالي، عملي، تحليلي، واقعي) وتوجهات الهدف:(إتقان-إقدام، إتقان-إحجام، وأداء-إتقان، وأداء-إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التباعدي)؟

وقبل إجراء تحليل الانحدار المتعدد تم التأكد من توافر شروط استخدام الانحدار كالآتي:

-فحص اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي Normality test(OLS)، وفحص قيمة (Durbin Watson)، وهو خاص بفحص الارتباط الذاتي للبواقي (Residuals)، والذي قيمته تتراوح ما بين (0-4)، فإذا كانت ما تراوحت ما بين (2-4) كان الارتباط سالبا، أما إذا تراوحت ما بين (0-2) كان الارتباط موجبا.

وفيما يلي شكل اعتدالية التوزيع:



شكل رقم (09) يوضح التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التباعدي

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد (Regrisson multiple)، حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (86) يوضح نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الإرتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.212	0.045	0.016	0.57816	1.836

يبين الجدول قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (التعلم التباعدي)، حيث نجد بأن معامل الارتباط قدر ب (0.212) وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي (0.016)، أي أن ما نسبته 1 ٪ من التباين الموجود في أسلوب التعلم التباعدي يفسره واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، وهي نسبة ضعيفة جدا، ويشير خطأ التقدير إلى أخطاء قليلة نسبيا في النموذج، وقدرت قيمة (Durbin watson) ب(1.83) مما يعني أن هناك ارتباطا موجبا للبواقي المعيارية.

وللتحقق من دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول (87) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	6,675	13	,5130	1,536	غير دال
البواقي	142,397	426	0,334		
الكلي	149,072	439			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة، وهذا يدل على أنه ليس هناك معادلة الانحدار، وبغية التأكد من عدم وجود معادلة تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (88) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	2,109	1,312		1,608	غير دال
الجنس	,0650-	,0620	,0530-	1,043	غير دال
التخصص	,1150	,0350	,1600	3,272	دال عند 0.001
م.التعليمي	,0180	,0340	,0260	,5310	غير دال
أ.ت,التركيبي	,2030	,1170	,1100	1,733	غير دال
أ.ت.المثالي	,1660	,1140	,0970	1,461	غير دال
أ.ت.العملي	,1360	,1120	,0820	1,211	غير دال
أ.ت.التحليلي	,2140	,1090	,1190	1,957	غير دال
أ.ت.الواقعي	,2600	,1100	,1540	2,375	دال عند 0.01
إتقان-إقدام	,0350-	,0460	,0380-	,7570	غير دال
إتقان-إحجام	,0330-	,0430	,0410-	,7570	غير دال
أداء-إقدام	,0210-	,0340	,0340-	,6210	غير دال
أداء-إحجام	500,0	,0350	,0000	,0020	غير دال

نستنتج من الجدول السابق عدم دلالة الثابت مما يعنى عدم وجود معادلة للانحدار، وان المتغيراتالمستقلة لم تكن لها أية مساهمة لانعدام الدلالة الإحصائية ونسبة المساهمة، ما عدا التخصص وأسلوبالتعلم الواقعي لكنهما لا يؤخذان بعين الاعتبار لعدم دلالة تباين الانحدار من جهة وعدم دلالة الثابت من جهة ثانية.

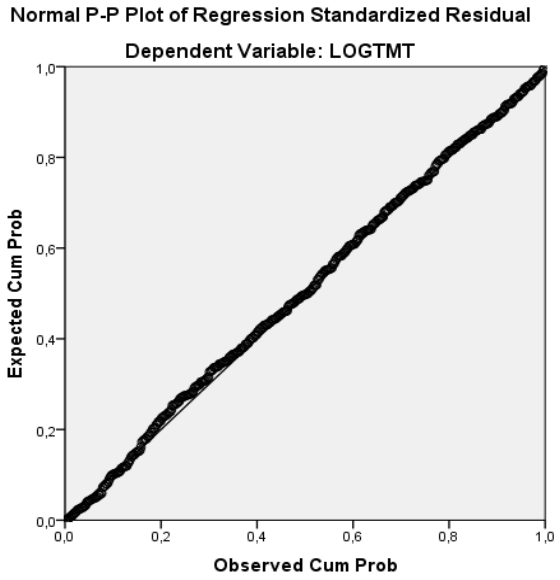
8- الفرضية الثامنة :

والتي تنص: ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير: (تركيبي، مثالي، عملي، تحليلي، واقعي) وتوجهات الهدف:(إتقان-إقدام، إتقان-إحجام،إتقان، وأداء-إتقان، وأداء-إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التمثيلي)؟

وقبل إجراء تحليل الانحدار المتعدد تم التأكد من توافر شروط استخدام الانحدار كالآتي:

-فحص اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي Normality test(OLS) ،وفحص قيمة (Durbin Watson)، وهو خاص بفحص الارتباط الذاتي للبواقي (Residuals)، والذي قيمته تتراوح ما بين (0-4)، فإذا كانت ما تراوحت ما بين (2-4) كان الارتباط ساب، أما إذا تراوحت ما بين (0-2) كان الارتباط موجب.

وفيما يلي شكل اعتدالية التوزيع:



شكل رقم (10) يوضح التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التمثيلي

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد (Regrisson multiple)، حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (89) يوضح نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.237	0.056	0.027	0.63164	1.822

يبين الجدول قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (التعلم التمثيلي)، حيث نجد بأن معامل الارتباط قدر ب (0.237) وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي (0.027)، أي أن ما نسبته 2 ٪ من التباين الموجود في أسلوب التعلم التمثيلي يفسره واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، وهي نسبة ضعيفة جدا، ويشير خطأ التقدير إلى أخطاء قليلة نسبيا في النموذج، وقدرت قيمة (Durbin watson) ب(1.822) مما يعني أن هناك ارتباطا موجبا للبواقي المعيارية.

وللتحقق من دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول (90) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	10,138	13	,7800	1,955	دال عند 0.02
البواقي	169,961	426	0,399		
الكلي	180,099	439			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة دالة عند مستوى (0.02)، وهذا يدل على أن معادلة الانحدار نوعا ما مقبولة، ولمعرفة المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع (التعلم التمثيلي) تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (91) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التمثيلي

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	2,458	1,433		1,715	غير دال
الجنس	,1040-	,0680	,0780-	1,536	غير دال
التخصص	,0200-	,0380	,0260-	,5290	غير دال
م.التعليمي	,0050-	,0380	,0070-	,1440	غير دال
معاملة الوالدين	,0110-	,0680	,0080-	,1570	غير دال
أ.ت,التركيبي	,3170	,1280	**,1570**	**2,471**	**دال عند 0.01**
أ.ت.المثالي	,1430	,1250	,0750	1,145	غير دال
أ.ت.العملي	,0250	,1220	,0140	,2040	غير دال
أ.ت.التحليلي	,2510	,1190	**,1260**	**2,097**	**دال عند 0.03**
أ.ت.الواقعي	,2040	,1200	,1100	1,706	غير دال
إتقان–إقدام	,0070-	,0500	,0070-	,1460	غير دال
إتقان–إحجام	,0320	,0470	,0360	,6830	غير دال
أداء –إقدام	,0170	,0370	,0250	,4620	غير دال
أداء –إحجام	,1150-	,0390	**,1730-**	**2,964**	**دال عند 0.003**

نستنتج من الجدول أعلاه عدم مساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتعلم التمثيلي، ما عدا التركيبي والتحليلي وتوجه الهدف (أداء–أحجام)، لكن وبما أن الثابت غير دال إحصائيا، فلن يؤخذ بعين الاعتبار، لانعدام معادلة الانحدار.

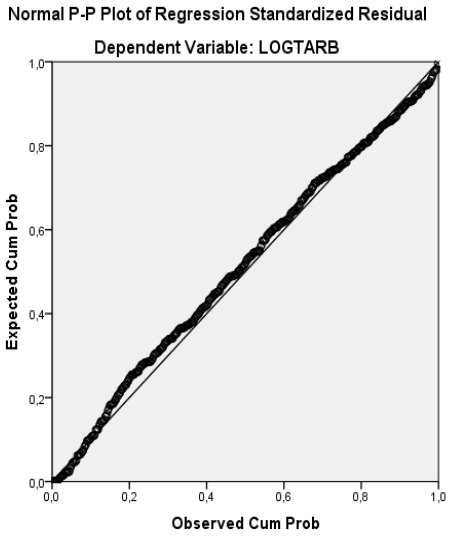
9–الفرضية التاسعة:

والتي تنص: ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير: (تركيبي، مثالي، عملي، تحليلي، واقعي) وتوجهات الهدف:(إتقان–إقدام، إتقان–إحجام،إتقان، وأداء–إتقان، وأداء–إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التقاربي)؟

وقبل إجراء تحليل الانحدار المتعدد تم التأكد من توافر شروط استخدام الانحدار كالآتي:

فحص اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي Normality test(OLS) ،وفحص قيمة (Durbin Watson)، وهو خاص بفحص الارتباط الذاتي للبواقي (Residuals)، والذي قيمته تتراوح ما بين (0–4)، فإذا كانت ما تراوحت ما بين (2–4) كان الارتباط سالبا، أما إذا تراوحت ما بين (0–2) كان الارتباط موجبا.

- وفيما يلي شكل اعتدالية التوزيع:



شكل رقم (11) يوضح التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التقاربي

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد (Regrisson multiple)، حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (92) يوضح نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.191	0.036	0.007	0.51114	2.052

يبين الجدول قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (التعلم التقاربي)، حيث نجد بأن معامل الارتباط قدر ب (0.191) وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي (0.007)، أي أن ما نسبته أقل من 1 ٪ من التباين الموجود في أسلوب التعلم التقاربي يفسره واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، وهي نسبة ضعيفة جدا، ويشير خطأ التقدير إلى أخطاء قليلة نسبيا في النموذج، وقدرت قيمة (Durbin watson) ب(2.052) مما يعني أن هناك ارتباط موجب للبواقي المعيارية.

وللتحقق من دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (93) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	4,208	13	,3240	1,239	غير دال
البواقي	111,297	426	0,261		
الكلي	115,505	439			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة، وهذا يدل على عدم وجود معادلة الانحدار ولمعرفة المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع (التعلم التقاربي) تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (94) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التقاربي

الثابت	5,315	1,160		4,583	دال عند 0.01
الجنس	,0290	,0550	,0270	,5330	غير دال
التخصص	,0760-	,0310	,1190-	2,427	دال عند 0.01
م.التعليمي	,0060	,0300	,0100	,1950	غير دال
أ.ت,التركيبي	,0780-	,1040	,0480-	,7530	غير دال
أ.ت.المثالي	,0440-	,1010	,0290-	,4370	غير دال
أ.ت.العملي	,0100-	,0990	,0070-	,1000	غير دال
أ.ت.التحليلي	,0370	,0970	,0230	,3780	غير دال
أ.ت.الواقعي	,0830-	,0970	,0560-	,8570	غير دال
إتقان-إقدام	,0840	,0410	,1050	2,076	دال عند 0.03
إتقان-إحجام	,0250	,0380	,0350	,6420	غير دال
أداء-إقدام	,0180	,0300	,0320	,5900	غير دال
أداء-إحجام	,0400-	,0310	,0750-	1,281	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه مساهمة التخصص في التنبؤ بالتعلم التقاربي وتوجه الهدف (إتقان-إقدام)، لكن لن تؤخذ بعين الاعتبار وذلك لعدم دلالة تباين الانحدار، مما يعني أنه لا توجد معادلة للانحدار، وعدم مساهمة المتغيرات المستقلة الأخرى لعدم الدلالة الإحصائية.

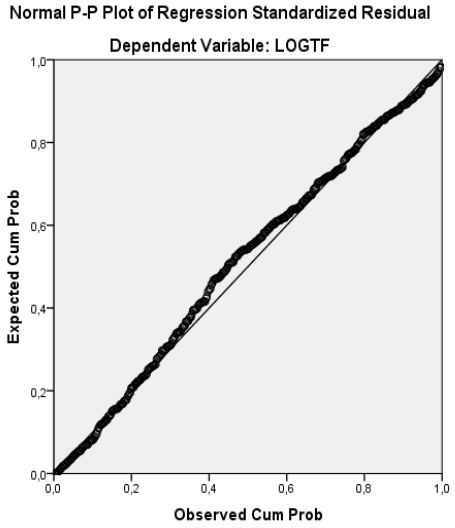
10- الفرضية العاشرة :

والتي تنص على: ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير: (تركيبي، مثالي، عملي، تحليلي، واقعي) وتوجهات الهدف:(إتقان-إقدام، إتقان-إحجام،إتقان، وأداء-إتقان، وأداء-إحجام) والتخصص والمستوى الدراسي والجنس على أسلوب التعلم (التكيفي)؟

وقبل إجراء تحليل الانحدار المتعدد تم التأكد من توافر شروط استخدام الانحدار كالآتي:

فحص اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي Normality test(OLS)، وفحص قيمة (Durbin Watson)، وهو خاص بفحص الارتباط الذاتي للبواقي (Residuals)، والذي قيمته تتراوح ما بين (0-4)، فإذا كانت ما تراوحت ما بين (2-4) كان الارتباط سالبا، أما إذا تراوحت ما بين (0-2) كان الارتباط موجبا.

وفيما يلي شكل اعتدالية التوزيع:



شكل رقم (12) يوضح التوزيع الإعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير أسلوب التعلم التكيفي

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد (Regrisson multiple)، حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (95) يوضح نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.188	0.035	0.006	0.64888	1.945

يظهر من خلال جدول نموذج الانحدار عدم وجود علاقة ارتباطيه، ويشير خطأ التقدير إلى أخطاء قليلة نسبيا في النموذج، وقدرت قيمة (Durbin watson) ب(1.945) مما يعني أن هناك ارتباطا موجبا للبواقي المعيارية.

وللتحقق من عدم دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (96) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	6,601	13	,5080	1,206	غير دال
البواقي	179,368	426	0,421		
الكلي	185,969	439			

يتضح من الجدول تبان الانحدار عدم دلالة قيمة (ف) مما يعني أنه لا توجد معادلة للانحدار، وللتأكد من عدم المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع (التعلم التكيفي) تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (97) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأسلوب التعلم التكيفي

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	4,966	1,472		3,373	دال عند 0.001
الجنس	,0690	,0700	,0500	,9860	غير دال
التخصص	,0600	,0400	,0750	1,519	غير دال
م.التعليمي	,0300	,0390	,0380	,7670	غير دال
كطأ.ت,التركيبي	,1910-	,1320	,0930-	1,454	غير دال
أ.ت.المثالي	,0200-	,1280	,0110-	,1580	غير دال
أ.ت.العملي	,1010	,1260	,0550	,8020	غير دال
أ.ت.التحليلي	0.025	,1230	,0000	,0000	غير دال
أ.ت.الواقعي	,0270-	,1230	,0140-	,2200	غير دال
إتقان-إقدام	,0570	,0520	,0560	1,102	غير دال
إتقان-إحجام	,0400-	,0490	,0450-	,8330	غير دال
أداء-إقدام	,0210-	,0380	,0290-	,5380	غير دال
أداء-إحجام	,0750	,0400	,1110	1,878	غير دال

- يتضح من خلال الجدول أعلاه عدم مساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتعلم التكيفي، لانعدام الدلالة الإحصائية ومعادلة الانحدار.

الفصل السابع

مناقشة النتائج والفرضيات

تمهيد :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة وطالبات جامعة أبي بكر بلقايد بمدينة تلمسان من خلال معرفة " أساليب التفكير" و"أساليب التعلم " وتوجهات اهداف الانجاز" المفضلة لدى هؤلاء الطلاب وما إذا كان هناك فروق في أساليب التفكير وفي أساليب التعلم وفي توجهات اهداف الانجاز تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي ; ومعرفة ما مدى مساهمة أساليب التفكير (التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي) وتوجهات اهداف الانجاز (إتقان/ إقدام، إتقان إحجام وأداء / إقدام وأداء/إحجام) والجنس والتخصص والمستوى الدراسي في التنبؤ بأساليب التعلم (التباعدي والتمثيلي والتقاربي والتكيفي).

ولتحقيق هذه الأهداف تم وضع عشر فرضيات وتمت الإجابة عنها من خلال تحليل النتائج الواردة في الفصل السادس .

وفيما يلي مناقشة النتائج تبعا لتسلسل فرضيات الدراسة :

أولا: الفرضية الأولى:

"يختلف طلبة عينة الدراسة في تفضيلهم لأساليب التفكير ."

أظهرت نتائج الجدول رقم (65) والشكل رقم (06) اختلافا في المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير، مما يدل على أن طلبة عينة الدراسة يختلفون في تفضيلهم لأساليب التفكير وتتفق هذه النتيجة مع نظرية "هاريسون وبرامسون" (1982) التي ترى أن الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة،وأن لديهم بروفيلا من الأساليب وليس أسلوبا واحدا يسيطر على تفكيرهم، كما حدد ستيرنبرغ (2004) عددا من المبادئ التي تحكم أساليب التفكير لدى الأفراد من بينها مبدأ اختلاف الأفراد في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وما هو لدى فرد من أساليب غير الذي يوجد عند الآخر .(الهيلات،2015 :34)

وقد كان أكثر الأساليب شيوعا لدى عينة الدراسة هو أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي والمثالي ،حيث،يستخدمها أفراد عينة الدراسة بنفس الدرجة تقريبا ويستخدمون باقي الأساليب (العملي، والتركيبي)بصورة أقل .

وهذا يعني أنأفراد العينة تميزوا ببروفيلات من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا فقط وهو ما يسمى حسب نظرية هاريسون وبرامسون بالتفكير الثلاثي الأبعاد ،فالفرد ذو التفكير الثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أساليب من أساليب التفكير الخمسة، ويتصف صاحبه بان له أراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة ويستطيع ان يستخدمها، وهو أكثر قدرة على الحركة والتنوعفي مواجهة المواقف المختلفة ،ان تكون لديه طرائق متعددة ومتنوعة لمواجهة هذه المواقف.(المنصور ومنصور،2007 :433).

وافقت نتائج الدراسة الحالية دراسة بلقوميدي (2012)بتميز عينة الدراسة ببروفيلات من أساليب التفكيرو وقد يعود ذلك إلى تشابه خصائص افراد عينة الدراستين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هونج وسيسكو (1994) ودراسة السبيعي (2001) ودراسة غالب (2001) ودراسة جونس (2006) ودراسة الشافعي (2007)والذين اعتبروا الأسلوب التفكير التحليلي هو الأسلوب الأكثر شيوعا وأسلوب التفكير التركيبي هو الأسلوب الأقل شيوعا أيضا .

لكنها لم تتفق مع دراسة الجميلي(2013) فقد جاء الأسلوب التحليلي في المرتبة الثالثة والأسلوب التركيبي في المرتبة الثانية كما لم تتفق كذلك مع دراسة راضي (2016) فقد جاء الأسلوب التركيبي اكثر الأساليب تفضيلا وشيوعا والاسلوب الواقعي في المرتبة الاخيرة.

إن نتيجة هذه الدراسة جاءت منطقية فأسلوب التفكير التحليلي الذي احتل المرتبة الأولى من حيث التفضيل، وأسلوب التفكير التركيبي الذي احتل المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل يقعان في نهايتين متقابلتين على متصل، فالفرد الذي يكون تحليليا في التفكير لا يمكن أن يكون تركيبيا في نفس الوقت، فالتحليلي محور اهتمامه التفاصيل ولديه مهارة في جمع التفاصيل والمعلومات عكس التركيبي الذي يهتم بالفروض ونظرته، تأملية وشاملة ومتكاملة حيث يبدو عليه أحيانا عدم الاهتمام بالتفاصيل .

و يمكن إرجاع سيطرة الأساليب(التحليلي والواقعي والمثالي) إلى الطلبة الجامعيين أنفسهم وعلى ما يجب أن يكون عليه طلبة الجامعة بعد المرور بالمراحل المختلفة للتعليم : الابتدائي، والمتوسط، والثانوي وإعداده للمرحلة الجامعية وطبيعتها فهو الآن باستطاعته مواجهة المشكلات بطريقة منهجية ويهتم

بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار والتركيز على الحقائق للوصول للحلول ويسلك خطوات علمية لذلك.

كما يذكر حبيب (1995)"ان التفكير الواقعي مختلف تماما عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق، ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطا بالتفكير التحليلي من اي أسلوب آخر "(حبيب ،1995 :89).

وباعتبار أساليب التفكير تكتسب اجتماعيا حسب" ستينبرغ"و ذلك من خلال التفاعل بين الشخص وبيئته، وتعلمها مسؤولية جماعية مشتركة بين الوالدين، والمربين، والمعلمين، ومؤسسات المجتمع المختلفة والثقافة ;فالطالب الجامعي بعد تأثره بهذه العوامل كلها عليه أن يتبع الطريقة العلمية في حل المشاكل التي تواجهه من خلال تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتوليد البدائل، ويميل ليكون له نظرية لأي شيء، وينظر إلى العالم بمنظور منطقي عام ومرتب ومنظم، فالطالب الجامعي يميل إلى الاستقرار والعقلانية نتيجة نضجه العقلي والمعرفي.

أما احتلال أسلوب التفكير التركيبي للمرتبة الأخيرة فقد يعود إلى طبيعة المجتمع الجزائري، وطبيعة المناهج الدراسية وطرق التدريس فالتفكير التركيبي يحتاج إلى التأمل والفلسفة والجدل العقلي والتخيل والدمج والتكامل لتركيب أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يدرسه الآخرون، يمتلك القدرة على فتح آفاق جديدة، ويميل أصاحب هذا التفكير إلى التغيير والتجديد ولذلك نجد صاحب هذا التفكير يميل إلى البحث والنظر في التناقضات والاختلاف والتغيير مما يؤدي إلى الإبداع والابتكار ويتصف أصحاب هذا التفكير بالتحدي والتخطي والقفز كما يمتازون بالتعبير عن المفاهيم أفضل من تعبيرهم عن الخصوصيات ويستعملون أسلوب التأمل والتخطيط.(الخزاعي وعزيز،2015 :663)

والأساليب المفضلة في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، إذ توصل هونج وسيسكو (1994) إلى ارتفاع درجات طلبة الجامعة الصينية في أسلوب التفكير العملي مقارنة بطلبة الجامعة اليابانية والأمريكيين الذين فضلوا أسلوب التفكير التحليلي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الفئة الثانية.

ثانيا :الفرضية الثانية :

"يختلف طلبة عينة الدراسة في تفضيلهم لأساليب التعلم "

أظهرت نتائج الجدول رقم (68) والشكل رقم (07) اختلافا في المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم، مما يدل على أن طلبة عينة الدراسة يختلفون في تفضيلهم لأساليب التعلم ،كما اتضح أن أسلوبي التعلم التكيفي والتقاربي حققا أعلى المتوسطات الحسابية، مما يدل على أن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد "بتلمسان"هي أسلوب التعلم التكيفي وأسلوب التعلم التقاربي، حيث احتل أسلوب التعلم التكيفي المرتبة الأولى، ثم يأتي أسلوب التعلم التقاربي في المرتبة الثانية ثم أسلوب التعلم التباعدي في المرتبة الثالثة وفي المرتبة الأخيرة أسلوب التعلم التمثيلي وهو الأسلوب الأقل شيوعا. .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "نوفين وآخرين"(2003) إلى أن هناك أسلوبين مفضلين لدى عينة الدراسة وهما الأسلوبان التمثيلي والتقاربي أما الدراسة الحالية فهما الأسلوبان التكيفي والتقاربي ودراسة "حبشي"(2001)و دراسة " نوفين" وآخرين (2003) في تفضيل عينة الدراسة للأسلوب التقاربي،و دراسة "ابراهيم والغريبي (2014)في تفضيل عينة الدراسة في المرتبة الأولى للأسلوب التكيفي والمرتبة الأخيرة للأسلوب التمثيلي وتختلف النتائج مع دراسة" بروور" وآخرين Brower .et al(2001)التي توصلت إلى انه لا يوجد أسلوب سائد بين الطلاب ،و دراسة ادسونلوي وآخرين Adesunloye .et al(2008) التي توصلت إلى ان الأسلوب السائد لدى عينة البحث هو الأسلوب التمثيلي .

ويشير ذلك إلى أن طريقة إدراك ومعالجة أفراد العينة للمعلومات مبني بالدرجة الأولى على أسلوب التعلم التكيفي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة خصائص الطلبة ذوي الأسلوب التكيفي في التعلم حيث يسمون متكيفين لان لديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة ،كما أنهم يستقبلون المعلومات حسيا ويعالجونها بطريقة فعالة قائمة على التجريب، وأصحاب هذا الأسلوب يتمتعون بتنفيذ الخطط التي وضعوها والتي تنطوي على تجارب جديدة وصعبة، وهم يعتمدون على الآخرين في الحصول على المعلومات التي يحللونها للوصول إلى الحلول المناسبة لمشكلاتهم معتمدين على المحاولة والخطأ، فضلا على أنهم يميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية، والخبرات الجديدة والعمل مع الناس أكثر من الأشياء وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون نظرية تخالف آراءهم يتجاهلونها، ويميلون

إلى دراسة المجالات الفنية والعملية والتجارية والأعمال التي تركز على الحركة ،و يفضلون وظائف المبيعات والتسويق ومجالات التعليم.

كما احتل أسلوب التعلم التقاربي نفس المرتبة في التفضيل وقد يعود ذلك إلى استعمال أغلبية الطلبة في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم على الجانب الأيسر للدماغ حسب نظرية "كولب"، كما يشير إلى أن الطلبة الذين يستخدمون هذا الأسلوب يفضلون استقبال المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بفاعلية قائمة على التجريب وبطريقة نشطة قائمة على التجريب العملي، وأصحاب هذا الأسلوب استدلاليون في تفكيرهم، ويهتمون بالجانب العملي ووضع مخططات منظمة للسير عليها، ولهم قدرة على حل المشاكل واتخاذ القرارات، كما أنهم يفضلون التعامل مع القضايا الفنية وليس مع القضايا الاجتماعية والشخصية وهم ينخرطون في المهن التخصصية التكنولوجية ويفضلون تجربة الأفكار الجديدة والمحاكاة والتطبيقات العملية، فهم يميلون إلى تطبيق الأفكار التي يتعلمونها عمليا واكتشاف كيفية حدوث الحالة، وهذا يعني أنهم تقنيون ويحتاجون إلى معرفة كيفية تطبيق ما يتعلمونه عمليا.

أما احتلال الأسلوب التمثيلي للمرتبة الأخيرة فهذا شيء طبيعي فهو عكس الأسلوب التكيفي،بحيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة ويعالجها بطريقة تأملية وحسببرور وآخرين (2001) فان أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الرياضيات والعلوم السياسية، وأسئلة المقارنة، والتفكير الاستقرائي، وإدراك المعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ويكون اهتمامهم أفضل بالأفكار المجردة والمفاهيم أكثر من اهتمامهم بالأشخاص.

ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار إلا قليلا، ويعملون في البحوث والتخطيط (المسيعدين،2011 :8).

إن الجامعة مؤسسة تعمل على إثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة اللقاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية والأدبية والإدارية والتقنية، فالتعليم العالي هو هجين من المقررات التطبيقية والمقررات النظرية والمقررات التي تعتمد على حفظ المعلومات والحقائق الثابتة، حيث تتميز الجامعة عن باقي مؤسسات التعليم في المدى الواسع لمقرراتها الدراسية وتعدد تخصصاتها مما يوفر للطلبة فرصة كبيرة للتخصص في حقول "العلوم" و"العلوم الاجتماعية " و"العلوم الإنسانية" و"التكنولوجية" مما أدى إلى تنوع أساليب التعلم لدى الطلبة .

وهناك عوامل أخرى ساهمت بشكل أو بآخر في استخدام الطلبة للأسلوبين التكيفي والتقاربي في التعلم، منها استخدام المدرسين لطرائق أساليب تدريس تقليدية كالإلقاء والمحاضرة التي لا يمكن أن تحفز الطلبة على استخدام أساليب ومهارات التعلم النشط الذي يعتمد فيه الطالب على نفسه في جمع المعلومات يضاف إلى ذلك المناهج الدراسية كثيرة العدد والمكثفة ذات الطبيعة المملة إلى جانب طرق التقويم المتبعة التي تركز على قياس قدرة الطالب على الحفظ الأصم للمادة والتذكر، فالأسئلة والاختبارات ذات المستوى المنخفض من التفكير لا تتطلب سوى تذكر الإجابة المطلوبة والمعتمدة على الملخصات التي يعدها الأساتذة الملقنة خلال عملية التعلم، وهذه العوامل تدفع الكثير من الطلبة إلى تبني الأسلوب التكيفي للتعلم، فضلا على أنهم يفضلون وظائف المبيعات والتسويق ومجالات التعليم وهذا ما يتميز به المجتمع الجزائري، اما استعمالهم للاسلوب التقاربي فهو نتيجة ما يعرفه المجتمع الحالي من تطور تكنولوجي وتقني في جميع ميادين الحياة، إذ أكد كولب وكولب(2005)ان أساليب التعلم الأساسية الأربعة تتشكل خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم على خمس مستويات مختلفة وهي: نوع الشخصية والتخصص التعليمي ،و المهني والعمل الحالي والقدرة على التأقلم.

ثالثا : الفرضية الثالثة :

"يختلف طلبة عينة الدراسة في توجهات اهداف الانجاز السائدة لديهم".

أظهرت نتائج الجدول رقم (71) والشكل رقم (08) اختلافا في المتوسطات الحسابية لتوجهات اهداف الانجاز، مما يدل على أن طلبة عينة الدراسة يختلفون في توجهات اهداف الانجاز لديهم، كما اتضح أن توجهات اهداف الانجاز (إتقان / إحجام)هي الأكثر شيوعا عند طلبة جامعة أبي بكر بلقايد وجاء في المرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية توجه اهداف الانجاز(إتقان /إقدام) ثم جاءت توجهات اهداف الانجاز (أداء/إقدام) وتوجهات اهداف الانجاز(أداء / إحجام) في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي.

ترى الباحثة أن طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان يتبنون توجهات الاتقان أكثر من توجهات الأداء فالنتائج التي حصل عليها مناسبة في ظل الظروف الاجتماعية من بطالة وعدم توفر فرص العمل للطالب الجامعي المتخرج جعلت الرؤية أمام الطلبة ضعيفة وأصبح المستقبل لديهم مجهولا، مما أثر على توجهات اهداف الانجاز لدى الطلبة.

وتبني أفراد عينة الدراسة لتوجهات هدف الاتقان أكثر من توجهات الأداء يرجع كذلك إلى اعتماد المعايير المستخدمة في التقويم على مبدأ كيفية الوصول إلى الإجابة أهم من الإجابة نفسها.

فقد حددت "أمس" Ames (1990) عددا من المتغيرات التي تسهم في تشكيل بنية الهدف الصفية (التأكيد على أهداف الاتقان أو أهداف الأداء في بيئة الصف) هي : المهمة، السلطة الخارجية، أهمية الحفظ والاسترجاع، الجماعة، التقويم ،الوقت .

ويرى بنترش (Pintrich،2010) أن أهداف الاتقان تصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة ويحاولون تحقيقها فهما واستيعابا وتطبيقا أفضل لما يدرسونه ويتعلمونه ،و يفضلون المهام التي تتطلب التحدي والإصرار والعزيمة لتطوير وتحسين الكفاءة والاتقان بالجهد والقدرة والتعلم وإجراء المقارنة محكية المرجع بين أداء الفرد ومحكات (شروط) تحقيق الانجاز للحصول على أحكام ايجابية عن أدائهم .

بينما يسعى أصحاب أهداف الإتقان / الإحجام إلى تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه، ويحاول الفرد تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء ... ومن الأمثلة الدالة على ذلك مجاهدة الطالب في دراسته ومثابرته فيها لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتويات مقرر دراسي ما أو منهاج دراسي معين وتجنب الوقوع في الأخطاء .

ويمكن تفسير تبني الطلبة لتوجهات الأهداف (إتقان/ إحجام) يعود إلى النضج العقلي والمعرفي للطلبة في المرحلة الجامعية فقد ذكر عمر (1993) أن هناك مجموعة من العوامل تسهم في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف من بينها : ((إدراك الطالب الذكاء على انه وجود ثابت لا يتغير يتبنى اهداف الأداء، وإدراكه على انه صفة أو خاصية مرنة يرتبط بهدف التعلم والاتقان))كذلك : ((إدراك الطالب وتنظيمه للواقع الاجتماعي، فعندما يتضمن الموقف مسؤولية الطالب عن ناتج التعلم فان الطالب يركز على المهمة بدلا من الاهتمام بالذات، زيادة على بنية الفصل الدراسي والتي تتألف من : مهام التعلم وأنشطته وطرق تقويم الطالب، فقد تيقنوا خلال المرحلة الجامعية أنهم لا يستطيعون الحصول على الدرجات إلا إذا تم التعلم والفهم فضلا عن التطبيق ،فيتبنى الطلاب اهداف الانجاز إتقان /إحجام خوفا من الوقوع في الفشل الدراسي .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة رشوان (2018) حيث أظهرت أن توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعا بين الطلاب ودراسة زيارة (2016) والتي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة يتبنون توجهات أهداف الإتقان أكثر من توجهات أهداف الأداء، ودراسة أبو غزال (2012) التي أظهرت بان توجهات الأهدافالأكثر شيوعا لدى الطلبة الجامعيين هي(الإتقان/ الإحجام) والأقل شيوعا هو توجهات الأهداف (الأداء / الإحجام) .

رابعا : الفرضية الرابعة :

" توجد فروق في أساليب التفكير تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي ".

1/ الجنس :

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث في أسلوب التفكير التحليلي، أما أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطروانة والقضاة (2013)التي أشارت إلى وجود فروق وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث في أسلوب التفكير التحليلي ولم تظهر فروق في باقي الأساليب .

و تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة حبيب (1995 ا)، ودراسة اللهيبي (2000)التي أظهرت أن الإناث يملن للتفكير المثالي، ودراسة الجميلي (2013) التي توصلت إلى وجود فروق وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي ولصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي وربما يعود سبب الاختلاف إلى عينة الدراسة ومكان إجرائها .

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع ما توصلت إليه دراسة قشاشطة (2016) التي توصلت إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى الخصائص التي تميز ذوي أسلوب التفكير التحليلي.

يقصد بأسلوب التفكير التحليلي قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص والاهتمام بالتفاصيل ،و التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، والحرص على جمع أكبر قدر من المعلومات مع تكوين النظرة

الشمولية، وإمكانية التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام ويميل الفرد التحليلي إلى الاستقرار والعقلانية، ويفضل التوجيه والإرشاد، كما يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاعتماد على الأرقام والحجج الرياضية المدعمة بالأرقام، وعلى الآراء الناتجة عن البحث العلمي .

وتنطبق هذه الخصائص مع طبيعة الإناث والتي غالبا ما تميل إلى التحليل والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والحرص على جمع أكبر قدر من المعلومات لتكوين النظرة الشمولية، وإمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام، فضلا على أن الإناث يظهرن اهتماما أكثر بالتفاصيل عن الذكور وصولا إلى البحث عن أنجح الطرق، فالاستراتيجيات المفضلة للنمط التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق.

2/التخصص:

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص : يبين التخصص العلمي والتخصص التكنولوجي (الهندسي) والتخصص الأدبي .

ووافقت هذه النتيجة دراسة اللهيبي (2000) ودراسة غالب (2001) ودراسة السبيعي (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، واختلفت النتيجة مع دراسة هونج وسيسكو (Huang & Sisco 1994) التي أشارت إلى تفوق الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية في أسلوب التفكير المثالي والتخصصات العلمية في أسلوب التفكير الواقعي، ودراسة حبيب التي أشارت الى تفوق الطلبة ذوي التخصصات العلمية في أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي) والتخصصات الإنسانية في أسلوب التفكير (العملي، التحليلي) .

ودراسة الجميلي (2013) التي أشارت إلى تفوق الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية في أسلوب التفكير التركيبي والتخصصات العلمية في أسلوب التفكير التحليلي، أما في أساليب التفكير (المثالي، العملي، الواقعي) فلم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص .

ولعل هذا التشابه في أساليب التفكير وعدم وجود فروق في استخدامها يعود إلى أن الطلبة في هذه الفئة العمرية يفكرون بطريقة متشابهة نحو تحقيق النجاح والحصول على نتائج تؤهلهم للانتقال للمستوى الأعلى .

فضلا عن أن عملية بناء أفكار جديدة وأصيلة تختلف عن أفكار الآخرين قد يفتقر إليها كثير من طلبة الجامعة، فالطالب حتى يستطيع أن يبني فكرا جديدا وأن يربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة بحاجة إلى حصيلة معرفية وثقافية واسعة، والتي قد لا يصل إليها جميع طلبة الجامعة، فقدراتهم متشابهة وخلفياتهم الثقافية كذلك تبدو متقاربة .

3/ المستوى الدراسي :

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (السنة الأولى جامعي والسنة الثالثة ليسانس والثانية ماستر) .

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بدر (2009) وراضي (2015) وراضي (2013) واختلفت مع نتائج دهام (2010).

وهذا يؤكد سمة الثبات النسبي لأساليب التفكير .

إذ يرى زهانج وساكس (Zhang & Sacks , 2007)، أن أساليب التفكير لا تتأثر بالمراحل الدراسية (Zhang & sacks, 2007: 27)، ويرى هاريسون وبرامسون كذلك أن أساليب التفكير لا تتأثر بالمستوى الدراسي (Harison & Bramson, 2008: 99) وهذا ما يؤكد سمة الثبات النسبي لأساليب التفكير (التركيبي،المثالي، العملي، التحليلي،الواقعي) وقد يعزى سبب ذلك إلى تشابه طرائق التدريس والتقويم في جميع المستويات الدراسية في الجامعة لذلك لم يظهر تأثير المستوى الدراسي في أساليب التفكير.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طلبة المراحل الثلاث (الأولى جامعي والثالثة ليسانس والثانية ماستر) أصبحوا ينظرون إلى أنفسهم أنهم مختلفون عما كانوا عليه قبل التحاقهم بالجامعة، وأن عليهم مسؤولية، وعليهم أن يكونوا على قدر هذه المسؤولية، وينهضوا بأعبائها، وينجحوا في مهامهم، لأن هذه المرحلة من حياتهم سواءً كانت السنة الأولى أو الثالثة جامعي أو الثانية ماستر تعد مرحلة حاسمة في حياتهم الدراسية وتعتبر تقرير مصير اقتصادي واجتماعي لمستقبلهم كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه عوض (2009) أنه في ظل التغيرات التي تحدث في المجتمع أصبحت أساليب الطلبة في التفكير متقاربة، بل تكاد تكون واحدة في معظم المواقف (الربيع وآخران 2013).

خامسا:الفرضية الخامسة

" يوجد فروق في أساليب التعلم تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي "

1/ الجنس :

أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في جميع أساليب التعلم (التباعدي، التمثيلي، التقاربي والتكيفي)

حيث حسب نظرية كولب (1984) لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تبني أساليب التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن كلا الجنسين يخضعان لنظام تربوي واحد، ومنهاج تدريس موحد، وطرائق تدريس تكاد تكون موحدة وتلقي الجنسين نفس البرامج التعليمية منذ الصغر وحتى مراحل التعلم الجامعي كما أن الجنسين من نفس المنطقة والبيئة الاجتماعية مما لم يظهر فروقا في أساليب التعلم، إضافة إلى ذلك فإن خصائص وإفرازات تطور المجتمع الحديث في الجوانب الاقتصادية والثقافية والتربوية قد تدفع باتجاه التطابق بين الرجل والمرأة في الأهداف والوسائل والتوجيهات، ولعل الميدان التربوي هو البيئة الأكثر نضوجا لقبول هذه الحقيقة التي ظهرت في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم بين الذكور والإناث .

تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة " نادر وجميل " (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في جميع أساليب التعلم بين الذكور والإناث، مما يدل على أن أساليب التعلم تكاد تكون متساوية بين الجنسين وسليماني (1994) " الصافي ورمضان " (2002) وحبشي (2001) ومرزوق (2011) والتي أظهرت عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور / إناث) على تفضيلات أساليب التعلم .

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة أبو هاشم وكمال (2007) حيث أظهرت النتائج أن أسلوب التعلم الاستيعابي كان الأكثر تميزا للذكور، بينما كان الأسلوب التقاربي الأكثر تميزا للإناث أي وجود اختلاف كبير في ترتيب أساليب التعلم بالنسبة للذكور والإناث .

كما اختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الرضا (2014) التي أظهرت اختلاف أساليب التعلم باختلاف الجنسين وقد يعزى ذلك إلى اختلاف عينة البحث في الدراستين.

2/ التخصص :

أظهرت النتائج وجود فروق بين التخصصات في الأسلوب التباعدي لصالح التخصصات الأدبية وفي الأسلوب التقاربي لصالح التخصص التكنولوجي ولا توجد فروق بين التخصصات في باقي أساليب التعلم (التمثيلي، التكيفي) .

و تؤكد هذه النتائج ما ذهب إليه كولب وكولب (2005) في نموذجه الخاص بأساليب التعلم وفقا للتخصص العلمي، فالطلاب الذين يتخصصون في الآداب أو التاريخ أو العلوم السياسية أو علم النفس يجنحون لان يكون لديهم أسلوب التعلم التباعدي، أما الذين يتخصصون في مجالات الطب والهندسة فيكون لديهم أسلوب التعلم تقاربي .(وقاد ،1429 هـ : 62)

وذكرت زينب بدوي (2002) وأبو هاشم (2000) وبرور وآخرون (Brower & al 2001) فإن الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية (الأسلوب التباعدي) يفضلون الفنون والعلوم الإنسانية والأفراد الذين يميلون إلى استعمال المفاهيم المجردة والتجريب الفعال (الأسلوب التقاربي) في التعلم يفضلون المجالات العلمية، واستعمال التفكير الاستنباطي، والتعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص وأن أصحاب هذا الأسلوب يفضلون أداء المهام ذات الطابع الفني، ولا يميلون إلى أداء المهام الاجتماعية وهذا وما يتفق مع دراستنا الحالية.

و قد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة نوفين وآخرون التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفضيل لأساليب التعلم وفقا للتخصص الدراسي للطالب، كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة دوف (Duff,2004)، والتي أظهرت تمايز أساليب التعلم في الاختصاصات الدراسة المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة عبد العزيز والشيخ (2013)والتي أظهرت أن أسلوب التعلم التباعدي والتلاؤمي يكثر شيوعهما عند الطلاب الأدبيين ويقل عند الطلاب العلميين بينما أسلوب التعلم التمثيلي والتقاربي يكثر شيوعهما عند الطلاب العلميين ويقل شيوعهما عند الطلاب الأدبيين تختلف مع دراسة "نادر وجميل"(2013) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في جميع أساليب التعلم بين التخصص العلمي والأدبي لصالح التخصص العلمي .

وتوافقت جزئيا مع دراسة أبو هاشم كمال (2008)أساليب التعلم التقاربي والتباعدي الأكثر تميزا لطلاب التخصصات الإنسانية (اللغة العربية، اللغة الانجليزية) بعدما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تميزا للتخصصات العلمية (الرياضيات، الحاسوب) . (Norvin et al 2003).

ومن جانب آخر فقد تناقضت هذه النتائج مع دراسة مرزوق (1990) والتي دلت نتائجها عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي على تبني الطلبة لأساليب التعلم، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة والتي تكونت من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا كما اختلفت هذه النتائج أيضا مع نتائج دراسة السليماني (2012)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي .

3/ المستوى الدراسي :

أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المستويات الدراسية (السنة الأولى جامعي والثالثة ليسانس والثانية ماستر) ولعل هذا ما يؤكد ثبات أساليب التعلم رغم اتصافها بالتعدد والتشعب، فلقد أكد كولب (2005) على قابلية أساليب التعلم للتغيير النسبي وثباتها النسبي أيضا (جعفور، 2013 : 203) ويشير عبد الرحمن العبدان (1993).

" إلى أن أساليب التعلم هي سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فيسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها..."

ولعل هذا ما يؤكد أن أساليب التعلم تتصف بالتشعب وتعدد الأبعاد كما تتصف أيضا بالثبات النسبي وقد وافقت النتائج مع دراسة هاسيرسي (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تفضيلات الطلبة لأساليب التعلم بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية والرابعة

وفي دراسة الصباطي ورمضان (2002) الذي أوجد في نتائجه عدم وجود فروق ترجع للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية (المستوى الدراسي) وذلك في أساليب التعلم الأربعة .

كما وافقت دراسة إلهام وقاد (1429هـ) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الطالبات في أساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي .

سادسا : الفرضية السادسة

" توجد فروق في توجهات أهداف الإنجاز تبعا للجنس والتخصص والمستوى الدراسي "

1/ الجنس :

وجود فروق تبعا للجنس في توجهات الأهداف (الإتقان / الإقدام) و(إتقان/ إحجام) لصالح الإناث ولا توجد فروق تبعا للجنس في توجهات الأهداف (أداء / إقدام) و(أداء/ إحجام) .

اختلفت النتائج جزئيا مع دراسة مرزوق (2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود تأثر لمتغير النوع (ذكور، إناث) على توجهات أهداف الإنجاز .

اختلفت مع دراسة زيادة (2016) ودراسة أبو غالي (2016) اللتين أظهرت نتائجهما وجود فروق بين الذكور والإناث على بعدي توجهات الأداء / إقدام وتوجهات أداء/إحجام لصالح الذكور من أفراد العينة .

واختلفت كذلك مع دراسة جاسم ومحمود (2015) حيث أشارت النتائج إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في توجهات الهدف، أي أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس.

و توافقت جزئيا مع دراسة تايه والزغلول (2015) التي أظهرت أثرا دالا للجنس في أهداف (تمكن وأداء / تجنب) لصالح الإناث ودراسة(Elliot &Mc Greegor2001)التي أظهرت فروقا لصالح الإناث في اهداف الاتقان /الإقدام .

وتعلل هذه النتيجة بأن الإناث لديهن دافعية أكبر في التحصيل من الذكور، فهن أكثر صبرا ويقيضن وقتا أطول في معالجة المهمات، ولهذا يتوجهن إلى الإتقان .

أما الذكور فعلى الأغلب يعملون خارج المنزل لتأمين نفقات الدراسة أو المصروف الشخصي لمساعدة ذويهم، فلا يهمهم الإتقان .

وبالنسبة إلى تفوق الإناث في أهداف الاتقان /الإقدام فهن يملن إلى التركيز على الاتقان في عملية التعلم وتحاول الإناث دائما تطوير كفاءتهن رغبة منهن للوصول إلى الكمال وذلك من خلال استخدام المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمهمة في التعرف على تحسن الذات ومدى التقدم والفهم العميق.

أما تفوقهن في اهداف الاتقان /الإحجام من طبيعة الإناث التركيز على تجنب الفهم الخاطئ ويتجنبن الفشل في التعلم أو عدم الاتقان وذلك باستخدام المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمهمة في تجنّب الخطأ وأداء المهمة بصورة غير خاطئة

وجاءت النتائج متوافقة جزئيا مع دراسة أبو هلال ودرويش (2005) حيث أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في تكون أهداف الإتقان والأداء والعلاقة بينهماالا ان هذه الدراسة بينت أن البنات أكثر تركيزا على أهداف الأداء أما الذكور فهم أكثر تبنيا لأهداف الإتقان من البنات .

فتوجه الطالب نحو أداء / إقدام فيصف حالة الطالب في تركيزه على إظهار كفاءته مقارنة بالآخرين وكسب استحسان الآخرين من خلال تحقيق مستوى أداء جيد .

و يعبر توجه الأداء / الإحجام عن محاولة الطالب إخفاء عدم الكفاءة لتجنب الأحكام السلبية من الآخرين على قدراتهم وعدم كفاءتهم مما قد يبقيهم بعيدا عن مهام التحدي والمنافسة (Hsieh , cho , lui & Schallert ,2008) .

2/ التخصص :

لا توجد فروق في توجهات أهداف الإنجاز تبعا للتخصص .

توافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مرزوق (2011) والتي أظهرت عدم وجود تأثير لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) على توجهات أهداف الإنجاز ودراسة سحلول (2009)، التي لم تظهر أي فروق في توجهات الأهداف تعزى لمتغير الكلية .

و لم تتفق مع دراسة تايه والزغلول (2015) التي أظهرت وجود أثر دال في أهداف أداء / إقدام وفق الكلية لصالح الكليات الإنسانية على حساب الكليات العلمية.

حيث اشتملت عينة الدراسة الحالية على تخصصات تقنية وعلمية وإنسانية والمعروف عن التخصصات التقنية والعلمية أنها تركز على النواحي العلمية والتطبيقية وإتقان المهارات وذلك على عكس ما هو متعارف عليه في الكليات الإنسانية والتي تركز على النواحي النظرية أكثر من التطبيقية وهذا ما أكده فاليه وزملاءه (Vall & al ,2003) أن اختلاف التخصصات ينعكس على نمط الأهداف.

ولم تتفق كذلك مع دراسة الوقاد (1429 هـ) التي أظهرت وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية فقط في توجه (الإتقان / الإقدام) لصالح التخصصات العلمية.

3/ المستوى الدراسي :

توجد فروق في توجهات أهداف الإنجاز (أداء/إحجام) حيث كانت الفروق لصالح السنة الأولى جامعي ثم هناك فروق بين السنة الثالثة ليسانس والثانية ماستر لصالح السنة الثانية ليسانس ولا توجد فروق بين المستويات الدراسية في باقي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان/إقدام)، (إتقان/إحجام)، (أداء/إقدام)، أي أن الطلبة الجدد في الدراسة الجامعية السنة الأولى يتبنون أكثر أهداف الإنجاز (أداء/إحجام)، ثم طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة على التوالي في نفس توجه الهدف، وبالتالي يكون عدم ألفتهم بالجامعة وطريقة الدراسة المعتمدة علة نظام المقاييس والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والتي تختلف عن الدراسة في المدارس الثانوية من العوامل التي تجعل الطلبة تخشى الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين (كالأولياء والأساتذة والأصدقاء) فهم يخشون الانتقادات، كما أن اندماجهم في المجتمع الجامعي الجديد ولأول مرة يجعلهم يحجمون عن إظهار القدرة الأكاديمية المنخفضة للأولياء والأقارب والأصدقاء (ربما الذين لم يسعفهم الحظ في النجاح والالتحاق بالجامعة) وذلك لإسكات الشائعات السلبية التي يطلقها الأقران حول ذكاء وقدرات الفرد (الطالب).

وقد توافقت الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة الوقاد (1429هـ) التي أظهرت فروقا إحصائية في توجهات الهدف (الإتقان/الإحجام) لصالح الطالبات ذوات المستويات الدراسية الأولى والثالثة (1 – 3)

ولم تجد الباحثة في حدود ما اطلعت عليه دراسة أخرى عن علاقات توجهات الهدف بالمستوى الدّراسي في المرحلة الجامعية، مما يدل على المزيد من البحث في هذا المجال .

الفرضية السابعة :

"تساهم كل من أساليب التفكير (التركيبي ،المثالي، العملي، التحليلي ،الواقعي)و توجهات اهداف الانجاز (اتقان /اقدام واتقان/احجام واداء/اقدام واداء/ احجام)و الجنس والتخصص والمستوى التعليمي في أسلوب التعلم التباعدي."

لقد أظهرت نتائج الانحدار المتعدد وجود متغير واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة والتي تتنبأ بأسلوب التعلم التباعدي بشكل أفضل من غيرها إلا أنّها بنسبة ضعيفة جدّا .

و عند ملاحظة الجدول (87) الذي يظهر نتائج الانحدار على المتغير التابع أسلوب التعلم التباعدي نجد أن المتغيرات المستقلة : الجنس والمستوى التعليمي وأساليب التفكير وتوجهات الهدف لا تسهم مجتمعة بأسلوب التعلم التباعدي .

إلا أن الجدول رقم (88) يظهر النتائج التالية :

1/ الجنس :

أشارت النتائج إلى أنه لا يساهم عامل الجنس في التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي

و قد يعود سبب ذلك إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الأداء العقلي والمعرفي وجنس المتعلم أي أن مستويات التدريب ومستوى الاهتمام والرعاية التي يحصل عليها الفرد هو نفس المستوى الذي يقيم أداءه سواء كان ذكرا أو أنثى، يضاف إلى ذلك أن الطلبة ذكورا أو إناثا هم من بيئة واحدة ومجتمع واحد يعيشون نفس الظروف ويتعرضون لنفس المتغيرات والمؤشرات المساهمة في تمييز أسلوب التعلم من حيث تشابه المناهج الدراسية وطرائق التدريس المتبعة ونظام التقويم، مما يجعل استخدام أساليب التعلم من قبل الإناث بنفس الدرجة التي يستخدمها الذكور ولا يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي حسب الجنس .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حبشي (2001) والجميلي (2013)والجديد(2009) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس في جميع أساليب التعلم .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سميث وستنج (smith & stang , 1998) التي أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التعلم العميق والإستراتيجي لصالح الذكور، ودراسة مصطفى (2004) التي أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التعلم العميق لصالح الإناث) .

وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئتين العربية والأجنبية أو اختلاف أداة الدراسة.

2/ التخصص :

أظهرت النتائج أن المتغير المستقل (التخصص) كان متنبئا ايجابيا (دالاً) وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي حسب التخصص .

ويرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة الدراسة لكل من التخصص العلمي الذي يعتمد على استخدام الرموز والقيام بالتجارب وملاحظة نتائجها والتخصص الأدبي الذي يعتمد على التكوين اللغوي والأدبي والثقافي وكذا تنمية كفاءات الطالب في مجال الوصف والتحليل والنقد والتخصص التقني الذي يعتمد على عنصر الدقة وشرح وفهم مختلف التقنيات واختصاصها بالمجالات التطبيقية ,و تؤكد نتيجة هذه الدّراسة ما ذكره بروور وآخرون (2001) Brower & al من أن الأفراد في الأسلوب التقاربي يفضلون المجالات العلمية وفي الأسلوب التمثيلي يميلون إلى دراسة العلوم الأساسية والرياضيات والأسلوب التباعدي إلى الفنون والعلوم الإنسانية والأسلوب التكيفي يفضلون حقول التسوق والبيع والمجالات الفنية والعملية .

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الصباطي ورمضان (2002) حيث وجدت فروقا بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي، وكذلك دراسة ايمانويل وبوتر (1992) التي أشارت نتائجها إلى اختلاف أساليب التعلم باختلاف التخصص الدراسي للطلاب وكذلك دراسة البوسعيدي (2002)، ودراسة دوف (2004) Duff وحبشي (2001) لكن اختلفت مع دراسة وقاد (2008) في عدم وجود فروق بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية في استخدام أسلوب التعلم التباعدي وقد يعود ذلك إلى اختلاف العينة التي كانت من الإناث فقط .

3/ المستوى التعليمي :

أظهرت النتائج أن المتغير المستقل (المستوى التعليمي) لا يساهم في التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي (غير دال) حيث تمتاز شخصية طلاب المرحلة الجامعية بنوع من الاستقرار والثبات النفسي والسلوكي والنضج الذاتي بعد مرور مرحلة المراهقة .

وعليه جاءت الدراسة متفقة مع دراسة وقاد (2008) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في أبعاد وأساليب التعلموكذلكدراسة ادسونلوي واخرون Adesunloge et al)التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين العمر وأساليب التعلم.

4/ أساليب التفكير :

أشارت النتائج إلى أن أسلوب واحد فقط وهو " الأسلوب الواقعي " من بين أساليب التفكير كان متنبئا ايجابيا (دالاً) وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي عند الطلاب أصحاب التفكير الواقعي وعند مراجعة خصائص الأفراد ذوي أسلوب التفكير الواقعي نجدهم يعتمدون على الملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج الملموسة ويعد الاكتشاف التجريبي هو الإستراتيجية الرئيسية المفضلة لديهم وشعارهم دائما << الحقائق هي الحقائق >> كما يتميزون في هذه المرحلة بالقدرة على توليد الكثير من الأفكار والحلول، كما أن قدرتهم التحليلية تكون واسعة، ويكونون في هذه المرحلة أكثر عاطفية ومشاركة مع الآخرين، وهذا ما يتلاءم مع خصائص أصحاب الأسلوب التباعدي حيث يتميزون باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، كما يتميزون كذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة ورؤيتهم المواقف من زاويا عديدة، كما يتجاوبون جيدا مع الشروح التي توضح كيف ترتبط مادة المقرر بخبراتهم.

وهذا ما يتفق مع دراسة اليوسفي (2009) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض أساليب التعلم .

إلاّ أنها جاءت مخالفة جزئيا مع دراسة الجميلي (2013) التي أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال أساليب التفكير وقد يعود ذلك إلى اختلاف أداة الدراسة حيث استعمل مقياس أساليب التعلم وفق نموذج بيجز.

5/ توجهات الهدف :

أشارت النتائج إلى أنه لا يساهم عامل توجهات أهداف الانجاز (إتقان – إقدام) و(إتقان – إحجام) و(أداء – إقدام) و(أداء – إحجام) في التنبؤ بأسلوب التعلم التباعدي، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة التعليمية التي يمرون بها، إذ أن نمط التعلم في هذه المرحلة يكون قد استقر، وهذا الاستقرار لا يؤثر أو يتأثر بمتغيرات هذه المرحلة وإنّما يؤثر ويتأثر بمتغيرات في مراحل سابقة .

باعتبار أن (الإتقان – الإقدام) يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة كما أن هؤلاء المتعلمين يستعملون استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من غيرهم كما أن لديهم القدرة والمرونة في استعمال أكثر من إستراتيجية والانتقال من إستراتيجية إلى أخرى بمرونة وسهولة ويسر، أما أهداف (الأداء – الإقدام) وهي أهداف يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وقد توصل بنتريش وأوردان (Pintrich & Urdan , 2011) في دراستهم التجريبية إلى أن الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على الأداء / الإقدام يحققون مستويات عالية في الميول والمتعة في المهمة تماما مثل الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على أهداف الإتقان / الإقدام .

أما أهداف الأداء / الإحجام يحاول الفرد فيها تجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو للحصول على أحكام ايجابية عنها كما يشير مفهوم الإحجام أي التجنب أو الامتناع أو الرغبة أو الحاجة لتجنب الفشل أو تجنب التقويم السلبي للقدرة (Pintrich & Schunk 2010 ; 102) .

أما أصحاب أهداف إتقان / إحجام يسعون إلى تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه ويحاول الفرد تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم إكتساب المهارة أو أن يصبح غير كفء وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه (Pintrich& Mesta ,2010) .

و هنا يمكن القول أن توجهات اهداف الطالب الجامعي المختلفة لا يمكنها التنبؤ بالمساهمة في تكوين أسلوب التعلم التباعدي لديهم .

إنّ هذه النتيجة انسجمت مع نتائج دراسة جاري (2015) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ باختلاف أساليب تعلمهم ودراسة لعجال (2015) وبدوي (2002) التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أنماط التعلم ودافعية الإنجاز إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة وقاد (2008) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.1) بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف ويعود ذلك إلى اختلاف طبيعة العينة واحتوائها على الإناث فقط .

الفرضية الثامنة :

تساهم كل من أساليب التفكير (التركيبي،المثالي،العملي،التحليلي، الواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان / إقدام، إتقان / إحجام، أداء/ إقدام، أداء/ إحجام، أداء / إقدام) والتخصص والمستوى التعليمي والجنس على أسلوب التعلم التمثيلي.

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مدى إسهام أساليب التفكير المختلفة وفقا لنظرية هاريسون وبرامسون وتوجهات الهدف وفقا للنموذج الرباعي والتخصص والمستوى الدراسي والجنس في أسلوب التعلم التمثيلي لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان " وأظهرت النتائج تحليل الانحدار المتعدد ما يلي :

1/الجنس والمستوى التعليمي :

أما متغيرا الجنس والمستوى التعليمي فلقد أشارت النتائج إلى أنهما لا يساهمان في التنبؤ بأسلوب التعلم التمثيلي وقد يعود ذلك لنفس الأسباب التي تعرضنا إليها في الفرضية السابعة حول أسلوب التعلم التباعدي.

2/التخصص:

أظهرت النتائج أن المتغير المستقل (التخصص) لا يساهم في التنبؤ بأسلوب التعلم التمثيلي (غير دال) وقد يعود ذلك إلى التقارب في ظروف الحياة الاجتماعية والثقافية لطلاب التخصصات العلمية والأدبية والتكنولوجية فضلا عن تعرضهم لنفس ظروف البيئة التعليمية والتدريسية والتربوية التي تحول دون ظهور فروق في أساليب التعلم بين التخصصات الجامعية .

3/ أساليب التفكير :

عدم مساهمة أساليب التفكير (المثالي، العلمي والواقعي)

ما عدا أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير التحليلي كانا متنبئين ايجابيين بأسلوب التعلم التمثيلي، وهذا يعني أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التفكير (التركيبي والتحليلي) لديهم أسلوب التعلم التمثيلي، في حين أن الدرجات المنخفضة في أسلوب التفكير (التركيبي والتحليلي) لا تتبنا أسلوب التعلم التمثيلي، وعند مراجعة خصائص الأفراد ذوي أسلوب التفكير (التحليلي التركيبي) فانه يهتم باستخدام المنطق والتفكير فهو يخطط جيدا ويمكنه أن يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستخدام التأملوا

الطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي وهذا ما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية وذلك لأن الجانب التحليلي ينصب اهتمامه على النظام والترتيب، بينما الجانب التركيبي عكس ذلك تماما إذ يميل إلى المتناقضات (النظام والفوضى)، (المنطق والسخافات) (الجميلي :42) وهذا انعكس إيجابا على أسلوب التعلم التمثيلي الذي يقوم على بعد المفاهيم المجردة الذي يتضمن التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات، كما يتضمن الملاحظة التأملية وأخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار قبل اتخاذ القرار المبني على ملاحظة ذاتية ودقيقة، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها بطريقة تأملية .

و قد ذكر ريثي وكولب Raing & kolb (1995) أنهم يستطيعون أصحاب الأسلوب التمثيلي فهم مدى عريضا من المعلومات كما أنهم يستطيعون اختصارها وهم منطقيون وقادرون على التخطيط وابتداع النماذج وتطوير النظريات ولكنهم قد لا يجدون تطبيقا واقعيا لأفكارهم (وقاد 2008، 58)

4/ توجهات أهداف الإنجاز :

أشارت النتائج إلى أنه لا يساهم عامل توجهات أهداف الإنجاز (إتقان / إقدام) و(إتقان/إحجام) و(أداء / إقدام) في التنبؤ بأسلوب التعلم التمثيلي ما عدا توجه الهدف (أداء /إحجام).

كان متنبأ سلبيا لأسلوب التعلم التمثيلي، وهذا يعني أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في توجه الهدف (أداء / إحجام) لديهم مستوى منخفض من أسلوب التعلم التمثيلي في حين أن الدرجات المنخفضة في توجه الهدف (أداء / إحجام) لديهم مستوى عالي من أسلوب التعلم التمثيلي، وعند مراجعة خصائص الأفراد ذوي توجهات الهدف (أداء / إحجام) نجد أنهم يركزون على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجوز أمام الآخرين، وتوصف بأنها توجهات دافعية إحجامي (ذات قيمة سيكولوجية سالبة) (Elliot , 1999 :181) فإن المتعلم في هذه الحالة لن يستخدم مهارات التفكير العليا، لأنه يخشى الانتقادات، حيث يميل الأفراد إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة أذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، هؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلم وعملياته، وإنما تركيزهم يكون ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط، كما يرون أن التعلم عملية لا إرادية، لا يمكن التحكم فيها (وقاد، 2008: 89) فهي ترتبط بالمخرجات السالبة مثل التشتت أثناء الدّراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية، وترتبط ايجابيا بقلق الاختبار وسلبيا بقيمة المهمة والفعالية الذاتية والإستراتيجية المعرفية

وما وراء المعرفة (وجود 2013 : 47)، وهذا انعكس سلبا على أساليب التعلم المستخدمة لديهم ومنها أسلوب التعلم التمثيلي الذي يقوم على أساس أن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بقدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار وهم أقل تركيزا على الناس وأكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم المجردة وفي التعلم يفضل أصحاب هذا الأسلوب القراءات والمحاضرات واكتشاف نماذج تحليلية وجعل الأمور تأخذ وقتا للتفكير بالأشياء (Kolb & kolb , 2008 : 10) .

الفرضية التاسعة :

تساهم كل من أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وتوجهات اهداف الإنجاز (إتقان / إقدام، إتقان / إحجام، أداء/ إقدام، أداء/ إحجام، أداء / إقدام) والجنس والتخصص والمستوى الدراسي تساهم في أسلوب التعلم التقاربي .

لقد أظهرت نتائج الانحدار المتعدد وجود متغير واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة تتنبأ بأسلوب التعلم التقاربي بشكل أفضل من غيرها إلا أنها نسبة ضعيفة جدا .

وعند ملاحظة الجدول (93) الذي يظهر نتائج الانحدار على المتغير التابع أسلوب التعلم التقاربي نجد أن المتغيرات المستقلة :

الجنس والمستوى التعليمي وأساليب التفكير وتوجهات الهدف لا تساهم مجتمعة بأسلوب التعلم التقاربي، إلا أن الجدول رقم (94) يظهر النتائج التالية :

1/ الجنس والمستوى التعليمي :

أظهرت النتائج أن المتغير المستقل (الجنس والمستوى التعليمي) لا يساهمان في التنبؤ بأسلوب التعلم التقاربي، وذلك لنفس الأسباب في أسلوب التعلم التباعدي .

2/التخصص:

أظهرت النتائج أن المتغير المستقل (التخصص) كان متنبئا (دال) بأسلوب التعلم التقاربي وهذا يعني أن الطلبة يختلفون بأسلوب التعلم التقاربي

في تبني أسلوب التعلم التقاربي حسب التخصصات وعند مراجعة خصائص الأفراد ذوي أسلوب التعلم التقاربي نلاحظ أن أصحاب هذا الأسلوب يستقبلون المعلومات بطريقة تجريدية، ويصالحونها بطريقة نشطة قائمة على التجريب، وقد ذكر برور وآخرون أن الأفراد الذين يميلون إلى استعمال التفكير الاستنباطي والتعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص ، وحل مشاكلهم بطريقة عملية (وقاد 2008، 59).

كما يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وهؤلاء الأفراد في العادة يكونون عاطفيين نسبيا واهتماماتهم في العادة طبيعية ويميلون إلى التخصص في العلوم والهندسة (الجميلي، 2013 : 74).

وقد ذكر ريني وكولب (1995) Rainey & kolb أنه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر بل كل الأساليب متساوية في الأهمية ولكن على كل بيئة تزويد المتعلم باحتياجات التعلم الخاصة بتعلمه، لأن كل متعلم يتعلم بطريقة فريدة رغم اشتراك جميع المتعلمين في دائرة التعلم (وقاد 2008 : 60)

وهذا ما اتفق مع دراسة وقاد (2008) في وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التعلم (التقاربي) لصالح التخصصات العلمية لكن اختلفت مع دراسة المشهران (2013) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع أساليب التعلم التجريبي .

3/ أساليب التفكير :

أظهرت النتائج أن المتغير المستقل أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) لا يساهم في التنبؤ بأسلوب التعلم التقاربي (غير دال)، وهذا يرجع إلى ما ذكره

حيث ذكر كولب وكولب (2005) Kolb & kolb أن الأساليب الأساسية الأربعة تتشكل من خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم على خمس مستويات مختلفة هي : نوع الشخصية، والتخصص التعليمي والمهني، والعمل الحالي والقدرة على التأقلم . فنموذج التعلم التجريبي يعرف أسلوب التعلم على أنه مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول، ولا تحدده السمات الشخصية أو متغير الشخصية إلا بصورة جزئية، فالسمات الشخصية تشارك بدور يسير في كل الحالات، ولكن على المستويات الأخرى، فإن أسلوب التعلم يؤثر بصورة متصاعدة بمتطلبات بيئة التخصص التعليمي والتخصص المهني والعمل ومهارات الأداء العام (الوقاد، 2008 : 61) .

اختلفت مع دراسة وقاد (2008) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم .

و دراسة الجميلي (2013) والتي أشارت إلى وجود إسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ بأساليب التعلم إلا أسلوب واحد .

و دراسة اليوسفي (2009) والتي أشارت إلى وجود علاقة متباينة النوع موجبة وسالبة والدلالة (دالة وغير دالة) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم (التكيفي، التقاربي، الاستيعابي، التباعدي).

4/ توجهات أهداف الانجاز

أظهرت النتائج ان أهداف الانجاز (إتقان / إحجام، أداء / إقدام، أداء / إحجام) في التنبؤ بأساليب التعلم التقاربي ما عدا توجه الهدف (إتقان / إقدام) كان المتنبأ إيجابيا بأسلوب التعلم التقاربي وهذا يعني أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في توجه الهدف (أداء / إقدام) والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير المهمة (تطوير الكفاءة أو إتقان المهمة) وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة) (Eilliot , 1999 : 174) فهذه الأهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعتبرون الدراسة فرصة للتنافس أو لتحدي قدراتهم، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي، كما لديهم القدرة على المرونة في استخدام أكثر من إستراتيجية، والانتقال من إستراتيجية إلى أخرى بيسر وسهولة (وقاد، 2008 : 89) وهذا ينعكس إيجابا على أساليب التعلم المستخدمة لديهم ومنها أسلوب التعلم التقاربي الذي يقوم على بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة تجريدية، ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب وكما ذكرت ديبارتولا (2006) Dibartola فإن بعد المفاهيم المجردة يتضمن تنظيم المعلومات واتخاذ قرارات بناء على العقل والمنطق، والتجريب الفعال يتضمن القيام بالعمل وتجربة أفكار جديدة والتأثير في الآخرين من خلال السلوك، ولذلك فهم يتعلمون من خلال دمج التفكير والعمل. وقد اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسة (وقاد، 2008) التي أظهرت نتائجها أن أكبر معاملات الارتباط كانت بين أساليب التعلم التقاربي وتوجهات الهدف (الإتقان / الإقدام).

الفرضية العاشرة :

" تساهم كل من أساليب التفكير (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان / إقدام وإتقان / إحجام وأداء / إقدام وأداء / إحجام) والجنس والتخصص والمستوى الدراسي على أسلوب التعلم التكيفي .

أظهرت النتائج أن المتغيرات المستقلة : أساليب التفكير (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان / إقدام وإتقان / إحجام وأداء / إقدام وأداء / إحجام) والجنس والتخصص والمستوى الدراسي لا تساهم مجتمعة في التنبؤ بأسلوب التعلم التكيفي لانعدام الدلالة الإحصائية، كما لا تساهم كلها فرديا في التنبؤ بمتغير (أسلوب التعلم التكيفي) وعند مراجعة خصائص الأفراد ذوي أسلوب التعلم التكيفي حيث يتضمن هذا الأسلوب بعدي الخبرة المحسوسة متضمنة العمل مع الأشخاص بينما يتضمن التجريب الفعال القدرة على إنجاز الهدف وإحداث التغير من خلال العمل، لذلك يتم تعلمهم من خلال وضع الأفكار موضع الفعل، ويستقبل المتعلم المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب (وقاد، 2008 : 52).

و يفضلون العمل مع الناس أكثر من الأشياء، ولا يفضلون جمع المعلومات بأنفسهم، ولكن لديهم الاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ والحدس، كما أنهم يميلون إلى المجازفة والتكيف للمواقف، والقدرة على تنفيذ الخطط والتجارب التي وضعها الآخرون، ويمكن وصفهم بأنهم عمليون، نشطون (وقاد، 2008 : 59).

وبالتالي يمكن تفسير عدم مساهمة الجنس بالتنبؤ بأسلوب التعلم التكيفي بأن كلا الجنسين يخضعان لنظام تربوي واحد ومناهج تدريس موحدة، وطرائق التدريس موحدة كذلك، وتلقي الجنسين نفس البرامج التعليمية منذ الصغر وحتى المراحل التعليمية العليا، كما أن الجنسين من نفس المنطقة والبيئة الاجتماعية والثقافية مما أظهر عدم التمكن من التنبؤ بأسلوب التعلم التكيفي باستخدام جنس الطالب (أنثى أم ذكر).

ويمكن تفسير عدم مساهمة التخصص بأسلوب التعلم التكيفي إلى تشابه أغلبية التخصصات الجامعية في أساليب وطرق التدريس التي تعتمد على النمط التقليدي (محاضرات وعروض)، وكذا أساليب التقويم التقليدية (الأسئلة التحريرية والمقالية) واعتبار المناهج والأستاذ المصدرين الأساسيين للمعرفة العلمية وعدم توجيههم إلى أسلوب التعلم الذاتي .

مما انعكس سلبا على التكوين الجامعي والقاعدي للطلبة مع عدم احتواء المناهج التعليمية على مقومات التحديث والتفاعل وعدم الاهتمام بتنمية مهارات البحث العلمي وتشجيعها وتدعيمها لدى الطالب واتقانها، بالإضافة إلى عدم التدقيق في التكون في مختلف التخصصات، وقد يعود ذلك كذلك لبى التقارب في ظروف الحياة الاجتماعية والثقافية لطلاب التخصصات الثلاث : العلمية والأدبية والتكنولوجية فضلا عن تعرضهم لنفس ظروف البيئة التعليمية والتدريسية .

مما أظهر عدم التمكن من التنبؤ بأسلوب التعلم التكيفي عند الطلبة باستخدام متغير التخصص العلمي .

أما عدم مساهمة المستوى التعليمي بأسلوب التعلم التكيفي فيمكن تفسيره ذلك بأن طلبة المراحل الثلاث:

(السنة الأولى ليسانس والسنة الثالثة ليسانس والسنة الثانية ماستر) يعود إلى ما أشار إليه عبد الرحمن العبدان (1993) إلى أن " أساليب التعلم هي سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها ...".

وهذا ما يؤكد وصف أساليب التعلم بالتعدد والثبات النسبي .و كذا عدم مساهمة أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) بأسلوب التعلم التكيفي، فيمكن تفسير ذلك إلى عدم توفير الظروف المواتية لتنمية مختلف مهارات التفكير :

مهارات التفكير الوسطية (طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف، الترتيب، التطبيق ... الخ)

ومهارات التفكير العليا (كاتخاذ القرار، التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي) (سليمان 2011 : 121).

وهذا ما حال دون التمكن من التنبؤ باستخدام أسلوب التعلم التكيفي عند الطالب .

باعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا لدى الطالب (العتوم وآخرون، 2007 : 43)

المساهمة العلمية للدراسة

تمهيد :

بناءً على النتائج المتوصل إليها ميدانيا وانطلاقا من القضايا التي أثيرت في الجانب النظري ورغبة من الباحثة في تجسيد ما وصل إليه البحث الحالي من نتائج خدمة للبحث العلمي والتربوي وتأكيدا لأهمية أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز ودورهما في معالجة القضايا التربوية خاصة عندما يتعلق بتنمية وتنظيم النشاط العقلي للمتعلم وبناء أسلوبه في التعلم بكيفية تتلاءم وخصائصه المعرفية والشخصية حتى نضمن تعلما فعالا بأقل جهد وأسرع وقت ممكن، وبالتالي تحقيق مردودٍ تربويٍ في مستوى تطلعات القائمين على التربية والتعليم ،أسهمت الدراسة الحالية في إثراء موضوع أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز من نواحي أمبيريقية، نظرية ومنهجية .

من الناحية الأمبيريقية :

تمثل الدراسة الحالية احدى الدراسات القاعدية في دراسة أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف في البيئة العربية عامة والبيئة الجزائرية خاصة في المرحلة الجامعية، حيث أن خريجي هذه المرحلة تعقد عليهم الأمال والطموحات في بناء المجتمع وفي بناء الأجيال القادمة في مرحلة التعليم العام.

في حين تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في مجال أساليب التفكير، حيث تم ربط هذه الأساليب بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية مما يساعد الأساتذة الجامعيين على معرفة الأساليب التي يفكر ويتعلم بها الطلبة واتجاهات أهدافهم، وذلك يساعد على مراعاة هذه المتغيرات في طرق التدريس، وفي وسائل التقويم، مما ينعكس أثره على تحصيل الطلبة وعلى راحتهم النفسية .

كما تعد هذه الدراسة دعوة لطلاب الدراسات العليا والأساتذة الباحثين والمهتمين بالتفكير والتعلم، لإثراء هذا الجانب لأن أساليب التفكير وأساليب التعلم تمثلان تحديا للعاملين في المجال التربوي التعليمي، لاسيما أننا في هذا العصر نحتاج تماما لممارسة كل ما من شأنه أن ينمي التفكير .

و بناءً على ذلك مثلت النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية إسهاما امبيرقيا في دعم بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة مثل وجود فروق بين الجنسين في تفضيلهم لأساليب التفكير وفي تبنيهم لتوجهات أهداف الإنجاز وعدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم وعدم وجود فروق فيما بين التخصصات في أساليب التفكير وتوجهات الهدف وبين المستويات الدراسية في أساليب التفكير وأساليب التعلم ووجود فروق بين التخصصات في أساليب التعلم ووجود فروق بين المستويات في توجهات أهداف الإنجاز كما أن النتائج التالية لم تظهر وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز حيث أن أدبيات البحث على هذا المستوى اختلفت بين مؤكد على وجود العلاقة بين هذه المتغيرات ومؤكد على عدم وجودها وقد ذكر Cano & Hewih (2000) بأن التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ومدى علاقتها بأساليبهم في التعلم تساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تشجيع الطلاب على التفكير باعتباره جزءا مهما في العملية التعليمية وتساعدهم على معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلاب وبالتالي فقد تساعد علماء النفس التربوي على إعداد الوسائل الممكنة من أجل الإرتقاء بالتعلم وتساعدهم على فهم بعض القدرات العقلية وكذلك على العلاقة الجيدة بينهما عندما يكونون من نفس النمط، وعليه توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات الميدانية للإجابة على تساؤلات البحث في بيئات أخرى باستعمال مقاييس أخرى .

من الناحية النظرية :

قدمت الدراسة الحالية عدة تصورات ونماذج ونظريات لمفاهيم البحث خاصة أساليب التفكير وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز والتي تحتاج إلى مزيد من البحث والتدقيق والتعمق، إذ جاء في ثنايا الجانب النظري أربعة فصول، واحد خصص لأساليب التفكير وثاني لأساليب التعلم وثالث لدافعية الإنجاز .

كما أن الدراسات السابقة قد اهتمت إما بدراسة أساليب التفكير أو أساليب التعلم أوتوجهات الهدف حسب نظريات مختلفة وفي ضوء متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية وهي(الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) أو أنها اهتمت بدراسة هذه المتغيرات ولكن باستعمال مقاييس أخرى غير المقاييس

التي تود الباحثة استعمالها في هذه الدراسة، كما أنها درست هذه المتغيرات ولكن في بيئات غير عربية، حيث أنه في حدود ما اطلعت عليه الباحثة لم تجد دراسة عربية ربطت بين أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون وأساليب التعلم لكولب وتوجهات الهدف لاليوت .

كما تناولت الدراسة الحالية نظرية جديدة وهي نظرية الهدف Goal orientation أو نظرية هدف الإنجاز Achuvement goal theory وهي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي المعرفي لتفسير الدافعية وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز خلال الخمسة عشر عاما السابقة وأصبح لها دور كبير في مجال التعلم والتحصيل (وقاد، 2006 : 76) وقد ذكر بنتريش وشنك Pintrich & Schnuk (1996) أن هذه النظرية قد طورت من قبل علماء نفس النمو وعلماء النفس التربوي لشرح كيفية تعلم الأطفال الأداء في المهارات الأكاديمية وهي أكثر نظريات الهدف ملاءمة وقابلية للتطبيق للفهم وتحسين التعلم والتعليم (قادة، 2006 : 76−77)، كما أن النموذج الرباعي " لإليوت " لم يحظ بالدراسة والبحث في البيئة العربية بصفة عامة والبيئة الجزائرية بصفة خاصة فقد ذكر رشوان (2006) أنه لم يتوصل لأي دراسة سابقة تمت في البيئة العربية في إطار التصنيف الرباعي لتوجهات الهدف .

نظرا لقلة المراجع الجزائرية التي تطرقت لموضوع أساليب التفكير وموضوع أساليب التعلم وموضوع دافعية الإنجاز وخاصة نظرية توجهات الهدف يمكن إعتبار الجانب النظري لهذه الدراسة سندا علميا ليكون مرجعا للبحوث العلمية في هذا النطاق يمكن إثراؤه من خلال دراسات أخرى .

من الناحية المنهجية :

تناولت الدراسة الحالية من ناحية القياس النفسي ثلاثة مقاييس وهي :

مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون .وضع عام (1982) وترجمه إلى العربية مجدي حبيب (1995) يهدف هذا الاختبار إلى قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير هي (التركيبي، التحليلي، المثالي، العملي، الواقعي) ومقياس أساليب التعلم لكولب وميكارتي Kolb & Mc Carthy وضع عام (2005) وقام بتعريبه الباحثان أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال سنة (2007)

ويعتبر قائمة تقدير ذاتي للكيفية التي يدرك بها المتعلم أداءه وكيفية معالجة المعلومات، ومقياس توجهات الهدف من إعداد رشوان ربيع أحمد عبده وذلك عام (2006) وتقوم فكرته على نفس المقياس الذي أعده إليوت وماكغيكور Elliot & Mc Cregor (2001) لقياس أربعة أهداف (إتقان/إقدام وإتقان/إحجم وأداء/إقدام وأداء/إحجام)، وتم حساب خصائصها السيكومترية وتقنينها على المجتمع الجزائري وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها 100 طالب وطالبة ثم على عينة الدراسة الاساسية بلغ عددها 440 طالبا و طالبة من مجتمع الدراسة ،اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية حتى يمكن تعميم هذه النتائج وقد جاءت معبرة بدرجة عالية من الصدق والثبات .

بناءً على هذا العرض الوجيز للمساهمة العلمية للدراسة الحالية يكون البحث الجاري قد حقق بعض الأهداف التي رسمتها الباحثة كما وضعت اللبنة الأولى لمزيد من البحوث والدراسات الميدانية والنظرية في هذا الميدان .

الخاتمة

الخاتمة

وصلنا إلى نهاية البحث المتعلق بعلاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان وهو ما فضّلنا اختياره من موضوعات لما لذلك من أهمية كبيرة في الفترة الراهنة التي أصبح فيها الاهتمام بتنمية مهارات التفكير السليمة لدى الطلاب ضرورة ملحة تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية.

يمثل الموضوع الحالي أحد المواضيع القليلة إن لم يكن أولها في دراسة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وأساليب التعلم في ضوء نظرية كولب وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي لبنتريش في البيئة الجزائرية وحتى العربية في حدود علم الباحثة .

اذ تعتبر أساليب التفكير : مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهه من مشكلات، كما بين هاريسون وبرامسون (1982) أساليب التفكير التي يفضلها الفرد والارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، وقد أوضحا أن الطفل يكتسب عددا من أساليب التفكير التي يتم الاحتفاظ بها، وأن هذه الأساليب تنمو وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية يلجأ إليها الفرد في حياته العملية الأمر الذي يؤدي إلى تفضيله لأساليب التفكير الخاصة به في نهاية الأمر، وقد قسم هاريسون وبرامسون أساليب التفكير إلى خمسة وهي أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير العملي وأسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي، ولما كانت هذه الأساليب لا تعمل منفصلة فإنها قابلة للاندماج الثنائي والثلاثي.

ولأن معرفة المعلمين بأساليب تفكير طلبتهم وأساليب التعلم المرتبطة بها قد تساعدهم على تشجيع الطلاب على التفكير واعتباره جزءا مهما في العملية التعليمية وتساعدهم على معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلاب من أجل الارتقاء بالتعلم وكذا تساعدهم على استخدام أدوات مختلفة في تقييم طلابهم تجعلهم ينمون ويطورون وينوعون من أساليب تعلمهم وتحفيزهم على استعمال أساليب التفكير السليمة، فأساليب التعلم كما عرفها كولب (Kolb 1984) بأنها الطريقة التي يستخدمها الفرد في استقبال إدراك ومعالجة المعلومات للتكيف مع البيئة من خلال عملية التعلم، وتقسم إلى أربعة أساليب هي التقاربي والتباعدي والتمثيلي والتكيفي . (صالح وأحمد، 2018 : 4)

كما أوضح طامسون أن التفكير يعد من أكثر أنواع السلوك فائدة وقوة فهو يرتبط ارتباطا تاما وعميقا بدراسة الدوافع، فإذا رغبنا في تفسير جزئية من السلوك وهي التي نصفها بالتفكير فاحتمال الرجوع إلى دافعية الفرد وحاجاته قد يدعم التفسير الذي نبحث عنه (وقاد، 2008 : 3) .

وفي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى أحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، ونتج من ذلك نظرية توجه الهدف أو توجهات أهداف الإنجاز كإطار يحاول إحداث ذلك التكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية .

وتبعا لهذه النظرية فقد بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز، وكيف يفكر الأفراد وعن أدائهم فيها بدلا من الاهتمام بكم الدافعية، فتوجهات الهدف تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية، حيث تكون للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي، ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة (وقاد، : 3).

لقد ارتبط مفهوم أسلوب التفكير وأسلوب التعلم وتوجهات الهدف بمتغيرات عديدة نذكر منها الجنس والتخصص والمستوى التعليمي، كما حاولت الباحثة إبراز مدى إسهام كل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز والجنس والمستوى التعليمي والتخصص في التنبؤ بأساليب التعلم، وبعد المعالجة النظرية لمتغيرات الدراسة والبحث الميداني خلص البحث للنتائج التالية:

– أساليب التفكير السائدة لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة تلمسان هي على التوالي :

أسلوب التفكير التحليلي، أسلوب التفكير الواقعي ثم أسلوب التفكير المثالي، ثم أسلوب التفكير العملي وفي الأخير أسلوب التفكير التركيبي.

– أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة تلمسان هي على التوالي:

أسلوب التعلم التكيفي وأسلوب التعلم التقاربي في المرتبة الأولى ثم أسلوب التعلم التباعدي، وأخيرا أسلوب التعلم التمثيلي.

– توجهات اهداف الانجاز السائدة لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة تلمسان هي على التوالي:

توجهات الهدف (إتقان / إحجام)، (إتقان / إقدام)، (أداء / إقدام)، (أداء/ إحجام)

– الطلبة الإناث أكثر تفضيلا لأسلوب التفكير التحليلي أما أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) فقد كان كلا الجنسين متساويين في درجة تفضيلهما لها .

كما ان طلبة الجامعة من جميع التخصصات العلمية والأدبية والتكنولوجية متساوون في درجة تفضيلهم لأساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).

وفي نفس الوقت المستويات الثلاثة (السنة الأولى والثالثة ليسانس والسنة الثانية ماستر) متساوون في درجة تفضيلهم لأساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).

– طلبة الجامعة من كلا الجنسين متساوون في درجة تفضيلهم لأساليب التعلم (التقاربي، التباعدي، التمثيلي، التكيفي).

في حين طلبة التخصصات الأدبية أكثر تفضيلا لأسلوب التعلم التباعدي، في حين كان طلبة التخصصات التكنولوجية أكثر تفضيلا لأسلوب التعلم التقاربي أما أساليب التعلم (التمثيلي، التكيفي) فقد كان طلبة التخصصات العلمي والأدبي والتكنولوجي متساويين في درجة تفضيلهم لها .

وطلبة المستويات الثلاث (السنة الأولى والثالثة ليسانس والسنة الثانية مستر) متساوون في درجة تفضيلهم لأساليب التعلم

– الطلبة الإناث أكثر تبنيا لتوجهات الأهداف (الإتقان / الإقدام) و(الإتقان / الإحجام) أما توجهات الأهداف (الأداء / الإقدام) و(الأداء / الإحجام) فقد كان كلا الجنسين متساويين في درجة تبنيهما لها.

كما ان طلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية والتخصصات التكنولوجية متساوون في تبنيهم لتوجهات أهداف الإنجاز (الإتقان / الإقدام)، (الإتقان / الإحجام)، (الأداء / الإقدام)، (الأداء / الإحجام)

في حين ان طلبة مستوى السنة الأولى جامعي أكثر تبنيا لتوجهات الأهداف (أداء /إحجام) يليها طلبة مستوى السنة الثالثة ليسانس في تبنيهم لنفس توجهات الأهداف ثم السنة الثانية ماستر ومتساوون في تبني باقي توجهات الهدف (الإتقان / الإقدام) (الإتقان / الإحجام) (الأداء / الإقدام) .

–اما دراسة ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير(التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وتوجهات الهدف (إتقان/إقدام وإتقان/إحجام وأداء/إقدام وأداء/إحجام)والجنس والتخصص والمستوى التعليمي على أساليب التعلم (التباعدي والتمثيلي والتقاربي والتكيفي)،أظهرت النتائج في اغلبها على انه لا يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز والجنس والتخصص والمستوى التعليمي مجتمعة.

التوصيات و الاقتراحات :

1- العمل على حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على التعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبتهم لما له من أهمية في عملية التواصل و التفاعل داخل قاعات الدرس و خارجها .

2- حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على الإعتماد على طرائق التدريس و استراتيجية التعليم النشط التي تؤدي إلى تحفيز و إثارة الطلبة على تنمية التفكير و تطويره .

3- ضرورة تدريب الطلبة الجامعيين على أساليب التفكير و أساليب التعلم خلال دراستهم الجامعية سواء كان دلك من خلال ذمج هده الأساليب ضمن المنهاج و البرامج الدراسية أو تقديمها بشكل منفصل .

4- أهمية إعتماد الأساتدة الجامعيين على أساليب التقويم تثير قدرة الطالب على التفكير العميق وعدم الاعتماد على الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على الحفظ الآلي والتذكر.

5- أهمية قيام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتكييف أساليب تدريسهم لتلائم قدر الإمكان أساليب تعلم طلابهم بحيث يستطيع المدرس أن يكيف مواد و مناهج و طرائق التدريس و استعمال وسائل الإيضاح و أساليب التقويم وفقا للخصائص الرئيسية المميزة لأساليب تعلم طلبتهم .

6- ضرورة حث طلبة الجامعة على تبني أساليب التفكير التركيبي في حياتهم التعليمية و المهنية و الذي يؤدي إلى الإبداع و الإبتكار و تحدي الصعاب .

7- توعية الطلبة بأهمية توجهات أهداف الإنجاز المتعلقة بالتعلم و الفهم و الإتقان ، بدلا من الإهتمام بالأداء الذي يؤدي بدوره إلى مشكلات عديدة منها : الغش في الإختبارات و الإعتماد على الآخرين .

8- دراسة تأثير أساليب التنشئة الوالدية على توجهات أهداف الإنجاز لدى الأبناء .

9- إجراء بحوث حول العلاقة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم و النجاح الأكاديمي .

10- إجراء دراسة للتعرف على أساليب التعلم و توجهات أهداف الإتجاز في المراحل التعليمية الأخرى .

11- إجراء دراسات مقارنة لأساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس و طلبتهم و أثرها على عملية التعلم .

قائمة المصادر المراجع

أولا : المصادر.

ثانيا : المراجع باللغة العربية.

ثالثا : المراجع باللغة الأجنبية .

أولا : القرآن الكريم

ثانيا : المراجع العربية .

- ابو سعيد (2002) ، أساليب التعلم المفضلة لدى فئة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط و علاقتها بكل من ، الجنس و المستوى التحصيلي و التخصص ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ،مسقط – عمان.
- أبو شقة سعده أحمد إبراهيم (2007) ، دافعية الإنجاز (دراسة تنموية) ، القاهرة ، مكتبة لنهضة المصرية .
- أبو علام رجاء محمود (2004) ، التعلم أسسه و تطبيقاته ، عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- أبو غالي عطاف محمود و أبو مصطفى نظمي عودة (2016) ، التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) ، المجلد العشرين ، العدد الأول : 103-141 .
- أبو هاشم السيد مُحَمَّد (2000) ، أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب و أنتوستل لدى طلاب الجامعة ، دراسة عالمية ، مجلة التربية ، العدد 93 : 69-111 ، مصر .
- أبو هلال ماهر مُحَمَّد و درويش خليل نمر (2005) ، البناء العاملي لتوجهات الأهداف و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس و طلبة الجامعة ، دراسة للدافعية في إطاري علم النفس الاجتماعي و الشخصية ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، الجامعة الأردنية ، مجلد 32 ، العدد1 : 100-114 ، عمان – الأردن .
- أحمد إبراهيم إبراهيم (2003) ، توجهات الهدف و أساليب التعلم و علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " دراسة تنبؤية " مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد 27 ، الجزء 3 :23-72 .
- أنيتا و لفولك (2010) ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، علم النفس التربوي ، دار الفكر ناشرون ز موزعون .
- باشا صلاح عبد السميع (2005) ، الفروق بين المعلمين في أساليب التفكير بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية مجلة بحوث التربية النوعية ، العدد 6 .
- بدر زينب (2009) أساليب التفكير و علاقتها بمتغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، 17 (54) :200-229 .
- بدوي زينب عبد العليم (2002) ، أساليب التعلم و علاقتها بالذكاءات المتعددة و التوجهات الدافعية و التخصص الدراسي ، مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد 12 .
- بن يوسف أمال (2008) ، العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة الجزائر .
- بني يونس مُحَمَّد محمود (2006) ، سيكولوجية الدافعية و الانفعالات ، ط2 ، عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

- بني يونس مُحَمَّد محمود (2009) ، سيكولوجية الدافعية و الانفعالات ، ط2 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان .
- تايه حسن و الزغلول رافع (2015) العجز المتعلم و علاقته بالتوجهات الهدفية و النظرية الضمنية للذكاء ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 11 ، عدد 4 : 539-554 .
- التل وائل عبد الرحمن و شعراوي أحمد مُحَمَّد (2007) ، أصول التربية الفلسفية و الاجتماعية و النفسية ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن .
- جاري الغيمة (2015) ، علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعة الإنجاز و التوافق الدراسي لدى تلاميذ الثانية ثانوي من مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في علم النفس و علوم التربية ، جامعة قاصدي مرباح .
- جديد لبنى (2009) ، أسلوبا التعلم و علاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، قسم علم النفس .
- جروان عب الرحمن (2002) ، تعليم التفكير – مفاهيم و تطبيقات ، ط1 دار الفكر ناشرون و موزعون ، عمان – الأردن .
- جروان فتحي (1999) ، تعليم التفكير ، مفاهيم و تطبيقات ، العين دار الكتاب العربي ، الإمارات .
- جعفور ربيعة و عمروني حورية (2013) ، أساليب التعلم – مفهومها و أبعادها و العوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 11 : 197-214 .
- جمعة العيلة (2012) ، هبة عبد الحميد ، أثر برنامج مقترح على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأزهر ، غزة .
- الجميلي مؤيد حامد جاسم (2013) ، أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية ، رسالة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الصوفية ، جامعة بغداد .
- حبشي نجدي ونيس (2001) ، تفضيلات طلاب الدراسات العلية بكلية التربية ، جامعة ألمنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب ، مجلة البحث في التربية و علم النفس ، المجلد 14 ،العدد 4 : 69 -112 .
- جيمس، وليام (ب.ت) : البرجماتية ، ترجمة مُحَمَّد علي العريان و زكي نجيب محمود ، دار النهضة العربية .
- حبيب مجدي عبد الكريم (1995) ، دراسات في أساليب التفكير ، ط1 ، مكتب النهضة المصرية ، القاهرة – مصر .
- خليفة عبد اللطيف مُحَمَّد (2000) ، الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة – مصر .
- خليفة مُحَمَّد عبد اللطيف (1997) ، دراسة ثقافية بين طلاب الجامعة من المصريين و السودانيين في الدافعية للإنجاز و علاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد (44) ، السنة (11) : 6-36 ، القاهرة .

- الدردير عبد المنعم أحمد (2004) ، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، ج1 ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة – مصر .
- دعمس مصطفى نمر (2010) ، مهارات التفكير ، دار غيداء للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن .
- دهام مُحَمَّد مطوع (2010) ، أساليب التفكير و علاقتها بالذكاء العاطفي لدى طالبات الجامعة \ن مطبعة العبيكان، السعودية .
- الربيع فيصل و شواشرة عمر و حجازي تغريد (2013) ، التسويق الأكاديمي و علاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن ، المنارة ، المجلد 20 ، العدد أ/ب .
- الرفوع مُحَمَّد أحمد (2015) ، الدافعية نماذج و تطبيقات ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان.
- الزيات فتحي (2004) ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي ، دار النشر للجامعات ، القاهرة– مصر .
- زيارة عبد القادر سليم عبد القادر (2016) تنظيم الذات و علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة ، رسالة ماجستير في علم النفس من كلية التربية ، جامعة الأزهر غزة .
- زيتون عايش محمود (2007) ، النظرية البنائية و استراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان .
- سالم محمود عوض الله (2011) ، أساليب التعلم و التدريس في إطار تفعل الاستعدادات – المعالجة ، المكتب الجامعي للحديث ، الإسكندرية .
- السبيعي علي بن محسن بن علي (2001) ، أساليب التفكير و علاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية في محافظة جدة ، رسالة ماجستير منشورة ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- ستيرنبرغ روبرت ترجمة مُحَمَّد أحمد الدسوقي (2004) ، أساليب التفكير ، ط1 ، مكتب النهضة المصرية ، القاهرة– مصر .
- سحلول مُحَمَّد عبد الله مُحَمَّد (2009) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و أساليب التفكير التي تميز بين طلبة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة و المتدنية ، رسالة دكتوراه ، علم النفس التربوي ، جامعة اليرموك ،كلية التربية ، أربد – الأردن .
- السكري عماد الدين مُحَمَّد و الهجين عادل عبد الفتاح (2006) ، سمة الذكاء الوجداني و علاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا .
- سليمان مُحَمَّد حمزة (1994) ، أنماط التعلم و التفكير ، دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة و جدة ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد 6 ، السنة 3 جويلية : 171-209 .

- السليماني ميرفت مُحَمَّد حمزة (2012) أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ و أساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- السيد أبو هاشم مُحَمَّد كمال و أحمد صافيناز (2009) ، أساليب التفكير و التعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية و تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة – الشبكة المعلوماتية .
- شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد (2010) ، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتجيات التعلم و أنماط التعلم ، دبلوم الخاصة في التربية "مناهج و طرق التدريس" ،كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية .
- شيوخي أمال (2013) ، نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز ، مذكرة ماجستير ،كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية ، جامعة تلمسان .
- الصباطي إبراهيم بن سالم و رمضان رمضان مُحَمَّد (2002) ، الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص و مستوى التحصيل الدراسي ،كلية التربية ، جامعة الملك فيصل ، المملكة العربية السعودية .
- الطروانة صبري و القضاة مُحَمَّد أمين (2014) ، العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد 10 ، العدد 1 : 89-100 .
- الطيب عصام علي (2006) ، أساليب التفكير ، نظريات و دراسات و بحوث معاصرة ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة – مصر .
- عبد الرحمن العبدان (1993) ، تأثير الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 48 ، السنة 14 في مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .
- عبد الرضا نجدت عبد الرؤوف (2014) ، أساليب التعلم و التفكير عند طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية ، جامعة بغداد –كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية ، مجلة الأستاذ ، العدد 210 ، المجلد الثاني .
- عبد العزيز أيمن مُحَمَّد طه و الشيخ فضل المولى عبد الرضى (2013) ، أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم و علاقتها بالنوع و التخصص ،كلية التربية – جامعة الخرطوم ، السودان .
- عبد المعطي رمضان الآغا (1993) ، اختبار قياس مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية ، مجلة التقويم و القياس النفسي و التربوي ، العدد الأول : 57-76 ، فلسطين .
- العبدان عبد العزيز عبد الرحمن (1993) ، تأثير الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 48 ، السنة 14 في مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .
- العتوم عدنان يوسف (2004) ، علم النفس المعرفي – النظرية و التطبيق ، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان – الأردن .

- العتوم عدنان يوسف و عبد الناصر الجراح و موفق بشارة (2007) ، تنمية مهارات التفكير ، نماذج نظرية و تطبيقات، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان – الأردن .
- عجوة عبد العال أبو سريع رضا عبد اللع (1999) ، قائمة أساليب التفكير ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- عطية جميل (2002) ، الأمراض النفسية ،ن ط2 ، عالم الكتب للطباعة و النشر ، القاهرة .
- علام (2010) بالمملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج .
- العلوان أحمد فلاح (2010) ، أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن و علاقتها بمتغير الجنس و التخصص الأكاديمي ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المجلد 7 يناير 2010 .
- علي أحمد مصطفى (2003) ، البناء العاملي لدافعية الإتقان و أثره على تبني أساليب التعلم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- عمر محمود أحمد (1993) توجهات أهداف طالبات الجامعة في علاقتها بمستوى الطموح و عادات الاستذكار و التحصيل الأكاديمي ، مجلة كلية التربية ، العدد 17 ، الجزء 1 : 255-282 .
- عوض منى سعيد (2009) ، الذكاء الوجداني و علاقته بأساليب التفكير لدى طلاب و طالبات كلية التربية جامعة الأزهر بغزة ، مذكرة ماجستير منشورة ، كلية التربية – قسم علم النفس ، جامعة الأزهر ، غزة – فلسطين .
- العياصرة وليد وفيق (2010) ، استراتيجيات تعلم التفكير و مهاراته ، ط1 ، دار أسمة للنشر و التوزيع ، عمان- الأردن.
- العيلة هبة عبد الحميد جمعة (2012) ، أثر برنامج مقترح على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة ، المكتبة المركزية ، غزة – فلسطين .
- غالب ردمان مُحَّد سعيد (2001) ، أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة ، كلية التربية صنعاء ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، العدد 11 .
- غالب مُحَّد الطويل (1970) ، فعالية إستخدام أسلوب دورة التعلم على تنمية التفكير و الاتجاه الرياضيات و التحصيل فيها لدى عينة من طلاب الصف الأول ثانوي (1991) .
- الغامدي غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009) ، التفكير العقلاني و التفكير غير العقلاني و مفهوم الذات و دافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا و العاديين بمدينتي مكة المكرمة و جدة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، السعودية .
- غباري ثائر و أبو شعيرة خالد (2009) ، علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن .
- غنيم مُحَّد أحمد مُحَّد إبراهيم (1992) ، دراسة بعض قدرات التذكر و التفكير في علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها .

- قشاشطة عبد الرحمن (2016) ، مصدر الضبط الداخلي / الخارجي و علاقته بأساليب التفكير لدى أساتذة التعليم الثانوي ، (دراسة ميدانية) ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة لونيسي علي – البليدة 2- الجزائر .
- قشقوشي إبراهيم و منصور (1979) ، دافعية الإنجاز و قياسها ، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- قطافي يوسف و قطامي نايفة (2000) سيكولوجية التعلم الصفي ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان .
- قطامي يوسف (1990) ، تفكير الأطفال تطويره و طرق تعلمه ، ط1 ، الأهلية للنشر و التوزيع .
- القواسمة أحمد حسن و مُحَمَّد أحمد أبو غزالة (2012) ، تنمية مهارات التعلم و التفكير و البحث ، ط1 ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن .
- لعجال سعيدة (2015) ، الفروق في أنماط التعلم و التفكير و علاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي و تطبيقاته ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة .
- اللهيبي ناصر بن حامد بن ناصر (2000) ، أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي و معلمات التعليم العام بمكة المكرمة ، دراسة نفسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- مجدي أحمد عبد الله (2003) ، السلوك الاجتماعي و ديناميته ، دار المعرفة ، جامعة الإسكندرية .
- مُحَمَّد إبراهيم مُحَمَّد (بدون تاريخ) ، أنماط التعلم و دورها في تعليم الشباب .
- محمود وجيه إبراهيم (2012) ، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية – مصر .
- مراد صلاح أحمد (1989) ، أنماط التعلم و التفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية و دول الإمارات العربية ، جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ، العدد 12 ، الجزء الأول .
- مرزوق عبد المجيد مرزوق (1990) ، دراسة مقارنة لأساليب التعلم و دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين و المتأخرين دراسيا ، بحوث المؤتمر السادس ، الجزء الأول ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، ص 597- 615 .
- مرزوق عصام علي الطيب (2011) الإسهام النسبي لأساليب التفكير و توجهات أهداف الإنجاز و تفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجامعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 21 ، الجزء 1 العدد 73 : 353-452 .
- مزيان مُحَمَّد (1999) مبادئ في البحث النفسي و التربوي ، ط1 دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران – الجزائر .
- مصطفي علي أحمد السيد (2004) ، البناء العاملي لدافعية الإتقان و أثره على تبني أساليب التعلم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية – جامعة أسيوط ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 101 .

- المضيري أحمد مرزوق خصيلان (2011) ، الفروق بين التكيفيين و التجديديين في أساليب التعلم و اللياقة العقلية المرتبطة بشقي المخ و قدرات التفكير الإبداعي (أطروحة دكتوراه) ، جامعة البحرين .
- ملحم سامي مُحَّد (2006) ، سيكولوجية التعليم و التعلم ، ط2 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان .
- منسي محمود عبد الحليم و الطواب سيد محمود (2007) ، مدخل إلى علم النفس التربوي ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية – مصر .
- منشار كريمان (2004) ، دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم و أنماط التعلم و التفكير و مدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، مجلد كلية التربية ، المجلد 28 ، العدد 4 :171- 209، جامعة القاهرة ، مصر .
- المنصور غسان (2007) ، أساليب التفكير و علاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس أساسي ، في مدارس مدينة الرسمية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد رقم 23 ، العدد 1 .
- المنصور غسان مُحَّد و منصور علي (2007) ، أساليب التفكير و علاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس أساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 23 ، العدد 1 .
- نادر و جميل (2014) ضياء داود شكر جميل ، أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية و علاقتها بالجنس و التخصص الدراسي ، مجلة جامعة تكويت للعلوم الإنسانية .
- وحود ، رولا يحي (2013) توجهات الهدف و علاقته بمهارات التفكير التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا .
- وسطاني عفاف (2010) ، دافعية الإنجاز لدى فريق للعمل و علاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة ، جامعة فرحات عباس ، سطيف – الجزائر .
- الوطبان مُحَّد بن سليمان (2013) ، بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي و النموذج السداسي لدى طلاب جامع القصيم ، العدد 3 ، المجلد 25 : 725-752 .
- وقاد إلهام بنت إبراهيم مُحَّد (1429هـ) ، أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة أم القرى ، المملكة السعودية .
- الينا عادل سعيد (2007) ، محددات توجهات الهدف (تمكن – إقدام – إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة و الفعالية الذاتية و المعتقدات المعرفية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، مجلد 17 ، العدد 2 : 23-116 ، مصر .
- اليوسفي علي عناس (2009) ، أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه ، بحث مقدم بمركز تطوير التدريس و التدريب الجامعي ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، جامعة الكوفة ، العراق .

ثالثا : المراجع الأجنبية .

- Adir, J & Allen, M (1999) time Management and personal development , London , Thorogood .
- Ames, C (1990) Motivation : what teachers need to know , Teachers College Record, 91m 3m 409-421 .
- Ames, C (1992) classrooms , goals structures and student notivation , journal of education psychology , 84(3) , 261-271 .
- Adsunloye,B A, Aladesanmi O,Henriques M & joney,C (2008)The preferred learning styles among resident and faculty melbers of an internal medecine resideney program, Journal Of The National Medical Association, Vol 100 (2) : pp 172-177 .
- Barell, J (1991) Grating our pathways : teaching students to think and become self directed , In N , Colangelo & G.A.Davis (Eds) , hand book of gifted education Needham Heights, MA: Allyn and Bacon , pp 256-270.
- Biggs, J (1991) , Teaching for learning the view from cognitive psychology , British Educational psychology , vol (53) , 1-23 .
- Brower , K Stemmans, C , Ingersoll, C & Langeley,D (2001) . " An investigation of under graduate atletic training student's learning styles and program admission success " journal of athletic training , vol 36 K (2) : 130-135.
- Buskist, W & Gerberg, D (1990) , psychology : Boundaries and Frontiers Scott, forsman , Little , Brown Higher Education .
- Cano, G & Hewitt, E (2000) " Learning & Thinking styles " an analysis of their inter-elation ship and influence on academic achievement "Educational Psycology " , vol 20 , N 4 , pp 413-430 .
- Costa, A (1985) " The behavious of intelligence " In A.L costa (ED) developing Minds Alexandria : ASCD publishing company .

- Costa, A (1985) , A glossary of thinking skills , developing minds : A resource book for teaching thinking , California , VA: Association for supervision and curriculum development .
- Duff, A (2004) .A note on the problem solvi,g style questionnaire : alternative to kolb's learning style inventory educational psychology , vol 24,(5) : 699-709 .
- Dupeyrat, C & Mariné, C (2005) : Implicit theories of intelligence , goal orientation, cognitive , engagement and achievement : A Test of Dweck's Model with Returning To school Adults Contemporary educational psychology, 30, 1, pp 43-59 .
- Eliot, A McGregor, H (2001) : A 2*2 achievement goals framework , journal of personality and social psychology , 80(3) , pp 501-519.
- Eliot, A thrash, T (2002) , Approach-Avoidance motivation in personality : approach and avoidance temperaments and goals , journal of personality and social psychology , 82 (5) , 804-818 .
- Elliot, A & Church, M (1997) A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement motivation , Journal of personality and social psychology , 72, 1, pp 218-232 .
- Furnham, A Jonsen, J & Ahmetoglu, G (2009) , typical intellectual engagement , big five personality traits , approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance , britich journal of educational psychology 79 , 769-782 .
- Geary, W & Smiss, R (1995) , " adapting faculty and student learning styles M implication for accounting education " , in sims, Serbenia, J and Sims, Ronald, R . (EDS) The importance of learning styles M understanding the implication for learning cours design, and education , Greenwood press , Westport .

- Grigorenko, E, L & strenberg,R,J (1995) , styles of thinking in the school , European journal for hight ability , vol 6 , pp 201-219.
- Harrison, A & Bramson, R (1982) styles of thinking strategie for asking question , making decisions and solving problems N.Y Anchorpress .
- Hasirci , O (2006) " Learning styles of prospective primary school teachers " the cukurova a university case , journal of theory and practice in education , vol 20 , N 1 , pp 15 -25 .
- Huang , J and Sisco, B (1994) Thinking styles of Chinese and American adult students in higer education , A comparative study psychological reports , 74(2) M 475-480
- Jones M.S(2006) thinking styles differences of femal college and university college of education U.S.A .
- Jones, M, S & Galbraith, M, W (2006) Thinking styles difference of female college and university presidents homolulu .
- Knox, A, B (1983) Adult development and learning , san Francisco , jossey-Bass .
- Kolb learning styles , available https://www.businessballs.com
- Kolb, A & Kolb, D (2005) , the kolb reaning style inventory – version 3.1 a vailable at : www.hayresourcesdirect.haygroup.com.
- Kolb, D & Kolb, A (2008) experiential learning experience as source learning and developement , prentica , Hill englewood cliffs , nex jersey USA.
- Kolb, D.A (1984) " experiential learning : experience as the source of learning and development Englewood cliffs , NJ= prentice-Hall .
- Lavelle, E & Zurcher, n (2001) , the writing approaches of university students , Hogher education , N 24 .
- Maehr, M & Young, C (1991): Enchacing student motivation : Aschoolwide Approch. Educational Psychologiste, 26, 3 & 4, 399-427 .

- MC Celland, D, C (1961) , The achiving society , New York , Princeton , N,J , van – nostrand .
- Pintrich, P & Garcia, T (1991) student goal orientation and self-regulation in the college classroom, In M, Maehr & P, Pintrich (Eds): Advances in Motivation and Achievement, vol, 7, pp 371-402, London , JAI Press, INC
- Pintrich, P Garcia,T (1991) student goal orientation and self -regulation in the college classroom , In M.Maerhr , P, Pintrich (Eds) , advance in motivation and achievement, 7, London, JAI Press, Inc , pp 371-40.2 .
- Pintrich, P.R & Garcia,T (1994) , self-regulated learning in college students: knowledge , strategies and motivation , Retrieved 3/4/2002 from https://ccwf.cc.utexas.edu./%7etgarcia/p&gpub94pl.html
- Rainey, M & Kolb, D (1995) , Using experiential learning theory and learning styles in diversity education , in sims , Ronald, R (EDS) , the importance of learning styles understanding the implication for learning , cours design , and education , Greenwood press , west port Connecticut .
- Rayner, S & Riding, R (1997) to words a categaresation of cognitiv styles and learning styles , educational psychology , vol 17 no 1 & 2 : 5-27 .
- Roeser, R , Midgley, C & Under, T (1996) : Pererceptions of the school psychological and Behavioral functioning in school : the mediating role of goals and belonging , Journal of educational psychology, 88, 3, pp 408-422.
- Salili, F , chiu, C , Hong,Y (2001) : student motivation : the cultur and context of learning , New York , Plenum press , pp 171 – 201 .
- Schmek, R, R (1983) , learning syles (1983) , learning styles of collige student in R.F.Dillon & R.R.Schmeck (Eds) " Individual difference in cognitive " Academic , Pressinc , London .

- Schunk, D (1996) : Goal and self-evaluative Influence during children, s cognitive skill learning, American Educational Research journal, 33 (2) , pp 359-382 .
- Strenberg, R (1997) thinking styles , New York , Cambridge university press .
- Strenberg, R (1994) Allowing for thinking styles educational leadership , New York .
- Urdan, T & Giancarlo, C (2001) : A Comprison of Motivational and critical thinking orientation across Ethnic Groups, In D, McInerney & S, Etten (Eds): Research on Sociocultural Influences on Motivation and learning , Vol 1, pp 37-60, Greenwich, Information Age Publishing .

-

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1) مقياس أساليب التفكير بعد التحكيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ.

أعزائي الطلبة

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية** ", بهدف الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم النفس وعلوم التربية، نرجو منكم الإجابة على المقاييس التالية :

أولا : مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير .

موجود أمامك **مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير** يحتوي على 18 فقرة كل بند في هذا الاستبانة مكون من فقرة متبوعة بخمس إجابات محتملة.عليك أن تشير إلى الترتيب حسب ما ينطبق عليك في المربع الفارغ إلى اليمين، حيث **(5)تدل على النهاية الأقرب إليك و(1) تدل على الأقل قربا من تصرفك.لا تستخدم أي رقم أكثر من مرة واحدة** لأي مجموعة من الخمس نهايات.حتى لو كان هناك رقمان ترى أنهما أقرب إليك عليك اختيار واحدة منهما علما أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط مع فائق الاحترام والشكر .

إليك هذا المثال للتوضيح:

عندما أقرأ تقريرا"موضوعا", من كتاب أن أهتم ب:	
	1.نوعية الكتابة
	2.الأفكار الرئيسة في التقرير
	3.الفهرس
	4.مواد الملحقات والجداول
	5.النتائج والتوصيات

القسم الأول:المتغيرات الديموغرافية: يرجى منك عزيزي الطالب نضع إشارة(×)في المكان المخصص

فيما يلي:

1. **الجنس**: ذكر( ) أنثى( ).

2- المستوى التعليمي : السنة الأولى جامعي( ) السنة الثالثة ليسانس( ) السنة الثاني ماستر ( )

3- التخصص : علمي ( ) أدبي ( ) تكنولوجي ( )

القسم الثاني:

أ: عندما أسمع الناس يتحدثون عن فكرة.أميل إلى تفضيل الجانب الذي:	
	1.يعرف ويحاول إنهاء النزاع.
	2.يعبر بشكل أفضل عن الأفكار والقيم المتضمنة.
	3.يعكس بشكل أفضل وجهة نظري وخبرتي الشخصية
	4.يحتوي الموقف بالمنطق والاتساق والاستقامة
	5.يعبر عن الفكرة بشكل فعال ومختصر
ب: عندما أبدأ العمل في مشروع ما مع مجموعة، فأنا أهتم ب:	
	1.فهم أهداف وقيم المشروع.
	2.اكتشاف أهداف وقيم أفراد المجموعة.
	3.تحديد الخطوات التي يجب أن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية.
	4.فهم كم سيحقق المشروع لي من أرباح وللآخرين.
	5-تنظيم المشروع
ج: في الكلام بشكل عام, أنا أستوعب الأفكار الجديدة بشكل أفضل عن طريق:	
	1.ربطها بالأنشطة الحالية والمستقبلية.
	2.تطبيقها في مواقف مجردة.
	3.التركيز والتحليل بحذر.
	4.فهم أن هذه الأفكار الجديدة مشابهة للأفكار المعروفة.
	5.مقارنتها بأفكار أخرى.
د: بالنسبة لي المعلومات في أي كتاب أو تقرير هي عادة:	
	1.مهمة جدا إذا أظهرت حقيقة النتائج.
	2. مهمة فقط لفحص دقة الحقائق.
	3.مفيدة إذا دعمت ووضحت من قبل المؤلف.
	4. مهمة فقط من حيث استخلاص النتائج منها.
	5.ليست مهمة لي أكثر ولا اقل من معرفة المؤلوف
ه: إذا وضعت في موقع مسؤولية عن مشروع, من المحتمل أن أبدأ ب:	
	1.محاولة معرفة مدى ملاءة المشروع من وجهة نظر خارجية.
	2.اتخاذ قرار كيف يتم المشروع بالوقت والمبلغ المتوفر .
	3.توقع النتائج المحتملة.
	4.تحديد ما إذا كان المشروع سينفذ أو لا.
	5.محاولة صياغة المشكلة بشكل كلي ما أمكن.
و: إذا طلب مني جمع معلومات من الناس سأفضل:	
	1.تشكيل رأي خاص بالحقائق والقضايا، ومن ثم أسأل أسئلة محددة.
	2.عقد اجتماع مفتوح وأطلب منهم إعطاء وجهات نظرهم.
	3.مقابلتهم بمجموعات صغيرة وتوجيه أسئلة عامة لهم.
	4.اللقاء بشكل غير رسمي مع أناس مهمين، للحصول على أفكارهم.
	5.يكتبون معلوماتهم الشخصية على ورقة.

ز: من المحتمل أن أعتقد بأن شيئا ما حقيقي:	
	1.إذا كان مخالفا للرأي المقابل.
	2.أذا تلاءم (تطابق)مع أشياء أخرى اعتقد أنها حقيقية.
	3.إذا أثبت أنه جيد عن طريق الممارسة.
	4.إذا كان منطقيا وعلميا.
	5.إذا أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس.
ح: يمكن أن أشارك بشكل أكبر إذا طلب مني :	
	1. تعريف أهداف وأغراض المشروع.
	2. تحديد الأولويات بين المشاريع المتنافسة.
	3. تحديد كيفية توفير الوقت والمال في المشروع .
	4. تحديد الآثار العملية المترتبة عن المشروع.
	5. تحديدوتعيين المصادر اللازمة لتنفيذ مشروع
ط: عندما أقرأ كتابا غير خيالي أعطي انتباه أكبر الى:	
	1.علاقة النتائج بخبراتي الخاصة.
	2.ما إذا كانت التوصيات قابلة للتحقيق على أرض الواقع.
	3.صلاحية النتائج للتخزين مع البيانات.
	4.فهم الكاتب للأهداف والأغراض.
	5.المصادر التي اشتقت منها البيانات.
ي: عندما يكون لدي عمل أقوم به، فإنه أول شيء أريد معرفته هو:	
	1.ما الأسلوب الأفضل للحصول على العمل منجزا؟
	2.من هم المستعدون للعمل وما هو الوقت الأنسب لذلك؟
	3.لماذا يستحق العمل القيام به؟.
	4.ما الذي يؤثر عليه ويمكن أن يؤثر على أعمال أخرى محتملة؟
	5.ما المصلحة الفورية من وراء القيام بهذا العمل؟
ك: أنا عادة أتعلم أكثرحول كيفية القيام بشيء جديد عن طريق:	
	1.فهم كيف يرتبط بأشياء أخرى أعرفها.
	2.البدء بممارسته بالسرعة الممكنة.
	3.الاستماع لوجهات نظر مختلفة حول كيفية القيام به.
	4.أن يكون هناك من يرشدني الى كيفية القيام به.
	5.تحليل كيفية عمله بالطريقة الأفضل.
ل: إذا كنت في موضع اختبار ما أفضل أن يكون الاختبار عن طريق :	
	1.أسئلة موضوعية(اختيار متعدد)موجه حول الموضوع.
	2.إجراء مناقشة مع أشخاص يخضعون لنفس الاختبار
	3.تقديم أو عرض شفوي يغطي ما اعرفه.
	4.تقرير غير رسمي حول كيفية قيامي بتطبيق ما تعلمته.
	5.تقرير مكتوب يغطي الخلفية,السؤال والأسلوب.

م: الناس الذين أحترم قدراتهم بشكل اكبر هم أقرب أن يكونوا من:	
	1.الفلاسفة والمستشارين.
	2.الكتاب والمعلمين.
	3.رجال الأعمال والقادة.
	4. الاقتصاديين والمهندسين.
	5.الصحفيين.
ن: أجد فكرة ما مفيدة إذا كانت:	
	1.تتناسب مع الأفكار التي تعلمتها وأطبقها.
	2.توضيح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة.
	3.تستطيع أن توضح عددا من المواقف المرتبطة ذات العلاقة بشكل نظامي .
	4. توضيح خبرتي الخاصة وملاحظاتي .
	5.تطبيقها على أرض الواقع.
س:عندما يقدم احدهم توصية أفضل أن يكون:	
	1.قد بين بوضوح الأهداف التي ستتحقق.
	2.قد بين بوضوح كيف يمكن تطبيق التوصية .
	3.قد بين كيف ستقوم التوصية بدعم الهدف الكلي.
	4.قد خزن التوصية وأرفقها بالبيانات وبخطة.
	5.قد أخذ بعين الاعتبار الإيجابيات والسلبيات.
ع: من المحتمل جدا أن أقوم بقراءة كتاب حول موضوع غير مألوف بسبب:	
	1.اهتمامي بتحسين معرفتي الفنية.
	2.أنني أخبرت انه سيكون مفيدا من قبل شخص احترمه.
	3.رغبة بالمعرفة أكثرحول كيف يفكر الآخرون .
	4. رغبة بإيجاد أفكار فيها تحد لي.
	5. رغبة بتعلم الموضوع المحدد الذي سيفيدني
ف: عندما أدخل في مشكلة لأول مرة يحتمل أن:	
	1.أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية.
	2.انظر في طرق للحصول على حل سريع للمشكل.
	3.أفكر في عدد من الطرق المختلفة لحلها.
	4.أبحث عن طرق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها.
	5.أحاول إيجاد الطرق الأفضل لحلها.
ص:أنا أكثر ميلا إلى:	
	1. إيجاد الطرق للعمل واستخدامها حيث أمكن.
	2. التنبؤ حول كيف تعمل الأنماط المختلفة معا.
	3. البحث عن الأشخاص الذين هم من نفس جنسي حتى استطيع التفاهم معهم.
	4. التفتيش عن طرق جديدة لعمل الأشياء.
	5. أكون غير راضي حتى أجد الطريقة الأفضل

ملحق رقم (2)الصورة النهائيةلقائمة أساليب التعلم المعدلة
Kolb & MeCarthyكولب ومكارثي 2005 ،

التعليمات : تتكون القائمة من (9) مجموعات من الجمل مرتبة أفقيا ، والمطلوب منك أن تقرأ جمل كل مجموعة وتقرر مدى انطباق كل جملة منها عليك، بحيث تعطي (4) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة لك، و(3) للجملة الثانية من حيث أهميتها لك، و(2) للجملة الثالثة في الأهمية، و(1) للجملة الأقل أهمية، ولا تكرر الدرجة نفسها لجملتين في سطر واحد، ولاحظ أن لكل فرد رأيه الخاص في هده الجمل، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيرك لدا يرجى أن تعتمد على نفسك في تقرير رأيك في تلك الجمل ولا تترك أية جملة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في البحث العلمي.

الاسم : التخصص : الجنس: المستوى التعليمي :

م	أ	ب	ج	د
1	ادا قمت بعمل ما أحب أن أوظف جميع طاقتي العاطفية والمعرفية والجسدية	أحب أن أفكر في العمل قبل القيام به	أدقق في الأشياء التي أعملها ولا أقبل الأمور كما هي	أفضل الأشياء المفيدة على الأشياء غير المفيدة
الدرجة				
2	أحب تجريب الأشياء قبل الأخذ بها	أحب تحليل الأشياء وتقسيمها إلى أجزاء	أتقبل الخبرات الجديدة	أحب النضر للأمور من جميع جوانبها
الدرجة				
3	أحب مشاهدة الأشياء	أحب عمل الأشياء بيدي	أميل إلى إتباع عواطفي	أميل إلى التفكير بالأشياء
الدرجة				
4	أتقبل الناس والأوضاع كما هي	أحب أن أكون واعيا لما يدور حولي من أشياء	أحب أن أقيم الأشياء	أحب تحمل المخاطرة والمجازفة في الأمور
الدرجة				
5	لدي القدرة على التخمين والإحساس بالأشياء	أثير الكثير من التساؤلات حول الأشياء التي أهتم بها	أنا منطقي في تفكيري ومعالجتي للأمور	إنني أعمل بجد وأنجز الأشياء
الدرجة				
6	أحب الأشياء المحسوسة التي أستطيع رؤيتهاولمسهاوشمها	أحب أن أكون فاعلا ونشيطا	أميل إلى ملاحظة الأشياء من حولي	تجذبني الأفكار والنظريات
الدرجة				
7	أحب تعلم الأشياء في وقتها	أحب التفكير والتأمل في الأشياء	أميل إلى التفكير في المستقبل	أحب أن يكون للأعمال التي أقوم بها أثار ونتائج
الدرجة				
8	أحب التفكير في الأشياء بنفسي قبل أن أتخذ قرارا بشأنها	أعتمد على أفكاري الخاصة	أعتمد على ملاحظاتي الخاصة في اتخاذ قراراتي	أعتمد على مشاعري في القيام بعمل ما
الدرجة				
9	أنا هادئ ومتحفظ	أنا نشيط ومتحمس	أميل إلى توزيع الأمور	أتحمل مسؤولية الأشياء بنفسي

الملحق رقم (3) مقيـــاس توجهـــات أهـــداف انجـــاز

البيانـــــات الشخصيـــــة

الاسم : ..... الجنس : .....

التخصص :..... المستوى :.....

عزيـــزي الطالـــــب :

تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الميول والانفعالات المختلفة التي يشعر بها الفرد في مواقف التعلم المختلفة، ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيدا ثم حدد بدقة درجة انطباق العبارة عليك .

فإذا كانت العبارة :

ـ تنطبق عليك تماما ضع العلامة + في الخانة الأولى من الخانات الخمس الموجودة أمام العبارة .

ـ تنطبق عليك كثيراضع العلامة + في الخانة الثانية .

ـ تنطبق عليك أحيانا ضع العلامة + في الخانة الثالثة .

ـ تنطبق عليك قليلا ضع العلامة + في الخانة الرابعة .

ـ لا تنطبق عليك إطلاقا ضع العلامة + في الخانة الخامسة .

أكتب بياناتك الشخصية بدقة ولاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة، فقط حاول الإجابة بصدق، لا تستغرق وقتا طويلا في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة، لاتضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة .

ملحوظة: لن يسمح لأحد بالاطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

م	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقا
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
01	عندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها .					
02	عندما أبدأ في مذاكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي .					

03	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم .					
04	عندما أستعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة .					
05	يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت .					
06	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين .					
07	ينتابني القلق قبل الامتحان بسب الخوف من النسيان .					
08	أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزون عن القيام بها .					
09	ينشغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر.					
10	أذاكر الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها .					
11	عندما يطلب منا المحاضر قراءة موضوع ما استعدادا للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه .					
12	أذاكر جيدا كي أنجح وأحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي .					
13	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام .					
14	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها .					
15	عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة .					
16	أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة .					
17	أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء المحاضرة في الموضوعات التي لا أفهمها جيدا .					

18	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية .					
19	عندما أستعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة .					
20	أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري .					
21	أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دورا كبيرا في النجاح فيها .					
22	عند إجراء اختبار ينشغل ذهني في التفكير بضعف مستواي مقارنة بزملائي .					
23	عندما تواجهني مشكلة ما في المذاكرة أخشى عدم تمكني من حلها .					
24	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات .					
25	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها المحاضر حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي .					
26	أحتفظ بكتب ومذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها.					
27	عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء .					
28	أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومة جديدة .					
29	إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من الدراسة في الكلية .					
30	أثناء المحاضرات أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه .					
31	أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة .					

الملحق رقم (04) نتائج الفرضية الاولى

نماذج عن النتائج المستخرجة منspss

Descriptives

Valeurs

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum
					Lower Bound	Upper Bound	
الاسلوب التركيبي	440	52,06	5,699	,272	51,53	52,60	38
الاسلوب المثالي	440	54,44	6,102	,291	53,87	55,01	36
الاسلوب العملي	440	52,28	6,352	,303	51,69	52,88	34
الاسلوب التحليلي	440	55,34	5,818	,277	54,80	55,89	32
الأسلوب الواقعي	440	54,67	6,189	,295	54,09	55,25	37
Total	2200	53,76	6,177	,132	53,50	54,02	32

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

Valeurs

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,408	4	2195	,229

ANOVA

Valeurs

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3904,366	4	976,092	26,783	,000
Within Groups	79994,914	2195	36,444		
Total	83899,280	2199			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: valeurs

(I) groupes			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Scheffe	الاسلوب التركيبي	الاسلوب المثالي	-2,380*	,407	,000	-3,63	-1,12
		الاسلوب العملي	-,220	,407	,990	-1,48	1,03
		الاسلوب التحليلي	-3,282*	,407	,000	-4,54	-2,03

		الأسلوب الواقعي	-2,611*	,407	,000	-3,87	-1,36
	الاسلوب المثالي	الاسلوب التركيبي	2,380*	,407	,000	1,12	3,63
		الاسلوب العملي	2,159*	,407	,000	,90	3,41
		الاسلوب التحليلي	-,902	,407	,297	-2,16	,35
		الأسلوب الواقعي	-,232	,407	,988	-1,49	1,02
	الاسلوب العملي	الاسلوب التركيبي	,220	,407	,990	-1,03	1,48
		الاسلوب المثالي	-2,159*	,407	,000	-3,41	-,90
		الاسلوب التحليلي	-3,061*	,407	,000	-4,32	-1,81
		الأسلوب الواقعي	-2,391*	,407	,000	-3,65	-1,14
	الاسلوب التحليلي	الاسلوب التركيبي	3,282*	,407	,000	2,03	4,54
		الاسلوب المثالي	,902	,407	,297	-,35	2,16
		الاسلوب العملي	3,061*	,407	,000	1,81	4,32
		الأسلوب الواقعي	,670	,407	,607	-,58	1,93
	الأسلوب الواقعي	الاسلوب التركيبي	2,611*	,407	,000	1,36	3,87
		الاسلوب المثالي	,232	,407	,988	-1,02	1,49
		الاسلوب العملي	2,391*	,407	,000	1,14	3,65
		الاسلوب التحليلي	-,670	,407	,607	-1,93	,58
LSD	الاسلوب التركيبي	الاسلوب المثالي	-2,380*	,407	,000	-3,18	-1,58
		الاسلوب العملي	-,220	,407	,588	-1,02	,58
		الاسلوب التحليلي	-3,282*	,407	,000	-4,08	-2,48
		الأسلوب الواقعي	-2,611*	,407	,000	-3,41	-1,81
	الاسلوب المثالي	الاسلوب التركيبي	2,380*	,407	,000	1,58	3,18
		الاسلوب العملي	2,159*	,407	,000	1,36	2,96
		الاسلوب التحليلي	-,902*	,407	,027	-1,70	-,10
		الأسلوب الواقعي	-,232	,407	,569	-1,03	,57
	الاسلوب العملي	الاسلوب التركيبي	,220	,407	,588	-,58	1,02
		الاسلوب المثالي	-2,159*	,407	,000	-2,96	-1,36
		الاسلوب التحليلي	-3,061*	,407	,000	-3,86	-2,26
		الأسلوب الواقعي	-2,391*	,407	,000	-3,19	-1,59
	الاسلوب التحليلي	الاسلوب التركيبي	3,282*	,407	,000	2,48	4,08
		الاسلوب المثالي	,902*	,407	,027	,10	1,70
		الاسلوب العملي	3,061*	,407	,000	2,26	3,86
		الأسلوب الواقعي	,670	,407	,100	-,13	1,47
	الأسلوب الواقعي	الاسلوب التركيبي	2,611*	,407	,000	1,81	3,41
		الاسلوب المثالي	,232	,407	,569	-,57	1,03
		الاسلوب العملي	2,391*	,407	,000	1,59	3,19
		الاسلوب التحليلي	-,670	,407	,100	-1,47	,13

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Homogeneous Subsets

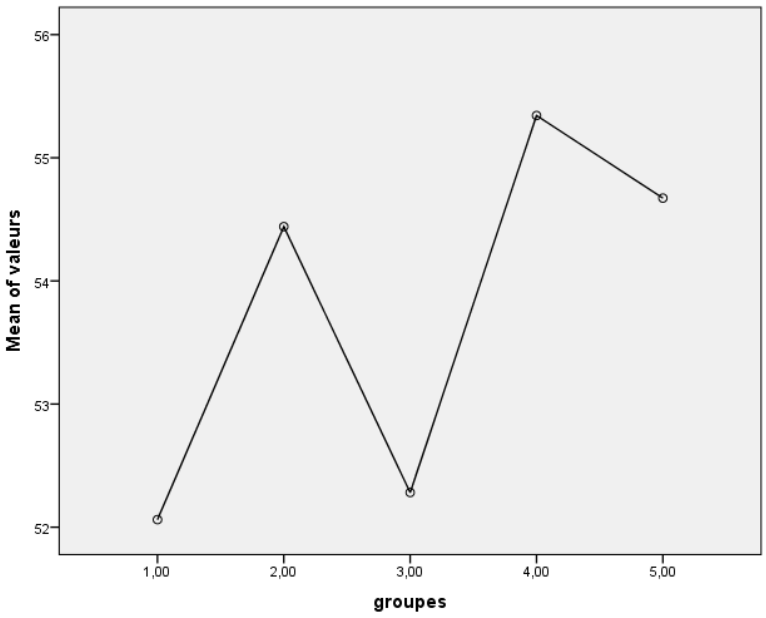
Valeurs

Groupes		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Scheffe[a]	الاسلوب التركيبي	440	52,06	
	الاسلوب العملي	440	52,28	
	الاسلوب المثالي	440		54,44
	الأسلوب الواقعي	440		54,67
	الاسلوب التحليلي	440		55,34
	Sig.		,990	,297

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 440,000.

Means Plots



الملحق رقم (05) نتائج الفرضية الثانية

Descriptives

العلامة

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
الأسلوبالتباعدي	440	29.5568	3.49636	.16668	29.2292	29.8844	18.00	39.00
الأسلوب التمثيلي	440	29.1636	3.84205	.18316	28.8037	29.5236	19.00	41.00
الأسلوب التقاربي	440	29.7727	3.07287	.14649	29.4848	30.0606	19.00	40.00
الأسلوبالتكيفي	440	30.1659	3.90517	.18617	29.8000	30.5318	19.00	41.00
Total	1760	29.6648	3.60959	.08604	29.4960	29.8335	18.00	41.00

ANOVA

العلامة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	231.257	3	77.086	5.967	.000
Within Groups	22686.959	1756	12.920		
Total	22918.216	1759			

Multiple Comparisons

Dependent Variable:العلامة

LSD

(I)الأسلوب	(J)الأسلوب	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
الأسلوب التباعدي	الأسلوب التمثيلى	.39318	.24233	.105	-.0821-	.8685
	الأسلوب التقاربى	-.21591-	.24233	.373	-.6912-	.2594
	الأسلوبالتكيفي	-.60909-*	.24233	.012	-1.0844-	-.1338-
الاسلوبالتمثيلي	الأسلوبالتباعدي	-.39318-	.24233	.105	-.8685-	.0821
	الأسلوب التقاربي	-.60909-*	.24233	.012	-1.0844-	-.1338-
	الأسلوبالتكيفي	-1.00227-*	.24233	.000	-1.4776-	-.5270-
الاسلوبالتقاربي	الأسلوبالتباعدي	.21591	.24233	.373	-.2594-	.6912
	الاسلوبالتمثيلي	.60909*	.24233	.012	.1338	1.0844
	الأسلوبالتكيفي	-.39318-	.24233	.105	-.8685-	.0821
الأسلوبالتكيفي	الأسلوبالتباعدي	.60909*	.24233	.012	.1338	1.0844
	الاسلوبالتمثيلي	1.00227*	.24233	.000	.5270	1.4776
	الاسلوبالتقاربي	.39318	.24233	.105	-.0821-	.8685

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الملحق رقم (06) نتائج الفرضية الثالثة

Descriptives

Notes

Maximum	Minimum	95% Confidence Interval for Mean		Std. Error	Std. Deviation	Mean	N	
		Upper Bound	Lower Bound					
45	17	34,44	33,37	,274	5,744	33,90	440	اتقان /اقدام
53	12	36,37	34,88	,379	7,956	35,63	440	اتقان /احجام
30	6	18,25	17,21	,264	5,529	17,73	440	اداء /اقدام
24	5	12,60	11,70	,230	4,816	12,15	440	اداء/احجام
53	5	25,41	24,30	,282	11,833	24,85	1760	Total

Test of Homogeneity of Variances

Notes

Sig.	df2	df1	Levene Statistic
,000	1756	3	37,148

ANOVA

Notes

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	
0,000	1603,400	60146,954	3	180440,861	Between Groups
		37,512	1756	65871,318	Within Groups
			1759	246312,180	Total

PostHoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: notes
LSD

95% Confidence Interval		Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(I) groupes	
Upper Bound	Lower Bound					
-,91	-2,53	,000	,413	-1,723*	اتقان /احجام	اتقان /اقدام
16,98	15,36	,000	,413	16,173*	اداء /اقدام	
22,56	20,94	0,000	,413	21,755*	اداء/احجام	
2,53	,91	,000	,413	1,723*	اتقان /اقدام	اتقان /احجام
18,71	17,09	,000	,413	17,895*	اداء /اقدام	
24,29	22,67	0,000	,413	23,477*	اداء/احجام	
-15,36	-16,98	,000	,413	-16,173*	اتقان /اقدام	اداء /اقدام
-17,09	-18,71	,000	,413	-17,895*	اتقان /احجام	
6,39	4,77	,000	,413	5,582*	اداء/احجام	
-20,94	-22,56	0,000	,413	-21,755*	اتقان /اقدام	اداء/احجام
-22,67	-24,29	0,000	,413	-23,477*	اتقان /احجام	
-4,77	-6,39	,000	,413	-5,582*	اداء /اقدام	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.