# مجلة العلوم التربوية

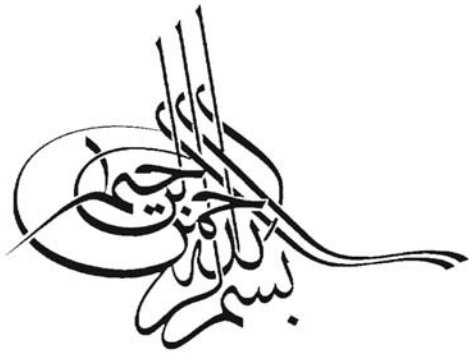
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والعشرون
شوال ١٤٤١هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa


بسم الله الرحمن الرحيم

# نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل

د. خالد حسن بكر الشريف

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعتي الإسكندرية والملك فيصل

# نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل

**د. خالد حسن بكر الشريف**
**قسم علم النفس - كلية التربية**
**جامعتي الإسكندرية والملك فيصل**

**تاريخ تقديم البحث: ١٧ / ٣ / ١٤٤٠هـ** **تاريخ قبول البحث: ٩ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل ، والتعرف على أساليب التعلم التي يمتلكها طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل وكذلك نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأسلوبي التعلم (العميق – السطحي) لدى عينة مكونة من ( 123 ) طالب (٤٧) منهم من طلاب كلية التربية و(٧٦) من طلاب كلية الآداب جامعة الملك فيصل ؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) ترجمة أبوهاشم (٢٠٠٨) ، واستبيان أساليب التعلم من إعداد الباحث بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية ، وأشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية كانت على الترتيب (التشريعي – الأقلي – الملكي – الهرمي – الخارجي – الحكمي – التنفيذي –المحلي – المتحرر- المحافظ – الداخلي – العالمي – الفوضوي ) ؛ في حين كانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية الآداب (التشريعي – الهرمي – التنفيذي – الخارجي – الملكي – الحكمي – المتحرر – المحلي – الأقلي – الداخلي – المحافظ – العالمي ) ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في بعد الأسلوب الأقلي فقط لصالح طلاب كلية التربية ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي : الآداب والتربية في التحصيل الدراسي لصالح طلاب كلية التربية ؛ و أن نسبة الذين يفضلون الأسلوب العميق في التعلم من طلاب العينة بلغت (73.2٪) ، ونسبة من يفضلون الأسلوب السطحي في التعلم بلغت ( 26.8 ٪) و أن الأسلوب السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب : (الحكمي – الهرمي – المتحرر) في حين أن الأسلوب العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب : ( الهرمي – الفوضوي – المتحرر) ووجد تأثير موجب دال إحصائياً لدرجة الأسلوب الأقلي على التحصيل الدراسي أمكن التعبير عنها بمعادلة التحصيل الدراسي = ١٩,١ + (٠,١١٥ ) الأسلوب الأقلي

**الكلمات المفتاحية:** أساليب التفكير – أساليب التعلم –طلاب جامعة الملك فيصل

**المقدمة:**

يعد تنمية التفكير لدى طلاب الجامعة من الأهداف الرئيسية للتعليم الجامعي ؛ لذلك تهتم الدراسات التطبيقية في علم النفس التربوي براسة وتطبيق برامج التفكير وقياس متغيراته وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في البرامج الدراسية بالجامعات ؛ وقد سبق ذلك العديد من الدراسات الوصفية التي أثبتت ضعف امتلاك العديد من طلاب الجامعات السعودية لمهارات التفكير العليا وتطبيقاتها ومنها دراسة للباحث الحالي الشريف (٢٠١٧) ؛ وكذلك ابتعاد الممارسات الفعلية للطلاب في التفكير عن الأطر النظرية السليمة له ، وضعف توظيف مهارات التفكير في الدراسة الأكاديمية الأمر الذي ينعكس بالسلب على التحصيل الأكاديمي لذلك تحاول الدراسات التي تبحث علاقة التفكير ومتغيراته بالتعلم ومتغيراته توضيح أهمية التفكير في التعليم والتعلم الجامعي.

وفي هذا الإطار يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة نسبياً وقد حظى هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التى تفسره واعداد المقاييس المناسبة لقياسه. وقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من خلال أنه يعد من العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية سواء فى التعليم الجامعى أو ما قبل الجامعى

و قد اهتم العديد من الباحثين بدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالعديد من المتغيرات ؛ فعلى سبيل المثال دراسة الدردير(٢٠٠٤) التي بحثت علاقة أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج مع أساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية وتوصلت إلى أن أكثر أساليب التفكير المفضلة من طلاب

كلية التربية بقنا هي أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي) وهي الأساليب التي يطلق عليها الأساليب البسيطة للتفكير؛ في حين أن الأساليب المولدة للابتكارية هي (التشريعي، المتحرر، الداخلي ) جاءت في التفضيل الرابع والخامس والثالث عشر على الترتيب وهذا يدل على أن التدريس بالجامعة قد لا يشجع الطلاب على هذه الأساليب.

ودراسة زاهانج (٢٠٠٢) Zhang التي بحثت علاقة أساليب التفكير بالنمو المعرفي على عينة من (٨٢) طالب من جامعة هونج كونج، أجابوا على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) Sternberg and Wagner وقائمة زاهانج للنمو المعرفي (١٩٩٧) وأسفر التحليل الإحصائي عن درجات متنوعة من الدعم للنتيجة التنبؤية عن العلاقة بين أسلوب التفكير والنمو المعرفي؛ عموماً الطلاب الذين أظهرت إجاباتهم مستوى عالى من النمو المعرفي يميلون إلى أن يستخدمون مدى واسع من أساليب التفكير أكثر من الطلاب الذين أظهرت إجاباتهم مستوى منخفض من النمو المعرفي

ودراسة (2008)Zhang والتي بحثت العلاقة بين أساليب التفكير لدى المعلمين في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج Sternberg و أساليب التدريس لديهم وذلك على عينة مكونة من ١٩٤ معلم ومعلمة من التعليم الثانوي والجامعي في شنغهاي في الصين، وأجابوا على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر وزاهانج (٢٠٠٣) Sternberg, Wagner & Zhang، وقائمة أساليب التفكير في التدريس لجريجورنكو وستيرنبرج (١٩٩٢) Grigorenko & Sternberg وأشارت النتائج بعد ضبط المتغيرات إلى أن

أساليب تدريس المعلمين كانت منبأ إحصائي دال بأساليب تفكيرهم وأن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التدريس وأساليب التفكير ولكن مكوناتها مختلفة.

لكن هذه الدراسات لم تهتم ببحث طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم من حيث تأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي ؛ لاسيما أن أساليب تفكير معينة ارتبطت بأسلوب التعلم العميق وأساليب تتفكير أخرى ارتبطت ارتباطات قوية بأسلوب التعلم السطحي ومن المعروف أن تبني أسلوب تعلم سطحي يؤدي إلى انخفاض مستويات التحصيل الدراسي فالطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم لا يسعون إلى فهم المعاني المتضمنة في النصوص الدراسية ولا ربطها بما تعلموه من قبل بالتالي يهتمون بالحد الأدنى المطلوب من التحصيل كي يجتازوا كل مقرر بنجاح وهو ما يؤدي إلى انخفاض مستويات التحصيل الأكاديمي خاصة إذا ما ارتبط ذلك مع أساليب تفكير أطلقت عليها البعض أساليب التفكير البسيطة. بالتالي المجتمع السعودي في حاجة إلى المزيد من الدراسات التي تربط الثلاث متغيرات بعمق وتوضح طبيعة علاقات السبب والنتيجة بينها: (أساليب التفكير – أسلوب التعلم – التحصيل الدراسي).

* * *

**مشكلة البحث**

تعد أساليب التفكير التي يستخدمها طلاب الجامعة عامل حاسم في تفضيلاتهم لأساليب معينة في التعلم ؛ وهناك أربع اتجاهات للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم: اتجاه يرى أن أساليب التفكير أعم وأشمل من أساليب التعلم وأن أساليب التفكير هي التي تحدد أساليب التعلم ومنها دراسات أبوهاشم (2008)، و وقاد (٢٠٠٧) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واليوسفي (٢٠٠٩) و دراسة زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg، التي أشارت نتائجها إلى: ارتباط الأسلوب السطحي في التعلم إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب غير المركبة (الأقل تعقيداً)، وكان ارتباطه سالباً مع الأساليب :- (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، أما أسلوب التعلم العميق فقد ارتبط إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب المركبة (الأكثر تعقيداً)، وسلباً بدلالة إحصائية مع الأساليب :- (التنفيذي والمحافظ والمحلي والملكي ). وهذه النتيجة تؤكد أن أساليب التفكير التي يتبناها الطلاب تحدد أساليبهم في عملية التعلم ؛ وأشارت نتائج دراسة زاهانج (٢٠٠٤) Zhang إلى أن أسلوب التفكير الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وأن استخدام الأسلوب الحكمي كان وحيداً في الإسهام بالتحصيل الأكاديمي الجيد في العلوم الطبيعية ؛ وهذه النتيجة توضح أهمية تحديد أسلوب التفكير في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج دراسة الشلوي (٢٠١١) إلى أن أسلوب التعلم العميق هو أسلوب التعلم المفضل لدى ٧٢٪ من أفراد العينة وهم طلاب جامعة الطائف، وأثبتت دراسة

النور (٢٠١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي.

وعلى النقيض من ذلك أكدت دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجودها عند الجنسين، وحتى لدى العلميين والأدبيين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدردير (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلم لبيجز ومثل هذه النتائج جعلت بعض الدراسات تتجه نحو دمج المتغيرين في متغير واحد تحت مسمى أنماط التعلم والتفكير مثل دراسة المطوع (٢٠١٧) وهو إتجاه لم تؤيده غالبية الدراسات الأجنبية التي رجع إليها الباحث - في حدود علمه- ومن ثم فالبحث الحالي يدرس طبيعة الدور الذي تلعبه أساليب التفكير في تحديد أسلوب التعلم الذي يتبناه الطالب أثناء الدراسة ؛ فنتائج الدراسات السابقة تؤكد أن أسلوب التعلم العميق ارتبط بأساليب تفكير معينة دون غيرها، وأن أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب يمكن أن تكون منبأ جيد بالتحصيل الدراسي لذلك فإن بحث طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة: أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي يمكن أن تؤكد قوة العلاقات بينهم طبيعة المسار الذي تسلكه هذه العلاقة القائمة على التأثير والتأثر فمن المعروف أن وجود علاقة بين متغيرين لا يعني بالضرورة أن أحدهما سبب للآخر لكن ارتباط أسلوب التعلم العميق مع أساليب التفكير المركبة (الحكمي –

التشريعي –الهرمي –المتحرر) يؤكد أن أساليب التفكير تحدد أساليب التعلم وأن كل منهما يؤثر في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة.

ومشكلة البحث يمكن تلخيصها في السؤال التالي:

ماالعلاقة بين أساليب التفكير التي يمتلكها طلاب كليتي التربية والآداب وأساليب تعلمهم، وتحصيلهم في مقرر مهارات التعلم والتفكير؟

**أهداف البحث**

١- التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل

٢- التعرف على أساليب التعلم التي يمتلكها طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل

٣- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كليتي التربية والآداب وأساليب تعلمهم وتحصيلهم الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

٤- نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل

**أهمية البحث**

**الأهمية النظرية**

أثبتت نتائج دراسة النور (٢٠١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجود أساليب تفكير مفضلة لدى طلاب جامعة جازان هي (الخارجي، الهرمي، التشريعي). كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي. وبينت النتائج وجود فروق

بين متوسطات أساليب التفكير المرتبطة بالتحصيل الدراسي (التشريعي، والهرمي ) لصالح طلاب التخصصات العلمية، وبين متوسطات أسلوب التفكير الخارجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وهذه النتائج تجعلنا أكثر وعياً بأساليب التفكير المناسبة لكل تخصص وربطها بطرق التدريس الأكثر فعالية وهو أمر أشارت إليه كذلك نتائج دراسة زاهانج (Zhang (٢٠٠٤a التي أكدت نتائجها على أن أساليب تفكير الطلاب أحدثت فرق في إدراكهم للمعلم الفعال،

كذلك أكدت نتائج دراسة (Zhang(2004b إلى أن أساليب التفكير كانت منبأ جيد بالتحصيل الدراسي في أكثر من مجال دراسي وهذه النتيجة تؤكد قوة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، وكذلك فإن ارتباط أساليب التعلم العميقة بأساليب التفكير الأكثر تعقيدا (المركبة) وهو من نتائج دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang and Sternberg (٢٠٠٠

يشير إلى دور أساليب التفكير في تفضيل طلاب الجامعة لأساليب تعلم دون غيرها وتشير نتائج نفس الدراسة إلى أن أساليب التفكير التي يجب أن نهتم بها في التعليم المدرسي هي تلك التي تنتج الإبداعية في الأداء ولها الأولوية في التعليم المدرسي.

**تتمثل أهمية البحث الحالي التطبيقية في**

١- الكشف عن أساليب التفكير المميزة لطلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية والتي تساعد في توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم، وبهذا يتحقق التوافق الأكاديمي المناسب للطلاب.

٢- مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل على اختيار طرق التدريس المناسبة لهذه الأساليب لدى الطلاب في التخصصات المختلفة بعد معرفتهم بها.

٣- معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المفضلة من طلاب الجامعة وأساليب التعلم لديهم من شأنه أن يوضح المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة في الاستذكار والتعامل مع الأساتذة والمادة الدراسية خاصة أولئك الذين تختلف مداخل تعلمهم كلياً عن أسلوب التفكير الذي يفضلوه.

**مصطلحات البحث**

**تعريف أساليب التفكير**

عرفه ستيرنبرج (١٩٩٤) Sternberg بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات.

ويعرفه جريجورنكو وستيرنبرج (١٩٩٥)Grigorenko & Sternberg بأنه عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية داخل عقل الإنسان (في السيد، ٢٠١٧، ٢٦)

التعريف النظري: بأنه الطرق والأساليب المفضلة التي يستخدمها الفرد في الحصول على المعرفة وتنظيمها في حياته الدراسية.

ثانيا: أساليب التعلم Learning Styles

المفهوم الإجرائي لأسلوب التعلم : يعرفه الباحث على أنه طريقة المتعلم المميزة في التعامل مع المعلومات داخل إطار المقرر الدراسي والتي تتحدد

بعـاملين حـاسمين: الـدافع، والاسـتراتيجية؛ وأمكـن التمييـز بـين أسـلوبين أساسيين: الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم.

ثالثاً: التحصيل الدراسي Academic Achievement

يعرفها الباحث على أنه جملة الخبرات والمعارف والمهارات والوجدانيات الـتي يكتـسبها الطالـب خـلال دراسـتها في الجامعـة؛ ويـتم تحديـد مـستوياتها بعملية القياس.

**الإطار النظري**

منذ بداية الاهتمام بالأساليب المعرفية في الخمسينات من القرن الماضي؛ تم تطوير نظريات تصف أساليب متنوعـة مـن الـتفكير وكلـها مبنيـة علـى مـداخل نظريــة معينــة، ومــن هــذه النظريــات Myers(1980)، و Myers and McCaulley(1988) قدما سلسلة من الأنماط السيكولوجية مبنيـة علـى نظريـة الأنماط ليونج وتبعاً لرؤية يونج فإن هناك ١٦ نمط من الأنماط التفكيرية الناتجة من كل التشكيلات الممكنة لهذه الأنماط :

أ- طريقتان للإدراك (الإحساس في مقابل الحدس)

ب- طريقتان للحكم (التفكير في مقابل الشعور)

ج- طريقتان للتعامل مع الذات والآخرين (الانعزال في مقابل الانفتاح)

د- طريقتان للتعامل مع العالم الخارجي (الحكم في مقابل الإدراك)

وقدم جريجورك (١٩٨٥) Gregorc خمس أنماط من الأساليب مبنية على كل التشاركات المحتملة بين بعـدين (المـادي في مقابـل المجـرد)، و(التسلـسلي في مقابل العشوائي)

وكان قد قدم هولاند (١٩٧٣) Holland ٦ أساليب هي :- ( الواقعي – البحثي –الفني –الاجتماعي –المغامر- التقليدي) هذه كانت أساس لفهم الميول المهنية.

بعض النظريات الأخرى للأساليب ليست نظريات عامة بل هي نظريات لمظاهر معينة من توظيف الأساليب المعرفية على سبيل المثال درس كيجان (١٩٧٦) Kegan الفروق الفردية بين الأفراد التأمليين والاندفاعيين. ودرس ويتكين (١٩٧٨)Witkin الفروق الفردية بين المستقلين والمعتمدين على المجال.

وظهرت نظريتان: نظرية أساليب (مداخل) التعلم ل بيجز (١٩٨٧) Biggs ، ونظرية ستيرنبرج (١٩٨٨ ) Sternberg لحكومة الذات العقلية.

نظرية بيجز تضمنت ثلاث أبعاد :- (المدخلات – العمليات – المخرجات)3P Model ركز بيجز فيها على ثلاث مكونات في حجرة الدراسة :- المدخلات وتهتم بالمكونات التي تحدث قبل التعلم.

المخرجات :- للمكونات التي تحدث بعد انتهاء عملية التعلم. أما بالنسبة للعمليات فإنه تبعاً لهذا النموذج (3P) فإن هناك ثلاث مداخل (أساليب) للتعلم :- الأسلوب السطحي ويتضمن إعادة إنتاج ما تم تعلمه ويمثل الحد الادنى لمتطلبات النجاح في العمليات. والأسلوب العميق :- ويتضمن فهم حقيقي لما تم تعلمه. والأسلوب التحصيلي (وسمى فيما بعد الاستراتيجي) والذي يتضمن استخدام استراتيجية يمكن أن ترفع من تقدير الفرد في الدراسة.

كل مدخل (أسلوب) من الأساليب السابقة مكون من عنصرين هما :- الدافع والاستراتيجية.

الدافع يصف ما الذي يختاره المتعلمون كي يتعلموه، بينما الاستراتيجية تصف كيف يسلك المتعلمون أثناء عمليات تعلمهم.

وقدم بعد ذلك مارتون وبوث (١٩٩٧)Marton and Booth نظرية بديلة تتضمن مدخلين أحدهما سطحي والآخر عميق ولكن بدون استراتيجيات تحصيلية. وثمة سؤال يحتاج إلى إجابة حول الأسلوب التحصيلي هل يتمايز فعلاً عن الأسلوبين الآخرين في النظرية :- السطحي والعميق ؟ أم أنه يتضمن مزيج من المواصفات الموجودة في الأسلوبين الرئيسيين ؛ وقد عمل إنتوستل (١٩٨٨)Entwistle وزملاؤه على إجابة هذا السؤال وتضمن عملهم نموذج ثنائي ونموذج ثلاثي.

ومن أدوات تقييم مداخل التعلم لطلاب الجامعة أداة SPQ لبيجز (١٩٨٧- ١٩٩٢)Biggs التي صممت لتقييم مداخل التعلم للطلاب الاستراليين والكنديين ؛ واهتمت البحوث في هذه الفترة بعلاقة أساليب التعلم بالتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة للعلاقة بين درجات عينة من (٢٠٢) من الطلاب الأمريكيين في اختباري :- GPA ، وs SPQ وجد Rose et al(1996) أن الدرجات في المدخل التحصيلي فقط قد أسهمت في التنبؤ GPA ووجد ارتباط سلبي بينهما. أما دراسة (١٩٩٥)Albaili في دراسته على ٢٤٦ طالب من جامعة الإمارات وجد أن هناك ارتباط سالب بين الدرجة في GPA والمدخل السطحي وارتباط موجب مع كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي وقدم البيلي نسخة عربية من مقياس SPQ كل هذه النسخ كانت ثابتة وصادقة بمؤشرات واضحة لتقييم مداخل التعلم لدى طلاب الجامعة. وقد تضمنت دراسة صدق

مقياس SPQ نوعين من الصدق: الأول اهتم بالبناء الداخلي للمقياس والثانية اهتمت بالصدق التلازمي (مع محك خارجي) والبعض أيد وجهة نظر بيجز من أن البنية العاملية للمقياس تضم ثلاث عوامل وليس اثنين، والبعض الآخر رأى أنها تضم عاملين فقط.

في حين حدد بولين وآخرون (١٩٩٤) Bolen et al ثلاث عوامل هي: المدخل العميق والمدخل السطحي، والمدخل الاستراتيجي، وهو ما يختلف عن Entwistle(1988) و Marton and Booth(1997) الذين قدما مدخلين فقط :- المدخل السطحي، والمدخل العميق.

وقد طبق Kember and Gow(1990) اختبار SPQ وقائمة مداخل التعلم لانتوستل (1988) على طلاب جامعة هونج كونج بالرغم من ظهور ثلاث عوامل في مقياس SPQهي السطحي والعميق والاستراتيجي فإن عاملين فقط ظهرا في استبيان أنتوستل :- العميق والتحصيلي، في حين استبدل الأسلوب السطحي بعامل اسمه التوجه الضيق. وهو نفس العامل الذي سمي فيما بعد بالتعلم الإجرائي والذي أطلق عليه أنتوستل ورامسدين (١٩٨٣) Entwistle and Ramsden المذاكرة غير المنظمة في حين لم يجد Sadler-Smith and Tsang(1998) أي فروق بين الجنسين في العينة البريطانية او حتى فروق في العمر ولكن وجدا تأثير للتفاعل بين العمر والجنس في تأثيرهما على مداخل التعلم (العميق والاستراتيجي) حيث أدى الطلاب الذكور الأكبر عمراً أداء عالي في الأسلوب العميق من الذكور الأصغر عمراً وحدد ٢٣ عام كدرجة قطع بين غير البالغين والبالغين في أساليب التعلم.

**نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير**

قدم سترنبرج (١٩٨٨- ١٩٩٠ - ١٩٩٧)Sternberg نظريته في حكومة الذات العقلية والتي يمكن أن تستخدم في مجالات عديدة: في الجامعات والمدارس ومؤسسات المجتمع الأخرى، ولب النظرية يعتمد على فكرة رئيسية مؤداها: أن الأفراد يحتاجون إلى التحكم في أنشطتهم اليومية وإدارتها ذهنياً بطرق عديدة تمكنهم من النجاح في ذلك؛ فالأفراد يختارون الأساليب التي يديرون بها أنفسهم متى كانوا مرتاحين لهذه الأساليب، ولكن الأفراد لديهم مرونة في استخدام هذه الأساليب ويحاولون بدرجات مختلفة من النجاح في توفيق أنفسهم لمتطلبات هذه الأساليب في أي موقف يمرون به في حياتهم. لذلك فإن الفرد لديه تفضيل في موقف معين قد يكون لديه تفضيل آخر في موقف آخر؛ الأكثر من ذلك أن الأساليب نفسها ربما تتغير مع الزمن ومتطلبات الحياة.

**جدول ( ١) أساليب التفكير عند ستيرنبرج**

| الأبعاد | الوظائف | الأنواع | المستويات | المجال | النزعة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأساليب | التشريعي | الملكي | المحلي | الداخلي | المتحرر |
| | التنفيذي | الهرمي | العالمي | الخارجي | المحافظ |
| | الحكمي | الأقلي | | | |
| | | الفوضوي | | | |

تشير النظرية إلى ثلاثة عشر أسلوب تفكير تقع على طول خمس أبعاد: - (الوظائف – الأنواع – المستويات – المجال –النزعة)

**الوظائف** :- كما هو الحال في حكومات الدول فإنه هناك ثلاث وظائف رئيسية: - التشريعي والتنفيذي والحكمي؛ الشخص ذو الأسلوب التشريعي يستمتع بالاشتراك في المهام التي تتطلب استراتيجيات إبداعية

وهؤلاء الأفراد يفضلون اختيار أنشطتهم الخاصة أو على الأقل يختاروا أن يؤدوا الأنشطة المطلوبة منهم بطريقتهم الخاصة. أما الفرد ذو الأسلوب التنفيذي يهتم أكثر بتنفيذ المهام المطلوبة بمجموعة من الإرشادات هذا الفرد يفضل الإرشادات والتوجيهات التي تقدم له في شكل مؤسسي أما الفرد ذو الأسلوب الحكمي يركز انتباهه أكثر على تقويم منتجات أنشطة الآخرين.

**الأنواع** :- كما هو الحال في حكومات الدول فإن حكومة الذات العقلية تأخذ أربع أشكال هي الملكي والهرمي والأقلي والفوضوي ؛ ويميل الفرد ذو الأسلوب الملكي إلى التمتع بكونه مشتركاً في مهام تسمح بالتركيز على شيء واحد في وقت محدد ؛ على النقيض من الفرد الذي يتصف بالأسلوب الهرمي الذي يسمح بتوزيع انتباهه بين عدد من المهام، ويعطي الأولوية للأشياء والمهام تبعاً لقيمتها في تحقيق الأهداف، أما الفرد ذو الأسلوب الأقلي فهو يميل إلى أداء عدة أنشطة تخدم أهداف لكن لا يستمتع بتحديد الأولويات، أخيراً الفرد ذو الأسلوب الفوضوي يستمتع بالعمل على مهام تسمح بالمرونة مثل مهام: ماذا وأين وكيف ومتى يعمل، لكن غالباً هذا الفرد يتجنب التنظيم في أي شكل من أشكال عمله.

**المستويات** :- كما في حكومات الدول فإن حكومة الذات العقلية للإنسان تعمل على مستويين: محلي وعالمي: الفرد ذو الأسلوب المحلي يستمتع بكونه مشتركاً في المهام التي تتطلب العمل مع التفاصيل المادية على النقيض من الفرد ذو الأسلوب العالمي الذي يفضل أن يعير المزيد من الاهتمام إلى الصورة ككل في القضية، والتجريد في الأفكار.

**المجال**: حكومة الذات العقلية يمكن أن تعمل مع كل من الأمور الداخلية والخارجية فالفرد ذو الأسلوب الداخلي يستمتع بكونه مشتركاً في الأعمال التي تتطلب العمل باستقلالية، على العكس من الشخص ذو الأسلوب الخارجي فهو يستمتع بكونه مشتركاً في المهام التي تسمح له بتشارك المشاريع مع الأفراد الآخرين.

**النزعة**: في حكومة الذات العقلية هناك نوعان من المفهومات: المتحرر والمحافظ، ويميل الفرد ذو الأسلوب المتحرر للاشتراك في المهام التي تتضمن الأشياء الجديدة والغامضة بالنسبة له؛ في حين يميل الفرد ذو الأسلوب المحافظ إلى الالتزام بالقواعد المعلنة والإجراءات في أداء المهام. (Zhang and Sternberg, 2000, 470-475)

**ومما سبق يمكن تعريف أساليب التفكير على أنها** الطريقة التي يتمثل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات و يسجلها ويرمزها ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير سواء بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية بطريقة رمزية عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم(قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، 589).

و أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين(العتوم، ٧٩، ٢٠٠٤).

**أساليب التعلم**

**عرفه مالكود (١٩٨١)**

بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم(قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٨٧).

وعرفه شيميك (١٩٨٣)Schmeckبأنه هو طريقة محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية . المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه.

وعرفه كولب Kolb ( 1984) بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي: ألتقاربي Converger، ألتباعدي Diverger، والاستيعابي Assimilator، والتكيفي Accommodator (kollb,1984,259-289).

- الأسلوب التقاربي: ويتميز أصحابه بقدرتهم على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وعاطفيون نسبياً، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

- الأسلوب التباعدي: ويتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية ويميلون إلى إنتاج أفكار عديدة والمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

- الأسلوب الاستيعابي: ويتميز أصحابه باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون إلى التخصص في العلوم والرياضيات.

- الأسلوب التكيفي: ويتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال وقدراتهم على تنفيذ الخطط وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، ويميلون غلى دراسة المجالات الفنية والعملية. (في السيد، ٢٠١٧، ٢٦- ٢٧)

**تصنيفات أساليب التعلم**

إن الأسلوب العميق إلى مهمة التعلم يؤدي إلى تفضيل أسلوب عميق في بقية مهام التعلم بصفة عامة؛ وذلك لأنه رغم الجهد الذي يبذله المتعلم المتعمق في فهم المادة المتعلمة إلا أنه يجد ثمرة هذا الجهد في التوصل إلى معرف جديدة وإضافة خبرات جديدة إلى رصيده المعرفي فضلاً عن أن المادة المعرفية التي تسكن في البناء المعرفي بطريقة ذات معنى يسهل استدعاءها فيما بعد ودمجها في أطر عمل جديدة بالتالي توجه عمليات التعلم التالية لها وتسهلها.

وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن تفضيل الأسلوب العميق نتيجة لهذا المدخل تتضح في بدء المتعلم مهمة التعلم بنية الفهم، وطرح أسئلة حول معاني النص وما يقصده الكاتب من وراء الكلمات، وربط ما تعلموه بكل من المعرفة السابقة والخبرة الشخصية، وكذلك تحديد مدى عمومية النتائج التي توصل إليها الكاتب أو المؤلف وما ساقه من أدلة على هذه الاستنتاجات. (Moon, 1999, 121)

ويرى الباحث أن الأمر يمكن أن يتخطى ذلك إلى البحث وراء المعاني؛ أي عدم الاكتفاء بما قاله المؤلف أو استنتجه فقط وإنما البحث وراء المعاني – ماوراء النص- إن صح التعبير ويتم ذلك من خلال إضافة استنتاجات من

جانب المتعلم ومحاولة تحديد موثوقيتها من خلال مقارنتها بالنص ومحاولة التحقق من صحتها من خلال المتاح في النص من معلومات.

وقد قسم الشلوي (٢٠١١) أسلوب التعلم العميق إلى ستة أبعاد :-

١- الفهم والاستيعاب: ويقصد به الفهم الدقيق لموضوع الدرس والبحث عن المعاني المتضمنة فيه واستنباط ما فيه من أحكام، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينه وبين الموضوعات الأخرى.

٢- الاهتمام النشط: ويقصد به بذل المزيد من الجهد والوقت في التعلم مع عدم الاقتصار على المطلوب فقط.

٣- استخدام الأدلة والبراهين: ويقصد به عدم قبول المعلومات إلا بعد الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي تدعمها وتؤكد مصداقيتها، والبحث عن الأسباب التي تكمن وراءها والترجيح بين الأدلة والبراهين المتناقضة.

٤- التنظيم والربط: يقصد به تنظيم المعلومات والخبرات الجديدة وربطها بالسابقة والتأمل في الفائدة المرجوة منه مستقبلاً.

٥- المبادىء العامة والعموميات: يقصد به التركيز على المبادىء العامة والكليات أكثر من التركيز التفاصيل والجزئيات وتفضيل وضع مخططات هرمية وملخصات لهذه العموميات، مع الاعتقاد بأن التخصص الأكاديمي لا يكتمل إلا بدراسة جميع متطلباته.

٦- الدافعية الداخلية: ويقصد بها الجد والحرص لإشباع الرغبة في التعلم وتحقيق الذات مع زيادة الدافعية للتعلم، وإهمال الموضوعات التي يكون تعلمها غير مفيد للمتعلم. (الشلوي ، ٢٠١١ ، ٣٣٧)

الأسلوب السطحي في التعلم :

يرتبط الأسلوب السطحي في التعلم بالجوانب غير الجوهرية من النص وغالباً ما يكون هدف المتعلم إكمال المهمة (أو التعلم) بأي شكل بهدف أداء الفروض أوالمتطلبات. Specifically there is a focus on the 'signs' such as the text itself and on discrete elements, along with the 439rganized439on of information and procedures for assessment. وهناك تركيز على 'علامات مرجعية من النص تمثل عناصر منفصلة للاستدعاء فقط في مواقف الاختبار ؛ أي أن التركيز يكون على حفظ المعلومات وإجراءات التقييم.

Also evident is the unreflective association of concepts and facts; a failure to distinguish principles from evidence or new from old; the treatment of the task as an external imposition and finally external emphasis, such as the demands of the assessment and knowledge remaining separate to everyday reality (Ramsden 1988 cited by Morgan 1993). واضح أيضا أن هذا الأسلوب بعيد عن التفكير العميق ولا يصنف المفاهيم والحقائق، والفشل في التمييز بين المبادئ من الأدلة الجديدة أو القديمة، ومعالجة المهمة باعتبارها فرض خارجي وأخيرا التركيز على مطالب التقييم والمعرفة تظل في حدودها النظرية بعيدة و منفصلة عن الحياة اليومية للمتعلم.

المظاهر المتعلقة بالأسلوب السطحي هو دخول مهمة التعلم بهدف اجتيازها بالحد الأدنى من القبول لاستيفاء متطلبات النجاح لذلك فالفشل مرتبط بهذا المدخل نتيجة بعد المتعلم عن البحث عن المعني وعدم سعيه إلى الفهم أو الوصول إلى نتائج صحيحة وهذه الأساليب هي تحليلات مستمدة من البحث وبالتالي يصف فقط أهمية كل مدخل بالنسبة لدراسة الطالب في

مهمة التعلم. وهذا يشير إلى أنه قد يكون هناك صعوبات في تصنيف بعض الطلاب تبعاً لمدخلهم إلى مهمة التعلم، حيث لا يكون مدخلهم واضح بدقة.

ويشير انتوستل (١٩٨٨) إلى أن التحول من النظرة الضيقة لمهمة التعلم؛ إلى تفهم أهمية الإدراكات والاستنتاجات بناء على أدلة، من العوامل المهمة في تحديد الأسلوب الذي يتبناه المتعلم إلى مهمة التعلم؛ وهذا الوعي ليس بالضرورة أن يكون موجوداً عند كل الطلاب وهو الذي يميز الأسلوب العميق عن الأسلوب السطحي في التعلم.

وقد قسم الشلوي (٢٠١١) أسلوب التعلم السطحي إلى ستة أبعاد :-

١- **الاحتفاظ والتذكر**: يقصد به التركيز على الحفظ والتذكر في التعلم حتى وإن كان بدون فهم مع إمكانية تقبل الأفكار دون فهم لمعناها، أو فهمها بصورة غير كاملة.

٢- **التعليمات المحددة** : يقصد به الاقتصار على ما يكلف به المتعلم من مهام والتركيز على حفظ بعض الجزئيات والموضوعات التي يركز عليها المدرس وإهمال ما عداها مع التركيز على الملخصات الدراسية التي تغني عن قراءة المقررات الدراسية.

٣- **التنظيم والربط** : يقصد به الاهتمام بموضوع الدرس الجديد دون محاولة ربطه بما سبق وتفضيل الاستذكار بطريقة عشوائية.

٤- **الجزئيات والتفاصيل**: يقصد به الإدراك الناقص للموضوعات والمشكلات التي تواجه المتعلم، والشعور بالاضطراب حيالها مع وجود صعوبة في التمييز بين العموميات والعناصر الرئيسية وبين الفروع والتفضيلات التي تشكل في هذه المقررات واستخدام أساليب محددة مع الاستذكار.

٥- **الجهد المبذول**: يقصد به بذل القليل من الجهد الذي يحقق النجاح فقط، والاكتفاء بتحقيق أدنى حد من الأداء، مع عدم التعمق في الفهم والاستذكار للمقررات الدراسية.

٦- **الدافعية الخارجية**: يقصد به الاتجاه إلى تخصص معين لإرضاء الآخرين دون قناعة ذاتية وحصر الهدف من الدراسة في الوظيفة مع الخوف من الفشل وتحميل مسؤولية الفشل للآخرين. (الشلوي، ٢٠١١، ٣٣٧-٣٣٨)

الأسلوب الاستراتيجي إلى مادة التعلم :-

وقد أكد Entwistle and Ramsden ١٩٨٣ ضرورة اقتراح أسلوب ثالث، وهو الأسلوب 'الاستراتيجي'. This term describes students with an intention to achieve the highest grade possible through effective time management and 441rganized study methods and an alertness of the assessment process (Entwistle and Ramsden 1983 cited by Entwistle 2000). يصف هذا المصطلح الطلاب الذين يدخلون مهمة التعلم مع وجود توجه لبذل مجهود من خلال إدارة الوقت بفعالية أعلى درجة وتنظيم أساليب الدراسة والوعي لعملية التقييم وفقا لEntwistle، أجرى 'مقابلات مع الطلاب تشير إلى أن الطلاب المتميزين بالأسلوب الاستراتيجي يركزون على القلق من المحتوى الأكاديمي ويدركون جيدا متطلبات نظام التقييم'

Furthermore, whereas the identification of 'deep' and 'surface' approaches originate from research which analysed the meaning gained from reading text, the 'strategic' approach' originates from research with reference to everyday situations; therefore it more appropriately describes an approach to studying (Morgan 1993).

بالإضافة لذلك: فأن تحديد الأسلوب العميق أو السطحي مستمد من نتائج البحوث التي حللت مهام مثل قراءة نصوص وفهم معاني مكتسبة من هذه النصوص، والذي يتبع الأسلوب الاستراتيجي أيضاً تم تحديده بناء على نتائج البحوث مع الإشارة إلى مواقف الحياة اليومية، وبالتالي فإنه من الأنسب أن يراعي تصميم البرنامج الدراسي الاختلافات بين الأساليب المختلفة إلى مهمة التعلم كما أن تغيير الطلاب لبيئة التعلم من الممكن أن يؤثر في تبني أسلوب معين في التعلم.

وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن الجهد البحثي الأكبر الذي أدى إلى اقتراح الأسلوب الاستراتيجي خرج من جامعة لانكستر Lancaster في استراليا من خلال تطبيق على مدى واسع لاستبيانات طرق المذاكرة بدلاً من التقرير الذاتي للمتعلمين عن أساليبهم في التعلم ؛ وبناء على نتائج هذه الاستبيانات تم تعريف الأسلوب الاستراتيجي للتعلم. (Moon, 1999, 121)

وكما اتضح في الأساليب: العميق والسطحي فإن الذي يتبنى أسلوب استراتيجي لمهمة التعلم يمكن أن يفضل بعد ذلك الأسلوب الاستراتيجي في بقية مهام ومواد التعلم ؛ وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن الذين يفضلون هذا الأسلوب يهتمون بتحقيق أقصى درجات ممكنة وأسلوبهم في التعلم موجه لذلك الغرض.

وتؤكد موون أن فصل الأسلوب الاستراتيجي في تصنيف مستقل مازال محل جدل بين الباحثين ؛ وذلك لأن الأبحاث التي أجريت في جامعة لانكستر أكدت أن الذين يفضلون الأسلوب الاستراتيجي في التعلم في بعض المهام يكونون مهرة في التنقل بين الأسلوبين العميق والسطحي وذلك بما يلاءم

الفهم الدقيق لديهم لما هو مطلوب منهم كي يحصلوا على درجات مرتفعة في مواقف التقييم. (Moon, 1999, 122)

**جدول ( ٢) الصفات المميزة لتفضيل أسلوب التعلم**

| الأسلوب | الهدف | الدافعية | التفضيلات |
|---|---|---|---|
| العميق | فهم المعاني واستخلاص الأفكار | داخلية | - ربط الأفكار بالمعارف والخبرات السابقة.<br>- البحث عن نماذج ومبادىء ملحقة بها.<br>- اختبار منطقية الموضوع (القضية) موضوعياً ونقدها.<br>- يكون المتعلم نشطاً وشغوفاً لمعرفة محتوى المقرر كله. |
| السطحي | استيفاء الحد الأدنى من متطلبات النجاح في مواقف التقييم | خارجية | - استذكار بدون تفكير لا في الأهداف ولا في الاستراتيجية.<br>- تناول المقرر كقطع منفصلة لا رابط بينها.<br>- تذكر الحقائق والإجراءات روتينياً<br>- مواجهة صعوبات في تكويم معنى للأفكار الجديدة.<br>- الشعور بالضغط الزائد والقلق حيال العمل. |
| الاستراتيجي | تحقيق أعلى درجات تحصيلية في مواقف التقييم | داخلية/ خارجية (حسب الموقف) | - تركيز الجهد الأساسي في الاستذكار.<br>- إيجاد الشروط الصحيحة والمواد الملاءمة للاستذكار.<br>- إدارة الوقت بفعالية.<br>- يكون المتعلم منتبهاً لمتطلبات التقييم ومعاييره.<br>تكييف العمل مع أسلوب المحاضر. |

(في الشريف، ٢٠١٢ ،٦٢- ٦٥)

ويتضح من الجدول: أن الفروق ف الأداء المعرفي واضحة بين الأسلوبين: العميق والسطحي؛ لكن هذه الفروق غير واضحة في الأسلوب الاستراتيجي الذي أطلقت عليه بعض الدراسات كذلك الأسلوب التحصيلي؛ فالحصول على درجات جيدة في اختبار كل مقرر يظل هدفاً في كل أسلوب (العميق- السطحي)؛ بالتالي يتفق الباحث مع الاتجاه الذي يرى أن الجهود البحثية الخاصة باقتراح مدخل ثالث (الأسلوب الاستراتيجي) مازالت غير كافية كما أن ملامح هذا الأسلوب متداخلة مع الأسلوبين الأساسيين المتمايزين: العميق، والسطحي.

**العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم**

وجدت دراسة وقاد (٢٠٠٧) علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطالبات في مكة المكرمة، و أثبتت دراسة اليوسفي (٢٠٠٩) توجد علاقة متباينة النوع (موجبة ـ سالبة) والدلالة (دالة ـ غير دالة) بين أساليب التفكير (الملكي ــ الهرمي ــ الفوضوي ــ الاقلي ــ التشريعي ـ التنفيذي ـ الحكمي ـ العالمي ـ المحلي ـ المتحرر ـ المحافظ ـ الخارجي ـ الداخلي) وأساليب التعلم (ألتكيفي ــ ألتقاربي ــ الاستيعابي ــ ألتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه بجامعة الكوفة بالعراق، وأشارت نتائج دراسة زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg إلى أن أساليب التعلم وأساليب التفكير مرتبطتين على النحو المفترض بالطريقة التالية: ارتبط الأسلوب السطحي في التعلم إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب غير المركبة (الأقل تعقيداً)، وكان ارتباطه سالباً مع الأساليب :- (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، أما أسلوب التعلم العميق فقد ارتبط إيجاباً بدلالة

إحصائية مع الأساليب المركبة (الأكثر تعقيداً)، وسلباً بدلالة إحصائية مع الأساليب :- (التنفيذي والمحافظ والمحلي والملكي ).

وأظهرت نتائج دراسة النور (٢٠١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى عينة من طلبة جامعة جازان

**الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث**

**دراسة عجوة (١٩٩٨)**

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

**دراسة زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠)** Zhang and Sternberg

وهدفت إلى بحث صدق التكوين الفرضي لنظرية بيجز لأساليب التعلم (١٩٨٧)، ونظرية ستيرنبرج (١٩٨٨) لأساليب التفكير على عينتين من الشباب الصيني. وكذلك بحثت العلاقة بين النظريتين لعينة من طلاب جامعة هونج كونج تبلغ ٨٥٤ وجامعة نانجينج تبلغ ٢١٥ وطبق عليهم استبيان أساليب التعلم ل بيجز (١٩٩٢) Biggs وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) وبعد التحقق من صدق وثبات الأدوات تم تقييم المكونات المصممة من أجلها لدى طلاب الجامعتين وأشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم وأساليب التفكير مرتبطتين على النحو المفترض بالطريقة التالية: ارتبط الأسلوب السطحي في التعلم إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب غير المركبة (الأقل تعقيداً)، وكان ارتباطه سالباً مع الأساليب :- (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، أما أسلوب التعلم العميق فقد ارتبط إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب المركبة (الأكثر تعقيداً)، وسلباً بدلالة إحصائية مع الأساليب :- (التنفيذي والمحافظ والمحلي والملكي ).

**دراسة زاهانج (٢٠٠٤a)** Zhang

في هذه الدراسة بحث المؤلف دور أساليب التفكير في تفضيلات طلاب الجامعة لطرق التدريس وإدراكهم للأستاذ المتميز في التدريس الفعال، وتكونت العينة من (١٢١) ذكور، و (١٣٤) إناث من طلاب جامعة هونج كونج أجابوا على ثلاث اختبارات بأسلوب التقرير الذاتي وهي: قائمة أساليب التفكير المعدلة لستيرنبرج وواجنر وزاهانج (٢٠٠٣)، وقائمة المعلم الفعال لزاهانج (٢٠٠٣)b وقائمة أسلوب التفكير المفضل في التدريس

لزاهانج (٢٠٠٣)c وأشارت النتائج إلى أنه بعد ضبط العينة من حيث التكافؤ في العمر والجنس والنظام الدراسي أفادت أن أساليب تفكير معينة جعلت الطلاب عرضة لطرق تدريس معينة، الأكثر من ذلك، وكما هو متوقع فإن الطلاب كانوا منفتحين أكثر على طرق التدريس الأخرى وليس مجرد أسلوبهم المفضل، النتائج أشارت كذلك إلى أن أساليب تفكير الطلاب أحدثت فرق في إدراكهم للمعلم الفعال وركزت المناقشة للنتائج على إسهامات الطلاب في الأدبيات النظرية عن الأساليب والمعرفة المتاحة عن خصائص المعلم الفعال.

**دراسة زاهانج (٢٠٠٤b)Zhang**

وهددفت إلى فحص إسهامات أساليب التفكير في التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج و تكونت العينة من ١٣١ طالب، ١١٩ طالبة وقد استخدمت درجاتهم في قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي في ١٦ مقرر بعد ضبط متغيرات العمر والنوع الاجتماعي ومستوى الدراسة، والأداء على مقياس ستيرنبرج الثلاثي للقدرات.

أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وأن استخدام الأسلوب الحكمي كان وحيداً في الإسهام بالتحصيل الأكاديمي الجيد في العلوم الطبيعية، في حين كان الأسلوب الملكي دال إحصائياً كمنبأ بتحصيل الطلاب في التصميم والتكنولوجيا في المجال الدراسي وأن أساليب التفكير التي يجب أن

نهتم بها في التعليم المدرسي هي تلك التي تنتج الإبداعية في الأداء ولها الأولوية في التعليم المدرسي.

**دراسة الدردير (٢٠٠٤)**

وهدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز وذلك على عينة مكونة من ١٧٦ طالب وطالبة من كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، واستخدمت في تحقيق أهداف الدراسة ترجمة لقائمة ستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢)، واستبيان أساليب التعلم لبيجز وقائمة لسمات الشخصية وفق العوامل الخمس الكبرى، وفي النتائج توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير المفضلة من طلاب كلية التربية بقنا هي أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي) وهي الأساليب التي يطلق عليها الأساليب البسيطة للتفكير؛ في حين أن الأساليب المولدة للابتكارية هي (التشريعي، المتحرر، الداخلي ) جاءت في التفضيل الرابع والخامس والثالث عشر على الترتيب وهذا يدل على أن التدريس بالجامعة قد لا يشجع الطلاب على هذه الأساليب.

ووجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي) وأسلوب التعلم السطحي، ووجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق، بينما لا توجد علاقة بين أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي، المتحرر، الفوضوي)، وأساليب التعلم. وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلم وهذا يتفق مع نتيجة وجود علاقات متداخلة بينهما.

**دراسة الفقيه (٢٠٠٧)**

وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وتم التركيز على قياس ثلاثة أساليب فقط هي: أسلوب التفكير التباعدي، أسلوب التفكير التقاربي، وأسلوب التفكير الشمولي، واستخدم اختبار تباعدي تم التأكد من صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٥ طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتلخصت أهم النتائج فيما يلي: وجد تقارب ملحوظ في أساليب التفكير بأنواعه الثلاثة لدى أفراد العينة، وإن كانت نسبة ذوي التفكير التقاربي أعلى بقليل من نسبة ذوي التفكيرين: التباعدي والشمولي، حيث بلغت نسبة ذوي التفكير التقاربي (٣٥,٨٪)، بينما بلغت نسبة ذوي التفكير الشمولي وذوي التفكير التباعدي (٣٣,٦٪، و ٣٠,٦٪ على التوازي)

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الكلية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

**دراسة أبو هاشم (٢٠٠٨)** بعنوان: "الخصائص السكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة الجامعة، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكوماترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg) لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وباستخدام التحليل العاملي استكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، أظهرت النتائج تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرن

برج على خمسة عوامل تفسر معا (٧٥٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتتوفر لقائمة ستيرنبرج في ضوء نظرية ستيرنبرج درجة مقبولة من الثبات ودرجة مقبلوة من الصدق في البيئة السعودية، كما تتوافر معايير مناسبة لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

**دراسة وقاد (٢٠٠٧)**، وهدفت إلى بحث أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"هدف إلى بحث استقصاء أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، وتألفت عينة الدراسة من (١٧٦٠) طالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، شملت جميع الكليات والتخصصات والمستويات الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المعدة من قبل ستيرنبرج، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضلاتهن لأساليب التفكير، وكانت أكثر الأساليب شيوعا الأسلوب العالمي، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجدت فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (القضائي، والأقلي، والهرمي والمحلي) لصالح التخصصات العلمية، وأساليب التفكير (الملكي والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

**دراسة اليوسفي (٢٠٠٩)** وهدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه جامعة الكوفة، وشمل البحث طلبة كلية الفقه والبالغ حجم العينة (٣٢٤) طالبا وطالبه بالطريقة العشوائية، فاستخدم الباحث أداتين احديهما للأساليب التفكير لستبرنبرج والأخرى أساليب التعلم

لكولب ، بعد استخراج الصدق والثبات لهما تم تطبيق الأداتان فتوصل الباحث إلى النتائج الآتية : -

توجد علاقة متباينة النوع (موجبه ـ سالبه) والدلالة (داله ـ غير داله) بين أساليب التفكير (الملكي ـ الهرمي ـ الفوضوي ـ الاقلي ـ التشريعي ـ التنفيذي ـ الحكمي ـ العالمي ـ المحلي ـ المتحرر ـ المحافظ ـ الخارجي ـ الداخلي) وأساليب التعلم (ألتكيفي ـ ألتقاربي ـ الاستيعابي ـ ألتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه ، ولايوجد فروق بين أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

**دراسة الشلوي (٢٠١١)**

وهدفت إلى بحث علاقة أساليب التعلم وأساليب التفكير بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي ، تكونت العينة من (٤٠٠) طالب من طلاب التخصصات العلمية والأدبية من جميع المستويات الدراسية في كليتي العلوم والآداب بالجامعة.تكونت الأدوات من مقياس أساليب التعلم الذي صممه الباحث لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق ، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب المفضل لدى أفراد عينة الدراسة بحيث بلغ ما نسبته (٧٢٪) ، في حين كان عدد الطلاب الذين يفضلون أسلوب التعلم السطحي ما نسبته (٢٨٪) ، وأشارت النتائج كذلك إلى أن بعد وظيفة السلطة الممثل لأساليب التفكير المفضلة (التشريعي ، التنفيذي ، القضائي) جاء في المرتبة الأولى وفقاً لأعداد الطلاب الذين يفضلونه ، والبالغ عددهم (١٢٣) طالب بواقع ما نسبته (٣٠,٧٥٪) تشير نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم وأساليب التفكير تعزى إلى تأثير التخصص الأكاديمي أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وتبين من النتائج كذلك وجود تفاعل ثلاثي جوهري عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأسلوب التعلم المفضل ناتج عن تفاعل بعدي أسلوب التعلم المفضل ومستويات كل من متغيري الدراسة المستقلين (التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي ) وأشارت النتائج إلى وجود فرق جوهري بين طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (١- ٤) مقارنة بطلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (٥- ٨) لصالح طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (١- ٤) ممن يفضلون أسلوب التعلم السطحي، وعلى العكس من ذلك فإن طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى (٥- ٨) يختلفون جوهرياً عن طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (١- ٤) ممن يفضلون أسلوب التعلم العميق وكذلك يلاحظ عدم وجود فرق جوهري بين طلاب التخصص الأكاديمي من ذوي المستويين الدراسيين (١- ٤)، (٥- ٨) ممن يفضلون أسلوب التعلم السطحي، وعلى العكس من ذلك فإن طلاب التخصص الأكاديمي من ذوي المستوى الدراسي (٥- ٨) يفضلون أسلوب التعلم العميق، وبفارق جوهري أكثر من نظرائهم من ذوي التخصص الأكاديمي في المستوى الدراسي (١- ٤).

**دراسة نوفل وأبو عواد(٢٠١٢)**

بعنوان: أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية "هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من ستيرنبيرغ وواجنر Sternberg & Wagner بصورتها المطولة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وتكونت عينة الدراسة من ١١٧٤ طالباً وطالبة منهم ٤٠٢ يمثلون الكليات العلمية، و٧٧٢ يمثلون الكليات الإنسانية، وكان من أبرز نتائج الدراسة شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي: الأسلوب التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، وظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ووجدت فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على الأساليب الأخرى، وظهرت علاقة ارتباطية ضعيفة بين المعدل التراكمي وبعض أساليب التفكير، وقد انتهت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: تقنين مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر على البيئة الأردنية، واستقصاء القيمة التنبؤية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر مع متغيرات أخرى.

**دراسة النور (٢٠١٢)**

وهدفت إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً في كلية التربية بجامعة جازان في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٠ /١٤٣١ هجري، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير ل (ستيرنبرج وواجنر ) (Sternberg & Wagner(1992 وقائمة أساليب التعلم لفوكس وآخرين (Fox et al 2001 ). كما تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب في الفصل الدراسي الثاني 1430 / ١٤٣١ هجري.

أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجود أساليب تفكير مفضلة لدى عينة الدراسة (الخارجي، الهرمي، التشريعي). كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي. وبينت النتائج وجود فروق بين متوسطات أساليب التفكير المرتبطة بالتحصيل الدراسي (التشريعي، والهرمي ) لصالح طلاب التخصصات العلمية، وبين متوسطات أسلوب التفكير الخارجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

**دراسة نوري (٢٠١٤)**

وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين فقد بلغت عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي، تكونت الأداة من ٣٦ فقرة وأشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى الطلبة برزت تنازلياً كما يلي: الهرمي، التنفيذي، المتحرر، الفوضوي، الخارجي، المحلي، التشريعي، المحافظ، الداخلي، العالمي، المالكي، الأقلي )، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (الهرمي، الفوضوي، الداخلي، التنفيذي، المحافظ) ولصالح الإناث وكل من الأسلوب (الخارجي، التشريعي، المحلي، المتحرر ) ولصالح الذكور.

**دراسة أبوهاشم (٢٠١٥)**

هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبج لدى عينتين مصرية وسعودية من الطلاب الجامعيين عددهم769 منهم ( ٣٩٩ ) طالبا و (٣١٢) طالبة وطالبة من المصريين و السعوديين ً طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، أظهرت النتائج :أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبج تنتظم حول عاملين لدى طلاب الجامعة ( المصريين والسعوديين)، ووجود أساليب تفكير في ضوء نظرية ستيرنبج مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير دال إحصائياً الجنسية،

والجنس، والتخصص والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبج لدى طلاب الجامعة

**دراسة المطوع (٢٠١٧)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، طبقت أداة القياس (الاستبانة) بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة وقد اشتملت الأداة على (٣٠ ) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من ( ٣٧٥) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كذلك استخدم تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على أداة القياس تبعاً لمتغير التخصص، في حين استخدم اختبار ت لمجموعتين مستقلتين " T test للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس. وقد أظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط المتكامل، يليه النمط الأيسر لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري الدراسة: (النوع الاجتماعي والتخصص). وكان من أهم التوصيات العمل على استخدام إستراتيجيات التدريس المتوافقة مع النمط المتكامل وتوجيه الطلاب للتخصصات المناسبة لهم، وإجراء المزيد من الدراسات حول أنماط التعلم والتفكير.

**دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧)**

وهفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس والتخصص الدراسي)، اختيرت العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ الثانوي بوهران الجزائر حبث بلغت (٤٠٠) تلميذ وتلميذة ومن كلا التخصصين (العلمي والأدبي )، ولقياس متغيرات البحث تم تطبيق مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم، وبعد المعالجة النظرية والميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجودها عند الجنسين، وحتى لدى العلميين والأدبيين.

**دراسة السيد (٢٠١٧)**

وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقة كل منهما بالنصفين الكرويين لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) طالباً وطالبة بجامعة طيبة في التخصصات الآتية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، تربية خاصة، تربية فنية، التربية البدنية وعلوم الرياضة ) وتراوحت أعمار الطلاب مابين ١٨- ٢٢ عام وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية (٢١.١١) وانحراف معياري قدره (١.٠٥) وقام الباحث بتطبيق قائمة اساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (Kolb & McCarthy,2005 )وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner,1991 ) ومقياس النصفين الكرويين، وتوصلت

الدراسة إلى النتائج التالية: أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً الأسلوب التشريعي وأقل الأساليب شيوعاً الأسلوب العالمي، وأكثر أساليب التعلم شيوعاً الأسلوب التباعدي وأقل الأساليب شيوعاً الأسلوب التقاربي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لأنماط النصفين الكرويين، وجود علاقة ارتباطية دالة بين أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الداخلي والخارجي بينما لايوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى، وجود علاقة ارتباطية دالة بين النصف الكروي الأيمن وأسلوب التفكير الملكي، الأقلي، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين النصف الكروي الأيسر وكل أساليب التفكير. عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل أساليب التعلم والنصف الكروي الأيسر، ووجود فروق بين الطلاب تبعاً لمتغير التخصص في أسلوب التعلم التكيفي بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص في كل من أسلوب التعلم التباعدي والاستيعابي والتقاربي.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

بعض هذه الدراسات تم تطبيقها على عينات من المجتمع السعودي مثل دراسات: الفقيه (٢٠٠٧) ووقاد (٢٠٠٧)، و أبوهاشم (٢٠٠٨)، والشلوي (٢٠٠١)، والنور (٢٠١٢)، وأبوهاشم (٢٠١٥)، والمطوع (٢٠١٧)، والسيد (٢٠١٧).

وبعض الدراسات الأخرى كانت على الجامعات العربية مثل دراسات كل من: عجوة (١٩٩٨)، والدردير (٢٠٠٤)، واليوسفي (٢٠٠٩)، ونوفل وأبوعواد (٢٠١٢)، ونوري (٢٠١٤)، وكريمة والعربي (٢٠١٧). باستثناء دراسة زاهانج Zhang(٢٠٠٤b) كانت على طلاب المرحلة الثانوية

غالبية الدراسات أكدت نتائجها وجود ارتباطات قوية بين أساليب تفكير معينة بأساليب التعلم باستثناء دراسة واحدة وهي كريمة والعربي (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وبعض هذه الدراسات ركزت على إبراز أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلاب الجامعة مثل دراسات كل من :الدردير (٢٠٠٤)، و الشلوي (٢٠١١)، ونوفل وأبوعواد (٢٠١٢)، ونوري (٢٠١٤)، وأبوهاشم (٢٠١٥)، والسيد (٢٠١٧) لكن اختلفت هذه الدراسات فيما بينها في تحديد أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً من طلاب الجامعات السعودية رغم أن أغلبها كانت على عينات سعودية ودراسة واحدة فقط قارنت بين الطلاب السعوديين والطلاب المصريين هي دراسة أبوهاشم (٢٠١٥).

غالبية الدراسات استخدمت في تحديد أساليب التفكير المفضلة الأكثر شيوعاً: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) Sternberg & Wagner حيث قام أبوهاشم (٢٠٠٨) بترجمة القائمة وتقنينها على البيئة السعودية في أكثر من دراسة: أبوهاشم (٢٠٠٨)، و (٢٠١٥)، وأبرزت الدراسات التي استخدمتها في الجامعات العربية: دراسات كل من :عجوة (١٩٩٨)، ووقاد (٢٠٠٧) لكن الدردير (٢٠٠٤) قدم ترجمة عربية أخرى للنسخة المصغرة من القائمة وشاركه في تقنينها الطيب، واليوسفي (٢٠٠٩)، والشلوي (٢٠١١)، ونوفل وأبوعواد (٢٠١٢)، والنور (٢٠١٢)، ونوري (٢٠١٤)، وكريمة والعربي (٢٠١٧)، والسيد (٢٠١٧). وغالبية الدراسات العربية –في حدود علم الباحث- كانت العينات فيها من طلاب الجامعات

وليس المرحلة الثانوية والقائمة تتميز بالتنوع حيث تحدد ثلاثة عشر أسلوب تفكير متمايز وتنطلق من إطار نظري واضح هو نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج كما هو موضح في أدوات البحث.

يلاحظ كذلك كثرة الدراسات التي ربطت بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وهي على سبيل المثال لا الحصر : زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg، ووقاد (٢٠٠٧)، واليوسفي (٢٠٠٩)، والشلوي (٢٠١١)، والنور (٢٠١٢)، كريمة والعربي (٢٠١٧) وهذه الدراسات أكدت نتائجها وجود علاقات دالة إحصائياً (موجبة –سالبة) بين أساليب التفكير الأكثر شيوعاً وأساليب التعلم على اختلاف تفضيلاتها باختلاف العينات باستثناء دراسة واحدة هي دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، ودراسة المطوع (٢٠١٧) التي دمجت بين أساليب التعلم والتفكير في متغير واحد وقامت بقياسه تحت مسمى أنماط التعلم والتفكير.

بعض الدراسات كذلك ربطت بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي مثل دراسات كل من: عجوة (١٩٩٨) التي وجدت ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، ودراسة زهانج (٢٠٠٤) Zhang التي أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وأن استخدام الأسلوب الحكمي كان وحيداً في الإسهام بالتحصيل الأكاديمي الجيد في العلوم الطبيعية، في حين كان الأسلوب الملكي دال إحصائياً كمنبأ بتحصيل الطلاب

في التصميم والتكنولوجيا في المجال الدراسي، وتميزت عن هذه الدراسات: دراسة النور(٢٠١٢)، و دراسة الشلوي (٢٠١١) التي بحثت العلاقة بين الثلاث متغيرات: أساليب التفكير وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، وأكدت في نتائجها أن أسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب بأساليب التفكير الأكثر تعقيداً في حين ارتبط أسلوب التعلم السطحي ارتباط موجب دال إحصائياً بأساليب التفكير الأقل تعقيداً.

يلاحظ كذلك أن بعض الدراسات ربطت أساليب التفكير بالنصفين الكرويين مثل دراسات: المطوع (٢٠١٧)، والسيد (٢٠١٧) وهو خارج حدود البحث الحالي؛ في حين كانت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين أو التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير متباينة وغير حاسمة وتختلف باختلاف مجتمع العينة.

**فروض البحث:**

١- أساليب التفكير الأقل تعقيداً البسيطة (الهرمي – الخارجي – الأقلي) هي الأكثر تفضيلاً لدى طلاب العينة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل من: أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من: أساليب التفكير، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل.

٤- يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لأساليب التفكير على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل.

**منهج البحث**

المنهج الوصفي

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن حيث إنه مناسب لطبيعة وأهداف البحث لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل باستخدام معامل الارتباط، ودراسة الفروق في متوسطات درجات قائمة أساليب التفكير واستبيان أساليب التعلم

**الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

معامل الارتباط الخطي، المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، اختبار ت، تحليل الانحدار

**مجتمع البحث**

يتضمن طلاب كليتي الآداب والتربية الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير في مجموعات مشتركة معاً خلال الفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي ١٤٣٩ /١٤٤٠ هجري علماً بأن كلية التربية جامعة الملك فيصل هي التي تقدم هذا المقرر وتحدد أساتذته وليس كلية الآداب علماً بأن عدد الشعب الكلي كان ٧ شعب فيهم جميعاً ٢٦٤ طالب.

**عينة البحث**

تكونت العينة من (123 ) طالب من طلاب كليتي التربية والآداب وتم اختيارهم بأسلوب عمدي من الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير؛

حيث يتم تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير لطلاب كليتي الآداب والتربية في شعب مشتركة بكلية التربية وتم اختيار ٤ شعب بعد موافقة إدارة قسم التربية وعلم النفس بالكلية و تضمنت العينة ( 47 ) طالب من كلية التربية، و (76 ) من كلية الآداب بمتوسط عمر زمني ( ٢١.٨٢ )

**أدوات البحث :**

**١- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢)** Sternberg & Wagner

ترجمة أبو هاشم (٢٠٠٨)، (٢٠١٥)

تتكون القائمة من (٦٥) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ؛ وتقيس القائمة ثلاثة عشر أسلوب للتفكير 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، لاتنطبق بدرجة كبيرة، لاتنطبق بدرجة صغيرة ،لا أعرف ،تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً )، وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير ) على حدة ويوضح الجدول التالي توزيع المفردات على أساليب التفكير :

**جدول ( ٣) توزيع قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج**

| المفردات | الأساليب | المفردات | الأساليب |
|---|---|---|---|
| ٨، ٣٤، ٢١، ٤٧، ٦٠ | الهرمي | ١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣ | التشريعي |
| ٩، ٢٢، ٣٥، ٦١، ٤٨ | الملكي | ٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤ | التنفيذي |
| ١٠، ٢٣، ٣٦، ٦٢، ٤٩ | الأقلي | ٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥ | الحكمي |
| ١١، ٦٣، ٥٠، ٣٧، ٢٤ | الفوضوي | ٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦ | العالمي |
| ١٢، ٥١، ٣٨، ٢٥، ٦٤ | الداخلي | ٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧ | المحلي |
| ١٣، ٢٦، ٣٩، ٦٥، ٥٢ | الخارجي | ٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨ | المتحرر |
| | | ٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩ | المحافظ |

ويتوفر للقائمة مؤشرات مرتفعة للصدق والثبات على عينة سعودية وذلك من خلال الصدق العاملي إذ تشبعت أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بخمسة عوامل تفسر معاً (٧٤,١٤ ٪) من التباين الكلي، وانحصرت معاملات ارتباط المفردات بدرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه بين ( ٠,٤٥٤ ، ٠,٧٢٩) وجميعها دالة إحصائياً، وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (٠,٥٠٣ ، ٠,٧٣) وكانت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (٠,٤٨٦ ، ٠,٦٨٤ ) وبمعادلة جتمان بين (٠,٥٠٧ ، ٠,٧٠٣) (أبوهاشم، ٢٠١٥، ٨٨)

وفي البحث الحالي قام الباحث بحساب مؤشر للثبات على عينة مكونة من ( 50 ) طالب من كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل : فبلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي (٠,٩٢٨) وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (0.924، ٠,٩٢٨) وكانت قيمة معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (٠,٩٢٧) وبمعادلة جتمان (0.925).

**٢- استبيان أساليب التعلم إعداد الباحث**

المفهوم الإجرائي لأسلوب التعلم :يعرفه الباحث على أنه طريقة المتعلم المميزة في التعامل مع المعلومات داخل إطار المقرر الدراسي والتي تتحدد بعاملين حاسمين: الدافع، والاستراتيجية؛ وأمكن التمييز بين أسلوبين أساسيين: الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم.

طريقة تصميم الاستبيان

١- تحديد الهدف من الاستبيان: تصنيف طلاب العينة قيد البحث على أساس مدخلهم إلى التعلم باستخدام التصنيف الثنائي (أسلوب عميق – أسلوب سطحي ) إلى مادة التعلم.

٢- مراجعة الأدبيات: في ضوء نتائج دراسات أنتوستل ورامسدين (١٩٨٣)، وبيجز (١٩٨٧) تم تصميم الصورة الأولية للاستبيان وتكونت الصورة النهائية من ٣٠ مفردة: ١٥ مفردة منها تقيس الأسلوب العميق، و١٥ مفردة تقيس الأسلوب السطحي إلى مادة التعلم. وقد تم تصميم الاستبيان بطريقة أحادية البعد فالدرجة الأعلى من ١٥ التي يحصل عليها الطالب في الاستبيان معناها أن أسلوبه في التعلم أكثر عمقاً، وإذا حصل الطالب على درجة أقل من ١٥ فإنه أكثر ميلاً إلى الأسلوب السطحي في التعلم.

**جدول ( ٤ ) طريقة تقدير درجة استبيان أسلوب التعلم**

| المفردات | بدائل الإجابة | |
|---|---|---|
| | تنطبق | لا تنطبق |
| مفردات الأسلوب العميق (١- ٣- ٥- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٥- ١٧- ١٩- ٢١- ٢٣- ٢٥- ٢٧- ٢٩) | درجة واحدة | صفر |
| مفردات الأسلوب السطحي (٢- ٤- ٦- ٨- ١٠- ١٢- ١٤- ١٦- ١٨- ٢٠- ٢٢- ٢٤- ٢٦- ٢٨- ٣٠) | صفر | درجة واحدة |

### ٣- الخصائص السيكومترية لاستبيان أسلوب التعلم

الصدق العاملي في دراسة سابقة للباحث الحالي: اعتمد الباحث على عينة مكونة من (١٨٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية تبين أن العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة(أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها عاملين، وقد فسرت مجتمعة٢٠,٧٣٨ ٪ من التباين الكلي في درجات أفراد العينة في استبيان أسلوب التعلم

العامل الأول الذي تم استخلاصه تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٢- ٠,٥٧٥) وبلغ الجذر الكامن له (٣,١٨٤)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٠,٦١٤٪)، وتعكس هذه المفردات الاهتمام بالمحتوى وتفاصيله والرغبة في الفهم وعدم ترك أية أجزاء من المحتوى دون استذكار، والاستعانة بكل المصادر الممكنة في التعلم، وبذل المجهود المستمر في التحصيل وحل المشكلات التي تواجهه في المقرر طوال الفصل الدراسي لذلك يمكن تسمية هذا العامل الأسلوب العميق في التعلم".وبالنسبة للعامل الثاني تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٢٢٥- ٠,٥٣٢) وبلغ الجذر الكامن له (٣,٠٣٧)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٠,١٢٤٪)، وتعكس هذه المفردات السعي نحو تحصيل الحد الأدنى من مادة المقرر، وضعف الاهتمام بالتواصل مع المحاضر والرغبة في تخطي المقرر بأي تقدير، وتجاهل الأجزاء الصعبة في المقرر، وبذل مجهود ضعيف في إعداد الأعمال الفصلية والضيق من المهام التي تتطلب التفكير من المستويات العليا ؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالأسلوب السطحي في التعلم.

**الثبات**

في دراسة سابقة للباحث الشريف (٢٠١٣) قام بحساب معامل ثبات الاستبيان بأكثر من طريقة ؛ حيث استخدم برنامج SPSS في حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية على عينة ثبات قوامها ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية فكانت قيمته ( ٠,٧٦ )، وقام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة جتمان فبلغت قيمته (٠,٧١)، كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبيان ( ٠,٧٤ ) ويتضح من ذلك ارتفاع قيم معاملات ثبات استبيان أسلوب التعلم. كما تم التحقق من صدق الاستبيان بأكثر من طريقة (الشريف، ٢٠١٣، ٥٥ )

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة ألفا –كرونباخ على عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل مكونة من ( ٥٠ ) طالب فحصل على معامل ثبات ألفا الكلي وقيمته ( ٠,٥٨١ ) وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (0.541، 0.573) وكانت قيمة معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (0.605) وبمعادلة جتمان (0.574).

**حدود البحث :**

يتحدد البحث الحالي بطبيعة العينة المستخدمة وباستخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. كما يتحدد البحث بالأدوات المستخدمة وهي قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) ترجمة أبوهاشم (٢٠٠٨) ؛ استبيان أساليب التعلم إعداد الباحث، وبالعينة المستخدمة والتي تتكون من ( 47 ) منهم طالب من كلية التربية و(76 ) طالب من كلية الآداب

بمتوسط عمر زمني (21.82 ) من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البحث في الفترة الزمنية من٢٥ / ٢/ ١٤٤٠ هجري إلى ١٥ / ٣ /١٤٤٠ هجري للعام الدراسي ١٤٣٩/ ١٤٤٠ هجري.

* * *

## نتائج البحث: وتحليلها الإحصائي

### النتائج الخاصة بالفرض الأول

ينص الفرض الأول على

**أساليب التفكير الأقل تعقيداً البسيطة (الهرمي – الخارجي – الأقلي) هي الأكثر تفضيلاً لدى طلاب العينة**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات كل من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل أسلوب من أساليب التفكير: والجدول ( ٥ ) يوضح هذه القيم :

**جدول ( ٥ ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير لطلاب العينة**

| م | المتغيرات | كلية التربية ن= ٤٧ | | كلية الآداب ن = ٧٦ | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| ١ | الأسلوب التشريعي | ٢٦.٥٩٥٧ | ٦.٣٥٤٢٥ | ٢٦.٢٣٦٨ | ٦.١٧٢٧٨ |
| ٢ | الأسلوب التنفيذي | ٢٣.٨٢٩٨ | ٦.٠٣٠٠٧ | ٢٤.٦٤٤٧ | ٥.٣٤٨٤١ |
| ٣ | الأسلوب الحكمي | ٢٤.٢٩٧٩ | ٥.٨٠٠٧٣ | ٢٤.١٣١٦ | ٥.٨١٣٤١ |
| ٤ | الأسلوب الملكي | ٢٥.٣٨٣٠ | ٥.٩٤٠١١ | ٢٤.١٨٤٢ | ٥.٦٧٧٣٥ |
| ٥ | الأسلوب الهرمي | ٢٥.١٧٠٢ | ٥.٦٢٣٤٠ | ٢٤.٦٨٤٢ | ٥.٦٦٦٧٧ |
| ٦ | الأسلوب الأقلي | ٢٦.٠٠٠٠ | ٦.٠٤٦٩٢ | ٢٢.٨٨١٦ | ٥.٧٧٣٤٣ |
| ٧ | الأسلوب الفوضوي | ٢١.٧٦٦٠ | ٥.١٤٢٣٨ | ٢٢.٤٠٧٩ | ٤.٦٣٠٨٥ |
| ٨ | الأسلوب المحلي | ٢٣.٢١٢٨ | ٥.٧١٠١٦ | ٢٣.٢١٠٥ | ٦.٣٠١٩٩ |
| ٩ | الأسلوب العالمي | ٢٢.٣١٩١ | ٦.١٥٠٦٧ | ٢٠.١١٨٤ | ٤.٩٢٦٠٣ |
| ١٠ | الأسلوب الداخلي | ٢٢.٥١٠٦ | ٦.٨٣٣٠٢ | ٢٢.٥٦٥٨ | ٥.٨٧٥٠٠ |
| ١١ | الأسلوب الخارجي | ٢٥.٠٦٣٨ | ٦.٣٢٥٩٤ | ٢٤.٣٨١٦ | ٦.١٤٩١٨ |
| ١٢ | الأسلوب المتحرر | ٢٣.١٩١٥ | ٦.٤٧٢٨١ | ٢٣.٣١٥٨ | ٦.٥٢٨٣٢ |
| ١٣ | الأسلوب المحافظ | ٢٢.٧٢٣٤ | ٥.٨٦٧٠١ | ٢١.٧٨٩٥ | ٥.٤٦٨٢٥ |

ويتضح من الجدول السابق (٥) أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية كانت على الترتيب (التشريعي – الأقلي – الملكي – الهرمي – الخارجي – الحكمي – التنفيذي –المحلي – المتحرر- المحافظ – الداخلي – العالمي – الفوضوي ) ؛ في حين كانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية الآداب بالعينة كانت على الترتيب (التشريعي – الهرمي – التنفيذي – الخارجي – الملكي – الحكمي – المتحرر – المحلي – الأقلي – الداخلي – المحافظ – العالمي )

وتختلف هذه النتيجة مع الدردير (٢٠٠٤) حيث توصل إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية بقنا هي أساليب التفكير البسيطة ( الهرمي – الخارجي – الأقلي )، في حين أن الأساليب المولدة للابتكارية (التشريعي –المتحرر – الداخلي – الحكمي –العالمي – الداخلي) كانت في مرتبة متأخرة لديهم (الدردير ، ٢٠٠٤ ، ٢١٩)

وهذا يشير إلى أن أسلوبين من الأساليب المولدة للابتكارية كانا في المراتب الخمس الأولى من تفضيلات طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل وهم: التشريعي (المرتبة الأولى )، والخارجي (المرتبة الخامسة) ،في حين أن أسلوبين من الأساليب المولدة للابتكارية كانا في المراتب الخمس الأولى من تفضيلات طلاب كلية الآداب جامعة الملك فيصل وهما: التشريعي (المرتبة الأولى)، والخارجي (المرتبة الرابعة)، وأن الكليتين اتفقتا في أسلوب التفكير الأكثر تفضيلاً وهو الأسلوب التشريعي.

وتختلف هذه النتيجة عن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلاب السعوديين في دراسة أبو هاشم (٢٠١٥) وهي على الترتيب (الهرمي – الأقلي

– التشريعي – التنفيذي – الحكمي )، وتختلف مع دراسة وقاد (٢٠٠٧) التي استخلصت أن الأسلوب العالمي هو الأكثر شيوعاً لدى طالبات من مكة المكرمة وتختلف التفضيلات تبعاً للفروق بين الجنسين ؛ حيث اقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الذكور م كليتي الآداب والتربية الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير وقد أكدت فروق التفضيلات بين الجنسين بالفعل في نتائج دراسة نوفل وأبوعواد (٢٠١٢) في الجامعات الأردنية وهو خارج حدود البحث الحالي، وكانت أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً بالجامعات الأردنية هي (المحافظ- المحلي – الملكي) في حين كان الأسلوب التشريعي من أقل الأساليب شيوعاً، كذلك نوري (٢٠١٤) الذي كانت أكثر أساليب التفكير شيوعاً (الهرمي –التنفيذي – المتحرر – الفوضوي – الخارجي) وأغلبها بعيد عن الابتكارية، واتفق البحث الحالي مع نتائج دراسة السيد (٢٠١٧) على طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة التي أكدت نتائجها أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى الطلاب هي الأسلوب التشريعي في حين أن أقلها كان العالمي.

وبذلك يمكن رفض الفرض الأول جزئياً لأن الأسلوب التشريعي وهو من أهم الأساليب المولدة للابتكارية جاء في مقدمة تفضيلات طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل لأساليب التفكير وهو من الأساليب المركبة وليس من الأساليب البسيطة للتفكير.

**النتائج الخاصة بالفرض الثاني**

ينص الفرض الثاني على

**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل من: أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض بعد التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات في متغيرات البحث قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار ٢١ في حساب اختبار ت ويوضح الجدول ( ٦ ) الفروق في متوسطات درجات طلاب كليتي: الآداب والتربية في متغيرات البحث:

**جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيم " ت" لدلالة الفروق بين عينتي كلية التربية (ن=٤٧)، وكلية الآداب (ن = ٧٦) على متغيرات البحث**

| المتغيرات | كلية التربية ن=٤٧ | | كلية الآداب ن=٧٦ | | قيم "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | |
| الأقلي | ٢٦.٠٠٠٠ | ٦.٠٤٦٩٢ | ٢٢.٨٨١٦ | ٥.٧٧٣٤٣ | ❖❖٢.٨٥٩ |
| أسلوب التعلم العميق | ١٠.٨٩٣٦ | ٢.٣٧٩٥٧ | ١١.٠٣٩٥ | ٢.٣١٧٧٠ | ٥.٣٣٦ - |
| أسلوب التعلم السطحي | ٧.٢٣٩١ | ٢.٢٠٢٨٧ | ٦.٤٤٧٤ | ٢.٣٩٦٦٤ | ١.٨٢٢ |
| التحصيل الدراسي | ٢٤.٠٤٢٦ | ٣.٨٣٣٢٥ | ٢٢.٠٧٨٩ | ٤.٧٧٧٠٧ | ❖٢.٣٨٢ |
| ❖دال إحصائياً عند ٠.٠٥ | | | | | |
| ❖❖دال إحصائياً عند ٠.٠١ | | | | | |

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في بعد الأسلوب الأقلي فقط من قائمة أساليب التفكير وكانت بقية الفروق في بقية الأساليب بالقائمة بين الكليتين غير دالة إحصائياً؛ وهذه النتيجة يجب تفسيرها في ضوء خصائص ذوي

الأسلوب الأقلي: حيث يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، حاسمون جداً، لا يحققون أهدافهم. ( أبوهاشم، ٢٠١٥، ٨٢)

حيث كانت الفروق في الأسلوب الأقلي لصالح المتوسط الأكبر طلاب كلية التربية ؛ ويمكن أن يكون لاختلاف تخصصات الطلاب حيث يتم تجميعهم في المقررات العامة في شعب مشتركة، وضعف القدرة على اختيار التخصص المناسب وغلق عدة تخصصات في كلية التربية في السنوات الأخيرة دور في عدم وضوح الأهداف وتناقضها لدى طلاب كلية التربية أكثر من نظرائهم الذين يتخصصون من بداية الدراسة بالكلية.

وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الكليتين في متغير التحصيل حيث أخذت درجاتهم في الاختبار الفصلي لمقرر مهارات التعلم والتفكير كمؤشر على مستوى التحصيل الدراسي، والفروق لصالح المتوسط الأكبر طلاب كلية التربية وهذه النتيجة تشير إلى أن طلاب كلية التربية أكثر اهتماماً بالتحصيل في هذا المقرر لأنه يدل على مدى امتلاكهم لمهارات التفكير الأساسية والعليا اللازمة للنجاح في مهنة التدريس بعد التخرج ؛ وفي نتيجة الفرض الثالث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الفوضوي والتحصيل الدراسي ويمكن تفسيره بأن غياب الأهداف الواضحة في الدراسة يجعل الطالب يهتم بالتحصيل من أجل اجتياز المقرر من أجل إنهاء هذه الفترة المتناقضة في حياته ولو بحد أدنى من التوافق الدراسي وهو النجاح والحصول على الشهادة الجامعية.

في حين كانت الفروق بين الكليتين في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (العميق- السطحي) غير دالة إحصائياً وهو ما يشير إلى أن تفضيل أسلوب تعلم معين غير مرتبط إلى حد كبير بالتخصص الدراسي.

واتضح من النتائج أيضاً أن نسبة طلاب كلية التربية الذين يتبنون الأسلوب العميق في التعلم ( 78 ٪ ) مقابل ( ٢١.٢٪) يتبنون الأسلوب السطحي في التعلم في حين أن أن نسبة طلاب كلية الآداب الذين يتبنون الأسلوب العميق في التعلم ( 69.73 ٪ ) مقابل ( 30.2 ٪) يتبنون الأسلوب السطحي في التعلم و العينة ككل كان نسبة من يتبنون الأسلوب العميق (73.2٪) ، ونسبة من يتبنون الأسلوب السطحي ( 26.8 ٪)

هذه النتيجة تتفق مع نتيجة الشلوي (٢٠١١) التي أكدت أن ٧٢ ٪ من طلاب كليتي الآداب والعلوم في جامعة الطائف كانوا يفضلون الأسلوب العميق في حين أن ٢٨٪ فضلوا الأسلوب السطحي في التعلم وهذا يؤكد أن الطلاب يسعون إلى فهم معاني الموضوعات التي تقدم لهم في المقررات الدراسية وربطها بما لديهم من معارف سابقة من أجل تحقيق أهداف عمق تتضمن الوصول إلى مستويات التفكير العليا التي تسمح لهم بالتميز وإظهار قدراتهم الأكاديمية كأساس للحصول على وظيفة مناسبة بعد التخرج.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني جزئياً حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في الأسلوب الأقلي ، ولصالح طلاب كلية التربية ، ووجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في التحصيل الدراسي ولصالح طلاب كلية التربية.

**النتائج الخاصة بالفرض الثالث**

ينص الفرض الثالث على

**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من: أساليب التفكير (بمكوناته ١٣ أسلوب)، وأساليب التعلم (العميق – السطحي)، والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لدرجات كل من طلاب كليتي التربية والآداب في المتغيرات الثلاث: والجدول ( ٧ ) يوضح قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

**جدول ( ٧) قيم معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأسلوبي التعلم والتحصيل لطلاب العينة ن=١٢٣**

| م | المتغيرات | أسلوب التعلم العميق | أسلوب التعلم السطحي | التحصيل الدراسي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الأسلوب التشريعي | 0.073 | 0.١٢٣ | - 0.٠٢٣ |
| ٢ | الأسلوب التنفيذي | 0.117 | 0.٠٩٨ | - 0.٠٥٨ |
| ٣ | الأسلوب الحكمي | 0.148 | ❖❖ 0.٢٥٢ | 0.٠٠٢ |
| ٤ | الأسلوب الملكي | 0.096- | - 0.٠٨٣ | 0.٠٥٥ |
| ٥ | الأسلوب الهرمي | 0.203* | **0.٢٤٩ | 0.٠٠٩ |
| ٦ | الأسلوب الأقلي | 0.038- | - 0.٠٧٢ | *0.٢٠٧ |
| ٧ | الأسلوب الفوضوي | 0.199* | 0.٠٦٩ | - 0.٠٦٦ |
| ٨ | الأسلوب المحلي | 0.091 | 0.١٢٥ | 0.٠٤٣ |
| ٩ | الأسلوب العالمي | 0.115 | 0.٠٤٩ | 0.٠٢٧ |
| ١٠ | الأسلوب الداخلي | 0.025 | - 0.٠٤٣ | 0.٠٠٧ |
| ١١ | الأسلوب الخارجي | 0.095 | 0.١١٠ | - 0.٠٠٤ |
| ١٢ | الأسلوب المتحرر | 0.308** | *0.٢١٠ | - 0.٠١٤ |
| ١٣ | الأسلوب المحافظ | 0.055 | - 0.١٠٤ | - 0.١١٠ |
| | التحصيل الدراسي | 0.176- | 0.054 | |
| | ❖دال إحصائياً عند ٠.٠٥ | | | |
| | ❖❖دال إحصائياً عند ٠.٠١ | | | |

ويتضح من جدول ( 7 ) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الأسلوب الحكمي وأسلوب التعلم السطحي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الأسلوب الهرمي وأسلوب التعلم العميق، وعند مستوى (٠,٠١) مع أسلوب التعلم السطحي. ووجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند (٠,٠٥) بين الأسلوب الأقلي والتحصيل الدراسي.

ويتضح كذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الأسلوب الفوضوي وأسلوب التعلم العميق، ووجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب المتحرر وأسلوب التعلم العميق عند مستوى (٠,٠١)، وعند مستوى (٠,٠٥) مع أسلوب التعلم السطحي.

أي أن هذه النتيجة يمكن تلخيصها أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب التفكير: (الحكمي – الهرمي – المتحرر) في حين ان اسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب التفكير: ( الهرمي – الفوضوي – المتحرر)

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg التي وجدت أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط إيجاباً مع الأساليب البسيطة وارتبط سلباً مع الأساليب (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، ولكن تتفق مع البحث الحالي في الارتباط الطردي ذو الدلالة الإحصائية بين أسلوب التعلم العميق و الأسلوب الهرمي ومع الأسلوب المتحرر.

ووجد الدردير (٢٠٠٤) أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب التفكير: (التنفيذي- المحلي المحافظ –الملكي -

الداخلي) في حين أن أسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب التفكير: (العالمي- الهرمي- الملكي- الأقلي- الخارجي ) (الدردير ، ٢٠٠٤، ٢٢١).

وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة البحث الحالي باستثناء ارتباط أسلوب التفكير الهرمي مع أسلوب التعلم العميق ارتباط موجب دال إحصائياً وهو توافق منطقي في النتائج ؛ حيث أن الأسلوب الهرمي أسلوب مركب في التفكير ويحتاج إلى مدخل عميق في التعلم بالتالي يبدو إرتباطه القوي بالأسلوب العميق طبيعي ومقبول ويمكن تفسيره فالملاحظ أن أسلوب التعلم العميق في البحث الحالي أرتبط بأساليب أكثر تعقيداً وعمقاً مثل الأسلوب الهرمي والأسلوب المتحرر.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة النور (٢٠١٢) التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وتختلف مع نتائج دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم وأساليب التفكير.

وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث جزئياً حيث وجدت ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب السطحي وكل من ( الحكمي – الهرمي – المتحرر)، وكذلك بين الأسلوب العميق وكل من ( الهرمي- الفوضوي – المتحرر).

**النتائج الخاصة بالفرض الرابع**

ينص الفرض الرابع على :

**يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لأساليب التفكير على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كليتي : التربية والآداب بجامعة الملك فيصل.**

وللتحقق من هذا الفرض يمكن إجراء تحليل الانحدار حيث ثبت من نتائج الفرض الثالث وجود.

علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الأقلي فقط والتحصيل الدراسي.

وبالتالي يمكن تفسير العلاقة بين الأسلوب الأقلي والتحصيل الدراسي من خلال النموذج الانحداري البسيط حيث يمكن استنتاج معادلة إنحدارية تصف العلاقة بين المتغيرين وللوصول إلى ذلك استخدم الباحث برنامج SPSS لتطبيق تحليل الانحدار الخطي البسيط :

من النتائج السابقة في الفرض الثالث وجد أن قيمة معامل الارتباط الخطي بين المتغيرين وهما الأقلي والتحصيل هي ( ٠,٢٠٧ ) وهي قيمة تدل على ارتباط طردي دال إحصائياً، وقيمة مربع معامل الارتباط (٠,٠٤٣) وهذه القيمة تعني أن ٤٪ من التغير في درجات التحصيل يمكن تفسيرها بالعلاقة الخطية مع الأسلوب الأقلي.

والجدول التالي يوضح نتيجة تحليل التباين الانحداري بين المتغيرين : (الأسلوب الأقلي – التحصيل الدراسي).

**جدول ( ٨) تحليل التباين الانحداري لتأثير الأسلوب الأقلي على درجة التحصيل الدراسي ن =١٢٣**

| النموذج | البيان | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الانحدار | 106.811 | ١ | 106.811 | 5.402 | *.022 |
| | البواقي | 2392.604 | ١٢١ | 19.774 | | |
| | المجموع | 2499.415 | ١٢٢ | | | |

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ وأن يمكن تفسير جزء من تباين درجات التحصيل الدراسي لأثر المتغير المستقل وهو الأسلوب الأقلي أي أن تأثير الأسلوب الأقلي على درجة التحصيل الدراسي دال إحصائياً ؛ وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب التحصيلية بدلالة درجاتهم في الأسلوب الأقلي وأمكن استخلاص معادلة انحدارية كالتالي

التحصيل الدراسي = ١٩.١+ (٠.١١٥ ) الأسلوب الأقلي

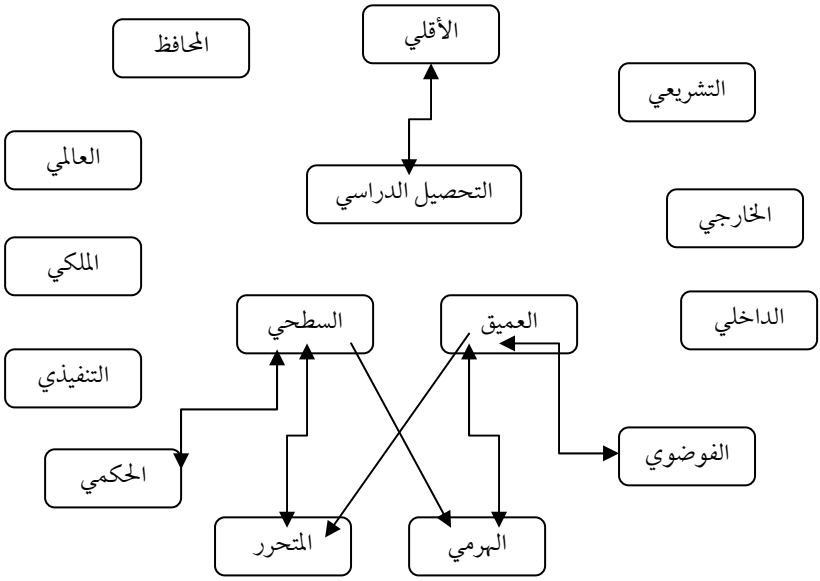
ولم تسمح قيم معاملات الارتباط بين بقية الأساليب ودرجة التحصيل الدراسي بالحصول على معادلة انحدارية متعددة المتغيرات حيث كانت غالبية القيم منخفضة وغير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة أمكن تفسيرها في ضوء خصائص ذوي الأسلوب الأقلي بالعينة وفي حدود ضعف الارتباطات بين أسلوب التعلم كذلك والتحصيل الدراسي.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة Zhang(2004b) التي توصلت إلى أن الأسلوب الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات ؛ خاصة أنه من المعروف أن الأسلوب الأقلي

أبسط من الأسلوب الهرمي وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى اختلافات ثقافية بين المجتمعين في الدراستين.

وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع جزئياً حيث يوجد بالفعل تأثير موجب دال إحصائياً ولكن لأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير (وهو الأسلوب الأقلي) على درجة التحصيل الدراسي لطلاب كليتي التربية والآداب في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

ويمكن التعبير عن العلاقة السببية بين الثلاث متغيرات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي وفق الشكل التالي :




**شكل (١) رسم توضيحي للعلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث حسب النتائج**

* * *

**الخلاصة والاستنتاجات**

أشارت نتائج الفرض الأول إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية كانت على الترتيب (التشريعي – الأقلي – الملكي – الهرمي – الخارجي – الحكمي – التنفيذي –المحلي – المتحرر- المحافظ – الداخلي – العالمي – الفوضوي ) ؛ في حين كانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية الآداب بالعينة كانت على الترتيب (التشريعي – الهرمي – التنفيذي – الخارجي – الملكي – الحكمي – المتحرر – المحلي – الأقلي – الداخلي – المحافظ – العالمي )

وأشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في بعد الأسلوب الأقلي فقط من قائمة أساليب التفكير لصالح طلاب كلية التربية وكانت بقية الفروق في بقية الأساليب بالقائمة بين الكليتين غير دالة إحصائياً

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي : الآداب والتربية في درجة التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير، والفروق لصالح المتوسط الأكبر طلاب كلية التربية ؛ أشارت النتائج كذلك إلى أن نسبة الذين يفضلون الأسلوب العميق في التعلم من طلاب العينة بلغت (73.2٪) ، ونسبة من يفضلون الأسلوب السطحي في التعلم بلغت ( 26.8 ٪)

وأشارت نتائج الفرض الثالث إلى أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب التفكير: (الحكمي – الهرمي – المتحرر) في حين أن اسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب التفكير: ( الهرمي – الفوضوي – المتحرر)

وأشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الأقلي ودرجة التحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لطلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل وأن هذا التأثير الإيجابي لدرجة الأسلوب الأقلي في التفكير على درجة التحصيل الدراسي كان منبأ جيد بالتحصيل الدراسي حيث أمكن استخلاص معادلة انحدارية بسيطة تصف هذه العلاقة :

| |
|---|
| التحصيل الدراسي = ١٩,١+ (٠,١١٥ ) الأسلوب الأقلي |

* * *

**التوصيات**

١- لابد من تقديم أساليب تدريس وبرامج تربوية راعية للأساليب المولدة للابتكارية لأن هذه الأساليب تسهم في تشكيل بروفيلات شخصية قوية للمتعلمين والنتائج أكدت أن طلاب العينة يمتلكون هذه الأساليب وأنها أكثر تفضيلاً من غيرها من الأساليب وهي نقطة إيجابية يجب البناء عليها.

٢- لابد من بحث أسباب تفوق طلاب كلية التربية على طلاب كلية الآداب في التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لما لهذا المقرر من دور مهم في تأهيل الطالب المعلم لوظيفة التدريس.

٣- ارتباط أسلوب التعلم السطحي باساليب تفكير معينة دون غيرها وارتباط أسلوب التعلم العميق بأساليب أخرى ارتباط دال إحصائياً يجعلنا في حاجة إلى مزيد من الدراسات حول أهم أساليب التفكير التي يمكن تنميتها وتعديلها لدى طلاب الجامعة كي تنمي أسلوب عميق في التعلم لديهم.

٤- تشير نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أنه ثمة أساليب تفكير معينة تؤدي إلى تبني أساليب معينة في عملية التعلم قد تؤدي بدورها إلى رفع أو خفض مستويات التحصيل الدراسي ومن ثم فإن التربويون والأكاديميون يجب أن يهتموا بالعلاقات السببية بين مثل هذه المتغيرات كي يتحكموا في العوامل الجوهرية المؤثرة في ظاهرة التحصيل الأكاديمي وهو امر يهم العاملين في وحدات الجودة ومراكز القياس الجامعي ؛ لذلك فإن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أساليب التفكير المركبة (المولدة للابتكارية) وأسلوب التعلم العميق( كمثال على الرغبة في التفوق والتميز) والتحصيل الدراسي يظل هدف مهم يجب أن تسعى إليه البرامج التعليمية في كليات التربية وكليات

الآداب التي يلتحق بعض خريجوها ببرامج الدبلوم التربوي فيما بعد كي يصعملوا في التدريس وبالتالي فإن مقررات من قبيل مقرر مهارات التعلم والتفكير يمكن أن يسهم تطويرها في تحقيق مثل هذا الهدف حيث ينمي المقرر بطبيعته وعي الطلاب عن مهارات التفكير وأساليب التفكير وحل المشكلات وأساليب التعلم ومهارات الاستذكار وكيف يمكن توظيفها بشكل فعال في الحصول على درجات مرتفعة في مواقف التقييم نهاية الفصل الدراسي الأمر الذي ينعكس إيجاباً على بقية المقررات وعلى مستويات التحصيل الأكاديمي وبالتالي تتحسن وترتفع جودة مخرجات برامج كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل وهو أمر يهم القائمين على وحدات الجودة في الكليتين ومركز القياس التابع لإدارة جامعة الملك فيصل. وفي هذا الإطار يوصي الباحث كذلك بالتالي :

٥- توجيه المسؤولين عن برامج الجودة في كليتي التربية والآداب بأهمية تدريب ومساعدتهم على تحديد ومعرفة أساليبهم في التفكير ويمكن أن يتم ذلك من خلال وحدات ولجان الإرشاد الأكاديمي بكل كلية لأن معرفة أسلوب كل طالب في التفكير يمكن من رسم بروفيلات واضحة لكيفية تعامله مع المادة العلمية في كل مقرر دراسي وهو أمر يرتبط بلا شك بمستواه التحصيلي في الدراسة بالجامعة.

٦- توجيه المسؤولين عن برامج الجودة في كليتي التربية والآداب بأهمية تدريب ومساعدتهم على تحديد ومعرفة أساليبهم في التعلم ويمكن أن يتم ذلك من خلال وحدات ولجان الإرشاد الأكاديمي بكل كلية لأن معرفة أسلوب كل طالب في التعلم يحدد ما إذا كان يتبنى مدخل سطحي أم عميق

(هذا يتضح بغض النظرعن مسمى النماذج النظرية المتبناة في تحديد أساليب التعلم) ولأن تبني الطالب أساليب سطحية يعني أنه قرر يخرج من مضمار التميز والتفوق والارتقاء في السلم التحصيلي أثناء الدراسة في الجامعة وأن كل همه هو النجاح بأقل تقدير وأقل مجهود ودون فهم معاني الموضوعات الدراسية وهو أمر خطير كذلك ينعكس على النتائج وجودة المخرجات في كل برامج الكليات وهو كذلك أمر يهم العاملين في وحدات الجودة.

* * *

**البحوث والدراسات المقترحة**

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى بحث العلاقات بين أساليب التفكير المركبة (المولدة للابتكارية) وأسلوب التعلم العميق بالتحديد على طالبات الجامعة.

- إجراء دراسات مقارنة أخرى تهدف إلى بحث العلاقات بين أساليب التفكير وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل في كليات أخرى بالجامعة بالتحديد التخصصات العلمية (كليات الطب والعلوم والزراعة والصيدلة)

- التحديث المستمر لتوصيفات مقرر مهارات التعلم والتفكير في كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل لإعطاء وزن نسبي أكبر لموضوع أساليب التفكير وأساليب التعلم وكيفية قياسهما وتحديدهما بدقة.

- استخدام استراتيجيات تدريسية وأساليب تقويمية تتفق مع أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة.

- إجراء دراسات مقارنة بين أساليب التفكير البسيطة والأساليب الأكثر تعقيداً في علاقتهما بالتفكير الابتكاري لما أكدته الدراسات من أن الأساليب الأكثر تعقيداً هي المولدة للابتكارية.

* * *

## المراجع


- أبو هاشم، السيد (2008).الخصائص السكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة الجامعة، مركز بحوث كلية التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (٢٦٩).
- أبوهاشم، السيد (٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة.، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤٨(١)، ٧٧- ١٠٢.
- الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، القاهرة عالم الكتب.
- الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤).أساليب التفكيرلستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية ؛ دراسة عاملية، البحث الثاني في **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، القاهرة عالم الكتب، ١٣٣- ٢٦٧.
- السيد، محمود علي (٢٠١٧). أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بالنصفين الكرويين لطلاب الجامعة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ١٨(٢)، ١١- ٤٧.
- الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٢). **التعلم التأملي ؛** مفهومه –تطبيقاته، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٣). طرق حل مشكلات الاستدلال التحليلي لذوي مدخل التعلم (العميق – السطحي) من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٣(٢)، ٢٣- ٨٧.
- الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٧). درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في

ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٨(٣)، ٤١٧- ٤٤٦.

- الشلوي، علي بن محمد مبارك (٢٠١١). أساليب التعلم وأساليب التفكيروعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، عالم التربية، ١٢(٣٦)، ٣٢٥- ٣٧٣.
- العتوم، عدنان يوسف. ( ٢٠٠٤ ): **علم النفس المعرفي** النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- الفقيه، أحمد بن حسين (٢٠٠٧). أساليب التفكير لدى طلاب جامعة الملك سعود: كليتا التربية والعلوم أنموذجاً، مجلة كليات المعلمين – العلوم التربوية – ٧(٢)، ١٠١ - ١٣٢.
- المطوع، نايف عبد العزيز (٢٠١٧). أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٦(١٩) ،١٦٠- ١٦٩.
- النور، أحمد يعقوب (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان، مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢٨(٢)، ١٢٢- ١٥٥.
- اليوسفي، علي (٢٠٠٩). **أساليب التفكير والتعلم عند طلبةكلية الفقه**، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.
- عجوة، عبد العال (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩ (٣٣)، ٣٦٣- ٤٢٥.
- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي ،نايفه(٢٠٠٠): **تصميم التدريس** ، الطبعة الأولى، عمان –الأردن، دار الفكر.

- كريمة، كروش و العربي، غريب (٢٠١٧). مقال حول أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة وهران، ١ (٣٠)، ٢٤١ –٢٥٦. تم استرجاعه بتاريخ (٢٠١٨/١/١٦)
https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15279/1/S3022.pdf
- وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.تم استرجاعه بتاريخ (١٩/ ١١/ ٢٠١٨) متاح
http://www.gulfkids.com/ar/book34-2143.htm
- نوري، أحمد محمد (٢٠١٤). أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين، مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٥(٢)، ٤٧٩- ٤٨١.
- نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال (٢٠١٢).أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية –٢٦(٥)، ١٢١٧- ١٢٥٧.
-Albaili, M. A. (1995). An Arabic version of the Study Process Questionnaire: Reliability and validity. Psychological Reports, 77, 1083-1089.
-Biggs, J. B.(1987). Students approaches to learning and studying. Hawthorn, Australia: Australian Council foe Educational Research.
-Biggs, J. B.(1992). Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires (Education Paper No. 14). Hong Kong: Faculty of Education, the University of Hong Kong.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983) Effects of academic departments on students' approaches to studying, British Journal of Educational Psychology, 51, 368–383.
- Entwistle, N. (1988). "Motivational Factors in Students' Approaches to Learning", in: Learning strategies and learning styles. Edited by R. R. Schmeck. New York: Plenum Press. pp. 21-49.
- Grigorenko, E. L.and Sternberg, R. J (1993). Thinking Styles and the gifted. Roeper Review, 16, 122–130.
- Grigorenko, E. L.and Sternberg, R. J (1995). Styles of Thinking in the school. European Journal for High ability, 6, 201–219.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Style of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional Children, 63, 295–312.

- Gregorc, A. F. (1985). Inside styles: Beyond the basics. Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Holland, J. L. (1973). Making vocational choices. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kagan, J. (1976). The Second Year: The Emergence of Self Awareness. USA: Harvard University Press.
-Kember, D. & Gow, D. (1990). Cultural specificity of approaches to study. British Journal of Educational Psychology, 60, 356-363.
-Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
-Marton, F., & Booth, S. A. (1997). Learning and awareness. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moon, J (1999). Reflection in Learning and Professional Development, kogan page, London.
- Myers, P.C., P. Thaddeus, and R.A. Linke, (1980): A search for interstellar pyrrole: Evidence that rings are less abundant than chains. Astrophys. J., 241, 155-157, doi:10.1086/158326.
- Myers, LB., & McCaulley, M.H. (1988). Manual: A guide to the development and use of the MyersBriggs Type Indicator. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rose RJ, Hall CW, Bolen LM, Webster RE.(1996). Locus of control and college students approaches to learning. Psychological Reports. ,79:163–171.
-Sadler-Smith, E., & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. British journal of Educational Psychology, 68, 81-93.
-Schmeck, R. R. (1983): Learning styles of college students, in R.F. Dillon & R.R. Schmeck (eds.) Individual differences in cognition. New York: Academic Press, inc., 233-279.
-Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31(4), 197-224.
- Sternberg, R. (1990). Thinking styles: Keys to understanding Student performance. Phi Delta Kappa. 71,366-371.
- Sternberg, R. (1992). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.
- Sternberg, R. (1994). Allowing for Thinking Styles, Educational Leadership, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J and Wagner, R. K.(1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished manual, Yale University.
- Sternberg, R. J and Wagner, R. K. and Zhang, L.(2003). Thinking Styles Inventory. Unpublished manual, Yale University.
- Witkin, H. A. (1978). Field dependence-independence in cultural adaptation. Heinz Werner lecture series. Worcester, MA: Clarke University Press.

- Zhang, Li-Fang (2002). Thinking Styles and Cognitive Development, The Journal of Generic Psychology, 163(2), 179-195.
- Zhang, Li-Fang (2004a).Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, The Journal of Psychology, 138(3), 233-252.
- Zhang, Li-Fang (2004b). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, The Journal of Psychology, 138(4), 351-370.
- Zhang, Li-Fang (2008). Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory Study, The Journal of Psychology, 142(1), 37-55.
-Zhang, Li-Fang and Sternberg, R. (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations, The Journal of Psychology, 134(5), 469-489

- Elsherif, Khaled Hassan Bakr (2013). Methods of solving analytical reasoning problems for those following the learning approach (deep - surface) of students of the Faculty of Education, Alexandria University, Journal of Faculty of Education, Alexandria University, 23 (2), 23-87.
- Elsherif, Khalid Hassan Bakr (2017). The degree of mastery of critical thinking and academic self-efficacy as conceived by a sample of students of the Faculty of Education, King Faisal University in light of the levels of academic achievement, Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 18 (3), 417- 446.
- Waqad, Ilham Ibrahim Mohamed (2007). Styles of Thinking and their Relation to Learning Approaches and Target Attitudes of BA Students in Makkah, PhD Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 19/11/2018 Available
- http://www.gulfkids.com/en/book34-2143.html.
- Katami, Youssef and Abu Jaber, Majid and Qatami, Nayefeh (2000): Design of Teaching, First Edition, Amman-Jordan, Dar Al-Fikr.
- Karima, Kroche and Al-Araby, Gharib (2017). An article on the styles of thinking according to Sternberg theory and its relation to learning patterns according to Biggs theory, Journal of Human and Social Sciences, University of Oran, 1 (30), 241-256. Retrieved on (16/1/2018)
- https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15279/1/S3022.pdf
- Noury, Ahmed Mohamed (2014). Thinking Styles for Outstanding Students, Jerash Journal for Research and Studies, 15 (2), 479-481.
- Noufal, Mohammed, and Abu Awad, Ferial (2012). Common Thinking Styles in the Light of the Theory of Self-Governance for Jordanian University Students, An-Najah University Journal of Research, Humanities, 26 (5), 1217-1257.

❊ ❊ ❊

## List of References:


- Abu Hashim, E. (2008). The Psychometric Characteristics of Thinking Styles Scale in the Light of the Sternberg Theory of University Students, Research Center of the College of Education, College of Education, King Saud University, (269).
- Abu Hashim, E. (2015). Thinking Styles in light of Sternberg's theory: A comparative study between two Egyptian and Saudi students. , Journal of Education and Psychology, 48 (1), 77-102.
- Agwa, Abdel-Al (1998). Styles of Thinking and its Relation to Some Variables, Journal of the Faculty of Education, Banha University, 9 (33), 363- 425.
- Aldreder, Abdel Moneim Ahmed (2004). Contemporary Studies in Cognitive Psychology, Part I, Cairo, Alam Elkotob.
- Aldreder, Abdel Moneim Ahmed (2004). Thinking styles of Sternberg for students of the Faculty of Education in Qina and its relationship to learning approaches and some characteristics of personality; a global study, the second research in contemporary studies in cognitive psychology, Part I, Cairo, Alam Elkotob, 133-267.
- Al-Faqih, Ahmed Ibn Hussein (2007). Styles of Thinking for King Saud University Students: Colleges of Education and Science Model, Journal of Teacher Colleges. Educational Sciences - 7 (2), 101 -132.
- Al-Motawe, Nayef Abdel Aziz (2017). The patterns of learning and thinking prevalent among the students of the Faculty of Education in Al-Dawadmi at Shakra University in Saudi Arabia, Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 6 (19), 160- 169.
- Al-Nour, Ahmed Yaqoub (2012). Styles of thinking and their relation to the learning approach and academic major and achievement for the students of the Faculty of Education, Jazan University, Journal of the Faculty of Education in Assiut, 28 (2), 122-155.
- Al-Shalawi, Ali bin Mohammed Mubarak (2011). Approaches of learning and styles of thinking and their relation to academic achievement in a sample of students of Taif University in light of the student's major and level of education, The World of Education, 12 (36), 325-373.
- Alyosfi, Ali (2009). Styles of thinking and learning among students of the Faculty of Fiqh, Center for the development of teaching and university training, University of Kufa.
- Atom, Adnan Yousef. (2004): Cognitive and Applied Psychology, Amman, Jordan, Dar Al Masirah.
- Elsayed. Mahmoud Ali (2017). Styles of thinking and learning approaches and their relation to the hemispheres of the university students, Journal of Psychological and Educational Sciences, University of Bahrain, 18 (2), 11-47.
- Elsherif, Khaled Hassan Bakr (2012). Reflective Learning; Concept and Applications, Alexandria, Dar Elgamaa Elgadida.

# Modeling the causal relationships between the thinking Styles and learning Approaches and the Academic Achievement among sample of education and Arts Students at King Faisal University

**Dr. Khaled Hassan Bake Al-Sahrif**
Department of Psychology College of Education,
Alexandria University and King Faisal University

**Abstract:**

The paper aims to identify the preferred styles of thinking to students of the faculties of Education and Arts at King Faisal University and to identify their learning styles at the two colleges, as well as to model the causal relationships between the thinking styles and the deep or surface style of learning among the population of the study. To achieve this, the thinking styles inventory of Sternberg and Wagner (1992), translated by Abu Hashim (2008), and the questionnaire of learning styles were applied by the researcher after verifying their psychometric characteristics on a sample of (123) male students. The results show that the most preferred thinking styles of education to students were (Legislative - Minor - Royal - Hierarchy - External - Judiciary - Executive - Local - Liberal - Conservative - Internal - World - Anarchist) but for arts students the result was (Legislative - Hierarchy - Executive -Externally - Royal - Judiciary - Liberal - Local - Minor - Internal - Conservative – World respectively). There were statistically significant differences between the average scores of students of the two colleges in the minor style only inclining to education The percentage of those who prefer the deep approach among sample students was 73.2%, those who prefer the surface approach 26.8%, and the surface approach was significantly positive correlated with the styles (Judiciary - Hierarchy -liberal), while the deep approach was significantly positive correlated with the styles (Hierarchy - Anarchist -liberal) and the correlation coefficient between achievement and the minor style enabled to deduce the following regression equation:

Achievement = 19.1+ (0.115) Minor style

**Key words:** Thinking Styles- Learning Approach – King Faisal University