الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية: تخصص تربية الخاصة

من إعداد الطالبة:

مريم دبيلي

إشراف الأستاذ :

د. خيرة لزعر

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الجامعة	الصفة
د/ ليلى خنيش	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	رئيسا
د/ خيرة لزعر	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مشرفا و مقررا
د/ غربي عبد الناصر	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مناقشا

السنة الجامعية : 2018-2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر
في علوم التربية: تخصص تربية الخاصة

من إعداد الطالبة:
مريم دبيلي

إشراف الأستاذ :
د. خيرة لزعر

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الجامعة	الصفة
د/ ليلى خنيش	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	رئيسا
د/ خيرة لزعر	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مشرفا و مقررا
د/ غربي عبد الناصر	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مناقشا

السنة الجامعية : 2018-2019

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر إلى الله عز وجل الذي وهبني من الصبر والتوفيق

ما ساعدني على إتمام هذه الدراسة فالحمد لله

والشكر له ولوالدي الكريمين وجميع عائلتي

عرفانا بما قدموا لي من مساعدات لإنجاز هذا العمل

كما أخص بالشكر والتقدير أستاذتي المشرفة على هذا العمل

الدكتورة : خيـرة لزعر

وإلى صديقاتي في الدراسة وأشكر أيضا الموظفين في الثانويات على مساعداتهم لي في إجراءات هذا البحث العلمي

وكل الشكر إلى من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد

ولو حتى بكلمة طيبة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا، وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. حيث تم اتباع المنهج الوصفي، وشملت الدراسة عينة قدرت بـ(72) تلميذ وتلميذة من المتفوقين دراسيا من تلاميذ المرحلة الثانوية ومن مختلف التخصصات ومن جميع المستويات الدراسية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتان تمثلتا في: استبيان أساليب التفكير لـ "جاسم مؤيد الجميلي"(2013)، واستبيان أساليب التعلم: لـ "جاسم مؤيد الجميلي"(2013).وقد تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

– تحقق جزئي للفرضية الأولى التي تنص على أنه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أساليب التفكير و درجات أساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا".

– عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص على أنه" توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)".

– تحقق جزئي للفرضية الثالثة التي تنص على أنه "توجد فروق في متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (علمي ،أدبي ،تقني)".

– عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على أنه "توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس(ذكر، أنثى).

– عدم تحقق الفرضية الخامسة التي تنص على أنه "توجد فروق في متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص(علمي، أدبي، تقني)".

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، أساليب التعلم، المتفوقين دراسيا.

Abstract:
The present study aims at determining the nature of the relationship between the thinking methods and the learning methods of those who excel academically through a field study on a sample of secondary school students. The descriptive approach was followed. The study included a sample of (72) excellent students and secondary school students from different branchesand in different levels. To reach the objective of the study, two tools were used: the Cognitive Style Questionnaire Jasmine Moayyed Al Jumaili (2013) and Learning Style Questionnaire Jasmine Al-Jumaili (2013). A variety of statistical methods have been used, using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program.

The study reached a set of results as follows:

- Partial occurrence of the first hypothesis, which states that "there is a statistically significant relationship between the degrees of thinking methods and the degrees of learning methods of those who excel academically," is confirmed

- The second hypothesis, which states that "there are statistically significant differences in the mean of the thinking methods of the sample of the study by sex variable (male, female)" is disconfirmed.

- Partial occurrence of the third hypothesis, which states that "there are differences in the average methods of thinking among the members of the study sample according to the variable of specialization (scientific, literary, technical),” is confirmed.

- The hypothesis, which states that "there are statistically significant differences in the average learning methods of the study sample by gender variable (male, female) is disconfirmed.

- The fifth hypothesis, which states that "there are differences in the average learning methods among the members of the study sample by the variable of specialization (scientific, literary, technical), is disconfirmed"

Keywords : Thinkingmethods, Learning methods, Educational excellence

قائمة المحتويات :

شكر و تقدير	**أ**
ملخص الدراسة بالعربية	**ب**
ملخص الدراسة بالإنجليزية	**ج**
قائمة المحتويات	**د**
قائمة الجداول	**هـ**
قائمة الأشكال	**و**
مقدمة	1
الفصل الأول **تقديم الدراسة**	
1-إشكالية الدراسة	5
2- تساؤلات الدراسة	10
3- فرضيات الدراسة	11
4- أهداف الدراسة	11
5- أهمية الدراسة	12
6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	12
7- الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني **أساليب التفكير**	
تمهيد	32
1- نبذة تاريخية عن أساليب التفكير	32
2- تعريف التفكير	33
3- خصائص التفكير	33
4- تعريف أساليب التفكير	34
5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير	35

6- تصنيفات أساليب التفكير حسب "هاريسون وبرامسون"	38
7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير	40
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث **أساليب التعلم**	
تمهيد	46
1- تعريف التعلم	46
2- تعريف أساليب التعلم	47
3- أهمية أساليب التعلم	48
4- تطبيقات أساليب التعلم	49
5- أساليب التعلم – إستراتيجيات التعلم	51
6- بعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم	51
7- تصنيفات أساليب التعلم حسب " بيجز"	57
8- خلاصة الفصل	61
الفصل الرابع **المتفوقين دراسيا**	
تمهيد	63
1- مفهوم التفوق	63
2- تعريف المتفوقين دراسيا	63
3- خصائص المتفوقين دراسيا	64
4- التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق	67
5- أساليب الكشف عن المتفوقين دراسيا	67
6- أهم البرامج المقترحة لرعاية المتفوقين دراسيا	68
7- تجربة الجزائر في الاهتمام بالمتفوقين دراسيا	69
8- خلاصة الفصل	72
الفصل الخامس	

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	75
1- منهج الدراسة	75
2- حدود الدراسة	75
3- عينة الدراسة	75
4- أدوات جمع البيانات	77
5- الأساليب الإحصائية	82
خلاصة الفصل	83
الفصل السادس **عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الأساسية**	
تمهيد	85
1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	85
2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	87
3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	90
4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	93
5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	95
الاستنتاج العام	99
قائمة المراجع	101
الملاحق	108

فهرس الجداول :

جدول (01) التعقيب على الدراسات السابقة	22
جدول (02)خصائص عينة الدراسة	76
جدول (03) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب التفكير .(ن=31)	78
جدول (04) يوضح مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التفكير (ن=31).	80
جدول (05) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم .(ن=31)	81
جدول (06) يوضح مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم (ن=31).	82
جدول (07) يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أساليب التفكير و أساليب التعلم (ن=72)	85
جدول (08) يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات درجات (الذكور، الإناث) على أبعاد مقياس أساليب التفكير	88
جدول رقم (09) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين المتوسطات في الاداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير بحسب متغير التخصص الدراسي	91
جدول(10) اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص الدراسي	92

جدول(11) يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكور، وإناث) على أبعاد مقياس أساليب التعلم	94
جدول رقم (12) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVAللفروق بين المتوسطات في الاداء على أبعاد مقياس أساليب التعلم بحسب متغير التخصص الدراسي	97

فهرس الأشكال:

شكل(1) مخطط "بيجز"(Biggs , 1987)لأساليب التعلم	53
الشكل (2) دورة أساليب التعلم عند كولب	55
الشكل(03) منحنى بياني للفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص الدراسي	92

مقدمة

مقدمة

إن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماما متزايدا بما يسمى بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفع إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. ويرى دي بونو (1994) إن التفكير السليم يهيئ الإنسان للشعور الصحيح السليم حيث يكون الشعور غير مضلل أو خاطئ في اتخاذ القرارات فيتجنب الشخص الأحكام الارتجالية ويعطي الوقت الكافي لدراسة النقاط قبل اتخاذ القرارات والأحكام .وان معرفة أساليب التفكير تساعد على الاستدلال على الشخصية ، من ثم تساعد على الاختيار الأمثل للتعامل. حيث ان لأساليب التفكير أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لأن معرفة المدرس لأساليب تفكير طلبته ستساعده على اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم، وتجعله أكثر قدرة في طريقة تقديمه للمادة الدراسية، كما تساعده في عملية التقييم. وتعبر أساليب التفكير عن الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه فأسلوب التفكير ليس مستوى الذكاء ولكنه طريقة الفرد في استخدام الذكاء.(الجميلي،2013)

كما يعد التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة ، باعتبار الحياة تعلم و التعلم حياة، فالفرد يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته بحيث لا يمكنه العيش ومواجهة صعوبات الحياة ومقتضياتها إلا بالتعلم الدائم، ولهذا فالتعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة، فهي عملية بناء و تجديد للمعرفة و الخبرة. و موضوع التعلم والتفكير من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية كما أن التفكير هدف مهم من أهداف العملية التعليمية. وقد لاحظ بعض الباحثين ان استعمال أساليب التعليم الفعالة، هو أحد العوامل التي تؤثر في سرعة نجاح المتعلم وقدرته على التفوق الدراسي والإنجاز فيه فلقد بات من الضروري أن يكون المعلمون على دراية بأساليب تعلم طلبتهم ليسنى لهم اختيار أساليب التعليم الملائمة لهذه

الأساليب بغية تحقيق الأهداف المرجوة من دراسة المحتوى التعليمي المقرر .(عبدالرضا،2014).

ويلاقي التفوق الدراسي والمتفوقين اهتماما متزايدا في كثير من دول العالم، ويتضح هذا الاهتمام من خلال ظهور العديد من المؤسسات العلمية والوطنية والدولية والدراسات والأبحاث التي أسهمت إلى حد كبير في الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمعات، فالمتفوقون بحاجة إلى توفير البيئة الأنسب لهم لما يمتلكوه من قدرات ومهارات تميزهم عن أقرانهم العاديين في مجالات عدة منها التفكير. لذا جاء موضوع الدراسة الحالية للكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى المتفوقون دراسيا. وقد تضمن موضوع الدراسة جانبين جانب نظري وجانب ميداني، فالجانب النظري يشمل أربعة فصول: الفصل الأول خاص بتقديم الدراسة، أما الفصل الثاني وهو فصل أساليب التفكير، أما الفصل الثالث فهو فصل خاص بأساليب التعلم والفصل الرابع خاص المتفوقون دراسيا. والجانب الميداني شمل فصلين: الفصل الخامس ويتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وفيه منهج الدراسة وحدود الدراسة، عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة. كذلك الفصل السادس ويتضمن عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة بالإضافة إلى الاستنتاج العام ومقترحات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7- الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة. وفي هذا الصدد يرى الوقفي أن عملية التفكير تمر بمراحل تشبه الدائرة؛ لذا أطلق عليها (الدائرة الفكرية). فالتفكير الإنساني ينجز خمس مهام أو وظائف رئيسة هي: الوصف، والتفسير، والتقرير، والتخطيط، والتنفيذ. وتظهر هذه الوظائف كما لو أنها متصلة بعضها ببعض؛ فالفكر يبدأ فعالياته الفكرية بوصف للمعلومة أو المنبه الذي يستقبله الدماغ، ويبدأ الإنسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها أن يضيف إليها مما في ذاكرته من خبرات ومعارف لإلقاء مزيد من الأضواء عليها وتبين أسبابها أو التنبؤ بنتائجها. وينتقل الفكر بعد ذلك إلى تقرير ما يجب فعله تجاه هذه المعلومة، فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيهه وقد يتخذ قراراً بشأن منبه جديد، نظرا لأهمية التفكير وأساليبه المختلفة في حياة الإنسان، ولدورها الحاسم في تطور حياته، ولا سما في طور الدراسة واعداده للحياة العملية، ظهرت نظريات عدة تناولت أساليب التفكير بالدراسة والتحليل، أبرزها: نظرية قيادة المخ لهيرمان (Herman،1987) التي عرضت أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي: المنطقي، والتنظيمي، والاجتماعي، والابتكاري؛ ونظرية تاير،(Their) التي تؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، الذي يحصل من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، وأن لها أربع مراحل، هي: الاستقبال، والمعالجة، والناتج، والاسترجاع ونظرية هاريسون وبرامسون، التي تصنف أساليب التفكير إلى خمسة هي: التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي.(عمار2016 ، 2-3)

وقد تناول علماء النفس موضوع التفكير بهدف إبراز أنواع النشاط التي تتضمنها هذه العملية والبحث وراء طبيعة محركات هذا النشاط وكما هو معلوم أنه حدث تغييرا في مفهوم التعليم حيث أصبح من أهداف التعليم تمكين التلاميذ والطلاب في مختلف المراحل التعليمية من استخدام العمليات المختلفة للتفكير والقدرة على توظيف هذه العمليات العقلية المتقدمة فيما يعود بالنفع والفائدة على الفرد والمجتمع .حيث أن التقدم الحضاري يعتمد في جوهره

على ما تقدمه عمليات التفكير والتي يكون من أبرزها التفكير الابتكاري والتطور الهائل في مجال الحاسوب والإلكترونيات مما يؤكد على أهمية تنمية ورعاية كل الأساليب البناءة لدى الأبناء.(بن عباد،281،2014)

وتحتل أساليب التفكير مكانة خاصة في علم النفس المعرفي لأنها من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر الذي نعيش فيه ونتفاعل معه ويشهد تطورا هائلا في التقدم العلمي والتكنولوجي ولكثرة الحديث عنه يظن ان علم النفس هو علم التفكير والعمليات العقلية الأخرى وان معرفة طرائق وأساليب الطلبة في التفكير يعد غاية في الاهمية عند تكوين علاقات اجتماعية جديد بين هؤلاء الطلبة كمنبه بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها في مواقف وانماط التفاعل الصفي المختلفة والمناقشات العلمية الهادفة فمعرفة أساليب التفكير تساعدنا على الاستدلال على نمط الشخصية المراد التعامل معها داخل الصف او المدرسة ومن تساعدنا على اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل مع هؤلاء. (راضي، د.س،534)

وهناك دراسات كثيرة اهتمت بأساليب التفكير نذكر منها دراسة "اللهيبي 2000" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمين ومعلمي التعليم العالي بمدارس مكة المكرمة ، كما هدفت أيضا إلى التعرف على الفروق بينهم في أساليب التفكير تبعا لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من(619)معلم ومعلمة من مدارس التعليم العالي بمكة المكرمة، واستخدام الباحث مقياس(Harriso & Bramison) الذي ترجمه للعربية مجدي عبد الكريم حبيب،1996وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصل الباحث إلى إن أسلوب التفكيرالمفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير المثالي يليه أسلوب التفكير التحليلي، ثم التفكير الواقعي، فالتفكير العملي، وأخيرا التفكير التركيبي، كما توصلت الدراسة إلى إن المعلمات يتميزن بالتفكير المثالي عن المعلمين ، ولم تدل الدراسة على وجود فروق ذات دالة إحصائية في

أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي.(الجميلي،2013، 85)

ويرجع اهتمام الباحثين بأساليب التفكير والتعلم لأنهما يعدان من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سوآءا في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي نظرا إلى أن معرفتنا بأساليب التفكير والتعلم التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية.

وأسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم لأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ومن ثم يدمجها في مخزونه المعرفي ،ومعرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين وأساليب تعلمهم يساعد على اختيار طرق تدريس وطرق تقويم تتلاءم معها ،مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين.(الجميلي،2،2013-3)

حيث ان تحديد أسلوب تعلم الطلبة يفيد في توجيه المعلمين إلى أن أسلوب ومدخل الطلبة للتعلم يعد من أهم العوامل في تحديد ما يتعلمونه، وهذا المدخل أو الأسلوب يتغير بتغير السياق الذي يدركه الطلاب على وفق نواتج التعلم المتوقعة منهم والتي ينبغي تحديدها بوضوح .وهذا يتطلب توسيع المعلمون عن الطلبة في الصف المدرسي، وبذلك يمكنهم فهم طلبتهم نطاق المعلومات التي يجمعها بدرجة أفضل ومراقبة تدريسهم وخلق مناخ صفي يتميز بالنشاط والحيوية، وإثراء إسهامات التقويم في عمليتي التعلم والتعليم.(عبد الرضا،2014، 37)

ويرى كلوزمير (1985) إن أساليب التعلم لها القدر على التنبؤ بسلوك الطلبة في المجال المعرفي وطريقتهم في التعامل مع المعلومات ومعالجتها. فأساليب التعلم تساعد على تنظيم المعلومات الدراسية لغرض استيعابها وتحليلها وتوليفها وتحويرها عن طريق إمكانيات الطلبة الشخصية من خلال جدولة القراءة اليومية والخزن الفعال للحقائق العلمية في الذاكرة

طويلة المدى والقدرة على استدعاء تلك الحقائق واسترجاعها بكفاية عالية.(الجميلي،2013، 15)

وهناك العديد من النماذج التي فسرت كيفية اكتساب الطلاب لأساليبهم في التعلم ومنها نموذج Biggs 1987 الذي توصل إلى وجود ثلاثة أساليب للتعلم وهي أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم التحصيلي . ومن الدراسات التي تناولت أساليب التعلم نجد دراسة "زانج 2000" بعنوان: طرق تعلم طالب الجامعة في ثلاث ثقافات وفق نموذج بيجز سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب تعلم طلبة الجامعة، وكل من التحصيل الدراسي، والعمر الزمني، والجنس، والمستوى الاجتماعي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث حصل الباحث على بيانات العمر، ودرجات التحصيل الدراسي، و المستوى الاجتماعي من سجلات الطلبة، و طبق استبيان عمليات الدراسة الذي أعده بيجز (1987)، على أفراد عينة الدراسة المكونة من (912) طالبا جامعيا مقسمين إلى ثلاث مجموعات: (67) طالبا أمريكيا، و(652) طالبا من هونج كونج،(193) طالبا من نانجينغ، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين العمر الزمني والأسلوبين السطحي والعميق، وأشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم.(خزام،2015، 22)

وإن أهم ما يميز التربية الحديثة هو تركيزها على المتعلم واستثمار قدراته وإمكاناته في سبيل تحقيق التنمية المنشودة ذلك أن المتعلم ثروة وطاقة بشرية لا تقل أهميتها عن الثروات الطبيعية المختلفة ،ولعل المتعلمين المتفوقين أكثر الشرائح حاجة للاستقطاب والاهتمام وبالتالي الاستثمار بحكم أنهم زبدة المجتمع والذين من المفروض أن يتولوا المناصب الريادية والقيادية فيه .

ونظرا لأهمية هذه الفئة من المتعلمين سارعت معظم الدول في العالم إلى تطوير هذه المواهب وتنميتها من خلال تطوير وأساليب رعايتهم وتدريسهم ،بل والأكثر من ذلك العناية بالأطفال الموهوبين والمتفوقين منذ نعومة أظافرهم وذلك عن طريق إخضاعهم

للاختبارات والمقاييس التي تؤكد على القدرات العقلية الفائقة لديهم مع تهيئة الفرص المتنوعة للاستثمار هذه القدرات ودعمها كلما تقدم الأطفال في العمر من جهة وفي المستوى التعليمي من جهة أخرى . ولقد سعى القائمون على التربية والتعليم في الجزائر إلى إيجاد سبل لتدريس ورعاية هذه الفئة لكنها ظلت جهودا مبتورة لم تأخذ حتى حظها في التجريب وأخر هذه المحاولات هو إنشاء ثانويات خاصة بالتلاميذ المتفوقين في الرياضيات.(بن فليس، د س،293)

وهناك العديد من الأسباب التي أدت إلى الاهتمام بالمتفوقين عقلياً، ولعل من أهمها إدارة المجتمعات المتقدمة لحاجاتها إلى مثل هذه الطاقات البشرية؛ إذ أدى ارتفاع مستوى الحياة وتعقد أساليبها والتنافس بين الفلسفات والأنظمة الاجتماعية المختلفة وخاصة في مجال العلوم، إلى أن تعيد هذه المجتمعات النظر فيما لديها من مصادر شتى لتتمكن من الصمود أمام هذه المنافسات، الأمر الذي دفع علماء النفس لدراسة ظاهرة التفوق، وتصميم وإعداد برامج خاصة بالمتفوقين عقليا، بغية التوصل إلى العوامل التي تؤدي إلى تفوقهم وتوفير أنسب الخدمات لهم، لتنمية قدراتهم وتعديل البرامج الخاصة بهم ليتسنى تقديم الخدمات المناسبة التي تساعد على تنمية هذه الثروة إلى أقصى حد ممكن. ويحتاج الطلبة المتفوقين إلى خدمات التربية الخاصة، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أكدت التوصية الثالثة من توصيات المؤتمر الوطني الأول للتفوق التربوي في الأردن، رعاية الطلاب المتفوقين، حيث جاء تأسيس المراكز الريادية للطلبة تحقيقاً لهذا التوجه.(صوص،2010)

كما أنها توجد دراسات كثيرة اهتمت بهذه الفئة ومنها "دراسة مها زحلوق 2001" جاءت هذه الدراسة لتحديد واقع المتفوقين دراسياً ومشكلاتهم وحاجاتهم ومقارنتهم بالعاديين من الطلبة تكونت عينة الدراسة من (311)من طلاب وطالبات جامعة دمشق(155) من المتفوقين، و(156)من العاديين. وقد طبقت الباحثة استبانة من إعدادها للتعرف على خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم ومشكلاتهم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود

فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، وتبعاً لمتغير الجنس (لصالح الإناث) في التفوق. كما أوضحت النتائج ارتفاع المستوى الثقافي والاجتماعي. والاقتصادي لأسر المتفوقين وقلة عدد أفرادها عند مقارنتها بأسر العاديين وحجمها. كما أوضحت النتائج ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز.(المرجع السابق،70)

ويأتي التفوق عن طريق التربية السليمة وما تغرسه الأسرة من طموح ورغبة وثقة بالنفس ثم تليها المدرسة لتنمي وتطور هذا الإبداع والتفوق، فهم بحاجة إلى رعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم وخصائصهم، فقد جاءت محاولات عديدة لوضع محددات ومعايير للتعرف عليهم واكتشافهم وفي إطار الاهتمام بهذه الفئة أصدرت الجزائر مرسوم في النشرة الرسمية للتربية الوطنية "القانون التوجيهي للتربية الوطنية "الذي ينص على تنشئة أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي للتكفل بالاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم.(بن جاب الله،2،2017)

وبناءا على الدراسات السابقة والاطار النظري للموضوع فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تقصي العلاقة القائمة بين الأساليب التفكير وأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا تبعا لطبيعة التخصص الأكاديمي والجنس من خلال التساؤلات الآتية :

2-تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أساليب التفكير ودرجات أساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص ؟

3- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أساليب التفكير ودرجات أساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

4- أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا.
- معرفة الفروق بين متوسطات أساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا حسب متغير الجنس.
- معرفة الفروق بين متوسطات أساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا حسب التخصص.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات التعلم لدى المتفوقين دراسيا من ناحية متغير الجنس.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات التعلم لدى المتفوقين دراسيا من ناحية التخصص.

5- أهمية الدراسة:

تعتبر فئة المتفوقين دراسيا من الفئات التي تحتاج إلى استراتيجيات فعالة لتنميتها اجتماعيا واقتصاديا، فهي فئة تتطلب جهد قليل وفي المقابل تقدم لنا الكثير من الأفكار والابتكارات والإبداعات التي قد تفيد مجتمعنا لذا ترجع أهمية دراستنا الحالية إلى : تسليط الضوء على هذه الفئة وذلك من خلال معرفة أساليب التفكير السائدة وأساليب التعلم التي يفضلونها والتي تتناسب مع قدراتهم وكذلك الاهتمام بهذه الفئة التي تعاني من التهميش.

6-التعاريف الإجرائية :

1- أساليب التفكير : هي طريقة الفرد في استدعاء المعارف والخبرات وتنظيمها وتخزينها، وهي الدرجة التي يحصل عليها تلميذ مستوى الثانوي في اختبار أساليب التفكير الذي يتضمن أساليب التفكير الخمسة لهاريسون وبرامسون وهي التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي.

2- أساليب التعلم :هو طريقة التلميذ المفضلة في إدراك واستيعاب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة، وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ مستوى الثانوي في اختبار أساليب التعلم لبيجز وهي ثلاثة أساليب العميق والسطحي والتحصيلي .

3- المتفوقين دراسيا: هم التلاميذ الذين يحصلون على معدل من 15 فما فوق حسب إجراءات التقويم المتعبة في المؤسسة التربوية ولما تقره مجالس الأقسام.

7-الدراسات السابقة:

7-1 دراسات عن أساليب التفكير

- **دراسة زياد بركات (2016):** بعنوان " أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة /طولكرم" هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير والتعلم الأكثر شيوعا لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/ فرع طولكرم في ضوء متغيرات : الجنس، التخصص، والتحصيل والمستوى الدراسي، لهذا الغرض أعد الباحث مقياسا لقياس أساليب التفكير مكونا من (45) فقرة موزعة إلى(5)

مجـالات، يمثـل كـل منهـا أسـلوبا محـددا للتفكيـر والـتعلم، وهـي: التركيبـي(7) فقـرات، المثالي(12)فقرة والعملي(8) فقرات، والتحليلي(10)فقرات، والواقعي(8)، تكونت عينة الدراسة من (222) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة من جامعة من جامعة القدس المفتوحة. وبعد تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية اللازمة، وهي اختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، خلصت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير والتعلم الأكثر شيوعا لدى الطلبة كـان الأسـلوب المثـالي (37.8%)، بينمـا كـان الأسـلوب الـواقعي هـو الأقـل شيوعا(12.6%).ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في الأسلوب التركيبي، ولصالح الذكور على الأساليب: العملي والتحليلي والواقعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على الأسلوب المثالي والمجموع الكلي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في مستوى التفكير والتعلم تبعا للمتغيرات: التخصص، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

- **دراسة بلقوميدي 2012** بعنوان: "أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية" هدف من خلالها إلى التعرف طريقة التفكير لدى الطلاب وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، واستخدم فيها مقياس أساليب تفكير الطلاب في المدرسة الثانوية من إعداد عبد المنعم أحمد الدردير الذي بني استناداً إلى استبانة أساليب التفكير لدى المعلمين في التدريس التي أعدها جريجورينكو وستيرنبرج. كما استخدم مقياس تقدير الذات لكوبر سميث. وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة بين متغيرات الجنس والتخصص من وجهة النظر الإحصائية، وإلى أن الفروق بين الطلاب باعتبار تخصصاتهم وجنسهم لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوبة. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكير.(بلقوميدي،2012)

- **دراسة السباعي2006:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة باليمن وفق عدد من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من 416 طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير و بينت نتائج الدراسة أن الأسلوب العملي جاء في المرتبة الأولى من حيث الشيوع تلاه الأسلوب الواقعي ثم التركيبي ثم التحليلي ،وجاء الأسلوب المثالي في المرتبة الأخيرة كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أربعة من أساليب التفكير هي: التركيبي، المثالي، العملي، والواقعي، فيما وجدت فروق في الأسلوب التحليلي لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق في أساليب التفكير الخمسة وفق التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).(درويش،817،2016)
- **دراسة كريمان منشار(2004) :**

بعنوان: "العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة" وقد سعت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وعلى أنماط التفكير والتعلم، ومدى مساهمتها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر1992 واستبانة عمليات الدراسة لبيجز من ترجمة أبو سريع وآخرون 1995ومقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وآخرون من ترجمة صلاح مراد 1988 ،على عينة مكونة من (323) طالبا جامعيا، منهم (72) ذكور، و(251) اناث، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوبي التفكير الكلي والملكي، وبين أسلوب التعلم العميق وأساليب التفكير الحكمي والتشريعي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي والفوضوي والداخلي والخارجي، وبين أسلوب التعلم التحصيلي وأساليب التفكير التشريعي والحكمي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي والفوضوي والداخلي. كما أظهرت النتائج أن اهتمام طلبة الجامعة منصب على التحصيل الدراسي، والنجاح في المواد الدراسي.(خزام،19،2015)

- **دراسة قاسم 1989:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعددا من المتغيرات النفسية والاجتماعية وكانت عينة الدراسة مكونة من 900 طالبا وطالبة بجامعة عين شمس وطبق عليهم مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، وأظهرت النتائج اختلاف أساليب التفكير باختلاف كل من التخصص الدراسي والجنس حيث تفوقت الطالبات على الطلاب في كل من أسلوبي التفكير المثالي والتركيبي، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أساليب التفكير الأخرى.(درويش،816،2016)

- **دراسة هاريسون وبرامسون1983:**

هدفت الدراسة إلى معرفة النسبة التكرارية لأساليب التفكير في المجتمع الامريكي، وطبق الباحثان مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون على عينة قوامها (450) بواقع (225) ذكور و(225) إناث أشارت نتائج الدراسة إلى ان أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي تؤديان إلى التوجه نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوبا التفكير التحليلي والواقعي فتؤديان إلى توجه قوي وواضح نحو الحقائق أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الوسيط بين الأسلوبين المثالي والتحليلي، وتوصلت هذه الدراسة إلى تحديد أساليب التفكير السائدة في المجتمع الغربي فكانت على النحو الآتي: التفكير التركيبي 37 %، التفكير العملي 35%، التفكير الواقعي 24%، التفكير التحليلي 18%، التفكير المثالي 11%، واوضحت الدراسة ان الطفل الذي يكتسب عدداً من الأساليب يمكنه تخزينها وتنمو هذه الأساليب وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كأساليب اساسية في الحياة العملية واوضحت الدراسة أن أسلوبي التفكير المثالي والتحليلي لدى افراد المجتمع الغربي يستعملان بشكل فعال جداً، كما توصلت إلى ان 50% من الافراد يتسم تفكيرهم بأحادية البعد، أي يستعملون أسلوباً واحداً في التفكير، وأن 35% يتسم تفكيرهم بثنائية البعد أي يستعملون أسلوبين من أساليب التفكير في وقت واحد. (عزيز،2015، 666)

7-2- دراسات سابقة عن أساليب التعلم:

دراسة الجميلي2013: بعنوان " أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية" هدفت الدراسة إلى التعرف على: أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية- أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية- الفروق في أساليب التفكير السائدة وفق متغير (الجنس ، التخصص) - الفروق في أساليب التعلم السائدة وفق متغير (الجنس ، التخصص) - ومدى إسهام أساليب التفكير بأساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية .وتألفت عينة البحث من(1180)طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية هي(جامعة بغداد ، جامعة الموصل ، جامعة البصرة)تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من(3)كليات علمية (3)كليات إنسانية من كل جامعة ، من الذكور والإناث .وقام الباحث ببناء مقياسين إحداهما لقياس أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون ، 1982والثاني لقياس أساليب التعلم وفق نموذج بيجز1987 أما الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها (الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين t-test ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة ألفا كرونباخ ، تحليل التباين الثنائي ، تحليل الانحدار) .وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: - أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى ثم يأتي أسلوب التفكير التركيبي في المرتبة الثانية مقارنة بالأساليب الأخرى (التحليلي ، العملي ، الواقعي) التي جاءت بالترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي - إن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي أسلوب دافعية التعلم السطحي في المرتبة الأولى ، ثم تأتي أساليب (دافعية التعلم التحصيلي ،ودافعية التعلم العميق استراتيجية التعلم العميق ، استراتيجية التعلم السطحي، استراتيجية التعلم التحصيلي) التي جاءت بالترتيب الثاني والثالث الرابع والخامس والسادس على التوالي - وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) ، ولصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي ، أما أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي ، التحليلي) لم تظهر فروق

ذات دلالـة إحصـائية تعزى لمتغيـر الجنس ، توصـلت النتـائج أيضـا إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية وفقـا لمتغيـر التخصـص الإنسـاني فـي أسـلوب التفكيـر التركيبـي ،ولصـالح التخصـص العلمـي فـي أسـلوب التفكيـر التحليلـي ، أمـا أسـاليب التفكير(المثـالي ، العملـي ، الواقعي) لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. أشارت النتائج إلـى عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية وفقـا لمتغيـر الجنس فـي جميـع أسـاليب الـتعلم ، وأشـارت النتـائج أيَضـا إلـى عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي أسـاليب الـتعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع الأساليب باستثناء أسلوب (استراتيجية التعلم التحصيلي) ، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية .– وجود إسهام لأساليب التفكيـر مجتمعـة بـالتنبؤ بأسـاليب الـتعلم ، وان أسـاليب التفكيـر المثـالي والتركيبـي متنبئـين سـالبين بأسـلوب بدافعيـة الـتعلم العميـق بنسـبة أكبـر مـن بقيـة أسـاليب التفكيـر الأخـرى ، أمـا أسلوب التفكير الواقعي فكان متنبأ إيجابي باستراتيجية التعلم العميق ، في حين كان أسلوب التفكيـر المثـالي متنبـأ ايجـابي بأسـلوب اسـتراتيجية الـتعلم التحصـيلي بنسـبة اكبـر مـن بقيـة أساليب التفكير الأخرى.(الجميلي،2013)

- **دراسة عبد المنعم أحمد الدردير(2004):**

بعنـوان: "أسـاليب التفكيـر لسـتيرنبرج لـدى طـلاب كليـة التربيـة بقنـا وعلاقتهـا بأسـاليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية " وقد سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج، وأساليب التعلم عند بيجز، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتـاح، العصـابية، المقبولية، الضمير الحـي، الانبساطية) لدى أفراد عينـة من طلبـة كلية التربيـة بقنـا، وذلـك باسـتخدام المـنهج الوصـفي التحليلـي، حيـث طبـق الباحـث قائمـة أسـاليب التفكيـر النسـخة القصـير، وهـي مـن إعداد سـتيرنبرج وواجنـر 1992 تعريـب وتقنين الباحـث وعصـام الطيـب، واسـتبانة عمليـات الدراسـة المعدلـة ذات العـاملين لبيجـز وآخـرون(2001) وهـي مـن تعريـب الباحـث، وقائمـة العوامـل الخمسـة الكبرى فـي الشخصـية NEO–FF وهـي من إعداد توم بيو تشانان (2001) ومن تعريب وتقنين الباحث أيضا، على عينـة مكونـة من

(176) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، منهم (86) من التخصصات العلمية،(90) من التخصصات الأدبية، وقد بلغ متوسط أعمارهم 19.6سنة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج، وأساليب التعلم عند بيجز، كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.(خزام،2015، 18-19)

- **دراسة Cano & Hewitt،2000:** أجريت هذه الدراسة في إسبانيا ورمت إلى التعرف على العلاقات المتداخلة بين أساليب التعلم وفق نظرية كولب وأساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج ومدى تنبؤ أساليب التعلم والتفكير بالتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (210) طالبا وطالبة في الجامعات الإسبانية طبقت عليهم قائمة كولب لأساليب التعلم وقائمة ستيرنبرج لأساليب التفكير وباستخراج معدلات التحصيل وبعد تحليل البيانات باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود علاقة منخفضة بين أساليب التفكير الحكمي، والهرمي، والفوضوي، والملكي، والتنفيذي، والداخلي، والأقلي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، وأساليب التعلم (الخبرة الحسية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي والخارجي)، وأسلوب التعلم (الملاحظة التأملية) وأن الطلاب ضمن نمط الخبرة الحسية حصلوا على أعلى الدرجات.(عبد الرضا،44،2014)
- **دراسة بسبوسة أحمد الليثي 1994:** هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقليا بالتعليم الثانوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم ،وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم ،وتألفت عينة الدراسة من (271) طالبا وطالبة طبق عليهم اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ،اختبار الذكاء العالي ،استبيان أساليب التعلم ،اختبار حل المشكلات وأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق ،بينما تميز ذوي المستوى المنخفض في التفوق العقلي بأسلوب التعلم السطحي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور

والإنـــاث فـــي أســـاليب الـــتعلم الـــثلاث (العميـــق – الســـطحي – الاســـتراتيجي).(كامـــل إبراهيم،168،2011–169)

- **دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1990):**

والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الطلاب المتفوقين دراسيا وبين المتخلفين في أساليب التعلم لدى عينة قوامها (90) طالبا جامعيا منهم (45) طالبا من المتفوقين دراسيا ،(45) طالبة من المتأخرين دراسيا بتخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات ،ولقد قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداده وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أساليب التعلم.(كامل إبراهيم،172،2011)

7–3– دراسات عن المتفوقين دراسيا :

- **دراســة بــن عائشــة ســمية 2015:** بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية" هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية اعتمدت الباحثة عن المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وقد شملت عينة الدراسة على (273) تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية (133) متفوق دراسيا و(140) عاديين بطريقة قصدية عشوائية على أساس مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بالنسبة لأدوات الدراسة استخدمت الباحثة كل من مقياس أساليب التفكير لتلاميذ المرحلة الثانوية م إعداد (أحمد عبد المنعم الدرير) بعد إحداث بعض التغيرات التحكيمية عليه حتى يواءم المرحلة الثانوية وهو يقيس سبعة أنواع من التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي)، ومقياس التكيف المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية وهو من إعداد الباحثة ويتكون من أربع مجالات (المجال

البيئـي، والاجتمـاعي، والنفسـي، والدراسـي) وتمـت معالجـة البيانـات باسـتخدام الحزمـة الإحصـائية الاجتماعيـة (spss) فـي طبعتهـا 18وهـذا باسـتخدام الأسـاليب الإحصـائية المناسبة. وكانت النتائج كالتالي: أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا هي (التشـريعي، المتحـرر، الحكمـي، التنفيـذي، العـالمي، المحلـي، المحـافظ) علـى الترتيـب أمـا التلاميـذ العـاديين فأسـاليب التفكيـر المفضـلة لـديهم هـي (التنفيـذي، العـالمي، التشـريعي، المحـافظ، المحلـي، الحكمـي، المتحرر)علـى الترتيـب، يوجـد مسـتوى مرتفـع مـن التكيـف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند 0.01 بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند 0.01 بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ العاديين في المرحلة الثانوية، لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي أسـاليب التفكيـر بـين كـل مـن التلاميـذ المتفـوقين دراسـيا والعـاديين فـي المرحلـة الثانويـة، توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد 0.01 فـي التكيـف المدرسـي بـين التلاميـذ المتفـوقين دراسـيا والعـاديين فـي المرحلـة الثانويـة لصـالح المتفـوقين دراسيا.(بن عائشة،2015)

- **دراسـة صـلاح شـريف عبـد الوهـاب 2010:** بعنـوان " الـذكاءات المتعـددة وأسـاليب التفكير لدى العاديين والمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة "هدفت الدراسة إلى الكشف على الفـروق بـين العـاديين والمتفـوقين دراسـيا فـي كـل مـن بعـض الـذكاءات المتعـددة متمثلـة فـي (الـذكاء العـاطفي، الـذكاء الوجـداني، الـذكاء المكـاني، الـذكاء الوجـودي) كـذكاءات غيـر أكاديمية وكذلك عن الكشف على الفروق بين العاديين والمتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وأيضا الكشف عن تأثير التفاعل بين بعض الذكاء التي يتم تحديدها وتصنيف المجموعات طبقا لمتغيرات النوع، مستوى التفوق وتم تتبع المنهج الوصفي التحليلي والأدوات المستخدمة هـي 4 مقـاييس خاصـة بالـذكاء وهـي الـذكاء الوجـداني ،و الاجتمـاعي، والمكـاني والوجـودي وكذلك تطبيق قائمة أساليب التفكير الثلاث عشر تكونت العينة من 300 طالب وطالبة من

جامعة الزقازيق منهم 200 طالبة و100 طالب وتم الاعتماد على محك الدرجات لتحصيل الدراسي لتصنيفهم إلى عاديين ومتفوقين.

وكانت النتائج كالتالي: – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين دراسيا في كل من الذكاءات التالية (الذكاء الوجداني، والاجتماعي، والمكاني) لصالح المتفوقين دراسيا بينما لا توجد فروق بينهم في الذكاء الوجودي – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وتتجه لصالح المتفوقين دراسيا

– وجود فروق بين الإناث والذكور في الذكاء الوجودي وذلك لصالح الذكور بينما اتجهت الفروق لصالح الاناث في الذكاء الانفعالي في حين لا توجد فروق بينهم في كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء المكاني

– وجود فروق بين الإناث والذكور في أساليب التفكير وتباين اتجاه الفروق بين الذكور والاناث حيث اتجهت الفروق للإناث في بعض أساليب التفكير الأخرى – وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين النوع والتفوق الدراسي على أربع ذكاءات غير الأكاديمية – وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين النوع والتفوق الدراسي على أساليب التفكير– توجد علاقة ارتباطية بين الذكاءات الأربع غير الأكاديمية وأساليب التفكير لدى كل من العاديين والمتفوقين دراسيا والعينة ككل .(بن عائشة،2015، 17–18)

جدول(01) التعقيب على الدراسات السابقة :

السنة / الباحثين	من حيث العنوان	المنهج	العينة	الأدوات	النتائج
دراسة زياد بركات (2016)	" أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة	المنهج الوصفي التحليلي	(222) طالبا وطالبة	أعد الباحث مقياسا لقياس أساليب التفكير مكونا من (45) فقرة.	خلصت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير والتعلم الأكثر شيوعا لدى الطلبة كان الأسلوب المثالي (37.8%)، بينما كان الأسلوب الواقعي هو الأقل شيوعا(12.6%).ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في الأسلوب التركيبي، ولصالح الذكور على الأساليب: العملي والتحليلي والواقعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على الأسلوب المثالي والمجموع الكلي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في مستوى التفكير والتعلم تبعا للمتغيرات: التخصص، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي.
دراسة بلقوميدي (2012)	أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على		طلاب الثانوية	مقياس أساليب التفكير لعبد المنعم الدردير ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث	توصلت إلى وجود علاقة ضعيفة بين متغيرات الجنس والتخصص من وجهة النظر الإحصائية وإلى أن الفروق بين الطلاب باعتبار تخصصاتهم وجنسهم لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوب ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكير

	طلاب المرحلة الثانوية				
دراسة السباعي (2006)	أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة وفق عدد من المتغيرات		(416) طالبا وطالبة	مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير	توصلت النتائج إلى: أن الأسلوب العملي جاء في المرتبة الأولى من حيث الشيوع تلاه الأسلوب الواقعي ثم التركيبي ثم التحليلي ،وجاء الأسلوب المثالي في المرتبة الأخيرة كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أربعة من أساليب التفكير هي: التركيبي، المثالي، العملي، والواقعي، فيما وجدت فروق في الأسلوب التحليلي لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق في أساليب التفكير الخمسة وفق التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).
دراسة كريمان منشار (2004)	العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة	الوصفي التحليلي	(323) طالبا (72) ذكور (251)	قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر 1992 واستبانة عمليات الدراسة لبيجز من ترجمة أبو سريع وآخرون 1995 ومقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وآخرون من	أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوبي التفكير الكلي والملكي، وبين أسلوب التعلم العميق وأساليب التفكير الحكمي والتشريعي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي والفوضوي والداخلي والخارجي، وبين أسلوب التعلم التحصيلي وأساليب التفكير التشريعي والحكمي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي والفوضوي والداخلي. كما أظهرت النتائج أن اهتمام طلبة الجامعة منصب على التحصيل الدراسي، والنجاح في المواد الدراسي

				ترجمة صلاح مراد 1988	
دراسة قاسم (1989)	أساليب التفكير وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الشباب الجامعي	الوصفي التحليلي	(900) طالبا وطالبة	مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير	وأظهرت النتائج اختلاف أساليب التفكير باختلاف كل من التخصص الدراسي والجنس حيث تفوقت الطالبات على الطلاب في كل التفكير المثالي والتركيبي، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أساليب التفكير الأخرى.
دراسة هاريسون وبرامسون (1983)	أساليب التفكير في المجتمع الأمريكي	المنهج الوصفي التحليلي	(450) بواقع (225) ذكور	مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون	توصلت إلى أن أساليب التفكير السائدة في المجتمع الغربي: التفكير التركيبي 37%التفكير العملي 35%و الواقعي 24% والتحليلي 18% والمثالي 11%كما توصلت إلى 50% من الأفراد يتسم تفكيرهم بأحادية البعد و أن 35% يتسم

			(225) إناث		تفكيرهم بثنائية البعد.
دراسة الجميلي (2013)	أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية.		(1180) طالب وطالبة	قام الباحث ببناء مقياسين إحداهما لأساليب التفكير وفق "نظرية هاريسون" وبرامسون والثاني لأساليب التعلم وفق نموذج "بيجز".	توصلت النتائج: إلى أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي أولا ثم أسلوب التركيبي ثانيا مقارنة بالأساليب الأخرى (التحليلي ، العملي ، الواقعي) التي جاءت بالترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي – إن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي أسلوب دافعية التعلم السطحي في المرتبة الأولى ، ثم تأتي أساليب (دافعية التعلم التحصيلي ،ودافعية التعلم العميق استراتيجية التعلم العميق ، استراتيجية التعلم السطحي، استراتيجية التعلم التحصيلي) التي جاءت بالترتيب الثاني والثالث الرابع والخامس والسادس على التوالي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور في الأسلوب العملي (البراغماتي) ، ولصالح الإناث في أسلوب الواقعي، أما أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي ، التحليلي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. توصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص الإنساني في أسلوب التفكير التركيبي ،ولصالح التخصص العلمي في أسلوب التفكير التحليلي ، أما أساليب التفكير(المثالي ، العملي ، الواقعي) لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. . أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس في جميع أساليب التعلم ، وأشارت النتائج أيَضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير

					التخصص في جميع الأساليب باستثناء أسلوب (استراتيجية التعلم التحصيلي) ، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية .– وجود إسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ بأساليب التعلم ، وان أساليب التفكير المثالي والتركيبي متنبئين سالبين بأسلوب بدافعية التعلم العميق بنسبة أكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى ، أما أسلوب التفكير الواقعي فكان متنبأ إيجابي باستراتيجية التعلم العميق ، في حين كان أسلوب التفكير المثالي متنبأ ايجابي بأسلوب استراتيجية التعلم التحصيلي بنسبة اكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى
دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004)	أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية.	الوصفي التحليلي	(176) طالبا وطالبة	قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة من إعداد ستيرنبرج وواجنر ، واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وآخرون وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من	توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج، وأساليب التعلم عند بيجز، كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير لستيرنبرج والعوامل الكبرى الخمسة.

				إعداد توم بيو تشانان.	
دراسة Cano & Hewitt (2000)	العلاقات المتداخلة بين أساليب التعلم وفق نظرية كولب وأساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج ومدى تنبؤ أساليب التعلم والتفكير بالتحصيل الدراسي.		(210) طالبا وطالبة	قائمة كولب لأساليب التعلم وقائمة ستيرنبرج لأساليب التفكير	أظهرت النتائج وجود علاقة منخفضة بين أساليب التفكير الحكمي، والهرمي، والفوضوي، والملكي، والتنفيذي، والداخلي، والأقلي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، وأساليب التعلم (الخبرة الحسية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي والخارجي)، وأسلوب التعلم (الملاحظة التأملية) وأن الطلاب ضمن نمط الخبرة الحسية حصلوا على أعلى الدرجات .
دراسة بسبوسة أحمد الليثي (1994)	أساليب التعلم المميزة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى المتفوقين عقليا .		(271) طالبا وطالبة	اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ، اختبار الذكاء العالي، استبيان أساليب التعلم ،اختبار حل المشكلات	أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق ،بينما تميز ذوي المستوى المنخفض في التفوق العقلي بأسلوب التعلم السطحي ،بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم الثلاث (العميق – السطحي – الاستراتيجي) وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم

					العلمي وطلاب القسم الأدبي في أساليب التعلم.
دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1990)	أساليب التعلم المفضلة لدى المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا		(90) طالبا جامعيا منهم (45) طالبا من المتفوقين دراسيا (45) من المتأخرين دراسيا	مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث.	وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أساليب التعلم.
دراسة بن عائشة سمية (2015)	أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية	الوصفي الارتباطي المقارن	(273) تلميذ وتلميذة	مقياس أساليب التفكير لتلاميذ المرحلة الثانوية من إعداد "أحمد عبد المنعم الدردير" ومقياس التكيف المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحثة.	وكانت النتائج كالتالي: أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا هي (التشريعي، المتحرر، الحكمي، التنفيذي، العالمي، المحلي، المحافظ) على الترتيب أما التلاميذ العاديين فأساليب التفكير المفضلة لديهم هي (التنفيذي، العالمي، التشريعي، المحافظ، المحلي، الحكمي، المتحرر)على الترتيب، يوجد مستوى مرتفع من التكيف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند 0.01 بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند 0.01 بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ العاديين في المرحلة الثانوية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

					0.01 في التكيف المدرسي بين التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية لصالح المتفوقين دراسيا.
دراسة صلاح شريف عبد الوهاب (2010)	الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير لدى العاديين والمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة	الوصفي التحليلي	(300) طالب وطالبة منهم (200) طالبة (100) طالب	4 مقاييس خاصة بالذكاء وهي الذكاء الوجداني والاجتماعي والمكاني والوجودي وكذلك قائمة أساليب التفكير الثلاث عشر	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين دراسيا في كل من الذكاءات التالية (الذكاء الوجداني، والاجتماعي، والمكاني) لصالح المتفوقين دراسيا بينما لا توجد فروق بينهم في الذكاء الوجودي – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وتتجه لصالح المتفوقين دراسيا – وجود فروق بين الإناث والذكور في الذكاء الوجودي وذلك لصالح الذكور بينما اتجهت الفروق لصالح الاناث في الذكاء الانفعالي في حين لا توجد فروق بينهم في كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء المكاني – وجود فروق بين الإناث والذكور في أساليب التفكير وتباين اتجاه الفروق بين الذكور والاناث حيث اتجهت الفروق للإناث في بعض أساليب التفكير الأخرى – وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين النوع والتفوق الدراسي على أربع ذكاءات غير الأكاديمية – وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين النوع والتفوق الدراسي على أساليب التفكير– توجد علاقة ارتباطية بين الذكاءات الأربع غير الأكاديمية وأساليب التفكير لدى كل من العاديين والمتفوقين دراسيا والعينة ككل.

دراسة "دبيلي مريم"(2019): بعنوان أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا. هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا، حيث تم اتباع المنهج الوصفي، وشملت الدراسة عينة قدرت بـ(72) تلميذ وتلميذة من المتفوقين دراسيا من تلاميذ المرحلة الثانوية ومن مختلف التخصصات ومن جميع المستويات الدراسية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتان تمثلتا في: استبيان أساليب التفكير لـ "جاسم مؤيد الجميلي"(2013)، واستبيان أساليب التعلم: لـ "جاسم مؤيد الجميلي"(2013).وقد تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

– تحقق جزئي للفرضية الأولى التي تنص على أنه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أساليب التفكير و درجات أساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا".

– عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص على أنه" توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)".

– تحقق جزئي للفرضية الثالثة التي تنص على أنه "توجد فروق في متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (علمي ،أدبي ،تقني)".

– عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على أنه "توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس(ذكر، أنثى).

– عدم تحقق الفرضية الخامسة التي تنص على أنه "توجد فروق في متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص(علمي، أدبي، تقني)".

الفصل الثاني

أساليب التفكير

تمهيد

1- نبذة تاريخية عن أساليب التفكير

2- تعريف التفكير

3- خصائص التفكير

4- تعريف أساليب التفكير

5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير

6- تصنيفات أساليب التفكير حسب "هاريسون وبرامسون"

7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن لأساليب التفكير مكانة خاصة في علم النفس المعرفي لأنها من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر الذي نعيش فيه ونتفاعل معه والذي يشهد تطورا هائلا في التقدم العلمي والتكنولوجي ولكثرة الحديث عنه يظن ان علم النفس هو علم التفكير والعمليات العقلية الأخرى وسنتطرق في هذا الفصل إلى دراسة أساليب التفكير بداية بنبذة تاريخية عن أساليب التفكير ثم تعريف التفكير ثم خصائص التفكير بعد ذلك تقديم تعريف لأساليب التفكير ثم المبادئ المميزة لأساليب التفكير ثم تصنيفات أساليب التفكير حسب "هاريسون وبرامسون" وفي الأخير النظريات المفسرة لأساليب التفكير.

1- نبذة تاريخية عن أساليب التفكير :

إن مفهوم أساليب التفكير مرتبط بدراسة علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي بصورة كبيرة إذ أن جذور البحث في أساليب التفكير ظهرت بداية السبعينات من القرن العشرين كتسمية وكمفهوم خاص ومستقل ومنفصل عن مفهوم الأنماط وذلك لتميزه عن مفهوم الشخصية اذ أن مفهوم النمط مرتبط أكثر بالشخصية أن مفهوم الأسلوب مرتبط اكثر بدراسات علم النفس المعرفي ولا سيما موضوع التفكير فمثلا هناك أنماط الشخصية ليونج وهناك أنماط قائمة مايرز وبيجز وعليه فاستعمال مصطلح أنماط هو أكثر ملائمة لدراسة التفكير فأساليب التفكير ظهرت على يد العالم المعرفي روبرت سترنبرج وإليه تنسب هذه التسمية وله الفضل الكبير في ظهور مفهوم السيطرة العقلية الذاتية التي طورها العالم المعرفي زهانج فيما بعد إلى مفهوم الحكومة العقلية الذاتية بناءا على النظرية المعرفية لسترنبرج ،ورغم تقلص العمل في أساليب التفكير عاد ذلك بقوة من خلال اجراء دراسات وابحاث منفصلة ومستقلة عن أساليب التفكير وفق اطر ونماذج لعلماء كثيرين منهم كوري، وريدنج وشيما وسترنبرج وهيرمان وثاير وهاريسون وبرامسون واختلفت هذه النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير بإختلاف المحتوى واختلاف الأهداف.(راضي،د.س،533)

2-تعريف التفكير:

يعد التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.(قطامي، 120،2001)

ويعرف جروان التفكير: بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.(جروان، 2002، 43)

وكذلك يعرف "جريجورنكو" و "ستيرنبرج "التفكير: بأنه عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.(كادي،2016، 22)

3- خصائص التفكير:

- التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى وعليه فإن التفكير سلوك تطويري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير سلوك هادف ، فهو ل يحدث في فراغ أو بل هدف . وإنما يحدث في مواقف معينة.
- التفكير يأخذ أشكالً عديدة كالتفكير الابداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.

التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن

- استخلصها .
- التفكير مفهوم نسبي فل يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير . يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير) ،والموقف أو الخبرة .

- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ، رمزية ، كمية ، منطقية ، مكانية ، شكلية) لكل منها خصوصية.(الملا،2009، 9)

4- تعريف أساليب التفكير :

عرف"Harrision & Bramson"أساليب التفكير بأنها الطرق والاستراتيجيات الفكرية، التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة، أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية أو هي مجموعة من الطرائق التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته لتشمل أساليب التفكير التركيبي والتفكير العملي ، والتفكير الواقعي ، والتفكير المثالي ، والتفكير التحليلي .(المرجع السابق)

وتشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.(درويش،2016، 810)

وكذلك تعرف أساليب التفكير: بأنها مصطلح يشير إلى الطرق المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترضه، ويختلف أسلوب التفكير المتبع في حل المسائل العلمية ،وهذا يعني ان الفرد يمكنه استخدام عدة أساليب من أساليب التفكير وهي تتغير مع مرور الزمن ، ويعتبر" تورانس" أول من استخدم مصطلح أساليب التفكير.(العتوم،2004، 201)

وقد كان "**تورانس**" أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة. وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين

، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.(العتوم وبشارة والجراح،2009،35)

5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير:

وضع ستيرنبرج عدة مبادئ يري أنها تميز أساليب التفكير ويمكن تلخيصها علي النحو التالي:

1- الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب :

بعض الناس يفضلون بقوة أن يعملوا مع الآخرين، بينما أناس آخرون يفضلون على نحو ضعيف أن يعملوا مع آخرين.

2-الأساليب تكتسب اجتماعيا:

حيث يكتسب الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور وعندها يستدخل الفرد العديد من الخصائص التي يشاهدها في هذه النماذج، لذلك فالأطفال الذين يشاهدون نموذج لدور التسلطية يكونون عرضة لان يصبحوا متسلطين، أما الأطفال الذين يشاهدون نموذجا لدور المرونة فأنهم يميلون لان يصبحوا مرنين ،وعندما يكون لدى الوالدين أو المعلمين أساليب تفكير معينة فان الأطفال يميلون لنقل هذه الأساليب.

3- اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضا القدرات:

فكثير من الناس يختارون مهنة معينة ليس لأنها تتلاءم بصورة جيدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير ولكن لان المجتمع أو الذات الأعلى لهم ترغب تلك المهنة، وهؤلاء الناس غالبا ما يكونون في نهاية الأمر غير سعداء ولا يحققون شيئا في عملهم. في المقابل هناك بعض الناس يختارون مهنه معينة لأنها تتلاءم مع قدراتهم وأساليبهم وهؤلاء غالبا ما يحصلون علي درجة مرتفعة على مقياس الرضا المهني.

4- الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط:

فالناس لا يكون لديهم أسلوب واحد فقط ولكن بصورة أكثر بروفيل من الأساليب .فالشخص الذي يميل لان يكون ابتكاريا (ذو أسلوب تفكير تشريعي) ربما يكون منظما(ذو

أسلوب تفكير هرمي) وربما يميل إلى العمل مع عدد كبير جدا من الناس الآخرين (ذو أسلوب تفكير خارجي)،أو عدد قليل جدا من الناس الآخرين(ذو أسلوب تفكير داخلي).بالمثل الناس المنظمون ربما يفضلون أو لا يفضلون العمل مع الناس الآخرين بوجه عام لا يوجد مقياس لبعد واحد من الأساليب . فالناس تتنوع في كل الأساليب.

5- الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف:

فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته لن يكون ابتكاريا في كل جوانب الحياة. فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخري.

6- الأفراد يختلفون في مرونتهم الأسلوبية :

لو أنه يوجد مفتاح للتوافق .فانه يكون في المرونة الأسلوبية. فالناس الأكثر مرونة يمكن أن يكونون أفضل في التوافق مع مختلف المواقف وعلي ذلك فالمرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة ،المدرسة، العمل، علاقات المودة مع الأفراد الآخرين، وحتى في التعامل مع النفس.

7- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها:

تختلف الأساليب عن القدرات وإذا لم يوجد هذا الاختلاف فلن يكون في حاجة إلى مفهوم الأساليب ، فمفهوم الأساليب يجب أن يكون إضافة بجانب مفهوم القدرات .فبعض الأساليب قد أهملت واندثرت عندما وجد انها لا تختلف عن القدرات.

8- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة اكبر من مجموع هذه الأجزاء:

فلا يكفي للنجاح في عمل ما أن تتوافر لدى الفرد القدرات اللازمة لأداء هذا العمل ولكن أيضا الأساليب اللازمة له. فبعض الناس يشعرون بالإحباط في عملهم بالرغم من توافر القدرات اللازمة لهذا العمل لديهم، وذلك لأنه لا تتوافر لديهم الأساليب اللازمة لهذا العمل والعكس صحيح فالأساليب يجب أن تفهم على أنها هامة لنوعية العمل الذي نعمله ولاستمتاعنا به مثلها في ذلك مثل القدرات.

9- الأساليب يمكن أن تختلف أثناء الحياة:

فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عندما يرقى إلى الوظائف العليا. حيث تتغير الأساليب مع العمر فالأساليب مثل القدرات مرنة وليست جامدة دينامية أكثر منها استاتيكية. فطريقة الفرد الآن ربما لا تكون طريقته بعد عشر أو خمس سنوات كما أنها من المحتمل ألا تكون طريقته في التفكير منذ عشر أو خمس سنوات.

10- الأساليب يمكن قياسها:

القياس مهم جدا في التربية ذلك انه عندما نريد استخدام تكوين معين في التشخيص أو التنبؤ، فإننا في حاجة لمقياس أو أكثر لهذا التكوين والأساليب لا تعاني من مشكلة القياس كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذكاء فكثير من علماء النفس الآن يرون أن مقاييس الذكاء التقليدية إنما تقيس فقط جانبا ضيقا من الذكاء ونتيجة لذلك فان ما نعتبره فرق بين اثنين في مستوى ذكائهم ربما يعكس فقط الفرق في جزء صغير جدا من مستوى ذكائهم.

11- الأساليب يمكن تعلمها:

إذا كانت الأساليب يمكن اكتسابها بدرجة ما من خلال التفاعل الاجتماعي فانه يمكن تعلمها وأحد الطرق لتعليم الأساليب يكون من خلال إعطاء الأطفال أو التلاميذ المهمات التي تتطلب منهم استخدام الأساليب التي نريد أن نعلمها لهم .فعندما يستخدم الفرد أسلوبا معينا في عدد من المهمات فانه سوف يميل لاستخدامه غالبا في التعامل مع المهمات الأخرى.

12- الأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت أخر:

فالأساليب الملائمة لعمل معين قد لا تكون ملائمة لعمل أخر. فعلى سبيل المثال. أثناء النمو المهني للفرد .الأساليب الملائمة لمرحلة وظيفية معينة قد لا تكون ملائمة لمرحلة وظيفية معينة أخري.

13- الأساليب الأفضل في مكان ربما لا تكون الأفضل في مكان أخر:

المعلمون الذين يدرسون موضوعا واحدا في فصلين مختلفين قد يدركون ذلك. فالمعلم قد يشعر بالرغبة والراحة في تدريس موضوع ما في فصل دراسي معين ،ويشعر بالضيق والمشقة في تدريس نفس الموضوع في فصل أخر .فالأسلوب الأفضل والذي يكون ذا قيمة في مكان قد لا يكون الأفضل أو ذا قيمة في مكان أخر.

14- الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو: هل الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف.

فعندما نتحدث عن القدرات فإننا نتحدث عن الأفضل لكن يجب أن يكون واضحا أن الأساليب تكون أفضل أو فقط داخل السياق المعطى ، فالأسلوب الذي بلائم أن يكون صالحا في سياق معين ربما لا يكون ملائما أو صالحا في سياق أخر. فعلى سبيل المثال بروفيل الأساليب المطلوبة للمحامي أمام المحاكم يختلف عن بروفيل الأساليب لمحامي يعمل في مؤسسة ولا يدخل قاعة المرافعات.

15- خلط الاتفاق الأسلوبي مع مستويات القدرة:

نحن نميل لان نرى الآخرين الذين يشبهوننا في الأساليب في مستوى قدرة اعلى مما هم عليه في الواقع، ونتيجة لذلك فان العديد من الأفراد لا يقيموا بدرجة ما. ولكن الذي يحدث هو إلى أي مدى هم يتفقون أو لا يتفقون في أسلوبهم مع أسلوب الشخص الذي يقيمهم.(إسماعيل وعبدة، 2008 ،17- 18)

6- تصنيفات أساليب التفكير حسب "هاريسون وبرامسون":

1- الأسلوب التركيبي: ووفقا لهاريسون وبرامسون فان مصطلح (تركيب) يعني بشكل أساسي صنع شيء جديد او اصيل من اشياء تبدو مختلفة بذاتها عن بعضها بعضا لذلك فقد لاحظ ان الاشخاص الذين يعتمدون أسلوب التفكير التركيبي يقومون بعملية دمج للأشياء، فهم يفضلون اكتشاف علاقة بين شيئين أو اكثر لا يوجد بينهما الا القليل من

العلاقة او ان العلاقة بينهما غير موجودة على الاطلاق فيقومون بإيجاد طريقة لوضع تلك الاشياء في تشكيلة جديدة ومبدعة وينعكس أسلوب التفكير التركيبي في ميل الفرد نحو بناء أفكار جديدة وأصيلة والتطلع إلى وجهات النظر التي تتيح حلولا أفضل ومحاولة الربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة ولا يهتم الفرد ذو الأسلوب التركيبي بعمليات المقارنة او الاتفاق الجماعي في الرأي او الموافقة على افضل الحلول لمشكلة ما كما نفترض عدم امكانية اتفاق اي شخصين فيما يتعلق بالحقائق فضلا عن ان ما تهمه ليس الحقائق انما الاستنتاجات التي يجب التوصل اليها كما نفترض ان الصراع بين الفكرة ونقيضها هو عملية ابتكارية.

2- الأسلوب المثالي: بين هاريسون وبرامسون ان الاشخاص الذين يستعملون أسلوب التفكير المثالي يرغبون ان تكون لهم رؤية شاملة للأشياء وان يكون لهم توجه مستقبلي كما يفضل اصحاب هذا الأسلوب. التفكير بالأهداف ويهتمون بالقيم الاجتماعية ويتصفون بالتشابه مع التركيبيين من حيث انهم يهتمون بالقيم اكثر من اهتمامهم بالحقائق ويرغبون ان ينظر اليهم الاخرون على انهم اشخاص داعمون ومنفتحون ومفيدون وموضع ثقة. ويفضل الفرد ذو أسلوب التفكير المثالي الانفتاح والترحيب بالبدائل المتعددة لحل المشكلات والاستراتيجية الرئيسية بالنسبة له هي التفكير التمثيلي والذي يرتكز على الفهم الجيد كما يرغب بالعيش بانسجام مع الناس.

3- الأسلوب العملي: يفضل الافراد من ذوي أسلوب التفكير العملي ايجاد طرائق جديدة للقيام بالأشياء بما هو متوفر لديهم من أدوات وهم يميلون إلى معالجة المشكلات بطريقة تدريجية، وتتساوى القيم والحقائق في اهميتها بالنسبة لأصحاب هذا الأسلوب وهذا ما يؤكد ان ما يهم بالنسبة لهم هو قابلية شيء ما او فكرة معينة للتطبيق ويميل العمليون لان يحظو برضا الاخرين او قبولهم على الاقل كما يمتاز سلوكهم بالمرونة والقدرة على التكيف.

4- الأسلوب التحليلي: ويتعامل الشخص ذو أسلوب التفكير التحليلي مع المشكلات بطريقة متأنية ومنطقية ومنهجية ويبدي اهتماما كبيرا بالتفاصيل ويميل التحليليون لان تكون

لديهم نظرية شاملة ويحللون ويحكمون على الاشياء من خلالها، كما يرى التحليليون العالم على انه منطقي وعقلاني ومنظم وقابل للتنبؤ ويرغب التحليليون ان يكونوا متأكدين من الاشياء وان يعرفوا ما الذي يمكن ان يحصل في المستقبل . يمتلك الفرد ذو أسلوب التفكير التحليلي القدرة على مواجهة المشكلات والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار والعمل على جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات وتكوين نظرة شمولية حول الموضوع فضلا عن ذلك يميل الافراد من اصحاب التفكير التحليلي لتوجيه الاخرين وارشادهم والبعد عن العواطف والجوانب الذاتية كما يميلون إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة وينزعون إلى شرح الاشياء بدقة .

5- الأسلوب الواقعي: يفضل الافراد ذوو التفكير الواقعي الاعتماد على الملاحظة وما يدرك من خلال الحواس ويؤمن اصحاب هذا الأسلوب بالتجريب .ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي من خلال الميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشط وواضح وهو لا نتصف بالإسراع في التعبير اللفظي عن اتفاقه او عدم اتفاقه في الرأي ورغم تشابه أسلوب التفكير الواقعي والعملي الا ان اوجه الاختلاف بينهما تكمن في الافتراضات والقيم والاستراتيجيات ويعتمد التفكير الواقعي على ما هو حقيقي فهو يعتمد على ما نراه ونلمسه ونشعر به.(مرزوك،2016، 22-24)

7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

7-1- نظرية هاريسون وبرامسون:

تشكل هذه النظرية عماد البحث لذلك سنتناولها بشكل مفصل: تكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي كما توضّح ما اذا كانت هذه الأساليب ثابتة ام قابلة للتغير وتشرح ايضا كيفية نمو الفروق بين الافراد من حيث سيادة أساليب تفكير معينة لديهم وهذه الأساليب كما حددها هاريسون وبرامسون أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير العملي وأسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي ولما كانت هذه الأساليب لا تعمل منفصلة فأنها قابلة للاندماج الثنائي او الثلاثي. ووفقا لهاريسون وبرامسون فإن كلا من نصفي الدماغ

يؤديان وظائف عامة فالنصف الايمن يتحكم في الوظائف الحركية فضلا عن وظائف عقلية اخرى مثل الحدس والادراك المجسم والاداء غير اللفظي والاعمال اليدوية والانتاج الفني المجرد أما النصف الايسر فيتحكم في الوظائف العقلية المنطقية والحسابية فضلاً عن الوظائف التحليلية والوظيفية والملاحظات البنائية

ولقد تم التوصل إلى هذه النتيجة من خلال دراسة مجموعة من الافراد ذوي الاختلال والاضطراب الدماغي اذ وجد ان الافراد من ذوي الخلل في الجانب الايسر من الدماغ يعانون من فقدان القدرة على الكلام والكتابة وعدم القدرة على اداء الحسابات المنطقية الا انهم يستمرون بالقدرة على أداء النشاطات غير الاكاديمية أما الخلل في الجانب الايمن من الدماغ فوجد انه يؤدي إلى فقدان الاحساس المكاني والمهارات غير اللفظية والإحساس بالألوان وكذلك الحدس.

ويشير ذلك إلى ان الفروق في السيطرة النصفية للدماغ لدى الافراد تسبب اختلافا في أساليب التفكير لديهم وفي طريقة تناولهم للمشكلات وبناءا على ذلك يتوقع "هاريسون وبرامسون" (1982) ان تؤدي سيطرة النصف الايسر من الدماغ إلى استعمال أساليب التفكير التحليلي والواقعي أما سيطرة النصف الايمن من الدماغ فقد تؤدي إلى استعمال أساليب التفكير التركيبي والمثالي لذلك يرى هاريسون وبرامسون أمكان توقع أن يكون المهندسون والمحاسبون ذوي سيطرة عالية للنصف الايسر من الدماغ وان يكون الشعراء والكتاب ذوي سيطرة عالية للنصف الايمن وقد بين هاريسون وبرامسون ان الطفل يكتسب الكثير من الخبرات والمعرفة خلال مرحلة الطفولة المبكرة مما يمكنه من تحقيق اعلى مستوى من الرضا وأدنى قدر من الاحباط وهذا يؤدي إلى اكتساب الطفل لأساليب تفكير تنمو بشكل تدريجي إلى أن يسود لديه أسلوب تفكير معين خلال مرحلة المراهقة والرشد ويكون ذلك الأسلوب نموذجا اساسيا يستعمله الفرد في تفاعلاته الاجتماعية ويؤكد "هاريسون وبرامسون " (1982) ان أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي يعكسان توجها قويا نحو القيمة والتفكير الذاتي بينما يعكس أسلوبا التفكير التحليلي والواقعي توجها قويا وواضحا نحو الحقائق

والتفكير الوظيفي الشكلي أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الرابط بين الجانبين وقد نتجاهل أو نرفض كليهما ويشير هاريسون وبرامسون إلى ان تصنيف التفكير إلى تفكير وظيفي(Functional thinking) وتفكير ذاتي(Self – discipline) يمثل تصنيف الحقيقة /القيمة (Value – Fact) وذلك بنا على ما أشار اليه "ماكس فيبر".(المرجع السابق،19-22)

7-2- نظرية ستيرنبرج في التحكم العقلي الذاتي: لقد ذكر ستيرنبرج (1997)أن الفكرة الأساسية لنظرية حكومة الذات العقلية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة، وإنما هي انعكاسات خارجية لما في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرائق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي تكون أشكال الحكومة التي نراها، مرايا لأذهاننا وهناك أشياء متوازنة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه، يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه، وإلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات، و الاستجابة إلى تغيرات العالم الخارجي، وهو بذلك يشبه الحكومات وللحكومات مظاهر عديدة مثل الوظيفة، والشكل، والمستوى، والمجال، والنزعة. فالوظائف الرئيسة الثلاث لأي حكومة هي: الوظيفة التنفيذية، والوظيفة التشريعية، والوظيفة القضائية. أما الأشكال الأربعة الرئيسة للحكومة فهي: الشكل الهرمي، والشكل الملكي، والشكل الأقلي، والشكل الفوضوي. وهناك مستويان رئيسيان لكل حكومة، وهما: العالمي، والمحلي، في حين أن لها مجالين اثنين هما: الداخلي، والخارجي. وفي النهاية تكون النزعة (أو الميل)، التي تتدرج في الأسلوبين: التحرري، والمحافظ. فالحكومة تمتلك ثلاث وظائف أولية، هي: التشريعية والتنفيذية والقضائية، تنعكس على نوع العمليات العقلية التي تقوم بها و المشكلات التي تعالجها. ومن المحتمل أن تقود تفضيلات الفرد لوظيفة محددة إلى تفضيل العمليات العقلية المتعلقة بهذه الوظيفة.(عمار،2016، 39-40)

7-3- نظرية غريغورك Gregorc 1982:

بعد إحدى عشرة سنة من البحث والتجريب وبالاستعانة بنظريات القدرات الوسطية توصل غريغورك إلى تصميم أداة لتخطيط أسلوب التفكير تستخدم عملية تحليل الذات وتستند نظرية القدرات الوسطية على أن للعقل قنوات (Channels) يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أخرى أكثر كفاية وفاعلية .وقد حدد (غريغورك) أربع قنوات للتفكير وقال إن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية: **أسلوب التفكير المادي العشوائي:** يهتم بالمثل العليا . يستطيع أن يستشف أفكار الآخرين .يتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية، **أسلوب التفكير المادي التتابعي:** المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب يميل إلى الهدوء والنظام ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة. **أسلوب التفكير التتابعي التجريدي** : المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب :هادئ في تصرفاته عادل في أحكامه .واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي .يفكر بطريقة منطقية، **أسلوب التفكير التجريدي العشوائي** : صاحب هذا النوع من التفكير حساس قلق، يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها ،ويتأقلم مع الآخرين بسهولة، ويقيم معهم علاقات صداقة وقد حدد "**غريغورك**" نمطين من القدرات التي تمكن المتعلم من استخدام قنواته العقلية بكفاءة عالية وهما: **الإدراك والتنظيم**.(الجميلي،2013، 32-33)

خلاصة الفصل:

وما نستنتجه في الأخير ان أساليب التفكير متعددة ومختلفة من شخص لآخر وغير متطابقة لذا فإن الطلاب أو الأفراد الآخرين يظن أنهم غير أكفاء ليس بسبب نقص قدراتهم ولكن بسبب أن أساليب تفكيرهم لا تتطابق مع أساليب تفكير من يقومون بعملية التقييم والتقويم وبصورة خاصة في التدريس ولذا فنحن بحاجة إلى أن تكون أساليب التعليم وأساليب التقويم متطابقة مع أساليب تفكير التلاميذ والطلاب وخاصة أساليب التعلم التي سنتطرق إليها في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

أساليب التعلم

تمهيد

1- تعريف التعلم

2- تعريف أساليب التعلم

3- أهمية أساليب التعلم

4- تطبيقات أساليب التعلم

5- أساليب التعلم – إستراتيجيات التعلم

6- بعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم

7- تصنيفات أساليب التعلم حسب " بيجز"

تمهيد:

بعد ما تطرقنا في الفصل السابق إلى أساليب التفكير سنتطرق في هذا الفصل إلى أساليب التعلم التي تمثل الركيزة الأساسية في عملية التدريس حيث أن نتائج تحصيل الطلاب تكون مرتفعة عندما يكون تعلمهم متضمنا ما يفضلونه من أساليب تعلم لذا سنبدأ بتعريف التعلم ثم تعريف أساليب التعلم ثم أهميتها ثم تطبيقاتها ثم إظهار الاختلاف بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم بعد ذلك نتطرق إلى النماذج المفسرة لأساليب التعلم ثم تقديم تصنيف أساليب التعلم حسب العالم "بيجز" بشكل من التفصيل وهي الأساليب التي اعتمدناها في دراستنا.

1- تعريف التعلم :

لغة: من فعل علم يعلم وعلما: وسم/شق/ علم أعرف وتيقن /أدرك /أتقن .

علم: بمعنى اطلع، العلم جمع علوم بمعنى إدراك الشيء بحقيقه اليقين والمعرفة.

وعلم فلان الشيء: جعله يتعلمه، تعلم الأمر عرفه وأتقنه.

اصطلاحا: يعرفه جيتس: بأنه تغيير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة يتمثل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر ويقول بأنه طرائق ترضي الدافع وتحقيق الغاية. (اسماعيلي وقشوش،2014، 218)

ويعرفه محي الدين توق وزميلاه بما يلي :

التعلم أحد المجالات الرئيسة في علم النفس عموما، وفي علم النفس التربوي خاصة، يتأكد ذلك حينما نعرف أن علم النفس التربوي يعنى بدراسة سلوك المعلم والمتعلم في الصف وأنه يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم الصفي، فالتعلم أحد المحاور الرئيسية في علم النفس التربوي.(جابر والسعيد وأحمد،2005، 25)

2- تعريف أساليب التعلم:

تعريف بيجز لأساليب التعلم : وهي الطرق المفضلة التي يتعلم من خلالها الطلبة وحددها بيجز بثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي ، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم التحصيلي ، ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والاستراتيجية

وكذلك تعرف أساليب التعلم كالآتي:

يمثل أسلوب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وخصائص السلوك الثابتة نسبيا والتي تكون كمؤشر حول طرق استقبال و تخزين المعلومات ، والتفاعل، والتي يمكن تصنيفها و قياسها وتقديرها باستعمال وسائل القياس النفسي وتزداد فعاليتها كلما كان تعلم الفرد على وعي تام بها فيستفيد أكثر في محيط ال ،ولذلك كان من الطبيعي وجود عدة تصورات لمفهوم أساليب التعلم و تشمل دراسة أسلوب التعلم تشخيص الطريقة المألوفة التي يسلكها الفرد في وضعية التعلم هذا و يستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفا للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمؤثرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية.(داودي،27،2007)

كما أشارت صفاء الأعسر إلى أساليب التعلم بأنها :مفهوم مظلي واسع يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها ،واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة. (الأعسر، 2000 ،67)

وأسلوب التعلم هو طريقة الطالب التي يدرك بها الأشياء من حوله وان مصطلح الأسلوب المعرفي هو المصطلح الأم المستخدم من قبل أعضاء جمعية العلوم التربوية الأمريكية في أبحاثهم ،ولكن تم استخدام مصطلح أسلوب التعلم بدلا عنه لمدلوله التربوي المباشر وصلاحيته العلمية للتربية المدرسية ،وعلى الرغم من الاختلاف في الاسم ، إلا أن

كلا من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران إلى الطريقة يعتمدها الطالب في البحث عن المعاني الأشياء من حوله لكي يتعلم هذه المعاني كل بحسب مدركاته.(الجميلي،2013، 56)

3-أهمية أساليب التعلم:

تتصف أساليب التعلم بالتشعب وتعدد الأبعاد كما تتصف أيضا بالثبات النسبي، حيث يمكن في ضوئها تحسين الممارسات التدريسية داخل حجرات الدراسة واختيار أفضل استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم المناسبة لما يفضله المتعلمون من هذه الأساليب، حيث أن تخطيط أساليب التعلم وتحديد خرائط أساليب التعلم لأفراد المتعلمين التي تمثل صورة للطريقة التي يستخدمها كل منهم في إدراك وتعلم الأشياء والمعاني والخبرات، يفيد بدرجة كبيرة في ترشيد التدريس واختيار المعلم- عند التخطيط للدرس- الاستراتيجيات والمداخل والطرق التدريسية التي تتلاءم وأساليب التعلم المفضلة لدى هؤلاء المتعلمين، ومن ثم تحقيق أقصى نواتج التعلم في أقل وقت وبأقل جهد؛ كما يشير حمدان أيضا إلى إمكانية تحسين أساليب التعلم من خلال تطوير العناصر الثانوية الخاصة بوسائل الإدراك ومقررات التفاعل الاجتماعي، وصيغ معالجة المعلومات التي يراها المعلم ضرورية لتعلم أفراد المتعلمين كما تظهر أهمية أساليب التعلم في كونها تعكس الوسط البيئي الاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه؛ كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية الأفضل لتعلمهم وبصفة عامة فهي تفيد المعلمين والمختصين في:

- تؤثر معرفة المعلمين للاستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير إيجابا في تحصيل الطلبة وتطوّر قدراتهم.
- تفيد المهتمين بتطوير نماذج أكثر فاعلية لأساليب التعليم والتي تتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.
- التركيز على أهمية الاختلافات في عملية التعلم لاختلاف الطلبة ومرحلة دراستهم.
- تفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلم الطلبة.

- تساعد المدرسين على تقبل الاختلافات بين الطلبة.
- أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.
- يفيد في إرشاد المتعلمين إلى التخصص الأكاديمي أو المهني الملائم لأساليب تعلمهم.

أما بالنسبة للمتعلمين فهي تفيد في: معرفة أنماط تعلم الطلبة تساعدهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

- كما يمكّن الطلبة من التغلب على الصعوبات الدراسية بشكل أفضل مما يجعل تعلمهم وأدائهم أكثر كفاءة.
- يضمن استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به وذلك بغرض فهمها والتكيف الحسن معها.
- معرفة المتعلم لمخططه التعليمي يجعله أكثر مقدرة على اختيار الأسلوب التعليمي المناسب بما يمكنه من تحقيق تعلم فعال.(جعفور وترزولت عمروني،2013)

4- تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس:

يساهم استعانة المعلم بنموذج أساليب التعلم في مجال التدريس حسب(فتحي مصطفى الزيات، 2004) في مجموعة من المجالات هي:

- هي لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم الذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر.
- يكون التعلم أكثر فاعلية ويسر وديمومة إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها متوافقاً مع أسلوب تعلم التلميذ.
- يكون التعلم أقل كفاءة وفاعلية وديمومة وأشد صعوبة إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها مغايرا لأسلوب تعلم المتعلم.

- يتمايز الأفراد في استقبالهم للمعلومات على متصل ما بين الاعتماد على الخبرات الحسية المباشرة، والتجريد المفاهيمي غير المباشر. تمايز الأفراد في تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات ما بين استيعاب المعلومات عن طريق الملاحظة والتأمل، والتجريب النشط القائم على الفعل.
- يكون تعلم أفراد الخبرات الحسية المباشرة أفضل من خلال الوعي الشعوري لما ينشأ عن هذه الخبرات المباشرة القائمة على الاحتكاك المباشر بالآخرين وتمثل خبراتهم.
- يكون تعلم أفراد التجريد المفاهيمي أفضل من خلال التفكير والتحليل المنطقي للأفكار والمعارف والمعلومات التي يستقبلونها.
- يكون تعلم أفراد الملاحظة والتأمل أفضل من خلال التعلم بالمتابعة القائمة على البحث عن المعاني والدلالات وتعدد الرؤى والأبعاد.
- يكون تعلم أفراد التجريب الفعلي أفضل من خلال التعلم بالعمل القائم على تفعيل الأفكار وجعلها تعمل والخروج باستنتاجات حول مصداقيتها في أرض الواقع.
- يمكن تكييف المنهج لمطابقته ومتطلبات أسلوب تعلم الطلبة المختلفة وذلك من خلال أسلوب عرض المعلومات واستراتيجيات معالجتها.
- مراعاة المدرسين أو الآباء لأساليب التعلم الرئيسية المميزة لطلابهم أو أبنائهم خلال عرضهم للمعلومات يجعل التعلم أكثر فاعلية وأدوم احتفاظاً.
- تكييف المنهج أو المقرر لمقابلة أسلوب التعلم الرئيسي المميز للطالب يجعل التعلم أيسر، وأكثر فاعلية وأقل عبئا وأكثر بهجة وأدوم احتفاظا.
- مراعاة المدرسين أو الآباء لأساليب التعلم الرئيسية المميزة لطلابهم أو أبنائهم خلال عرض المعلومات يفرز تعلما أكثر فاعلية وأقل عبئا وأكثر بهجة وأدوم احتفاظا.
- وينتج عن توافق عرض مادة التعلم لأسلوب تعلم المتعلم ما يلي:

– اتجاهات إيجابية نحو مادة التعلم و ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي.

– زيادة إنتاجية التعلم والمتعلم وارتفاع الميل للابتكارية والإبداع.

- انخفاض العبء على المدرس وزيادة بهجة المتعلم.(المرجع السابق)

5-أساليب التعلم – استراتيجيات التعلم :

ميز "هارفي" (Harvey،1993،64-63) بين استراتيجية التعلم وأسلوب التعلم، حيث أوضح أن استراتيجية التعلم تشير إلى مجموعة مؤلفة من الأنشطة يفضل الأفراد استخدامها في حل المشكلات، بينما يشير أسلوب التعلم إلى تفضيلات لمعالجة المعلومات والتي يمكن اعتبارها سمات شخصية، وبالتالي فإن أسلوب التعلم أوسع مدى إلى حد ما من استراتيجي التعلم لأن الأسلوب يتضمن استراتيجيات مختلفة، كما يشتمل على عوامل دافعية شخصية.

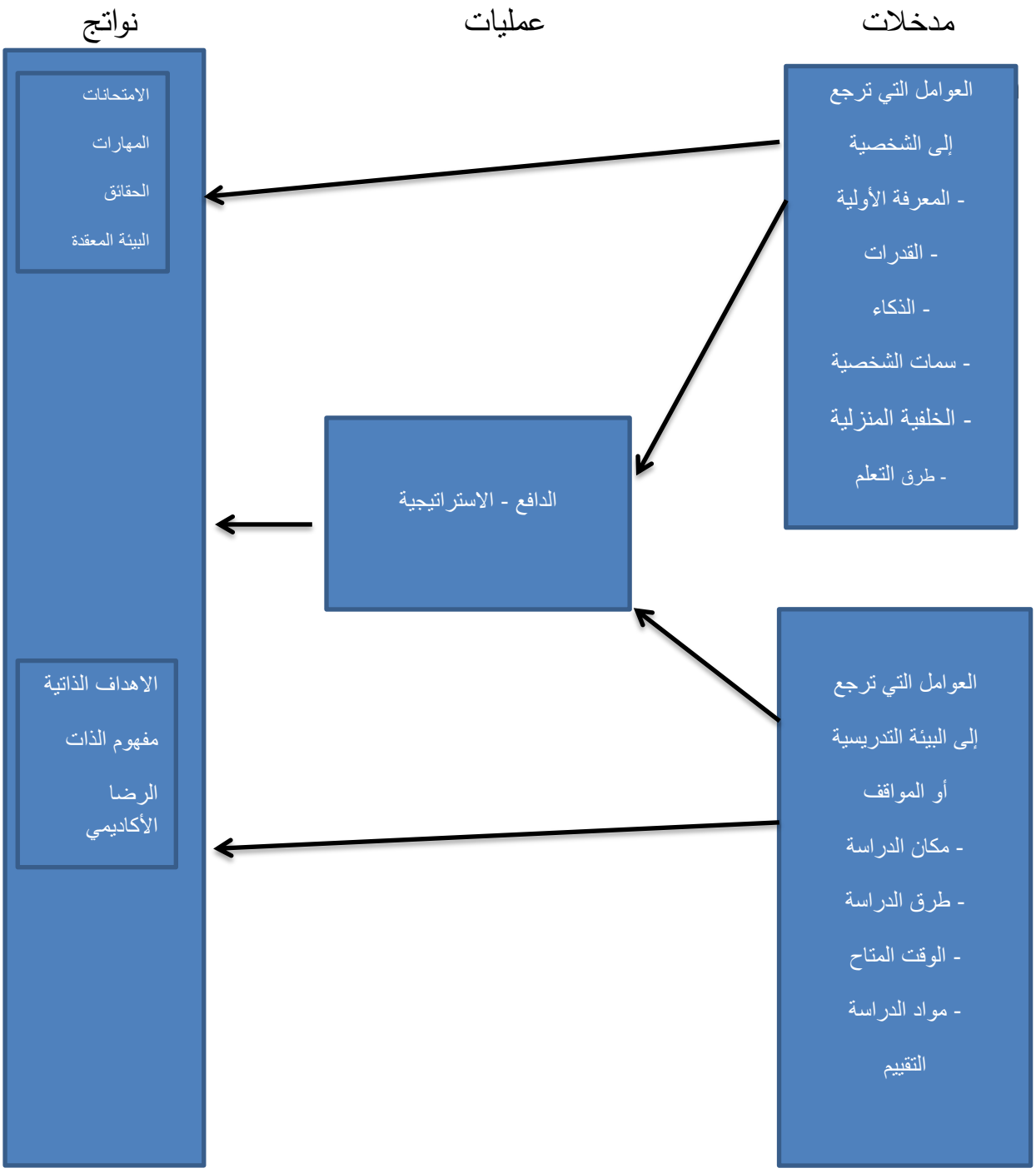
وعرف "هارتلي "(Hartly،1998،149) استراتيجية التعلم بأنها مجموعة واحدة أو أكثر من الإجراءات التي يكتسبها الفرد لكي يسهل الأداء في مهمة التعلم وتتنوع الاستراتيجيات طبقا لطبيعة المهمة، كما يمكن تطوير الاستراتيجيات المختلفة لتناسب الأنواع المختلفة من المهام في المواقف التعليمية ،وبالتالي فالاستراتيجيات أقل عمومية من الأساليب.

كما أوضح "ماكلوجين" أن أسلوب التعلم يشير إلى شكل مألوف ومتميز لاكتساب المعلومات أثناء الدراسة والخبرة والتعلم، بينما تشير استراتيجية التعلم إلى تبني خطة تستخدم في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات ولقد أكد كل من "راندج و رينر" على أن استراتيجيات التعلم يمكن تعلمها والتعديل فيها حيث أن الأفراد يطورون استراتيجيات التعلم للتعامل مع مادة التعلم ،بينما تعد أساليب التعلم سمة جوهرية ثابتة نسبيا تميز كل فرد عن غيره من الأفراد.(إبراهيم،2011، 158-159)

6- بعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

1- **نموذج بيجز:** وضع "جون بيجز" (1987)نظرية في التعلم تعد سياقا مفيدا لفهم التعلم لدى الافراد ، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرهما على كل من عمليات

التعلم ومخرجاته من ناحية أخرى ، ويرى بيجز أن الأفراد يشرعون في التعلم لأسباب عديدة وتحدد تلك الأسباب كيف يسلكون في التعلم ، والطرق التي يسلكون بها في التعلم تحدد تبعا نوع نواتج التعلم وتوصل بيجز في نظريته إلى ثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم التحصيلي ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والاستراتيجية ويؤدي الاندماج بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم . ويرى "بيجز" أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى الاختلاف في مستويات نواتج التعلم، إذ يرى ان الاختلاف في التنوع يرجع إلى اختلاف مدخلات التعلم التي تتألف من مجوعتين الأولى تشكل العوامل التي ترجع إلى الشخصية كسمات الشخصية والقدرات العقلية والمعرفية والطرق المفضلة في التعلم والقيم والمعرفة الأولية ، والثانية تشكل العوامل التي ترجع إلى بيئة التعلم أو ما يطلق عليه مصطلح (السياق التدريسي) مثل المحتوى الدراسي وموضوع الدراسة وطريقة التدريس والتقويم، ويؤكد "بيجز" إن تفاعل كل من المدخلات الشخصية وبيئة التعلم يؤدي إلى مجموعة من القيم التي تؤدي بدورها إلى أثارة دافعية المتعلم التي تحدد الاستراتيجية الملائمة وتناول المعلومات المقدمة له ليصل إلى نتائج تعلم أفضل أطلق بيجز(Biggs)على هذه النظرية اسم النموذج الثلاثي للتعلم (3p Model of Learning) واختصارا (3p Model) لأنها تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية: هي المدخلات Pre-sage و العمليات Process و المخرجات أو النواتج Product وهذه المكونات الثلاثة يبدأ اسم كل مكون منه بحرف(p) وكما موضح في الشكل(1): (الجميلي،2013، 62- 63)

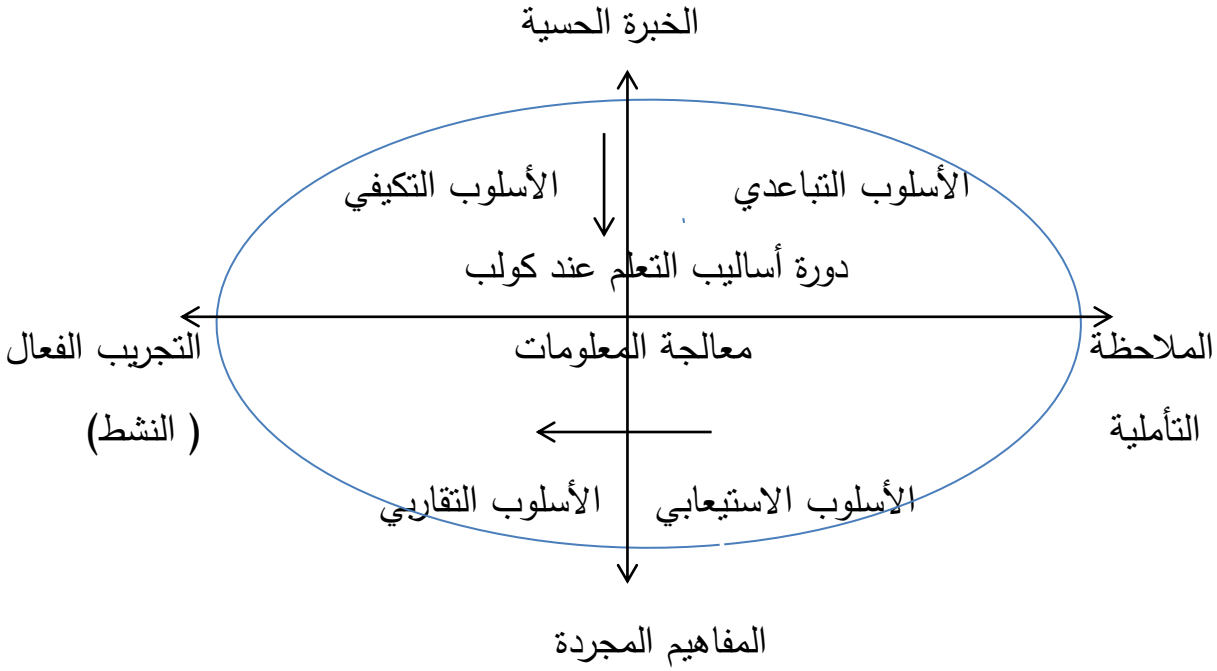


شكل(01) مخطط "بيجز"(Biggs , 1987) لأساليب التعلم

2- **نموذج انتوستل (Entwistle،1981)** : يرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

- الأسلوب العميق Deep Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.
- الأسلوب السطحي Surface Style: ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً.
- الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style: ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم .(الحازمي وحامد وجاهين،175،2013)

3- نموذج كولب: ضع كولب (Kolb 1984) نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي Experimential Learning theory ويقدر هذا النموذج سلوك الطلبة والعمليات المعرفية التي يستخدمونها أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم ويتضمن هذا النموذج بعدين الأول أسلوب إدراك المعلومات والأخر معالجة المعلومات وقد حدد لكل منهما قطبيين متعاكسين ، فإدراك المعلومات يبدأ من الخبرة الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة أما معالجة المعلومات فيبدأ بالملاحظة التأملية وتنتهي باستخدام التجريب الفعال ومن تقاطع أقطاب هذين البعدين تكون الحصيلة أربع أساليب تعليمية هي (أسلوب التعلم التباعدي) و(أسلوب التعلم الاستيعابي) و(أسلوب التعلم التقاربي) و(أسلوب التعلم التكيفي) كما موضح في شكل (02)



الشكل (02) دورة أساليب التعلم عند كولب

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

- **الخبرات الحسية:** تعني ان طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية ، وان هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشاتهم مع زملائهم ومن التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي ايجابي نحو الآخرين ، ولكن يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.
- **الملاحظة التأملية:** ويعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ويفضلون المواقف التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ولكنهم يتسمون بالانطواء .
- **المفاهيم المجردة:** ويعني إدراك المعلومات ومعالجتها بالاعتماد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ويركز أصحابه على النظريات والتحليل المنظم وتوجههم يكون نحو الأشياء اكبر من توجههم نحو الأشخاص الآخرين ، فهم يلاحظون ويراقبون

ويأخذون المعلومات من البيئة ويعكسونها على خبراتهم بطريقة غالبا ما تكون بصرية ، كما يمكن تصنيفهم على إنهم تخيليون فالمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على المفاهيم المجردة يحتاج إلى تعليم واقعي و منظم ، فهو يحتاج إلى التحليل والتنظيم والتصنيف واستعمال المنطق ، ليرى العلاقات المتبادلة بين المفاهيم والأفكار وهو يبحث عن الإجابة عن السؤال ماذا ؟.

- **التجريب الفعال:** ويعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العلمي للأفكار ، ولا يميل أصحابه إلى المحاضرات النظرية، ولكنهم يتسمون بالتوجه نحو العمل والانبساط وهم يأخذون الخبرة من البيئة الخارجية ويعالجونها باختبارها بطريقة نشطة ويصنفون بأنهم عمليون فالمتعلم ذو أسلوب التجريب الفعال يحتاج إلى تعليم تطبيقي فهو يفضل استخدام نشاطات حل المشكلات والمعلم هو المدرب الذي يساعد على تسهيل عملية الحل وهو يبحث عن السؤال كيف ؟. (الجميلي،2013، 71-73)

4- **نموذج فلدار وسيلفرمان (1988)** : يعرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل مًعا كمؤشرات ثابتة نسبيًا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم. ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب وهي:

- ✓ توجد علاقات متباينة النوع (موجبة- سالبة) والدلالة (دالة- غير دالة) بين أساليب التعلم (التقاربي- التباعدي-الاستيعابي- التكيفي) وأساليب التفكير (الملكي- الهرمي- الفوضوي- التشريعي- التنفيذي- الحكمي- العالمي- المحلي- المتحرر- المحافظ- الخارجي- الداخلي). لدى طلاب الجامعة
- ✓ لا تتمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم.
- ✓ تختلف أساليب التعلم والتفكير باختلاف الجنس.

- ✓ تختلف أساليب التعلم والتفكير باختلاف المستويات التحصيلية. (الحازمي وآخرون،175،2013).

5- **نموذج هيل:** اعتبر هيل النمط الذهني الطريقة التي يستقبل بها الطلاب المعلومات ويعالجونها لاستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية، وقد رأى أن الأنماط الذهنية تعتمد على الخلفية العائلية، والمواهب والأهداف الشخصية والخبرات التي تؤثر جميعها عل الطرق المفضلة عند الفرد، لإدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، كما قام هيل بتطوير أداة لتشخيص النمط الذاتي عند الفرد، وإدراج أربعة أبعاد أساسية تتفاعل ما بعضها البعض مكونة النمط الذهني عند الفرد اي: الرموز ومعانيها، والمعدات الثقافية أشكال الاستنتاج والذاكرة التعليمية.(جابر و القرعان،2004، 16)

7- **أساليب التعلم حسب بيجز:**(Biggs)

- **أ سلوب التعلم السطحي:** وهو نزعة لدى الفرد لمعالجة المعلومات عند المستوى السطحي وهو يعتمد على الدافعية الخارجية في التعلم كالخوف من الفشل ، وان هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على انه طريق يوصل إلى أهداف وغايات في نهايته مثل الحصول على وظيفة مستقبلا أو بهدف إرضاء الآخرين أو إرضاء الوالدين وليس إرضاء الذات أو حتى البعد عن المشكلات الاستراتيجية المستخدمة في هذا الأسلوب من التعلم تقوم على تذكر واسترجاع المعلومات والأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان واستخدام مهارات معرفيه منخفضة الرتبة كالتذكر والتعرف والوصف والشرح والترتيب وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة ، والاحتفاظ بالمعلومات بوصفها وحدات معزولة غير مترابطة بما لا يعزز فهمها ، أو الاحتفاظ طويل المدى بها ،وتقبل الأفكار والمعلومات يكون بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة ، والتقيد بحدود المنهاج والاعتماد على الملخصات التي يعدها المدرسون ، ويتم تخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة ، واستخدام استراتيجيات التكرار الآلي بهدف الحفظ الأصم للمعلومات بحيث لا ينتج بالنهاية فهما للمعنى ومن ثم الإدخال المنفرد

للأفكـار وتجميعهـا وتكديسـها دون إقامـة روابـط بينهـا و بـين مـا هـو ماثـل فـي البنـاء المعرفـي لـدى الفـرد ، ويعـالج المـتعلم الموضـوع بطريقـة جزئيـة ، إذ يـتم التركيـز علـى العبـارات المفتاحيـة ممـا يشـوه البنيـة الأساسـية والمعنـى، كمـا يسـتخدم المـتعلم استراتيجية التخمـين فـي التحضـير والاسـتعداد للامتحـان ، وتقبـل الواجبـات والمهـام مـن الـزملاء فـالمتعلم هنـا سـلبي وغيـر قـادر علـى ضـبط تعلمـه ، ويـرتبط أسـلوب الـتعلم السـطحي بالنظر إلى التعلم على انه إعادة إنتاج للمعرفة ، وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل.

- **أسـلوب الـتعلم العميـق** : ويقوم علـى أسـاس الدافعيـة الداخليـة والفهـم الحقيقـي لمـا تعلمـه الطلبة فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمهما واستيعابها ويدركون أهميتها ، وهم يرون أن الدراسـة مثيـرة لاهتمامـاتهم ، ويقومـون بـالربط بـين الخبـرات وتكاملهـا ، ويبحثـون عـن اكتشاف المعنـى ويسـعون لمعرفـة القصـد وراء المـادة الدراسـية ولـديهم اهتمامـات جـادة نحـو الدراسـة ويقومـون بـربط الأفكـار النظريـة بخبـرة كـل يـوم و يحصـلون علـى المعرفـة مـن مختلف المفردات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف علـى الأفكـار الرئيسـة والتمييـز بينهـا وبـين الأفكـار الثانويـة المتضـمنة بـالمحتوى الدراسي ، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة المتعلم هنا يكون فعالاً واثق فـي معلوماتـه وايجـابي فـي مواقـف الـتعلم وقـادر علـى ضـبط تعلمـه ، ولديـه اهتمـام داخلـي عميـق فـي الموضـوع ورغبـة صـادقة فـي الفهـم والـتمكن مـن مواضـيع أكاديميـة خاصـة ويرتبط أسلوب التعلم العميق في النظر إلى التعلم على انه بناء لنموذج الفهم المركب من المعرفـة النظاميـة والخبـرة الشخصـية والـذي يكتسـبه الفـرد مـن خـلالـه المهـارات التـي تمكنـه من النجـاح فـي حياتـه العمليـة والدافعيـة فـي هـذا الأسـلوب تكـون داخليـة إذ ينظـر الطـلاب إلى مهمة التعلم على أنها شيقة وممتعة وان عليهم أن يسـهموا فيها ولديهم الميل والرغبة الصـادقة للحصـول علـى المعرفـة وأكـد بيجـز (Biggs) أن الطلبـة الـذين يتبعـون الأسـلوب العميق يصـلون إلـى مسـتوى متقدم مـن التحصـيل الأكـاديمي بتجـاوز مجـرد معرفـة بعض

الحقائق والمفاهيم أو فهم المحتوى إلى التجريد والنقد والإبداع، حيث ينطلق العقل إلى أقصى إمكانيته ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم، أو يتو صل إلى رؤية لعالم جديد بالتالي يصبح الطالب أكثر قدرة على الاتصال و تبادل الآراء والاقتراب من المشكلات من زوايا مختلفة وأكثر قدرة على التعامل مع البدائل وربط النظرية بالتطبيق.

- **أسلوب التعلم التحصيلي:** وهو الأسلوب الذي يتميز فيه الطالب بدافعية التحصيل والذي يعتمد على التعزيز الذي يأتي نتيجة التحصيل المادي الظاهر ويكون على شكل درجات عالية والتركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في مهمة التعلم ولكنه يركز على التحصيل العالي والدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية فالطالب يكون معنياً بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات ، ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي ، وذلك لان التركيز لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة ولكنه يركز على التحصيل العالي أما الاستراتيجية التي يتبناها الطلبة في هذا الأسلوب هي كل ما يستخدمه الطلبة من اجل الوصول إلى تحقيق الدرجات العالية والتحصيل المرتفع فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يقرؤون فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة.(الجميلي، 2013، 64-66)

كما يشير محمد إبراهيم محمد (2007، 3-4) أن "بيجز"(1987)صنف أساليب الطلاب في التعلم عندما قام ببناء استبانة علي النحو التالي:

- **النمط العميق ويتضمن:**
- الاهتمام بالفهم.
- التفاعل مع المحتوي.
- ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار السابقة.
- ربط المفاهيم مع الخبرة
- ربط الأدلة مع الاستنتاج
- البحث في منطقية البراهين.

2- **النمط السطحي ويشمل:**

- التركيز على الحد الأدنى من المطالب.
- الاعتماد على التذكر.
- الفشل في التمييز بين المبادئ والأمثلة.
- معاملة المهام علي أنها خارج الذاكرة.
- التركيز علي العناصر دون التكامل بينها.

3-**النمط التحصيلي ويركز على:**

- الاهتمام بتحصيل أعلى الدرجات.
- الاهتمام بالتنظيم للوقت وتوزيع الجهد.
- استخدام الامتحانات السابقة للتنبؤ بالأسئلة.(محمد، 2017، 1-89)

خلاصة الفصل:

في الأخير نستنتج ان هناك العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم، وكل دراسة تناولت ابعادا مختلفة، وتم من خلال هذه الدراسات تطوير مقاييس لأساليب التعلم، حيث أن معرفة أساليب التعلم يساعد المعلمين على تعزيز تعلم التلاميذ، والاحتفاظ بهذا التعلم لفترة أطول، من خلال ملائمة استراتيجيات التعليم لأساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة مما يخلق هذا الأمر طلاب ناجحين ومتفوقين دراسيا وهو ما سنتطرق إليه في فصلنا الموالي ألا وهو "التفوق الدراسي".

الفصل الرابع

التفوق الدراسي

تمهيد

9- مفهوم التفوق

10- تعريف المتفوقين دراسيا

11- خصائص المتفوقين دراسيا

12- التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق

13- أساليب الكشف عن المتفوقين دراسيا

14- أهم البرامج المقترحة لرعاية المتفوقين دراسيا

15- تجربة الجزائر في الاهتمام بالمتفوقين دراسيا

تمهيد:

المتفوقون هم من يصنع مستقبل المجتمعات، وقد وعت الحضارات القديمة منذ ذلك الحين أهمية هؤلاء الأشخاص المتميزين بما يحققونه من انجازات واختراعات؛ وكانت الحضارة الإسلامية من أكثر الحضارات التي جسدت قيمة التعلم ورعاية المتعلمين لاسيما المتفوقون منهم، ويعتبر التفوق الدراسي أهم المواضيع التي استدعت اهتمام الكثير من العلماء والباحثين من أجل إيجاد أهم الطرق والوسائل للكشف عنهم وسنتطرق في هذا الفصل بالحديث عن التفوق والمتفوقين واهم النقاط المتعلقة بهم.

1- مفهوم التفوق:

لغة : التفوق من الناحية اللغوية هو العلو والارتفاع في الشأن والتفوق من الفوق . والفوق نقيض ل تحت (إن الله لا يستحى أن يضرب مثلا ما بعوضة فما فوقها) فوقها: أعظم منها :يقال رجل فاق في العلم ونقول فلان يفوق قومه: أي يعلوهم.

اصطلاحا: التفوق من الناحية الاصطلاحية يختص بالتفوق العقلي والمتفوق عقليا هو الشخص الذي يتفوق على أقرانه في النشاطات التي يقوم بها العقل.(الميلادي،2003، 2)

تعريف ما لتبي: التفوق هو ذلك الطالب الذي عادة ما يكون متفوقا في المهارات الذهنية الأكاديمية أو في أحد مجالات الفنون بشرط حصوله على نسبة ذكاء أعلى من 140في اختبارات الذكاء.(ماضي،2011، 26)

2- تعريف المتفوقين دراسيا:

يعرف "**باسو**" الطفل المتفوق دراسيا بأنه من يملك القدرة على الامتياز في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة

تعرف الجمعية الوطنية الأمريكية للتربية التفوق بأنه من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلا مرموقا أو فائقا في أي مجال من المجالات، التي تحظى بتقدير جماعي، كما تقاس باستخدام الاختبارات التحصيلية.(قنيدي،2017، 55)

كما يعرف التفوق:ا لتفوق الدراسي هو الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو المتفوق في المهارة أو المجموعة من المهارات ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم.(سليمان،2001، 18)

ويُعرف أيضا: التفوّق بأنّه "الامتياز في التحصيل الدراسي بحيث تؤهل مجموع درجات الفرد لأن يكون أفضل من زملائه.(السدحان،2004)

3- خصائص المتفوقين دراسيا :

3-1 الخصائص الجسمية :

* يخلو من العاهات الجسمية، ولائق بينيا ويتمتع بصحة جيدة.

* يتفوق في تكوينه الجسمي ومعدل نموه ونشاطه الحركي على أقرانه.

* صحيح البنية وحسن التكوين و يتحمل المشاق.

* طاقة زائدة باستمرار و يتمتع بقسط وافر من الحيوية .

3-2- الخصائص العقلية :

* معدل ذكائهم يعادل من يكبرهم سنا بعام أو أكثر أي العمر العقلي يفوق العمر الزمني 130فأكثر.

* سرعة في عمليات التفكير وتتسم بالمنطقية.

* قدرة على الفهم الجيد للعلاقات الموجودة بين السبب والنتيجة وحل المشكلات والعمق في الموضوعات.

* القدرة على التجريد متطورة بقدر يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيدة.

* قدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل.

* تركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير مألوفة.

* يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة.

3-3- الخصائص الاجتماعية والانفعالية :

* القدرة على القيادة في المدرسة وخارجها.

* القدرة على الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤه.

* شخص يعتمد عليه يشارك في أغلب النشاطات المدرسية.

* شخص مقبول اجتماعيا وطموحي ولديه ثقة بالنفس.

* القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه ويقبل النقد من الآخرين.

* لديه القدرة على تكون صداقات .

*يتميزون بضبط النفس والسيطرة والتحمل.

* الاستقلالية الذاتية.

* الاستقرار الوجداني والانفعالي.

* النضج الأخلاقي المبكر: يتمثل في إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي، انشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية والمساواة، اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم.

*القيادية: يقصد بالقيادية امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم ومن مظاهر القيادية لديهم: القدرة على التفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرارات والالتزام بها، الثقة بالنفس، ركوب المخاطر إذا لزم الأمر العمل باستقلالية، التوجه الإيجابي لمساعدة الأخرين عند الحاجة والمبادرة .(جروان،2016، 86-88)

3-4- الخصائص السلوكية :

* كثرة وشدة التركيز.

* الإصرار على تحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة المعيقات والعقبات.

* حساسية مرتفعة وغير عادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين.

* المرح وروح الدعابة والنكتة.

3-5- الخصائص التعليمية والتربوية :

* قوة الملاحظة لكل ما هو مهم وكذلك رؤية التفاصيل المهمة.

* يقرؤون الكتب والمجلات المعدة لأكبر منهم سنا.

* القدرة على التفكير التجديدي وابتكار وبناء المفاهيم.

* يحب النظام والترتيب في حياتهم.

* لديهم حب الأسئلة لغرض الحصول على المعلومات كما هي لقيمتها الاستعمالية.

* لديهم قدرة جيدة على الفهم والإدراك العام.

* يستوعبون المبادئ العلمة بسرعة وغالبا ما تكون لديهم القدرة على تعميمها على الأحداث والناس والأشياء.

* لديهم القدرة على الإلمام بالكثير من المواضيع واسترجاعها بسرعة وسهولة.(بن جاب الله، 26،2017-28)

3-6- الخصائص المعرفية:

* قوة تركيز غير عادية ومثابرة وتصميم في السلوك أو النشاط.

* حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها.

* سرعة الاستيعاب. و تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عال.

* حب الاستطلاع.(جروان، 2016، 79)

وفي دراسة أخرى ل "وارد" (1995) بين أن المتفوقين يتمتعون بالخصائص التالية:

- القابلية للتعلم من مستوى متميز وتتمثل هذه القابلية بالإدراك الصحيح للمواقف والأحداث الاجتماعية والطبيعية.
- قوة التفكير المتمثلة في القدرة على التمييز والاكتشاف السريع لأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.
- حب الاستطلاع والدافعية والمعرفة المتمثلة بالملل من الروتين وتنوع الاهتمامات والرؤية الثاقبة والدافعية الداخلية للتحليل الأشياء الصعبة.(الخطيب والحديدي،2008، 256)

4- التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق:

ينتمي الأطفال الموهوبون والمتفوقين إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك فهم بحاجة إلى رعاية خاصة ومن حقهم أن يحصلوا على فرص متكافئة كغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية مثل بطئي التعلم والمعوقين عقليا . ومن الطريف في هذا الصدد أن نشير إلى اختبار بينيه للذكاء الذي وضع أساسا للكشف عن الاطفال الأغبياء أو ذوي القدرة العقلية المتدنية حتى يمكن عزلهم وتنظيم برامج تربوية خاصة لهم ،هو الاختبار نفسه الذي طوره لويس تريمان ونقل إلى دول عديدة ليحتل المركز الأول بين أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين من أجل إلحاقهم ببرامج خاصة .أما الزعم بأن الطفل الموهوب والمتفوق لا يحتاج مساعدة ويستطيع النجاح بالاعتماد على نفسه فقد أثبتت الدراسات عدم صحته بعد أن تبين وجود نسبة لا بأس بها من الموهوبين والمتفوقين بين المتسربين من المدارس قبل إكمال دراساتهم وتزداد أهمية التربية الخاصة بالنسبة لأطفال الطبقات المتوسطة والفقيرة ممن لا تتوافر في بيوتهم مكتبات أو أدوات موسيقى أو حواسيب أو غيرها من المثيرات التربوية.(جروان،2008، 204)

5- أساليب الكشف عن المتفوقين دراسيا:

الكشف عن المتفوقين يساعد في معرفتهم جيدا وابراز خصائصهم وحاجاتهم التربوية، وكيفية تعليمهم والاستفادة منهم في تنمية طاقاتهم لخدمة مجتمعهم وتقديمه، ويعتمد ذلك على عدة معايير أساسية:

- **النـدرة:** حتى نعتبر الفرد متفوق يجب أن يمتلك مستوى من القدرة في بعض المجالات تعتبر نادرة بالنسبة إلى أقرانه، ونقترح العديد من الدراسات بأن على المدارس اختبار ما نسبته (10.5%) من الطلبة في كل صف كطلبة متفوقين، وعند المتفوقين في المدرسة يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بمناطق القدرة الأكاديمية .

❖ **التحصيـل** : وهو يتعلق بإنجاز الطالب في المجال الأكاديمي، لكن لا بد من الإشارة إلـى ضـرورة أن تمتلك المدارس القدرة علـى تميز التلاميذ المقصـرين أكاديميا رغم امتلاكهم الإمكانية للإنجاز العالي، وهم ما يطلق عليهم فئة المتفوقين متدني التحصيل.

❖ **القيمة:** إن السياسة الحالية للكشف عن المتفوق تؤكد على ضرورة التميز الدقيق بين ما يسمى بالمواضيع الأكاديمية من جهة (اللغة، الرياضيات، العلوم، التاريخ ...الخ) ومن جهة أخرى مواضيع الفن والموسيقى والرياضة .

❖ **الامتيــاز** : يجب أن يتم تقييم الامتياز ضمن سياق المدرسة، وبشكل محدد ضمن كل صف دراسي، ونتيجة مثل ذلك القرار هو الطفل قد يصنف على انه متفوق في مدرسة ما ويتم تقديم الدعم اللازم له، في حين قد لا يصنف نفس الطفل على أنه متفوق في مدرسة أخرى .(بن دايخة،2015، 28)

❖ **مقياس القدرة العقلية (اختبارات الذكاء):** تعد هذه المقاييس من الأساليب المعتمدة في قياس وتشخيص القدرة العقلية العامة للموهوبين، خصوصا بأن القدرة العقلية العالية تعبر عن إحدى الأبعاد الاساسية في تعريفنا للموهبة، ويمكننا أن نعتبر الفرد موهوبا في ظل التعريفات الكلاسيكية للموهبة إذا زادت قدرته العقلية المقاسة عن طريق اختبارات الذكاء عن انحرافين معياريين عن المتوسط ، بمعنى آخر إذا زادت نسبة ذكائه عن 130درجة، وللوقوف على تحديد نسبة الذكاء لدى الفرد تستخدم عدة مقاييس نذكر منها :**مقياس ستانفورد –بينيه للذكاء، مقياس وكسلر للذكاء، مقياس مكارثي للقدرة العقلية، مقياس جودانف هاريس للرسم، مقياس سلوسن لذكاء الأطفال.**(عجيلات،2016، 87)

6- أهم البرامج المقترحة لرعاية المتفوقين دراسيا:

6-1- بـرامج الإثـراء: ويقصد بالإثراء أو الإغناء البرنامج التربوي أو التعليمي لتزويد المتفوقين أيا كانت المرحلة التعليمية بنوع جديد من الخبرات التعليمية وهو نوعان : **إثـراء أفقـي:** وهو تزويد المتفوق بخبرات غنية في عدد الموضوعات المدرسية ، **إثـراء عمـودي:** وهو تزويد المتفوق بخبرات غنية في موضوع ما من الموضوعات المدرسية. ومن أساليب

الإثراء ، الزيارات الميدانية ، المعامل والمختبرات ، البحث العلمي والأكاديمي ، استخدام الحاسوب ووسائطه.....إلخ.

6-2- برامج الإسراع: أو التسريع ويقصد به العمل على توفير فرص تربوية تسهل التحاق المتفوق بمرحلة تعليمية أكثر من عمره مقارنة مع زملائه العاديين، أو اجتياز مرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من التي يحتاجها العادي وتكون بعدة طرق منها(الالتحاق المبكر بالمدرسة، اجتياز الصفوف، اجتياز مرحلة دراسية معينة في مدة زمنية أقل).

6-3- نظم تجميع المتفوقين :ونجد منها :

6-3-1- المدرسة الخاصة بالمتفوقين: أي فصل المتفوقين عن العاديين وتجميعهم في مدرسة واحدة خاصة بهم ومن مميزات هذا النظام هو (قلة العدد في القسم الواحد، إتاحة الفرص للتجاوب بين المتفوقين في مستوى عقلي متجانس)

6-3-2- دمج المتفوقين بالمدرسة العادية: وهي وضع مجموعات من المتفوقين دراسيا جانبا من اليوم الدراسة على أن يقضوا الجانب الآخر من اليوم مع اقرانهم العاديين ويسمح هذا النظام للمتفوقين بسير الدراسة وفق سرعتهم ومعدلاتهم الخاصة، ويبعد عنهم الغرور ويمكنهم من التفاعل الاجتماعي.

6-3-3- الفصول الخاصة بالمتفوقين في المدرسة العادية: أي أن يكون لهم قسم خاص بالمدرسة العادية وبرنامج تربوي ثري بالمعلومات والخبرات الضرورية لهم حتى ينموا معارفهم وشخصياتهم.(بن عائشة،2015، 118-119)

7-تجربة الجزائر في الاهتمام بالمتفوقين:

تعتبر الجزائر من الدول النامية التي أدركت أهمية الموهوبين في بناء صرح المجتمع وتقدمه، وأن هذا التقدم قوامه التحكم في التكنولوجيات الحديثة وتطوريها غير أن هذه العملية تتطلب منها طاقات بشرية مؤهلة على المستوى المعرفي والأدائي على سواء، وعليه فقد اتجهت أنظارها إلى المدرسة وعملت على استثمار الفئات المتميزة بها، وهي فئة

المتفوقين دراسيا من خلال استحداث مدارس خاصة في الطور الثانوي شعبة رياضيات ورعايتهم على نحو أفضل.

7-1- شعب الامتياز: بادرت الجزائر إلى العناية بهذه الفئة عن طريق إحداث شعب الامتياز التي ضمت خيرة تلاميذ التعليم الثانوي، والذين تم اختيارهم حسب معيار ارتفاع تحصيلهم الدراسي المعدل السنوي للسنة الثانية من التعليم الثانوي ≤* 14وكان ذلك ابتداء من الموسم الدراسي 2003/ 2004في السنة النهائية من التعليم الثانوي في شعب: الرياضيات، تقني رياضي والفلسفة وهذا في الكليات التالية: وهران، الجزائر، قسنطينة، هذه الأخيرة التي كانت السباقة إلى تجسيد هذا المشروع على أرض الواقع وكان ذلك على مستوى "ثانوية الإخوة بسكري" من أهداف هذه المبادرة: 1-أهداف عامة: إعادة الاعتبار لمادة الفلسفة باعتبارها عنصرا أساسيا في بناء فكر التلاميذ وتمكينيهم من أساليب التفكير والنقد البناء والحكم الموضوعي. التحكم في العلوم والتكنولوجيا خاصة مادة الرياضيات، لكونها أداة لتنمية الفكر والقدرة على التجريد والبرهان والاستدلال 2-أهداف الخاصة: الارتقاء بالجانب النوعي لعملية التعليم والتعلم. التكفل ورعاية الفروق الفردية. تنمية القدرات التحصيلية للمتعلمين الذين يظهرون تفوقا في مادة أو مجموعة من المواد التعليمية. توجيههم إلى اختيار المسارات التي تتفق وملامحهم رغم نبل هاته الاهداف وتجنيد الطاقات البشرية والمادية لإنجاح هذه وتجنيد الطاقات البشرية والمادية لإنجاح هذه الخطوة الجبارة للنهوض بالتعليم. في الجزائر من جهة، ورغم النتائج المذهلة التي حققت في امتحان البكالوريا من جهة أخرى قدرت نسبة النجاح بـ 84.84% فإن هذا المشروع وللأسف لم يعرف الاستمرارية.

(غليط وزعبيط،2017)

7-2- ثانوية الرياضيات بالقبة:

وقد شرعت وزارة التربية الوطنية بالجزائر بإنشاء مدارس ثانوية للمتميزين في مادة الرياضيات في عدة مناطق من التراب الوطني من بينها ثانوية المتفوقين في الرياضيات

بالقبة /الجزائر العاصمة حيث تم افتتاحها في الموسم الدراسي 2012-2013 لاستقبال التلاميذ المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط من كل ولايات الوطن وفق نظام دراسي وشروط محددة، تستقبل هذه الثانوية التلاميذ من كل ولايات الوطن في النظام الداخلي ويمنح لهم تعليم يعتمد على نفس البرامج التعليمية المطبقة في ثانويات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،مع تكيفيها وفق الخصوصيات التي تميز هذه الفئة من التلاميذ.(عجيلات،2017، 118-119)

7-3- الثانوية الرياضية:

الثانوية الرياضية الوطنية بدرارية في الجزائر العاصمة وهي مؤسسة عمومية للتعليم الثانوي تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تهتم بتربية المواهب الرياضية الشابة وتكوينها وصقلها، هذه الثانوية موضوعة تحت وصاية وزير الشباب والرياضة، أما الوصاية البيداغوجية فهي بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالشباب والرياضة، تتوفر على وسائل مادية تسمح بالتعليم المدرسي الحسن وعلى كافة الإمكانيات لتأدية مهامها قصد تحضير المواهب الشابة في إطار عملية تكوين رياضيي النخبة وذات المستوى العالي.(لروي،135،2018-136)

* النظام الرياضي: ويشمل 22 رياضة مقسمة إلى:

الرياضة الفردية: ألعاب القوى، تنس الطاولة، التنس، ركوب الدراجات، الشطرنج، Gymnastique، اطلاق النار بالأسلحة الرياضية، رفع الأثقال.

رياضة المصارعة: Judo، Karate، Taekwondo، Boxing، Fight، Fencing and Kickboxing.

الرياضة الجماعية: كرة السلة، الكرة الطائرة، كرة القدم وكرة اليد.

الرياضة المائية: السباحة، التجديف.

Kyat.(Lycée sportif national -Draria،2018،06)

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نكون قد تطرقنا إلى تعريف التفوق والمتفوقين دراسيا وخصائصهم وكذلك أشارنا ان التربية الخاصة تعنى بالمتفوقين وان لهم حق بها وايضا تطرقنا إلى أهم الأساليب للكشف عن المتفوقين بالإضافة إلى اهم البرامج المقترحة لرعاية المتفوقين وكذلك إلى تجربة الجزائر في العناية بالمتفوقين دراسيا.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أدوات جمع البيانات

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تم في الفصول السابقة تناول إشكالية الدراسة وإطارها النظري، يأتي الجانب التطبيقي مكملا للجانب النظري ،ليعطي التمثيل الكمي للدراسة، حيث تتوقف صحة وموضوعية النتائج التي يتحصل عليها كل باحث على دقة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة ومدى تمكنه من التطبيق الصحيح للإجراءات والأساليب، وسيتم في هذا الفصل تناول منهج الدراسة والعينة وخصائصها، كما سيتم التطرق إلى أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

1- منهج الدراسة:

وبما أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها، فإنه تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي حيث يعرف بأنه ذلك "المنهج الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة".(العساف،261،1995)

2- حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالمجالات الآتية:

- **المجال البشري:** التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية وهو72 تلميذا
- **المجال المكاني** : أجريت الدراسة في خمسة ثانويات في ولاية الوادي وهي: ثانوية علي عون، ثانوية عبد الرزاق عيدة بحي 08 ماي، ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد بتكسبت، ثانوية إبراهيم شرفي بسيدي عون، ثانوية حنكة علي بالمقرن.
- **المجال الزماني:** تم توزيع أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من شهر مارس إلى شهر أفريل.

3- عينة الدراسة:

3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية: هي تطبيق لإجراءات الدراسة على عينة أولية ليست جزءا من العينة الرئيسية، ولكنها تنتمي إلى نفس المجتمع الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية،

وتفيد الباحث في التحقق من إمكانية تنفيذ الدراسة الرئيسية والحصول على تغذية راجعة عن احتمالات النتائج المستهدفة والتنبيه إلى أمور لم يلتفت إليها الباحث.(الخطيب،2006، 62) وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.(عبد المجيد،2000، 38)

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة باختبار صلاحية استخدام أدوات الدراسة على عينة قوامها (30) من التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي.

3-2- عينة الدراسة الأساسية: هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، فبدل إجراء البحث على كامل المجتمع يتم اختيار جزء منه بطريقة معينة ويتم تعميم النتائج على المجتمع الأصلي.(عبيدات وآخرون،1999، 84) وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية تحددت عينة الدراسة الأساسية بمجموعة من التلاميذ المتفوقين دراسيا من مرحلة التعليم الثانوي، الذي بلغ عددهم 72 تلميذ.

جدول (02)خصائص عينة الدراسة

العدد / الخصائص	الثانوية	الجنس		التخصص		
		ذكر	أنثى	علمي	أدبي	تقني
30	المجاهد ابراهيم شرفي	11	19	17	4	9
10	الشهيد حنكة علي	1	9	7	1	2
17	الشهيد علي عون	3	14	17		
10	المجاهد عبد الرزاق عيدة	2	8	10		
5	بوصبيع صالح عبد المجيد		5	5		
المجموع	72					

4- أدوات جمع البيانات :

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان: يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص المعنيين، عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد،300،2005)

-4-1- استبيان أساليب التفكير: وقد تم تبني استبيان أساليب التفكير لـ "مؤيد جاسم الجميلي"(2013) في دراسته : أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية. والملحق رقم (02)يبن فقرات الاستبيان.

-ويتكون من:

4-1-1- البيانات العامة: تضمنت اسم الثانوية ، الجنس ، المعدل الدراسي، العمر، المستوى الدراسي، التخصص.

4-1-2- تعليمة: المقياس الذي أمامك يتكون من عدد من الفقرات التي تمثل أساليب التفكير التي تستخدمها. يرجى قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة وصراحة وذلك بوضع الدرجات من (5-1) في المربع الفارغ أمام كل فقرة من الفقرات، حيث توضع الدرجة (5) أمام الفقرة الأكثر انطبقا عليك و الدرجة (4) أمام الفقرة الأقل انطباقا وهكذا وصولا إلى الدرجة (1) أمام الفقرة التي لا تنطبق عليك علما أنه ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بأنه يعبر عن رأيك، وسوف لن يطلع على اجابتك سوى الباحث ولا داعي لذكر الاسم، ويعتبر جوابك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث.

4-1-3- البنود: أبعاد الاستبيان تتمثل في :

أسلوب التفكير التركيبي: يتمثل في الفقرة الاولى من كل موقف.

أسلوب التفكير المثالي: يتمثل في الفقرة الثانية من كل موقف.

أسلوب التفكير العملي: يتمثل في الفقرة الثالثة من كل موقف.

أسلوب التفكير التحليلي: يتمثل في الفقرة الرابعة من كل موقف.

أسلوب التفكير الواقعي: يتمثل في الفقرة الخامسة من كل موقف.

4-1-4- تقدير بعض الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- **الصدق:** تم حساب الصدق وفق:

صدق الاتساق الداخلي: باعتبار أن طريقة الاتساق الداخلي مناسبة للتحقق من الصدق في الدراسة الحالية فقد تم الاعتماد عليها، حيث يشير إلى مدى اتساق جميع مفردات اختبار في قياسها المفهوم المعين فإذا كان الاختبار متسقا فإن أية مجموعة من مفرداته يمكن اختيارها وسوف تقدم قياسا متسقا كأية مجموعة أخرى من المفردات المأخوذة منه.(Dennis,Duncan,2016,396)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أساليب التفكير) الذي تنتمي اليه، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (03) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب التفكير .(ن=31)

التفكير التركيبي		التفكير المثالي		التفكير العملي		التفكير التحليلي		التفكير الواقعي	
المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط
01	*0.409	22	0.210	43	0.174	61	0.281	82	**0.698
02	*0.411	23	0.325	44	**0.693	62	**0.517	83	0.346
03	*0.363	25	0.300	47	0.184	63	0.260	85	**0.536
04	**0.615	26	**0.540	48	**0.886	65	0.329	86	0.301
05	*0.407	28	**0.700	50	*0.380	67	*0.361	88	**0.733
06	0.312	30	**0.596	52	**0.517	68	**0.594	91	**0.502
09	*0.432	31	**0.601	53	*0.360	71	**0.516	92	**0.481
12	*0.422	32	**0.645	54	**0.598	72	0.295	94	**0.518
14	0.352	34	**0.651	56	**0.493	73	*0.434	97	**0.685
18	**0.605	35	*0.371	57	*0.412	74	*0.409	98	**0.605
		36	0.275	58	**0.727	76	0.276	99	0.241
		37	**0.538	59	**0.614	78	0.226		
		38	**0.640			79	*0.413		
		39	0.222						
		40	0.118						

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و * دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

وبناءً على نتائج قيم معاملات الارتباط بيرسون، تم حذف المفردات التالية من مقياس أسلوب التفكير التركيبي وهي(20.19.17.16.15.13.11.10.8.7)، وحذف (33.29.27.24.21) من مقياس أسلوب التفكير المثالي، وحذف (60.55.51.49.46.45.42.41) من مقياس أسلوب التفكير العملي، وكذلك حذف (80.77.75.70.69.66.64) من مقياس أسلوب التفكير التحليلي، و(100.96.95.93.90.89.87.84.81) من مقياس أسلوب التفكير الواقعي والتي جاءت قيمهما سالبة ومنخفضة وغير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون في باقي المفردات ما بين (0.118- 0.886)، وبالرغم من أن قيم بعض المفردات مازالت منخفضة إلا أنها قيم موجبة وأكبر من القيمة (0.10). وبشكل عام فإن مفردات مقياس أسلوب التفكير أصبحت جاهزة للتطبيق على العينة الاساسية.

- **الثبات:**

معامل ألفا كرونباخ: نظرا لأن معامل ألفا كرونباخ مناسب للتحقق من الصدق في الدراسة الحالية، وهو من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بتباين بنوده.(مقدم،2011، 160)

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وهو ثبات للاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (04) يوضح نتائج مؤشرات ثبات المقياس:

جدول (04) يوضح مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التفكير (ن=31).

معامل ألفا كرونباخ				
التفكير التركيبي	التفكير المثالي	التفكير العملي	التفكير التحليلي	التفكير الواقعي
0.514	0.717	0.746	0.50	0.731

يتضح من الجدول رقم (04)، أن قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية (الأساليب) قد تراوح ما بين (0.50 و 0.746)، وبالتالي فهي قيم متفاوتة ومقبولة تدل على ثبات درجات المقاييس الفرعية أو أساليب التفكير.

4-2-استبيان أساليب التعلم: وقد تم تبني استبيان أساليب التعلم لـ "مؤيد جاسم الجميلي"(2013) في دراسته : أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية. والملحق رقم (01)يبين فقرات الاستبيان. ويتكون من:

4-2-1- البيانات العامة: تضمنت اسم الثانوية ، الجنس ، المعدل الدراسي، العمر، المستوى الدراسي، التخصص

4-2-2- التعليمة: المقياس الذي أمامك يتكون من عدد من الفقرات كل منها توضح طريقتك المفضلة في التعلم يرجى قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة وصراحة وذلك بوضع (x) في البديل الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة من فقرات المقياس. علما أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بأنه يعبر عن رأيك، وسوف لن يطلع على أجابتك سوى الباحث, ولا داعي لذكر الاسم، ويعتبر جوابك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث.

4-2-3- البنود: يتكون من الابعاد التالية:

بعد دافعية التعلم السطحي: 1-7-13-19-31-37-43-49-53

بعد استراتيجية التعلم السطحي: 2-8-14-20-25-26-32-38-44

بعد دافعية التعلم العميق: 3-9-15-21-27-33-39-45-50-

بعد استراتيجية التعلم العميق: 4-10-16-22-28-34-40-51-55

بعد دافعية التعلم التحصيلي: 5-11-17-23-29-35-41-47-52-56

بعد استراتيجية التعلم التحصيلي: 6-12-18-24-30-36-42-46-48

4-2-4- تقدير بعض الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الصدق:**

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية على المقياس الفرعي أو الأسلوب الذي تنتمي اليه، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (05) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم .(ن=31)

دافعية التعلم السطحي		استراتيجية التعلم السطحي		دافعية التعلم العميق		استراتيجية التعلم العميق		دافعية التعلم التحصيلي		استراتيجية التعلم التحصيلي	
المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط	المفردة	م.الارتباط
01	*0.41	02	**0.64	03	**0.64	04	**0.59	11	*0.36	06	**0.71
07	**0.50	14	**0.58	09	**0.53	10	**0.69	17	0.27	12	0.31
31	*0.45	25	**0.68	15	0.301	16	**0.52	23	**0.66	18	0.31
37	**0.55	26	**0.74	21	**0.54	22	0.31	29	0.32	24	**0.51
43	*0.39	32	*0.42	27	0.34	28	**0.60	35	**0.58	30	**0.72
49	**0.46	44	**0.59	33	**0.63	34	**0.64	41	**0.55	36	**0.53
53	**0.54			39	**0.52	40	**0.52	47	**0.51	42	**0.53
				45	**0.69	51	**0.60	56	**0.67	46	**0.74
				54	**0.64	55	**0.51			48	**0.56

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و * دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

وبناءً على نتائج قيم معاملات الارتباط تم حذف المفردات التالية من مقياس أسلوب التعلم السطحي وهي(19.13)، وحذف (38.20.08) من مقياس استراتيجية التعلم السطحي، وحذف المفردة (50) من مقياس أسلوب دافعية التعلم العميق، وكذلك حذف المفردات (52.05) من مقياس أسلوب دافعية التعلم التحصيلي، والتي جاءت قيمهما سالبة ومنخفضة

وغير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون في باقي المفردات ما بين (0.27- 0.74)، وبالرغم من أن قيم بعض المفردات مازالت منخفضة إلا أنها قيم موجبة وأكبر من القيمة (0.10). وبشكل عام فإن مفردات مقياس أساليب التعلم أصبحت جاهزة للتطبيق على العينة الاساسية.

- **الثبات:**

معامل ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وهو ثبات للاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (06) يوضح نتائج مؤشرات ثبات المقياس:

جدول (06) يوضح مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم (ن=31).

معامل ألفا كرونباخ					
دافعية التعلم السطحي	استراتيجية التعلم السطحي	دافعية التعلم العميق	استراتيجية التعلم العميق	دافعية التعلم التحصيلي	استراتيجية التعلم التحصيلي
0.425	0.663	0.642	0.697	0.558	0.705

يتضح من الجدول رقم (6)، أن قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية (الأساليب) قد تراوح ما بين (0.558 و 0.705)، وبالتالي فهي قيم متفاوتة ومقبولة تدل على ثبات درجات المقاييس الفرعية أو أساليب التعلم.

5 - الأساليب الإحصائية:

تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية(Statistical Package for Social Sciences)SPSS(16.0)، وقد استخدم الأسلوب الإحصائي: معامل الارتباط بيرسون، اختبار ت (t-test)، اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة ANOVA، اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية بشقيها: الدراسة الاستطلاعية وكذا الدراسة الأساسية مرورا بتحديد نوع المنهج المتبع ومدى ملاءمته لدراستنا، مع تحديد نوع الأداة المراد جمع البيانات بها، والمتمثلة في استبيان أساليب التفكير واستبيان أساليب التعلم، كما تعرفنا على الحدود التي تمت فيها هذه الدراسة وهي الحد الزماني والحد المكاني والحد البشري، والإشارة إلى العينة، كما تم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

تمهيد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية للدراسة ففي هذا الفصل سنحاول عرض نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الفرضيات وهي على النحو التالي:

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- تنص الفرضية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أساليب التفكير ودرجات أساليب التعلم لدى المتفوقين دراسيا".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات التلامذة المتفوقين دراسيا في أساليب التفكير و أساليب التعلم، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (07) يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أساليب التفكير و أساليب التعلم (ن=72)

أسلوب التفكير / أسلوب التعلم	التفكير التركيبي	التفكير المثالي	التفكير العملي	التفكير التحليلي	التفكير الواقعي
دافعية التعلم السطحي	0.09-	0.20-	*0.29	0.012	0.07-
استراتيجية التعلم السطحي	0.05-	0.10-	0.17	0.18-	0.14
دافعية التعلم العميق	0.14-	0.16	0.04-	0.003-	0.123-
استراتيجية التعلم العميق	0.02-	0.074	0.06-	0.14	0.10-
دافعية التعلم التحصيلي	0.11-	0.157-	*0.246	0.10-	0.056
استراتيجية التعلم التحصيلي	0.04-	0.149	0.036-	0.064-	0.054-

* دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون متفاوتة إلا أنها ضعيفة وغير دالة إحصائياً ما عدا قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب دافعية التعلم السطحي و أسلوب التفكير العملي والذي سجلنا له قيمة (0.29) وقيمة ضعيفة إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ونفس الشيء بين أسلوب دافعية التعلم التحصيلي وكذلك أسلوب

التفكير العملي والذي سجلنا له قيمة (0.246) وقيمة ضعيفة إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وبالتالي تدعونا هذه النتيجة إلى القبول الجزئي لهذا الفرض القائل بأنه توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "زياد بركات"(2016) بعنوان "أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/طولكرم" التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير العملي يأتي في المرتبة الثانية بنسبة (22.5%) من الأساليب السائدة. وهذه النتيجة ذات أهمية بالنسبة للدراسة الحالية. وكذلك دراسة "الجميلي"(2013) بعنوان "أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية" التي توصلت إلى ان التفكير العملي يأتي في المرتبة الرابعة من حيث الشيوع و إلى أن أساليب التعلم الاكثر شيوعا هي دافعية التعلم السطحي جاءت في المرتبة الاولى وتليها دافعية التعلم التحصيلي في المرتبة الثانية. وكذلك دراسة "هاريسون وبرامسون" (1983) التي "هدفت إلى معرفة النسبة التكرارية لأساليب التفكير في المجتمع الامريكي" توصلت نتائجها أن الأسلوب العملي سائد بنسبة (35%). أما في دراستنا فلقد وجدنا التفكير العملي في المرتبة الأولى وهذا ما أظهرته النتائج ويأتي هذا مع دراسة "السباعي"(2006) وهدفت هذه الدراسة إلى "التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة باليمن وفق عدد من المتغيرات" و بينت نتائجها إلى أن الاسلوب العملي جاء في المرتبة الاولى من حيث الشيوع.

ونستطيع القول هنا ان الاسلوب العملي جاء في الترتيب الاول لدى افراد عينة الدراسة كون أنهم يمتازون ب: قوة التفكير المتمثلة في القدرة على التمييز والاكتشاف السريع لأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، حب الاستطلاع والدافعية والمعرفة المتمثلة بالملل من الروتين وتنوع الاهتمامات والرؤية الثاقبة والدافعية الداخلية للتحليل الأشياء الصعبة.(الخطيب والحديدي،2008، 256) ومن الخصائص التي أشار إليها "جروان فتحي عبد الرحمان"

(2016) هي حل المشكلات، اتخاذ القرارات والالتزام بها، الثقة بالنفس، ركوب المخاطر إذا لزم الأمر العمل باستقلالية، التوجه الإيجابي لمساعدة الأخرين عند الحاجة والمبادرة، اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم وكذلك يمتازوا أصحاب التفكير العملي: بحرية التجريب وتناول المشكلات بشكل تجريبي والبحث عن الحل السريع ، والتفوق في إيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء، وهم على درجة عالية من التخطيط ويبحثون عن اقرب فرصة للنجاح. حيث نلاحظ هنا انه هناك تشابه واضح بين خصائص المتفوقين و خصائص أصحاب التفكير العملي وهذا ما يفسر النتيجة المتوصل إليها وهي أن التفكير العملي هو السائد.

وأيضا تفسر العلاقة الارتباطية المتوصل اليها في النتائج بين أسلوب التفكير "العملي" وأساليب التعلم "دافعية التعلم السطحي، دافعية التعلم التحصيلي" ترجع إلى : الخصائص المشتركة بين هذين الاسلوبين المتمثلة في ان اصحاب الاسلوب العملي: يميلون لأن يحظوا برضا الآخرين أو قبولهم على الاقل. (مرزوك،2016، 22-24) و أصحاب دافعية التعلم السطحي: ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى أهداف وغايات في نهايته كإرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين. وأصحاب دافعية التعلم التحصيلي: معنيون بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات(الجميلي،2013، 65). أي ان كل من هذه الاساليب هدفها واحد وهو إرضاء الآخرين.

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (04).

جدول (08) يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات درجات (الذكور، الإناث) على أبعاد مقياس أساليب التفكير

أساليب التفكير	الذكور(17)		الاناث(55)		درجة الحرية	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التفكير التركيبي	30.71	5.45	32.82	4.76	70	-1.546	لا توجد فروق دالة
التفكير المثالي	48.00	9.13	51.76	8.98		-1.504	لا توجد فروق دالة
التفكير العملي	33.53	6.50	30.42	7.50		1.538	لا توجد فروق دالة
التفكير التحليلي	39.47	4.81	40.29	5.34		-0.566	لا توجد فروق دالة
التفكير الواقعي	29.18	8.95	26.29	7.12		1.372	لا توجد فروق دالة

تشير نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الثانية الموضحة في الجدول (08) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والاناث على مقياس أساليب التفكير. حيث سجلنا متوسط حسابي على مقياس أسلوب التفكير التركيبي عند الذكور (30.71)، وانحراف معياري قدره (5.45)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (32.82)، وانحراف معياري بلغ (4.76). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (-1.546)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب التفكير المثالي عند الذكور (48.00)، وانحراف معياري قدره (9.13)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (51.76)، وانحراف معياري بلغ (8.98). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة(-1.504)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب التفكير العملي عند الذكور (33.53)، وانحراف معياري قدره (6.50)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (30.42)، وانحراف معياري بلغ (7.50). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (1.538)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب التفكير التحليلي عند الذكور (39.47)، وانحراف معياري قدره (4.81)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (40.29)، وانحراف معياري بلغ (5.34). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (-0.566)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب التفكير

الواقعي عند الذكور (29.18)، وانحراف معياري قدره (8.95)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (26.29)، وانحراف معياري بلغ (7.12). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (1.372). ويتضح من الجدول (08) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الجنسين الذكور والإناث في أساليب التفكير، وبالتالي لم تتحقق صحة هذه الفرضية، ومنه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البحثي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة "بلقمودي" (2012)بعنوان "أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية" حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التفكير حسب متغير الجنس وايضا دراسة "السباعي"(2006) التي أظهرت الى انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أربعة من أساليب التفكير هي: التركيبي، المثالي، العملي، والواقعي، فيما وجدت فروق في الأسلوب التحليلي لصالح الذكور. وكذلك دراسة "الجميلي"(2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير المثالي والتركيبي والتحليلي بينما توجد فروق في أسلوبي التفكير الواقعي لصالح الاناث والعملي لصالح الذكور. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة "صلاح شريف عبد الوهاب" (2010): بعنوان " الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير لدى العاديين والمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في أساليب التفكير وتباين اتجاه الفروق بين الذكور والاناث حيث اتجهت الفروق للإناث في بعض أساليب التفكير.

وما نستنتجه هنا أن أساليب التفكير لا تختلف حسب متغير الجنس لدى المتفوقين دراسيا يعود هذا إلى الخصائص العقلية التي يتصف بها المتفوقين دراسيا سواءا ذكور أو إناث: وهي: سرعة في عمليات التفكير وتتسم بالمنطقية، قدرة على الفهم الجيد للعلاقات الموجودة بين السبب والنتيجة وحل المشكلات والعمق في الموضوعات، القدرة على التجريد متطورة بقدر يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيدة، قدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل،

تركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير مألوفة، يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة.(بن جاب الله، 26،2017)

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

توجد فروق في متوسطات أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (علمي، أدبي، تقني). للكشف عن دلالة الفروق في الاداء على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص المدرسي للتلامذة، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة ANOVA بين متوسطات إجابات التلامذة، والنتائج يظهرها الجدول رقم (09) التالي:

جدول رقم (09) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين المتوسطات في الاداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير بحسب متغير التخصص الدراسي.

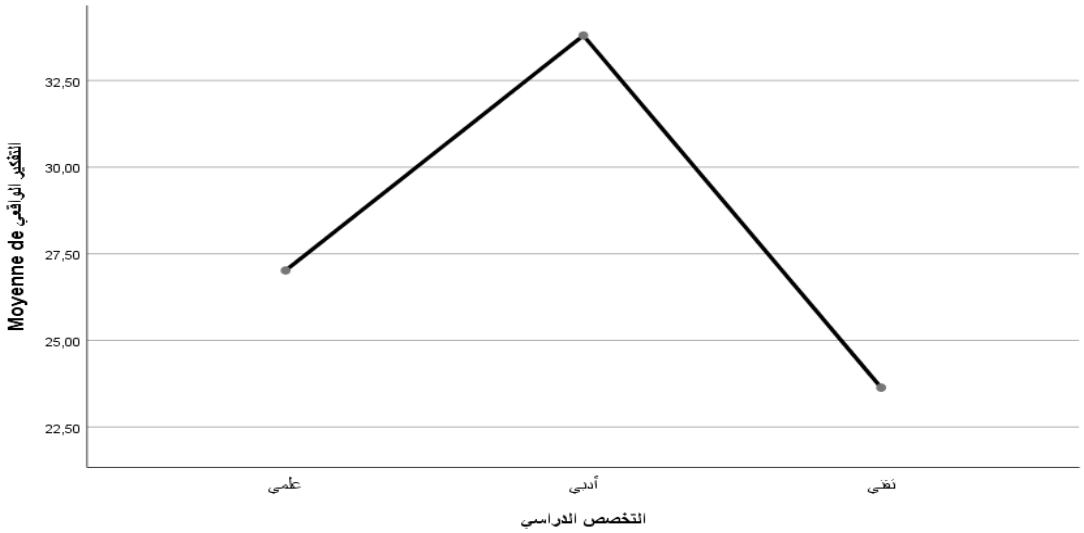
المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	اتجاه الفروق
التفكير التركيبي	بين المجموعات	27.596	13.798	2	0.551	لا توجد فروق دالة
	داخل المجموعات	1728.057	25.044	69		
	المجموع	1755.653		71		
التفكير المثالي	بين المجموعات	245.791	122.895	2	1.507	لا توجد فروق دالة
	داخل المجموعات	2628.084	81.566	69		
	المجموع	5873.875		71		
التفكير العملي	بين المجموعات	67.964	33.982	2	0.621	لا توجد فروق دالة
	داخل المجموعات	3775.356	54.715	69		
	المجموع	3843.319		71		
التفكير التحليلي	بين المجموعات	34.566	17.283	2	0.632	لا توجد فروق دالة
	داخل المجموعات	1885.754	27.330	69		
	المجموع	1920.319		71		
التفكير الواقعي	بين المجموعات	355.617	177.808	2	3.252	توجد فروق دالة
	داخل المجموعات	3772.328	54.671	69		
	المجموع	4127.944		71		

أظهرت النتائج في الجدول (09) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA بالنسبة لأسلوب التفكير الواقعي قد بلغت (3.252)، عند مستوى الدلالة الاحصائية (sig=0.045) أي أنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه توجد فروق دالة في أسلوب التفكير الواقعي تبعاً للتخصص الدراسي، ولم تظهر فروق دالة في بقية أساليب

التفكير، ولمعرفة مصدر التباين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول (10) التالي يوضح النتائج.

جدول(10) اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص الدراسي

المتغيرات	التخصص الدراسي	المتوسطات	التخصص الدراسي		
			علمي	أدبي	تقني
أسلوب التفكير الواقعي	علمي (56)	27.018			
	أدبي (5)	33.800		*	
	تقني(11)	23.636			



الشكل(03) منحنى بياني للفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص الدراسي

يتضح من الجدول (10) وكذلك الشكل (03) التالي، أن الفروق كانت لصالح تلاميذ التخصصات الأدبية وهو ما يعني ان عدد افراد العينة في التخصص الادبي قليلة جدا وهي خمسة أفراد .

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية محققة جزئياً .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "زياد بركات" (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا لمتغيرات: التخصص، التحصيل الأكاديمي ، والمستوى الدراسي. وأيضا دراسة "السباعي"(2006)أظهرت عدم وجود فروق في أساليب التفكير الخمسة وفق التخصص الأكاديمي(علمي/أدبي)و دراستنا أظهرت عدم وجود فروق في أساليب التفكير عدا وجود فروق في أسلوب التفكير الواقعي لصالح التخصص الأدبي. ونفسر هذه النتيجة بناءا على التوقع الذي طرحه "هاريسون وبرامسون"(1982) ان تؤدي سيطرة النصف الايسر من الدماغ الى استعمال اساليب التفكير التحليلي والواقعي اما سيطرة النصف الايمن من الدماغ فقد تؤدي الى استعمال أساليب التفكير التركيبي والمثالي لذلك يرى هاريسون وبرامسون امكان توقع ان يكون المهندسون والمحاسبون ذوي سيطرة عالية للنصف الايسر من الدماغ وان يكون الشعراء والكتاب ذوي سيطرة عالية للنصف الايمن(الجميلي،2013). لذا فإن الفروق الموجودة في الاسلوب التفكير الواقعي لصالح التخصص الادبي تفسر من خلال عدد التلاميذ في التخصص الأدبي قليل لذلك جاءت النتيجة لصالحهم.

4-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس(ذكر، أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول(11) يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكور، وإناث) على أبعاد مقياس أساليب التعلم

أساليب التعلم	الذكور(17)		الاناث(55)		درجة الحرية	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
دافعية التعلم السطحي	22.53	2.72	21.15	4.39	70	1.226	لا توجد فروق
استراتيجية التعلم السطحي	17.47	4.67	15.85	4.3ءوئيب رلا 3		1.322	لا توجد فروق
دافعية التعلم العميق	34.94	4.55	35.98	4.69		0.805-	لا توجد فروق
استراتيجية التعلم العميق	33.88	6.24	36.18	4.30		1.418-	لا توجد فروق
دافعية التعلم التحصيلي	29.12	3.55	26.35	5.18		2.058	لا توجد فروق
استراتيجية التعلم التحصيلي	34.47	5.00	33.78	5.61		0.453	لا توجد فروق

تشير نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الثانية الموضحة في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والاناث على مقياس أساليب التعلم. حيث سجلنا متوسط حسابي على مقياس أسلوب دافعية التعلم السطحي عند الذكور (22.53)، وانحراف معياري قدره (2.72)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (21.15)، وانحراف معياري بلغ (4.39). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (1.226)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب استراتيجية التعلم السطحي عند الذكور (17.47)، وانحراف معياري قدره (4.67)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (15.85)، وانحراف معياري بلغ (4.33). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (1.322)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب دافعية التعلم العميق عند الذكور (34.94)، وانحراف معياري قدره (4.55)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (35.98)، وانحراف معياري بلغ (4.69). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (-0.805)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب استراتيجية التعلم العميق عند الذكور (33.88)، وانحراف معياري قدره (6.24)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (36.18)، وانحراف معياري بلغ (4.30). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (-1.418)، وسجلنا قيم المتوسط

الحسابي لمقياس أسلوب دافعية التعلم التحصيلي عند الذكور (29.12)، وانحراف معياري قدره (3.55)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (26.35)، وانحراف معياري بلغ (5.18). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (2.058)، وسجلنا قيم المتوسط الحسابي لمقياس أسلوب استراتيجية التعلم التحصيلي عند الذكور (34.47)، وانحراف معياري قدره (5.00)، في حين سجلنا متوسط حسابي للإناث قدره (33.78)، وانحراف معياري بلغ (5.61). وبلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (0.453).

ويتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الجنسين الذكور والاناث في أساليب التفكير، وبالتالي لم تتحقق صحة هذه الفرضية، ومنه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البحثي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة "الجميلي" (2013) أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس في جميع أساليب التعلم. وكذلك دراسة "بسبوسة أحمد الليثي" (1994) التي هدفت الى التعرف على أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقليا بالتعليم الثانوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم. و كانت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم الثلاث (العميق – السطحي – الاستراتيجي).

ونفسر هذه النتيجة إلى الخصائص المشتركة بين هؤلاء التلاميذ حيث أن في مجتمعنا لا توجد مدارس خاصة بالبنين ومدارس خاصة بالبنات فجميع مدارسنا مختلطة بالتالي فإن التلاميذ يتلقون التعليم في بيئة واحدة ومجتمع واحد ويعيشون الظروف ذاتها ويتعرضون لنفس أساليب التعلم من حيث تشابه المناهج الدراسية وطرائق التدريس المتبعة ونظام التقويم، مما جعل استخدام أساليب التعلم من قبل الاناث بنفس الدرجة التي يستخدمها الذكور.

5-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

توجد فروق في متوسطات أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص(علمي، أدبي، تقني).

للكشف عن دلالة الفروق في الاداء على مقياس أساليب التعلم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي للتلاميذ، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة ANOVA بين متوسطات إجابات التلاميذ، والنتائج يظهرها الجدول رقم (12) التالي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVAللفروق بين المتوسطات في الأداء على أبعاد مقياس أساليب التعلم بحسب متغير التخصص الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	اتجاه الفروق
دافعية التعلم السطحي	بين المجموعات	57.917	28.959	2	1.775	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1126.027	16.319	69		
	المجموع	1183.944		71		
استراتيجية التعلم السطحي	بين المجموعات	54.765	27.383	2	1.412	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1338.221	19.395	69		
	المجموع	1392.986		71		
دافعية التعلم العميق	بين المجموعات	5.087	2.544	2	0.115	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1526.899	22.129	69		
	المجموع	1531.986		71		
استراتيجية التعلم العميق	بين المجموعات	17.255	8.628	2	0.356	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1673.356	24.252	69		
	المجموع	1690.611		71		
دافعية التعلم التحصيلي	بين المجموعات	36.039	18.019	2	0.725	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1713.961	24.840	69		
	المجموع	1750.000		71		
استراتيجية التعلم التحصيلي	بين المجموعات	46.582	23.291	2	0.781	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	2057.196	29.814	69		
	المجموع	2103.778		71		

يتضح من الجدول (12) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA قد تراوحت ما بين (0.115) و (1.775) وبالتالي فهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية (sig=0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرض البديل ونقول أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلامذة على مقياس أساليب التعلم تعزى لمتغير للتخصص الدراسي وبمعنى أخر إن اختلاف التخصص الدراسي لا يؤثر في أساليب التعلم.

ويتفق هذا مع دراسة "دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق" (1990) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أساليب التعلم وكذلك دراسة "الجميلي" (2013) أشارت نتائجها أيَضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع الأساليب باستثناء أسلوب (استراتيجية التعلم التحصيلي) وتعزى هذه النتيجة المتوصل إليها في دراستنا إلى طبيعة العينة فالمتفوقين دراسيا تجمعهم نفس الصفات وهي :كثرة وشدة التركيز، قوة الملاحظة لكل ما هو مهم وكذلك رؤية التفاصيل المهمة، لديهم قدرة جيدة على الفهم والإدراك العام، لديهم القدرة على الإلمام بالكثير من المواضيع واسترجاعها بسرعة وسهولة. (بن جاب الله، 2017،28).وأيضا نفس الخصائص المعرفية، قوة تركيز غير عادية ومثابرة وتصميم في السلوك أو النشاط، حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها، سرعة الاستيعاب، وتطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عال، حب الاستطلاع.(جروان، 2016، 79) وكذلك فإن جميع أفراد العينة من بيئة واحدة ويعيشون ظروف واحدة وكما أنهم في نفس المرحلة العمرية.

الاستنتاج العام

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود قيمة معامل الارتباط بيرسون متفاوتة إلا أنها ضعيفة وغير دالة إحصائياً ما عدا قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب دافعية التعلم السطحي و أسلوب التفكير العملي والذي سجلنا له قيمة (0.29) وقيمة ضعيفة إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ونفس الشيء بين أسلوب دافعية التعلم التحصيلي وكذلك أسلوب التفكير العملي والذي سجلنا له قيمة (0.246) وقيمة ضعيفة إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)،وتفسر النتيجة المتوصل اليها ان التفكير السائد لدى عينة الدراسة هو التفكير العملي وهذا راجع إلى أن المتفوقون وأصحاب التفكير العملي تجمعهم خصائص مشتركة تتمثل في. قدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي، انشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية والمساواة، اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم، ويتمايزون أيضا بالقيادية وهي القدرة على التفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرارات والالتزام بها، الثقة بالنفس، ركوب المخاطر إذا لزم الأمر العمل باستقلالية، التوجه الإيجابي لمساعدة الأخرين عند الحاجة والمبادرة.(جروان،2016، 86-88)

وكذلك نفسر الارتباط الموجود بين أسلوب دافعية التعلم السطحي وأسلوب التفكير العملي وأيضا أسلوب دافعية التعلم التحصيلي و أسلوب التفكير العملي كون هذين الأسلوبين من التعلم متشابهين حيث أسلوب التعلم السطحي ينظر إلى التعلم على انه إعادة إنتاج للمعرفة ، وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل وكذلك أسلوب دافعية التعلم التحصيلي الطالب يكون معنياً بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة وتحقيق الذات.

وأشارت بقية النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات اساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس وأيضا عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص عدا أسلوب التفكير الواقعي لصالح التخصص الادبي وهذا راجع إلى كون العينة في التخصص الأدبي قليلة جدا وهي

خمسة تلاميذ فقط. وأيضا إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والتخصص في متوسطات أساليب التعلم.

وفي الأخير بعد النتائج المتوصل إليها يمكن إدراج مجموعة من الاقتراحات التي قد تفيد في تحسين أساليب التعلم التي تساعد في إبراز أساليب التفكير لكل تلميذ من التلاميذ المتفوقين:

1- اقتراح برامج للمتفوقين وفقا لخصائصهم تعتمد على تكييف المناهج التربوية التي يدرسونها في المدارس.

2- استثمار أساليب التفكير التي يتحلى بها التلميذ المتفوق وما يناسبها من أساليب تعلم بهدف تحسين العملية التعلُمية والتعليمية.

3- ضرورة الاستفادة من مقاييس أساليب التفكير والتعلم المستخدمة في الدراسة الحالية من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية والباحثين والمدرسين في تحديد أساليب التعلم وأساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ المتفوقين وفقا لمختلف التخصصات.

4- اقتراح دراسة بعنوان " أسلوب التفكير السائد وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا.

5- اقتراح دراسة بعنوان "الاستراتيجيات الأكثر انتشارا في أساليب التفكير"

6- وأيضا دراسة بعنوان " الاستراتيجيات الأكثر انتشارا في أساليب التعلم"

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم، أسماء عبد الخالق كامل(2011)أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالسويس.** العدد4. المجلد الأول. جامعة قناة السويس: كلية التربية بالسويس.

أبو هاشم ،السيد محمد وصافيناز أحمد (2007) *أساليب التفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة* .**ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي** .الواقع والطموح .جامعة طيبة بالمدينة المنورة .أكتوبر. المملكة العربية السعودية

إسماعيل ، وداد عبد السميع وعبده ، ياسر بيومي احمد (2008) أثر استخدام أثر

استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدي طالبات كلية التربية ، ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*** العدد (1)المجلد(2).

اسماعيلي، يامنة و قشوش، صابر(2014) الدماغ والعمليات العقلية "الانتباه، الإدراك ،التفكير، التعلم، الذاكرة ". ديوان المطبوعات الجامعية .

الأعسر، صفاء. (2000) .*الإبداع في حل المشكلات .سلسلة في التربية السيكولوجية*. القاهرة :دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

بن جاب الله، مديحة (2017) مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين المقبلين على شهادة البكالوريا. جامعة محمد خيضر. بسكرة

بن عائشة، سمية (2015) أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية .رسالة ماجستير. منشورة . جامعة الحاج لخضر بسكرة.

بن فليس، خديجة (د.س) التكفل بمشكلات الموهوبين والمتفوقين في الوسط المدرسي الجزائري بين ضرورة تفعيل البرامج الإرشادية وتدقيق الكشف. جامعة باتنة.

جابر، جابر عبد الحميد(2010): *اطر التفكير ونظرياته* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الثانية ، عمان ، الأردن

جابر، ليانا، والقرعان، مها(2004)أنماط التعلم- النظرية والتطبيق. ط1. رام الله فلسطين : مركز القطان للبحث والتقوير التربوي

جابر، وليد أحمد والسعيد، سعيد محمد وأحمد، أبو السعود محمد(2005) طرق التدريس العامة "تخطيطها وتطبيقاتها التربوية"، ط2 ، الأردن: دار الفكر

جروان، فتحي (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،ط2، عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

جروان، فتحي عبد الرحمان (2016) *الموهبة والتفوق*.ط7 عمان: دار الفكر

جروان، فتحي عبد الرحمان(2008) *أساليب الكشف عن الموهوبين* والمتفوقين ورعايتهم. ط2 .عمان : دار الفكر

جعفور ربيعة وترزولت عمروني حورية(2013) *أساليب التعلم مفهومها و أبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي تاريخ الاسترجاع* 2019/04/04 https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-11-ssh/1477-2013-06-10-15-18-22

الجميلي، مؤيد حامد جاسم (2013) *أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية* .أطروحة دكتوراه. كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم- جامعة بغداد.

الحازمي، أسامة محمد وحامد، محمد أبو الفتوح، جاهين جمال حامد(2013) *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ،العدد 28، الجزء الأول، جامعة طيبة: كلية التربية.

خزام، جمانة عادل (2015)أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما

وراء المعرفي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق

الخطيب، جمال.(2006). *إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها دليل عملي* لطلبة الدراسات *العليا*. عمان: دار الفكر

خليفة خدوجة ،عمار خديجة (2017) *نمط التعلم وعلاقته بالذكاء الوجداني* مذكرة *ماستر .كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية* .جامعة عبد الحميد بن باديس

داودي، محمد.(2007).*أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات "دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية"*. مذكرة ماجستير . جامعة الحاج لخضر باتنة .

درويش، سلوى محمد (2016)*أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي* .جامعة بور سعيد. **مجلة كلية التربية:** العدد 20.

راضي، عبود جواد.(د.س). "أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية " جامعة واسط ،مجلة كلية التربية،:العدد (22)

السدحان، عبدالله بن ناصر .(2004).علاقة الترويح بالتفوق الدراسي. دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. ***المجلة التربوية.***

سليمان ،عبد الرحمن سيد.(2001). *المتفوقون عقليا* .مصر: مكتبة زهراء الشرق

طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو

عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف (2014):"أساليب التعلم والتفكير عند طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية"، جامعة بغداد ،كلية التربية، **مجلة الأستاذ:** المجلد الثاني، العدد 210.

ماضي، يحي صلاح(2011) المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. (ط2). عمان .الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة.(1999). *منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات*. (ط2). عمان: دار وائل

العتوم ،عدنان يوسف وبشارة، موفق والجراح، عبد الناصر ذياب(2009) *تنمية مهارات التفكير نماذج فطرية وتطبيقات عملية* .(ط2). عمان: دار المسيرة

العتوم، عدنان يوسف.(2004).*علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)*. ط1. عمان الأردن : دار المسيرة

عجيلات، عبد الباقي (2017) *دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين– المتفوقين دراسيا نموذجا* – أطروحة دكتوراه .جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 العدد(70) المجلد (18)

عزيز، إيمان فخري (2015):أساليب التفكير وتدخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية ،جامعة القادسية :كلية التربية .

العساف صالح بن حمد.(1995).***دليل الباحث في العلوم السلوكية***. ط1 الرياض مكتبة العبيكان

عمار، رنا سام .(2016). *أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*. جامعة دمشق: كلية التربية. قسم التربية الخاصة.

غانم ، محمد محمود (2009): مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

غليط ،شافية وزعبيط ،مريم (نوفمبر.2017) *شعب الامتياز" التجربة الجزائرية في رعاية التلاميذ المتفوقين"* . ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بين الواقع والمأمول جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي .

قدور بن عباد ،هوارية (2014) استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا

لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص. ***مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية***. العدد (16). جامعة وهران.

قطامي، نايفة.(2001). تعليم التفكير للمرحلة الاساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف (1990) تفكير الاطفال تطوره وطرق تعلمه، دار الاصلية للنشر والتوزيع، عمان.

قينيدي، راوية(2017) سمات شخصية الطالب الجامعي المتفوق دراسيا. مذكرة ماستر .جامعة محمد خيضر بسكرة

كادي، محمد.(2016) .علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مذكرة ماجستير . جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

لروي، إلياس (2018). *اقتراح بطارية اختبارات بدنية خاصة لرياضة الدرجات على الطريق للالتحاق بالثانوية الرياضية بدراية*. أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر – بسكرة.

محمد، محمد ابراهيم محمد(2017) . أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب. شباب المستقبل للدراسات والبحوث والتطوير. 1–89 تاريخ الاسترجاع 2019/05/19 https://www.researchgte./publication/316972481

مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان .(2005).*الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية* والتربوية.(ط2)القاهرة: دار الكتاب الحديث

مرزوك، أحمد محمد (2016)أساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية عند طلبة الجامعة .رسالة ماجستير. منشورة . كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم .جامعة بغداد.

مقدم، عبد الحفيظ.(2011). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*. ط3. بن عكنون: ديوان المطبوعات الجامعية.

الملا، يوسف(2009).*التفكير والذكاء*. "بحث شامل في معنى التفكير و أنواعه ومهاراته وعلاقته بالذكاء، مع إلقاء الضوء على نظرية الذكاء المتعدد و عرض مبسط لهم تطبيقات التفكير كالقبعات الست و العصف الذهني و خرائط العقل التفكير الذكاء"

الميلادي، عبد المنعم.(2003).*المتفوقون .الموهوبون .المبدعون .آفاق الرعاية والتأهيل*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

C,Duncan&H,Denis.(2016). *مقدمة لطرائق البحث في علم النفس*. ترجمة: صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر.

Lycée Sportif Ntionale-Draria (2018). *Fiche technique*.

الملاحق

الملاحق :

الملحق رقم (01): استبيان اساليب التعلم

جامعة الجزائر الشهيد حمه لخضر– الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان

البيانات العامة:

من فضلك املأ الفراغات وضع الخيار المناسب في المكان المناسب بوضع علامة (X) حول الخيار المناسب.

الثانوية:..... **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

المعدل الدراسي:..... **العمر:**.....

المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐ تقني ☐

التعليمة:

المقياس الذي أمامك يتكون من عدد من الفقرات كل منها توضح طريقتك المفضلة في التعلم يرجى قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة وصراحة وذلك بوضع (X) في البديل الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة من فقرات المقياس. علما أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بأنه يعبر عن رأيك، وسوف لن يطلع على أجابتك سوى الباحث, ولا داعي لذكر الاسم، ويعتبر جوابك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث.

ملاحظة: يرجى الإجابة على البيانات التالية بوضع (X) في المربع المناسب:

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي اطلاقا
1	اخترت التخصص الدراسي الحالي من أجل ظروف العمل عند التخرج مستقبلا					
2	أتقيد بالمواضيع الخاصة بدراستي فقط وليس من الضروري عمل أي شيء اضافي					
3	أجد أن الدراسة تمنحني شعورا بالرضا الشخصي العميق					
4	عندما أدرس أفكر إلى أي حد يمكن للمواد التي أقراها يمكن أن تكون مفيدة في مواقف الحياة الواقعية					
5	أرى نفسي بأني شخص طموح وأسعى للوصول إلى القمة					
6	أحاول العمل بانسجام طوال العام الدراسي وأراجع بانتظام عندما يقترب موعد الامتحان					
7	عندما أقرأ للامتحان باجتهاد أكون قلقا بأن لا أستطيع الإجابة بشكل جيد					
8	أنا على وعي كامل بأن الأساتذة يعرفون أكثر مما أعرف لذا فإني أركز على ما يقولون كونه مهما					
9	أنهمك في دراستي بشكل متزايد أكثر مما أستطيع					
10	أربط المعلومات الجديدة كما تعلمتها مع ما أعرفه من معلومات عن هذا الموضوع					
11	مستعد للتضحية بعلاقاتي مع زملائي من أجل النجاح في دراستي					
12	أختبر نفسي في مواضيع مهمة حتى أفهمها بشكل تام استعدادا للامتحان					
13	أشعر أن الدراسة غير شيقة وغير ممتعة لي لذلك أقلل من جهدي المبذول تجاهها					
14	أراجع الأشياء التي تعلمتها بشكل روتيني مرة بعد أخرى حتى أحفظها عن ظهر قلب					
15	أرى أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون ممتعة ومثيرة تماما كالروايات والأفلام					
16	أرى أن معظم الموضوعات الجديدة شيقة وممتعة وأقضي وقتا إضافيا في الحصول على معلومات كثيرة عنها					
17	أرى أن الحصول على درجات عالية تمثل لي لعبة تنافسية وأنا ألعبها					

	للفوز بها					
18	أواصل انجاز واجباتي المدرسية بأسرع وقت حتى لا تكون مملة					
19	أقلق لضعف قدرتي على تنفيذ ما يطلب مني					
20	أقرأ فقط ما أكلف به من الواجبات في القسم					
21	أذهب إلى الدراسة وفي ذهني أسئلة متنوعة أرغب في الحصول على اجابات عنها					
22	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها					
23	يهمني أن يكون أدائي في الامتحان أفضل من أداء زملائي					
24	أختار بشكل عشوائي بعض المواضيع لأدرسها استعدادا للامتحان					
25	أرى أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ الأجزاء المهمة من المادة أكثر من فهمها					
26	أحفظ بعض الأشياء حتى إذا لم أفهمها					
27	أشعر باقتناع بأن أي موضوع سيكون شيقا لي عند تعمقي به					
28	أتمعن في قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتويه من أفكار					
29	أسعى نحو النجاح في الدراسة لأنه يحقق لي الاحترام					
30	أعمل بانتظام واستمرار أثناء دراسة المادة بدلا من ترك كل شيء لآخر لحظة					
31	أرى من غير المفيد أن أقرأ الموضوعات بتعمق فإنها تضيع الوقت علي فكل ما أحتاجه هو الاطلاع السطحي عليها					
32	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة					
33	أطمح إلى مواصلة دراستي حتى الحصول على الشهادة العليا					
34	أفهم الإطار العام للموضوع أولا ثم أكز على التفاصيل عند دراسة موضوع جديد					
35	أدرس لأني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في النجاح					
36	أعتقد أنني منظم ومرتب في طريقتي بالقراءة					
37	أدرس دروسي لإرضاء والدي					
38	جهدي في عمل البحوث والتقارير على شبكة الانترنت مفضلا ذلك على استخدام المصادر والمراجع					
39	أركز جيدا على الأشياء التي أتعلمها					
40	أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي زيد من حصيلتي اللغوية					
41	بالرغم من دراستي أركز المركزة إلا أني أجد صعوبة في تذكر المادة أثناء					

	الامتحان					
42	أستمر في دراستي للمادة وإن أتقنت تعلمها					
43	أجد نفسي أقرأ أشياء دون الحاجة الحقيقية مني لفهمها					
44	أعتمد في قراءة المواد الصعبة على عمليتي الحفظ والتسميع					
45	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء					
46	أراجع بانتظام عندما يقترب موعد الامتحان					
47	أهتم بالتغذية الراجعة والسريعة بعد الامتحانات القصيرة والطويلة من أجل تصحيح الأخطاء					
48	أرسم الأشكال وأضع المخططات البسيطة لتساعدني على تذكر المادة الدراسية					
49	أحاول التهرب من المحاضرة لأنني أعتقد أنها غير مفيدة					
50	أهتم بالحصول على المعرفة في مواد تخصصي أكثر من اهتمامي بدرجات الامتحان					
51	أسعى للمشاركة في النشاطات العلمية للطلبة					
52	تزعجني الامتحانات الفجائية القصيرة					
53	أسعى للحصول على الشهادة من أجل الحصول على مكانة اجتماعية					
54	أشعر برضا شخصي عند التعرف على الأسباب التي تكمن وراء الحقائق العلمية					
55	أبحث دائما عن الإجابات للأسئلة التي تدور في ذهني					
56	يهمني الحصول على درجات عالية أكثر من الحصول على التعلم والمعرفة العلمية					

الملحق رقم (02) : استبيان أساليب التفكير

التعليمة:

المقياس الذي أمامك يتكون من عدد من الفقرات التي تمثل أساليب التفكير التي تستخدمها. يرجى قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة وصراحة وذلك بوضع الدرجات من (5-1) في المربع الفارغ أمام كل فقرة من الفقرات، حيث توضع الدرجة (5) أمام الفقرة الأكثر انطبقا عليك و الدرجة (4) أمام الفقرة الأقل انطباقا وهكذا وصولا إلى الدرجة (1) أمام الفقرة التي لا تنطبق عليك.

علما أنه ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بأنه يعبر عن رأيك، وسوف لن يطلع على اجابتك سوى الباحث ولا داعي لذكر الاسم، ويعتبر جوابك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث.

ملاحظة: يرجى الإجابة على البيانات التالية بوضع (X) في المربع المناسب:

مع فائق شكري وتقديري لتعاونكم معنا.

1- حينما يكون لدي عمل علي انجازه فإن أول شيء أود معرفته:

- ☐ ما الأسلوب الأفضل لأنجز العمل ؟
- ☐ من الشخص الذي يريد انجاز العمل و متى ؟
- ☐ لماذا يستحق العمل انجازه ؟
- ☐ ما أثره في أعمال أخرى ينبغي القيام بها ؟
- ☐ ما الفائدة الفورية من وراء القيام بهذا العمل ؟

2- عندما أدخل في نقاش حول موضوع معين فأنا أميل إلى:

- ☐ الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.
- ☐ التريث في الدخول في مجالات مفتوحة.
- ☐ تناول جوانب الموضوع بشكل تدريجي.
- ☐ استعراض كل البدائل المتعلقة بالموضوع والمقارنة بينها قبيل أن أتخذ أي قرار.
- ☐ تناول المسميات بأسمائها.

3- عندما أبدأ العمل في مشروع جماعي فإن أهم شيء بالنسبة لي هو:

- ☐ فهم أهداف المشروع وقيمته.
- ☐ اكتشاف أهداف وقيم أفراد المجموعة.
- ☐ تحديد الخطوات التي يجب أن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية.
- ☐ فهم كم سيحقق المشروع أرباح لي وللآخرين.

☐ تنظيم المشروع وأجعله مستمراً.

4- لو طلب مني إلقاء محاضرة حول موضوع ما فإني أهتم بـ:

☐ تناول جميع الجوانب المتعلقة بالموضوع.

☐ التركيز على القيم والمثل العليا التي يتضمنها الموضوع.

☐ التأكيد على الجوانب الإجرائية وإمكانية التطبيق.

☐ جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع.

☐ التركيز على الحقائق التي يتضمنها الموضوع.

5- لو طلب مني جمع المعلومات من الناس فإنني أفضل:

☐ صياغة رأيي بالاستناد على الحقائق والقضايا ومن ثم طرح أسئلة محددة حولها.

☐ أعقد اجتماعا مفتوحا وأطلب منهم طرح وجهات نظرهم.

☐ أقابلهم في مجموعات صغيرة وأطرح أسئلة عامة لهم.

☐ ألتقي بالأشخاص المهمين بصورة غير رسمية لأتعرف على أفكارهم.

☐ أطلب منهم إعطائي المعلومات بشكل مكتوب.

6- سمعت قصة حول موضوع معين وطلب مني أحد الأصدقاء أن أسردها له فإني:

☐ أذكر له القصة باستخدام ألفاظ و تراكيب جديدة.

☐ أذكر له القصة مع التركيز على العبر والدروس والمثل العليا التي تحتويها.

☐ أفضل ذكر الجوانب العملية التي يمكن الاستفادة منها.

☐ أسرد له القصة كما سمعتها حرفيا بأدق التفاصيل.

☐ أذكر له القصة مع المقارنة بين الحقائق والتصورات.

7- أعتقد أن شيئا ما يكون صحيحا لو أنه:

☐ كان مخالفا للرأي المقابل.

☐ ينسجم مع أمور أخرى أعتقد أنها صحيحة.

☐ ثبت أنه جيد عن طريق الممارسة.

☐ كان منطقية وعلميا.

☐ أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس.

8- أفضل مشاهدة البرامج التلفزيونية الآتية:

- المسابقات والألغاز العلمية والرياضيات.
- الدينية والاجتماعية والثقافية.
- الاقتصاد ورجال الأعمال والسوق.
- التقارير العلمية (الهندسية، الطبية، المخترعات ...).
- النشرات والتقارير الإخبارية واللقاءات الصحفية والبرامج الرياضية.

9- لو خضعت لإحدى الاختبارات فإني سأفضل:

- مجموعة من الأسئلة الموضوعية ك (الاختيار من متعدد) حول مادة الموضوع.
- مناقشة الأشخاص الآخرين الذين يخضعون لنفس الاختبار.
- تقديم أو عرض شفوي يغطي ما أعرفه.
- تقرير غير رسمي حول كيفية تطبيقي لما تعلمته.
- تقرير مكتوب يعطي خلفية الموضوع.

10- عندما أتجول في معرض اللوحات والرسومات الفنية والصور الفوتوغرافية فإني أفضل:

- النظر إلى اللوحة بصيغتها الكلية.
- التركيز على المعاني والدلالات الرمزية التي تحملها الصورة.
- الاستماع إلى وجهات النظر حول هذه اللوحات.
- تركيز الانتباه إلى تفاصيل اللوحات والصور.
- التركيز على مشاهدة الصور الفوتوغرافية.

11- الناس الذين أحترم قدراتهم بشكل أكبر هم أقرب أن يكونوا من:

- الفلاسفة والمستشارين.
- الكتاب والمعلمين.
- رجال الأعمال والقادة.
- الاقتصاديين والمهندسين.
- الصحفيين والمقاولين.

12- عندما تحدث مشكلة بين زملائي الطلبة فإني أفضل:

- ☐ الاطلاع على وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل.
- ☐ إمكانية التوصل إلى حل شامل يرضي جميع الزملاء.
- ☐ محاولة إشراك أكبر قدر ممكن من الأفراد الآخرين من أجل حل المشكلة.
- ☐ تجزئة المشكلة إلى أجزاء دقيقة ليسهل حلها.
- ☐ تركهم ليحلوا مشكلتهم فيما بينهم.

13- أجد أن فكرة ما مفيدة إذا كانت:

- ☐ تتناسب مع الأفكار التي تعلمتها وطبقتها.
- ☐ توضح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة.
- ☐ تستطيع أن توضح عددا من المواقف ذات العلاقة والمرتبطة بشكل نظامي.
- ☐ توضح خبرتي الخاصة وملاحظاتي.
- ☐ تطبق على أرض الواقع.

14- أفضل قراءة:

- ☐ الموضوعات التركيبية الإبداعية التي تدور حول تطبيقات معينة كحل المشكلات.
- ☐ الكتب التي تدور حول محور القيم والمبادئ السامية والروحانيات والأخلاق.
- ☐ أخبار المشاهير من الفنانين والرياضيين وغيرهم.
- ☐ الموضوعات التحليلية كقراءة مراجعة لكتاب معين أو نقد لقصيدة أو فلم سينمائي.
- ☐ الأخبار والأحداث والوقائع التي تنشرها الصحف اليومية.

15- عندما أدخل في مشكلة لأول مرة يحتمل أن:

- ☐ أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية.
- ☐ أفكر في طريقة للحصول على حل سريع للمشكلة.
- ☐ أفكر في عدد من الطرائق المختلفة لحلها.
- ☐ أبحث عن طرائق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها.
- ☐ أحاول إيجاد أفضل الطرائق لحلها.

16- أصدر أحكاما على الآخرين من خلال:

- ☐ لقائي بهم لأول مرة
- ☐ العلاقات الاجتماعية والمكانة الطيبة التي يتمتعون بها.
- ☐ مدى الفائدة التي أحصل عليها من خلالهم.
- ☐ خبرتي السابقة وسؤال الآخرين عنهم.
- ☐ ملاحظاتي وتجربتي معهم.

17- اهتماماتي المهنية بشكل أساسي في مجال:

- ☐ الفنون التشكيلية والرسم والديكور.
- ☐ الإنسانيات وعلم النفس والاجتماع وعلم الأديان.
- ☐ الاقتصاد والتجارة.
- ☐ الكيمياء والبيولوجيا والفيزياء.
- ☐ الصحافة والإعلام والسياسة.

18- أفضل التعلم من خلال المدرس الذي يتيح فرصة لـ:

- ☐ الجمع بين عناصر وأجزاء المادة لتكوين بناء جديد.
- ☐ حرية المناقشة وطرح الأفكار.
- ☐ الاهتمام بالعمل بالجوانب الإجرائية.
- ☐ تجزئة المادة إلى مكونات بسيطة من أجل فهم بنيتها التنظيمية.
- ☐ الالتزام بالمنهاج المقرر فقط.

19- عند دخولي إلى مكان جديد فإني أفضل أن:

- ☐ ألقي نظرة شاملة على المكان.
- ☐ أسأل عن مدى قيمة هذا المكان بالنسبة للآخرين.
- ☐ أسأل عن التكلفة المالية لهذا المكان.
- ☐ أتفحص بدقة تفاصيل المكان.
- ☐ اهتم بالتعرف على الوسائل والكيفية التي استخدمت في تشييد هذا المكان.

20- أنا ماهر في:

- ☐ تأليف النكات والحكايات والمواقف.
- ☐ سرد القصص والحكايات التراثية والشعبية المليئة بالقيم والمثل العليا.
- ☐ الكتابة في المجلات والصحف.
- ☐ سرد النكات والحكايات والمواقف الجاهزة بالتفصيل.
- ☐ كتابة المذكرات والسيرة الذاتية.

الملحق رقم (03) : نتائج الدراسة

Corrélations

		التفكير التركيبي	التفكير المثالي	التفكير العملي	التفكير التحليلي	التفكير الواقعي
التفكير التركيبي	Corrélation de Pearson	1	-,008	-,165	-,101	-,333**
	Sig. (bilatérale)		,944	,166	,399	,004
	N	72	72	72	72	72
التفكير المثالي	Corrélation de Pearson	-,008	1	-,624**	,092	-,646**
	Sig. (bilatérale)	,944		,000	,442	,000
	N	72	72	72	72	72
التفكير العملي	Corrélation de Pearson	-,165	-,624**	1	-,291*	,406**
	Sig. (bilatérale)	,166	,000		,013	,000
	N	72	72	72	72	72
التفكير التحليلي	Corrélation de Pearson	-,101	,092	-,291*	1	-,279*
	Sig. (bilatérale)	,399	,442	,013		,018
	N	72	72	72	72	72
التفكير الواقعي	Corrélation de Pearson	-,333**	-,646**	,406**	-,279*	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,018	
	N	72	72	72	72	72
دافعية التعلم السطحي	Corrélation de Pearson	-,087	-,196	,286*	,012	-,070
	Sig. (bilatérale)	,469	,098	,015	,922	,561
	N	72	72	72	72	72
استراتجية التعلم السطحي	Corrélation de Pearson	-,048	-,103	,174	-,179	,142
	Sig. (bilatérale)	,687	,390	,143	,133	,236
	N	72	72	72	72	72
دافعية التعلم العميق	Corrélation de Pearson	-,142	,162	-,039	-,003	-,123
	Sig. (bilatérale)	,234	,173	,746	,980	,305

	N	72	72	72	72	72
استراتجية التعلم العميق	Corrélation de Pearson	-,022	,074	-,060	,140	-,098
	Sig. (bilatérale)	,851	,534	,616	,240	,415
	N	72	72	72	72	72
دافعية التعلم التحصيلي	Corrélation de Pearson	-,112	-,157	,246*	-,092	,056
	Sig. (bilatérale)	,347	,189	,037	,441	,641
	N	72	72	72	72	72
استراتجية التعلم التحصيلي	Corrélation de Pearson	-,044	,149	-,036	-,064	-,054
	Sig. (bilatérale)	,713	,212	,762	,593	,654
	N	72	72	72	72	72

Corrélations

		دافعية التعلم السطحي	استراتجية التعلم السطحي	دافعية التعلم العميق	استراتجية التعلم العميق
التفكير التركيبي	Corrélation de Pearson	-,087	-,048	-,142	-,022
	Sig. (bilatérale)	,469	,687	,234	,851
	N	72	72	72	72
التفكير المثالي	Corrélation de Pearson	-,196	-,103	,162	,074
	Sig. (bilatérale)	,098	,390	,173	,534
	N	72	72	72	72
التفكير العملي	Corrélation de Pearson	,286*	,174	-,039	-,060
	Sig. (bilatérale)	,015	,143	,746	,616
	N	72	72	72	72
التفكير التحليلي	Corrélation de Pearson	,012	-,179	-,003	,140
	Sig. (bilatérale)	,922	,133	,980	,240
	N	72	72	72	72
التفكير الواقعي	Corrélation de Pearson	-,070	,142	-,123	-,098

	Sig. (bilatérale)	,561	,236	,305	,415
	N	72	72	72	72
دافعية التعلم السطحي	Corrélation de Pearson	1	,309**	,034	-,099
	Sig. (bilatérale)		,008	,776	,409
	N	72	72	72	72
استراتجية التعلم السطحي	Corrélation de Pearson	,309**	1	,089	-,113
	Sig. (bilatérale)	,008		,456	,343
	N	72	72	72	72
دافعية التعلم العميق	Corrélation de Pearson	,034	,089	1	,628**
	Sig. (bilatérale)	,776	,456		,000
	N	72	72	72	72
استراتجية التعلم العميق	Corrélation de Pearson	-,099	-,113	,628**	1
	Sig. (bilatérale)	,409	,343	,000	
	N	72	72	72	72
دافعية التعلم التحصيلي	Corrélation de Pearson	,554**	,322**	,104	-,008
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,383	,950
	N	72	72	72	72
استراتجية التعلم التحصيلي	Corrélation de Pearson	,042	,211	,574**	,452**
	Sig. (bilatérale)	,728	,075	,000	,000
	N	72	72	72	72

Corrélations

		دافعية التعلم التحصيلي	استراتجية التعلم التحصيلي
التفكير التركيبي	Corrélation de Pearson	-,112	-,044
	Sig. (bilatérale)	,347	,713
	N	72	72

التفكير المثالي	Corrélation de Pearson	-,157	,149
	Sig. (bilatérale)	,189	,212
	N	72	72
التفكير العملي	Corrélation de Pearson	,246*	-,036
	Sig. (bilatérale)	,037	,762
	N	72	72
التفكير التحليلي	Corrélation de Pearson	-,092	-,064
	Sig. (bilatérale)	,441	,593
	N	72	72
التفكير الواقعي	Corrélation de Pearson	,056	-,054
	Sig. (bilatérale)	,641	,654
	N	72	72
دافعية التعلم السطحي	Corrélation de Pearson	,554**	,042
	Sig. (bilatérale)	,000	,728
	N	72	72
استراتجية التعلم السطحي	Corrélation de Pearson	,322**	,211
	Sig. (bilatérale)	,006	,075
	N	72	72
دافعية التعلم العميق	Corrélation de Pearson	,104	,574**
	Sig. (bilatérale)	,383	,000
	N	72	72
استراتجية التعلم العميق	Corrélation de Pearson	-,008	,452**
	Sig. (bilatérale)	,950	,000
	N	72	72
دافعية التعلم التحصيلي	Corrélation de Pearson	1	,259*
	Sig. (bilatérale)		,028

	N	72	72
استراتجية التعلم التحصيلي	Corrélation de Pearson	,259*	1
	Sig. (bilatérale)	,028	
	N	72	72

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=D1TH D2TH D3TH D4TH D5TH D1LERN D2LERN D3LERN D4LERN D5LERN D6LERN
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير التركيبي	ذكر	17	30,7059	5,45166	1,32222
	أنثى	55	32,8182	4,75741	,64149
التفكير المثالي	ذكر	17	48,0000	9,13099	2,21459
	أنثى	55	51,7636	8,98139	1,21105
التفكير العملي	ذكر	17	33,5294	6,50113	1,57676
	أنثى	55	30,4182	7,50479	1,01195
التفكير التحليلي	ذكر	17	39,4706	4,81037	1,16669
	أنثى	55	40,2909	5,34261	,72040
التفكير الواقعي	ذكر	17	29,1765	8,95290	2,17140
	أنثى	55	26,2909	7,11980	,96003
دافعية التعلم السطحي	ذكر	17	22,5294	2,71840	,65931
	أنثى	55	21,1455	4,39030	,59199
استراتجية التعلم السطحي	ذكر	17	17,4706	4,66527	1,13149
	أنثى	55	15,8545	4,32657	,58339
دافعية التعلم العميق	ذكر	17	34,9412	4,54795	1,10304
	أنثى	55	35,9818	4,68841	,63218
استراتجية التعلم العميق	ذكر	17	33,8824	6,24382	1,51435
	أنثى	55	36,1818	4,29940	,57973
دافعية التعلم التحصيلي	ذكر	17	29,1176	3,55110	,86127
	أنثى	55	26,3455	5,17908	,69835
استراتجية التعلم التحصيلي	ذكر	17	34,4706	5,00147	1,21303
	أنثى	55	33,7818	5,60651	,75598

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
التفكير التركيبي	Hypothèse de variances égales	,253	,617	-1,546	70	,127
	Hypothèse de variances inégales			-1,437	24,024	,164
التفكير المثالي	Hypothèse de variances égales	,741	,392	-1,504	70	,137
	Hypothèse de variances inégales			-1,491	26,303	,148
التفكير العملي	Hypothèse de variances égales	,554	,459	1,538	70	,128
	Hypothèse de variances inégales			1,661	30,369	,107
التفكير التحليلي	Hypothèse de variances égales	,112	,738	-,566	70	,573
	Hypothèse de variances inégales			-,598	29,266	,554
التفكير الواقعي	Hypothèse de variances égales	2,536	,116	1,372	70	,174
	Hypothèse de variances inégales			1,215	22,611	,237
دافعية التعلم السطحي	Hypothèse de variances égales	2,678	,106	1,226	70	,224
	Hypothèse de variances inégales			1,562	43,769	,126
استراتجية التعلم السطحي	Hypothèse de variances égales	,104	,748	1,322	70	,191
	Hypothèse de variances inégales			1,269	25,112	,216

دافعية التعلم العميق	Hypothèse de variances égales	,140	,709	-,805	70	,423
	Hypothèse de variances inégales			-,819	27,363	,420
استراتجية التعلم العميق	Hypothèse de variances égales	5,051	,028	-1,721	70	,090
	Hypothèse de variances inégales			-1,418	20,900	,171
دافعية التعلم التحصيلي	Hypothèse de variances égales	1,175	,282	2,058	70	,043
	Hypothèse de variances inégales			2,500	38,964	,017
استراتجية التعلم التحصيلي	Hypothèse de variances égales	,262	,611	,453	70	,652
	Hypothèse de variances inégales			,482	29,523	,633

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
التفكير التركيبي	Hypothèse de variances égales	-2,11230	1,36661	-4,83791	,61331
	Hypothèse de variances inégales	-2,11230	1,46962	-5,14528	,92068
التفكير المثالي	Hypothèse de variances égales	-3,76364	2,50187	-8,75346	1,22619
	Hypothèse de variances inégales	-3,76364	2,52409	-8,94908	1,42180
التفكير العملي	Hypothèse de variances égales	3,11123	2,02229	-,92210	7,14456

	Hypothèse de variances inégales	3,11123	1,87355	-,71313	6,93559
التفكير التحليلي	Hypothèse de variances égales	-,82032	1,45013	-3,71252	2,07188
	Hypothèse de variances inégales	-,82032	1,37118	-3,62359	1,98295
التفكير الواقعي	Hypothèse de variances égales	2,88556	2,10288	-1,30850	7,07962
	Hypothèse de variances inégales	2,88556	2,37416	-2,03044	7,80157
دافعية التعلم السطحي	Hypothèse de variances égales	1,38396	1,12919	-,86814	3,63605
	Hypothèse de variances inégales	1,38396	,88608	-,40209	3,17000
استراتجية التعلم السطحي	Hypothèse de variances égales	1,61604	1,22274	-,82263	4,05471
	Hypothèse de variances inégales	1,61604	1,27304	-1,00524	4,23732
دافعية التعلم العميق	Hypothèse de variances égales	-1,04064	1,29222	-3,61789	1,53661
	Hypothèse de variances inégales	-1,04064	1,27136	-3,64764	1,56635
استراتجية التعلم العميق	Hypothèse de variances égales	-2,29947	1,33576	-4,96356	,36463
	Hypothèse de variances inégales	-2,29947	1,62152	-5,67259	1,07366
دافعية التعلم التحصيلي	Hypothèse de variances égales	2,77219	1,34735	,08499	5,45939
	Hypothèse de variances inégales	2,77219	1,10882	,52934	5,01505
استراتجية التعلم التحصيلي	Hypothèse de variances égales	,68877	1,51906	-2,34090	3,71844

Hypothèse de variances inégales	,68877	1,42932	-2,23228	3,60982

ONEWAY D1TH D2TH D3TH D4TH D5TH D1LERN D2LERN D3LERN D4LERN D5LERN D6LERN BY spisluists

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=TUKEY LSD ALPHA(0.05).

Unidirectionnel

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
التفكير التركيبي	علمي	56	32,6429	5,03958	,67344	31,2932	33,9925	19,00	42,00
	أدبي	5	31,6000	3,84708	1,72047	26,8232	36,3768	27,00	37,00
	تقني	11	31,0000	5,21536	1,57249	27,4963	34,5037	22,00	39,00
	Total	72	32,3194	4,97268	,58604	31,1509	33,4880	19,00	42,00
التفكير المثالي	علمي	56	50,8929	8,82904	1,17983	48,5284	53,2573	28,00	68,00
	أدبي	5	45,0000	12,66886	5,66569	29,2695	60,7305	30,00	64,00
	تقني	11	53,4545	8,35899	2,52033	47,8389	59,0702	40,00	66,00
	Total	72	50,8750	9,09564	1,07193	48,7376	53,0124	28,00	68,00

التفكير العملي	علمي	56	30,7857	7,36259	,98387	28,8140	32,7574	19,00	49,00
	أدبي	5	34,6000	8,67756	3,88072	23,8254	45,3746	25,00	44,00
	تقني	11	31,4545	7,01945	2,11644	26,7388	36,1703	24,00	43,00
	Total	72	31,1528	7,35739	,86708	29,4239	32,8817	19,00	49,00
التفكير التحليلي	علمي	56	40,3393	5,13199	,68579	38,9649	41,7136	27,00	50,00
	أدبي	5	37,6000	4,39318	1,96469	32,1452	43,0548	33,00	44,00
	تقني	11	40,0000	6,00000	1,80907	35,9691	44,0309	30,00	50,00
	Total	72	40,0972	5,20065	,61290	38,8751	41,3193	27,00	50,00
التفكير الواقعي	علمي	56	27,0179	7,81256	1,04400	24,9256	29,1101	15,00	49,00
	أدبي	5	33,8000	7,36206	3,29242	24,6588	42,9412	24,00	41,00
	تقني	11	23,6364	4,45584	1,34349	20,6429	26,6298	18,00	33,00
	Total	72	26,9722	7,62496	,89861	25,1804	28,7640	15,00	49,00
دافعية التعلم السطحي	علمي	56	21,7500	4,24371	,56709	20,6135	22,8865	12,00	35,00
	أدبي	5	18,2000	1,09545	,48990	16,8398	19,5602	17,00	20,00
	تقني	11	21,5455	3,61562	1,09015	19,1164	23,9745	15,00	29,00
	Total	72	21,4722	4,08354	,48125	20,5126	22,4318	12,00	35,00

استراتجية التعلم السطحي	علمي	56	15,9464	4,47384	,59784	14,7483	17,1445	7,00	28,00
	أدبي	5	19,4000	5,31977	2,37908	12,7946	26,0054	13,00	27,00
	تقني	11	16,2727	3,52394	1,06251	13,9053	18,6401	12,00	22,00
	Total	72	16,2361	4,42939	,52201	15,1953	17,2770	7,00	28,00
دافعية التعلم العميق	علمي	56	35,8393	4,82711	,64505	34,5466	37,1320	24,00	44,00
	أدبي	5	34,8000	3,19374	1,42829	30,8344	38,7656	31,00	39,00
	تقني	11	35,6364	4,52267	1,36364	32,5980	38,6747	28,00	41,00
	Total	72	35,7361	4,64513	,54743	34,6446	36,8277	24,00	44,00
استراتجية التعلم العميق	علمي	56	35,7857	5,14416	,68742	34,4081	37,1633	24,00	45,00
	أدبي	5	36,4000	4,27785	1,91311	31,0883	41,7117	30,00	42,00
	تقني	11	34,5455	3,80430	1,14704	31,9897	37,1012	29,00	40,00
	Total	72	35,6389	4,87970	,57508	34,4922	36,7856	24,00	45,00
دافعية التعلم التحصيلي	علمي	56	26,6250	4,99295	,66721	25,2879	27,9621	12,00	36,00
	أدبي	5	28,6000	4,15933	1,86011	23,4355	33,7645	24,00	34,00
	تقني	11	28,1818	5,23103	1,57721	24,6676	31,6961	15,00	36,00
	Total	72	27,0000	4,96466	,58509	25,8334	28,1666	12,00	36,00

استراتجية التعلم التحصيلي	علمي	56	33,8214	5,41079	,72305	32,3724	35,2704	14,00	44,00
	أدبي	5	36,8000	1,78885	,80000	34,5788	39,0212	35,00	39,00
	تقني	11	33,2727	6,58925	1,98673	28,8460	37,6994	23,00	41,00
	Total	72	33,9444	5,44341	,64151	32,6653	35,2236	14,00	44,00

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
التفكير التركيبي	Intergroupes	27,596	2	13,798	,551	,579
	Intragroupes	1728,057	69	25,044		
	Total	1755,653	71			
التفكير المثالي	Intergroupes	245,791	2	122,895	1,507	,229
	Intragroupes	5628,084	69	81,566		
	Total	5873,875	71			
التفكير العملي	Intergroupes	67,964	2	33,982	,621	,540
	Intragroupes	3775,356	69	54,715		
	Total	3843,319	71			
التفكير التحليلي	Intergroupes	34,566	2	17,283	,632	,534
	Intragroupes	1885,754	69	27,330		
	Total	1920,319	71			
التفكير الواقعي	Intergroupes	355,617	2	177,808	3,252	,045
	Intragroupes	3772,328	69	54,671		
	Total	4127,944	71			

دافعية التعلم السطحي	Intergroupes	57,917	2	28,959	1,775	,177
	Intragroupes	1126,027	69	16,319		
	Total	1183,944	71			
استراتجية التعلم السطحي	Intergroupes	54,765	2	27,383	1,412	,251
	Intragroupes	1338,221	69	19,395		
	Total	1392,986	71			
دافعية التعلم العميق	Intergroupes	5,087	2	2,544	,115	,892
	Intragroupes	1526,899	69	22,129		
	Total	1531,986	71			
استراتجية التعلم العميق	Intergroupes	17,255	2	8,628	,356	,702
	Intragroupes	1673,356	69	24,252		
	Total	1690,611	71			
دافعية التعلم التحصيلي	Intergroupes	36,039	2	18,019	,725	,488
	Intragroupes	1713,961	69	24,840		
	Total	1750,000	71			
استراتجية التعلم التحصيلي	Intergroupes	46,582	2	23,291	,781	,462
	Intragroupes	2057,196	69	29,814		
	Total	2103,778	71			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante		(I)التخصص الدراسي	(J)التخصص الدراسي	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
							Borne inférieure	Borne supérieure
التفكير التركيبي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	1,04286	2,33583	,896	-4,5522	6,6379
			تقني	1,64286	1,65045	,582	-2,3105	5,5962
		أدبي	علمي	-1,04286	2,33583	,896	-6,6379	4,5522
			تقني	,60000	2,69919	,973	-5,8654	7,0654
		تقني	علمي	-1,64286	1,65045	,582	-5,5962	2,3105
			أدبي	-,60000	2,69919	,973	-7,0654	5,8654
	LSD	علمي	أدبي	1,04286	2,33583	,657	-3,6170	5,7027
			تقني	1,64286	1,65045	,323	-1,6497	4,9354
		أدبي	علمي	-1,04286	2,33583	,657	-5,7027	3,6170
			تقني	,60000	2,69919	,825	-4,7847	5,9847
		تقني	علمي	-1,64286	1,65045	,323	-4,9354	1,6497
			أدبي	-,60000	2,69919	,825	-5,9847	4,7847
التفكير المثالي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	5,89286	4,21543	,348	-4,2044	15,9901
			تقني	-2,56169	2,97854	,667	-9,6962	4,5728
		أدبي	علمي	-5,89286	4,21543	,348	-15,9901	4,2044
			تقني	-8,45455	4,87118	,199	-20,1225	3,2135
		تقني	علمي	2,56169	2,97854	,667	-4,5728	9,6962
			أدبي	8,45455	4,87118	,199	-3,2135	20,1225
	LSD	علمي	أدبي	5,89286	4,21543	,167	-2,5167	14,3024
			تقني	-2,56169	2,97854	,393	-8,5037	3,3803
		أدبي	علمي	-5,89286	4,21543	,167	-14,3024	2,5167

			تقني	-8,45455	4,87118	,087	-18,1723	1,2632
		تقني	علمي	2,56169	2,97854	,393	-3,3803	8,5037
			أدبي	8,45455	4,87118	,087	-1,2632	18,1723
التفكير العملي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	-3,81429	3,45255	,514	-12,0842	4,4557
			تقني	-,66883	2,43950	,959	-6,5122	5,1745
		أدبي	علمي	3,81429	3,45255	,514	-4,4557	12,0842
			تقني	3,14545	3,98963	,711	-6,4110	12,7019
		تقني	علمي	,66883	2,43950	,959	-5,1745	6,5122
			أدبي	-3,14545	3,98963	,711	-12,7019	6,4110
	LSD	علمي	أدبي	-3,81429	3,45255	,273	-10,7019	3,0734
			تقني	-,66883	2,43950	,785	-5,5355	4,1978
		أدبي	علمي	3,81429	3,45255	,273	-3,0734	10,7019
			تقني	3,14545	3,98963	,433	-4,8136	11,1046
		تقني	علمي	,66883	2,43950	,785	-4,1978	5,5355
			أدبي	-3,14545	3,98963	,433	-11,1046	4,8136
التفكير التحليلي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	2,73929	2,44008	,504	-3,1055	8,5840
			تقني	,33929	1,72411	,979	-3,7905	4,4691
		أدبي	علمي	-2,73929	2,44008	,504	-8,5840	3,1055
			تقني	-2,40000	2,81966	,673	-9,1540	4,3540
		تقني	علمي	-,33929	1,72411	,979	-4,4691	3,7905
			أدبي	2,40000	2,81966	,673	-4,3540	9,1540
	LSD	علمي	أدبي	2,73929	2,44008	,265	-2,1285	7,6071
			تقني	,33929	1,72411	,845	-3,1002	3,7788
		أدبي	علمي	-2,73929	2,44008	,265	-7,6071	2,1285
			تقني	-2,40000	2,81966	,398	-8,0251	3,2251
		تقني	علمي	-,33929	1,72411	,845	-3,7788	3,1002

			أدبي	2,40000	2,81966	,398	-3,2251	8,0251
التفكير الواقعي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	-6,78214	3,45117	,129	-15,0488	1,4845
			تقني	3,38149	2,43852	,353	-2,4595	9,2225
		أدبي	علمي	6,78214	3,45117	,129	-1,4845	15,0488
			تقني	10,16364*	3,98803	,034	,6111	19,7162
		تقني	علمي	-3,38149	2,43852	,353	-9,2225	2,4595
			أدبي	-10,16364*	3,98803	,034	-19,7162	-,6111
	LSD	علمي	أدبي	-6,78214	3,45117	,053	-13,6670	,1027
			تقني	3,38149	2,43852	,170	-1,4832	8,2462
		أدبي	علمي	6,78214	3,45117	,053	-,1027	13,6670
			تقني	10,16364*	3,98803	,013	2,2077	18,1195
		تقني	علمي	-3,38149	2,43852	,170	-8,2462	1,4832
			أدبي	-10,16364*	3,98803	,013	-18,1195	-2,2077
دافعية التعلم السطحي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	3,55000	1,88554	,151	-,9665	8,0665
			تقني	,20455	1,33228	,987	-2,9867	3,3958
		أدبي	علمي	-3,55000	1,88554	,151	-8,0665	,9665
			تقني	-3,34545	2,17886	,281	-8,5645	1,8736
		تقني	علمي	-,20455	1,33228	,987	-3,3958	2,9867
			أدبي	3,34545	2,17886	,281	-1,8736	8,5645
	LSD	علمي	أدبي	3,55000	1,88554	,064	-,2115	7,3115
			تقني	,20455	1,33228	,878	-2,4533	2,8624
		أدبي	علمي	-3,55000	1,88554	,064	-7,3115	,2115
			تقني	-3,34545	2,17886	,129	-7,6922	1,0012
		تقني	علمي	-,20455	1,33228	,878	-2,8624	2,4533
			أدبي	3,34545	2,17886	,129	-1,0012	7,6922

استراتجية التعلم السطحي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	-3,45357	2,05554	,220	-8,3772	1,4701
			تقني	-,32630	1,45240	,973	-3,8053	3,1527
		أدبي	علمي	3,45357	2,05554	,220	-1,4701	8,3772
			تقني	3,12727	2,37530	,391	-2,5623	8,8169
		تقني	علمي	,32630	1,45240	,973	-3,1527	3,8053
			أدبي	-3,12727	2,37530	,391	-8,8169	2,5623
	LSD	علمي	أدبي	-3,45357	2,05554	,097	-7,5543	,6471
			تقني	-,32630	1,45240	,823	-3,2238	2,5712
		أدبي	علمي	3,45357	2,05554	,097	-,6471	7,5543
			تقني	3,12727	2,37530	,192	-1,6113	7,8659
		تقني	علمي	,32630	1,45240	,823	-2,5712	3,2238
			أدبي	-3,12727	2,37530	,192	-7,8659	1,6113
دافعية التعلم العميق	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	1,03929	2,19567	,884	-4,2200	6,2986
			تقني	,20292	1,55141	,991	-3,5132	3,9190
		أدبي	علمي	-1,03929	2,19567	,884	-6,2986	4,2200
			تقني	-,83636	2,53723	,942	-6,9138	5,2411
		تقني	علمي	-,20292	1,55141	,991	-3,9190	3,5132
			أدبي	,83636	2,53723	,942	-5,2411	6,9138
	LSD	علمي	أدبي	1,03929	2,19567	,637	-3,3410	5,4195
			تقني	,20292	1,55141	,896	-2,8921	3,2979
		أدبي	علمي	-1,03929	2,19567	,637	-5,4195	3,3410
			تقني	-,83636	2,53723	,743	-5,8980	4,2253
		تقني	علمي	-,20292	1,55141	,896	-3,2979	2,8921
			أدبي	,83636	2,53723	,743	-4,2253	5,8980
استراتجية التعلم العميق	Différence significative de	علمي	أدبي	-,61429	2,29856	,961	-6,1200	4,8915
			تقني	1,24026	1,62411	,726	-2,6500	5,1305

	Tukey	أدبي	علمي	,61429	2,29856	,961	-4,8915	6,1200
			تقني	1,85455	2,65612	,765	-4,5077	8,2168
		تقني	علمي	-1,24026	1,62411	,726	-5,1305	2,6500
			أدبي	-1,85455	2,65612	,765	-8,2168	4,5077
	LSD	علمي	أدبي	-,61429	2,29856	,790	-5,1998	3,9712
			تقني	1,24026	1,62411	,448	-1,9998	4,4803
		أدبي	علمي	,61429	2,29856	,790	-3,9712	5,1998
			تقني	1,85455	2,65612	,487	-3,4443	7,1534
		تقني	علمي	-1,24026	1,62411	,448	-4,4803	1,9998
			أدبي	-1,85455	2,65612	,487	-7,1534	3,4443
دافعية التعلم التحصيلي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	-1,97500	2,32628	,674	-7,5472	3,5972
			تقني	-1,55682	1,64370	,613	-5,4940	2,3804
		أدبي	علمي	1,97500	2,32628	,674	-3,5972	7,5472
			تقني	,41818	2,68816	,987	-6,0208	6,8572
		تقني	علمي	1,55682	1,64370	,613	-2,3804	5,4940
			أدبي	-,41818	2,68816	,987	-6,8572	6,0208
	LSD	علمي	أدبي	-1,97500	2,32628	,399	-6,6158	2,6658
			تقني	-1,55682	1,64370	,347	-4,8359	1,7223
		أدبي	علمي	1,97500	2,32628	,399	-2,6658	6,6158
			تقني	,41818	2,68816	,877	-4,9445	5,7809
		تقني	علمي	1,55682	1,64370	,347	-1,7223	4,8359
			أدبي	-,41818	2,68816	,877	-5,7809	4,9445
استراتجية التعلم التحصيلي	Différence significative de Tukey	علمي	أدبي	-2,97857	2,54859	,476	-9,0832	3,1261
			تقني	,54870	1,80078	,950	-3,7647	4,8621
		أدبي	علمي	2,97857	2,54859	,476	-3,1261	9,0832
			تقني	3,52727	2,94505	,459	-3,5270	10,5816

		تقني	علمي	-,54870	1,80078	,950	-4,8621	3,7647
			أدبي	-3,52727	2,94505	,459	-10,5816	3,5270
	LSD	علمي	أدبي	-2,97857	2,54859	,247	-8,0629	2,1057
			تقني	,54870	1,80078	,762	-3,0438	4,1412
		أدبي	علمي	2,97857	2,54859	,247	-2,1057	8,0629
			تقني	3,52727	2,94505	,235	-2,3479	9,4025
		تقني	علمي	-,54870	1,80078	,762	-4,1412	3,0438
			أدبي	-3,52727	2,94505	,235	-9,4025	2,3479

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes :

التفكير التركيبي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
			1
Différence significative de Tukey[a,b]	تقني	11	31,0000
	أدبي	5	31,6000
	علمي	56	32,6429
	Sig.		,750

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

التفكير المثالي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	أدبي	5	45,0000
	علمي	56	50,8929
	تقني	11	53,4545
	Sig.		,105

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

التفكير العملي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	علمي	56	30,7857
	تقني	11	31,4545
	أدبي	5	34,6000
	Sig.		,495

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

التفكير التحليلي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	أدبي	5	37,6000
	تقني	11	40,0000
	علمي	56	40,3393
	Sig.		,484

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

التفكير الواقعي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1	2
Différence significative de Tukey[a,b]	تقني	11	23,6364	
	علمي	56	27,0179	27,0179
	أدبي	5		33,8000
	Sig.		,574	,115

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

دافعية التعلم السطحي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	أدبي	5	18,2000
	تقني	11	21,5455
	علمي	56	21,7500
	Sig.		,136

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

استراتجية التعلم السطحي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	علمي	56	15,9464
	تقني	11	16,2727
	أدبي	5	19,4000
	Sig.		,202

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

دافعية التعلم العميق

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	أدبي	5	34,8000
	تقني	11	35,6364
	علمي	56	35,8393
	Sig.		,878

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

استراتجية التعلم العميق

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	تقني	11	34,5455
	علمي	56	35,7857
	أدبي	5	36,4000
	Sig.		,686

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

دافعية التعلم التحصيلي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	علمي	56	26,6250
	تقني	11	28,1818
	أدبي	5	28,6000
	Sig.		,659

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

استراتجية التعلم التحصيلي

	التخصص الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Différence significative de Tukey[a,b]	تقني	11	33,2727
	علمي	56	33,8214
	أدبي	5	36,8000
	Sig.		,334

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 9,716.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

تم بحمد الله