مقال حول أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و علاقتها بأنماط التعلّم وفق نظرية بيجز

(دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف الجنس و التخصص)

كروش كريمة
غريب العربي
جامعة وهران 02 (الجزائر)

ملخص البحث:

جاءت الدراسة الحالية بعنوان أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و علاقتها بأنماط التعلّم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس و التخصص الدراسي)، و عليه حاول البحث الإجابة على الإشكالية التالية :هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية وفق متغيرالجنس و التخصص الدراسي؟

وللإجابة على إشكالية البحث اعتمدنا المنهج الوصفي، وإذ اختيرت العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ ثانوية اليـــاجوري عبد القادر بوهران حيث بلغت (400) تلميذ و تلميذة، من كلا الجنسين (ذكور و إناث) و من كـــلا التخصصـــين (العلمـــي و الأدبي)، و لقياس متغيرات البحث وظف مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير و مقياس بيجز لأساليب التعلّم , و بعد المعالجة النظرية و الميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلم وفق نظرية بيجز،و عدم وجودها عند الجنسين و حتى لدى العلمين و الأدبين .

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير (نظرية ستيرنبرج). أنماط التعلّم (نظرية بيجز)

Résumé de la recherche:

L'étude actuelle intitulée les styles de pensée selon la théorie de Sternberg et sa relation avec les modes d'apprentissage selon la théorie Biggs chez les élèves de niveau secondaire et la relation (le sexe et la spécialité académique) et la problématique de cette étude et. Y at-il une relation entre les styles de penser selon la théorie Strenberg et les styles d'apprentissage selon la théorie Biggs chez les élèves du secondaire ? Pour repondre a cette problématique la recherche a adopté l'approche descriptive et l'échantillon a été sélectionné terrage au sort parmi les élèves du secondaire.

Pour mesurer les variables de recherche actuelle on a utilisé le test de Sternberg pour mesurer les styles de pensée et le test de Biggs pour mesurer les modes d'apprentissage et et après l'étude de traitement théorique et sur le terrain a conclu les résultats suivants: l'absence de corrélation relation statistiquement significative entre la pensée selon la théorie de Sternberg et méthodes d'apprentissage selon les méthodes de la théorie de Biggs et n'existent pas dans les deux sexes, et même les scientifiques et la littérature.

Mots clés : intitulée les styles de pensée selon la théorie de Sternberg, les modes d'apprentissage selon la théorie Biggs

الإشكالية:

الدراسة الحالية هي عبارة عن دراسة وصفية علائقية لأساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، و تهدف إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم وفق نظرية بيجز هذا من جهة، و من جهة أخرى علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في الجنس و التخصص الدراسي.

و قد اهتم العديد من الباحثين و العلماء بدراسة كلّ من أساليب التفكير و أنماط التعلّم (متغيرات الدراسة الحالية) فعلى سبيل المثال نذكر دراسة زهانج (2000) و التي هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى ستيرنبرج و أساليب التعلّم لدى بيجز لدى طلبة جامعتين بالولايات المتحدة الأمريكية و بلغ حجم العينة (132) طالب و طالبة و تمّ استخدام قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65 فقرة) و التي أعدّها ستيرنبرج و واجنر عام 1992، و استبانه بيجز لقياس أساليب التعلّم، و في الأخير توصل الباحث إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم.(مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، :93)

دراسة ستيرنبرج و زهانج (2000) و التي كان الهدف منها التعرّف على العلاقة المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير و نظرية بيجز لأساليب التعلّم لدى عينة من طلبة جامعة هونج كونج و التي بلغ حجمها (854) طالب و طالبة بواقع (362) ذكور و (492) إناث، و عينة من طلبة جامعة نانجنغ في الصين بلغ عددها (215) طالب و طالبة منهم (114) ذكور و (101) إناث و استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير المعدة من طرف ستيرنبرج و قائمة أساليب التعلّم لبيجز، و خلص الباحث في نهاية الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلّم في ضوء نظرية بيجز، كما توصل الباحث إلى أنّ أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلّم لدى بيجز.(محمد أبو هاشم، 2008، :14)

دراسة الدردير (2004) و التي هدفت إلى التعرّف على علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بأساليب التعلّم في ضوء نظرية بيجز لدى كلية التربية بقنا بمصر، حيث بلغت عينة الدراسة (176) طالب و طالبة و قد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير التي أعدّها ستيرنبرج و واجنر، و قائمة أساليب التعلّم لبيجز، و بعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم، بمعنى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير لستيرنبرج و أساليب التعلّم لبيجز.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004) و اعتمادا على الدراسات السابقة اقترحت الطالبة طرح التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلّم في ضوء نظرية بيجز؟

1 – هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و متغير الجنس و التخصص الدراسي ؟

2 - هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم في ضوء نظرية بيجز و متغير الجنس و التخصص الدراسي؟

و على هذا الأساس جاءت فرضيات البحث على الشكل التالي:

نتوقع وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلّم وفق نظرية بيجز، كما نحتمل وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و متغير الجنس و التخصص الدراسي، و كذلك نتوقع وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم وفق نظرية بيجز و متغير الجنس و التخصص الدراسي .

أهمية الدراسة : تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية :

1- الكشف عن أساليب التعلم وطرق التفكير المميزة للتلاميذ يساهم بدرجة كبيرة في توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب، وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة (الصحي، النفسي، الأكاديمي، الاجتماعي) لدى التلاميذ (الأفراد)، كما أنّ مساعدة المشرفين على العملية التربوية في اختيار أساليب وطرق التعلّم المناسبة للتلاميذ في التخصصات المختلفة يساهم في إمكانية التنبؤ بالمستويات التحصيلية للتلاميذ انطلاقا من أساليب تعلّمهم وتفكيرهم، و كذلك معرفة أساليب تعلّم الطلاب يفيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمهني المناسب و الذي يتلاءم و يتوافق مع أنماط تعلمهم و أساليب تفكيرهم، كما يفيد كذلك في مساعدتهم على تسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي توليد استجابات ملائمة لديهم لتزيد من فعالية اكتسابهم للخبرات العلمية و المعرفية، كما أنّ العلم بطرق تعلم و تفكير التلاميذ يساعد المربيين و القائمين على إعداد البرنامج التربوي على تكييف البرنامج الدراسي (العملية التعليمية) بحسب قدرات التلاميذ و امكانياتهم العقلية و المعرفية، كما تتجلى أهمية الدراسة الحالية في مدى إسهاماتها في الميدان التربوي من خلال إبراز أساليب التفكير المختلفة التي يمكن أن يعتمد عليها التلميذ في حلّ المشكلات التي يمكن أن تواجهه في مشواره الدراسي أو المهني، أمّا بالنسبة للجانب التوجيهي و الإرشادي فإنّ معرفة الفرد بأسلوب تعلّمه و أسلوب تفكيره يساعده في التوجه نحو التخصص الذي يتناسب مع قدراته العقلية و المعرفية، أمّا فيما يخص الجانب النفسي فيمكن للدراسة الحالية أن تساهم في تزويد التلميذ بالراحة النفسية، حيث كلما كان التلميذ أكثر معرفة بأساليب تفكيره و بطرق تعلّمه كلما فهم نفسه أكثر و فهم الآخرين، هذا إضافة إلى كون الدراسة الحالية موضوع جديد يضاف إلى مكتبة الجامعة لتشجيع الطلبة الآخرين على المزيد من البحث فيه.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي

- معرفة العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى تلاميذ مرحلة الثانوية باختلاف جنسهم و تخصصهم
- التعرف على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج باختلاف أنواعها و تصنيفاتها، و كذلك التعرف على أنماط التعلّم في ضوء نظرية بيجز.
- تحديد علاقة عامل الجنس و التخصص الدراسي على طرق التفكير و أساليب التعلّم لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.

التحديد النظري الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

أساليب التفكير: تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام و المواقف التي تعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية ممّا يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب من موقف لآخر و من زمن لآخر، و يعتبر التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من معارف و مهارات بهدف تطوير الخبرات المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.(محمد أبو هاشم و صافيناز أحمد كمال، 2008، 16:)

بمعنى آخر هو عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها.(أحمد صالح علوي و آخرون، بحث تربوي، دون سنة، :12) يعرف ستيرنبرج (1994) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنّما هو تفضيل لإستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات).

يعرف جريجورنكو و ستيرنبرج Grigorenko & Sternberg (1995) التفكير بأنّه "عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى".(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :149 – 150)

نموذج ستيرنبرج أساليب التفكير(Thinking Styles): يري ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس : **الشكل** ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلى)، و**الوظيفة** وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي) و**المستوى** (العالمي، المحلي)، و**النزعة** (المتحرر، المحافظ)، و**المجال** (الخارجي، الداخلي) ويضيف ستيرنبرج " إنّنا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة "، و يذهب معه في نفس السياق العتوم (2000) حيث قال أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير.(عبد المنعم أحمد الدردير،الجزء 1، 2004، :151)

يقصد بها في الدراسة الحالية الطرق و الأساليب التي يعتمدها الشخص في حلّ المشكلات التي تواجهه، وتحدد **إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج.

أنماط التعلّم: تعرّف أنماط التعلم على أنّها أساليب و طرق يتبعها الفرد في اكتساب الخبرات المعرفية و مختلف المهارات الإجتماعية، فهي أسلوب الأفراد في التفاعل مع المثيرات و الخبرات البيئية التي يصادفونها في حياتهم اليومية.(فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، :271)

في حين يعرّفها بيجز على أنّها الطرق المفضلة التي يتعلّم من خلالها الطلبة، و حدّدها في أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق.(مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، :20)

و في الدراسة الحالية تحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التعلم لبيجز.

منهج الدراسة : تم اعتمد ت الدراسة المنهج الوصفي لأنّه الأكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية، فهذا المنهج مناسب لوصف العلاقات التي تجمع بين متغيرات الدراسة مع بعضها البعض، إذ جمعت البيانات حول متغيرات الدراسة من الواقع دون التغيير من حقيقتها أو التدخل فيها، وتعاملت مع الظاهرة كما هي موجودة فعليا.

مجتمع الدراسة و عينة البحث: يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المسجلين بثانوية الياجوري عبد القادر خلال العام الدراسي 2016/2015 و البالغ عددهم 1167 تلميذ و تلميذة (ذكور و إناث) موزعين على التخصصين العلمي و الأدبي.

تتكون عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الثانوية من السنوات الثلاثة و من كلا الجنسين(ذكور و إناث)، حيث بلغ حجم العينة (400) تلميذ و تلميذة، موزعين على السنوات الثلاثة من التعليم الثانوي حيث كان عدد التلاميذ في المستوى الأوّل (100) و عدد التلاميذ في المستوى الثاني (100) أمّا عدد التلاميذ في المستوى الثالث فقد كان (200) تلميذ و تلميذة، منهم (163) ذكور و (237) إناث، موزعين على التخصصين الأدبي و العلمي، حيث بلغ عدد التلاميذ ذوي التخصص الأدبي (200) تلميذ و تلميذة، أمّا التخصص العلمي فقد بلغ عدد التلاميذ فيه إلى (200) تلميذ و تلميذة، و في الجداول التالية عرض لمواصفات عينة الدراسة:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	163	40.75%
الإناث	237	59.25%
المجموع	400	100%

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أنّ عدد الإناث تفوق عدد الذكور، و هذا ما تؤكده النسب المعروضة في الجدول أعلاه حيث بلغت نسبة الإناث (59.25) بالمائة، أمّا الذكور فقد قدرت بـ (40.75) بالمائة

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص الدراسي

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
العلمي	200	50%
الأدبي	200	50%
المجموع	400	100 %

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ هناك تجانس في نسبة لتلاميذ ذوي التخصص الأدبي و نسبة التلاميذ ذوي التخصص العلمي، حيث قدرت النسبة في كلا التخصصين بـ (50) بالمائة.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
المستوى الأول ثانوي	100	25%
المستوى الثاني ثانوي	100	25%
المستوى الثالث ثانوي	200	50%
المجمـــوع	400	100%

النسب المعروضة في الجدول السابق توضح لنا أنّ عدد التلاميذ في المستوى الأول (100) و المستوى الثاني (100) متجانس، أمّا عدد التلاميذ في المستوى الثالث فهو ضعف عدد التلاميذ في المستويين السابقين، حيث بلغ عدد التلاميذ في هذا المستوى (200) تلميذ و تلميذة.

أدوات الدراسة: اعتمدت الطالبة في جمع المعلومات حول متغيرات الدراسة الحالية على أداتين هامتين و هما: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، و مقياس أساليب التعلّم لبيجز، و هذه الأداتين تم التأكد من صدقها و ثباتها في الدراسة الإستطلاعية مما يسمح باستخدامها لجمع البيانات حول موضوع الدراسة الحالية.

الأداة **الأولى: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(Sternberg & Wagner1991):**

قام بإعدادها كل من ستيرنبرج و واجنر عام 1991 وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) و تعطى الدرجات (1، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ،6 ، 7) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة و يوضح الجدول رقم (04) توزيع البنود (الفقرات) على أساليب التفكير.(غريب العربي و آخرون، بحث وطني 2010 – 2013، :104)

جدول (04) يوضح توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

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

قياس الخصائص السيكوميترية لمقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير: و من أجل تطبيق مقياس ستيرنبرج فـــي البيئـــة العربية قام السيد محمد أبو هاشم (2007) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكوميترية على عينة مكونـــة من (537) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك ســـعود بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية، و ذلك بعد استخدام طريقة الإتساق الـــداخلي و طريقة التجزئة النصفية. (علي عباس اليوسفي، 2009، :13)

حساب الصدق: لحساب الصدق تمّ الإعتماد على طريقة الإتساق الداخلي و قد بينت النتائج أنّ فقرات مقيـــاس أســـاليب التفكير لستيرنبرج تتمتع بدرجة من الصدق ممّا يسمح له أن يظهر نتائج لها درجة عالية من الثقة،و الجـــدول المـــوالي يعرض معاملات الصدق لهذا المقياس:

الجدول رقم (05) يبيّن الإتساق الداخلي بين فقرات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج و المجموع الكلي للمقياس:

الفقرات	معامل الصدق	مستوى الدلالة
1	0,357	0,01
2	0,233	0,05
3	0,357	0,01
4	0.291	0.05
5	0.317	0.05
6	0.283	0.05
7	0,339	0,01
8	0,271	0,01
9	0,269	0,01
10	0,281	0,01
11	0,159	0,01
12	0,169	0.05
13	0,226	0,05
14	0,228	0,05
15	0,125	0.05
16	0,283	0,01
17	0,109	0.05
18	0,206	0,05

0.05	0,162	19
0.05	0,191	20
0.05	0,175	21
0,01	0,361	22
0,01	0,272	23
0,01	0,318	24
0,05	0,234	25
0.05	0,018	26
0,01	0,354	27
0.05	0,165	28
0.05	0,157	29
0,01	0,288	30
0,01	0,276	31
0,01	0,298	32
0,01	0,309	33
0,01	0,389	34
0,01	0,349	35
0,01	0,343	36
0.05	0,172	37
0,05	0,243	38
0.05	0,154	39
0,01	0,292	40
0,01	0,269	41
0,01	0,285	42
0,01	0,361	43
0,05	0,249	44
0,01	0,377	45
0,01	0,379	46
0,01	0,397	47
0,05	0,233	48
0,01	0,333	49
0,01	0,270	50
0,01	0,353	51
0.05	0,334	52
0,01	0,297	53
0.05	0,146	54
0,01	0,422	55
0,01	0,298	56
0,01	0,326	57
0,01	0,393	58
0,05	0,224	59

60	0,331	0,01
61	0,459	0,01
62	0,191	0.05
63	0,111	0.05
64	0,182	0.05
65	0,153	0.05

حساب الثبات:اعتمدت الطالبة في حساب ثبات مقياس ستيرنبرج على طريقة التجزئة النصفية و قدرت نسبتها بـ(0,798)، كما استعانت بطريقة قيتمان و بلغت النسبة (0,923) و هذه النسب خير دليل على تمتع مقياس ستيرنبرج على درجة عالية من الثبات، و هذا ما يدل على صلاحية المقياس.

طريقة تطبيق مقياس ستيرنبرج على أفراد العينة: قامت الطالبة بتوزيع مقياس ستيرنبرج على أفراد العينة، و بعدها قامت بقراءة فقراته و شرحها، كما وضّحت الطالبة كيفية الإجابة عن الأسئلة المطروحة في المقياس، و طلبت من التلاميذ إذا كان لديهم أيّ استفسار أو تساؤل حول المقياس، و في الأخير شكرتهم لتعاونهم معها.

طريقة التصحيح: قائمة أساليب التفكير **لستيرنبرج** و **واجنر** تصحح في ضوء سلم سباعي الإستجابة **(لا تنطبق اطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما)**، و تعطى الدرجات (**1، 2، 3، 4، 5، 6، 7**)، و ليست للقائمة درجة كلية، إنّما يتم التعامل مع درجة كلّ مقياس فرعي (كلّ أسلوب تفكير) على حدى.(غريب العربي و آخرون، بحث وطني 2010 – 2013، :104)

الأداة الثانية: مقياس بيجز لأساليب التعلّم

قام بيجز و زملائه بإعداد مقياس لأساليب التعلّم، و قد قام عبد المنعم أحمد الدردير بترجمة و تعريب فقرات هذا المقياس من خلال الدراسة التي أجراها عام 2002-2003 بإحدى جامعات مصر، و تتكوّن قائمة بيجز لأساليب التعلم من (20) فقرة بمعدل (10) فقرات للأسلوب السطحي و (10) فقرات للأسلوب العميق، و هذه القائمة من نوع التقرير الذاتي حيث يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في تعلّم الأشياء و مختلف الخبرات في ضوء سلم خماسي الإجابة (**أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما**)، و في الجدول الموالي شرح لقائمة أساليب التعلّم و مكوناته.(غريب العربي و آخرون، بحث وطني 2010 – 2013، :104)

الجدول رقم (06) يوضح قائمة أساليب التعلّم و مكوناته

أساليب التعلّم	الفقرات
الأسلوب السطحي	3، 4، 7، 8، 11، 12، 15، 16، 19، 20
الأسلوب العميق	1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 17، 18

من خلال الجدول السابق يتبيّن لنا أنّ قائمة أساليب التعلّم تتكوّن من أسلوبين وهما السطحي و العميق، بمعدل (10) فقرات لكلّ أسلوب، كما يوضح الجدول السابق أرقام الفقرات التي تنتمي إلى كلّ أسلوب.

قياس الخصائص السيكوميترية لمقياس أساليب التعلم لبيجز:

قياس الثبات: قام الباحث غريب العربي و آخرون بقياس ثبات مقياس بيجز لأساليب التعلم و ذلك باستخدام طريقة **ألفا كرومباخ و معادلة سبيرمان براون** و أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث قدرت قيمة ألفا كرومباخ (0.73) بالنسبة للأسلوب السطحي و (0.65) بالنسبة للأسلوب العميق، نفس القيمة كانت للأسلوب العميق بطريقة سبيرمان براون حيث قدرت القيمة بـ (0.65)، أمّا الأسلوب السطحي فقد قدرت قيمتها بـ (0.77).(غريب العربي و آخرون، بحث وطني، 2010 – 2013، :110)

كما قامت الطالبة في الدراسة الحالية بالإعتماد على طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس بيجز و قدرت القيمة بـــ (0.762) و هي قيمة ذات درجة عالية من الصدق.

قياس الصدق: لقد قام الباحث العربي غريب و آخرون بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الأساتذة المختصـــين في علم النفس و علوم التربية و كانت نسبة الموافقة **90** بالمائة.(و آخرون، بحث وطني 2010 – 2013، :108) استخدمت الطالبة في الدراسة الحالية طريقة الإتساق الداخلي لحساب صدق مقياس بيجز لأساليب التعلّم و قد دلّت القـيم المتحصل عليها على درجة عالية من الصدق، حيث بلغت قيمة الأسلوب السطحي بـــ (0.734) أمّا الأسلوب العميـــق فقد بلغت قيمته (0.689) و هذا ما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق ممّا يؤكد صلاحيته للإستخدام.

طريقة التصحيح: يتم تصحيح مقياس بيجز اعتمادا على سلم خماسي الإستجابة (**أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما**) حيث تعطى الدرجات (**1، 2، 3، 4، 5**) على الترتيب على حسب استجابة المفحوص التي يراها مناســبة لـــه، و بعدها يتم جمع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في المقياس ككل، لمعرفة الدرجة الكلية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استنادا إلى طبيعة فرضيات الدراسة الحالية و إلى المعطيات التي تم جمعها فقد تمـــت المعالجة SPSS 20.0 الإحصائية للبيانات باستعمال البرنامج الإحصائي

كما استعانت الطالبة بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، التجزئة النصفية، قيتمان، معامـــل الإرتباط فاي، معامل الإرتباط كرامر، معامل الإرتباط التوافق.

عرض النتائج و مناقشتها:

الجدول رقم (07) يبيّن نتائج الفرضية الرئيسية: و التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكيـــر فـــي ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم في ضوء نظرية بيجز.

	العينة	معامل التوافق	معامل فاي	معامل كرامر	مستوى الدلالة
أساليب التفكير أنماط التعلم	400	0.974	4.288	0.625	غير دالة

من خلال الجدول السابق يتضح لنا عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم في ضوء نظرية بيجز، و هذا ما تؤكده معاملات الإرتباط حيث قـــدّر معامـــل التوافـــق بـــــ (0.974)، أمّا معامل فاي فقد بلغ (4.288)، في حين قدر معامل كرامر بـــ (0.625)

مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية: أسفرت نتائج الفرضية الرئيسية على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصـــائيا بـــين أساليب التفكير و أنماط التعلم لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، حيث قدرت قيمة معامل الإرتباط **التوافق** بـــــ (0.974)، أماّ قيمة **فاي** فقد بلغت (4.288)، في حين قدرت قيمة **كرامر** بـــ (0.625) كما هو موّضح في الجدول أعـــلاه، و هذه النتيجة تعني أنّ طريقة تفكير التلاميذ مرتبطة بأسلوب تعلّمهم و لها علاقة بالطريقة التي يتبعونهـــا فـــي اكتســـاب الخبرات المعرفية، و هذا ما لا يتفق مع النتيجة التي توصل إليها الباحث **زهانج** (2000) من خلال الدراسة التي قـــام بها بهدف التعرف على العلاقة الموجودة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلم في ضوء نظرية بيجز لدى طلبة بجامعتين بالولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغ حجم العينة (132) طالب و طالبة، و استخدم الباحـــث قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65 فقرة) التي أعدها ستيرنبرج و واجنر (1992)، و اســـتبانة بيجـــز لقيـــاس أساليب التعلم، و في نهاية هذه الدراسة توصل **زهانج** إلى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلم في ضوء نظرية بيجز.(مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، :93).

و جاءت دراسة **ستيرنبرج و زهانج** (2000) لتنفي هذه النتيجة حيث قاما الباحثان بدراسة كان الهدف من ورائها معرفة العلاقة المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير و نظرية بيجز لأنماط التعلم لدى عينة من طلبة جامعة هونغ كونغ و التي بلغ حجمها (854) طالب و طالبة منهم (362) ذكور و(492) إناث، و عينة أخرى من طلبة جامعة نانجنغ بالصين بلغ عددها (215) طالب و طالبة بواقع (114) ذكور و (101) إناث، و قد تم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و قائمة أساليب التعلم لبيجز، و في الأخير توصل الباحثان إلى وجود علاقات موجبة دالة احصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز.(غريب العربي و آخرون، بحث وطني، 2010 – 2013، :135)

كما جاءت نتيجة دراسة **عبد المنعم أحمدالدردير** (2004) معارضة لنتيجة الدراسة الحالية حيث قام **الدردير** بدراسة مفادها معرفة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز، لدى عينة من طلبة كلية التربية بقنا بمصر بلغ حجمها (176) طالب و طالبة، و قد استعان الباحث بقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و قائمة أساليب التعلم لبيجز و بعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :327)

نفس النتيجة توصل إليها الباحث **وقاد** (2006) من خلال الدراسة التي قام بها بهدف الكشف عن أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلّم، و أجريت الدراسة على عينة من طلبة إحدى الجامعات بمكة المكرمة، حيث بلغ حجم العينة (1760) طالب و طالبة، و بعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم.(صبري الطراونة و محمد أمين القضاة، 2014، :92)

عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى و التي تقول بوجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و جنس التلاميذ.

الجدول رقم (08) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و متغير الجنس

	العينة	معامل التوافق	معامل فاي	معامل كرامر	مستوى الدلالة
أساليب التفكير / الجنس	400	0.607	0.763	0.540	غير دالة

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين جنس التلاميذ و أساليب تفكيرهم و هذا يتبيّن من خلال قيمة معاملات الإرتباط المعروضة في الجدول أعلاه، حيث نجد أنّ معامل الإرتباط التوافق قدر بـ (0.607)، أمّا معامل فاي فقد بلغت قيمته بـ (0.763)، أمّا بالنسبة لمعامل الإرتباط كرامر فقد قدرت بـ (0.540)

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى: أكدت نتائج الفرضية الفرعية الأولى على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس (ذكور و إناث) و أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينة الدراسة، تتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها **الشمسي** (2002) و التي كان الهدف منها معرفة الفروق بين طلبة الجامعة في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس وفق نظرية ستيرنبرج، و بلغت عينة الدراسة (190) طالب و طالبة من جامعة بغداد، و استخدم مقياس هاريسون و برامسون، و بعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث أي الجنس في كلّ أساليب التفكير.(علا عبد الرحمان علي محمد، 2014، : 15).

كما أنّ النتائج التي توصلت إليها الطالبة في الفرضية الثانية تتفق مع دراسة **القيسي** (1990) و التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين أساليب التفكير و التعلّم و متغيّر الجنس، و باستخدام مقياس تورانس أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنس و أساليب التعلّم و التفكير.(فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، :281)

في حين تتعارض نتيجة الفرضية الثانية مع النتائج التي أسفرت عنها دراسة **عبد العال حامد عجوة** (1998) و التي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ببعض المتغيرات من بينها الجنس، و قد خلص الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير و متغير الجنس، حيث بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في أساليب التفكير. (عبد المنعم أحمد الدردير، الجزء 1، 2004، :143)

توصلت **أمينة ابراهيم شلبي** (2002) من خلال الدراسة التي تناولت فيها بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية، و تكونت العينة من (417) طالب و طالبة،و طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (الصورة الطويلة)، و قد أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير، و كذلك وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث في أساليب التفكير.(صبري الطراونة و محمد أمين القضاة، 2014، :91)، و هذه النتيجة لا تتفق مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية.

كما أنّ النتيجة التي توصلت إليها الطالبة في الدراسة الحالية لا تتفق مع الدراسة التي أجراها **البدران** (2003) بجامعة اليرموك بالأردن، على عينة بلغ حجمها (873) طالب و طالبة، و أسفرت الدراسة على وجود اختلاف بين الذكور و الإناث في طريقة تفكيرهم.(عباس بلغوميدي، 2012، :210)

كما قام **رمضان محمد رمضان** (2001) حول علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى و من بينها متغير الجنس، حيث خرجت الدراسة بنتيجة مفادها وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير، بمعنى هناك اختلاف بين الذكور و الإناث في طريقة تفكيرهم، و هذا عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية.(علا عبد الرحمان علي محمد، 2012، 2014، :16)

و هذا التعارض في النتائج قد يعود إلى اختلاف البيئة التعليمية بين الباحثين، حيث أجريت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانوية، في حين أجريت دراسة **رمضان محمد رمضان** و دراسة **البدران و أمينة ابراهيم شلبي** على طلبة المرحلة الجامعية، كما قد يعود هذا التعارض في النتائج إلى اختلاف في مجتمع الدراسة، فالدراسة الحالية أجريت على عينة من أفراد المجتمع الجزائري بينما دراسة البدران طبقت على عينة من أفراد المجتمع الأردني، كما أنّ هناك اختلاف في حجم العينة، ففي الدراسة الحالية بلغت عينة الدراسة (400) فرد بينما في دراسة البدران فقد قدرت بـ (873) فرد، كما أنّ اختلاف الأدوات المستعملة في جمع البيانات يؤدي بالضرورة الى اختلاف في النتائج، فمثلا في دراسة أمينة شلبي استعانت بمقياس ستيرنبرج في صورته الطويلة (104) فقرة، في حين استخدمت الطالبة في الدراسة الحالية نفس المقياس و لكن في صورته القصيرة (65) فقرة، مع العلم أنّ كلا القائمتين تحتوي على (13) أسلوب.

عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و التخصص الدراسي.

الجدول رقم (09) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و التخصص الدراسي

	العينة	معامل التوافق	معامل فاي	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	400	0.524	0.616	0.616	غير دالة
التخصص الدراسي					

النتائج المعروضة في الجدول السابق تبيّن لنا عدم وجود علاقة ارتباطية بين تخصص التلاميذ و أساليب تفكيرهم و هذا ما توضحه قيمة التوافق التي بلغت (0.524) أمّا قيمة معامل فاي و كرامر فقد قدرت قيمة كلّ واحد منهما بـ (0.616).

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية: الفرضية الفرعية الثانية جاءت للبحث في إمكانية وجود علاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و متغير التخصص، إلاّ أنّ هذه الفرضية لم تتحقق، حيث أسفرت الدراسة الحالية بنتائج تدل على عدم وجود علاقة بين تخصص التلاميذ و أسلوب تفكيرهم، بمعنى ليس هناك تأثير لعامل التخصص الدراسي على طرق تفكير التلاميذ، و هذا ما تؤكده النتائج المعروضة في الجدول رقم (12)، و هذه النتيجة لا تتفق مع النتائج التي توصل إليها **طاحون** (2003) في الشطر الأول من الدراسة التي أجراها على عينة من طلبة جامعة بمصر و عينة أخرى من طلبة بجامعة السعودية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين التخصصات الدراسية و طريقة تفكير الطلبة، في حين تتفق مع نتيجة الشطر الثاني من الدراسة و الخاصة بالعينة السعودية، حيث أنّ **طاحون** توصل إلى عدم وجود فروق بين تخصصات الطلبة و بين أساليب تفكيرهم.(صبري الطراونة و محمد أمين القضاة، 2014، :91)

كما أظهرت نتائج دراسة **عبد العال أحمد عجوة (1998)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلى، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب التخصصات الأدبية.(عبد العظيم سليمان المصدر، 2008، :606)

كذلك نتائج الدراسة الحالية تتعارض مع نتائج الدراسة التي قامت بها **أمينة شلبي** (2002) و التي كانت حول بروفيلات أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى الطلبة و هل تتأثر بالتخصص الدراسي للطلبة، حيث طبقت مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير (الصورة الطويلة)، على عينة من الطلبة قدرت بـ (417) طالب و طالبة، و قد أظهرت النتائج وجود تأثير لعامل التخصص الدراسي للطلبة على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :189 – 190)

و يمكن تعليل هذا الإختلاف في النتائج، إلى تباين البيئة التعليمية التي أجريت فيها الدراسة حيث طبقت **أمينة شلبي** دراستها على طلبة المستوى الجامعي، في حين أجريت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانوية، كما قد يعود هذا الإختلاف في النتائج إلى نوع القائمة المستخدمة في جمع المعلومات ففي الدراسة الحالية قامت الطالبة بتطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج (الصورة القصيرة) و التي تتكوّن من (65) فقرة، بينما استخدمت **أمينة شلبي و عبد العال أحمد عجوة** نفس المقياس و لكن في صورته الطويلة (104) فقرة مع العلم أنّ كلتا القائمتين تحتوي على (13) أسلوب للتفكير، كذلك الإختلاف في النتائج يمكن إرجاعه إلى اختلاف المجتمع أو البيئة الإجتماعية ففي الدراسة الحالية طبقت الدراسة على عينة من أفراد المجتمع الجزائري، في حين طبقت دراسة أمينة شلبي على أفراد المجتمع المصري، و اختلاف البيئة الإجتماعية معناه بالضرورة اختلاف في الآراء و في طرق التفكير.

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة و التي تقول بوجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم و متغير الجنس.

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة بين أنماط التعلم و الجنس

	العينة	معامل فاي	معامل كرامر	مستوى الدلالة
أنماط التعلم / الجنس	400	0.558	0.395	غير دالة

من خلال قيمة معامل **فاي** و التي قدرت بـــ (0.558)، و قيمة معامـــل **كرامـــر** التـــي بلغـــت (0.395) و المذكورة في الجدول أعلاه يتضح لنا عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلم و متغير الجنس.

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: من خلال الجدول السابق رقم (13) و الذي عرضـــت فيـــه نتـــائج الفرضـــية الفرعية الثالثة تمّ التأكد من عدم وجود علاقة ارتباطيه بين متغير الجنس و أنماط تعلّم التلاميذ، و هـــذه النتيجـــة التـــي توصلت إليها الطالبة تتفق مع الدراسة التي أجرتها الباحثة **لبنى جديد** (2009) و التي كان الهدف منها التعـــرف علـــى الفروق بين الطلاب في تفضيل أساليب التعلم (العميق و السطحي) تبعا لمتغير الجنس لدى عينة مـــن الطـــلاب بلـــغ حجمها (2226) طالب و طالبة ينتمون إلى جامعة دمشق و جامعة البعث السورية، و بعد تحليـــل البيانـــات إحصـــائيا توصلت الباحثة إلى عدم وجود علاقة لمتغير الجنس و أساليب التفكير، بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في تفضيلهم لأساليب التعلّم.(مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، :92)

كما تؤيدها دراسة **فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول** و التي كان الهدف منها الكشف عـــن أنمـــاط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة و مدى تباينها باختلاف الجنس و التخصص الأكاديمي، حيـــث شـــملت الدراســـة (490) طالب و طالبة خلال الفصل الدراسي 2005/2004 من بينهم (305) من التخصـــص الأدبـــي و (185) مـــن التخصص العلمي، بواقع (220) ذكور و (270) إناث، و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات أسفرت نتائج الدراسة علـــى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث بالنسبة لإستخدام أنماط التعلم.(فؤاد طه طلافحـــة و عمـــاد عبـــد الرحيم الزغول، 2009، :269)

عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة و التي تنص على وجود علاقة بين أنماط تعلم التلاميذ و تخصصهم الدراسي.

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين أنماط التعلم و التخصص الدراسي

	العينة	معامل فاي	معامل كرامر	مستوى الدلالة
أنماط التعلم / التخصص الدراسي	400	0.331	0.331	غير دالة

النتائج المعروضة أعلاه تبيّن لنا عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط تعلم التلاميذ و تخصصـــهم الدراســـي، و هذا ما توضحه قيمة معامل فاي و معامل كرامرو التي بلغت (0.331) لكلّ واحد منهما.

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: جاءت نتائج الفرضية الفرعية الرابعة لتؤكد على عدم وجود علاقة ارتباطيـــه بين أساليب تعلّم التلاميذ و متغير التخصص الدراسي، و هذه النتائج تؤيدها الدراسة التي قام بها كل من **محمد بن علي معشى** و **سليمان عبد الواحد يوسف** (2014) و التي كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق في أساليب التعلم لـــدى الطلاب تبعا للتخصص الدراسي، و قد تكونت عينة الدراسة من (180) طالب و طالبة من السنة التحضـــيرية بجامعـــة جازان بالمملكة العربية السعودية من مختلف الشعب العلمية و الأدبية منهم (86) طالب من الشـــعب الأدبيـــة و (94)

طالب من الشعب العلمية، و بعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تفضيل أساليب التعلم لدى الطلبة تبعا لمتغير التخصص الدراسي.(محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف، 2014، : 99)

نتائج الدراسة الحالية تتفق أيضا مع نتائج الدراسة التي أجرتها **أسماء كامل** (2010) والتي كانت حول التعرف على الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص، و قد بلغ حجم العينة (220) طالب و طالبة بكلية التربية بالسويس، و بعد تطبيق مقياس أساليب التعلم أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية و طلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم السطحي و العميق. (محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف، 2014، :99)

جاءت نتائج دراسة **محمد حسانين** (1998) لتؤكد نتائج الدراسة الحالية، و التي أجراها بهدف التعرف على مدى الإختلاف بين طلاب التخصصات المختلفة بالنسبة لكل من أساليب التعلم السطحي و العميق، على عينة قوامها (300) طالب و طالبة بكلية التربية ببنها، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تخصصات الطلبة (أدبي، علمي) في كل من أساليب التعلم (السطحي و العميق).(محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف، 2014، : 97-98).

و من جهة أخرى تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصل إليها كل من **رمضان محمد و إبراهيم الصباطي** (2000) من خلال الدراسة التي قام بها بهدف التعرف على الفروق بين طلاب الجامعة ذوي التخصص العلمي و طلاب ذوي التخصص الأدبي فيما يخص أساليب التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (119) طالب و طالبة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، و باستخدام مقياس أساليب التعلم أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص الأدبي و طلاب التخصص العلمي في استخدام أساليب التعلم (السطحي و العميق).(غسان الزحيلي، 2012، :362)

و نفس النتيجة توصلت إليها الباحثة **فاطمة فرير** (1996) من خلال الدراسة التي أجرتها بهدف التعرف على إمكانية وجود فروق في أساليب التعلم بين الطلاب ترجع إلى اختلاف التخصص الدراسي، على عينة قوامها (420) طالب و طالبة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب في أساليب التعلم راجع إلى تخصص الطلاب.(محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف، 2014، : 97)

و وهذا ما يتعارض مع النتائج التي توصلت إليها الطالبة في الدراسة الحالية، و الذي يمكن إرجاعه إلى اختلاف حجم عينة الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة الحالية (400) تلميذ و تلميذة، في حين قدرت العينة في الدراسة التي قام بها **محمد رمضان و ابراهيم الصباطي** فقد بلغت العينة (119) طالب و طالبة، و يمكن إرجاع هذا التعارض إلى اختلاف في نسبة تمثيل الذكور و الإناث في عينة الدراسة، بمعنى أن تكون نسبة الإناث مرتفعة مقارنة بنسبة الذكور في إحدى الدراسات مقارنة بأخرى، في حين تجد نسبة الذكور مرتفعة بينما نسبة الإناث منخفضة في دراسة أخرى، و قد نجد هناك تجانس بين الجنسين بمعنى نسبة تمثيل الذكور تساوي نسبة تمثيل الإناث، كما قد يعود التعارض في النتائج إلى اختلاف البيئة التعليمية، فالدراسة الحالية أجريت على تلاميذ المرحلة الثانوية، في حين طبقت الدراسات السابقة على طلبة الجامعة، كما قد يرجع إلى اختلاف الأدوات المستخدمة لجمع البيانات حول الموضوع، فقد استعانت الطالبة بمقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير في صورته القصيرة (65) فقرة و مقياس بيجز لأساليب التعلّم و الذي يتكوّن من(20) فقرة، كما قد يرجع هذا التعارض في النتائج إلى اختلاف مجتمع الدراسة ففي الدراسة الحالية طبقت الدراسة على المجتمع الجزائري، أمّا دراسة كلّ من **محمد رمضان و ابراهيم الصباطي** فقد أجريت على المجتمع السعودي، بينما طبقت الدراسة التي قامت بها **أسماء كامل** و الدراسة التي قام بها **محمد حاسنين** بمصر، فاختلاف البيئة

الإجتماعية التي تنتمي إليها أفراد عينة الدراسة يؤدي حتما إلى اختلاف وتباين النتائج، لأنّ لكلّ مجتمع طرق خاصة في التنشئة الإجتماعية و هذا ما يؤدي بالضرورة إلى اختلاف أساليب تفكير الأفراد و أنماط تعلّمهم من مجتمع لآخر و من بلد لآخر.

الخلاصة:

نستخلص ممّا سبق أنّ موضوع الدراسة الحالية هو من بين المواضيع الجديرة بالبحث و الإهتمام، من طرف الطلبة و الباحثين في علم النفس و علوم التربية، فالفرد لا يستطيع العيش في هذا الوجود دون هاتين العمليتين المتداخلتين و المتكاملتين في نفس الوقت، فالتعلّم لا يحدث في غياب القدرات العقلية (التفكير) و في الوقت ذاته فإنّه عن طريق التفكير يتعلّم الشخص مختلف الخبرات المعرفية و المهارات الإجتماعية.

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية فنجد أنّ جميع فرضيات الدراسة التي تمّ اقتراحها لم تتحقق، بدءا بالفرضية الرئيسية و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم وفق نظرية بيجز، و كذلك بالنسبة للفرضيات الفرعية فإنّها لم تتحقق هي الأخرى، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و متغير الجنس و التخصص الدراسي، و كذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم و متغير الجنس و التخصص الدراسي للتلاميذ، و تجدر الإشارة إلى أنّ عدم تحقق بعض الفرضيات لا ينقص من قيمة الدراسة بل بالعكس يشجع الباحثين و الطلاب الآخرين على البحث أكثر في هذا الموضوع و التعمق فيه، من خلال تغيير مجتمع الدراسة أو ميدان البحث، واختيار أدوات مغايرة لجمع المعطيات حول موضوع البحث، و كذلك تكبير حجم عينة الدراسة، وتغيير نسبة تمثيل الذكور و الإناث، كما يمكن تغيير البيئة التعليمية و البيئة الإجتماعية، بهدف الحصول على نتائج مغايرة أو مختلفة عمّا توصلت إليه الدراسة الحالية.

و يبقى موضوع التفكير و التعلّم من المواضيع الهامة التي بحث فيها العديد من العلماء و الباحثين في علم النفس نظرا لأهميته و تداخل هذين المتغيرين (التفكير و التعلّم) و تكاملهما فلا نستطيع القول أنّ فردا ما يفكّر دون سابق معرفة بمعنى دون حدوث عملية التعلّم، و في نفس الوقت لا يمكن القول أنّ الشخص قد تعلّم أو اكتسب خبرة جديدة أو مهارة معينة دون استخدام إحدى العمليات العقلية الراقية ألا و هو التفكير بجميع أساليبه و طرقه.

قائمة المراجع:

1 - عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء 1، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة – مصر ط1.

2 - عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء 2، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة – مصر ط1.

3 - عباس بلغوميدي، ديسمبر 2012، **أساليب التفكير و علاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس و التخصص**، (دراسة مقارنة على تلاميذ مرحلة الثانوية)، جامعة وهران (الجزائر)، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد (9) الجزء (1).

4 – علي عباس اليوسفي، 2009، **أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه**، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.

5 – علا عبد الرحمان علي محمد، أكتوبر 2014، **أساليب التفكير و علاقتها بتقدير الذات و التحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة**، مجلة العلوم التربوية، العدد 4، الجزء 1، جامعة القاهرة. **6 –** غسان الزحيلي، 2012، **استراتيجيات التعلّم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق** (دراسة ميدانية)، مجلة جامعة دمشق – المجلد (28) – العدد (1).

7 – غريب العربي، و آخرون، 2010 – 2013، **استراتيجيات التفكير و أنماط التعلّم و الأسلوب المعرفي الإدراكي لدى الطلبة المدرسين بالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة بوهران**، بحث وطني، جامعة وهران.

8 - صبري الطراونة و محمد أمين القضاة، 2014، **العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (10) العدد (1).

9 – فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، **أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة و علاقتها بالجنس و التخصص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25 – العدد 1+2، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

10 - مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، **أساليب التفكير و أساليب التعلّم لدى طلبة الجامعات العراقية**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه، تحت اشراف سامي مهدي العزاوي.

11 – محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف، يناير 2014، **القيمة التنبؤية لأساليب التعلّم المفضلة وفقا لنموذج ريد**، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد 3، العدد 1.

12 – محمد أبو الهاشم و صافيناز أحمد كمال، دون سنة، **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، كلية التربية جا+معة الملك سعود و كلية التربية جامعة طيبة.