الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة لونيسي علي – البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية

ـ من وجهة نظر الطلبة ـ

دراسة ميدانية في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم

تخصص علم النفس

إعداد الطالبة :
غربي مونية

إشراف:
أ. د نعموني مراد

السنة الجامعية : 2018-2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة لونيسي علي – البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية

- من وجهة نظر الطلبة-

دراسة ميدانية في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم
تخصص علم النفس

إعداد الطالبة:
غربي مونية

أمام اللجنة المشكلة من :

محي الدين عبد العزيز	أستاذ	جامعة البليدة 2	رئيسا
نعموني مراد	أستاذ	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
بلاش صليحة	أستاذ	جامعة الجزائر2	عضوا مناقشا
بوعمامة اسماعيل	محاضر أ	جامعة الجزائر2	عضوا مناقشا
بن لكحل سمير	أستاذ	جامعة المدية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية :2018-2019

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع

إلى والدي الكريمين و العزيزين

إلى زوجي الحبيب ورفيق دربي

إلى أبنائي وقرة عيني نوارة، هبة الرحمان ومحمد إسلام

إلى إخوتي الأعزاء خاصة أخي عبد الحكيم،

سفيان ومحمد الأمين..... و كل الأهل والأقارب

إلى كل الأصدقاء والزملاء

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله على توفيقه وفضله في إتمام هذا العمل المتواضع،
ولا يسعني إلا أ ن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ القدير والفاضل المشرف نعموني مراد على سعة صبره و كل التوجيهات و المجهودات الجبارة التي بذلها طيلة هذه السنوات من أجل انجاز وإتمام هذه الدراسة،سائلة المولى عز وجل أ ن يرفع قدره ويعلي منزلته في الدنيا والآخرة.
وأتقدم بخالص الشكر والتقدير للسادة الأساتذة في لجنة المناقشة، اللذين وافقوا على مناقشة هذه الأطروحة لإثرائها بآرائهم السديدة وملاحظاتهم القيمة.
كما أتقدم بالشكر الخاص إلى الأستاذ القدير زعموشي رضوان والأستاذ الفاضل بوسالم عبد العزيز والأخت الفاضلة سعاد
ولا أ نسى أ ن أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل الذين شجعوني، والذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة، والذين ساعدوني في تطبيقها، وكل الطلبة الأعزاء المشاركون والمتعاونون في إجراء الدراسة الميدانية .

ملخص الدراسة :

جاءت الدراسة الحالية بعنوان :أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية، من وجهة نظر الطلبة، وكان هدفها الأساسي دراسة التفاعل بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)- والمصنفة وفق نموذجين نظريين : نموذج بيجز Biggs لمعالجة المعلومات ونموذج تورانس Torrance للسيطرة الدماغية، وأساليب التفكير المفضلة والمصنفة وفق نموذج هيرمان Herrmann للهيمنة الدماغية، وبين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية- من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية.

و لبلوغ هذا الهدف تم طرح ستة عشر 16 تساؤل، أجابت عنهم ستة عشر16 فرضية للبحث، وللتحقق من هذه الفرضيات تم انتهاج المنهج الوصفي بأشكاله الثلاثة : المسحي و المقارن والإرتباطي، فكان الإختيار العشوائي العنقودي لعينة البحث، قوامها 331 طالب العلوم الإجتماعية، موزعين على شعبة علم النفس وشعبة علم الإجتماع، وعلى المستويات الدراسية الخمسة، ماعدا السنة الأولى ميدان علوم اجتماعية. طبق عليهم ثلاث مقاييس تقيس كل متغير من المتغيرات الثلاثة على حدى، إثنان منهما تم بناؤهما في الدراسة الحالية، والثالث تم تبنيه وتعديله ليناسب الطلبة، وذلك بعد التأكد من خصائصها السيكومترية بعدة طرق. وللتحقق من فرضات البحث تم إختيار وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لها. و أهم ما أسفرت عليه النتائج ما يلي :

- أسلوبي التعلم العميق والأيمن هما الأسلوبين المفضلان والغالبان لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وليس أسلوبي التعلم السطحي والأيسر، و أن أسلوب التفكير التنفيذي (B) هو الأسلوب المفضل لدى طلبة العلوم الإجتماعية، ويليه أسلوب التفكير العاطفي(C) .
- أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية لا تتأثر بالتخصص والمستوى الدراسي.
- طريقة التفاعل الفظي هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، تلتها طريقة التعلم التعاوني (وليست طريقة الإلقاء والتلقين).

- طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، ولا تِؤثر في أساليب التعلم المفضلة لدى نفس الطلبة .
- آخر نتيجة: ليس هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية .

وفي ضوء هذه النتائج قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

فهرس المحتويات:

الموضوع **الصفحة**

الإهداء.....

شكر وتقدير.....

ملخص الدراسة.....

فهرس المحتويات.....

فهرس الجداول.....

فهرس الأشكال.....

مقدمة البحث..... أ

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

تمهيد..... 2

1-1- إشكالية البحث..... 3

1-2- الفرضيات..... 23

1-3- أهمية البحث..... 25

1-4- أهداف البحث..... 27

1-5- تحديد المفاهيم..... 28

خلاصة..... 44

الجانب النظري

الفصل الثاني : أساليب التعلم المفضلة

تمهيد..... 47

2-1- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم..... 48

2-2- تعريف أساليب التعلم..... 55

2-3- الأهمية التربوية لأساليب التعلم المفضلة..... 62

2-4- تصنيفات أساليب التعلم..... 64
2-5- تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس..... 67
2-6- النماذج نظرية لأساليب التعلم..... 69
2-7 – العوامل المؤثرة في أساليب التعلم..... 97
خلاصة..... 106

الفصل الثالث : أساليب التفكير المفضلة

تمهيد..... 109
3-1- لمحة تاريخية عن أساليب التفكير 110
3-2_ تعريف أساليب التفكير المفضلة..... 115
3-3-أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية..... 122
3-4-الأهمية التربوية لأساليب التفكير المفضلة..... 125
3-5- المبادىء المميزة لأساليب التفكير..... 128
3-6- نظريات أساليب التفكير والسيطرة الدماغية..... 131
3-7- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير..... 148
3-8- أدوات قياس أساليب التفكير حسب التقسيم الرباعي للدماغ..... 151
خلاصة..... 159

الفصل الرابع: طرق التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة

تمهيد..... 163
4-1- لمحة تاريخية عن تطور طرق التدريس الجامعي..... 164
4-2- تعريف طرق التدريس الجامعي..... 168
4-3-المفاهيم المتداخلة مع طرق التدريس..... 172
4-4-أهمية طرق التدريس الجامعي..... 175
4-5- تصنيفات طرق التدريس الجامعي..... 177
4-6- معايير إختيار طرق التدريس الجامعي..... 184

4-7- أنواع طرق التدريس الجامعي..... 186
4-8- نظريات طرق التدريس..... 216
4-9- العوامل المؤثرة في إختيار طرق التدريس الجامعي..... 225
4-10- تقويم طرق التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة..... 227
خلاصة..... 232

الجانب الميداني

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 236
5-1- الدراسة الإستطلاعية..... 236
5-2- منهج الدراسة..... 239
5-3- عينة البحث..... 239
5-4- أدوات البحث..... 246
5-5- الأساليب الإحصائية للبحث..... 304
خلاصة..... 306

الفصل السادس :عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار فرضيات البحث

تمهيد..... 309
6-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الأولى..... 309
6-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثانية..... 314
6-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثالثة..... 318
6-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الرابعة 327
6-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الخامسة 332
6-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية السادسة 340
6-7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية السابعة..... 343

6-8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثامنة 351
6-9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية التاسعة..... 357
6-10- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية العاشرة 362
6-11- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الحادية عشر..... 364
6-12- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثانية عشر 369
6-13- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثالثة عشر..... 375
6-14- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الرابعة عشر..... 385
6-15- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الخامسة عشر..... 389
6-16- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية السادسة عشر..... 398
الاستنتاج عام 403
الخاتمة..... 408
توصيات واقراحات..... 409
المراجع..... 412

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	المقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز	85
2	مقارنة بين أنماط التعلم المسيطرة على جانبي الدماغ عند المتعلمين	88
3	الاتجاه التقليدي والحديث في تصنيف طرق التدريس الجامعي	183
4	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	240
5	توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة	241
6	عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	243
7	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة	244
8	مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة العلوم الاجتماعية في صورته الثانية بعد التحكيم	249
9	توزيع عدد العبارات على أبعاد ومؤشرات مقياس أساليب التعلم بعد التحكيم	250
10	معاملات الثبات – جاتمان- لدرجات مقياس أساليب التعلم وأبعاده الخمسة	253
11	معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم وأبعاده الخمسة	254
12	قيم معاملات الارتباط بين مؤشرات مقياس أساليب التعلم والبنود التي تنتمي لها	255
13	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية	257
14	مصفوفة تشبعات فقرات مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية على عواملها الثلاثة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة Direct Oblimin	262

15	العوامل الأربعة للمقياس الفرعي الثاني لأساليب التعلم للسيطرة الدماغية	267
16	توزيع العبارات على مؤشرات مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية	268
17	توزيع عدد العبارات على مؤشرات المقياس الفرعي الثاني لأساليب التعلم للسيطرة الدماغية	269
18	مصفوفة تشبعات فقرات مقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات على عواملها الثلاثة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة Direct Oblimin	274
19	العوامل الثلاثة للمقياس الفرعي الأول لأساليب التعلم لمعالجة المعلومات	278
20	توزيع عدد العبارات على المؤشرات الثلاثة لأسلوب التعلم العميق	279
21	توزيع عدد العبارات على المؤشرات الثلاثة لأسلوب التعلم السطحي	280
22	الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة العلوم الإجتماعية:	282
23	درجات تنقيط إجابات الطلبة حسب بدائل الإجابة	284
24	معاملات الثبات – جاتمان- لدرجات مقياس أساليب التفكير وأبعاد الأربعة	287
25	معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التفكير وأبعاده الأربعة	288
26	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التفكير والبنود التي تنتمي لها	290
27	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية	292
28	توزيع عبارات مقياس أساليب التفكير على الأبعاد(أساليب) الأربعة	294

29	درجات تنقيط إجابات الطلبة حسب بدائل الإجابة	295
30	معاملات الثبات – جاتمان- لدرجات مقياس طرق التدريس وأبعاده الخمسة	296
31	معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس طرق التدريس وأبعاده الخمسة	298
32	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس طرق التدريس والبنود التي تنتمي لها	300
33	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس طرق التدريس والدرجة الكلية	302
34	توزيع عبارات مقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية على الأبعاد(الطرق) الخمسة	303
35	درجات تنقيط إجابات الطلبة حسب بدائل الإجابة	304
36	نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات	310
37	نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التعلم الدماغية	314
38	ترتيب(رتب) أساليب التعلم لدى طلبة العلوم الاجتماعية	319
39	نتائج معامل الارتباط ايتا (Eta) بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً.	328
40	نتائج معامل الارتباط ايتا بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على تصنيفات مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على تصنيفات مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً.	329
41	نتائج إختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التعلم وأبعاده	333

42	نتائج إختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير المستوى الدراسي	341
43	نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التفكير.	343
44	تصنيف الطلبة حسب أساليب التفكير وفق المتوسط الحسابي	345
45	ترتيب(رتب)أساليب التفكير لدى طلبة العلوم الإجتماعية	351
46	نتائج إختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التفكير وأبعاده	358
47	نتائج اختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير المفضلة حسب متغير المستوى الدراسي	362
48	نتائج اختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير أساليب التفكير (عقلاني، تنفيذي، عاطفي، إبداعي)	364
49	نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية.	370
50	ترتيب طرق التدريس في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.	375
51	نتائج إختبار Kruskal-Wallis للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية	385
52	نتائج إختبار Kruskal-Wallis للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير المفضلة حسب متغير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط	389

	والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.	
53	المقارنات الثنائية البعدية بتطبيق اختبار Mann-Witney بين أساليب التفكير وطرق التدريس	390
54	نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة من حيث أساليب التفكير المفضلة وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية	399

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	دورة أساليب التعلم عند كولب Kolb	73
2	مخطط بيجز (Biggs ;1987) لأساليب التعلم	77
3	إطار تصوري لنموذج " بيجز"	79
4	أجزاء الدماغ حسب تصنيف Herrmann	91
5	خصائص أساليب التفكير	130
6	يمثل أقسام الدِّماغ عند روجر سبيري	136
7	يمثل أقسام الدِّماغ عند ماكلين	137
8	نموذج هيرمان لتقسيم الدماغ	138
9	مقياس هيرمان	151
10	نماذج لبوصلة التفكير	157
11	تصنيف عام لطرق التدريس الجامعي	182
12	المدرجات التكرارية لجنس طالب العلوم الإجتماعية	241
13	المدرجات التكرارية لعينة طلبة العلوم الإجتماعية تبعا للشعبة	242
14	المدرجات التكرارية لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	244
15	المدرجات التكرارية لعينة الدراسة حسب متغير الجامعة	228
16	منحنى المنحدر لمقياس أساليب التعلم الأيمن –الأيسر_المتكامل	261
17	منحنى المنحدر لمقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات	273
18	توزيع أساليب التعلم بالمدرجات البيانية	320
19	توزيع أساليب التعلم وفق التخصص الدراسي بالمدرجات البيانية	335
20	توزيع أساليب التفكير المفضلة بالمدرجات البيانية	352

21	توزيع أساليب التفكير وفق التخصص الدراسي بالمدرجات البيانية	359
22	توزيع طرق التدريس بالمدرجات البيانية	377

المقدمة:

كان التعرف على إدراك الطلبة إلى بيئة التعلم وأساليبهم نحوها، أمر لا يقل أهمية عن مقومات التعليم الأخرى، فلكل طالب طريقة من خلالها ينظم ذهنيا إدراكاته الحسية والمجردة الموجودة في بيئته التعليمية، كما أن له طريقة لمعالجة وحفظ وتذكر المعلومات، وأيضا له طريقة مميزة للبحث عن المعاني، أو ميل لاختيار أو تبني إستراتيجية تعلم خاصة، وهذا بصرف النظر عن المتطلبات المحددة بشأن مهمة التعلم، أو طريقة مفضلة لمعالجة المعلومات وتشكيل أو تكوين الأفكار واتخاذ قرارات، أو طريقة مفضلة للتركيز والميل إلى نشاط معين ورؤية المعلومات المختلفة بمعدلات مختلفة. وجميع هذه الرؤى أو الإستراتيجيات أو الميول أو التفضيلات يمكن أن تندرج تحت مسمى أساليب التعلم والتفكير المفضلة.

يعد البحث في كيفية تعلم وتفكير الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي أمرا ملحا، لما تلاقيه أساليب التعلم والتفكير من اهتمام بالغ من الفرد والمجتمع، حيث تعد الجامعات المصدر الرئيسي لتخريج الجيل الذي تقع عليه مسؤولية تقدم المجتمع وتطوره. لذا ينبغي أن تكون بيئة هذا الأخير غنية بالمثيرات التي تجعله فعالا ومثيرا، تظهر نتائجه في جوانب مختلفة من شخصية الطالب، وذلك عن طريق البحث في أفضل الطرق والوسائل التي تحقق أفضل بيئة تربوية لتعلم هؤلاء الطلاب في مختلف التخصصات الجامعية بما فيها العلوم الإجتماعية.

و العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية على اختلاف فروعها وتخصصاتها تعتبر من المفعَلات الأساسية لعملية التنمية الاجتماعية في البلاد، مما يستوجب الانسجام بين المضامين التعليمية والقضايا الأساسية للمجتمع، لا من الجانب النظري التنظيري، وإنما من خلال الممارسات والتطبيقات الواقعية، من أجل إيجاد علوم اجتماعية تتماشى مع اهتماماتنا وتطلعاتنا، ولا يتأتى هذا المطلب إلا بتطعيم هذه العلوم بقيم مجتمعنا واهتماماته الكبرى في الحياة، أثناء بناء برامج التكوين الرسمية ومن خلال إعداد عروض التكويــن.

وبالعودة إلى موضوع أساليب التعلم والتفكير، فقد احتل أولى اهتمامات الباحثين في مجال التربية، وكذلك المربين في المدارس والكليات الجامعية خلال العقود الثلاثة الماضية، بعدّه أحد المكونات الرئيسة للجهود التي بذلت من أجل فهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية -التعلمية .

ونظراً لأهمية فهم أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة، فقد تعددت نماذجه تبعاً لاتجاهات منظريه، إلا أن الدراسة الحالية قد تبنت نموذجين نظريين في تفسير وتصنيف أساليب التعلم المفضلة هما: نموذج بيجز Biggs (السطحي –العميق) ونموذج تورانس Torrance للسيطرة الدماغية (الأيمن-الأيسر-المتكامل)، ونموذج هيرمان Herrmann للهيمنة الدماغية الرباعية في تصنيف

وتفسير أساليب التفكير المفضلة (العقلاني، التنفيذي، العاطفي، الابداعي)، حيث تساعد المعلومات المتوافرة عن كل هذه الأساليب المفضلة المربين في المدارس والأساتذة في الكليات الجامعية، وعلى وجه الخصوص كليات العلوم الإجتماعية - أن يصبحوا أكثر حساسية للفروق بين الطلبة، خاصة وأنه لم يعد إهتمام العملية التعليمية مقتصر على اكتساب الطلبة للمعارف والحقائق، بل تعدى ذلك إلى الإهتمام بالطرق والأساليب التي تساعد على التعلم، حيث زاد الإهتمام بالآونة الأخيرة بدراسة الدماغ، وعمليات التفكير وأساليب التعلم .

فالأفراد، على العموم، يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد جانبي الدماغ أكثر من الآخر في أثناء معالجة المعلومات، وقد تم النظر إلى هذا الجانب بأنه الجانب المسيطر والسائد لدى الأفراد، فترتب على ظهور مفهوم السيطرة أو السيادة أو الهيمنة الدماغية افتراض مفاده أن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبر عنه على شكل أسلوب معين يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير.

وبهذا تكمن أهمية مفهومي أسلوب التعلم والتفكير بالنظر إليهما في الدراسة الحالية من وجهتين نظريتين مختلفتين ومتكاملتين في نفس الوقت في كونهما(أسلوب التعلم والتفكير) يطرحان قضايا تساعد الأساتذة والمربين في المدارس والجامعات للتفكير فيها بعمق، وفي أدوارهم ومسؤولياتهم اتجاهها، وهي تعمل (أساليب التعلم وتفكير)، على أنها دليل لتصميم خبرات التعلم التي يمكن أن تناسب كل أسلوب من الأساليب المختلفة لدى الطلبة، وواقع الأمر أن أهمية معرفة أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة لا تتحدد فقط بالغرفة الصفية، حيث يمكن استخدام المعلومات المتوافرة عنها في مجال الإرشاد والتوجيه، وفي مجال النمو المهني للعاملين في المجال التربوي .

لهذا من الضروري أن يكون الأستاذ الجامعي واعياً بالأساليب الفردية المتنوعة في عملية التعلم، والاستراتيجيات التعليمية/التعلمية المناسبة لكل أسلوب، على أن ينتقل هذا الوعي بأساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطالب إلى الطالب نفسه، الأمر الذي يزيد من مراقبته الذاتية لتعلمه، ومن ثم يحاول أن يستعمل الاستراتيجيات المناسبة له، وأن يتأقلم مع أساليب التعلم والتفكير الأخرى .

وعند فحص نتائج البحوث والدراسات التربوية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين ميلادي وما بعدها، يلاحظ تأكيد هذه البحوث والدراسات على أهمية تزويد الأساتذة بأساليب التعلم والتفكير، واستكشاف الأساليب المفضلة للطلاب، ولعل من نافلة القول أن استخدام طرائق التدريس التي تركز على نشاط المتعلم- المعرفي والوجداني والنفس حركي- وأساليب تعلمه وتفكيره هي الوسيلة الملائمة لإعداد الطالب للحياة في هذا الخضم الهائل من التغيرات المعرفية والتربوية محليا وإقليميا . ولعل إعداد الأستاذ القادر على تحقيق مثل هذه المهام يتطلب جهدا كبيرا سواء قبل الخدمة أو أثناءها .

لأن طريقة التدريس هي بمثابة بطاقة الهوية التي من خلالها يمكن التعرف على الأستاذ، فهي لمسته الخاصة في إعداد وتقديم الدرس لطلبته، كما أنها الصورة التي تجمع الطالب بأستاذه في إطار شبكة العلاقات التفاعلية الموجودة في حجرة التدريس التابعة للجامعة، وهذا كله من اجل تحصيل جيد للطلبة ومن أجل إعطاء صورة أو لنقل انطباعا حسنا عن الأستاذ ككل في المستقبل، فالتحصيل العلمي الجيد للطلبة يعد معيارا هاما للأستاذ.

وما يجب الانتباه إليه بخصوص طرق التدريس، هو أنه ليست هناك طريقة تدريس أفضل من أخرى، بل هناك مواقف تعليمية تستدعي اعتماد طريقة دون أخرى، طريقة تحظى باهتمام الطلبة وتحقق حاجياتهم العقلية والوجدانية والمهارية.

وفي الواقع، قد لا يستطيع الأستاذ أن يعلّم كل طالب حسب أسلوب تعلمه أو تفكيره المفضل كل الوقت، ولكن التنويع في الطرق والاستراتيجيات التعليمية -التعلمية داخل قاعة الدرس أمر ممكن، من شأنه أن يجعل المتعلم داخل دائرة التعلم ولو لجزء من الحصة، وأن يعطي الطالب ثقة أكبر بنفسه، لأن من المسلّم به أن لكل طالب قدرة على التعلم وحقاً فيه .

فالمعرفة الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرة المدرس على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، وهنا نظرية التنويع في التدريس أو في طرق التدريس تفرض نفسها، بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة لجميع الطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

وعليه، تعد عملية البحث في تشخيص أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية للجزائرية غاية في الأهمية كما سبق الإشارة أعلاه، وقد تم ذلك من خلال تقسيم هذا البحث إلى جانبين أساسيين : فبعد الفصل الأول المعنون بالإطار العام للدراسة والذي من خلاله يمكن إلتماس الخلفية النظرية لمشكل البحث، والشامل للإشكالية، الفرضيات وتحديد المفاهيم، جاء الجانب النظري ليلقي الضوء على الأدبيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الثلاثة، ليشمل بهذا ثلاث فصول : الفصل الثاني لأساليب التعلم، الفصل الثالث لأساليب التفكير والفصل الرابع لطرق التدريس، بحيث إتفقت هذه الفصول في عرض عناصر أساسية، والمتمثلة في اللمحة التاريخية عن كل متغير، تعريفها والإشارة لبعض المفاهيم المتداخلة معها، ألأهمية التربوية لكل منها، نماذجها التصنيفية وأهم النظريات المفسرة لها، وفي الأخير سرد للعوامل الأساسية المؤثرة فيها وعليها . للإشارة أن عنصر الدراسات السابقة لم يكن في الدراسة الحالية قائما في حد ذاته أو مستقلا كالعادة ضمن عناصر الفصل الأول، بل تم توظيفها عبر عناصر الفصول السابقة الذكر وفق الحاجة والضرورة .

ليأتي الجانب الميداني شاملا فصلين مواليين للفصول السابقة:الفصل الخامس خصص للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، بداية بالدراسة الاستطلاعية وما شملته من أهداف، منهج، عينة، أداة، وملخص لنتائجها، ثم الدراسة الأساسية(الحالية)، وما تضمَنته من مناهج، عينة، أدوات بخصائصها السيكومترية، وأساليب إحصائية مناسبة -خاصة لاختبار فرضيات البحث، والنتائج خصص لها فصل سادس أين تم عرضها وتحليلها ومناقشتها، فالاستنتاج العام والخاتمة .

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

تمهيد

1-1- إشكالية البحث

1-2- الفرضيات

1-3- أهمية البحث

1-4- أهداف البحث

1-5- تحديد المفاهيم

خلاصة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية لمشكل البحث، كمدخل رئيسي في البحث الحالي، أين تم بناء وإعداد الإشكالية لغرض التعرف على مشكلة البحث والجوانب المرتبطة بها، والتي نمت لدى الطالبة الباحثة من خلال انتقاء بعض الأدبيات والنظريات العلمية والدراسات الميدانية السابقة والاستطلاعية والخبرة المهنية الأكاديمية وغيرها، كلها كانت بمثابة استدلالات منطقية للمتغيرات الأساسية للدراسة الحالية حتى تكون أرضية واضحة وصلبة وقاعدية لأسئلتها المطروحة وفرضياتها المصاغة. ومنها التمست أهمية هذا البحث من خلال المساهمات التي سوف يقدمها للمعرفة، و للجامعة و على وجه الخصوص لكلية العلوم الاجتماعية.، وبالتالي حددت وسطرت أهداف البحث الحالي وما يرمي إلى تحقيقه، وفي الأخير تم ضبط المتغيرات الأساسية للدراسة وتحديد معناها النظري وفق الأطر النظرية المتبناة، وإجرائيا لجعلها قابلة للملاحظة والقياس.

1-1-الإشكالية:

حظي موضوعي التعلم والتفكير باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، إذ يعدان من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً إلى أنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية، فالتفكير هدف مهم من أهداف التعليم، وان أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم، لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم[1].

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

وفي هذا السياق شارت نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال بضرورة التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب التعليم،كدراسة جريكورينكو وستيرنبرغ (1997) Gregorenko & Sternberge والتي أكدت حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلبة ودرجة انضباطهم عندما يكون تعلمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب تعلم،وأن إتاحة فرصة للطلبة ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له اثر ايجابي في توليد الحوافز لديهم وزيادة درجة الدافعية عندهم[2].

كما أوصت دراسة Li et al (2002) ودراسة Neuhauser (2002) [3] بضرورة الأخذ في الاعتبار أساليب التعلم لدى الطلاب عند تصميم البرامج التعليمية لطلاب الجامعة بشكل يسمح لكل طالب في تنمية قدراته على التعلم بحرية تبعًا لأسلوب التعلم المفضل لديه .بينما أكدت دراسة عويضة

[1] Cano, F& Hewitt ,H,E" Learning and thinking styles : An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement Educational psychology. 2000 , p 413

[2] أحمد فلاح العلوان،: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص : مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، 2010 ، ص2

[3] عن: أسامة محمد الحازمي وآخرون: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية، مجلة كلية التربية، جامعة طيبة ،2013 ،ص 171

(2004)[1] ودراسة أبو هاشم و أحمد (2008)[2] على أهمية مراعاة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، وأن الطلبة يختلفون في كيفية تعلمهم للمعلومات بحسب المستويات العمرية المختلفة .

وعليه، يوجد العديد من الدراسات التي بينت أهمية الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين واستخدامها في تنمية جوانب التعلم المختلفة كدراسة الطلافحة والزغول (2009)[3] ، وتسفاي(2009)[4] Tesfayeودعت هذه الدراسات إلي اجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال لأن ذلك من شأنه أن يضيف للمهتمين والقائمين بشؤون التعليم قدرا من المعلومات المدعمة بنتائج بحثية وتجريبية دقيقة وواضحة.

وعليه، فإن البحث في أساليب التعلم المفضلة يعد اتجاها جديدا، في علم النفس وضرورة تفرضها طبيعة التعليم والتعلم لاسيما في التعليم الجامعي الذي تلعب فيه سمات شخصية المتعلمين وأساليبهم المفضلة، ودوافعهم المعرفية الدور الرئيسي، حيث يركز هذا الاتجاه على كيفية حدوث التعلم، وليس كما كان سائدا على كمية ما تعلمه الطلاب، وتجمع معظم تعاريف أساليب التعلم عل أنها الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل.

ومن بين النماذج النظرية التي حاولت شرح مفهوم أساليب التعلم المفضلة، ذلك النموذج الذي جاء به جون بيجز وزملائه (1987-2001) John Biggs & al ،حيث فسر أساليب التعلم على أنها الطرق المفضلة لتعلم الطلبة . و هذا النموذج يعد مفيدا لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلم، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى شخصية المتعلم، وتلك التي تعود للبيئة التعليمية للطلبة، وتأثير كل منها على عملية التعلم ومخرجاتها.

وقد تبنى البحث الحالي نظرية بيجز (Biggs) التي فسرت أساليب التعلم ومعالجة المعلومات في ضوء أنها عمليات الدراسة أو عمليات التعلم (طرق تعلم الطلبة)،لأن نظرية Biggs مشتقة من نظرية معالجة المعلوماتInformation Processing Theory، وهي نظرية مهمة جدا في الوقت الحاضر.

---

[1] عويضة منشار، كريمان : دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ،2004

[2] أبو هاشم، السيد محمد، كمال، صافيناز أحمد: أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة ، جامعة طيبة بالمدينة المنورة ،2007

[3] طلافحة، فؤاد طه و الزغلول، عماد عبد الرحيم: أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق، 2009

[4] Tesfaye, Jale Geche:Learning styles and strategies Ethiopian secondary school student in learning mathematics: University of South Africa.2009.p

وقد صنف بيجز في نموذجه أساليب التعلم المفضلة إلى ثلاث (السطحي، العميق، التحصيلي)، انطلاقا من تعريفه لأساليب التعلم على أنها تلك الإستراتيجية التي تتلاءم مع دوافع الطلبة للتعلم، وينشأ أسلوب التعلم نتيجة هذا الارتباط بين الدافعية والإستراتيجية[1].

إلا أنه في سنة 2001 صنفها إلى أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وحسبه تشير أساليب التعلم إلى كيفية تفضيل الطلبة للتعلم، والطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات، فالفهم الحقيقي لما تعلمه الطالب، والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، وإدراك أهميتها المهنية، والربط بين الخبرات وتكاملها، واكتشاف المعنى والسعي لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية والاهتمام الجاد بالدراسة، وربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم، كل ذلك يرتبط بعلاقة طردية بمستوى تفضيل أسلوب التعلم العميق، كما أن الطلبة الذين لا يفضلون أسلوب التعلم العميق بدرجة عالية لا يحصلون على الخبرة من مفردات المناهج الدراسية، وليس لديهم القدرة على تحليل وتفسير المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بمحتوى المنهج الدراسي، كما إنهم لا يربطون المعرفة السابق بالمعرفة الجديدة[2] .

وأسلوب حفظ المعلومات هو الأسلوب الذي يغلب على صاحب الأسلوب السطحي في التعلم. بالمقابل لا يعتمد صاحب الأسلوب العميق على الحفظ في التعامل مع المعلومة، بل يحاول دراستها من جميع جوانبها، ويعمل عقله في تمحيصها وطرح الأسئلة حولها، وعليه فأسلوب التعلم السطحي يسير باتجاه أفقي، في حين يسير أسلوب التعلم العميق باتجاه رأسي. ويعاب على التعلم السطحي أنه سريع الزوال وأثره محدود في سلوك الطالب وطريقة تفكيره، بالمقابل يتميز التعلم العميق بأنه يبقى فترة طويلة في عقل الطالب ووجدانه ويدخل ضمن المنظومة المعرفية لدى الطالب ويسهم في تشكيلها من جديد، ويترك أثراً ملحوظاً في سلوك الطالب وطريقته في التفكير والتعبير.

ولأن أساليب التعلم تكتسب بواسطة التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة، ومن خلال التنشئة الإجتماعية (المؤسسات التربوية، العائلة، الوسائل الإعلامية، إلخ)، وهي بذلك تمثل المدخلات (inputs) للنظام التعليمي الجامعي، فإنها تتعرض للصقل والتغيير في أثناء الدراسة الجامعية،

[1] Biggs, J: Teaching for Learning The view from cognitive psychology; British Educational psychology. 1991. p15

[2] . Biggs.J & al :"The revised two-factor study process questionnaire :R-SPQ2F" British Journal of Education psychology. 2001 . p133

وبذلك تمثل العمليات (Processes) ،ويفترض بالطالب الجامعي المتخرج أن يفضل أسلوبا عميقا للتعلم(مستوى علمي مرتفع)، مما يجعل هذا الأسلوب جزءا من المخرجات (Outputs) [1]

ومن ضمن العناصر المهمة في بنية أسلوب التعلم المفضل لدى الفرد حسب بيجز Biggs هو دافعية الفرد، حيث ينزع الطلاب المتبنون للأسلوب العميق في التعلم ليكونوا مدفوعين باهتمام داخلي بموضوع التعلم، فيما ينزع الطلبة المتبنون للأسلوب السطحي ليكونوا مدفوعين بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية والتي تعزز بالخوف من الفشل والحاجة لإشباع متطلبات التقييم، مع ما يرافقها من مشاعر سلبية، وقلق في مواقف التقييم .

وفي هذا المنوال، ترى زينب بدوي أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم، فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر، وهو ما يؤدي إلى الاهتمام فعلا بهذا النشاط دون الآخر حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته، كما أن أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إلى التعلم، و في سياق عملية التعلم قد ينتقي الفرد أسلوبا للتعلم، وهو يعتمد في هذا الانتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذلك[2].

العميق و التحصيل الدراسي مثل دراسة بيجز و انتوستل Biggs & Entwistle التي توصلت إلى أن أساليب تعلم الطلبة تؤثر على درجات التعلم وتحصيلهم الدراسي [3].

وقد اختلفت نتائج الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين أساليب التعلم بنوعيه (السطحي والعميق) والتحصيل الدراسي ومتغيرات أخرى، فقد أشار بعضها إلى وجود علاقة بين أسلوب التعلم

كما وجد FRANSON [4] ارتباطا بين أسلوب التعلم العميق، ودوافع المتعلمين ومستويات قلقهم . بينما توصلت دراسة كانو وهويت[5](Cano & Hewitte,(2000 ، حبشي (2001[6]) ، الدردير (

[1] ياسر عامر حسن ،كاظم علي مهدي :أساليب التعلم لد ى طلبة جامعة قاريناس ،مجلة اتحاد الجامعات العربية ، مصر، 1998 ،ص48.

[2] زينب عبد العليم بدوي،: أأساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي،مجلة كلية التربية بننها ،2000،ص2

[3] إبراهيم بن سالم الصباطي ، و رمضان محمد رمضان: الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي ،جامعة الملك فيصل ،2002 ،ص 1

[4] عن: عماد عبد حمزة العتابي: التدخل الإرشادي بفنيتي (الحوارك النموذج) لتنمية توقعات الفاعمية الذاتية العامة لد ى طلا ب الجامعة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق،2012، ص3

[5] Cano, F& Hewitt ,H,E" Learning and thinking styles : An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement Educational psychology. 2000

[6] وجدي ونيس حبشي: تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ، جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، 2001 ، ص 69-112

2004[1]) ، دوف(2004)[2] Duff ،عويضة (2004[3]) ، أبو هاشم و أحمد(2007[4]) ، إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم وفقاً للتخصص لصالح التخصصات العلمية، ودراسة إبراهيم(2007) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والأدبية في أسلوب التعلم السطحي والفردي لصالح التخصصات الأدبية، في حين أشارت دراسة اليوسفي (2009[5]) بأنه لا توجد فروق بين الطلبة في أساليب التعلم وفقاً للتخصص .كما أشارت نتائج الدراسات إلى وجود فروق بين الطلبة في أساليب التعلم وفقاً للمستوى التعليمي لصالح المستويات الأعلى، مثل دراسة حبشي (2001) [6]، الدردير (2004[7]) ، صديقي (2006) عندما طبق استبانة ذات العاملين التي طورها بيجز وآخرون على عينة من طلبة باكستان منهم الخريجين، وطلبة الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه إلى أن طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلا نحو الأسلوب العميق في التعلم، و وجود فروق ترجع لمتغير التخصص، حيث أن طلبة العلوم الطبيعية، والزراعة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب السطحي، بينما حصل طلبة العلوم الصحية، والفنون الجميلة على درجات أعلى في الأسلوب العميق.

مما تقدم عرضه، يتضح وجود تعارض في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعلم والفروق بين الطلبة وفقا للتخصص والمستوى الدراسي، وفي حدود الإطلاع، يبدو أن أسلوبي التعلم العميق والسطحي لبيجز ما يزالان مدار بحث في كليات متنوعة، من بلدان مختلفة عربية وأجنبية لا يتسع المجال لذكرها، فقد نالا قسطا من الدراسة والاهتمام وربطه بمتغيرات أخرى وذلك في عدد قليل من البلدان العربية، وعدد لا بأس به من البلدان الأجنبية، لتأتي الدراسة الحالية، ربما لتقلص هذا النقص خاصة في كليات العلوم الإجتماعية .

بالإضافة إلى النموذخ النظري لبيجز،هناك مساهمات نظرية أخرى، والتي كان لها الأثر الأكبر في إبراز أساليب التعلم للوجود،تلك التي أظهرتها نتائج البحوث الطبية في مجال دراسة الأعصاب، والتي أكدت تخصصية نصفي الدماغ الأيمن والأيسر في الوظائف والأنشطة العقلية

---

[1] أحمد عبد المنعم الدردير : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي،عالم الكتب، القاهرة ، 2004

[2] Duff A : A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory? ; Educational Psychological.2004. pp.699-709

[3] عويضة منشار، كريمان : دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ،2004

[4] أبو هاشم، السيد محمد، كمال، صافيناز أحمد: أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة ، جامعة طيبة بالمدينة المنورة ،2007

[5] اليوسفي، علي عباس (2009)، أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه، جامعة الكوفة

[6] حبشي : المرجع السابق ، ص ص 69-112

[7] الدردير : المرجع السابق

المختلفة، فتمخض عن هذا الاهتمام بروز اتجاه جديد في مجال التعلم- بعد إعلان عقد التسعينات عقدا للدماغ نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال العشر السنوات الأخيرة من القرن العشرين، يعرف بالتعلم المستند إلى الدماغ (السيطرة الدماغية).

وتعد نظرية تورانس Paul Torrance النظرية الرائدة في تفسير وظائف الدماغ الأيمن والأيسر أو كليهما معا، وهي من أكثر النظريات التي استخدمت في الدراسات المختلفة لتحديد أساليب التعلم السائدة دماغيا (الايمن – الايسر – المتكامل)، وذلك لقدرتها العالية كما أشارت قطامي(1990)[1] في تحديد تلك الأساليب، ولتمتعها بخصائص سيكومترية عالية،بالإضافة إلى ما قد حققت، وما تزال تحقق قدر كبير من الدعم البحثي و التجريبي لهذه الأساليب، بما فيها الدراسة الحالية.

فالدماغ كما هو معروف يتكون من نصفي كرتين ملتحمتين من الوسط هما النصف الأيمن والأيسر، وتكون السيطرة لكل منهما على أفعال الجسم في الجانب المعاكس لهما، وترتب على ظهور مفهوم السيطرة الدماغية افتراض مفاده أن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبر عنها الفرد على شكل أسلوب معين يتبناه في عمليتي التعلم والتفكير.

وفي هذا الصدد لخصت عطار (2006)[2] عن تورانس وزملائه، مميزات الأفراد في الأساليب الثلاثة (الايمن – الايسر – المتكامل)، مشيرة إلى أن ذوي الأسلوب الأيمن يتميزون بتذكر الاستجابات البصرية مثل تذكر بعض الأشياء الوجوه بسهولة وعلاقتها بأشياء أخرى، استخدام التطبيقات العملية بصورة كبيرة، يفضلون التعلم من خلال العروض العملية والتعلم الذاتي، يتمتعون بدرجة عالية من الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الفشل وضبط النفس، والإحساس بالتفاؤل ويفضلون معالجة المعلومات غير اللفظية، والمجسمة والمكانية . بينما الأفراد ذوي الأسلوب الأيسر من الدماغ يفكرون بطريقة تحليلية ويتمتعون بالمنطق، يتعاملون مع شيء واحد في الوقت نفسه، والضبط والنظام في التجريب، يتعلمون عن طريق الوصف اللفظي، ويتذكرون الأسماء بسهولة، يعملون بكفاءة في حالة المعلومات المنظمة والمرتبة والتفصيلية والتي تتطلب عمليات تفكير تحليلي ومنطقي، كما يتحلون بالدقة والتحفظ والبساطة .

أما ذوي أسلوب التعلم المتكامل للدماغ يمتازون بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهارات العقلية أي أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى مستخدمي النمط الأيمن والأيسر.

---

[1] يوسف قطامي: تفكير الأطفال :تطوره و طرق تعليمه،الدار الأهلية لمنشر والتوزيع ، عمان ، 1990،ص 136

[2] إقبال عطار: التفاعل بين أنماط التعلم والفكير والتخصص وأثره على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة،2006، ص 40-42

وفيما يخص الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول أساليب التعلم السائدة دماغيا لدى الطلبة، دراسة طلافحة وآخرون (2009) [1] التي توصلت إلى نتيجة مفادها أن المدرسين لا يدركون التباين في أساليب التعلم السائدة دماغيا لدى طلبتهم، فهم يعتقدون بأن الطلبة ما دام يقعون في نفس الفئة العمرية، فهم بالضرورة يمتلكون قدرات متماثلة في اكتساب المعارف والمعلومات، وبالتالي يعتمد هؤلاء المدرسون أساليب وطرائق تدريسية محددة تعود بالنفع على بعض المتعلمين وتحرم البعض الأخر، أي عدم مراعاة الفروق الفردية في هذا الشأن .كما أكدت نتائج العديد من الدراسات كدراسة قرني محمد(2000)[2] أن الأسلوب السائد لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة هو النمط الأيسر، و دراسة الطلافحة والزغول (2009) [3]-المطبقة لمقياس تورانس وزملائه المعروف باسم أسلوب تعلمك وتفكيرك، النموذج (أ)- على عينة من طلبة جامعة مؤتة الأردنية، سيادة النمط الأيسر من التعلم، يليه النمط الأيمن فالمتكامل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص لصالح طلبة التخصصات الأدبية .

ما تقدم كان خلفية نظرية لأساليب التعلم المفضلة و المصنفة وفق نموذجين نظريين (بيجز وتورانس)،اللذان تم تبنيهما في الدراسة الحالية، والمدعمة ببعض الدراسات السابقة. وفيما يخص أساليب التفكير المفضلة هناك من يعتبرها مرادفة لأساليب التعلم المفضلة، فقد أشار زياد(2005) [4]عن(قطامي، 1990) أن الباحثين في هذا المجال يعتبرون أسلوب التفكير (Thinking Style) مرادف لأسلوب التعلم (Learning Style) في المحتوى أو المضمون.

و في الآونة الأخيرة ظهرت نظريات تركز على أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد في مواجهتهم لمواقف الحياة اليومية، ومن بين هذه النظريات نظريات الهيمنة الدماغية المصنفة والمفسرة لأساليب التفكير وفق السيطرة النصفية الثنائية، الثلاثية، و الرباعية للمخ، هذه الأخيرة هي نظرية الدماغ الكلي الرباعية لنيد هيرمان Herrmann، الأكثر شهرة والمتبناة في الدراسة الحالية،

---

[1] فؤاد طه طلافحة، و آخرون: أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق، ، 2009

[2] زبيدة محمد قرني :أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ، جامعة عين شمس، العباسية،، 2000 ص ص 179-231

[3] طلافحة، و آخرون: المرجع السابق

[4] زياد بركات :أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض سمات النفسية والشخصية، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم ، فلسطين ،2005 ، ص4

و تعرف بنظرية قيادة المخ، وأيضا ببوصلة التفكير (H.B.D.I)، وتعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير « Herrmann Brain Dominance Instrument » توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم. فهذه النظرية أحدثت قفزة نوعية في القياس النفسي المعاصر نظرا لدقتها في تصنيفها لأنواع التفكير، وكل نوع يختص بوظائف عقلية معينة، والأقسام الأربعة هي : الموضوعيون (A)،التنفيذيون(B)، المشاعريون (C)، الإبداعيون (D)، ويمكن أن يدخل كل شخص في نمط معين، كما يمكن أن يجمع ما بين نمطين أو أكثر[1].

إن المؤشرات المنبثقة عن نظرية الهيمنة الدماغية لهيرمان يمكن أن يكون لها انعكاسات واضحة في المجال التربوي خصوصا في مجال تقييم الطلبة و التنبؤ بقدراتهم و إمكاناتهم خصوصا المختفية منها، مما يقدم يد المساعدة للأساتذة و المستشارين التربويين في عملية التوجيه المدرسي، حيث يذكر هيرمان (2002)[2] Herrmann أن المواضيع الأكادمية مثل الفنون، و العلوم الإنسانية، وفن العمارة، تحتاج إلى نمط التفكير الشمولي، مما يجعلها أكثر ملائمة للطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى، بينما المواضيع الأكاديمية مثل العلوم و الهندسة، واللغة، والرياضيات، تؤكد على المنطق و التسلسل المنطقي، مما يجعلها تناسب الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليسرى.

ومن بين الدراسات السابقة التي اهتمت باستقصاء أساليب التفكير حسب نظرية أو مقياس هيرمان لدى طلبة الجامعة، دراسة محمد نوفل و فريال أبو عواد(2007) [3]، و من أبرز نتائج هذه الدراسة شيوع نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر السفلي (B) لدى طلبة الجامعات الأردنية، يليه نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ (A). ومن جهة أخرى فقد كان نمط السيطرة المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ أكثر شيوعا من نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الأيمن للدماغ . كما تضمنت النتائج عرضا لأثر متغيرات الدراسة(جنس الطلبة، التخصص، والمستوى الدراسي)على نمط السيطرة الدماغية الأيمن.

كانت هذه خلفية نظرية حول أساليب التفكير المفضلة والمصنفة في ضوء إحدى نظريات الهيمنة أو السيطرة الدماغية الأكثر شهرة، وهي نظرية هيرمان، والتي دعمتها عدد من الدراسات –

[1] Herrmann, Douglas j: Task appropriateness of mnemonic techniques :Perceptual and Motor Skills ,64, . 1987.pp171-178

[2] Herrmann, N :The Creative Brain. .(2002). Retrieved in 12 jun 2015;

[3] محمد نوفل و فريال أبو عواد : الخصائص السيكومترية لمقياس HBDI وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة السيطرة الدماغية لنيد هيرمان الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2007

لم يتسع المجال لذكرها، من خلال تطبيق مقياسه الذي تم تبنيه أيضا في الدراسة الحالية وتعديله ليناسب الطلبة أثناء دراستهم الجامعية .

و مما تقدم، قد تساهم معرفة الأساتذة لأساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم والمقابلة حسب هيرمان لكل أسلوب مفضل من أساليب تفكيهم في تطويرها و التدرب على استخدامها وفقا لطرق التدريس، حيث أشار هيرمان (1989) Herrmann مثلما ورد عن نوافلة(2008)[1] إلى أن الطلبة ذوي أسلوب التعلّميA الخارجي(أيسر علوي)،المقابل لنفس الصنف من أسلوب التفكير أي(A) الموضوعيون، يستجيبوا إلى طريقة المحاضرة بالعرض المباشر، وذوي الأسلوب التعلّمي Bالإجرائي(أيسر سفلي) المقابل لنفس الصنف من أسلوب التفكير أي(B) التنفذيون، يستجيبون إلى التعلّم بالممارسة اليدوية، وذوي الأسلوب التعلّمي C التفاعلي(أيمن سفلي) المقابل لنفس الصنف من أسلوب التفكير(C) المشاعريون، يستجيبون إلى التعلم التعاوني بالتفاعل فيما بينهم، وذوي النمط التعلّمي D الداخلي(أيمن علوي)المقابل لنفس الصنف من أسلوب التفكير(D) الإبداعيون يستجيبون إلى التعلّم بالعرض المرئي.

فالقضية الكبرى التي تحظى باهتمام الباحثين اليوم، هي مدى ملاءمة أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة لأساليب تعلم وتفكير الطلاب، وتكييف هذه الطرق على نحو يجعل التعليم لديهم أيسر واشدَ احتفاظا وأكثر بهجة لهم، ومعظم الطلاب لديهم تفضيلات فطرية لبعض أساليب التعلم والبعض الأخر يمكنه تكييف أساليب تعلمه وفقا لمتطلبات المهام الأكاديمية [2].

وأظهرت نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة شاوجهنسي Shaughenssy(1998) أن هناك زيادة في التحصيل والتحسن في عملية التعلم لدى الطلاب الذين استخدم معلموهم طريقة تدريس تعتمد على أساليب التعلم لدى الطلاب بدلا من الطريقة التقليدية في جميع المستويات الإبتدائية والثانوية والجامعية في الولايات المتحدة .لذا فمن المحتمل أن تصبح أساليب التعلم تكليف أو أمر رسمي لازم بالنسبة للمدارس في العقد القادم نظرا لتأثيرها الإيجابي في عملية التعلم [3].

---

[1] وليد حسين أحمد نوافلة :أثر أنماط التعلم و مناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني و المؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد،2008 ، 45،بتصرف

[2] فتحي مصطفى الزيات: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي"2"، ط(02)، دار النشر للجامعات، القاهرة،2004 ،ص546

[3] Shaughnessy ; M. :An interview with Rita Dunn about Learning Styles ; Clearing House; 1998; 141-145

كما أضافت دراسة هيرمان (2002) Herrmann [1] إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية السيطرة الدماغية السائدة لديهم.

ويشير ستيرنبرغ أن كثيرا من الطلبة الذين نعتقد أنهم أغبياء هم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح ولكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التدريس التي نستخدمها معهم، فالاعتقاد بان الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص في قدراتهم العقلية ولكن بسبب أن أساليب تفكيرهم لا تتطابق مع أساليب من يقومون بعملية التقويم وبصورة خاصة في التدريس، فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا إن نصل إليهم ونتواصل معهم [2].

ولهذا، هناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق واضعي المناهج والمهتمين بطرق و أساليب التدريس في الجامعة الجزائرية على وجه الخصوص، بضرورة التعرف وكشف و تحديد أساليب التعلم والتفكير المفضلة والسائدة لدى الطلبة، لتخطيط وإعداد برامج تعليمية متميزة ومناهج علوم مناسبة واستخدام طرائق تدريسية مناسبة تختلف عن تلك البرامج والاستراتيجيات التي تقدم بالطريقة التقليدية وتنمي الأسلوب الأيسر، لتجعل الطالب متفاعل في الموقف التعليمي، فالتعلم الفعال داخل قاعة الدرس لابد له من الاستخدام المتكامل لوظائف النصفين كرويين للدماغ وتطبيقها في قاعة الدرس.

ولتفعيل دور الأستاذ في الجامعة الجزائرية لابد من أن يخضع عمله للتقويم، وهناك إجراءات عالمية لتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي أخذت بها الدول المتقدمة، ومنها الإجراءات التي تتبعها الجامعات الأمريكية في الوقت الحاضر لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها بما يعرف بتقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس عن طريق توزيع نماذج خاصة من الاستبيانات على الطلبة في نهاية كل فصل دراسي، لمعرفة وجهات نظرهم في الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس الجامعي، لأن الطالب الجامعي هو أكثر الأشخاص معايشة لأستاذ الجامعة، مما يمكنه من الحكم الصحيح على الأداء الأكاديمي لأستاذ الجامعة [3].

---

[1] Herrmann .2002. ibid

[2] يوسف عدنان العتوم وآخرون، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007 ،ص 35

[3] غنيم ، احمد علي ، وصبرية مسلم البحيوي ، تقويم الاداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات ، مجلة مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود ،المملكة العربية السعودية،2004 ،ص4

ويؤكد الشبلي (2000) في هذا الصدد على ضرورة فسح المجال أمام الطلبة لأن يبينوا رأيهم فيما يقدم إليهم من مفردات منهجية أو طرائق معينة، ومدى جدوى ما يقدم وفعاليته في حياتهم الواقعية العملية وبما يتعرضون إليه من مواقف ومدى انسجامها مع أ مالهم وطموحاتهم في حل مشكلاتهم وتطور حياتهم المستقبلية [1].

لازالت مشاركة الطلبة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس قضية نقاش و جدلية حتى في الجامعات التي وصلت فيها عملية التقويم ومشاركة الطلبة إلى مرحلة متقدمة، ليس بسبب مبدأ المشاركة، وإنما من جهة لان تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يتأثر بعوامل كثيرة وبذلك قد يكون تقويمهم غير موضوعي لكيفية استخدام نتائج التقويم، ومن جهة أخرى الأسلوب الشائع في الحصول على المعلومات من الطلبة هو الاستبيان بمزاياه وعيوبه، مما قد يشكل مشكلة إضافية في قضية تقويم الطلبة للأداء التدريسي .

و مع إيمان الطالبة الباحثة أن طرائق التدريس الفعالة ليست مجموعة معلومات تحفظ وتردد في الامتحان، بل لابد أن تنمي لدى الطلبة القدرة على المشاركة والحوار ومعالجة المعومات واستيعابها وتحليلها وتوظيفها في الواقع، وأن تنمي شخصية الطالب وقدرته على الإبداع والتفكير العلمي، ومساعدتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم من خلال تعويدهم على التحدث والتخاطب والتحاور مع الآخرين بأسلوب علمي وتربوي .

وقد أوضح (حيدر،2006) عن الحلاق(2014) [2] أن استقراء الواقع التدريسي في جامعاتنا يشير إلى أن أغلب الجامعات لا تزال أسيرة طرائق التدريس التقليدية التي تهتم بالجانب المعرفي الذي يتضمن تقديم المعلومات وحفظها واسترجاعها أيام الامتحانات، مما يجعل دور الطالب سلبيا، فهذه الطرائق تهمل جوانب مهمة مثل مشكلات وحاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم ومشاركتهم بالحوار والتنافس العلمي، كما أنها لا تساير روح العصر العلمي والتكنولوجي .وهذا يمكن أن يفسر الترتيب المتأخر للجامعات العربية بين الجامعات العالمية في التصنيف العلمي لجامعات العالم .

ومن نتائج الدراسات التي تناولت طرائق التدريس التي يستخدمها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، أن طرائق التدريس الشائعة لدى نسبة كبيرة من أعضاء هيئات التدريس هي الطرائق التقليدية في التدريس، متجاهلين التقدم العلمي والتكنولوجي، ومهملين شخصية الطلبة

[1] إبراهيم مهد ي الشبلي : المناهج ، بناؤها، تنفيذها، تقويمها، دار الامل للنشر، عمان، الاردن ، 2000،ص 219

[2] علي سامي علي الحلاق: طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها، مجلد اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2014،ص148

ودورهم في العملية التعليمية، مثل دراسة الزعبي (2005) [1] التي هدفت استقصاء طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال، وأنماط التعليم المفضلة لدى طالباتهم، فقد أظهرت أن 80% من الطالبات أجمعن على أن طريقة المحاضرة هي الطريقة الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس، يليها طريقة الحوار والمناقشة بنسبة 17,3%، بينما نسبة الطالبات اللواتي أجمعن على شيوع طريقة حل المشكلة والتقصي والاكتشاف وأداء الأدوار كانت بالترتيب (1 %،1 %، 7 %، 0 %) .

بينما دراسة الحلاق(2014) [2]التي هدفت أيضا إلى تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان-الأردن، وأهم النتائج التي توصلت إليها :أعلى التقديرات لإستخدام طرائق التدريس كان لكل من (الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة والعصف الذهني)،تليها طرائق (حل المشكلات، الاستقرائية، الاستقصائية، الاستنباطية، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية والاستكشاف)، في حين نالت تقديرات أقل من المتوسط كل من الطرائق التالية (المشروعات والحلقات التدريسية، والمحاضرة النظرية، وتنمية الذكاءات المتعددة)، وحازت أقل التقديرات طرائق التدريس التالية(العروض العملية، والتعلم من خلال الحاسوب الآلي، وندوات التحليل النقدي، والتعليم المبرمج، المجموعات المتعددة والتدريس المصغر، والمنظمات المتقدمة). كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس والرتبة العلمية والكلية. والفروق كانت دالة فيما يخص سنوات الخبرة في التدريس .

و بالعودة إلى بعض الدراسات البحثية -وهي قليلة في حدود الإطلاع، التي زودت الدراسة الحالية بنتائج حول طرق تدريس الدراسات الإجتماعية، كدراستي كل من عريق(2002) و القويدر (2002) معرفة الأساتذة لطرائق تدريس حديثة في الدراسات الاجتماعية، ونجاحهم في تنفيذه [3].

ولعل التنوع والاختلاف في الاهتمامات والقدرات والحاجات والرغبات وأساليب التعلم لدى الطلبة، أو ما يسمى بالفروق الفردية بينهم، يتطلب إجراءات تدريسية مختلفة ومتنوعة. مع ضرورة التأكيد على أن الإشارة إلى التنويع في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بالإجراءات التدريسية،

[1] عبد الله طلال الزعبي: طرائق التدرس الشائع استخدامها بين أعضاء التدريس في جلمعة الحسين بن طلال، وأنماط التعلم المفضلة لدى طلباتهم،الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية ،2005

[2] الحلاق، المرجع السابق

[3] عن: سميح الكراسنة : معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،2007،ص ص 125 -141

يعزى حسب إدجير (2000) Ediger عن الكراسنة(2007) [1] إلى الطبيعة المتنوعة لمحتوى الموضوع المدرَس .

وفي هذا الصدد أشارت كوثر كوجك وآخرون (2008) أن تنويع التدريس يعتبر نظرية تُبني على فكرة أن طرق التدريس يجب أن تتنوع و أن تُعدل لتتماشى مع تنوع قدرات وميول ومهارات المتعلمين في الفصل. بمعنى أن المعلم/المعلمة يغير ويُعدل في عناصر المنهج لتتوافق مع خصائص المتعلمين وليس العكس، فلا يجب أن يتوقع المعلم/المعلمة أن يغير المتعلمون أنفسهم لتتوافق مع المنهج [2] .

ومنه، فإن طلبة العلوم الإجتماعية في الجامعات الجزائرية يمتلكون خلفيّات ثقافية واجتماعية مختلفة، كما أن لهم نقاط قوة وضعف متباينة، ولديهم ميول واتجاهات وطموحات مختلفة، وأيضاً يمتلكون مستويات مختلفة من الدافعية، وكذلك الحال بالنسبة لطرق تعلمهم وتفكيرهم فهي مختلفة أيضاً؛ لذلك فإنّ طرائق التدريس المتّبعة في معظم الأحيان داخل الجامعات متباينة من أستاذ لآخر، فعدد من الأساتذة يحاضر فقط، في حين أن عدداً آخراً المهم يقوم بالعروض أمام الطلبة أو بالأنشطة، وعدد آخر يركز على التطبيقات وآخرون يركزون على مهارة التذكر فقط، وآخرون يركزون على الفهم وهكذا، لكن كم يتعلم الطالب داخل قاعة الدرس؟ هذا يعتمد على قدرة الطالب و دافعيته للتعلم ومدى تحضيره لموضوع الدرس وأيضاً يعتمد على مدى التقاطع بين أسلوب تعلمه وتفكيره المفضل و طريقة التدريس التي يستخدمها الأستاذ .

ضف إلى ذلك إجراء الطالبة الباحثة لدراسة الإستطلاعية، -أداتها مقابلة نصف موجهة بعدد من الأسئلة- مع عينة من أساتذة كلية العلوم الإجتماعية، (أنظر ملحق رقم 1)، تبين من خلالها قلة معرفة الأساتذة بأساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبتهم، وقلة اطلاعهم على مفهومها، وكيفية تشخيصها أومعرفتها لدى الطلبة، إضافة إلى قلة مراعاتها في أثناء التدريس، كما أنهم يدركون التباين في أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة، إلا أنهم يعتمدون طرائق تدريس محددة، وبالتالي يتجاهلون الفروق الفردية بين الطلبة، الـأمر الذي قد يؤدي إلى الإخفاق لدى البعض، كون طرائق التدريس والخبرات المقدمة لهم لا تتناسب مع أساليب التعلم المفضلة والسائدة دماغيا لديهم، بالإضافة إلى تركيز هم على الإلقاء في الشرح والعرض، وقلة استخدام الطرائق الحديثة مثل التعلّم التعاوني، الاستكشافي، وغيرهما.

[1] الكراسنة،2007: نفس المرجع، ص ص 125 -141

[2] كوجك و آخرون: تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت،2008 ،ص 26

مما تقدم عرضه في هذه الإشكالية من أدبيات، نظريات، نتائج دراسات سابقة واستطلاعية، وفي حدود خبرة الطالبة الباحثة التدريسية المتواضعة في كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، لاحظت وجود فجوة بين توقعات الأساتذة وطلابهم، تتمثل في وجود تباين بين ما يتوقعه الطلاب من الأساتذة في طرق التدريس وما يتوقعه الأساتذة من الطلاب في أساليب التعلم والتفكير المفضلة، الأمر الذي أدى بالطالبة الباحثة إلى الاعتقاد بان طلبة العلوم الإجتماعية يختلفون في أساليب التعلم و التفكير المفضلة لديهم، وكذلك الأمر بالنسبة للأساتذة فيما يخص طرق تدريسهم من وجهة نظر الطلبة، وعليه فان البحث الحالي يسعى إلى تقصي أو إستقصاء أساليب التعلم و التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وطرق التدريس الشائعة في كلية العلوم الإجتماعية من وجهة نظر الطلبة، وتحديد مدى التباين أو دلالة الفروق في هذه الأساليب تبعاً للتخصص الأكاديمي و المستوى الدراسي، وطبيعة التأثير والتأثر بين أساليب التعلم والتفكير المفضلة بطرق التدريس الشائعة، والتفاعل فيما بينها، ومنه يمكن طرح التساؤلات الآتية :

1-هل هناك فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الإجتماعية فيما يخص أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية)؟

2-هل هناك فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الإجتماعية فيما يخص أساليب التعلم الدماغية(السائدة دماغيا) المفضلة (الأيمن – الأيسر-المتكامل-الشامل)؟

3- هل متوسط الرتب لأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الأيسر أعلى من متوسط الرتب لبقية أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية ؟

4- هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) وأساليب التعلم السائدة دماغيا والمفضلة لدى هؤلاء(الأيمن –الأيسر- المتكامل – الشامل)؟

5-هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تعزى إلى التخصص؟

6- هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي؟

7-هل هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التفكير المفضلة (فئات / أصناف) (A –B-C-D) لدى طلبة العلوم الإجتماعية المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية؟

8- هل متوسط الرتب لأسلوب التفكير من الصنف (B) والصنف (C) أعلى من متوسط الرتب لبقية أصناف أساليب الفكير؟

9-هل هناك فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تبعا للتخصص؟

10- هل تختلف أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي؟

11- هل أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تتأثر بأساليب التفكير المفضلة لديهم؟

12- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية؟

13-هل طريقة الإلقاء و التلقين هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية؟

14-هل طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية؟

15-هل طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية؟

16- هل هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية؟

1-2- فرضيات البحث:

1-هناك فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الإجتماعية فيما يخص أساليب التعلم المفضلة - المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية).

2-هناك فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الإجتماعية فيما يخص أساليب التعلم الدماغية(السائدة دماغيا) المفضلة (الأيمن – الأيسر-المتكامل-الشامل).

3- متوسط الرتب لأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الأيسر أعلى من متوسط الرتب لبقية أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية .

4-هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) وأساليب التعلم السائدة دماغيا والمفضلة لدى هؤلاء(الأيمن –الأيسر- المتكامل – الشامل).

5-هناك فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تعزى إلى التخصص.

6-تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي.

7-هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التفكير المفضلة (فئات / أصناف) (A –B-C-D) لدى طلبة العلوم الإجتماعية المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

8- متوسط الرتب لأسلوب التفكير من الصنف (B) والصنف (C) أعلى من متوسط الرتب لبقية أصناف أساليب الفكير.

9-هناك فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تبعا للتخصص.

10-تختلف أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي.

11-أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تتأثر بأساليب التفكير المفضلة لديهم.

12- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

13-طريقة الإلقاء و التلقين هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

14-طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

15-طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

16- هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

1-3-أهمية الدراسة:

إن الاتصال اليومي بطلبة وأساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلى وجه الخصوص طلبة وأساتذة علم النفس وعلم الإجتماع، مكَن من الشعور بالتباين الكبير لدى هؤلاء الطلبة في مستويات اهتمامهم بالدراسة، وطريقتهم في تناول الوحدات المدرَسة في تخصصاتهم المتنوعة، وعلاقاتهم بأساتذتهم، وغيرها من المظاهر التي حركت وولدت الرغبة في كشف ومعرفة أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى هؤلاء ووجهات نظرهم حول طرق التدريس المعتمدة من قبل أساتذتهم، والتي قد يكون لهذه الأخيرة دور أو أثر فعال في تلك الأساليب المفضلة .

إذ أن المرحلة الجامعية تمثل مرحلة مهمة في حياة الطالب، كما أن شباب هذه المرحلة بما فيهم طلبة العلوم الإجتماعية يمثلون طاقة هائلة ومصدرا بشريا هاما لتنمية المجتمع، مما يحتم ضرورة احترام خصائصهم الشخصية في الدراسة والتعلم، والتعرف عليها وبالتالي تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تعلمهم وتفكيرهم وتوجيه دوافعهم نحو التعلم، والأخذ بعين الإعتبار وجهات نظرهم حول ما يحيط بهم في بيئة تعلمهم أو دراستهم بما فيها طرق التدريس .

و تتجلى أهمية هذه الدراسة من جهة في أنها إضافة جديدة للدراسات العربية في مجال أساليب التعلم المفضلة، حيث تم ربطها بأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وتصنيفها وفق نماذج نظرية مفيدة ورائدة وأكثر شهرة، الأمر الذي يمكن أن يعمق المعرفة والمفاهيم النظرية لهذه الأساليب و يساعد الأساتذة على مراعاتها أثناء اختيارهم لطرائق التدريس المناسبة في التخصصات الأكاديمية المختلفة في العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)، وأيضا وسائل التقويم مما ينعكس أثره على تحصيل الطلبة وعلى راحتهم النفسية . فالتعرف على أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ومطابقتها بطرق التدريس في الجامعة، قد يؤدي إلى معالجة الفروق الفردية بين الطلبة وفهم بعض قدراتهم العقلية من أجل إنشاء حالة من التوافق والتفاعل بين الأستاذ والطالب.

وعليه تبرز أهمية هذه الدراسة في إنها تزود التربويين وأساتذة الجامعات بالمعرفة حول طرق التدريس ودورها في تحقيق التعليم الفعال فضلا على أنها تسهم في تنمية مهارتهم على تنويع المحتوى والمنجزات الدراسية وتكييفه بما يتناسب مع أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة، والتنويع في طرائق التدريس والوسائل والتقنيات وأساليب التقييم بما يتلاءم مع أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة مع الأخذ بعين الإعتبار أثر بعض المتغيرات الأخرى مثل:التخصص، والمستوى الدراسي .

وبالتالي لفت أنظار القائمين على تطوير التعليم في الجزائر بأن يتم التركيز على هذه المتغيرات في مناهج التعليم والمقررات الجامعية حتى يستطيع الطالب ممارسة ما يفضله بصورة خاصة.

ومن جهة أخرى تكمن أهمية هذه الدراسة في مساعدة طلبة العلوم الإجتماعية على التعرف على أساليب التعلم والتفكير المفضلة لديهم،كل على حد، حتى يكونون على وعي بها، مما يؤدي إلى تعزيزها، والمطالبة بأخذها بعين الاعتبار أثناء تصنيفهم أو توجيههم،أو أثناء مشاركتهم لأساتذتهم في التخطيط للعملية التعليمية.

كما قد يكون التعرف على أساليب التعلم وعلاقتها بأساليب التفكير أفضل من الإختبارات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالب لأنها تساعد أعضاء هيئة التدريس خاصة على تشجيع الطلبة على التفكير باعتباره جزءا مهما في العملية التعليمية، كما تساعدهم على معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلبة، بالتالي قد تساعد علماء النفس التربوي على إعداد الوسائل الممكنة، من أجل الإرتقاء بالتعلم، وعلى فهم بعض القدرات الذهنية .

وعليه تأتي أهمية محاولة بناء أداة مقننة لقياس أساليب التعلم المفضلة المستمدة من نموذجين نظريين بيجز و تورانس، وبالتالي توفير مقياس موضوعي ومقنن لأساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية المستمدة من دمج النموذجين النظريين، بالإضافة إلى تطوير مقياس هيرمان(HBDI) لأساليب التفكير حتى يناسب الطلبة أثناء دراستهم الجامعية ويصنفهم وفق أساليب تفكيرهم المفضلة .

ثم إعداد مقياس لتقويم طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية.

ومنه، هذه المحاولة في البناء والتطوير لأدوات قياس أساليب التعلم و التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية ولطرق التدريس الشائعة من وجهة نظر الطلبة، يمكن الاستفادة منها بوصفها أدوات لتصنيف الطلبة أو قبولهم في الاختصاصات المختلفة، وإثارة الأساتذة لتكييف طرق التدريس وفق حاجات وانشغالات الطلبة، كما يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية مع عينات ومتغيرات أخرى.

1-4-أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات والسائدة دماغيا لدى طلبة العلوم الإجتماعية، والتحقق من دلالة الفروق بين تصنيفاتها، رتبتها والعلاقة بينها .

- التأكد من دلالة الفروق في أساليب التعلم المفضلة تبعا للتخصص والمستوى الدراسي.
- التعرف على أساليب التفكير السائدة دماغيا والمفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، والتأكد من دلالة الفروق بين تصنيفاتها ورتبتها .
- التحقق من دلالة الفروق في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تبعا للتخصص والمستوى الدراسي
- التأكد من تأثر أساليب التعلم المفضلة بأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية .
-التعرف على طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية، من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية، و التأكد من دلالة الفروق بينها ورتبها .
-التحقق من تأثر كل من أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية بطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية .
- التأكد من التفاعل بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية و أساليب التفكيرهم المفضلة وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية.

1-5-تحديد المفاهيم :

أولا : أساليب التعلم المفضلة :

نظريا :

تبنت الدراسة الحالية نموذجيين نظريين في تعريف و تصنيف أساليب التعلم المفضلة، هما:

- ✓ **أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات حسب بيجزBiggs :**

عرف بيجز(1993) Biggs أساليب التعلم المفضلة على أنها طرق مفضلة لتعلم الطلاب من خلال عنصري (الدافعية، الإستراتيجية) [1]

وقد حدد أو صنف بيجز(2004-2001) أساليب التعلم المفضلة إلى أسلوبي التعلم السطحي والعميق. إلا أن الدراسة الحالية كشفت -من خلال دراسة الخصائص السيكومترية(التحليل العاملي) لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية- أسلوب تعلم مفضل ثالث، و هو أسلوب الدافعية الخارجية .

- ✓ **أساليب التعلم المفضلة السائدة دماغيا حسب تورانس و زملائه Torrance & al:**

[1] Biggs,J.B: What do inventories of student's Leanin processes really measure, British Journal of Education psychology,,1993 ,p411

عرف تورانس و زملائه (Torrance & al (1978 أساليب التعلم على أنها : استخدام مفضل لأحد النصفين الكرويين للدماغ الأيمن أو الأيسر أو كليهما معا(المتكامل) في العمليات العقلية أوفي استقبال المعلومات ومعالجتها [1] .

وقد صنف تورانس وزملاءه (1977) Torrance & al أساليب التعلم إلى ثلاث : الايمن، الايسر والمتكامل . إلا أن الدراسة الحالية كشفت -من خلال دراسة الخصائص السيكومترية(التحليل العاملي) لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية - أسلوب تعلم مفضل رابع، و هو أسلوب التعلم المفضل الشامل.

إجرائيا :

تعبر أساليب التعلم المفضلة عن الطريقة التي يفضلها أو التي يميل إليها طالب العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) في استيعاب ومعالجة الأفكار والمعلومات التي يدرسها في تخصصه،وقد صنفت (الأساليب) وفقا لمعالجة المعلومات وللسيادة أو السيطرة الدماغية، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية على المقياس الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية، والمتكون من سبعة **(7)** أساليب ألا وهي :

- **أسلوب التعلم العميق :**
  - **نظريا :**

عرفه بيجز سنة (1993) بأنه: أسلوب يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلاب، والإهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها وإدراك أهميتها، والربط بين الخبرات وتكاملها واكتشاف المعنى،والاهتمامات الجادة نحو الدراسة [2].

وفي سنة (2001) قائلا : يتميز أصحاب هذا الأسلوب بان لهم اهتمامات جادة نحو المادة الدراسة وبالواقعية والفهم الحقيقي لما تعلموه والقدرة على التلخيص والتفسير والتحليل ويقومون بربط الافكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية [3].

  - **إجرائيا :**

[1] Torrance, et al : Norms and technic manual for your style of learning and thinking .Department of Educational Psychology. University of Georgia. 1978,p365

[2] Biggs: ibid ;p412

[3] Biggs & al : The revised two-factor study process questionnaire :R-SPQ2F"; British Journal of Education psychology .2001 ;p 107

أسلوب التعلم العميق : أهم ما يتميز به طلبة العلوم الاجتماعية الذين يفضلون أسلوب التعلم العميق هو : لديهم دافعية داخلية والفهم الحقيقي للمعلومات و ربط المعارف القديمة بالجديدة وبالواقع، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(18) عبارة تعبر عن أو تقيس أسلوب التعلم العميق.

أسلوب التعلم السطحي:

- **نظريا :**

عرفه بيجز (1993 b) : طرق لتعلم الطلاب تقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من

الفشل من خلال الحفظ والتذكر، واسترجاع المحتوى من أجل الإمتحان [1].

وعرفه في سنة(2001): انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال التلقين والحفظ والتذكر[2].

- **إجرائيا :**

أهم ما يميز طلبة علوم الإجتماعية الذين يفضلون أسلوب التعلم السطحي هو: لديهم دافعية خارجية وتعامل سطحي مع المعلومات واهتمام محدود بالدراسة . ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(13) عبارة تعبر عن أو تقيس بعد أو أسلوب التعلم السطحي.

أسلوب الدافعية الخارجية :

- **نظريا:**

عرفها كاين(2008) Cain [3] على أنها تتضح في تفضيل المهام السهلة،وعمل الأشياء لإرضاء الوالدين والأساتذة، والاعتماد على الآخرين في انجاز المهام

- **إجرائيا :**

أهم ما يميز طلبة علوم الإجتماعية الذين يفضلون أسلوب الدافعية الخارجية هو: نقص الحماس والمتعة في الدراسة، وهذه الأخيرة فقط من أجل الحصول على وظيفة أو إرضاء الوالدين. ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(5) عبارات تقيس بعد أو أسلوب الدافعية الخارجية .

---

[1] Biggs: From theory to practice :A cognitive systems approach " Higher Education Research and Development 1993b p412

[2] Biggs & al: ibid.p 134

[3] عن: محمد السيد أبو هاشم،،:الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرماف لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود للعلوم التَّربوية والإسلامية،2010 ،ص106

أسلوب التعلم الأيسرLeft Learning Style :

- **نظريا :**

هو أسلوب التعلم المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ الذي يستخدمه المتعلم في الإكتساب والمعالجة، والفرد ذو الأسلوب الأيسر يميل لأن يكون محددا ويفضل الأعمال المنظمة والمخططة والتي يمكنه فيها اللإكتشاف المنظم المتدرج عن طريق تذكر المعلومات بطريقة لفظية ليجد الحقائق المعنية، ويرتب الأفكار في صورة خطة للتوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات، ومن ثم يستطيع تحسين شيء ما [1].

- **إجرائيا :**

هذا الأسلوب مرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ، وأهم ما يميز الطلبة الذين يفضلونه هو الإستجابة للمعلومات اللفظية، عدم الابتكار والخيال،والانفعالات والمشاعر السلبية اتجاه الآخرين في الجامعة . ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(11) عبارة الممثلة لبعد أوتقيس أسلوب التعلم الأيسر.

- **أسلوب التعلم الأيمن Right Learning Style :**

- **نظريا :**

هو أسلوب التعلم المرتبط بالصف الأيمن من الدماغ الذي يستخدمه المتعلم في الإكتساب والمعالجة، والفرد ذو الأسلوب الأيمن يميل لأن يكون غير محدد، ويفضل الأعمال غير المنتهية، والتي يستطيع من خلالها الإستكشاف (الابداع) عن طريق استرجاع المعلومات المكانية ليحدد الأفكار العامة التي توضح العلاقات في صورة موجزة على انتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية، ومن ثم يستطيع ابتكار شيء ما [2] .

- **إجرائيا :**

هذا الأسلوب مرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ، وأهم ما يميز طلبة العلوم الإجتماعية الذين يفضلونه هو استيعاب المعلومات غير اللفظية، الابتكار والخيال، والمشاعر والانفعالات الإيجابية اتجاه الدراسة والزملاء والأساتذة . ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(18) عبارة الممثلة لبعد أو تقيس أسلوب التعلم الأيمن .

- **أسلوب التعلم المتكامل Integral Learning Style :**

- **نظريا :**

---

[1] Torrance, et al : ibid.p365

[2]Torrance, et al : ibid.p365

هو أسلوب التعلم المرتبط بنصفي الدماغ معا،والذي يستخدمه المتعلم في إكتساب ومعالجة المعلومات، وتبعا لطبيعة المشكلة المعروضة [1].

- **إجرائيا :**

يمتاز الطلبة العلوم الإجتماعية الذين يفضلونه باستخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا وبالتساوي في معالجة المعلومات والتعامل معها . ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(5) عبارات الممثلة لبعد أو تقيس أسلوب التعلم المتكامل .

- **أسلوب التعلم الشامل**:

- **نظريا** :

هو أسلوب التعلم المرتبط تارة بالنصف الأيمن من الدماغ،وتارة بالنصف الأيسر منه، وتارة ثالثة بالنصفين معا، أي مرتبط بالتصنيفات الثلاثة لتورانس معا، والذي يستخدمه المتعلم في إكتساب ومعالجة المعلومات، وتبعا لطبيعة المشكلة المعروضة.

- **إجرائيا :**

أهم ما يميز طلبة العلوم الإجتماعية الذين يفضلون هذا الأسلوب بالمزج بين أسلوب التعلم الأيمن وأسلوب التعلم الأيسر. ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية عندما يستجيب ل(4) عبارات الممثلة لبعد أو تقيس أسلوب التعلم الأيمن-الأيسر.

للإشارة يتحدد أسلوب التعلم السائد أو الغالب والمفضل لدى طلبة العلوم الإجتماعية باختيار بديل الإجابة (دائما) لغالبية العبارات التي تقيسه .

ثانيا : أساليب التفكير المفضلة :

أساليب التفكير وفق الهيمنة (السيطرة) الدماغية أو السائدة دماغيا:

- **نظريا :**

تبنت الدراسة النموذج النظري لند هيرمان Ned Herrmann في تصنيف أساليب التفكير،بحيث صنفها إلى أربعة وفق تقسيمه الرباعي للدماغ(A-b-C-D)،وتعرف النظرية بنظرية قيادة المخ، وأيضا بوصلة التفكير (H.B.D.I) « Herrmann Brain Dominance Instrument ». وعليه تعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم[2].

[1] Torrance, et al : ibid.p365

[2] Herrmann, Douglas j :Task appropriateness of mnemonic techniques **:**Perceptual and Motor Skills. 1987.pp171-178

➢ **إجرائيا :**

أساليب التفكير المفضلة السائدة دماغيا: هي مجموعة الطرق والأساليب المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) في التفكير لمعالجة المعلومات وفق السيطرة أو السيادة الدماغية، بحيث يميل طالب العلوم الإجتماعية إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أو أكثر في التفكير، وتقاس بالدرجات التي يتحصل عليها في كل قسم من الأقسام الأربعة للدماغ وفق مقياس السيطرة الدماغية لهيرمان(HBDI) المدعو ببوصلة التفكير المعدل أو المطور في الدراسة الحالية، والذي يشمل أربعة أساليب للتفكير هي :

1. **أسلوب التفكير المنطقي، العقلاني : Style Logical**

➢ **نظريا :**

يمثله الربع العلوي الأيسر من الدماغ، ورمزه(A) ،يقوم بوظائف التحليل، الحقائق، البيانات، أرقام، تركيز، جدوى، تقييم، نتائج. ومن ابرز خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية ودمجها [1].

➢ **إجرائيا :**

-أسلوب التفكير العقلاني -A- :هو ميل طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيسر للدماغ أثناء التفكير في معالجة المعلومات، بحيث يكون عقلاني، تحليلي،واقعي،حازم،يجيد حل المشاكل،يحب الحقائق ولغة الأرقام . معبرًا عن هذا الميل بالدرجة التي يتحصل عليها عندما يستجيب ل(19) عبارة من مقياس السيطرة الدماغية المستخدم في هذه الدراسة.

2. **أسلوب التفكير التنظيمي، التنفيذي : Style Organizing**

➢ **نظريا :**

ويمثله الربع السفلي الأيسر من الدماغ، ورمزه(B) ،يقوم بوظائف التخطيط والتنفيذ، الإجراءات، التفاصيل، الصيانة، الترتيب، طرائق وأساليب النظام، إدارة الوقت، انضباط الأمن

[1] Herrmann: ibid. pp171 – 178

والسلامة. من ابرز خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها [1].

- **إجرائيا :**

-أسلوب التفكير التنفيذي -B-هو ميل طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيسر للدماغ في أثناء التفكير في معالجة المعلومات،بحيث يكون منضبط، منظم،مخطط،،روتيني،متحكم، تنفيذي، يحب التفاصيل،دقيق . معبرًا عن هذا الميل بالدرجة التي يتحصل عليها عندما يستجيب ل(19) عبارة من مقياس السيطرة الدماغية المطبق في هذه الدراسة.

3.أسلوب التفكير الاجتماعي، العاطفي : Style Social

- **نظريا :**

ويمثله الربع السفلي الأيمن من الدماغ، ورمزه(C) ،يقوم بوظائف المشاعر والعواطف، والعلاقات مع الآخرين، معاني إنسانية، رعاية اهتمام بالوالدين، البديهية الحسية. من ابرز خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والتعامل معهم [2].

- **إجرائيا :**

-أسلوب التفكير العاطفي-C- هو ميل طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيمن للدماغ في أثناء التفكير في معالجة المعلومات،بحيث يكون عاطفي، اجتماعي، حساس،يحب المساعدة، يراعي الآخرين،متكلم .معبرًا عن هذا الميل

[1] Herrmann: ibid. pp171 – 178
Herrmann ibid. pp171 – 178[2]

بالدرجة التي يتحصل عليها عندما يستجيب ل(19) عبارة من مقياس السيطرة الدماغية المستخدم في هذه الدراسة

4. أسلوب التفكير ألابتكاري، الإبداعي : Style Creative

- **نظريا :**

ويمثله الربع العلوي الأيمن من الدماغ، ورمزه(D) ،يقوم بوظائف التفكير الاستراتيجي، التفكير الإبداعي، النظرة الشاملة، التصورات الاستكشافية، الخيارات المتعددة، التجارب، البديهية، ومن ابرز خصائصه تخيل البدائل، وتخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة [1].

- **إجرائيا:**

18- أسلوب التفكير الابداعي-D-هو ميل طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيمن للدماغ في أثناء التفكير في معالجة المعلومات،بحيث يكون مبدع، خياله خصب،بعيد النظر، يحب الإستطلاع والتجربة، لا يلتزم بالأنظمة و القوانين .معبرًا عن هذا الميل بالدرجة التي يتحصل عليها عندما يستجيب ل(19) عبارة من مقياس السيطرة الدماغية المطبق في هذه الدراسة.

ثالثا : طرق التدريس :

- **نظريا :**

تتبنى الدراسة الحالية تعريف الخزاعلة وآخرون (2011) لطريقة التدريس،فهي : مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لتدريس درس معين بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم الطلبة [2].

ولها عدة أشكال، والأكثرها شيوعا في الجامعة (أو في كلية العلوم الإنسانية الإجتماعية) حسب الدراسة الحالية، خمسة طرق .

تقويم طرق التدريس الشائعة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة:

تتفق الدراسة الحالية مع رأي حسين وجابر(2008) في أن الطلبة هم خير من يقومون بعملية التقويم التدريسي فهم الأشخاص أصحاب العلاقة المباشرة معه، والذي تمسه عملية التدريس بشكل

[1] Herrmann ibid. pp171 – 178

[2] الخزاعلة ، محمد سلمان فياض وآخرون: طرائق التدريس الفعال، ط 2، دار الصفاء للطباعة والنش ،الاردن. 2011. ص 169

مباشر، وتعكسه العلاقة القائمة بين الطلبة من جهة وبينهم وبين مدرسيهم من جهة اخرى، وما لهذه العلاقة من تفاعل فيما بينهم [1].

➢ **إجرائيا :**

طرق التدريس الشائعة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة:

هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية والعملية، من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)، التي يقوم بها أساتذة قسم العلوم الإجتماعية من كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية داخل قاعة التدريس بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للطلبة، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)،عندما يستجيب ل(50)عبارة من عبارات المقياس الذي تم تصميمه في البحث الحالي، بحيث تعبر (العبارات) عن خمس طرائق تدريس شائعة في بعض كليات العلوم الإنسانية الإجتماعية للجامعات الجزائرية، وهي :

- **طريقة المحاضرة (الإلقاء والتلقين):**

➢ **نظريا :**

هي نشاط تعليمي يقوم فيه المعلم بتقديم المعلومات بصورة شفهية إلى الطلبة ,وقد يتخلل هذا النشاط التعليمي الشروح كالتوضيحات اللازمة للمادة التعليمية مستخدما السبورة كالطباشير أو الشفافيات, ويتركز دور الطلبة على الإصغاء وتسجيل الملاحظات[2] .

➢ **إجرائيا:**

ميل أساتذة قسم العلوم الإجتماعية،من وجهة نظر طلبتهم للإلقاء سواء في المحاضرة أو التطبيق،والتي تسبب تذمر الطلبة غير المتفاعلين لفظيا مع الدرس، فهم مستمعون فقط، ومسجلون للمعلومات من أجل حفظها، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) عندما يستجيب ل عشرة (10) بنود من مقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة.

- **التفاعل اللفظي (المناقشة والحوار):**

➢ **نظريا:**

[1] حسين جدوع مظلوم المناصير و جبار رشك شناوة الدايني: تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ ،مجلة القادسية في الأداب والعلوم التربوية. 2008.ص180

[2] حسام يوسف صالح : طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم ،ط1، المطبعة المركزية ، جامعة ديالي ،العراق. 2016، ص 40

تعتمد على النقاش الجماعي والتفاعل الجاد بين المعلم والطلبة فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة من خلال تشجيع الطلبة على الاطلاع والقراءة والتلخيص والمشاركة والتعاون والإنصات والحوار الهادف [1].

- **إجرائيا :**

يعتمد أساتذة قسم العلوم الإجتماعية، من وجهة نظر طلبتهم على الشرح، المناقشة والحوار، الأسئلة الشفهية،حرية التعبير عن المشاعر والأفكار اتجاه ما يدرسونه، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) عندما يستجيب ل عشرة (10) بنود من مقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة .

- **طريقة العمل الجماعي التعاوني(التعلم التعاوني):**

- **نظريا:**

يعنى التعلم التعاوني تقسيم طلبة الفصل إلي مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين(2- 6) أفراد، وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة، أو واجبًا تعليميا ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلي كافة الطلاب [2].

- **إجرائيا :**

ينفذ أساتذة قسم العلوم الإجتماعية، من وجهة نظر طلبتهم طريق التعلم التعاوني والتي تتوقف على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وتشجيعهم على المساهمة والمشاركة والحوار مع الأساتذة والزملاء في تحضير الدروس وانجاز البحوث، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) عندما يستجيب ل عشرة (10) بنود من مقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة .

التعليم الإلكتروني(التكنولوجي):

- **نظريا :**

هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات، واليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الانترنت، سواء كان

[1] الحريري، رافدة:الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن،2011 ،ص329

[2] زاهر عطوة وآخرون: دليل طرق التدريس ، إدارة المشروع فلسطين ،2010 ،ص30

عن بعد أو في الفصل الدراسي، فالمقصود هنا هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت واقل جهد[1] .

- **إجرائيا :**

حرص أساتذة قسم العلوم الإجتماعية، من وجهة نظر طلبتهم على التدريس في المحاضرة أو الأعمال الموجهة باستخدام الوسائل التكنولوجية، سواء الموفرة من الإدارة،أو لم توفرها، كالحاسوب الخاص، البريد الإلكتروني، وأجهزة العرض data cho أوpawer point ، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) عندما يستجيب ل عشرة (10) بنود من مقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة.

طريقة التطبيقات العملية والزيارات العملية :

- **نظريا :**

في ضوء رأي محمد السكران(2002) هي إحدى أنواع طريقة المشروعات أين يكون الطالب عضواً في تلك الرحلة أو الزيارة، يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية،وهي الطريقة التي تنقل الطالب من المحيط الضيق المتمثل في الفصل الدراسي إلى مواقع العمل والإنتاج، وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، والعمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلبة، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة [2].

بينما التطبيقات العملية يعرف ينال يعقوب(2015) طريقة الممارسة العملية" التجريب العملي "بأنها النشاط التطبيقي الذي يتبعه المتعلمون في المواقف التعلمية باشراف المعلم لدى اكتسابهم المعارف والمهارات، وممارسة ما يتعلمونه عمليا، تقليداً أو اختباراً أو استكشافاً [3].

- **إجرائيا :**

يقوم أساتذة قسم العلوم الإجتماعية، من وجهة نظر طلبتهم على تدريب الطلاب عمليا لما درسوه نظريا ليفيدهم في مستقبلهم الوظيفي، والإشراف على الخرجات والزيارات الميدانية للمؤسسات، بتنظيم إدارة الكلية أو القسم، وذلك لإجراء البحوث والممارسة الفعلية للمهنة المستقبلية،

1. [1] محمد أبو سمرة : الإعلام التربوي، ودور الإذاعة المدرسية في العملية التعليمية، دار الراية للنشر والتوزيع ، عمان . 2010 ،ص 61

[2] محمد السكران : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، الأردن، 2002،ص140

[3] يعقوب ينال : طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم و آراء المدرسين في تطبيقاتها العملية،" أطروحة الدكتوراه في التربية –كلية التربية -جامعة دمشق. 2015 ،ص 42

وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طالب العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) عندما يستجيب ل عشرة (10) بنود من مقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة.

الخلاصة :

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الخلفية النظرية لمشكل البحث بكل أبعاده، من خلال بناء الإشكالية الشاملة للاستدلالات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الأساسية:أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة وطرق التدريس الشائعة في الجامعة، والثانوية: متغير التخصص الجامعي والمستوى الدراسي، وذلك وفق أطر ونماذج نظرية مفسرة ومصنفة لهذه الأساليب: نموذج بيجز وتورانس لأساليب التعلم المفضلة، ونظرية هيرمان لأساليب التفكير المفضلة،والمدعمة في هذه الوجهة بنتائج أهم الدراسات السابقة، بينما متغير طرق التدريس الجامعي الذي تم تصنفها وفق بعض الأدبيات والدراسات السابقة و الإستطلاعية، واقتراح الطالبة لتنويع هذه الطرق تناسبا مع تنوع وتعدد أساليب تعلم وتفكير الطلبة وحاجاتهم كما أشارت إليه نظرية تنويع طرق التدريس لكوجك وزملائه . وكل ما تقدم في الإشكالية هيّأ لطرح تساؤلات الدراسة وصياغة فرضياتها، فظهرت أهمية البحث الحالي من وجهة نظرية وميدانية، وسطرت أهدافه المتعلقة،على وجه الخصوص، بالتحقق من فرضيات الدراسة، وفي الأخير تم التحديد النظري والإجرائي للمتغيرات الأساسية للبحث الحالي .

الجانب النظري

الفصل الثاني: أساليب التعلم المفضلة

تمهيد

2-1- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم

2-2- تعريف أساليب التعلم

2-3- الأهمية التربوية لأساليب التعلم المفضلة

2-4- تصنيفات أساليب التعلم

2-5- تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس

2-6- النماذج نظرية لأساليب التعلم

2-7 – العوامل المؤثرة في أساليب التعلم

خلاصة

تمهيد :

إن عملية التعلم هي جوهر العملية التعليمية والهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيقه النظام التربوي، ولما كان التعلم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للطلبة، فإن التربويون والأكاديميون يناشدون اليوم باستخدام مختلف الوسائل والأساليب لإيصال المعلومات إلى المتعلمين حتى تساعدهم وتحفزهم نحو الأداء الجيد، ويكون ذلك بتناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة والإدراك لديهم وتزويدهم بالفرص التي من شأنها تحول النظرية إلى تطبيق.

يستخدم مصطلح" أساليب التعلم "عادة عبر الميادين التربوية المختلفة ومنها في الجامعات، وله الكثير من التضمينات، وعلى العموم فهو يشير إلى فرادة كيفية تلقي كل متعلم وكيفية معالجته للمعلومات من خلال مفهومه. ففهم كيفية تعلم الطلاب يعتبر محوًرا مهماً في اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن لسوء الحظ، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلاً الفروق الفردية بين الطلبة في أساليب التعلم، فالحاجة لفهم أساليب تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيباً لا بأس به من البحث.

إن الفائدة المبدئية لأساليب التعلم هي النظر إليها كأداة للتفكير بالفروق الفردية، وعندما يتم مساعدة الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعلمية الخاصة، فإنه يمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات الدراسية وفي مواقف كثيرة خارج الدراسة، ويوجد العديد من التصورات النظرية لأساليب التعلم التي تختلف بعضها عن البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم،إلا أن الدراسة الحالية سوف تركز على عرض الأكثرها شهرة، و التفصيل خاصة بالنموذجين النظريين اللذان تم تبنيهما، وقبل هذا سوف يتم التطرق للمحة تاريخية عن تطور فكرة أساليب التعلم عبر ميادين بعض العلوم وكذا عبر الأزمنة والأمكنة، ثم إلقاء الضوء على متغير أساليب التعلم المفضلة، بعرض بعض التعاريف، والتركيز على الأساليب المهتم بها في الدراسة الحالية، وبعدها تبيان أهميتها التربوية، وفي الأخير سرد لأهم العوامل المؤثرة في أساليب تعلم الطلبة .

2-1- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم:

ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في علم النفس المعرفي، وذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم، وقد ذكر حمدان(1985)[1] أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي واستمرت خلال الستينات وذلك في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة.

حيث بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين على يد عالم النفس السويسري(كارل يونغ Carl Yung) من خلال نموذج الأنماط النفسية .أما في جوتنبرج بالسويد فظهر (مارتون وزملاؤه Marton et al)، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر (أنتوستيل و

[1] عن الهام بنت ابراهيم محمد الوقاد: أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة مكرمة، دكتوراه قي علم النفس، جامعة أم القرى، م ع السعودية ، 1429 ه،ص 45

زملاؤه Entwistle et al) أما في نيوكاستل بأستراليا فظهر (بيجز وزملاؤه Biggs et al) واهتم العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة « Study Processes » أو عمليات التعلم « learning Processes »، وأخيرًا أساليب التعلم "«learning Styles» ، وقد إستخدم كل باحث أساليب وأدوات مختلفة في دراسته [1].

ومنه يعد كارل يونغ Carl Yung سنة (1927) الأب لنظرية أسلوب التعلم ,إذ لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها القرارات، ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الأخصائيين المعرفيين والنفسانيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم مما أثار اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية .

وقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت سترنبرج وجريجو رينكور(2001) Sternberg & Grigorenko [2] في اتجاهين:

الاتجاه الأول :استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الانجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الاتجاه الثاني :استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين عل التجريب وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم،ونظريات التدريس وأساليب التعلم التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة.

وأضافت مالار فيلي وزملاؤها(2009) Malarvilly et al [3] في هذا الصدد،إلى أن فكرة أسلوب التعلم التي بدأت في التطور في أواخر سبعينيات من القرن الماضي، كانت تهدف إلى تحديد الأنماط الخارجية التي تطبق في أساليب التعلم.

أما عن نشأة وتطور مفهوم أسلوبي التعلم السطحي – العميق، فلقد بدأ من قبل فريق من العلماء المنظرين في أماكن مختلفة، وبشكل متزامن تقريبًا، ففي السويد ظه مارتون وزملاؤه ، Marton & al سنة (1976)، وفي الولايات المتحدة ظهر أنتوستل وزملاؤه، Entwistle & al عام (1982)، وفي استراليا ظهر بيجز وزملاؤه Biggs & al ما بين سنة (1978-2001)، واهتم هؤلاء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study Processes ، أو عمليات التعلم، وأخيرا أساليب التعلم Learning Processes .

---

[1] الدردير: المرجع السابق ،ص159

[2]Sternberg, R. , Grigorenko, E. L: A Capsule History of Theory and Research on Styles. Lawrence Erlibum Associate. 2001.

[3] عن: وجدي ونيس حبشي: تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ، جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 2001،ص69-112

هؤلاء المنظرين يعدون الأكثرة شهرة في تناول أسلوبي التعلم السطحي – العميق، بالإضافة إلى شميك Schmeak سنة (1988)،إلا أن لكل منهم نظرية في تفسير أسلوبي التعلم السطحي – العميق تختلف عن بقية النظريات وأيضا أدوات قياس مختلفة للقياس أسلوبي التعلم .

فقد ميز مارتون وساجلو Marton & Solijo قديماً بين نوعين من أساليب التعلم هما السطحي، والعميق، وتم ذلك عقب فحص عينة من الطلاب قدم لها عدداً من المواضيع ألد راسية المختلفة، وطلب من أفرادها أن يختار كل واحد منهم موضوعاً واحداً ثم يقرأه، ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به بهدف معرفة مدى فهمه له، وقد تبين أن الطلبة الذين تبنوا الأسلوب السطحي في التعلم ركزوا على التعلم الحرفي للمادة ووصفها دون أن يهتموا بمعناها، وكان هدفهم من ذلك هو الإجابة عن الأسئلة فقط، في حين أن الطلبة الذين تبنوا الأسلوب العميق في التعلم حاولوا اكتشاف معنى الموضوع الدراسي وتذكر المعلومات السابقة لربطها بالمعلومات الجديدة بهدف الوصول إلى فهم ناقد لها [1].

وفي عام (1982) وضع Entwistle نظريته في أساليب التعلم والتي ترى وجود ثلاثة توجهات أساسية لإستراتيجيات التعلم هي التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو التحصيل، وت ا رفق هذه بدوافع مختلفة من الدافعية مما ينتج عنها ثلاثة أساليب للتعلم هي: أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم الاستراتيجي، هذه الأساليب يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، على الرغم من ان البعض يشير إلى درجة من التشابه بين أساليب التعلم لدى انتوستل وبيجز لكن لكل منهم نظريته في أساليب التعلم وأدوات قياس مختلفة.

أما شميك Schmeak فقد وضع عام (1988) نموذجاً في تفسير أساليب التعلم لقياس الفروق الفردية في عمليات التعلم، من خلال مفهوم عمق المعالجة الذي يقوم على أساس منطلقين هما: الاتجاه المعرفي التربوي والذي ويتعلق بالطريقة التي يتعامل بها الطلبة مع المعلومات الدرا سية وقد صنفتها في مستويين(الأسلوب السطحي /الأسلوب المعمق) والتي انبثقت من أبحاث مارتون وسالجو، والاتجاه التجريبي في د راسة الذاكرة والذي انبثق من أبحاث ودارسات كريك ولوكهارت، وقد اقترح شميك أن معالجة المعلومات يمكن أن تتراوح بين متصل من الضحالة السطحية، التي تتضمن الانتباه للجوانب السطحية الظاهرية للمادة، وبين العمق الذي يبحث فيه المتعلم عن الفروق لدقيقة في المعنى

[1]Smith, E. & Taseng, F.: "A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom". British Journal of Educational Psychology, 1998;p82

بمهارة وحذق، والصلة الشخصية بالموضوعات الجديدة من خلال التفكير فيها، كما بين أن القدرة على تعلم المعلومات تعتمد على عمق المعالجة، فكلما كانت معالجة المادة عميقة، تخزن وتسترجع بشكل فعال[1].

وأشار شميك أن الفروق في أساليب التعلم التي يستخدمها الطلبة هي تتابع لكل من الشخصية وخصائص الأسلوب المعرفي، وهي عبارة عن الفروق في الأساليب المعرفية التي يظهرها الطلبة عند مواجهتهم عملية تعلم معينة.وقد قسم شميك أساليب التعلم إلى أربعة أساليب :أسلوب المعالجة العميقة ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم للمعلومات الأساسية وتحليلها بغية استيعابها بشكل عميق ودقيق، وأسلوب المعالجة المسهبة ويتعلق بقدرة المتعلم على توسيع نطاق المادة الدراسية وحدودها وإيجاد تطبيقات للأفكار بأسلوبه الخاص، وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق ويتعلق بقدرة المتعلم على تخزين المعلومات واسترجاعها في صورة تطبيقات والتعبير عنها بأسلوب خاص، وأما أسلوب الدراسة المنهجية ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم لوقته وجهده أثناء المذاكرة والاستعداد للامتحانات وأسلوب تعامله مع المشكلات.

بينما جون بيجز Biggs فقد وضع نموذجه عن أساليب التعلم بين (1978-2001)، اشتقه اعتماداً على نموذج بدل ودينكن Dunkin and Biddle اللذان وضعاه عام (1974) في التنبؤ، يشمل(العملية – الإنتاج – التبادل)، حيث يرى بيجز ان تلك العناصر الثلاثة قد تفسر أساليب التعلم لدى الطلبة على أنها طرق تعلم الطلبة، فالتنبؤ يهتم بالعناصر ما قبل حصول التعلم وتخص العملية العناصر أثناء عملية التعلم، أما الإنتاج فيخص النتائج بعد حصول التعلم [2].

فنموذج بيجز يعد سياقاً مفيداً لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلم، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجح إلى شخصية المتعلم والعوامل التي ترجح إلى البيئة التعليمية للطلبة وتأثير كل منها على عملية التعلم ومخرجاتها، حيث استنتج بيجز من نظريته في أساليب التعلم إلى وجود ثلاثة أساليب:أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي وكل أسلوب يتكون من دافع وإستراتيجية يؤدي الاتحاد بين الدافع و الإستراتيجية إلى أسلوب التعلم [3].

كما أن هناك من يرى أن فكرة أساليب التعلم بدأت بشكل غير مقصود عندما ظهر أول تمييز بين نصفي الدماغ وفصلهما في القرن التاسع عشر حين أشارت بعض الأبحاث والدراسات التي

---

[1] احمد محمد حسين شبر :أسلوب التعلم ثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بابل – كلية التربية،،2013،ص 54

[2] . Biggs, J : The revised Two Factor Study Process Questionnaire, R- SPQ, British Journal of Educational Psychology . 2000

[3] حسين ربيع حمادي ، مها هادي حسين :أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل، 2015، ص 506-507

أجريت في مجال التعلم الدماغي آنذاك والتي زادت من الاهتمام بدراسة وظائف الدماغ , إذ أكدت نتائجها على قدرة الخلايا العصبية على التعلم والتي أدت إلى زيادة الاهتمام بالبحث في أساليب التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة داكس و بروكسا عام (1856) التي أشارت إلى أن الاضطرابات اللغوية التي تصيب الفرد تأتي نتيجة التلف الذي يصيب النصف الأيسر من الدماغ، وان أول إشارة لاستخدام مفهوم أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه حاليا يكاد يكون خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حينما أشار كيركهارد (Kirkichard) بقوله " إن على المعلم عند تدريسه للمتعلم مساعدته للخروج من خطئه أو من عدم فهمه للأشياء كما يفعل الآخرون غيره، واضعا نفسه مكانه ليدرك الأسلوب الذي يدرك أو يتعلم به الطلبة[1] " .

وعليه، فإن مطلع العقد الأخير من القرن العشرين الذي أعلن عنه (عقد الدماغ) اهتم بدراسة أبحاث الدماغ بصورة مركزة، حيث كان هذا العقد ثورة، ولكن في علم آخر هو علم الأعصاب الذي لا توجد بينه وبين علم النفس لغة مشتركة، فعلماء الأعصاب أعلنوا عن امتلاك تكتيكات مكنتهم من اكتساب الكثير من مجاهل الدماغ، فيرون ما يحدث فيه ويسجلون الملاحظات الموضوعية، ويعلنون عن نواتج أبحاثهم ويتبادلونها ضمن دوائر علم الأعصاب والعلوم الطبية والبيولوجية والفسيولوجية ذات العلاقة، ولم يرد بدخل أي منهم في التطبيقات التربوية الخاصة بأبحاثهم، إلا أن علماء نفس التعلم استفادوا مما يدور في دوائر علم الأعصاب، حيث حققوا حلمهم في التجول داخل الدماغ وهو يؤدي وظائفه بعد أن أصبح ذلك ممكناً أثناء قيام المتعلم بالرؤية والسمع والشم والذوق واللمس والقراءة وحل المشكلات، وهذا يعني إمكانية مشاهدة أثار العملية المعرفية في الدماغ على شكل ألوان أو أضواء أو تدفق سيلان الدم، فبدأت ثنائية (العصبي المعرفي)، التي تعرف بالتعلم المتناغم مع الدماغ بالظهور، وتم الاستفادة من هذه المعلومات المذهلة عن الدماغ في تجويد عمليتي التعلم والتعليم، على أمل أن يصبح المتعلم أكثر قدرة على مواجهة المتطلبات الحياتية .

وقد أدى زيادة الاهتمام بدراسة وظائف نصفي الدماغ إلى زيادة التركيز على دراسة أنماط التعلم والتفكير لدى الصغار والكبار على حدٍ سواء، ونتج عن هذا الاهتمام اتجاهات جديدة في مجال التعلم يعرف بالتعلم المستند إلى الدماغ(Brain Based Learning)، والذي يؤكد أنماط التعلم الثلاثة (الأيسر والأيمن والمتكامل)، كما يستند التعلم الدماغي إلى حقيقة مفادها أن لكل إنسان دماغاً فريداً من نوعه، وهو قادر على التعلم والاكتساب إذا توافرت له الظروف المناسبة، وتزداد قدراته

[1] هشام جمعة صويح شامخ: بناء مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد،2011،ص33-34

على التعلم بإثارة خلاياه العصبية وتنشيطها على تشكيل أكبر عدد من الوصلات العصبية مع الخلايا العصبية الأخرى، فالدماغ يمتاز بالقدرة التكيفية مع المواقف المختلفة، وهو نظام تكيفي معقد وفريد قادر على معالجه أكثر من مهمة بشكلٍ متوازٍ، ويؤكد التعلم المستند إلى الدماغ على إن التباين بين المتعلمين في أنماط التعلم والتفكير يرجع إلى اعتمادهم على احد نصفي الدماغ في استقبال المعلومات ومعالجتها، وان المتعلم يستطيع التعلم بصورة أفضل عندما يشترك كلا نصفي الدماغ في معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها [1].

للإشارة، أن بول تورانس Torrance كان أول من استعمل مصطلح أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر أو كليهما معا، فقد عده مرادفا لأسلوب معالجة المعلومات.

و الدراسة الحالية قد تبنت كل من نموذج بيجز Biggs في تفسير وتصنيف أساليب التعلم المفضلة، الراجعة إلى طريقة معالجة المعلومات(السطحي، العميق)،ونموذج تورانس Torrance المسند في تصنيفه وتفسيره لأساليب التعلم المفضلة لنصفي الدماغ (الايمن، الأيسر والمتكامل)، واللذان سوف يتم التفصيل فيهما في عنصر لاحق .

2-2- تعريف أساليب التعلم :

يشير راشد(2005) [2] إلى أن مفهوم أساليب التعلم كغيره من المفاهيم والمصطلحات النفسية نال قدرا من الاختلاف وعدم الاتفاق، حيث يرى Cano-Garcia & Hughes(2000) [3] أنه من الصعب جداً تقديم تعريف مقرر مفرد ودقيق عن أسلوب التعلم، فكل باحث يعرض تعريفًا خاصًا به وذلك لعدة أسباب منها:

-اختلاف الأسس النظرية التي يبني عليها الباحثون نماذجهم،

-استخدام أدوات قياس مختلفة لتحديد أساليب التعلم،

- عادة ما يهتم الباحثون ببعد واحد من أبعاد عملية التعلم،

- الضعف في ثبات وصدق بعض أدوات القياس.

[1] http://phlsl.uokerbala.éduc.iq./index.php/2015-01-18-03-25-55/14.sumple

[2] راشد، مرزوق راشد: علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة، عالم الكتب، ط1) ، القاهرة، مصر،2005

[3] Cano-Garcia, F. & Hughes, E.H: Learning and Thinking Style: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. Educational Psychology. 2000.p91

وتوصل الباحثون (Silver& Hanson, 1995 ;Bulter,1984 , and Mc Carthy1982) [1]، إلى أن كافة أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما:

-**الأولى** : تركيزها على العملية (Process):إذ أن جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم، أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج المتمخضة عنها.

-**الثانية** : التأكيد على الشخصية(Personality): إذ يعتقد منظرو أساليب التعلم أن التعلم هو ناتج للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم.

وقد أشار هينتون Hinton إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم، وينبغي الاهتمام بها لكي يتم الاقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين، فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه يساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم [2] .

لهذا، أضاف رمضان محمد(1990) [3] قائلا: من الضروري أن يكون المعلم واعياً للأساليب الفردية المتنوعة في عملية التعلم، والاستراتيجيات التعليمية /التعلمية المناسبة لكل أسلوب .كما يجب أن ينتقل هذا الوعي بأساليب التعلم المفضلة لدى المتعلم إلى المتعلم نفسه، الأمر الذي يزيد من مراقبته الذاتية لتعلمه، وبالتالي يحاول أن يستعمل الاستراتيجيات المناسبة له، وأن يتأقلم مع أساليب التعلم الأخرى .

تفضيلات أساليب التعلم:

أي تفضيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة، و هذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد. و يرى كيف Keefe [4] بأن أساليب التعلم هي السلوكات النفسية والمعرفية والانفعالية التي تعمل كمؤشرات للدلالة على كيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم وتفاعله معها واستجابته لها، فهي من

---

[1] عن: أحمد فلاح العلوان : أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ،2010،ص3 -4

[2] Hinton, S.: "The learning style preferences of students in graduate school". Paper presented at the Annual Meeting of Mid South Educational Researcher Association, Knoxville, Tennessee, 1992.p 4

[3] محمد رمضان، رمضان : اثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، لأسلوب المعرفي وأسلوب التّعلم لدى المتعلم على التّحصيل الدّراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، 1990،ص 12

[4]Lemire, D. : Establishing the psychometric properties of one learning style instrument. PhD, Kansas State University.2005.p1

وجهة نظره الطرق التي يستجيب الطلاب من خلالها إلى الأوضاع التعلمية، وهي طرق التفكير واستخدام قدرات الفرد المفضلة، ويؤكد أنها منطقة تفضيل وراحة وأولوية للاستيعاب والتصرف في العالم الشخصي لكل فرد، ويربط بذلك بين الفروق الفردية والتعلم الفعال .

ويمكن القول أن أساليب التعلم هو مفهوم يشير إلى سمة معرفية ثابتة نسبيا تتكامل فيها دوافع الفرد مع إستراتيجياته الخاصة في استقبال وإدراك ومعالجة المعلومات، وهذه تنشأ بفعل جملة من العوامل النفسية والإجتماعية والإنفعالية والبيئية، لتصبح أسلوب الطالب وطريقته المفضلة في التعلم.

ونظرا لتعدد واختلاف تعاريف أساليب التعلم للأسباب التي ذكرت آنفا، فإن الدراسة الحالية قد تبنت-كما سبق الإشارة-،عند تناول أساليب التعلم المفضلة، نموذجين نظريين، الأول: نموذج بيجز Biggs: والذي صنف أساليب التعلم حسب طريقة معالجة (الطالب) للمعلومات (السطحي، العميق)، والثاني نموذج تورانسTorrance: الذي صنف أساليب التعلم وفق نمط السيادة الدماغية (لدى طالب)(الأيمن، الأيسر، المتكامل)، وفيما يلي عرض لتعاريف أساليب التعلم وفق تصنيف النموذجين النظريين :

اولا: أسلوبي التعلم السطحي -العميق :

أسلوب التعلم السطحي: عرفة كل من:

1-بيجز(2000) Biggs :

هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال التلقين والحفظ والتذكر[1] .

وقد فصّل بيجز(2004) في تعريف هذا الأسلوب على أنه نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي، والفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل. إن هذا الأسلوب يتميز به الطلبة الذين ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل أو بهدف إرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين وليس حل المشكلات أو إرضاء الذات أو تكوين الذات.

2-انتوستل(1981) Entristle :

هو الأسلوب الذي يتخذه الطالب عندما يكون لديه دافع خارجي للتعلم مثل الخوف من الفشل، ويحصل ناتج التعلم من خلال مستوى سطحي للفهم [2].

3- عوض الله (1988) :

---

[1]Biggs, J : The revised Two Factor Study Process Questionnaire, R- SPQ, British Journal of Educational Psychology.2000.p134

[2] احمد محمد حسين شبر، : أسلوب التعلم ثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بابل، 2013،ص14

هو اعتماد الفرد المتعلم على التعلم خطوة بخطوة مع التركيز المنطقي للوصول إلى الحقائق تفصيلا، ويعتمد هذا الأسلوب على الحفظ وإدراك متطلبات الاختبار أثناء التعلم وتذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة [1].

أسلوب التعلم العميق: عرفة كل من:

1- بيجز(2001) Biggs :

يتميز اصحاب هذا الأسلوب بان لهم اهتمامات جادة نحو المادة الدراسية وبالواقعية والفهم الحقيقي لما تعلموه والقدرة على التلخيص والتفسير والتحليل ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية[2] .

ويقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة , فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمهما واستيعابها ويدركون أهميتها , وهم يرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم , ويقومون بالربط بين الخبر ا ت وتكاملها، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد وراء المادة الدراسية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة, ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم و يحصلون على المعرفة من مختلف المفردات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعومات وشرحها وتلخيصها ا ولتعرف على الأفكار الرئيسة والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى ألد راسي ,كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة [3] .

2-انتوستل (1986) Entwistle :

هو الأسلوب الذي يركز فيه المتعلم اهتمامه بالأفكار والمعلومات والبحث عن المعنى، واستخدام التشابه والاختلاف في وصف الأفكار، ويعتمد على الربط بين الأفكار والمعلومات، واستخدام الأدلة والبراهين [4].

3-عوض الله (1988):

استخدام الفرد للنشاطات والتماثل في بناء ووصف الموضوعات التي تقدم لة مع التركيز العالي

---

[1] محمد السيد أبو هاشم،:أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة(دراسة عاملية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق،2000،ص 24

[2]Biggs.J & al:"The revised two-factor study process questionnaire :R-SPQ2F" British Journal of Education psychology.2001.p107

[3] الدردير: مرجع سابق ،ص162

[4] شبر: مرجع سابق ،ص14

على طرح الأفكار و بطريقه مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات او الارتباطات الداخلية للموضوع الدراسي، والبحث عنالمعنى كما يتميز الفرد فيه باستخدام الأدلة والبراهين وتعلمها [1] .

ثانيا :أساليب التعلم السائدة دماغيا :

1- تورانس وزملائه Torrance et al (1978) : عرفها على أنها استخدام أحد النصفيين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كليهما معا (المتكامل) في العمليات العقلية [2].

بينما عرفها سنة (1982) بأنها ميل الشخص إلى الإعتماد على وظائف أحد نصفي الدماغ دون الآخر في معالجة المعلومات، حيث يرى أن الناس يميلون إلى استخدام أجد نصفي الدماغ الايمن أو الأيسر في عملية التعلم [3].

كما تناول تورانس وتلاميذه[4](1984)Torrance & Taggert ، مفهوم أساليب التعلم (والتفكير) علي أنه تلك العمليات الذهنية التي ترتبط بنشاط النصفين الكرويين للمخ (الأيمن و الأيسر)، حيث لكل منهما، كما بيّنت الأبحاث المتطورة، وظيفة عقلية مختلفة، بالإضافة إلى النمط المتكامل الذي يعتمد على النصفين معاً.

وعليه، بناءا على بحوثهم المستفيضة، تمكن تورانس وزملائه من التمييز بين ثلاثة أساليب للتعلم، وهي:

أسلوب التعلم الأيسر: وهو أسلوب التعلم المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ الذي يستخدمه المتعلم في الإكتساب والمعالجة، والفرد ذو الأسلوب الأيسر يميل لأن يكون محددا،ويفضل الأعمال المنظمة المخططة والتي يمكنه فيها الإكتشاف المنظم المتدرج عن طريق تذكر المعلومات بطريقة لفظية ليجد الحقائق المعنية، ويرتب الأفكار في صورة خطة للتوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات ومن تم يستطيع تحسين شيء ما .

أسلوب التعلم الأيمن : هو أسلوب التعلم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ الذي يستخدمه المتعلم في الإكساب والمعالجة، والفرد ذو الأسلوب الأيمن يميل لأن يكون غير محدد، ويفضل الأعمال غير المنتهية، والتي يستطيع من خلالها الاستكشاف (الإبداع) عن طريق استرجاع المعلومات

---

[1] أبو هاشم:المرجع السابق ،ص 25

[2]Torrance et al : Norms and technic manual for your style of learning and thinking .Department of Educational Psychology. University of Georgia.1978

[3]Torrance, E. p: Hemisphericity and creative functioning. Journal of Research and Development in Education. 1982.p 24

[4] عن: محمد إبراهيم ، محمد :أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب ، مركز فور شباب للدراسات والبحوث،بدون سنة ،ص40

المكانية ليحدد الأفكار العامة التي توضح العلاقات في صورة موجزة على انتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية، ومن ثمة يستطيع ابتكار شيء ما .

أسلوب التعلم المتكامل : وهو أسلوب التعلم المرتبط بنصفي الدماغ معا، والذي يستخدمه المتعلم في الإكتساب والمعالجة، وتبعا لطبيعة المشكلة المعروضة [1].

و بتحليل التعريفات المتناولة سابقا، يمكن القول أن أساليب التعلم عبارة عن مفهوم يتناول عدة متغيرات مختلفة تسعى جميعها لتوضيح كيفية استيعاب الفرد الطالب للمعلومات وكيفية معالجتها ومن ثم قدرته (الطالب) بعد ذلك على تذكر وتطبيق تلك المعلومات.

وحسب إهتمامات الدراسة الحالية، تعد أساليب التعلم مفهوم يشير إلى سمة معرفية – عصبية،ثابتة نسبيا تتكامل فيها دوافع طالب العلوم الإجتماعية و إستراتيجياته الخاصة في استقبال وإدراك ومعالجة المعلومات إما بطريقة سطحية أو عميقة، مع سيادة (سيطرة) أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر أوكليهما معا، وهذه تنشأ بفعل جملة من العوامل و النفسية و الاجتماعية والانفعالية والبيئية، لتصبح أسلوب الطالب وطريقته المفضلة في التعلم .

2-3-الأهمية التربوية لأساليب التعلم المفضلة:

حدد نجدى ونيس (2001) [2] أهمية أساليب التعلم المفضلة على أنها تعمل على تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي وتفريد التعليم، وتعمل على رفع تحصيل الطلاب وتقويم مستوياتهم التعليمية وتحسين أداء الطلاب وزيادة قدرة المعلمين على التنبؤ به، وتساهم في إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم، كما أنها تعالج نقاط الضعف و زيادة نقاط القوة في تعلم الطالب، وترفع من دافعية الطلاب للتعلم،وتسهم في تصميم نماذج التعلم لتواجه الحاجات المختلفة للطلاب، إضافة إلى مساعدة المعلمين على تغيير وتطوير طرائق التدريس وزيادة فعاليتها كي تناسب أساليب تعلم الطلاب.

يرى فليمنج[3] Fleming أن الدارسين سيتعلمون أفضل إذا استخدموا أساليبهم المفضلة في التعلم، وفي وقت لاحق لاحظ ستيرنبيرج أن الأشخاص الذين لديهم أساليب مختلفة يجيدون استخدام

[1] Torrance ; et al ibid.p365

[2] عن راشد ، مرجع سابق،ص 65-74-76

[3] Fleming, N and Mills, C: Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. 1992.p137

قدراتهم وتفكيرهم بمختلف الطرق، وهو يذكر في هذا السياق بأن هناك مجموعة من النقاط جديرة بالاهتمام ومنها:

- سيتعلم الطلاب بشكل أفضل عندما يستخدمون الأساليب التي يكونون ناجحين فيها.
- سيكون الطلاب دارسون أو متعلمون بشكل أفضل عندما يعممون أساليبهم المفضلة.
- عندما يشتمل التدريس على مختلف الأساليب المفضلة فإنه من المرجح نجاح أكثر للطلاب.
- يمكن للمدرسين بناء نشاطات تشتمل على بعض أنواع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إضافة أساليب تعلم أو من خلال" استغلال "إكمال دائرة التعلم التي تشتمل على كل أساليب التعلم.

وقد لخص حبشي،نجدي(2001) [1] أهمية أساليب التعلم في عدد من النقاط أهمها:

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

وعليه فإن معرفة الأستاذ بأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أساليب تعلم طلابه، بالإضافة إلي أن معرفة الطالب لأسلوب تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الإستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

[1] حبشي ،مرجع سابق،ص 69

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجيه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم، و الوصول إلى أقصي حد ممكن من قدراتهم [1].

فلم يعد التدريس تلك العملية التي تجب على الأستاذ إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية، يفكر فيها الأستاذ في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أساليب وأشكال تعلم الطلبة . وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو الحقل أو العمل والبيت ,وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم ,وسيكون تحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم [2].

2-4-تصنيفات أساليب التعلم :

لقد اهتم بعض الباحثين بدراسة نماذج أساليب التعلم التي تعود لغيرهم من الباحثين بهدف تجميعها وتصنيفها ضمن مجموعات تتوقف على الأسس المعتمدة من قبل تلك النماذج، لعلهم يسعون إلى تطوير أو تجديد أساليب التعلم، ويمكن عرض البعض من هذه التصنيفات فيما يلي :

1. تصنيف هول وموسيلي Hall & Moseley:

أشارت إلهام بنت إبراهيم (2008) [3] إلى أن هول وموسيلي صنفا أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها أو مرونتها على النحو التالي :

1. نماذج تعتمد على كل من أساليب التعلم والتفضيلات كتكوين أساسي، ومن أبرز هذه الفئة نموذج دن و دن، ونموذج تورانس .
2. نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق، بما في ذلك أنماط القدرة، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج رايدنج، ونموذج جاردنر.
3. نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالإستقرار المرن، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج كولب ونموذج هني ممفورد .

---

[1] نايفة قطامي : تصميم التدريس، ط,2 ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان، الأردن ،1995،ص95

[2] فواز عقل : أنماط تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) ،2005،ص82

[3] إلهام بنت إبراهيم : المرجع السابق

4. نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا، ومن أبرز هذه الفئة نموذج مايرز وبيجز .
5. نماذج الإنتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتجياته وتوجهاته ومفاهيمه، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج انتوستيل، ونموذج سترنبرج ونموذج بيجز .

2. تصنيف راينر و ريدنج Rayner & Riding :

ذكرت إلهام بنت ابراهيم (2008)[1] أن راينر وريدنج صنفا نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات وهي :

1. نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية، ومنها نموذج راميرز وكاستينادا، والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج التعلم المعرفية على بيئة التعلم .
2. نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات، ومنها نموذج دن ودن وبريس، والذي يعد ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم .
3. نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم، ومنها نموذج كولب والذي اهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات .

3. تصنيف دن و مليجرام Dunn & Milagram :

أشار دن ومليجرام إلى أن الباحثين قسموا أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بناء على نتائج دراسات قامت بفحص العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من الإدراك والشخصية، أو التعلم والأنشطة التعلمية .

وتتخذ أساليب التعلم تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف في الميول الفطرية لدى الأفراد، ومن أبرز هذه التصنيفات :

1. قائمة شميك Schmeck : وتقيس أربعة أساليب التعلم وهي : المعالجة العميقة، الموسعة، الاحتفاظ بالحقائق، الدراسة المنهجية .
2. قائمة رينزولي Renzulli : وتقيس ثمانية أساليب وهي : المعتمد الجماعي، العملي، التخيلي الحسي الفردي، التفكيري، المستقل .
3. قائمة جراش وريتشمان Grash & Richman : وتقيس ستة أساليب في التعلم وهي :الاستقلالي، الاعتمادي، التنافسي، التعاوني، الهروبي، ألتشاركي .

[1] إلهام بنت ابراهيم : نفس المرجع السابق

4. قائمة بيجز وآخرون Biggs & al : وتقيس ثلاث أساليب في التعلم، وهي :الاسلوب السطحي، الأسلوب العميق،الأسلوب التحصيلي .
5. قائمة شيسلت Chislett : وتقيس ثلاث أساليب في التعلم، وهي : الأسلوب السمعي، الأسلوب البصري، والأسلوب الحسي .

بناء على التصنيفات السابقة، يمكن تصنيف أساليب التعلم في ثلاث مجموعات :

1. نماذج تعتمد على عمليات التعلم (معالجة المعلومات) : ومنها : نموذج Entwistle، نموذجKOLB، نموذج Biggs، نموذج Mc Carty ، نموذج Schmeck & al، نموذج Dunn & Dunn وغيرهم .
2. نماذج تجمع بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، ومنها :نموذج Kagan، نموذجJung، نموذج، Pask نموذج Pavio، نموذج Witken، وغيرهم .
3. نماذج تعتمد على أساليب السيادة الدماغية، ومنها : نموذج Herrmann، نموذج Torrance، Harrison & Bramson نموذج، ونموذج Stremberg ، وغيرهم .

2-5- تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس :

يساهم استعانة الأستاذ بنموذج أساليب التعلم في مجال التدريس في مجموعة من المجالات هي :[1]

هي لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم الذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات 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.

يتمايز الأفراد في تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات ما بين استيعاب المعلومات عن طريق الملاحظة والتأمل، والتجريب النشط القائم على الفعل.

[1] الزيات:المرجع السابق،ص 569- 570

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 بالملاحظة والتأمل أفضل من خلال التعلم بالمتابعة القائمة على البحث عن المعاني والدلالات وتعدد الرؤى والأبعاد.

يكون تعلم أفراد بالتجريب الفعلي أفضل من خلال التعلم بالعمل القائم على تفعيل الأفكار وجعلها تعمل والخروج باستنتاجات حول مصداقيتها في أرض الواقع.

يمكن تكييف أي منهج 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 .

2-6- النماذج النظرية أساليب التعلم :

هناك العديد من التصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم.

وفي حدود اهتمام الدراسة الحالية، سوف يتم عرض فيما يلي بعض من نماذج أساليب التعلم المرتبطة بمعالجة المعلومات، وبعض من نماذج أساليب التعلم المرتبطة بالسيادة الدماغية :

أولا – نماذج أساليب التعلم المعتمدة على معالجة المعلومات :

نموذج انتوستل (1981) Entwistle

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

(أ) الأسلوب العميق Deep Style : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة علي ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلي استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم .

وينشأ عن التوجه نحو المعنى، إذ تكون الدافعية داخلية والاستراتجيات المستخدمة عميقة , فتقود إلى مستوى عميق من الفهم.

(ب) الأسلوب السطحي Surface Style : ويميز القادرين علي تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم علي التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلي الحقائق تفصيلاً .

وينشا عن التوجه نحو الإعادة الحرفية , إذ تكون الدافعية, خارجية والاستراتيجيات سطحية ويكون الناتج مستوى ضحلا وسطحياً من الفهم ويتميز في هذا الأسلوب الأفراد القادرون على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون كذلك في د راستهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، والحفظ الأصم.

(جـ) الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style : ويميز غير القادرين علي تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائماً الحصول علي بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم .

وينشأ عن التوجه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة وتكون الدافعية الأساس في التحصيل , وتتبع طرق الدرا سة المنظمة والتي ينتج عنها درجات تحصيلية مرتفعة بغض النظر عن مستوى الفهم المحقق ويتميز في هذا الأسلوب الأفراد غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدرس و

واتجاهاتهم تكون سلبية نحو الدراسة، والتعلم عندهم لغرض النجاح فقط , ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في مواقف التعلم[1] .

وأجريت دراسات كثيرة حول صدق نموذج انتوستل لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية وأشارت جميعها إلي تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته علي التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أجمعت النتائج علي اختلاف مستوي تحصيل الطلاب باختلاف أساليب التعلم يمكن الرجوع إلي : (عوض الله، 1986، الشرقاوي، 1996، أبو هاشم، 2000) .

نموذج كولب لأساليب التعلم (Mp4) (Kolb,1984) :

افترض كولب في نظريته theory Style Learning لأسلوب التعلم أن المتعلم الناجح يستخدم وينتفع بأربعة أساليب مختلفة للتعلم هي:

أ - العياني :ويعتمد فيه الفرد على المشاعر عند تناول المشكلات أو المواقف.

ب - التأملي :ويعتمد فيه الفرد على المشاهدة والصبر والحكم المتأني.

ج - المجرد :ويعتمد فيه الفرد على التفكير والفهم المنطقي للمشكلة أو الموقف.

د - النشط :ويعتمد فيه الفرد على الفعل والتأثير وتغيير المواقف.

.ويرى كولب أن الأفراد يختارون من بين أساليب التعلم المتنوعة في مواقف التعلم المختلفة، وأن معظم الأفراد لا يمتلكون الأساليب الأربعة بنفس القدر،ولذلك فالأفراد يتصفون بواحد أو أكثر من هذه الأساليب، كما قام بإعداد مقياس لأساليب التعلم الأربعة (العياني، المجرد، التأملي، النشط) التي حددها في نظريته لأسلوب التعلم، وذلك لتقييم تفضيلات الأفراد لأسلوب التعلم، وشرح الفروق الفردية في سلوك التعلم [2] .

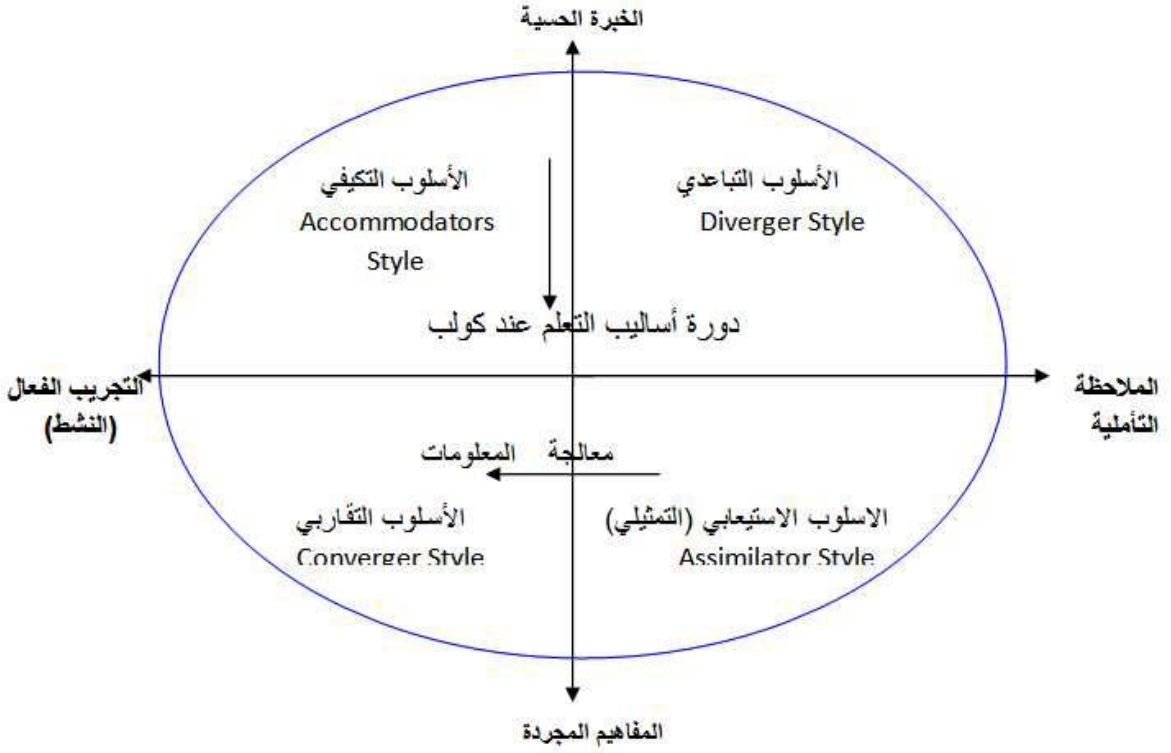
وفي هذا النموذج يوضح كولب أن التعلم عبارة عن مجالين، الأول :إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني :معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتدريب الفعال، وأن هذا يتم في أربع مراحل هي: الخبرات الحسية، والملاحظة

[1] لبنى جديد: أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية، دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية جامعة دمشق، 2009،ص34

[2] Baykan, z and Nocar, M :Learning styles of first - year Medical students Attending Erciyes University in Kayseri, Turkey, The American Physiological Society. 2007. p 158-160.

التأملية، والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال، ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وقد وصف كولب أربعة أساليب للتعلم على النحو التالي:

- الأسلوب التقاربي: ويتميز الطلاب أصحابه هذا الأسلوب من أساليب التعلم بقدرتهم على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة.
- الأسلوب ألتباعدي: ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية الموقف من زوايا عديدة.
- الأسلوب الاستيعابي ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة.
- الأسلوب التكيفي ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب، وحل المشكلات.



الشكل (1) : دورة أساليب التعلم عند كولب [1]

[1]Kolb,D.A :Experiencetial learning: Experience as the source of learning and development .Englewood Cliffs/Prentice Hall Inc. .(1984).p26

والتعلم عند كولب عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به وانه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة.

نموذج دن ودن: Dunn & Dunn Learning Style Model

تم تطوير هذا النموذج على مدار أربعين عاما على يد ريتا دن وكينت دن، والذي اكتسب النموذج اسمه نسبة إليهما.

ويركز النموذج على تحديد أنماط التعلم الرئيسة لكل طالب، ومطابقة التعليمات والأنشطة لأنماط تعلم كل طالب، وقد تم تحديد عناصر كل نمط من أنماط التعلم والتي تم تقسيمها إلى خمس فئات :النمط البيئي، النمط العاطفي، النمط الجتماعي، والنمط الجسمي، النمط النفسي.

وعرف دن ودن 20 عنصرا ضمن هذا النموذج، وفيما يلي توضيح لهذه العناصر [1]:

1. الأنماط البيئية :وتشمل

- عنصر الصوت :وهذا العنصر يعبر عن تفضيل الطالب للخلفية الصوتية أثناء تعلمه ,أو الهدوء.
- عنصر الضوء :ويعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة لدى المتعلم أثناء الدراسة والتعلم.
- عنصر درجة الحرارة: ويعبر عن ما هي درجة الحرارة التي تفضلها أثناء الدراسة والقيام بفعاليات التعلم.
- عنصر التصميم :ويرتبط هذا العنصر بالغرفة وترتيب الأثاث فيها ,إذ يختلف الطلاب في تفضيلهم لتصميم الغرفة والأثاث.

2. الأنماط الوجدانية :وتشمل:

- عنصر الدافعية :وهذا العنصر يتعامل مع مستوى ونوع الدافعية لدى الطالب للتعلم الأكاديمي.
- عنصر المثابرة :ويرتبط هذا العنصر بمدى تصميم الطالب على التعلم والقيام بمهمته التعليمية، ويرتبط هذا العنصر بقدرة الطالب ,وفترة الانتبا، ودرجة اهتمامه في البقاء على تنفيذ مهمة واحدة، أم أكثر من مهمة في آن واحد.
- عنصر المسؤولية :هذا العنصر يتعلق بمدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل ومعتمد على نفسه لأداء الوظائف وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين.
- عنصر البنية :هذا العنصر يتعلق بتفضيل الطالب وعدم تفضيله لمجموعة من النشاطات والمهام الواضحة والمحددة.

3.الأنماط الاجتماعية :وتشمل:

[1] عن: ليانا جابر و مها قرعان: أنماط التعلم - النظرية والتطبيق، ،مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين ،2004،ص16 -21

- عنصر الذات :ويرتبط هذا العنصر بمدى تفضيل الطالب لأن يقوم بمهامه التعليمة بمفرده، فالبعض يفضل أن يقوم بها مع الغير ,والبعض يختلف في تفضيله حسب طبيعة المهمة المطلوبة.
- عنصر الزوج :ويتعلق بتفضيل الطالب العمل مع فرد واحد فقط.
- عنصر المجموعة والفريق :هذا العنصر يساعد في تحديد ميول الفرد للعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب مع كثير من التفاعل والنقاش لإتمام المهمة كفريق أو ميله للعمل وحده.
- عنصر النضج :هذا العنصر يتعلق بميل الطالب للتفاعل وتلقي التوجيه من شخص ا رشد.
- عنصر التنويع :هذا العنصر يعبر عن مدى ميل الفرد للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم.

3. الأنماط الجسدية :وتشمل:

- العنصر الحسي :يتم التركيز في هذا العنصر على التعلم من خلال السمع ,النظر، المس.
- عنصر تناول الطعام والشراب :هذا العنصر يركز على الحاجة للأكل والشرب والمضغ أثناء الانهماك في نشاطات التعلم.
- عنصر الوقت :هذا العنصر يتناول مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم.
- عنصر الحركة :يهتم هذا العنصر بالدرجة التي يفضل بها المتعلم تحريك الجسم ربما بصورة غير واعية أثناء القيام بالمهام التعليمية.

4. الأنماط النفسية :وتشمل:

- العنصر الشمولي -التحليلي :هذا العنصر يتعلق بتحديد فيما إذا كان الطالب يتعلم بشكل أفضل إذا تناول موضوع الد ا رسة بشكل كامل ,أو تناول موضوع الدرا سة على شكل مهام متسلسلة.
- عنصر كرة الدماغ :يرتبط هذا العنصر بسيادة كل من الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ، حيث يتصف الطلاب الذين يسيطر عليهم الجانب الأيسر من الدماغ بأنهم تحليليون ومتسلسلون في التعلم ,بينما يتصف الطلبة الذين يسيطر عليهم الجانب الأيمن بميولهم الشمولي.
- العنصر الاندفاعي -التأملي :هذا العنصر يتعلق بدرجة سرعة التفكير ,هل تفضل التوصل لقراراتك بسرعة؟ أم تفضل أن تأخذ بعض الوقت للتفكير ببدائل وتقييم جميع لاحتمالات الممكنة قبل اتخاذ القرار.

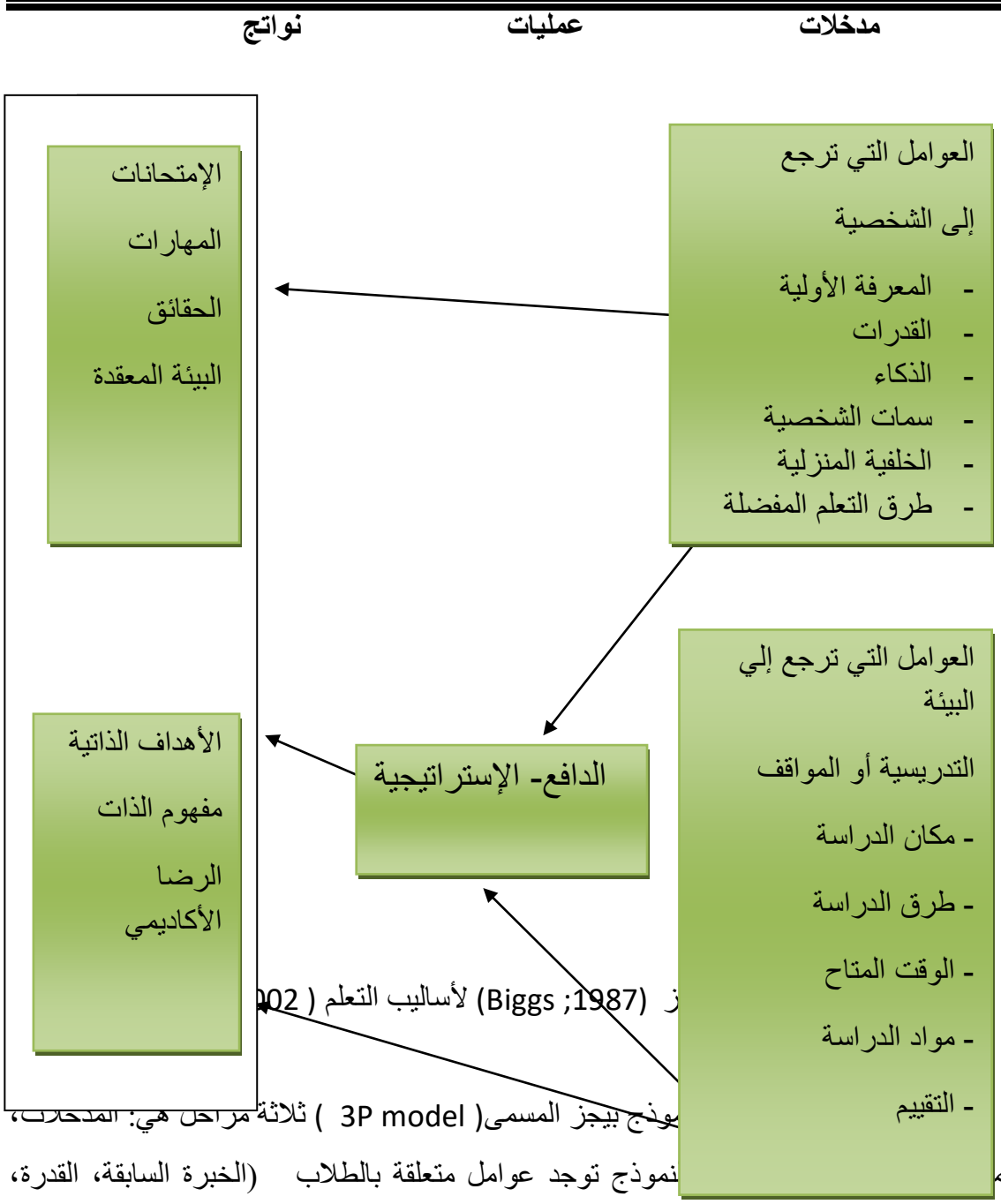
نموذج بيجز لأساليب التعلم (1987) :

وضع جون بيجز(1987) John Biggs نظرية في أساليب التعلم، تعد،سياقا نظريا مفيدا لفهم التعلم لدى الأفراد، ويرى بيجز أن الأفراد يشرعون في التعلم لأسباب عديدة تحدد كيف يسلكون في التعلم 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 ,، والطرق التي يسلكون بها في التعلم تحدد تبعا لنوع نواتج التعلم [1].

وقد أطلق بيجز على هذه النظرية إسم النموذج الثلاثي للتعلم (3p Model of Learning) واختصارا (3p Model) ، لأنها تتضمن ثلاث مكونات رئيسية هي :المدخلات (Pre-sage)، العمليات (Process) والمخرجات أو النواتج (Product)، وكل مكون من هذه المكونات الثلاث يبدأ بحرف(P) ، والشكل رقم(2) يوضح ذلك :

[1]Biggs, J : What the student does for enhanced learning.Higher education research and development, 1999;p64



ز (Biggs ;1987) لأساليب التعلم (202

وذج بيجز المسمى(3P model) ثلاثة مراحل هي: المدخلات،

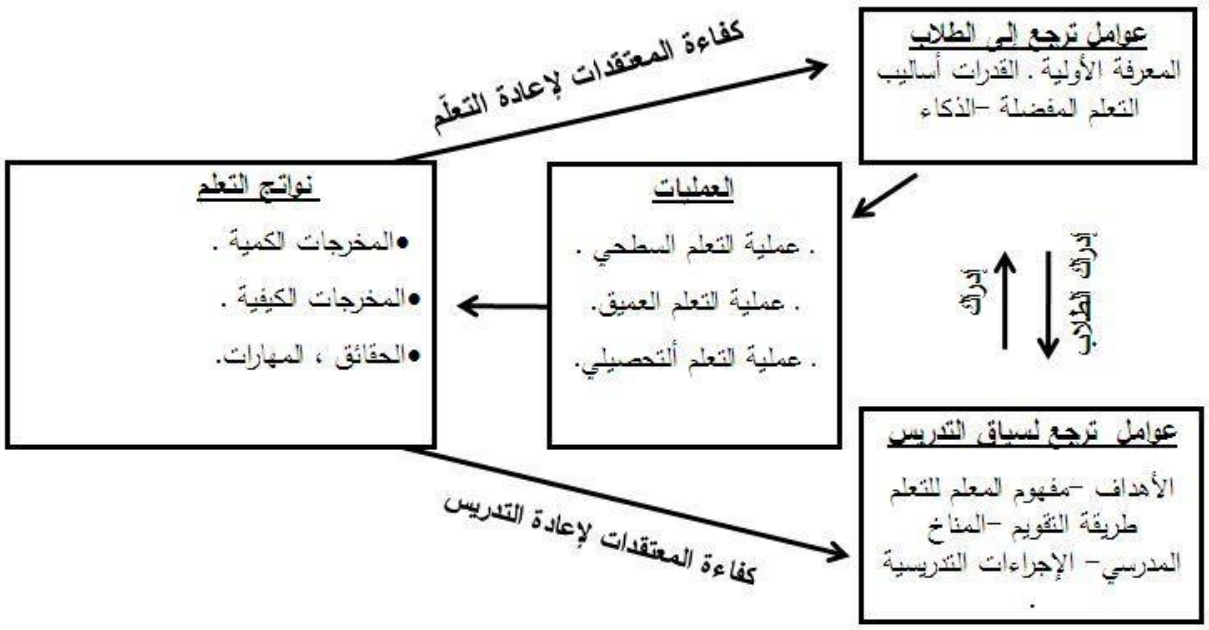
العم نموذج توجد عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، و عوامل متعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية، طرائق التدريس و التقييم، المناخ و الإجراءات المؤسسية)، وتتفاعل هذه العوامل لتحدد إستراتيجية الطالب، وأسلوبه في التعلم، ومن ثم تحدد المخرجات، أي أن كل عامل يؤثر تأثيرا كبيرا بالعامل الآخر، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق و المقررات الدراسية [2].

[1] عن :جاسم مؤيد حامد الجُميلي : أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية ، دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي ، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم –جامعة بغداد ،2013، ص63

[2] الدردير، المرجع السابق،ص 163

وتوصل بيجز في نظريته إلى ثلاث أساليب للتعلم هي : أسلوب التعلم العميق Deep Style،أسلوب التعلم السطحي Surface Style،وأسلوب التعلم ألتحصيلي، ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والإستراتيجية، ويؤدي الاندماج بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم [1].

وفي سنة (1992) قام بيجز ببعض التعديلات على نموذجه، فأصبح كما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم(3) إطار تصوري لنموذج بيجز [2]

فمن خلال هذا الشكل، يمكن النظر إل عمليتي التعليم والتعلم حسب بيجز على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطالب مع خصائص عملية التدريس، والسياق الذي يتم فيه التعلم وفق إدراكات الطرفين، وهذا التفاعل يؤدي إلى مخرجات ونواتج التعلم.

ويمكن تلخيص أساليب التعلم الثلاثة لبيجز فيما يلي :

(أ) الأسلوب السطحي Surface Style: يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى، أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الذي يعتقدون أنه سيأتي في الامتحان، ويظهر عليهم ما يسمى بإعادة

[1] Biggs, J.: Teaching for Learning The view from cognitive psychology; British Educational psychology. 1991.p14

[2] عن : محمد إبراهيم محمد (2007):كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا

الإنتاجية Reproductivity كما أنهم يركزون على الإشارات Signs أكثر من معرفة المعنى، ويحفظون عن ظهر القلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان .

(ب) الأسلوب العميق Deep Style : يقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، فأصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن المعنى، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية،والمعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، كما أنهم يملكون القدرة على معرفة الأفكار الأساسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي،كل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل ومحكم .

وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد قد يستخدم الأسلوبين السطحي والعميق في أوقات مختلفة، رغم أنه يفضل أحدهما على الآخر .

(ج) الأسلوب التحصيلي Achieving Style: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 [1].

وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب علي الحصول أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد [2].

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 [3].

وقد أعد بيجز أدوات قياس لنظريته منها : استبانة عمليات الدراسة SPQ التي تتكون من(42) عبارة، والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية،

[1] Biggs : ibid.p 31
[2] Biggs & al : ibid.p267-290
[3] الجميلي:المرجع السابق، ص66

والإستراتيجية التحصيلية)، كما أعد بيجز استبانة عمليات التعلم LPQ التي تتكون من (36) عبارة لقياس أساليب التعلم السطحي، العميق، التحصيلي، وقد حظيت استبانة عمليات الدراسة SPQ باهتمام بعض الباحثين لدراسة الشروط السيكومترية للإستبانة (الصدق والثبات) ...ونتيجة ذلك قام بيجز وزملائه عام (2001) بإعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق[1] .

و الدراسة الحالية هي الأخرى قد أعدت مقياس لأساليب التعلم المفضلة في صورته الأولية لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى طلبة العلوم الإجتماعية (المقياس الفرعي الأول)،إلا أن التحليل العاملي للمقياس(الصدق العاملي) كشف عن وجود أسلوب تعلم ثالث، والمتمثل في أسلوب الدافعية الخارجية.

علاقة الدافعية بأساليب التعلم:

تعتبر الدافعية من العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الإنسان بصفة عامة وسلوك المتعلم على وجه الخصوص، وهي تلعب دورا مهما في تنشيط وتوجيه السلوك نحو الأهداف التي يسعى الفرد إل تحقيقها، ومن المؤكد أن الدافعية تعتبر نوعا من التكوينات الافتراضية تتضمن الميكانيزمات الداخلية التي تجعل الفرد يفضل نشاطا على آخر –مثل تفضيل أسلوب تعلم على آخر- وتؤثر في قوة استجابته السلوكية واستمرار السلوك الذي يعبر عن سلاسل الأفعال في اتجاه تحقيق الهدف.

وهذا ما أشارت إليه زينب بدوي أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم، فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر،وهذا ما يؤدي فعلا إلى السلوك والاهتمام بهذا النشاط دون الآخر حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته، كما أن أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إل التعلم، و في سياق عملية التعلم قد ينتقي الفرد أسلوبا للتعلم، وهو يعتمد في هذا الانتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذلك [2].

وفي هذا الصدد يعرَف أماس(1992) Ames [3] التوجهات الدافعية Motivation Orientation على أنها أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مهام بيئية أو تعليمية مختلفة، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفا معينا قصير أو طويل المدى، وقد تكون داخلية intrinsic

[1] الدردير:المرجع السابق ،ص164-165
[2] بدوي:المرجع السابق ،ص 12
[3] عن: أبو هاشم، السيد محمد :الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرماف لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود للعلوم التَّربوية والإسلامية،2010،ص 106

وتتضح في التحدي والمثابرة وحب الإستطلاع والتمكن المستقل، أو خارجية extrinsic وتتضح في تفضيل المهام السهلة، وعمل الأشياء لإرضاء الوالدين والأساتذة والإعتماد على الآخرين في إنجاز المهام (Cain ;2008) [1] .

ومنه يتضح أن الإهتمام بتحديد الأنماط(الأساليب) المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد وأهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات، يظهر وجود نمطين من التوجهات الدافعية هما : التوجه الدافعي الداخلي Intrinsic Motivation وفيه يتحرك الطالب نحو أداء المهمة من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف، ويتميز الطالب الذي يتبنى هذا التوجه بالتحدي وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق. والتوجه الدافعي الخارجيExtrinsic Motivation وفيه يتحرك الطالب نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجي المتمثل في الحصول على العلامة أو احترام الأستاذ أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين .

والدراسة الحالية قد كشفت في نتائجها،إثر الدراسة الإستطلاعية عند التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم المفضلة، أن الدافعية (الخارجية) قد شكلت أحد أصناف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع).

ومنه يمكن تعريف أسلوب التعلم الدافعي كما يلي :

أسلوب التعلم الدافعي Motivation and Learning

يعرفه إبراهيم (2001) على أنه يعتمد على مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى التفاعل الكبير مع النشاط،والتي تؤدي إلى بلوغ، وتحقيق الأهداف،وهي ضرورية لحدوث التعلم، و الدافعية قد تكون خارجية،وتكون من المعلم أو إدارة المدرسة أو ولي الأمر أو الأقران، أو تكون الدافعية داخلية وهي نابعة من الفرد ذاته، وهي مهمة جدا لأنها تكون مدفوعة برغبة داخلية لتحقيق إنجاز معين، وبالتالي تؤدي إلى شعوره بالتعلم وبالتالي كسب المعارف والأفكار[2].

ويضيف سمير مخيمر وآخرون (2014)على أنه مجموعة من محركات السلوك التي تدفع المتعلم لممارسة نشاط من أجل اشباع حاجة أو تحقيق هدف أو انجاز مهمة، وهي تؤدي إلى شعور الفرد بالرضا أو إكساب مجموعة من الأفكار والمعارف [3].

[1] عن : أبو هاشم :المرجع السابق، ص 106

[2] أحمد عبد اللطيف ابراهيم : علم النفس التعليمي،مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة،2001 ، ص404

[3] سمير كامل مخيمر وآخرون : أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية ،مجلة جامعة الخليل للبحوث، 2014 ، ص73

ومن هذين التعريفين يمكن استنتاج وجود أسلوب الدافعية الداخلية للتعلم، وأسلوب الدافعية الخارجية للتعلم، بحيث :

أسلوب الدافعية الداخلية للتعلم: عرفه لابير (Lapper (2005 [1] بأنه الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعا بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للمتعة.

أسلوب الدافعية الخارجية للتعلم: عرفه دوسي (Deci (: 1975 [2] بأنه ميل الطالب لتحقيق نشاط ما بدون ما يكون مهتم به. إذن فالنشاط المنجز يكون بهدف الوصول إلى نتائج مرغوبة أو تجنب نتائج غير مرغوبة .

وبالعودة إلى النماذج النظرية السابقة العرض، المتأمل يلتمس وجود قدر كبير من التشابه بين نموذجي انتوستل وبيجز، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العاملية التي قارنت النموذجين، فالمدخل أو الأسلوب الاستراتيجي عند إنتوستل هو نفسه الأسلوب التحصيلي عند بيجز، فكليهما يوضح نفس الخصائص التي يتبناها المتعلم في توجهاته، واذا ما تمت المقارنة بين النموذجين، فسوف يظهر ذلك بشكل واضح في الجدول التالي [3] :

جدول رقم (1): المقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز.

نموذج انتوستل	نموذج بيجز
1 - التوجه نحو المعنى الشخصي : الأسلوب العميق، ترابط الأفكار واستخدام الأدلة والدافعية الداخلية، وربط العمليات الجديدة بالخبرات السابقة	1-العمليات العميقة :الدافع داخلي، الدراسة حسب الميول، الدراسة من أجل الكفاءة. الإستراتيجية :القراءة بتوسع، ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة
2- التوجه نحو إعادة الإنتاجية الأسلوب السطحي، والالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية، مع الحفظ وتذكر الحقائق	2-العمليات السطحية :الدوافع خارجية، فالدراسة من أجل الشهادة، ومن أجل النجاح، مع الخوف من الفشل. الإستراتيجية : التوجه نحو إعادة الإنتاجية
3-التوجه نحو التحصيل :الهدف الحصول عل درجات مرتفعة ودافعية الانجاز، والرغبة في النجاح، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة.	3-العمليات التحصيلية. الدوافع :تعتمد عل المنافسة وتعزيز الذات مع الحصول على درجات عالية. الإستراتيجية :يعتمد عل التنظيم ويتبع التعليمات.

[1] أحمد العلوان، و خالد العطيات: العلاقة بيت الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر أساسي في مدينة معان في الاردن ، مجلة الجامعة الإسلامية، 2010 ،ص 686 بتصرف

[2] العلوان و العطيات: نفس المرجع ،ص686 بتصرف

[3] الحسيني، هشام حبيب :دراسة امبريقية لتحقق من نموذج فيرمونت لأساليب التعلم، مجلة دراسات نفسية ،2006، ص201

وبالرغم من التباين بين تلك النماذج النظرية، وغيرها التي لم يتسع المجال لذكرها، وأن الدراسة الحالية اكتفت بالنماذج الأكثر تطبيقا وانتشارا في تفسيرها لأساليب التعلم المعتمدة على معالجة المعلومات، إلا أن أبو هشام وصافيناز(2007) ذكرا أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى وجود تداخل كبير بين النماذج السابقة على اختلافها الظاهري؛ فتوصل أبو سريع وآخرون (1995) إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم عند بيجز و أنتوستل وشمك، كما توصل أبو هشام 2000) (إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب و أنتوستيل[1] .

ومن خلال ما تم عرضه من نظريات ونماذج لأساليب التعلم فان الدراسة الحالية تتبنى النموذج النظري لبيجز لأسلوبي التعلم(السطحي -العميق) وذلك للأسباب الآتية:

1- يعد هذا النموذج من النماذج الواضحة وسهلة التنفيذ و التطبيق .

2- يتناسب هذا النموذج مع واقع دراسة وتعلم طلبة الجامعة وعلى وجه الخصوص طلبة العلوم الاجتماعية.

ثانيا: نماذج أساليب التعلم الراجعة للسيطرة الدماغية أو السائدة دماغيا :

يذكر التراث السيكولوجي أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين، ينشط عمل كل منهما أوكليهما من خلال أساليب التعلم التي يتعرض لها الفرد وبذلك يتضح اتجاه طريقته في تناول الأنشطة العقلية التي يمارسها من خلال وظائف النصفين الكرويين(الأيسر، والأيمن) أوكليهما، حيث تختلف هذه الوظائف في تناولها لنوعية المعلومات التي تحتويها الطرق التعليمية التي يتعرض لها الفرد ويعمل النصف الأيسر في الأنشطة اللفظية والتحليلية والرمزية والمجردة والواقعية والرقمية والمنطقية والخطية بينما يتناول النصف الأيمن الأنشطة التركيبية والمكانية والحسية والحدسية والخيالية وغير اللفظية .

مفهوم السيطرة الدماغية :

يرجع مفهوم سيطرة أحد نصفي الدماغ إلى عالم الأعصاب جون جاكسون John Jackson بفكرته عن الجانب القائد من الدماغ، ويعد هذا المفهوم الأصل الذي اشتق منه مفهوم السيطرة الدماغية، إذ يعبر جاكسون عن ذلك بقوله " إن نصفي الدماغ لا يمكن أن يكونا مجرد تكرار لبعضهما البعض "، حيث بين أن التلف الذي يحدث لأحد نصفي الدماغ يفقد الفرد القدرة على الكلام، وهي الوظيفة الأرقى في الإنسان، فلا بد أن يكون أحد نصفي الدماغ هو الذي يتولى أرقى هذه الوظائف، وبالتالي هذا النصف هو النصف القائد .

[1] أبو هاشم وصافيناز :المرجع السابق

وهذا ما أكده عالم الاعصاب هيوجو ليبمان Hugoliepman، إذ أشار إلى سيطرة النصف الكروي الأيسر لدى معظم الأفراد، حيث بين أن النصف الأيسر للدماغ هو الذي يسيطر على الحركات الإرادية واللغة والمنطق، والتالي ظهر مفهوم السيطرة الدماغية والذي أصبح يشير إلى تميز أحد النصفين الكرويين للدماغ بالتحكم في تصرفات الفرد، أو ميل الفرد إلى الإعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من النصف الآخر . وتشير المراجع العلمية

(Jensen ,2001)(Springer&Deutsch,2003) [1] ذات الشأن بالسيطرة الدماغية إلى أنه يمكن تحديد نمط السيطرة الدماغية لدى الأفراد من خلال منهجين علميين هما :

تطبيق اختبارات سيكولوجية، مثل :

اختبار مكارثي لقياس السيطرة الدماغية

اداة هيرمان لقياس السيطرة الدماغية

اختبار تورانس لقياس السيطرة الدماغية

1- تقنيات التصوير بالأشعة مثل جهاز (PET)، والجهاز الوظيفي للتصوير بالرنين المغناطيسي (MRI) واختبار الصوديوم أميتال.

كل متعلم له أسلوب معين في التعلم، و الأساليب في الجانب الأيمن المسيطر من الدماغ تختلف عنها في الجانب الأيسر المسيطر منه، و يمكن معرفة أساليب التعلم عند المتعلمين من خلال معرفة الجانب المسيطر من الدماغ، و في هذا السياق قام عفانة و الجيش(2008) [2] بمقارنة بين أنماط التعلم المسيطرة على جانبي الدماغ عند المتعلمين، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول رقم(2) : مقارنة بين أنماط التعلم المسيطرة على جانبي الدماغ عند المتعلمين

الرقم	أنماط التعلم المسيطرة على الجانب الأيسر	أنماط التعلم المسيطرة على الجانب الأيمن
1	يعمل ويقرأ لوحده (منفردا)	يعمل ويقرأ في مجموعات حتى أيام الامتحانات،ويفضل القراءة الجماعية.

[1] عن : محمد صالح أبو جادوا، ، محمد بكر نوفل: تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2013 ،ص 53

[2] إسماعيل عوز عفانة، إبراهيم يوسف الجيش: التدريسٌ والتّعلم بالدّماغ ذي الجانبين، آفاق للنشر والتّوزيع ، غزة، فلسطين. 2008، ص150-153

2	يدمج المادة العلمية مع آخر ما يتوصل إليه البحث العلمي خلال دراسته لموضوع معين.	يدمج المادة العلمية مع ما توصل إليه البحث العلمي من تصورات لبعض المشاريع التي لهه علاقة بالموضوع.
3	يلتزم بالهدوء أثناء الدرس بدون أي ضجة أو لهو.	يسعى للمشاركة في نشاطات صفية ويثير ضجة،إيجابية ويتحرك في الصف من حين لآخر.
4	يواجه صعوبة في فهم الدروس باستخدام المرئيات مثل الفيديو أو الشرائح العاكسة أو الإلقاء.	يواجه صعوبة في فهم الدرس عن طريق المحاضرة وينسجم مع المرئيات والشرائح العاكسة التي يستعين بها المعلم لتوضيح الدرس.
5	دقيق وينجز أعماله لدرجة الكمال.	ينجز أعماله وواجباته بصورة كاملة ولكنه ينتقل خلال عمله من موضوع إلى آخر.
6	يفهم الدرس بصورة أفضل عندما يضع المعلم أهدافه على السبورة.	يفهم الدرس بصورة أفضل من خلال تمرير الأوراق على أهداف الدرس على المتعلمين وليس كتابتها على السبورة.
7	يتقبل المعلومات عن طريق الشرح ويكتبها في الدفتر أثناء الدرس	يتقبل المعلومات من خلال الرسومات والمرئيات باستخدام السبورة البيضاء أثناء الشرح
8	يحث المعلم على شرح المفاهيم المتسعة ويحاول تلخيصها وتبسيطها.	يحث المعلم على شرح المفاهيم البسيطة، ويحاول تبسيط الأمر بالمادة العلمية.
9	ينفرد في حل الواجبات البينية و لا يميل إلى مشاركة الآخرين	يشارك الآخرين في حل الواجبات والقيام بالأنشطة الصفية من خلال التعاون في مجموعات
10	يفهم موضوع الدرس عندما يكون الفصل هادئا ومنظما وليس فيه أي نقاش جانبي أثناء عملية التعليم.	يعي الدرس من خلال سماع المناقشات بين المعلم والتلاميذ ومشاركة الآخرين وإبداء الرأي حول موضوع الدرس.

ومن النماذج النظرية التي فسرت أساليب التعلم وفق السيطرة الدماغية، يمكن عرض أهمها في مايلي :

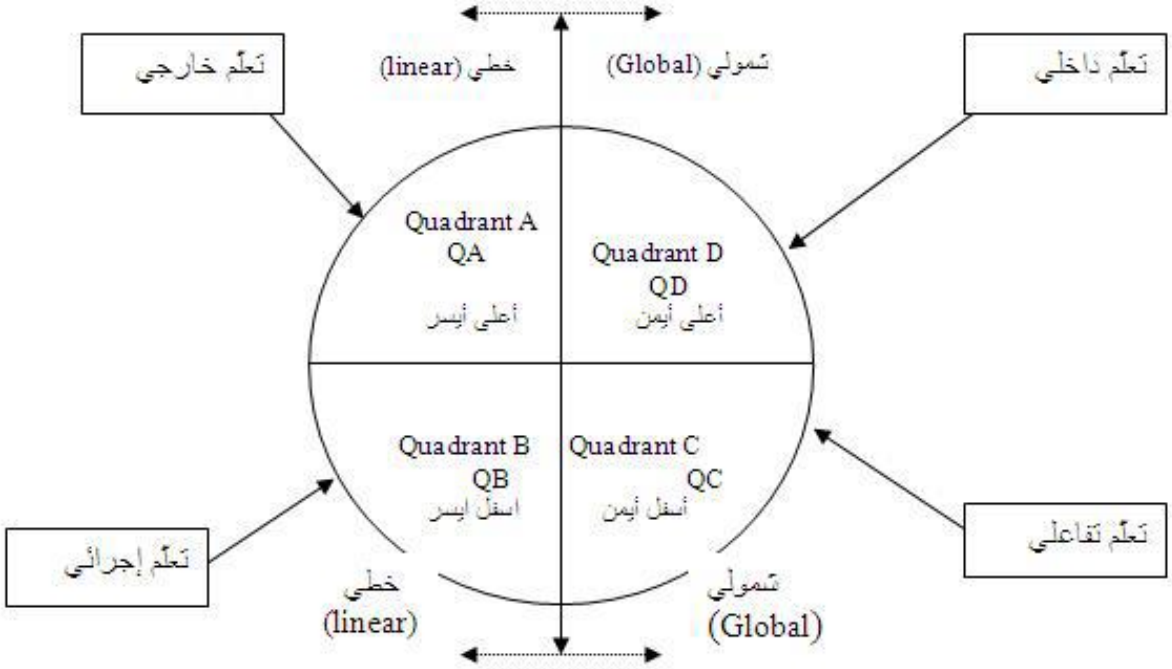
نموذج هيرمان (Herrmann) :

يعتبر Herrmann (1989) ,أن نظريتبه المسماة نظريبة الدماغ الكلي أكثر نظامية Systemic وشمولية Inclusive أكثر من نماذج التعلم الأخرى، وتهتم بالتطور والنمو للمتعلم والمتدربين خاصة في مجال الإبداع، وترى أن أنماط التعلم ليست سيمات شخصية ثابتة لكنها إلى حد ما أنماط سلوكية قابلة للتعلم.

قام هيرمان بدمج نظرية ماكلين (Mc Clean) التي تفترض وجود ثلاث أدمغة متداخلة (الدماغ العقلاني، الدماغ المتوسط،الدماغ الفطري)، أين يتم التعلم في كل منها بطريقة معينة، مع نظرية سبيري (Sperry) التي تفترض وجود دماغين أيمن وأيسر، تتم في كل منهما أشكال من التعلم، ونتج عن هذا الدمج أربعة أساليب للتعلم، هي [1]:

- **أسلوب التعلم A الخارجي External learning (الجزء الايسر العلوي من الدماغ) :** يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات وهي: المعتمد على الحقائق، التحليلي، العقلاني، والنظري، الخارجي، المنطقي، واقعي،تحليلي، الكمي، الرياضي، النقدي،التقني،المالي .
- **أسلوب التعلمB الإجرائي Procedural learning (الجزء الايسر السفلي من الدماغ) :** يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات وهي :الموجه، المخطط،المنظم، التسلسلي، الإجرائي،التفصيلي، المحافظ، المحدد للبنية، غير مخاطر،زمني .
- **أسلوب التعلم C التفاعلي Interactive learning (الجزء الأيمن السفلي من الدماغ):** يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي : المشاعري، العاطفي، الأجتماعي، البين-شخصي، التفاعلي،الرمزي، الفني، الروحي، الداعم، اللفظي، القارىء الكاتب، تعبيري .
- **أسلوب التعلم D الداخلي Internal learning (الجزء الأيمن العلوي من الدماغ):** يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي : البصري، الشمولي، الأبتكاري، التخيلي تكاملي، المفاهيمي،التزامني، الحدسي، المبادر الأبداعي، المخاطر .

[1] رواشدة، إبراهيم وآخرون:أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها على تحصيلهم في الكيمياء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،2010 ،ص263-264



الشكل رقم (4) : أجزاء الدماغ حسب تصنيف Herrmann [1]

و أشارت دراسات هيرمان إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع أسلوب السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم-التعليم، بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع أسلوب السيطرة الدماغية السائدة لديهم. وبفهم أسلوب التفكير المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر كيف يتعلم طلبته، وكيف يتخذون القرارات، وكيف يحلون المشكلات،وكيف يتواصلون، ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يعملونها .

وفي هذا الصدد أظهر نوافلة(2008) أن الحديث عن أنماط التعلم يقود إلى الحديث عن أنماط التدريس المختلفة، و يمتد الحديث أيضا إلى طبيعة العلاقة التي ينبغي أن تكون بين الأستاذ و التلميذ. فالأستاذ في علاقته العلمية و البيداغوجية مجبر على معرفة الاختلافات بين التلاميذ من حيث أنماط تفكيرهم و تعلمهم، و بالتالي استخدام مختلف الأساليب و الطرق و الوسائل والإجراءات التدريسية. و قد صنف هيرمان هذه الأساليب في أربع مجموعات حيث افترض أن الواحدة من هذه المجموعات الأربع لطرق التدريس وإجراءاته تتقابل مع أنماط التعلم الأربعة، وفيما يلي إيجاز لها :

[1] عن : رواشدة وآخرون:المرجع السابق ،ص362

- طريقة المحاضرة المقابلة لنمط التعلم A الخارجي: وهي طريقة التدريس والمفترض أن يفضلها الطلبةّ ذوو نمط التعلم A الخارجي الذي يحدث بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ. ويكون للمعلم في هذهً الطريقة الدور الأساسي، والطالب يكون مستمعا ويعمل جيدا بغرفة صفية تقليدية تعتمد المحاضرةً والكتاب المدرسي، والمعلم يزّود طلبته بالمعرفة والإجابة عن الأسئلة.
- طريقة العمل اليدوي المقابلة لنمط التعلم B الإجرائي: وهي طريقة التدريس المفترض أن يفضلها الطلبة ذوو نمط التعلم B الإجرائي الذي يحدث بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ. وتتضمن هذه الطريقةّ إتاحة الفرصة للطلبة للتعلم بالعمل اليدوي بخطوات وإجراءات محددة، وتجزئة المهارات إلى خطواتّ متسلسلة، واختبار الفرضيات، وكتابة التقارير للتجارب التي يجرونها .
-طريقة التعلم التعاوني المقابلة لنمط التعلم C التفاعلي: وهي طريقة التدريس المفترض أن يفضلها الطلبة ذوو نمط التعلم C التفاعلي الذي يحدث بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ

- طريقة العرض العملي المقابلة لنمط التعلم D الداخلي: وهي طريقة التدريس المفترض أن يفضلها الطلبة ذوو نمط التعلم D الداخلي الذي يحدث بالجزء الأيمن العلوي من الدماغ. وتبدأ هذه الطريقة بأسئلة لتجعل الطلبة يفكرون، ثم بعروض مرئية، وبعد المشاهدة يقوم المعلم بتقديم التفسيرات وتكليف الطلبة بحل بعض المسائل تتعلق بالعرض التجريبي وإنهائه بأسئلة ومناقشة [1].

نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison &Bramson) :

أوضحت هذه النظرية أن الفروق في أنماط التعلم السائدة دماغيا تؤدي إلى الفروق في التفكير، وفي الدخول إلى تناول المشكلات، فسيطرة النمط الأيسر من الدماغ تؤدي إلى استخدام أنماط التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النمط الأيمن فقد يؤدي إلى استخدام أنماط التفكير التركيبي والمثالي [2] .

نموذج تورانس (1978) Torrance :

يعد بول تورانس أول من استعمل مصطلح أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر أو كليهما معا، فقد عده مرادفا لأسلوب معالجة المعلومات، ولقد اهتم تورانس بموضوع السيطرة الدماغية وعرفها بأنها ميل الشخص إلى الإعتماد على وظائف أحد نصفي الدماغ

[1] أحمد حسين وليد نوافلة : أثر أنماط التعلم و مناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني و المؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، 2008،ص24-25

[2] حسين، حسن طاحون: أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقاتها ببعض المتغيرٌات:دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين، مجلة كليةٌ التربية جامعة الزقازيقٌ ،2003،ص 143

دون الآخر في معالجة المعلومات [1] ، حيث يرى أن الناس يميلون إلى إستخدام أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر في عملية التعلم [2] كما أشار إلى أن هناك أساليب تعلم مختلفة تبعا للنصف المسيطر من الدماغ، فهناك أسلوب يعتمد على النصف الأيمن والآخر يعتمد على النصف الأيسر، وثالث يستخدم النصفين معا بالكفاءة نفسها.

وقد حدد الوظائف المرتبطة بنصفي الدماغ، والتي تتمثل في الخصائص العقلية والنفسية الآتية:

الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الأسلوب الأيسر :

يتحدد نشاط أسلوب التعلم الأيسر في النصف الكروي الأيسر، و يتصف الأفراد الذين يوصفون بسيطرة أسلوب التعلم الأيسر، بأنهم جيدون في تذكر الأسماء، يستجيبون للتعليمات اللفظية بشكل أفضل من الحركية والبصرية، يضبطون التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، نظاميون ومنضبطون في نشاطات التجريب والكتابة، يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة أو متغير واحد، ضعفاء في عمل أشياء فكاهية،يفضلون المثيرات اللفظية والسمعية، أسلوبهم جاد في حل المشكلات، يصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام، ويحبون عرض المثيرات بطريقة منظمة وفق خطة محددة، يفضلون المشكلات أو المسائل البسيطة، ويفضلون المعلومات الواضحة التي أثبتت صحتها، ويفضلون حل المشكلات بالتجريب.

الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الأسلوب الأيمن :

يتحدد نشاط أسلوب التعلم الأيمن في النصف الكروي الأيمن، و يتصف الأفراد الذين يوصفون بسيطرة أسلوب التعلم الأيمن، بأنهم جيدون في تذكر الوجوه، يستجيبون للتعليمات البصرية والحركية، أفضل من التعليمات اللفظية، يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم بصراحة، يفضلون التعامل مع عدد من وأنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد، يفضلون اختبارات النهاية المفتوحة، جيدون في تفسير لغة الإشارات، ذاتيون في إصدار الأحكام، جيدون في التفكير لعمل أشياء فكاهية، ذو عقلية مبدعة،يتصرفون بتلقائية، دائما مجددون،جيدون في تكوين استعارات جديدة من المتشابهات، يفضلون المشكلات المعقدة، يستجيبون للمواقف العاطفية أكثر من المنطقية، يفضلون القراءة الإبداعية، يعتمدون على التخيلات في التذكر والتفكير، يستمتعون في الرسم، يفضلون البحوث في مشكلات متعددة.

الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الأسلوب الأيمن والأيسر(المتكامل) :

[1]Torrance, E. p :Hemisphericity and creative functioning. Journal of Research and Development in Education . 1982.p24

[2] Torrance : ibid.p 29

هنا يكون الاستخدام المتكامل لوظائف النصفين الكرويين للمخ الأيسر والأمين معاً، و يتصف الأفراد الذين يوصفون بسيطرة الأسلوب المتكامل بأن تذكرهم للأسماء والوجوه بالجودة نفسها، وهم نادرا ما يعبرون عن انفعالاتهم ومشاعرهم، لا فرق لديهم في التعامل مع مشكلة واحدة أو التعامل مع عدد من المشكلات في وقت واحد، وتتساوى قدرتهم على التعبير بلغة الإشارات، وقدرتهم على التعبير اللفظي، وتتساوى تفضيلا تهم للتفكير الحسي والمجرد، ويتساوى تفضيلهم للمشكلات البسيطة والمعقدة، ويفضلون المعلومات الواضحة والمعلومات الغامضة بالدرجة نفسها، ويفضلون البحوث التي تتضمن متغيرا واحدا والبحوث التي تتضمن متغيرات متعددة بالدرجة نفسها .

نموذج فليمنج Felming's Vark Moctel لأساليب التعلم:

من إعداد **فليمنج** و **بون ويل** ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة، حيث يمثل حرف V كلمة visuel ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف R وتمثل كلمة Read / Write ويدل على النمط القرائي / الكتابي، ويمثل حرف K كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/الحركي، ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدرا كية و التي يميل المتعلم للتعلم وفقها والتركيز عل كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، وهي الطريقة المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من خلال المواقف التعليمية[1] .

مما تقدم عرضه للنظريات المتناولة لأساليب التعلم المعتمدة أو الراجعة للسيطرة الدماغية أو السائدة دماغيا، يلاحظ أن تلك النظريات قد تباينت وجهات نظرها في تقسيمات الدماغ وتصنيفاته ونشاطاته، كما أكدت (النظريات) على العلاقة التفاعلية بين الجوانب الداخلية المتمثلة في الدماغ والجوانب الخارجية المتمثلة بالبيئة المحيطة بها . وأن نظرية تورانس، المتبناة في هذه الدراسة، هي الرائدة في تفسير وظائف الدماغ الأيمن والأيسر أو كليهما معا، وأنها (النظرية) لا تصدر حكما على الأفراد أو تقيس الذكاء أو الشخصية، وإنما تمد الباحث والمهتم بمعلومات عن تباينهم في معالجة المعلومات في المواقف المختلفة، و أنها النظرية التي تقدم معلومات عن كيفية عمل الدماغ، وكيفية التعامل معه بفعالية، وتجدر الإشارة إلى أن الكثير من البحوث في علم الأعصاب دعمتها، وعززتها البحوث التجريبية في التطور المدرسي وتطوير مهارات التعلم .

---

[1] Fleming, N and Mills, C : ibid.p 152)

أما نظرية هيرمان، فقد اشتهرت في تفسير أساليب التفكير، إذ سميت بنظرية بوصلة التفكير، و في حدود الإطلاع، فقد تم الاعتماد عليها في تفسير أساليب التعلم من قبل عدد قليل أو محدود من الدراسات العربية. ولهذا تم عرضها هنا باختصار، لأنه سوف يتم التفصيل فيها في الفصل اللاحق.

للإشارة فقط، أنه ربما تتوافر نماذج أخرى تتعلق بالسيادة الدماغية، لم تلتمسها الدراسة الحالية في حدود البحث والإطلاع، ويكفي القول إلى أن هذه النماذج سعت إلى توضيح كيفية اكتساب المتعلمين للمعارف والمعلومات، ومن ثم محاولة تصنيفهم إلى فئات تمكن الأساتذة والمهتمين بعملية التعلم من التعرف على نوعية طلابهم والأساليب التي تتناسب معهم وتضمينها داخل قاعات الدراسة لكي يحصل الجميع على فرص متساوية تراعي فيها الفروق الفردية وتسمح للجميع بتحقيق أقصى فائدة ممكنة مما تعلموه .

2-7-العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:

الفروق الفردية: وهي من العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم، إذ تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو[1] .

وإذا اعتبر اختلاف أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم مختلفة، و المتضمنة لأنشطة التفكير، ومهارات حل المشكلات، حيث تعتبر أساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعد على فهم كيفية إدراك وتعلم التلاميذ، وتباين مستويات التحصيل، ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي يجتازونها، تبعا للفروق الدقيقة في الحواس، والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة الاكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا، أي أساليب التعلم . ففي الحياة المدرسية يلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا للرسوب وإعادة الصف، وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة[2] .

---

[1] عبد القادر، بن محمد: دروس في التربية وعلم النفس،سلسلة مدير التكوين المهني خا رج المدرسة .المديرية الفرعية لتكوين، الجزائر،1974 ،ص284

[2] محمود عبد الحليم منسي وآخرون: علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر، 2002 ،ص372

والأمر نفسه، بالنسبة للحياة الجامعية، فالإحتكاك اليومي بطلبة الجامعة، وخاصة طلبة علوم الإجتماعية يمكّن من ملاحظة الفروق الفردية واضحة بين الطلبة، سواء في التحصيل أو في الفهم أو الإستعاب أو.....، و لعل التماس الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة،هو أساسي لإعطاء معنى أو تفسيرا للمتغيرات الثانوية الأخرى .

الفروق في الجنس :

الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إل مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الطائفية، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث عل الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور عل الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكـورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن للهرمونات دور فعـال في تشكيـل السلوك، وتؤثر عل القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين [1].

متغير العمر الزمني :

نظرا لتمييز سلوك الإنسان بصفة النمو في مختلف السمـات بمرور الزمن وبطريقة نظر منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستخدم لدراسة ومقـارنة الفـروق بين الأفراد عل مستوى الجماعـات التي ينتمون إليها ومقـارنة أداء الأفراد بمستويات نمائية متعـددة حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشر هام في قياس القـدرة عل التعلم، وإذا المتغير له دلالة وظيفيـة ترتبـط بدرجة النمو العقلـي الذي يميز الأفراد وبناء عل هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد باتجاهين أحدهما داخلي يشمـل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والآخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحـدث طور ا بعد طور حيث أكد بياجيه في نظريته هذه الشرقية في النمو العقلي المعرفي، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم المعرفي وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمة، حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية، وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسـات تسعى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناء

[1] ، فادية علوان : مقدمة في علم النفس الارتقائي، منشورات الدار العربية للكتاب ،القاهرة. 2002 ،ص 248

عل مقـــاييس ملائمة للأعمار الزمنية، التي الأفراد إلى مجـــالها، ومهما يكن الأمر فإن معيار العمـر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطرب بتقـدم العمر[1].

حيث يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة عل التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراتـه التعليمة وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقـدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير عامل العمر الزمني.

كما أشار عبد الفتاح (1995) إلى أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في أساليب التعلم لعل من أهمها ما يلي:

1- الوسط الثقافي:

أوضح عبد الفتاح (1995) أن الوسط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد كأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها، لها دور كبير في تشكيل أسلوب التعلم الذم يستخدمه الفرد ويتناسب مع تلك الثقافة [2].

ضف إلى ذلك إن الوسط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها لها دور كبير في سيادة أساليب التعلم الدماغية لديه، فثقافة المجتمع الذي يغلب عليه الخيال والإبداع والانفعال يميل أفراده إلى سيادة الأسلوب الأيمن، أما إذا كانت ثقافة المجتمع تهتم بالتفكير المنطقي والتحليلي، فيميل أفراده إلى سيادة الأسلوب الأيسر . ويضيف السليمان أن تشكيل الأساليب الدماغية تتأثر بالمحيط الذي يعيش فيه الفرد والبيئة الإجتماعية، فالأساليب تتسم بالمرونة ونموها يتأثر بالإثارة و التجارب [3].

2- القدرات الذهنية:

ذكر عبد الفتاح (1995) أن من أهم هذه القدرات :الذكاء، والإبداع، حيث هناك بعض الدراسات في هذا المجال فيما يتعلق بالذكاء، إذ تم التعامل مع عينات من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين، ومن هذه الدراسات :دراسة تان و ويلمان Tan & Wilman حيث أظهرت نتائج دراستهما

[1] موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق ،الأردن ،2004 ،ص330

[2] يوسف عبد الفتاح:الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الإمارات ، مجلة العلوم الإجتماعية، جامعة الكويت، 1995 ،ص ص33-57

[3] عبد الرحمان السليمان: بين العقل والدماغ ، مجلة عالم سابك، 2002،ص 39

فروقا في أساليب التعلم المستخدمة لدى أفراد العينة .وكذلك دراسة حنورة وهاشم 1991) ، ودراسة عبد الحميد (1995)، وكلتا الدراستين أوضحت اختلافا في أنماط وأساليب التعلم.

كما أن الدماغ هو مركز النشاط الذهني الذي ينظم كل تحركات الإنسان، وقدرات الدماغ تختلف من شخص لآخر، وهي قد تتراجع من فترة إلى أخرى نظرا لإستخدامها . السليمان(2002)، فكل خلية دماغية تولد وفيها الأستعداد للتطور والأداء لأعلى مستويات القدرة، فالمبدع والموهوب يولد ولديه موروث جيني يسمح لخلايا دماغه بإجراء كمية معالجات هائلة من المعلومات التي يصادفها في حياته[1].

ولكل واحد منا تمثيلات مفضلة يكون تأثيرها في الاستجابة أكثر من غيرها، هذه التمثيلات ذات التأثير الأكبر تدعى التمثيلات الذهنية الرئيسية، فهناك من يستجيب لتغير حجم الصورة أكثر من استجابته لتغير زاوية النظر إليها، فيكون تمثيل الحجم تمثيلا رئيسيا بالنسبة له، وغالبا ما يؤدي تغيير التمثيل الرئيسي إلى تغيير التمثيل بكامله، فيكون في هذه الحالة مفتاحا لتغيير الحالة الذهنية تغييرا كاملا، وبالتالي تغيير السلوك أو المشاعر .

3- المناهج وطرق التدريس:

أساليب التعلم لدى الطلاب ترتكز على المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والأنشطة، والبرامج التعليمية، والتي بدورها تنمي العمليات العقلية المنطقية والتحليلية المنظمة، والتي لها تأثيرها على وظائف المخ، وتؤدي إلى تفضيل أسلوب تعلم على الآخر.

ويذكر انتوستل (1982) أن معظم التقارير التي تناولت أساليب التعلم قد أكدت على أهمية المحتوى الدراسي والسياق في التأثير على أساليب تعلم الطلاب، فأسلوب التعلم المفضل للطالب قد يتأثر بإدراكه لبيئة التعلم، وأن خصائص عملية التدريس التي تؤثر في التعلم تتضمن طرق التدريس، ودرجة حماس المعلم، وسرعته ومستوى المعلومات المقدمة.أما خصائص التخصص الدراسي فتتضمن طبيعة التخصص، محتوى المناهج، مواد التعليم ووسائل التدريس، مهارات الدراسة المتاحة وربما الأكثر أهمية عبء العمل وإجراءات التقييم[2] .

[1] يوسف قطامي و مجدي سليمان المشاعلة : الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ، ط3 ، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2007 ،ص311

[2] إبراهيم بن سالم الصباطي و محمد رمضان ، رمضان : الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل ،2002،

وبالعودة إلى نظرية بيجز Biggs،وعلى وجه التحديد نموذج (MP 3) في الشكل رقم(2)، هناك عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، و عوامل متعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية، طرائق التدريس و التقييم، المناخ و الإجراءات المؤسسية)، وتتفاعل هذه العوامل لتحدد إستراتيجية الطالب، وأسلوبه في التعلم، ومن ثم تحدد المخرجات، أي أن كل عامل يؤثر تأثيرا كبيرا بالعامل الآخر، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق والمقررات الدراسية [1].

وفي هذا الصدد يرى القباطي(2001)[2] أن هناك عدة عوامل تدفع الطلاب والطالبات إلى إتباع أسلوب التعلم السطحي، ولعل من أهمها:

كثرة المواد والساعات الدراسية المقررة، فالكل يريد تدريس أبناءه وبناته كل شيء في فترة زمنية محدودة، هذا الوضع يجعل من المستحيل على الطلاب والطالبات سلوك الأسلوب العميق في التعلم وما يتطلبه من الغوص في أعماق الموضوعات المقررة واكتشاف أسرارها، كما أن كثرة الموضوعات والدروس لا تعطي الطالب فرصة لمتابعة تلك الدروس بشكل أكثر عمقاً.

طبيعة المادة العلمية المقدمة: تعد من العوامل التي تساعد على انتشار التعلم السطحي فمناهجنا التعليمية تعنى في المقام الأول بتزويد الطلاب بأكبر حصيلة ممكنة من الحقائق والمعارف، دون أن تعنى بقيمة هذه الحقائق والمعارف ومدى صلتها بحياة الطلاب التي يعيشونها، ولا بمدى نفعها في خدمة المجتمع وحل مشكلاته. فالطالب يتعامل في الغالب مع معلومات لا يرى فيها قيمة كبيرة، أو بمعنى أدق معلومات علاقتها بما يعيشه ضعيفة، ومن ثم تكون قدرته على الإسهام في دراسة هذه القضايا محدودة جداً .كما أن المناهج التعليمية تتجاهل أصلاً ما لدى الطالب من قدرات عقلية وإمكانات فكرية ومواهب متنوعة، فلا تكشف عنها ولا تنمي ما يظهر منها، بل قد تعوق أحياناً نمو المتعلم وتعرقل مسيرته في جوانبها العقلية والخلقية والوجدانية.

نظام القياس والتقويم المتبع في المدارس الجامعات: وهو العامل ثالث الذي يشجع الطلاب على أسلوب التعلم السطحي، حيث يعتمد بالدرجة الأولى على الاختبارات التقليدية التي تقيس قدرة الطالب على حفظ أكبر قدر ممكن من المعلومات .وهذا النظام التقويمي لا ينسجم إطلاقاً مع أسلوب التعلم العميق الذي ندعو إليه.

ويؤكد مزيان والزقاي (1424هـ) [1] بأن نظم التعليم تتميز بالانتقال من السهل إلى الصعب، وتعود على الحفظ والترديد، وتسير وفق العلاقة المنطقية بين عناصر المادة التعليمية، مع معالجتها

[1] الدردير : المرجع السابق ،ص163

[2] القباطي، 2001 ،ص 58-62

معالجة عمودية مرتكزة على اللفظ، كما أنها ترتكز على المحاضرة كطريقة التدريس، يطغى فيها الشرح اللفظي لمعلومات تقدم على أنها حقائق مكتملة لا تحتمل الجدل، مما قد يشجع على المسايرة والتقليد وتعزيز العمليات المنطقية والتحليلية واللفظية الذي يتفوق فيه النصف كروي الأيسر للدماغ عند الطلاب

العلاقة بين أساليب التعلم والتخصص العلمي :

تساهم التجارب التعليمية المبكرة في تشكيل أساليب التعلم لدى الأفراد وذلك من خلال تأسيسها لنزوع إيجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية ومن خلال تعلم الطلاب كيف يتعلمون، فالتعليم الابتدائي يكون عاما وتبدأ عمليات التخصص في التطور في المرحلة الثانوية وتزداد هذه الميول التخصصية في سنوات الجامعة أو التعليم العالي.

وقد أجرى مرزوق[2] (1990) دراسة بهذا الصدد هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الطلاب المتفوقين دراسيًا والطلاب المتخلفين دراسيًا، وكذلك الفروق بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم وذلك لدى عينة مكونة من (90) طالبًا جامعيًا منهم (45)طالبًا متفوقًا دراسيًا و(45) طالبًا من المتأخرين دراسيًا بتخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والرياضيات وبتطبيق مقياس أساليب التعلم تبين:

- وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى كل من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا.

-لم توجد فروق في أساليب التعلم بين الطلاب في التخصصات المختلفة.

كما أجرى إيمانويل وبورتر [3] Emanuel & Portter (1992) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين الطلاب ذوي المستويات الدراسية المختلفة والتخصصات المختلفة في أساليب التعلم المفضلة وذلك على عينة مكونة من مجموعة طلاب المدارس العليا قوامها (327) طالب من طلاب المدارس العليا و (235) طالبًا من طلاب الجامعة، وبتطبيق استبيان جراشا-رشيمان (Grasha-Richmann)لأساليب التعلم والذي يقيس (6) أساليب مختلفة أشارت النتائج إلى:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعة في أساليبهم المفضلة في التعلم.

---

[1] محمد مزيان و نادية مصطفى الزقاوي:مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية، دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، (1424ه- 2003)،ص ص7-42

[2] عبد المجيد أحمد مرزوق، مرزوق: دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 1990 ، ص ص 597.- 615

[3] Emanual, R. C. & potter, W. J: Do students, style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major? Research in higher Education;1992;p395-414

-و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم.

ولنفس الهدف أجرى ياسر وكاظم(1998)[1] دراسة على طلاب جامعة (قار يونس) وقد تكونت العينة من (131) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة من بعض الكليات الأدبية والعلمية وبتطبيق مقياس" شمك " لعمليات التعلم، والذي يقيس أربعة أساليب تبين أن:

- طلاب العينة يستخدمون أساليب التعلم بدرجات متباينة، وأن أدنى متوسط كان في أسلوب الدراسة المنهجية.
- لا توجد فروق ترجع للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية وذلك في أساليب التعلم الأربعة، باستثناء متغير التخصص الدراسي في أسلوب الاحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي

من خلال الدراسات السالفة الذكر يتضح أن بعضها (إيمانويل وبوتر) أثبت أن للتخصص الدراسي دورًا في تحديد أساليب تعلم الطلاب بينما تنفي أخرى ذلك كدراسة مرزوق، ودراسة ياسر وكاظم.

[1] عن : ربيعة جعفور و حورية ترزولت: أساليب التعلّم، مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي ، مجلة جامعة قاصدي مرباح ورقلة،الجزائر،2013،ص ص 197-214

خلاصة :

إن أساليب التعلم تركز على كيفية حدوث التعلم وليس على كمية ما يتعلمه أو ما يكتسبه الفرد من معلومات ,فهو يمثل السلوك المميز الذي يعمل مؤشراً على كيفية تعلم الفرد من بيئته، وتشير أساليب التعلم إلى كيفية تفضيل الأفراد(الطلبة) للتعلم، والطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات، فالفهم الحقيقي والاهتمام بالمادة وربط الأفكار النظرية بالواقع ...وغيرها تعد من مؤشرات أسلوب التعلم العميق، والطلبة الذين لا يقبلون بحماس على الدراسة ولا يهتمون بتحليل وتفسير المعلومات وتلخيصها....وغيرها التي تعبر عن أسلوب التعلم السطحي،ومن ضمن العناصر المهمة التي حددها بيجز Biggs في بنية أسلوب التعلم لدى الفرد(الطلبة) هو دافعيته، حيث الذين يفضلون الأسلوب العميق في التعلم هم مدفوعين داخليا بالتعلم والدراسة، بينما هؤلاء المفضلون للتعلم السطحي،هم مدفوعين بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية.

وازداد الاهتمام بدراسة أساليب التعلم والتفضيلات الدماغية من خلال إعلان عقد التسعينات عقدا للدماغ نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين، فهناك العديد من النماذج التي فسرت حدوث التعلم، أولاها و الأكثرها شهرة هو نموذج تورنس Tofrrance الذي صنف الأفراد (الطلبة) في لأساليبهم المفضلة للتعلم وفق سيطرة أحد نصفي الدماغ أوكليهما، حيث أهم ما يميز طلبة أسلوب التعلم الأيمن هو الإبداع و الابتكار من خلال التعامل مع المعلومات والأفكار، في حين طلبة أسلوب التعلم الأيسر يفضلون الأعمال المنظمة و المخططة، والتعامل مع الأفكار بطريقة لفظية، بينما طلبة أسلوب التعلم المتكامل أي المرتبط بنصفي الدماغ معا يتميزون بالتساوي في تفضيلاتهم أثناء التعامل مع المعلومات والأفكار اللفظية وغير اللفظية وغيرها من المثيرات الموجودة في كل نصف من الدماغ .

وعليه، اتضح أن أساليب التعلم تتصف بالتشعب وتعدد الأبعاد كما تتصف أيضا بالثبات النسبي، حيث يمكن في ضوئها تحسين الممارسات التدريسية داخل حجرات الدراسة واختيار أفضل طرق وأساليب التعليم والتعلم المناسبة لما يفضله المتعلمون من هذه الأساليب، ولعل تصنيف أساليب التعلم بأشكال ونماذج متعددة ليخدم الجانب التعليمي وليسر الأهداف التعليمية للبحث التربوي، ويزود المعلمين بطرق منظمة لتطبيقات التعلم الفردي والجماعي في غرفة الصف، ويفيدهم بالتعرف على التعددية الثقافية والنفسية لدى المتعلمين واختيار البرامج وتنويع طرق التدريس، والتي تتناسب وهذه التعددية التي ترجع إلى جملة عوامل تسهم أساسا في تشكل أساليب التعلم على النحو الذي يفضله كل متعلم.

الفصل الثالث : أساليب التفكير المفضلة

تمهيد

3-1- لمحة تاريخية عن أساليب التفكير

3-2_ تعريف أساليب التفكير المفضلة

3-3-أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية

3-4-الأهمية التربوية لأساليب التفكير المفضلة

3-4- المبادىء المميزة لأساليب التفكير

3-5- نظريات أساليب التفكير والسيطرة الدماغية

3-6- العوامل المؤثِرة في أساليب التفكير

3-7- أدوات قياس أساليب التفكير حسب التقسيم الرباعي للدماغ

خلاصة

تمهيد :

سبحان الله الذي ميز عباده عن سائر المخلوقات بالعقل، فله عز وجل الفضل والمنة وله الحمد حتى يرضى وبعد الرضى والحمد لله على كل حال، فالمتأمل في الدماغ لوهلة يجد أنه كتلة من نصفين مرتبطة بجسر في المنتصف وله وزن وحيز في جسم الإنسان ممتلئ بشبكة عصبية معقدة التركيب،و الخوض فيها يحتاج دراسة ممتدة، ولكن المهم في الدراسة الحالية هو ما يلاحظ أن لكل شخص طريقة تفكير خاصة به، و إن هذا شخص يمتلك بديهية، و آخر منطقي، و الكثير من

المميزات التي تجعل الأشخاص مختلفون عن بعضهم في طرق تفكيرهم، هذه الملاحظة هي التي جعلت من العالم روجر سبيري فائزا بجائزة نوبل عام (1981)، حيث أنه ذهب يبحث اختلاف الأشخاص في مستويات التفكير والقرارات في مجال بحث انقسام الدماغ مع العالمان فيزل وهوبل.

فالإنسان أثناء حياته اليومية قد لا يتبع طريقة واحدة من التفكير بل تتعدد الطرق والأساليب التي ينتهجها، كما تختلف تلك الأساليب من شخص لآخر، فقد توصل العلماء إلى وجود عدة أساليب نتبعها في عملية التفكير، حيث لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير والتي يُوظف بها قدراته ويتمكن من خلالها من اكتساب المعارف وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها والمهام التي يتولَّاها.

و الاختلاف في أساليب التفكير المفضلة عند طالب الجامعة يعد تعبيرا عن شخصيته ومن الممكن أن تقود إلى تحقيق أهدافه أو قد تبعده عن تحقيقها.

الأمر الذي توضحه عناصر هذا الفصل: فبعد عرض اللمحة التاريخية لتطور اهتمام العلماء والباحثين في تناول أساليب التفكير، سوف يتم التطرق أولا لبعض تعاريف التفكير و خصائص الطالب المفكر، ثم عرض أهم تعاريف أساليب التفكير،أهميتها و مبادئها، يليها تصنيفاتها وفق نظريات الهيمنة أو السيطرة الدماغية.

ضف إلى ذلك، أساليب التفكير تلك لا تتشكل من فراغ، وإنما هناك عوامل تؤثر على تعلم الفرد(الطالب) لتلك الأساليب منذ الصغر وحتى الكبر، ومنها: الثقافة، الأسرة، والجنس (ذكر أو أنثى)، والعمر،.... فتلك العوامل لها دور في تحديد الأساليب التي يمكن أن يتبعا الفرد(الطالب)، ولكن هذا الأخير وحده هو من يقرر أي تلك الأساليب يفضل، وما الذي سيساعده على مواجهة مواقف وظروف الحياة(الدراسية الجامعية)، ويتيح له فرصة التعبير عن نفسه وقدراته ومهاراته الكامنة بداخله .

3-1- لمحة تاريخية عن أساليب التفكير:

احتلت دراسة التفكير مكانة خاصة في علم النفس المعاصر مع بداية النصف الثاني من القرن الماضي، وتبلورت في اتجاهات جديدة من مجالات علم النفس والتفكير الإنساني، فالاتجاه المعرفي في علم النفس شهد اهتماماً متزايدا بسيكولوجية التفكير والعمليات المعرفية، كواحدة من مجالات الفروق الفردية .ويعد التفكير وأساليبه (Thinking Styles) واحد من المجالات العقلية للفروق الفردية بين الأفراد.

ومصطلح الأسلوب ظهر في عدد من فروع المعرفة و تطور في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية، و التعلم، و الدفاعية،و المعرفة، و يذكر ستيرنبرغ و زهانج (2005) & sternberg

Zhang أن البحث في دور أساليب التفكير و التعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد نصف قرن، و لكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه البعض منهم " فرنون " إلى الأدب اليوناني والبعض الآخر إلى "جيمس " في حديثه عن الفروق الفردية، و آخرون إلى " ألبورت " في فكرته عن أسلوب الحياة، و البعض إلى" يونغ " في فكرته عن أنماط الشخصية، و بداية من النصف الثاني من القرن الماضي نال موضوع أساليب التفكير اهتمام الباحثين و الدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية .

فكل من زهانج Zhang [1](2003b)، وستيرنبرغ و زهناج (2005) [2] Sternberg & Zhang قد أشارا إلى أن الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى،و أن أكثر المصطلحات العقلية انتشارا هي : الأساليب المعرفية،و أساليب التفكير وأساليب التعلم، فأما الأساليب المعرفية فتستخدم لتصف إدراك الفرد لمعلوماته، أما أساليب التفكير فتصف كيفية تفضيل وتوظيف الفرد لمعلوماته التي إكتسبها أثناء أو بعد التعلم في التفكير، وأما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستخدم في التعلم، فظهرت مجموعة متنوعة من نظريات ونماذج أسهمت في زيادة الإختلاف والتعقيد في هذا المجال،حيث ظهر كل منها منفردا في محاولات تفسير أساليب التفكير دون أي إشارة إلى الأنواع الأخرى من الأساليب .

وقد أضاف زهانج Zhang [3] (2010) أن مفهوم أساليب التفكير (Styles thinking) مرتبط بدراسة علم النفس المعرفي بصورة كبيرة، إذ أن جذور البحث في أساليب التفكير ظهرت في بداية السبعينات من القرن العشرين كتسمية وكمفهوم خاص ومنفصل عن مفهوم الأنماط وذلك لتمييزه عن مفهوم الشخصية، إذ أن مفهوم النمط مرتبط أكثر بالشخصية،وأن مفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي، ولاسيما موضوع التفكير، فمثلا هناك أنماط الشخصية ليونج وهناك أنماط قائمة مايرز وبيجز وعليه فاستعمال مصطلح أنماط هو أكثر ملائمة لدراسة الشخصية، أما استعمال مصطلح الأسلوب فهو أكثر ملائمة لدراسة التفكير .

وأشار العتوم (2004) أن تورانس (Torance) كان أول من استخدم مصطلح أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام احد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج

[1]Zhang. L :"Contributions of Thinking Styles to Critical-Thinking Dispositions." The Journal of Psychology . 2003(b). PP 517-544.

[2]Zhang, L.; Sternberg, j: A Three - Fold Model of Intellectual Styles, "Educational Psychology Review, 2005. PP 91-110.

[3]Zhang, F: Do Thinking Styles Contribute to Metacognitio Beyond Self-Rated Abilities? Educational Psychology.2010.p79

النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية . أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العقلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطريقة تفكير الآخرين . كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين [1].

وعاد زهانج(2011) Zhang قائلا أن أساليب التفكير ظهرت على يد العالـم المعرفي روبرت سترنبرج Sternberg Robart، و إليه تنسب هذه التسمية وله الفضل الكبير في ظهور مفهوم السيطرة العقلية الذاتية التي طورها العالم المعرفي زهانج Zhang فيما بعد إلى مفهوم الحكومة العقلية الذاتية بناءا على النظرية المعرفية لسترنبرجSternberg، ورغم تقلصالعمل في أساليب التفكير كما ونوعا في منتصف الثمانينيات من القرن العشرين فان الاهتمام بأساليب التفكير عاد بعد ذلك بقوة من خلال إجراء دراسات وأبحاث منفصلة ومستقلة عن أساليب التفكير وفق اطر ونماذج لعلماء كثيرين منهم: كوريCurry ، ريدنج و شيما Riding&Cheema ، سترنبرجSternberg ، هيرمانHerrmann ، ثاير Their و هاريسون و برامسونBramison & Harrison ، واختلفت هذه النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى واختلاف الأهداف [2].

ولعل ازداد الاهتمام بدراسة أساليب التعلُّم والتفكير و التفضيلات الدماغية، كان من خلال إعلان عقد التسعينات عقدا لدراسة الدماغ نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين والتي تفوق ما عرف عنه في تاريخ البشرية، حتى يمكن القول أن الدماغ البشري جهاز فريد في الكائن الحي سواء كبنية أو وظائف، فروابطه وديناميا ته وعلاقته بالجسم والعقل لا يماثله شيء آخر تعامل معه العلم حتى الآن.

و بعبارة أخرى، شهد مجال علم الأعصاب تطورا كبيرا في نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة بفضل التطور التكنولوجي واختراع الأجهزة الطبية المعقدة التي أتاحت للعلماء والمختصين دراسة جسم الإنسان بصورة أكثر عمق وأدق تفصيل، وساهم ذلك في تنامي الدراسات في علم النفس الفيزيولوجي وتزايد الاهتمام بدراسة العلاقة بين السلوك الإنساني و الجهاز العصبي و بالخصوص الدماغ و مكوناته.

[1] عدنان العتوم :علم النفس المعرفي :النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004، ص 202

[2] Zhang.L : Thinking styles and cognitive Development. Journal of Genetic-psychological .2011.p32

وفي هذا الصدد أشار(محمد كامل،2004) [1] أنه " منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين عندما نجح هانز بيرجر في تسجيل النشاط الكهربائي للمخ الإنساني، فقد تطورت بصورة مذهلة علوم المخ و الأعصاب و الفسيولوجيا و الحاسبات الآلية و علوم الاتصال إلى الدرجة التي جعلت علماء النفس يطالبون بمراجعة المفاهيم و النظريات و أدوات التنظير السيكولوجي بما يواكب تلك الثورة العلمية الفائقة، وتلبية لذلك الامتزاج بين فروع المعرفة العلمية فقد قدم البعض من العلماء نماذجا لتفسير السلوك والشخصية يقوم على تصورهم لوظائف المخ " .

وأشهر النماذج التي تناولت تقسيمات المخ وفقا لوظائفه : العالم الأمريكي **روجر سبيري** (Spyri) سنة(1960) ، فقد أثبت بالبحث أن الدماغ مقسم إلى نصفين، كل نصف منه متخصص في أعمال معينة، فالنصف الأيمن مسؤول عن التمييز بين الأشكال والتذوق والإبداع والإحساس بالجمال، أما النصف الأيسر فهو مسؤول عن الإدراك والتحليل والإتصال خاصة لغة الكلام وقد نال جائزة **نوبل** على إكتشافه الفريد هذا .

ثم جاء **بول ماكلين**(MacClen) في السبعينيات من القرن الماضي موضحا أ ن دماغ الإنسان يتكون من ثلاثة أدمغة، إلى أن إستخدم **هيريمان**(Herrmann) فكرة **روجر سبيري** (Spyri) وفكرة **بول ماكلين**(MacClen) ليبدع فكرة جديدة ألا وهي تقسيم الدماغ إلى أربعة أرباع، وهذا إنتقال من العلم إلى الرمز ليصبح الدماغ رباعي التكوين [2].

وهيرمان هو رئيس شركة أوجدت تكنولوجيا شيوع المخ ونظريته التي شاعت في أمريكا. [3]

والدراسة الحالية قد تبنت النظرية التشريحية للدماغ الرباعي لهيرمان الشهيرة باسم "بوصلة التفكير"والتي سوق يتم التفصيل فيها في عناصر لاحقة.

3-2- تعريف أساليب التفكير:

قبل التطرق إلى أهم التعريفات الواردة عن أساليب التفكير، لابد من توضيح بإيجاز **ماهو التفكير؟**

---

[1]عن: محمد بلكرد : بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، دكتوراه ل م د في علم النفس ،جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم- ، الجزائر،2017،ص104

[2] محمد نوفل و فريال أبو عواد : الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية ، مجلة الأردنية في العلوم التربوية،2007 ،ص 145

[3]http://www.hbdi-uk-com/press/hartston.asp

فالتفكير يعد من أهم المفاهيم التي اهتم بها العلماء والباحثين، كونه من أهم العمليات العقلية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، فقد عرفه قاموس مصطلحات صعوبات التعلم بأنه:" من الأنشطة العقلية التي نستخدمها استخداما كبيرا جدا للتعرف والتحليل والتركيب والاستنتاج والاستدلال وفي أمور الحياة جميعها بسيطها ومركبها" [1].

وعرفه جروان(1999) بأنه" سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة : اللمس والبصر والسمع والشم والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية البحث عن معنى في الموقف أو الخبرة . وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد . ولذلك فهو يتضمن استكشافا تجريبا، ونتائجه غير مضمونة" [2].

فالتفكير يمثل أعقد شكل من إشكال السلوك الإنساني فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعدَ من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيرة من المخلوقات وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنه مع تركيبه البسيط عند الحيوان واستطاع الإنسان من خلاله أن يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه [3].

و التفكير بالنسبة للطالب يعرف على أنه: 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 [4].

وعليه، يظهر أن تعريف التفكير ليس أمرا سهلاً، ولكن يمكن القول بشكل عام أن التفكير هو أي نشاط عقلي يقوم به الفرد سواء كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما يتضمن تفكيراً، فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء موقف معين، وهو يجعل للحياة معنى، إلا أنه (التفكير) عملية عقلية معقدة ومتشابكة، كونه تتدخل فيه عمليات عقلية أخرى، كالإنتباه، التذكر، الإدراك و الذكاء، وينشط التفكير نتيجة لدوافع أو أهداف عند الشخص، ولا يمكن رؤيته، بل يستدل عليه من خلال سلوكات الفرد...

---

[1] مسعد أبو الديار وآخرون: قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها،ط2، مركز التقويم و تعليم الطفل،الكويت، 2012،ص 67

[2] فتحي عبد الرحمن جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة 1999، ص 33

[3] يوسف قطامي: النظرية المعرفية الاجتماعية ، دار الفكر ، ط1 ، عمان ، الأردن. ، (2004)،ص13

[4] نايفة قطامى : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية،دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، (2001)،ص12

خصائص الطالب المفكر:

تتحدد مهمة الأستاذ أثناء الدرس كمدرب على التفكير، أين ينظم موقف التعلم يساعد فيه الطلبة على الأعمال الذهنية بأقصى فاعلية، وتنظيم هذا التفاعل إلى أن يحقق الطلبة نموا وتطورا عمليا وذهنيا وخبراتيا، وطالما أن للأستاذ هذا الدور الهام، كان عليه أن يدرك ويستوعب خصائص الطالب المفكر الذي يوظف آلة تفكيره أقصى توظيف، و ذلك بهدف تنمية شخصيات مفكرة، ومن هذه الخصائص المميزة للطالب المفكر ما يلي: [1]

أ. **التسامح مع الغموض:** ويتضمن أن يدرب المعلم طلبته على أن يتفاعلوا مع المواقف الغامضة بتسامح و تقبل و إيجابية و النظر إليها نظرة المتفحص و المتسائل و المتقلب بهدف إدراك وتنظيم استيعابهم له حتى يتسنى لهم قولبته وفق أسلوب معالجتهم، كما أنه ينبغي أن يتاح لكل طالب في كل المواقف أن يمارس فرديته و أسلوبه في المعالجة و تحديد النهاية و حالة الاتزان التي يشعر بها بإيجاز.

ب.**الترحيب بالخبرات الصعبة:** يعتبر دور المعلم في التفكير دورا هاما في هذا المجال وهو إعداد الموقف والخبرات الصفية التي تتحدى مستوى تفكير الطالب و وضعه أمام مواقف تخل توازنه وتستدعي منه جهدا ذهنيا متفوقا لتحقيق حالة التوازن والتكيف والراحة.

ج.**الروية والاتزان:** يتيح الموقف الصفي أمام الطالب فرصة ممارسة التروي والتأني بتوجيه من المعلم وتحث رعايته لهذه الممارسة حيث ينجح هذا الأخير في تحقيق ذلك حينما يندمج سلوكا ذهنيا مترويا ومتزنا ويكون ذلك بعرض نماذج التفكير بصوت مسموع أمام طلبته ثم يناقشهم في ذلك ويتقبل النقد ويتسامح معها، وهكذا يدربهم على عدم القفز إلى النتائج بسرعة والتروي في الوصول إلى الاستنتاجات والأحكام.

د. **التأمل والتصور:** على المعلم أن يهيئ الظروف البيئة للطالب لكي يمارس عملا ذهنيا صامتا وخبرات تستدعى استخدام مخيلته وفرصا يقيم فيها علاقات أشياء حسية وأشياء شبه حسية، كما أنه عليه أن يتيح عدة مواقف أمام الطالب للتعبير عن مشاعره أمام زملائه مما يقوي ثقته بنفسه ويساعده علي تحقيق ذاته وبذلك يكون مدفوعا دفعا داخليا لأن يمارس التأمل والتصور والتفكير في الصف أولا إلى أن يعتزز هذا الاتجاه ويقوى فينقله بعد ذلك إلى مواقف حياتية واقعية.

وبذلك يكون الأستاذ مدرب تفكير الطالب في صف يشكل بيئة ثرية وغنية مثيرة للتفكير ومرحبة بتأمل الطلبة وتصوراتهم ومشجعة لهم على التروي والاتزان ومتيحة لركوب الصعب

[1] نايفة قطامي: تعليم التفكير لجميع الأطفال ، دار الفكر.،عما ن، الأردن،2007، ص74 -75

والتعامل مع الغريب والجديد والغامض، ويكون الصف جراء ذلك مختبرا يمارس فيه الطالب حيويته ونشاطه وفرديته و يدرب فيه على الاستقلال والتميز.

كما لخص علي تعوينات (2009) خصائص التفكير بصفة عامة فيما يلي:

- سلوك هادف لا يحدث من فراغ أو دون هدف .
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد أكثر فأكثر بتراكم خبراته .
- يتشكل التفكير من خلال عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير)، والموقف أو المناسبة أو الموضوع الذي يدور حوله .
- يحدث التفكير بأنماط(أساليب) مختلفة (لفظية، رمزية أوشكلية، ...إلخ) [1].

وانطلاقا من الخاصية الأخيرة، يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم المعاصرة التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين في مجال علم النفس التربوي، ولقد تعددت تعاريف أساليب التفكير والتصورات المحددة لها، حيث كل منها يتناول جانبا من جوانب أساليب التفكير، و يمكن ذكر البعض منها:

تورانس (1982) Torance: أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين [2].

قطامي (1990) : أسلوب التفكير هو أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة و الخبرة و المعلومات و يسجلها ويرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية[3] » .

ستيرنبرج (1992) Sternberg : أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في

[1] علي تعوينات: البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسات التعليم والتعلم، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، الأبيار ، الجزائر،2009،ص 202

[2] العتوم : المرجع السابق ، ص202

[3] محمد محمود غانم: مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة، عمان الأردن،2009،ص30

الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن [1].

ستيرنبرج (1994) Sternberg: طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة وإنما تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية –أساليب التفكير – القدرات)، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطالب [2].

بارون (1995) Baron : أسلوب التفكير هو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الشخصية [3] .

صفاء يوسف الأعسر(2000) :أساليب التفكير تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة[4] .

ستيرنبرج (Sternberg(2004: مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم , وانجاز المهام والأعمال وسيطرة الفرد الذاتية على عقله , ويستخدمها الطلبة بصورة خاصة لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية[5].

قطامي (2007) : الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، والطريقة التي يدرك ويرمز ويسجل ويدمج فيها هذه المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، و يسترجعها بوسائله التعبيرية الخاصة، إما بوسيلة حسية أو صورية أو رمزية بالحرف والكلمة والرقم[6] .

---

[1] Sternberg, R. "Thinking styles. Theory and assessment at the interface between intelligence and personality". New York. Cambridge University press.1992.p68

[2] الدردير:المرجع السابق،ص 149 -150

[3] غانم :المرجع السابق،ص29

[4] الدردير:المرجع السابق ،ص25

[5] سترنبرج، روبرت، ترجمة: يوسف، عادل سعد : أساليب التفكير، سلسلة قراءات في علم النفس التربوي المعاصر ، مكتبة النهضة المصرية، مصر، القاهرة،2004، ص34

[6] قطامي :المرجع السابق ،ص 97

هاريسونون برامسون Harrison & Bramson (2008) : أساليب التفكير هي الطرق والإستراتيجيات(العقلية) الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو عن بيئته وذلك حيال ما يواجهه من صعوبات ومشكلات كي يتغلب عليها [1].

فلاك Fleck :" أساليب التفكير هي مجموعة من الأفكار التي تحدد لنا مجموعة من الأفراد الذين يتبادلون ويتفاعلون فكريا ثم يأخذ الفرد منها متجها حسب التطور التاريخي لمجاله الفكري والمعرفي والثقافي، أي أن أساليب التفكير تكون خاصة " [2].

نوفل، وأبو عواد (2012)على أنها: الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني [3].

الإبراهيمي (2012) : مجموعة من الطرق واستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لتوظيف قدرات الأفراد لإكتساب المعارف وتنظيم الافكار، وتتميز هذه الأساليب بجانب عاطفي هو التفضيل أي ميل الفرد إلى استخدامها أكثر من بقية الأساليب الأخرى، كما تساعد هده الأساليب في فهم الشخصية وتحديد العلاقات المهنية بشكل جيدا فضلا عن مسؤولياتها على الفروق الفردية بين الأفراد [4].

يستخلص من هذه التعريفات أن أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة في التعامل مع المعطيات والمواقف التي تواجه الفرد(طالب العلوم الإجتماعية) في حياته اليومية(الدراسية الجامعية)،-وحسب الدراسة الحالية -يكون ذلك وفق السيطرة الدماغية لأحد النصفي الكرويين للدماغ أو بالأخص أحد أرباع الدماغ أو أكثر، وهو لا يعنى القدرة (التي تعني الكفاءة والجودة في إمكانية أداء شيء ما) بل طريقة استخدام القدرة، وكيف يحب الفرد(الطالب) أداء شيء ما، وهذا قد يعني أنه لا يملك أسلوبا

[1]Harrison and Bramison :"intellectuall style, Theory and classroom; implication" New York Cambridge university press. 2008;p12

[2] François Grison:Les sciences autrement élément de philosophie à l'usage des chercheurs curieux ,éditons quae ,France ,2011,p53

[3] محمد نوفل، فريال أبو عواد:،أساليب التفكير الشائعة في نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية ، 2012 ،ص1218

[4] مكي فرحان الإبراهيمي: طرائق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، ورقة عمل أعدت للمؤتمر الدولي، جامعة البلقاء التطبيقية،الاردن ،2012،ص16

واحدا في التفكير بل يملك عددا ومساحة واسعة ومتنوعة من الأساليب أو ما يسمى بروفيلات من أساليب التفكير، والتي تتلاءم مع المهمات والمواقف التي يكون الفرد(الطالب) بصدد التعامل معها أثناء دراسته الجامعية.

3-3- أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية :

يتداخل مفهوم أساليب التفكير مع العديد من المفاهيم النفسية، وفي نفس الوقت يتميز عن هذه المفاهيم، فهو ليس بقدرة وليس بنمط من أنماط الشخصية وكذلك ليس باستراتيجية، ولولا هذا التميز عن هذه المفاهيم لما كان للبحث والدراسة في أساليب التفكير أي قيمة علمية أو عملية، فبنيته المستقلة بذاتها كمفهوم وفي الوقت نفسه طبيعة علاقاته المتداخلة مع المفاهيم النفسية الأخرى هي التي تكسب هذا المفهوم شرعيته كمفهوم خاص، يأخذ البحث فيه منحى علمي وجدي، وفيما يلي استعراض لأهم المفاهيم النفسية التي قد يحدث فيها الخلط بين الأسلوب و بينها:

أساليب التفكير و القدرات: Abilities & Styles Thinking

إن من بين أهم النقاط التي ركز عليها ستيرنبرغ Sternberg عندما طرح نظريته لأساليب التفكير،هي أن الأساليب ليست بقدرات ولكنها تمثل تعبيراً عن هذه القدرات، ولكي يتم إدراك حقيقة هذا الإدعاء يجب التعرف عن ما هي طبيعة القدرات . يشير الأحمد (2001) إلى أن القدرات عبارة عن مضمون للمعلومات ومكوناتها، وأن هذه القدرات محدودة الانتشار والامتداد، وتختص بمجال معين أو وظائف معينة مثل القدرات العددية والرياضية واللفظية، في حين تتواجد الأساليب في جميع مجالات القدرات بالإضافة إلى مجال الشخصية بخصائصها وسماتها المختلفة [1].

فالشخص قد يكون لديه قدرة على التفكير الإبداعي ولكنه لم يستخدم الأسلوب المناسب للتعبير عن هذه القدرة كالأسلوب التشريعي أو التحرري، فيظهر هذا الشخص و كأنه لا يمتلك هذه القدرة لأنه في الحقيقة لم يظهر هذه القدرة بالشكل الصحيح، وللأسف فإن الكثير من طلاب مدارسنا يقعون ضحية فرض أساليب محددة دون غيرها، لا تسمح لهم بإظهار قدراتهم الحقيقية [2].

[1] أمل الأحمد : بحوث و دراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة ، بيرو ت.2001،ص133

[2]Sternberg, R.J :"Thinking styles". Reprinted Edition. UKA. Cambridge University Press. . 2002.p110

ولا بد من الإشارة إلى أن التمييز بين الأفراد في القدرات هو تمييز كمي، بينما يقوم التمييز بين الأفراد في الأساليب على التمييز النوعي أي مدى تفضيل الفرد لأسلوب معين دون غيره.

أساليب التفكير وأنماط الشخصية :Types Personality & Styles Thinking

يقدم ربيع (2008) تعريفا لأنماط الشخصية ينص على أنها : جملة الصفات والخصائص الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الفرد عن غيره، ومن أمثلة الأنماط الشخصية: الانطواء والانبساط، الاكتئاب أو الهوس [1].

ويذكر العتوم (2004) بأن مصطلح " Style " ترجم إلى العربية بمصطلحين هما (الأسلوب) (و النمط،) ويؤكد على أن مصطلح (النمط) يرتبط أكثر بدراسة الشخصية، حيث يرتبط بمفاهيم الانطواء والانبساط أو النمط" أ " والنمط " ب "، أما مصطلح أسلوب فقد ارتبط أكثر بالمجال المعرفي فهو يشير إلى عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات [2].

ولعل الإجابة الشافية عن هذا الموضوع تأتي من قبل أشهر منظّر في مجال الشخصية في العصر الحديث ألا وهو هانز آيزنك(Eysenck Hans (1976 فيرى بأن أنماط الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سويةً مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، ومعتبراً أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبياً لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه [3].

فأنماط الشخصية تجنح لأن تكون صفة ثابتة تلازم الفرد في جميع المواقف التي يتعرض لها وتلعب فيها الوراثة دوراً كبيراً جداً،بينما أساليب التفكير تجنح إلى أن تكون متغيرة بتغير المواقف، بالإضافة إلى أن للعوامل الاجتماعية دوراً كبيراً في ظهورها.

أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير : strategic Thinking &Styles Thinking

[1] محمد شحاتة ربيع : قياس الشخصية ، ط2 ، دار المسيرة، عمان ، الأردن،2008،ص 35
[2] العتوم:المرجع السابق،ص 275
[3] مخائيل أمطانيوس : القياس النفسي ،ج 2،منشورات جامعة دمشق،2006،ص 124

يعد مصطلح الاستراتيجيات من أكثرا المصطلحات صلةً بأساليب التفكير، فالاستراتيجيات عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها و حل المشكلات [1] .

ويفرق كل من رينتزوس و سيمبسون (Simpson & Rentzos 2005) بين أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير في أن الاستراتيجيات تستخدم من قبل الطلاب للقيام بمهمات أساسية معينة، ويشيران إلى أن الفرق الأساسي بين الأساليب والاستراتيجيات يتضمن المدى الذي تتوزع عليه مهمات كل منهما، فالأسلوب يشير إلى تفضيل عام، فيما تشير الإستراتيجية إلى اختيار معين تم بناؤه بالاعتماد على عوامل عدة، كطبيعة المهمة والإمكانات المتاحة و الوقت المتوفر ... إلخ

3-4- الأهمية التربوية لأساليب التفكير :

يحتل موضوع أساليب التفكير مكانة خاصة في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي المعاصر، إذ يعد من الموضوعات الحيوية المهمة ذات الصلة بعملية التعليم والتدريس، إذ يسهم بشكل رئيسي في الارتقاء بالعملية التعليمية والتدريسية [2].

و أن العناية و الاهتمام بأساليب التفكير لدى الطلبة هو أساس نجاح جيل المستقبل الذي يحتاج إلى اكتساب أو تعلم أساليب تفكير سليمة وصائبة تساعدهم في التوافق مع تطور الحياة وتقدمها [3].

كما أن معرفة أساليب تفكير الطلبة يساعد الهيئات التدريسية على اختيار طرائق تدريس وأساليب تقويم تتلاءم مع قدرات ورغبات وميول وأساليب تفكير هؤلاء الطلبة مما يساعد على تحسين أدائهم [4].

و يضيف رمضان في هذا الصدد أن الاهتمام بالكشف عن أساليب تفكير الطلبة يعد أحد المداخل الهامة التي تساعد المدرس على اختيار وانتقاء أفضل طرائق التدريس لتوصيل المادة العلمية إلى أذهان الطلبة بكل مهارة ودقة وإتقان [5].

---

[1] الأحمد:المرجع السابق ،ص 134

[2] أحمد البهي السيد :العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل ئ المعرفي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،2004، ص42

[3] فوقية عبد الفتاح : علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق، دار الفكر، القاهرة ،2005،ص51

[4] محمد أحمد دهام : أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى طالبات الجامعة مطبعة دار المريخ، المملكة العربية السعودية ، الرياض،2011،ص22

[5] محمد رمضان، رمضان : ،أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ."مجلة كلية التربية ببنها،2011 ،ص78

كما أن معرفة أساليب تفكير الطلبة يعد غاية في الأهمية عند تكوين علاقات اجتماعية فعالة بين هؤلاء الطلبة كمنبئ بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها، مثل المواقف الحوارية و النقاشية في داخل الصف مع زملائهم أو مدرسهم [1].

وفي نفس الوجهة،معرفة أساليب التفكير تساعد أعضاء الهيئات التدريسية على الاستدلال على أنماط شخصيات طلبتهم، ومن ثم تساعدهم علي اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل الحسن والفعال مع هؤلاء الطلبة [2].

و يري الدردير(2004) إن أساليب التفكير أفضل من اختبار القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي [3].

وبصفة عامة ، تكمن أهمية مفهوم أسلوب التفكير في كونه يطرح قضايا تساعد المعلمين والمربين في المدارس والجامعات للتفكير فيها بعمق وفي أدوارهم ومسؤولياتهم تجاهها؛ فقد أصبح موضوع أساليب التفكير محورا للاهتمام من قبل الباحثين المدارس والكليات الجامعية، حيث تساعدهم المعلومات المتوفرة عنه في أن يصبحوا أكثر حساسية للفروق بين الطلبة، وتعمل أساليب التفكير كدليل لتصميم خبرات التعلم التي يمكن أن تناسب كل أسلوب من الأساليب المختلفة لدى الطلبة، وواقع الأمر أن أهمية معرفة أساليب التفكير لدى الطلبة لا تتحدد بالغرفة الصفية، حيث يمكن استخدام المعلومات المتوافرة عنها في مجال الإرشاد والتوجيه، وفي مجال النمو المهني للعاملين في المجال التربوي. (Claxton and Murrell, 1988).[4]

كما لأساليب التفكير أهمية كبيرة في الحياة اليومية العامة والخاصة للفرد، وتنبع هذه الأهمية من عدة اعتبارات منها :

- ✓ أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث والمعرفة في الشخصية.
- ✓ أساليب التفكير تساعد علماء النفس في بعث التغيير في الأداء المدرسي والعمل والذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات.
- ✓ معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير، فيشمل بهذا عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.

---

[1] أحمد إبراهيم بدر: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة، مطبعة دوحة الخير ،دولة قطر،2009،ص 24

[2] اليوسفي:المرجع السابق،ص 99

[3] الدردير:المرجع السابق ،146

[4] عن: أبو عواد وآخرون : المرجع السابق،ص574

- ✓ أهمية أساليب التفكير في اختيار وانتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية لا تكون بكفاءة الفرد وإنما ملاءمة أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة، فالمديرون في المستوى الوظيفي المتخصص مثلا يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تنفيذي، لكنهم في مستوى أعلى يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تشريعي .
- ✓ إن التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع، ولكنه يمكن أن يكون مفيدا في حياتنا العملية والعلمية، فالمجتمع الناجح إنما هو مجتمع التفكير، والمجتمع المفكر هو الذي يحقق أفراده التعلم مدى الحياة .
- ✓ يمكن لأساليب التفكير أن تقدم لنا تفسير صحيحا عن البيئات والتفاعلات الأفراد، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب التفكير معينة،وتؤدي بيئة أخرى إلى العكس .
- ✓ أساليب تفكير الفرد تكون نتاجا للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص [1].

3-5-المبادئ المميزة لأساليب التفكير:

حدد ستيرنبرغ (2004) عددا من المبادىء التي تحكم أساليب التفكير لدى الأفراد، منها [2]:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، وأن الإتفاق بين الأساليب والقدرات يشكل نوعا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد.
- الأفراد لديهم بروفيلات أو مجموعة من الأساليب وليس فقط أسلوب واحد .
- إن الأفراد لا يستخدمون أسلوب واحد فقط، بل يعملون على تغيير هذه الأساليب وفقا للموقف الذي يتعاملون معه، بالرغم من غلبة بعض الأساليب على شخصية الفرد .
- لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة، ولكن هناك بعض الأساليب التي تتناسب مع موقف معين، ولا تتناسب مع مواقف أخرى .
- يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم لأسلوب التفكير، فقد يفضل شخص العمل الإجتماعي بدرجة كبيرة جدا ويقضي معظم وقته في الجمعيات الخيرية، ويفضل آخر العمل الإجتماعي بدرجة متوسطة ويقضي بعضا من وقته في الجمعيات الخيرية .

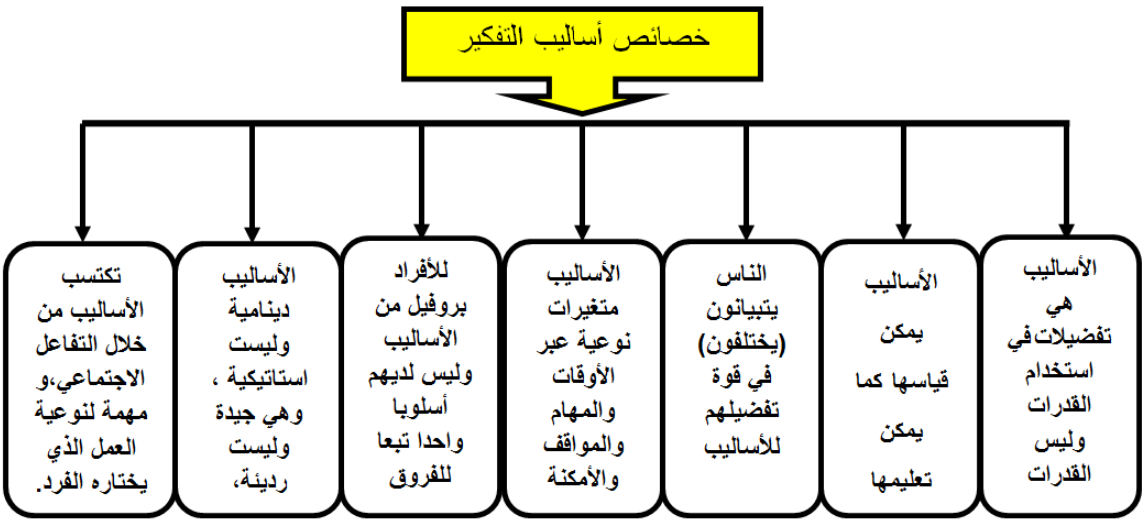
---

[1] حسني زكريا السيد : بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي ، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية،2010 ،ص190-191

[2] مصطفى قسيم الهيلات : مقياس هيرمان لأنماط التفكير، الناشر مركز ديبونو لتعليم التفكير،ط1، عمان ، دبي،2015،ص 32-35

- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية، تشير الدراسات إلى أنه كلما كان الأفراد أكثر مرونة كانوا أكثر تكيفا مع المواقف والبيئة.
- الأساليب تكتسب إجتماعيا، يتم اكتساب أساليب التفكير من خلال التفاعل بين الشخص وبيئته، وتعلمها مسؤولية جماعية مشتركة بين الوالدين والمربيين والمعلمين، ومؤسسات المجتمع المختلفة، والثقافة .
- إن هذه الأساليب قابلة للتغيير تبعا لتباين مراحل الحياة على الرغم من أنها تتمتع بالثبات النسبي .
- الأساليب ذات القيمة في وقت معين ربما لاتكون ذات قيمة في وقت آخر.
- الأساليب ذات القيمة في مكان ما، ربما لا تكون ذات قيمة في مكان آخر.
- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير، وذلك من خلال تكليف الأفراد بأنشطة ومهمات محددة مخطط لها، من شأنها تدريبهم على استخدام أجزاء الدماغ الأربعة وفقا لنظرية هيرمان، واعمالها بطريقة فاعلة، كما يمكن تعليمها من خلال عقد البرامج والورش التعليمية والمحاضرات المعدة لذلك .
- أساليب التفكير قابلة للقياس، لقد بنى هيرمان مقياسا لأساليب التفكير مكون من (120) فقرة، وسيتم الحديث عنه بالتفصيل لاحقا .

وقد لخص بن ناصر(2017) هذه المباديء في الشكل التالي :



الشكل رقم (5): خصائص أساليب التفكير[1]

مما تقدم، يتضح أن أساليب التفكير متعلمة، متعددة، ومتغيرة، مرنة وسهلة القياس، وما يفضله الفرد(الطالب) في وقت ما أو موقف ما، فإنه لا يصلح لوقت آخر أو لموقف آخر، لا يوجد ما هو صحيح أو خاطئ، لكن يوجد ما هو مناسب وغير مناسب للموقف، لذا فإننا كمربين بإمكاننا أن نعلم طلابنا أفضل الأساليب المستخدمة للتفكير في المواقف التعليمية المتعددة والمتنوعة من أجل بناء جيل أفضل يهتم بالتنوع في أساليب التفكير وعدم الوقوف على بعض منها فقط .

3-6- نظريات أساليب التفكير والنصفين الكرويين للمخ أو الهيمنة أو السيطرة الدماغية:

في ضوء الاهتمام المتزايد بظاهرة التفكير ظهرت في الآونة الأخيرة نظريات تركز على أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد في مواجهتهم لمواقف الحياة اليومية، ومن هذه النظريات تلك المصنفة والمفسرة لأساليب التفكير وفق السيطرة النصفية الثنائية، الثلاثية، أو الرباعية للمخ.

وفي هذا الصدد، أشار الريماوي(2004) إلى أن أساليب التفكير تتنوع تبعا للنصف المسيطر لدى الفرد، فالنصف الأيسر هو المسؤول عن اللغة وإنتاجها ويهتم بالمهارات التحليلية والمنطقية ويؤدي أنماطا "من العمليات المتتابعة والمدخلات الرقمية واللفظية، أما النصف الأيمن فهو المستقبل الأول للمعلومات وهو مركز القدرات ت البصرية والفنية والإبداعية ويدرك الكل أكثر من الجزء [2].

معنى ذلك أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب أو تتيح أو تؤدي الى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، وعليه فان سيطرة النصف الأيسر يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد يؤدي الى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي[3] .

وعليه فإن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبر عن نفسه في شكل اسلوب معين يتبناه الفرد(الطالب) في عملية التفكير، إلا أن كاظم وياسر(1999) [4] قد أشارا أنه لا يمكن النظر إلى فكرة السيطرة المخية على أنها ثنائية القطب، وانما تمثل متصلا تتوزع عليه أنشطة

[1] فرحات بن ناصر :علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة المسيلة ، الجزائر،2017،ص 174

[2] الريماوي ، وآخرون: علم النفس العام ، ط 1 ، دار الميسرة ،عمان ، الأردن ، ،2004،ص322

[3] عبد الكريم حبيب، مجدي : دراسات في أساليب التفكير .مكتبة النهضة المصرية، ط 1، القاهرة :مصر 1995 ،ص246-247

[4] بركات:المرجع السابق،ص9

السيطرة بنسب متفاوتة وعلى مواقع متدرجة على هذا المتصل، كغيره من المفاهيم النفسية كالذكاء وأنماط الشخصية والقدرات العقلية وغيرها.

وهكذا يمكن الاستفادة من هذه الميزة للسيطرة المخية من حيث إمكانية تدريب الطلبة على أساليب التفكير متعددة، بد لا من التركيز على أسلوب واحد مبددين بذلك الطاقة الكامنة لديهم.

وفي هذا الصدد، هناك عدة نظريات تُفسر وتصنف أساليب التفكير وفق السيطرة أو الهيمنة الدماغية حيث يوجد من أهمها:

نظرية تورانس Torrance

نظرية هارسون و برامسون Harrison & Bramson

النظرية الثنائية لسبيري· Sperry

والنظرية الثلاثية لماكلين McClean

والنظرية الرباعية لنيد هيرمان Herrmann

وفي الدراسة الحالية تم تبنِّي إحدى النظريات التشريحية للدماغ وهي النظرية الرباعية للعالم نيد هيرمان (Herrmenn)،والتي سوف يتم التركيز عليها بعد عرض باختصار النظريات السابقة الذكر :

3-6-1-نظرية تورانس (1977) Torrance theory :

وهي من النظريات المبكرة التي تناولت أساليب التفكير، اذ كان بول تورانس (Pull Torrance) أول من استعمل أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر، فقد عَده مرادفا لأسلوب معالجة المعلومات(Information processing) ، فقد اهتم تورانس بموضوع السيطرة الدماغية (Brain dominance) وعرفها بأنها "ميل الشخص إلى الاعتماد على وظائف أحد نصفي الدماغ دون الآخر في معالجة المعلومات "إذ أشار إلى أن الناس يميلون إلى استعمال أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر في عملية التعلم والتفكير وير تورانس أن النصف الأيسر من الدماغ نعالج المعلومات المتعلقة بالمهمات اللغوية بطريقة منطقية وكلية أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزأة [1].

اجر تورانس دراسات واسعة شملت قياس أساليب التعلم والتفكير مستعملاً مقياسا من تصميمه وأسماه(أسلوب تعلمك وتفكيرك (Your style of learning and Thinking) ، وبالمختصر

[1] (البعيجي،2013: 35)

(Ysolat)، معتمدا على ما توصل إليه من تحليل وظائف نصفي الدماغ وعن طريق ما توصلت إليه الأبحاث في المجال العصبي والجراحي [1].

وصنف تورانس الأفراد في تعاملهم مع المشكلات والمواقف إلى الأفراد ذوي أسلوب التعلم والتفكير الأيمن وفي هذا الأسلوب يميل الفرد للاعتماد على وظائف النصف الأيمن من الدماغ في معالجة المعلومات وكذلك أثنا عملية تعلم المهام المختلفة في الأوضاع التعليمية، أما الصنف الآخر فهم الأفراد ذوو أسلوب التعلم والتفكير الأيسر فيميلون لاعتماد وظائف النصف الأيسر من الدماغ في معالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، وأخيرا الأفراد ذوي أسلوب التعلم والتفكير المتكامل ويميلون لاعتماد وظائف النصف الأيمن والأيسر معاً في معالجة المعلومات وتناول المهام المختلفة في الأوضاع التعليمية [2].

وقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة أنماط السيطرة المخية وفق نظرية تورنس وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى، من بين هذه الدراسات دراسة العتوم (2006) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين نوع السيطرة الدماغية من جهة وتخصص الطالب الأكاديمي والوضع الاقتصادي لأسرته ومكان سكنه من جهة أخرى، وأظهرت النتائج شيوع السيطرة الدماغية اليمنى تلتها في المرتبة الثانية السيطرة الدماغية اليسرى ثم السيطرة الدماغية المتكاملة .

3-6-2- نظرية هاريسون وبرامسون(1982)Harrison & Bramson :

وتكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي كما توضّح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير وتشرح أيضا كيفية نمو الفروق بين الأفراد من حيث سيادة أساليب تفكير معينة لديهم، وهذه الأساليب كما حددها هاريسون وبرامسون هي: أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير العملي وأسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي، ولما كانت هذه الأساليب لا تعمل منفصلة فإنها قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي [3].

وقد أشار هاريسون و برامسون أن توافر الخمسة أساليب للتفكير والتي يفضلها الأفراد ويتعاملون بها مع المعلومات المتاحة اتجاه ما يواجهونه من مشكلات و مواقف، بني (هذا التصنيف)

---

[1] يوسف قطامي : تفكير الأطفال :تطوره و طرق تعليمه ، الدار الأهلية لمنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ،ص1990 :136

[2] (البعيجي :نفس المرجع،ص 36)

[3]الهام بنت ابراهيم محمد الوقاد : أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة مكرمة، دكتوراه قي علم النفس، جامعة أم القرى، م ع السعودية ،1429 ه -2007،ص100

استناداً إلى السيطرة النصفية للمخ(النمط الأيسر ,النمط الأيمن) ولكل منهما نمط مختلف عن الآخر في معالجة المعلومات وتجهيزها وفق نوع الأداء.

ويعني ذلك أن الفروق في السيطرة النصفية للدماغ لدى الأفراد تسبب اختلافا في أساليب التفكير لديهم وفي طريقة تناولهم للمشكلات وبناءا على ذلك يتوقع هاريسون وبرامسون (1982) أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر من الدماغ إلى استعمال أساليب التفكير التحليلي والواقعي،أما سيطرة النصف الأيمن من الدماغ فقد تؤدي إلى استعمال أساليب التفكير التركيبي والمثالي لذلك يرى هارسون وبرامسون إمكان توقع أن يكون المهندسون والمحاسبون ذوي سيطرة عالية للنصف الأيسر من الدماغ وان يكون الشعراء والكتاب ذوي سيطرة عالية للنصف الأيمن[1].

3-6-3-نظرية التقسيم الثنائي لروجرز سبيري (Sperry):

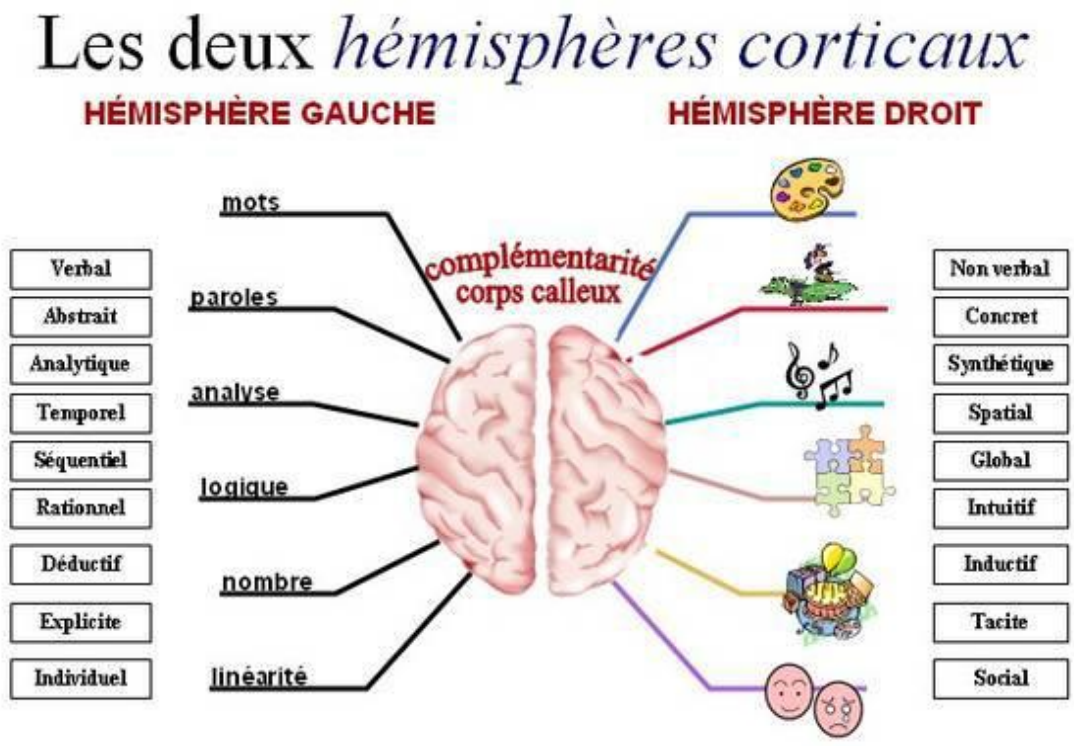
اكتشف العالم روجر سبيري (1960) Sperry أن لكلٍّ من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر عمل خاص به، وقد أثبت العالم الأمريكي روجر سبيري (Sperry) بالبحث أن كل نصف من الدماغ متخصص في أعمال معينة، فمثلاً وجد بأن النصف الأيمن مسؤول عن التمييز بين الأشكال والتذوق والإبداع والإحساس بالجمال، أما النصف الأيسر فمسؤول عن الإدراك والتحليل والإتصال خاصة لغة الكلام، وقد نال جائزة نوبل على إكتشافه الفريد [2].

وأضاف رواشدة وآخرون(2010) أن نظرية سبيري (1964) Sperry التي تفترض وجود دماغين أيمن وأيسر، وتتم في كل منهما أشكال التفكير، حيث نال في العام (1981) جائزة نوبل للطب أو للفسيولوجيا تقديرا لفتوحاته الجليلة في المخ وشقيه [3].

[1] محمد عبد الوهاب كامل:النموذج الكلي لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات،1993،ص52

[2] Herrmann :ibid.p 35

[3] رواشدة وآخرون : المرجع السابق،ص362



الشكل رقم (6) : يمثل أقسام الدِّماغ عند روجر سبيري، المصدر:[1]

أكَّدت العديد من الدراسات التي إعتمدت على نظرية النصفين الكرويين (Theory Brain Hemispheres Two) للعالم روجر سبيري (Sperry.Roger) للدماغ أن أنماط التفكير المهيمن لدى طلبة المدارس والجامعات ترتبط بوظائف جانبي الدماغ، فالتفكير المعتمد على التحليل واللغة والمنطق هي من وظائف الجانب الأيسر للدماغ في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ تركز على النمط التفكيري التركيبي والمكاني والبصري والإبداعي وهذه الأنماط في تراجع مستمر، وخصوصا التفكير الإبداعي [2].

3-6-4-نظرية التقسيم الثلاثي لماكلين (McClean):

لقد أوضح بول ماكلين في السبعينيات من القرن الماضي أن دماغ الإنسان يتكون من ثلاثة أدمغة هي :

دماغ الزواحف: و يختص بِالحاجات البيولوجية الطعام والشراب الأمن والسلامة .

دماغ الثدييات: و يختص بالشعور، المهارات اللطيفة الشم، الذوق، الإنفعال .

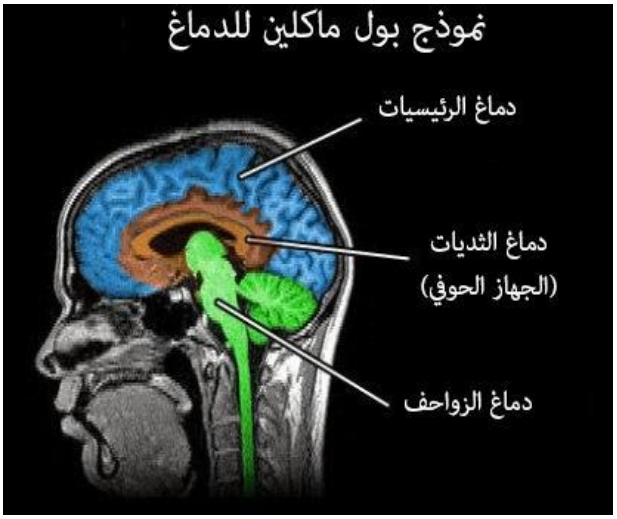
---

[1] http://www.freud-sigmund.comleft-hemisphere-vs-hemisphere

[2] أحمد فلاح العلوان، موفق سليم بشارة: العلاقة بين السيطرة الدماغية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، 2009 ،ص123

الدماغ الإنساني العاقل: ويختص بالتفكير، التصور، التعلُّم .

وقد إهتمت النظرية الثلاثية Brain Triune (1952) لماكلين (McClean) بالدماغ وتفسير حدوث التفكير والتعلُّم به، وتفترض هذه النظرية ثلاثة أدمغة متداخلة وفي كل جزء يتم التعلُّم بطريقة معينة، فهناك : الدماغ العقلاني-التبريري، الدماغ المتوسط والدماغ الفطري[1] .



الشكل رقم(7) :يمثل أقسام الدِّماغ عند ماكلين

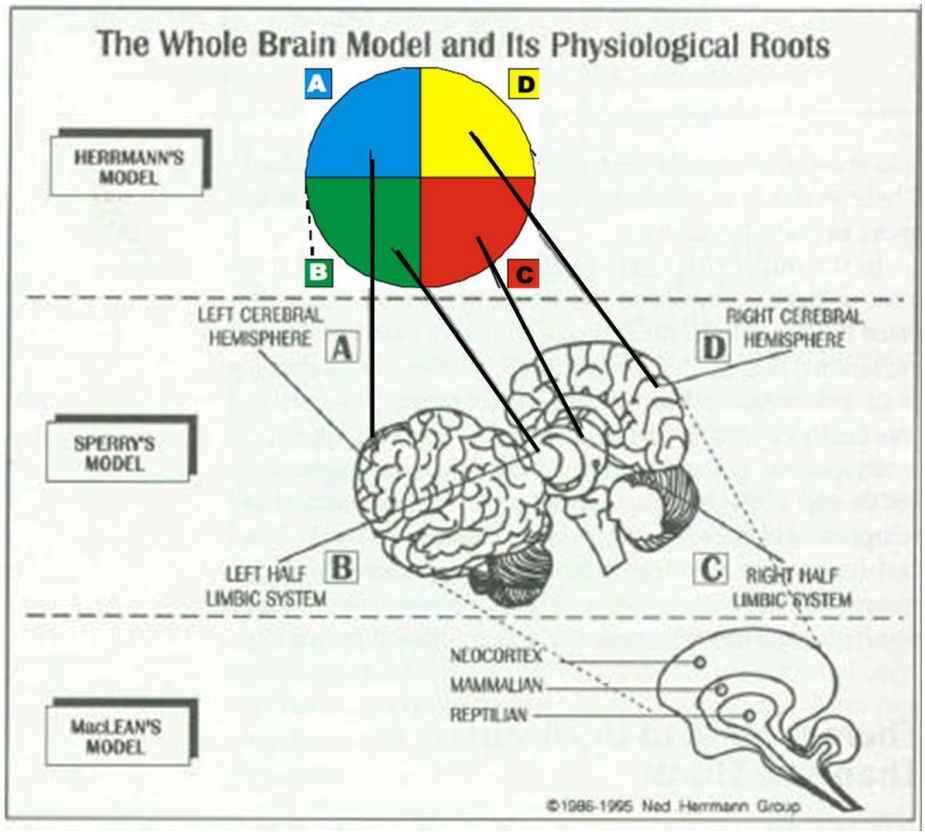
3-6-5-نظرية التقسيم الرباعي لنيد هيرمان: Herrmann (HBDI)

لقد إستخدم هريمان(Herrmann) فكرة روجر سبيري(Sperry) وفكرة بول ماكلين (McClean) ليبدع فكرة جديدة ألا وهي تقسيم الدماغ إلى أربعة أرباع، وهذا انتقال من العلم إلى الرمز ليصبح الدماغ رباعي التكوين، وأعطى لكل مربع اسما ولوناً ومواصفات ومن هنا بدأ تفعيل فكرة الهيمنة الدماغية والتي يتم التعرف عليها من خلال تعبئة إستبانة خاصة [2].

والشكل التالي يوضح ذلك :

[1] رواشدة وآخرون :المرجع السابق،ص362

[2] دايان تيرنر ، ترجمة :حمود شريف ، بوصلة الشخصية ، مكتبة جرير، ط 6 ، 2006 ،ص 10-11 .



الشكل رقم (8) : نموذج هيرمان لتقسيم الدماغ [1]

كما تعرف النظرية بنظرية قيادة المخ، وأيضا بوصلة التفكير (H.B.D.I) Herrmann « Brain Dominance Instrument » وتعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي :

1- الأسلوب المنطقي، ومن أبرز خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية ودمجها.

2- الأسلوب التنظيمي، ومن أبرز خصائصه جودة الأنشطة وتنظيمها، والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

3- الأسلوب الاجتماعي، ومن أبرز خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير بالآخرين والقدرة على التعامل معهم.

4- الأسلوب الابتكاري، ومن أبرز خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة [2].

ولمزيد من التفصيل يمكن عرض مايلي :

[1] بلكرد: المرجع السابق ،ص107

[2] Herrmann :ibid.p 171_ 178

أساليب التفكير وفق الهيمنة الدماغية لند هيرمان (Ned Herrmann) :

1- الجزء الأيسر العلوي من الدماغ :

ويرمز له بالرمز (A) ويعكس **أسلوب التفكير المنطقي**: يتِّسم بالخصائص التَّالية : ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطراً لديه بالخصائص التالية: يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل مع الحقائق والقضايا بدقَّة وطرق مدروسة، ويعالج المشكلات بطرق تخضع إلى المنطق والعقلانية، ويميل إلى التعامل باللغة والأرقام، ويهتم بالتعامل مع التقنيات (Technical) والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة إليه، ويفضل تحليل الحقائق، وبناء على هذه الخصائص فإن الشخص الذي يفضل طريقة التفكير المرتبطة بالجانب الأيسر العلوي للدماغ سوف يميل إلى حل المشكلات ومعالجتها بطريقة منطقية تستند إلى الدِّقة، ولن تظهر العاطفة في معالجة المشكلات وبالتَّالي فإن عملية تقييم الحقائق مهمة بالنسبة إليه [1].

فأهم خصائص الشخص الذي ينتمي إل هذا الجزء لخصها هيرمان:

- ✓ منطقي(Logical) :قادر على الإستدلال الإستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة .
- ✓ عقلاني(Rational) :يحدد الخيارات على أساس العقل وليس على أساس العاطفة .
- ✓ حقائقي(Factual) :يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقَّة وطرق مدروسة
- ✓ نظري(Theoristic) :يهتم بِبناء النظريات وفحصها وتقييمها.
- ✓ واقعي: (Realistic) :يهتم بالأمور الواقعية ولا يهمه الأمور التي قد تحدث في المستقبل.
- ✓ تحليلي (Analytical) :قادر على تجزئة الأفكار وإختبار مدى الملاءمة فيما بينها .
- ✓ كمي(Quantitative) :يتوجه نحو العلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة.
- ✓ رياضي(Mathematical) :يدرك الأرقام ويفهمها وقادر على معالجتها
- ✓ نقدي(Critical) :يمارس أو يضمن أحكاماً وتقييماً بعناية، كالحكم على معقولية فكرة ما.
- ✓ تقني)(Technical) يفهم ويطبق المعرفة العلمية والهندسية
- ✓ مالي)(Financial) كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفات والميزانيات [2].

[1] نوفل و أبو عواد: المرجع السابق، ص 144

[2] Herrmann Ned: The whole brain business book, unlocking the power of whole brain thinking in organizations & individuals. 1996 .p58

2- الجزء الأيسر السفلي من الدماغ :

يصطلح عليه هيرمان) (Hermann) بعدة مصطلحات وهي: الموجه، المخِّطط والمنظَّم التسلسلي، التنفيذي الإجرائي، ويرمز له بالرمز(B) ويمثل **أسلوب التفكير التنظيمي،** ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطراً لديه بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، ويحب أن تكون الحقائق مرتبة ومنظمة، وبيئة العمل مستقرة وثابتة، ويشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة، ويميل إلى انجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب وبناءاً عليه، فان الشخص الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي للدماغ سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية، ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، ولديه أولوية بالنسبة للأمن , كما يمتاز الشخص الذي لديه هذا النمط من التفكير بقراءته للتفاصيل الدقيقة في الوثاق والعقود ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها , والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم [1].

وأهم خصائصه ما يلي :

- ✓ تسلسلي (Organize) :يرتِّب المفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة.
- ✓ منطقي .تفصيلي (Detailed) :يهتم بمفردات أو أجزاء الفكرة أو المشروع .
- ✓ مخطّط(Planner) :يشكِّل الأساليب أو المعاني لتحقق نهاية مرغوبة قبل البدء في
- ✓ التنفيذ إجرائي(Procedural) : يتَّبع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء
- ✓ محكوم وموجه(Controlled) :مقيَّد ويتحكم في مشاعره نحو الآخرين .
- ✓ محافظ(Conservative) :يميل إلى الإستمرارية في الأفكار والأوضاع المثبتة والتقليدية
- ✓ محدد البنية)(Structured) :يهتم بالمحتوى المحدد والمبني بشكل جيد .
- ✓ غير مخاطر(Avoiding-Risk) :يتجنب المخاطرة ويفضل العمل في البيئة الآمنة
- ✓ زمني(Timely) ينجز المهمات بالوقت المحدد [2].

3- الجزء الأيمن السفلي من الدماغ :

ويرمز له بالرمز (C) ويمثل **أسلوب التفكير الاجتماعي،**ويمتاز الشخص الذي يسود لديه هذا الجزء بالخصائص التالية : متعاطف ولديه حدس (Intuitive) تجاه الناس وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية، ويمتلك القدرة على إستعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الإتصال عن طريق لغة الجسد والأعضاء (Language Body) وتجميل الوجه والتعابير

[1] نوفل وأبو عواد:المرجع السابق،ص 144 – 145
[2] رواشدة وآخرون:المرجع السابق، ص 363

ويشعر بالتعاطف مع الآخرين، ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليس بطريقة منطقية، إضافة إلى شعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديد ة، و عليه فإن الشخص الذي يميل إلى تفضيل نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ لديه تعاطف مع الناس والأحداث ويمتلك القدرة على قراءة لغة الجسد و الاستمتاع بالتفاعل مع المجتمع الذي يحيا فيه [1].

يصطلح هيرمان (Herrmenn) على هذا النمط بعدة مصطلحات وهي: المشاعري والعاطفي والإجتماعي والبين- شخصي والتفاعلي، وإعتمدت الدراسة لهذا النمط مصطلح العاطفي وأهم خصائصه:

- ✓ عاطفي (Emotional) : يمتلك مشاعر من السهولة إثارتها وظهورها لديه.
- ✓ حسي حركي(Kinesthetic) :يتعلَّم بإستخدام حواسه باللمس والسمع والشم والتذوق والنظر والحركة.
- ✓ رمزي(Symbolic) : يستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها.
- ✓ فني(Artistic) :يستمتع أو أنَّه ماهر في التلوين والرسم والموسيقى والنحت، وقادر على تنسيق اللون والتصميم والبنية لإحداث آثار سارة .
- ✓ روحي(Spiritual) :يتعامل مع الروح بإنفصال عن الجسد أو عن الأشياء المادية . تعبيري (Expressive):يعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره.
- ✓ شعوري(Feeling) :يعبر عن مشاعره ويعرف مشاعر الآخرين وآرائهم ويحترمها.
- ✓ داعم(Supportive) :يبلّغ الفرد المشارك معه بنقاط القوة في سلوكه ويعلّمه ما تعلّمه . لفظي (Verbal):لديه مهارات تحدث جيده؛ وضوح وفعالية بالمفردات .
- ✓ قارئ(Reader) :يقرأ على الغالب ويستمتع بالقراءة .
- ✓ كاتب(Writer) :يتواصل بوضوح مع الكلمات المكتوبة ويستمتع بها.

4- الجزء الأيمن العلوي من الدماغ :

ويمتاز الفرد الذي يسود لديه هذا الجزء **الأسلوب التفكير الإبتكاري** ويرمز له بالرمز (D) بالخصائص التالية : يرى الصورة الكلية كاملة ولا يدقق في التفاصيل، إذ إنه يرى من خارج الإطار الجشطلت ويفضل التغيير ويحاول ويجرب ليجد أشياء جديدة، ويستمتع بكونه مشغولاً بأشياء عديدة في الوقت نفسه ولديه خيال، ولا يقتنع بسهولة، بل يبحث عن بدائل أُخرى ليقتنع ويستمتع بالمخاطر والتحديات ولديه حساسية تجاه المشكلات الجديدة وقدرة على إعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع

[1] رواشدة وآخرون: نفس المرجع السابق ،ص364

بعضها بعضاً بطرق وتراكيب غير مألوفة ولا يميل إلى عمل الأشياء دائماً بالطريقة نفسها، ويحب أن يجد علاقات وروابط بين الحاضر والمستقبل والفرد الذي لديه تفضيل للجزء الأيمن العلوي من الدماغ سوف يميل إلى رؤية الأشياء بطريقة كلية وليس جزئية، ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين، ويعتمد على الإحساس والعاطفة وليس على المنطق في مواجهة المشكلات [1].

ويصطلح عليه هيرمان (Herrmenn) بعدة مصطلحات وهي:

المتفتح الدماغ (Minded Open) والإبتكاري والتكاملي والتحليلي والتخيلي والداخلي، وأهم خصائصه ما يلي :

- ✓ بصري (Visual) :يتعلَّم بمشاهدة الصور والرسومات والمخططات والعروض العملية .
- ✓ شمولي كلِّي (Holistic) :يدرك ويفهم الصورة الكلية دون الرجوع إلى العناصر الجزئية للفكرة أو المفاهيم أو السياق .
- ✓ إبتكاري (Innovating) :يبتكر أفكاراً وطرقاً وأدوات جديدة.
- ✓ تخيلي (Imaginative) :يكون صوراً عقلية لأشياء غير محسوسة على الفور، أو أنَّها لن تدرك كلية في الواقع، وقادر على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرق جديدة .
- ✓ تكاملي (Integrative) :يركِّب قطع وأجزاء وعناصر الأفكار والأوضاع إلى كل موحد .
- ✓ مفاهيمي (Conceptual) :يتخيل أفكاراً وآراء لتوليد أفكار مجردة من أمثلة محددة.
- ✓ تركيبي(Synthesizer) :يوحد الأفكار، والعناصر، والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد .
- ✓ تزامن (Simultaneous) :يعالج في نفس الوقت أكثر من مدخل عقلي .
- ✓ حدسي (Intuitive) :يعرف شيئاً ما دون التفكير به بشكل معلَن ويمتلك فهماً ثابتًا دون الحاجة إلى حقائق وبراهين .
- ✓ مستكشف ذاتي (Self discovery) :يستكشف المعلومات بنفسه .
- ✓ مبادئ ومبادر (Initiative)مبادر في عمل الأشياء من تلقاء نفسه .
- ✓ إبداعي (Creative) :يمتلك أفكاراً غير إعتيادية وابتداعية، وقادر على تجميع الأشياء مع بعضها بطرق جديدة وتخيلية .
- ✓ مخاطر (Risk Taking) :يفضل بيئة العمل التي تحتوي على المخاطر[2].

[1] نوفل وأبو عواد:المرجع السابق ، ص145

[2] رواشدة وآخرون:المرجع السابق ،ص36

وفي هذا الصدد توصلت دراسة آدمز (2003) [1] Adams, التي هدفت إلى معرفة مدى شيوع السيطرة الدماغية بين الأفراد إلى مجموعة من الحقائق، منها: أنّ (60 %) من الأفراد لديهم سيطرة دماغية لجزأين من الدماغ، وأن (30 %) من الأفراد لديهم سيطرة لثلاثة أجزاء من الدماغ، في حين أن (7 %) من الأفراد لديهم سيطرة لجزء واحد من الدماغ، بينما يوجد (3 %) من الأفراد لديهم سيطرة دماغية في الأجزاء الأربعة للدماغ؛ بمعنى أن لديهم سيطرة دماغية متوازية.

كما بين أنه لا توجد صورة فضلى أو مثلى لأسلوب التفكير، وفي السياق نفسه أورد آدمز نقاط القوة لأنماط التفكير لكل جزء من أجزاء الدماغ الأربعة؛ إذ يتميز أسلوب تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيسر العلوي من الدماغ بجمع المعلومات، وتحليل القضايا، وتشكيل النظريات، والقياس الدقيق والضبط، وحل المشكلات من خلال المنطق، والقدرة على التحليل المالي واتخاذ القرارات، والفهم التقني للأجزاء، والتعامل مع الأرقام والإحصاء.

فيما يتميز أسلوب تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيسر السفلي من الدماغ بإيجاد منظور محدد للحركة، ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة، وإجراء القياسات باتساق ومعالجتها، والقدرة على تقديم المبادرات وقيادتها والإشراف عليها، وقراءة التفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود، ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها، والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم .

أمّا أسلوب تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيمن السفلي من الدماغ فيتميز بمجموعة من نقاط القوة، منها: الاعتراف بالمشكلات الشخصية، وقراءة مشاعر الآخرين، والقدرة على توظيف الحدس لاستكشاف مشاعر الآخرين، وفهم لغة الجسد، والقدرة على إثارة الحماس لدى الآخرين، والقدرة على التأثير والإقناع والمصالحة بين الأفراد، والتعليم، والمشاركة (Sharing) والفهم الانفعالي للأجزاء والمكونات مع أخذ القيم (Values) بعين الاعتبار.

في حين يتميز أسلوب تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيمن العلوي من الدماغ بمجموعة من نقاط القوة، منها: رؤية الصورة الكبيرة، والاعتراف بالاحتمالات الجديدة، وتحمل الغموض، والقدرة على إيجاد التكامل بين الأفكار والمبادئ، وتركيب الأجزاء غير المتماثلة

[1] Adams, J :Whole Brain Thinking, Retrieved May, 2006 from. 2003

بطريقة جديدة وغير مألوفة، والقدرة على الاختراع والإبداع في حل المشكلات والقضايا، ومهارة حل المشكلات من خلال الحدس[1] .

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى ما سماه حبيب (1995) ببروفيلات أساليب التفكير، يمكن توضيحها فيمايلي:

بروفيلات أساليب التفكيرProfiles Thinking :

أ -التفكير المسطح Flat Profile :

إن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك فهذا الشخص اقل عاطفية وانفعال واقل قابلية للتنبؤ ويمكن له أن يستخدم أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية وذلك عكس الأفراد ذوي التفضيلات القوية لأساليب التفكير فلهم تأثير قوي للشخصية ويؤدي التفكير المسطح إلى اتصاف باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه.

ب -التفكير أحادي البعد One Dimension Thinking :

صاحب التفكير أحادي البعد يستخدم نوعا "واحدا "فقط من أساليب التفكير الأربعة.

ج -التفكير ثنائي البعد Two Dimension Thinking :

صاحب التفكير الثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الأربعة وتكشف هذه الأساليب عن الطرائق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاية وفاعلية.

د -التفكير ثلاثي البعد Three Dimension Thinking :

صاحب التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أنواع فقط من أساليب التفكير الأربعة ولاشك أن الفرد ذا التفكير الثلاثي نادر الوجود نسبيا [2].

من خلال ما تم عرضه من نظريات الهيمنة أو السيطرة الدماغية لأساليب التفكير , فقد تناول العلماء والباحثون هذه الأساليب من زوايا وأبعاد مختلفة باختلاف تقسيماتهم للدماغ، و الدراسة الحالية -كما سبق الإشارة- قد تبنت نظرية هيرمان كإطارا نظرياً من بين النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير وفق السيطرة أو الهيمنة الدماغية، لأن من جهة تعد نموذجا نظريا شاملا ومتكاملا، ومن جهة أخرى هي أقرب للواقع والحقيقة المنطقية في تصنيف وتفسير أساليب التفكير لدى طلبة العلوم الإجتماعية .

و منه يمكن تلخيص أسباب اختيار هذه النظرية فيما يلي:

[1] رواشدة وآخرون:المرجع السابق،ص364

[2] عبد الكريم مجدي حبيب: دراسات في أساليب التفكير، ط 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر 1995، ص 241 بتصرف

- واضحة جدا لأنها مبنية أو تستند على وظائف فصي الدماغ، هذا الأخير هو المسؤول الأول والأخير على كل السلوكات الظاهرة و الباطنة للأفراد .
- عميقة وتعطى دلالات منطقية.
- لا تصدر أحكام على الطلبة.
- ارتباط أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية بجوانب عديدة من حياة الطالب كالجانب الاجتماعي، المعرفي، الشخصي و المهني .
- من خلال الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات التي اعتمدت على هذه النظرية تبين أن لهذه النظرية قدرة تنبؤية بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

3-7-العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

يشير ستيرنبرج[1] إلى بعض المتغيرات التي تؤثر في نمو أساليب التفكير وهي:

3-7-1-الثقافة:

يرى ستيرنبرع أن العامل الأول في التأثير في أساليب التفكير هو الثقافة، إذ أن بعض الثقافات تميل إلى تعزيز أساليب معينة بخلاف ثقافات أخرى، فالمجتمع الأميركي يميل إلى الأسلوب التشريعي و الأسلوب التحرري، أما المجتمع الياباني فيميل إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة ويعاقب الأسلوب التحرري،في حين تشجع بعض المجتمعات الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه. و لهذه الاختلافات تأثير كبير في نمو أساليب التفكير، يجعل تحديد أساليب تفكير الفرد صعب من دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتميً إليها.

3-7-2-الجنس:

هناك اتفاق في نتائج الدراسات عبر الثقافية حول صفات الذكور والإناث، فالذكور يتصفون بحب المغامرة والتفرد والإبداع والتحرر و حب المخاطرة، في حين تتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وبأن اكتشافاتهن ناقصة، وهذه الصفات قد لا تعبر عن صفات مطلقة،وإنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعية، الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى، الذي يؤدي من جهته إلى ظهور هذه الأنماط. وفيما يتعلق بأسلوب التفكير يكون الاحتمال الأكبر أنً يشجع الذكور على أساليب التفكير(التشريعي، و الداخلي، و التحرري)، في حين تشجع الإناث على أساليب التفكير(التنفيذي، و الحكمي، و الخارجي، و المحافظ).

3-7-3-العمر:

[1] Sternberg. Robert j :Thinking Styles. Cambridge University Press;2009.p 100-107

يشجع الطفل من مرحلة ما قبل المدرسة على الاكتشاف والابتكار، فيتجه تفكيره بالتالي إلى الأسلوب التشريعي، ومع دخوله المدرسة ووجود الكثير من القواعد التي يجب عليه اتباعها، يتحول هذا الأسلوب إلى الأسلوب التنفيذي أن الأطفال يفقدون القدرة على الابتكار في المدرسة، ؛ فقد نرى أحيان أن الأطفال يفقدون القدرة على الإبتكار في المدرسة و لكن ما يفقدونه في الواقع هو أسلوب التفكير الذي يولد الأداء الابتكاري. وفي السنوات الأولى من الجامعة تقوم أغلب الاختبارات القدرة على استرجاع الحقائق، فيميل التفكير نحو الأسلوب التنفيذي، فإذا تغير نظام التقويم إلى كتابة المقالات والمقارنة بين النظريات، مال التفكير إلى الأسلوب الحكمي. وفي مرحلة الدراسات العليا يشجع الأسلوب التشريعي. وهكذا يتطور أسلوب التفكير من شكل إلى آخر، نتيجة لتغير أنظمة التعزيز مع مرور الزمن، وبالتالي لا تكون الفروق كامنة في كفاءة الفرد بل فيما يشجع عليه خلال مراحل معينة من العمر .

3-7-4-أساليب المعاملة الوالدية :

يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه يكون أكثر احتمالا لينعكس في أسلوب الطفل، ؛ فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، واحتمال تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي عالية؛ لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر التفرد العقلي، في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول منع أسلوب طفله الملكي غير المرغوب أو قمعه .

ويعتبر أسلوب الإجابة عن أسئلة الطفل من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهما على طرح الأسئلة و يعطيانهم الفرصة للبحث عن الإجابات بأنفسهم كلما أمكن ذلك، يكون اكتساب أطفالهم لأسلو ب التفكير التشريعي هو أكثر احتمالا والوالدان اللذان يشجعان أطفالهما على القيام بالمقارنات والتضاد والتحليل والحكم على الأشياء يشجعون نمو أسلوب التفكير الحكمي لديهم. والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العامة سيميل إلى أن يكون تفكيره كليا، أما الطفل الذي يجد والده يهتم بالقضايا الصغيرة فسيميل في تفكيره إلى الأسلوب المحلي، وهكذا .

3-7-5-التعليم والعمل:

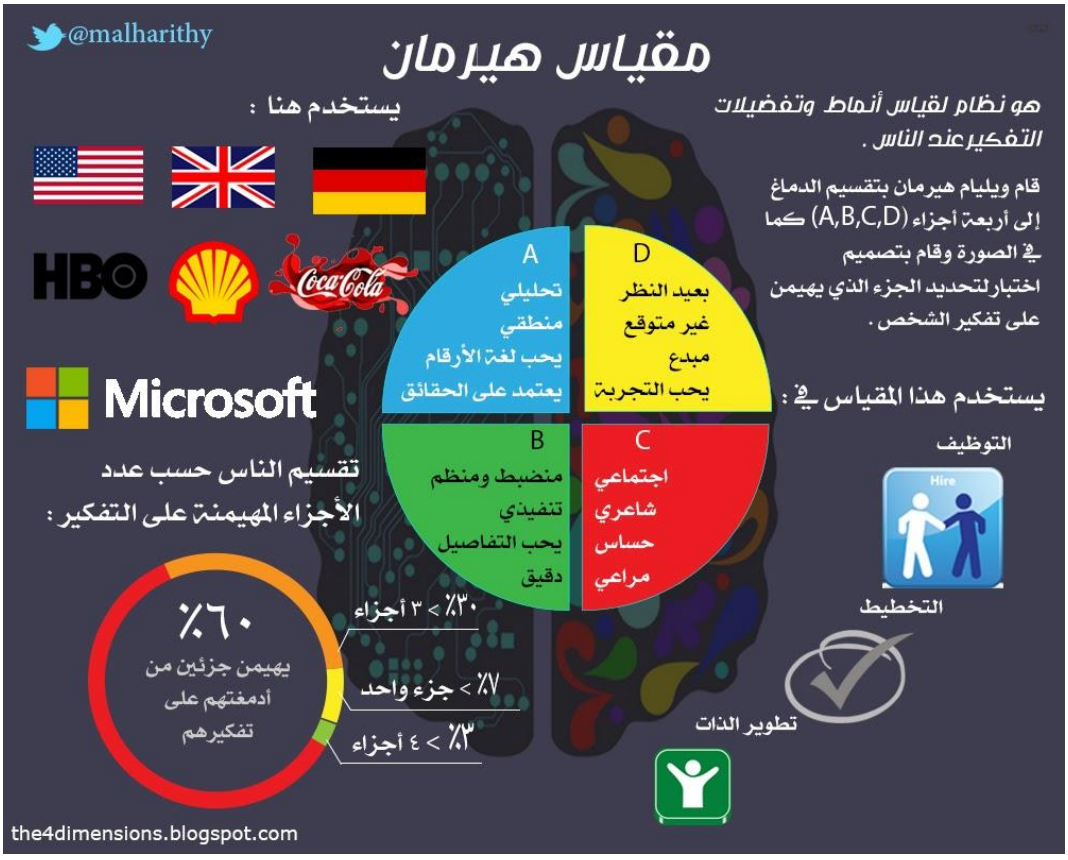
يؤثر نوع العمل والتعليم في نمو أساليب التفكير، فالوظيفة تشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات العمل نفسه، كما أن معظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع وتعزز الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة. فالمربون يقو مون ذكاء الأطفال عندما يفعلون ما يقال لهم ويقومون

بذلك بشكل جيد .وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل مع نمط الثقافة السائد، ومن النادر تشجيع الاستقلال العقلي .

ونتيجة للتفاعلات المركبة بين هذه المتغيرات، ولتفاعل أساليب التفكير مع القدرات، تنمو الأساليب وتتطور، فالأفراد ذوو الذكاء السياقي هم الذين يستفيدون من نقاط قواهم ويعالجون أوجه ضعفهم. وهذا يكون بإيجاد حلقة الوصل بين قدرات الفرد و أساليبه المفضلة. أما الأفراد غير القادرين على إيجاد حلقة الوصل هذه فمن المحتمل أن يصابوا بالإحباط نتيجة لعدم التطابق بين أسلوب أداء المهمات وقدرتهم على الأداء (أي نتيجة لعدم تطابق أسلوب التفكير مع قدراتهم). وفي مجال التعليم والعمل نجد أن الأفراد الأذكياء إذا أجبروا على العمل بأسلوب غير مناسب لهم قد يكو ن أداؤهم أقل من قدراتهم الفعلية.

3-8-أدوات قياس أساليب التفكير حسب التقسيم الرباعي للدماغ:

لما كانت نظرية هيرمان تشكل عماد هذا الفصل المتعلق بمتغير أساليب التفكير؛ سوف يتم الإكتفاء في هذا العنصر بعرض مقياس هيرمان المطور من قبل عدد من المهتمين بهذا المجال بما فيهم الدراسة الحالية، وقبل ذلك صورة موجزة عن مقياس هيرمان يظهرها الشكل التالي: :



الشكل رقم (9): مقياس هيرمان[1]

3-8-1- مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) :

تناولت مقياس هيرمان 60 أطروحة دكتوراه في الغرب . وأكثر من 100 مقال علمي نشر عن مقياس هيرمان . كما تستعمله الشركات العالمية، والجيش الأميركي، وجامعة تكساس . كما يستخدم هذا المقياس في أميركا وعدد من الدول في أوروبا وأميركا اللاتينية و آسيا، فمقياس هيرمان لا يتضمن إصدار حكم على الشخص، فهو لا يقيس الذكاء والقدرات العقلية بل يقيس طريقة التفكير،ويمكن تطبيق مقياس هيرمان في المجالات التالية :التخطيط الاستراتيجي، والتوظيف و الإشراف، وعمل الفريق، والإدارات العليا، والاتصال، والإعلام، والإبداع، والابتكار، وتطوير الشخصية، وفهم الذات والتعليم والتدريب، إضافة إلى استخدامه في التجارة، وتطوير أنظمة المؤسسات، وإدارة التغيير، والشؤون الاجتماعية والأسرية، ويساعد في تقييم السيطرة الدماغية عند الإنسان والذي يمكن بواسطته التعرف على طريقة تفكيره وبالتالي على سلوكه . وهو ثمرة لبحوث استغرقت 15 عاما [2].

أعدّ هيرمان عام 1988 مقياسا لتحديد أنماط التفكير السائدة لدى الأفراد، وهي أداة السيادة الدماغية لهيرمان . Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) و قد تألف المقياس في صورته الأصلية من 120 فقرة موزعة في تجمعات كما يلي:

1- معلومات شخصية : تشمل الاسم وموضوع التخصص والجنس والمستوى الجامعي.

2- وضع اليد : ويتكون من فقرتين اثنتين حول وضعية اليد في حالة الكتابة واستخداماتها.

3- موضوعات مدرسية : ويتكون هذا القسم من ثلاث فقرات مختلفة حول درجة إجادة الموضوعات الدراسية.

4- عناصر العمل : ويتكون من ست عشرة فقرة تضم عناصر تبين طبيعة العمل الذي يفضله الفرد أو الذي يمارسه.

5-أوصاف مفتاحية : ويضم خمس اً وعشرين فقرة يطلب من المفحوص اختيار ثمان منها بحيث تصفه بشكل أفضل من غيرها.

---

[1] File:///D\مدونة الأبعاد الأربعة مقياس هيرمان لأنماط التفكير_Fichier\HBDI- JPG

[2] نوفل و أبو عواد:المرجع السابق،ص :146 -147

6- الهوايات : ويضم ثلاث اً وعشرين فقرة تمثل هوايات مختلفة يطلب من المفحوص اختيار ست اً منها حسب درجة ممارسته لها

7 - مستوى الدافعية : ويتكون من فقرة واحدة تتناول الوقت الذي تكون فيه دافعية الفرد في أعلى حالاته.

8- دوخة المواصلات : ويتكون من فقرتين اثنتين تتناولان درجة الإصابة بدوخة المواصلات من حيث تكرارها.

9- أزواج الصفات : ويضم أربع اً وعشرين فقرة، وكل فقرة تعرض صفتين مختلفتين يطلب من المفحوص اختيار إحداهما.

10-انطوائي / انبساطي : ويتألف من فقرة واحدة يطلب فيها من المفحوص تحديد موقعه على متصل يمتد ما بين الانطوائية إلى الانبساطية.

11-عشرون سؤالا : ويتألف هذا القسم من عشرين فقرة كل منها على شكل عبارة يليها خمسة تدريجات حسب مقياس ليكرت، هي : موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة [1]

وبتقويم الشخص بأداة هيرمان فإنه يحصل على علامة لكل ربع، ولا تتأثر علامة الربع الواحد بما يحصل عليه الشخص من الأرباع الأخرى منفردة أو مجتمعة، وهذا يعني أن الشخص يظهر قدرات مستقلة لكل ربع أو لمجموعة من الأرباع أو لربع واحد، أو أنه لا يظهر قدرات لأي ربع [2].

وتفسر نتائج المقياس كالأتي :

1-تفضيل أساسي : 67 فما فوق في المقياس الأصلي.

2-تفضيل ثانوي : ما بين 34 و66 .

2- تفضيل ثلاثي أو عدم التفضيل : أقل من 34 .

3-8-2-الاختبار الذي طوره الأستاذ الدكتور عدنان قطب لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان:

[1] نوفل و أبو عواد :المرجع السابق،ص 146

[2] نوفل و أبو عواد:المرجع السابق،ص 146

يتكون الاختبار من 76 فقرة، موزعة على 4 أبعاد (أساليب التفكير)،أي بواقع 19 فقرة لكل أسلوب، كل منها على شكل عبارة تليها خمسة تدرجات حسب مقياس ليكرت الخماسي، هي : ينطبق علي تماما، ينطبق علي بقوة، ينطبق علي لحد ما، يكاد لا ينطبق علي، هذا لا ينطبق علي أبدا.

بالنسبة للتصحيح :

- تعطى الدرجة 4 بالنسبة للخانة " ينطبق علي تماما"
- تعطى الدرجة 3 بالنسبة للخانة " ينطبق علي بقوة"
- تعطى الدرجة 2 بالنسبة للخانة " ينطبق علي لحد ما"
- تعطى الدرجة 1 بالنسبة للخانة " يكاد لا ينطبق علي"
- تعطى الدرجة 0 بالنسبة للخانة " هذا لا ينطبق علي أبدا"

و في الأخير يتم جمع النقاط الخاصة بكل حرف حيث كل حرف يعبر عن نمط من أنماط التفكير الأربعة، ثم وضعها في جدول و تمثيلها في مخطط اللقطة.

وللإشارة، إن الدراسة الحالية اعتمدت على هذا المقياس من أجل تطوير مقياس أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية

3-8-3-الاختبار الذي طوره الأستاذ المدرب صلاح صالح معمار لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان:

يتكون الاختبار من 56 فقرة موزعة على 4 أبعاد (أنماط التفكير)، بمعدل 14 فقرة لكل نمط، كل منها على شكل عبارة تتم الإجابة عنها بنعم أو لا.

بالنسبة للتصحيح:

- تعطى الدرجة 1 بالنسبة للخانة " نعم"
- تعطى الدرجة0 بالنسبة للخانة " لا"

و في الأخير يتم جمع النقاط الخاصة بكل حرف لاتيني،حيث كل حرف يعبر عن نمط من أنماط التفكير الأربعة، ثم وضعها في جدول و تمثيلها في مخطط اللقطة.

–البعد الأول (A): 56.51.50.46.38.37.29.26.22.17.13.9.3.1.

-البعد الثاني(B): 53.47.44.42.39.35.34.27.23.20.18.15.10.6.

-البعدالثالث(C) :55.52.49.43.32.30.28.24.21.19.11.7.4.2.

-البعد الرابع(D): 54.48.45.41.40.36.33.31.25.16.14.12.8.5.

3-8-4-الاختبار الذي تم بنائه بمخبر تحليل المعطيات الكمية و الكيفية للسلوكات النفسية و الاجتماعية بجامعة مستغانم، لقياس الهيمنة الدماغية لدى الطلبة الجامعيين حسب نظرية هيرمان[1]:

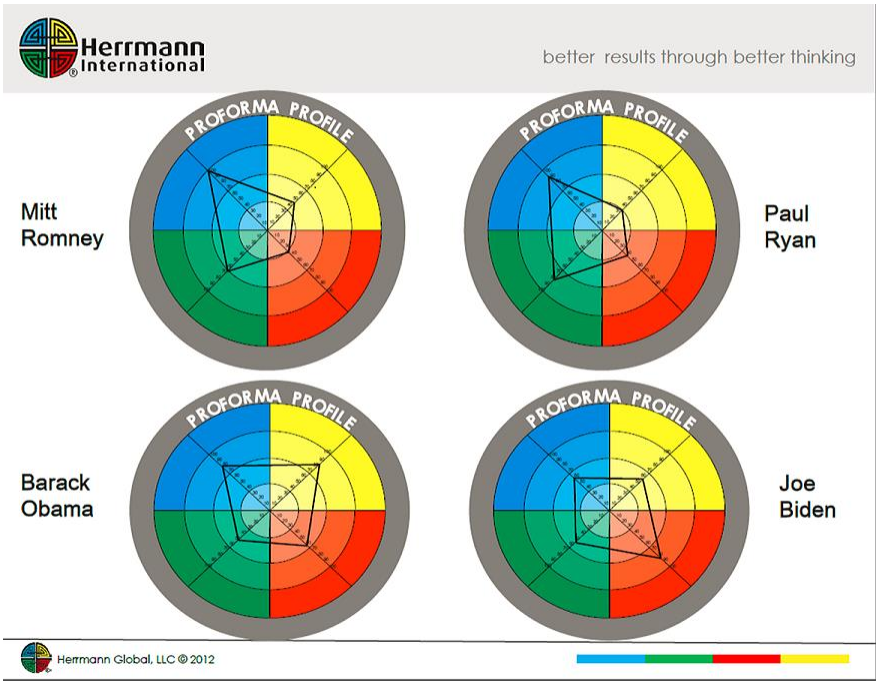
يتكون الاختبار من قسمين، القسم الأول خاص بالبيانات العامة للطالب : الجنس، السن، التخصص .أما القسم الثاني خاص بالفقرات حيث يتكون من 23 فقرة بمعدل 13 فقرة لكل نمط، كل منها على شكل عبارة تليها خمسة تدرجات حسب مقياس ليكرت الخماسي، هي : دائما، غالبا، أحيانا، نادرا وأبدا. و السؤال الأخير عبارة عن اختيار من متعدد.

بالنسبة للتصحيح -:تعطى الدرجة 4 بالنسبة للخانة " دائما"

- تعطى الدرجة 3 بالنسبة للخانة " غالبا"
- تعطى الدرجة 2 بالنسبة للخانة " أحيانا"
- تعطى الدرجة 1 بالنسبة للخانة " نادرا"
-تعطى الدرجة0 بالنسبة للخانة " أبدا"

أما بالنسبة للسؤال الأخير تعطى الدرجة 2 بالنسبة للنمط الذي تعبر عنه الخانة المؤشر عليها.

و في الأخير يتم جمع النقاط الخاصة بكل حرف حيث كل حرف يعبر عن نمط من أنماط التفكير الأربعة، ثم وضعها في جدول و تمثيلها في مخطط اللقطة، وفيما يلي **نماذج لبوصلة تفكير بعض الأشخاص** :



[1] بلكرد:المرجع السابق ،ص 79

الشكل رقم (10): نماذج لبوصلة التفكير[1]

عبَر هيرمان عن نموذجه من خلال بوصلة التفكير، وهي عبارة عن دائرة مقسمة إلى أربعة أقسام متساوية و بألوان مختلفة (أزرق، أخضر، أحمر، أصفر) حيث يمثل كل قسم(ربع دماغي) نمط من الأنماط الأربعة .الألوان بكل قسم متدرجة من الفاتح بمركز الدائرة إلى الداكن بمحيط الدائرة، حيث كلما اتجهنا من الفاتح إلى الداكن دل ذلك على الزيادة في التفضيل.

تحدد على محاور البوصلة نقاطا تمثل الدرجات الخاصة بكل نمط المحصل عليها من خلال مقياس (HBDI) و يصل بين النقاط بما يمثل شكلا رباعيا و كلما كان رأس أحد زوايا الشكل الرباعي حادا و يقترب من محيط الدائرة فإنه يحدد أي قسم من الأقسام الأربعة يسيطر على تفكيره بشكل أكبر من بقية الأقسام.

أضاف هيرمان لبوصلة التفكير جدولا رقميا يسمى برمز اللقطة (PROFILE CODE) يعبر عنه بأربعة أرقام تتراوح ما بين 1 و 3 حيث:

- الدرجة 1 في رمز اللقطة تعبر عن الدرجة الأساسية التي تمثل أعلى علامات اللقطة عند الحصول على درجة تفوق 67 في المقياس، و تدل على تفضيل أساسي لهذا النمط، ويكون هذا النمط مسيطرا إذا كانت العلامة أعلى بكثير من العلامات في أرباع الدوائر الأخرى.
- الدرجة 2 في رمز اللقطة تعبر عن الدرجة الثانوية عند الحصول على درجة ما بين 34 و 66 في المقياس، تدل هذه العلامة على استخدام" متوسط "لهذا النمط.
- الدرجة 3 في رمز اللقطة تعبر عن الدرجة الثالثة عند الحصول على درجة تقل عن 34 في المقياس، و تمثل درجة" التجنب "في استخدام هذا النمط.

[1] File:///D :\مدونة الأبعاد الأربعة مقياس هيرمان لأنماط التفكير_Fichier\ 2012- Election-Proformas1 .png

الخلاصة:

يعد الدماغ البشرى العضو الأكثر تعقيداً الذى وهبه الله تعالى للإنسان .حيث أنه المسئول عن جميع العمليات العقلية المعرفية التي يقوم بها، مثل الإنتباه، الإدراك، التذكر، التعلم، التفكير واتخاذ القرار، والتي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية الأخرى، حيث أنه لا يستطيع أي كائن أخر أن يقوم بإدراكها، أو فهم العلاقات المتباينة بينها، لذا يعتبر الدماغ البشرى أكثر الأعضاء الحيوية غموضاً من الناحية الوظيفية و طريقة تعامله مع الأنماط المعرفية المختلفة، فهو المحرك الرئيسي ليس فقط لتصرفات الإنسان وأفعاله، وإنما لطرق تفكيره واتخاذ قراراته.

وقد نال موضوع التفكير اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية باعتباره نشاط عقلي يقوم به الدماغ، و تباينت وجهات نظرهم حول تعريفه، لأن هذا الأخير ليس بالأمر السهل باعتبار التفكير عملية عقلية معقدة و متشابكة تتدخل فيه العمليات العقلية المعرفية الأخرى كالانتباه، الإدراك، التذكر.....

ثم كان الاهتمام في هذا الفصل بخصائص الطالب المفكر، أين يكون للأستاذ الدور الكبير في تدريب الطالب على التفكير المرن بحيث يتسامح ويتقبل المواقف الغامضة أثناء دراسته، ويرحب بالخبرات الصعبة، ويكون مترويا ومتزنا في سلوكه الذهني كما ينمي لديه سمة التأمل والتصور في التعامل مع المعارف .

ولما كانت طرق التفكير متعددة ومتنوعة لدى الافراد(الطلبة)، فقد اختلفت الأراء في تعريف وتحديد أساليب التفكير، فعلى العموم تشير أساليب التفكير إلى الطرائق والأساليب المفضلة للأفراد(للطلبة) في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم .

إذ يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التى ظهرت فى السنوات العشرين الأخيرة وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه، وقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من خلال أنه يعد من العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية سواء فى التعليم الجامعى او ما قبل الجامعى، ولم يحظ مفهوم أساليب التفكير بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره فى العملية التعليمية فقط بل لأن له دورا أخر لايقل فى أهميته عن إسهاماته السابقة فى العملية التعليمية.

و ازداد الاهتمام بدراسة أساليب التفكير والتفضيلات الدماغية من خلال إعلان عقد التسعينات عقدا للدماغ نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين، والتي تفوق ما عرف عنه في تاريخ البشرية .

وأدى ذلك إلى ظهور العديد من نظريات أساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة الأساليب والطرق التي يفضلها الفرد في تفكيره وذاك حسب تقسيمات الدماغ، منها نظرية تورانس، نظرية هاريسون و برامسون، نظرية سبيري، نظرية ماكلين، وأهمها بالنسبة للدراسة الحالية نظرية هيرمان المعبر عنها بنظرية الدماغ الكلي،باعتباره من أحدث النماذج التي حاولت تصنيف أساليب التفكير.وفق التقسيم الرباعي الرمزي للدماغ.

يتأثر نمو أساليب التفكير بعدة عوامل أو متغيرات من شأنها أن تعزز أساليب تفكير معينة وتقمع أساليب أخرى، وأهم هذه العوامل تمثلت في: الثقافة، الجنس، العمر، أساليب المعاملة الوالدية ونوع العمل والتعليم .

كما أن هناك العديد من المقاييس التي تقيس أساليب التفكير، لكن البحث الحالي إهتم بعرض أهم المقاييس المصممة لقياس أساليب التفكير في ضوء نظرية السيطرة الدماغية الرباعية لهيرمان،لأخذ تصور واضح حول شكل ومضمون هذه المقاييس؛ الذي قد يساعد الباحث في عملية بناء أداة قياس في هذا المجال .

الفصل الرابع: طرق التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة

تمهيد

4-1- لمحة تاريخية عن تطور طرق التدريس الجامعي

4-2- تعريف طرق التدريس الجامعي

4-3-المفاهيم المتداخلة مع طرق التدريس

4-4-أهمية طرق التدريس الجامعي

4-5- تصنيفات طرق التدريس الجامعي

4-6- معايير إختيار طرق التدريس الجامعي

4-7- أنواع طرق التدريس الجامعي

4-8- نظريات طرق التدريس

4-9- العوامل المؤثرة في إختيار طرق التدريس الجامعي

4-10- تقويم طرق التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة

خلاصة

تمهيد :

لما كانت الجامعة مؤسسة تربوية تعليمية وتنموية في المجتمع، فإنها بالنسبة للطالب هي مركز يتلقى فيه مجموعة من المعارف و العلوم، و من خلالها يجد لنفسه اتجاها عقليا محددا، أو يكوَن فكرا تحليليا محاولا منه الكشف عن الحقائق، و تكوين رصيد ثقافي في مجال تخصصه و كذا مجالات مختلفة، و هذا يتوقف على طبيعة التدريس الجامعي و مدى فعاليته .

ويعد التدريس الجامعي؛ من أهمِّ الوظائف التي يؤدِّيها الأستاذُ الجامعي، وأكثرِها فاعليةً في إعداد الطَّلَبة للحياة المستقبلية؛ إذْ تزوِّدُهم بالمعارف التخصصية، والاتجاهات السلوكية الإيجابية، والمهارات العملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة مجتمعهم.

و تعتبر كل من أساليب وطرق التدريس من المكونات الأساسية للمنهج، ذلك أن الأهداف التعليمية والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، والذين يرونه مناسبا في العملية التعلمية التعليمية لا يمكن تقويمه إلا بواسطة الأستاذ والطرق التي يتبعها في تدريسه، وكلاهما قد يكون(التقويم) من خلال وجهات نظر الطلبة أنفسهم.

ونتيجة تباينات طلبة الجامعات في قدراتهم وتفضيلا تهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، كان لابد لأستاذ الجامعة أن ينوع من طرق تدريسه؛ ليواجه هذه التباينات، من هنا تأتي فكرة ونظرية تنويع التدريس؛ لتواجه التمايزات بين الطلبة.

وقد جاء هذا الفصل لعرض الأدبيات التي تتعلق خاصة بطرق التدريس الجامعي، بداية بلمحة عن تطور طرق التدريس الجامعي عبر التاريخ، فعرض بعض تعاريفها، وعلاقتها ببعض المفاهيم، ثم التماس أهميتها التربوية، وأهم مميزاتها و محدداتها، وبعدها سيتم عرض بعض النماذج التصنيفية لها، يلي ذلك وقفة مع أنواع طرق التدريس الشائعة أو المتداولة في الجامعة، وبعدها سيتم إلقاء الضوء على نظرية التنويع في طرق التدريس باعتبارها المناسبة للفروق الفردية في أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة، وفي أخير ستتم الإشارة إلى طرق تقويم طرق التدريس الجامعي مع التركيز على وجهة نظر الطلبة في حد ذاتهم .

4-1- لمحة تاريخية عن تطور طرق التدريس الجامعي :

شهدت طرائق التدريس عبر مراحلها التاريخية تطورات عدة إذ بدأت معتمدة على المحاكاة والمشاهدة والتقليد ثم تطورت إلى التجريب بمرور الزمن، فدفعت الطالب إلى أن يتعلم ليلبي حاجاته المختلفة، ومن خلال ذلك نشأت الحرف التي أخذت عن طريق التقليد [1].

[1] فتحي الديب: الإتجاه المعاصر في التدريس العلوم ، ط2، دار العلم، الكويت ،1978،ص35

و يمكن إرجاع طريقة المحاضرة في التدريس إلى القرن الخامس قبل الميلاد عندما كانت شائعة عند الإغريق،وتم تبنيها بشكل واسع في العصور الوسطى عند المسلمين والأوروبيين عندما كانت الكتابة نادرة .

و يعد القرن السادس ميلادي حلقة مهمة في تطور طرائق التدريس بعدما خرجت أوروبا من عصور الظلام إلى عصر التنوير، وبدأ العلماء يفكرون بإيصال العلوم إلى الناس ليس بطريقة واحدة إذ لا توجد طريقة واحدة ترتبط بعصرها [1].

وفي عصر صدر الإسلام الذي شجع على طلب العلم بوصفه فريضة على كل مسلم ومسلمة، إذ قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : " طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة "، وكان التعليم يتم تحت خيمة أو شجرة أو مسجد أو في منزل، ولكن الطريقة كانت تلقينية أيضا [2].

ولا يفوت ذكر أن تطور التربية على مر العصور قد اثر في طرائق التدريس،إذ لوحظ أن التربية اليونانية التي اعتمدت على التربية البدنية في إسبارطة والتربية العقلانية في أثينا، ومجيء العصر الإسلامي الذي دعا إلى الاهتمام بالجانب العقلي والبدني . أما التربية الحديثة فبالإضافة إلى اهتمامها بالجانب العقلاني والبدني فإنها تهتم بعلم النفس والتجريب القائم على الملاحظة واستظهار النتائج والتركيز على نظريات التعلم الحديثة .

و الواقع أن التربية الحديثة تتجه إلى العناية بالتدريس وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية المختلفة في مجالات التعليم، وأصبحت طرائق التدريس عنصرا مهما في الدراسات التربوية،تعتمد لها البحوث وتؤلف فيها الكتب ويأخذ بها الطلبة في كليات التربية ومعاهد المعلمين وذلك لصلتها القوية بإعداد الأساتذة والمدرسين، وتأثيرها المباشر في تأهيلهم علميا وفنيا لمهنة التدريس .

ففي القرن العشرين، أصبح التدريس علما يدرس في المعاهد والكليات وما يترتب على ذلك من متطلبات من الأخذ بأفكار العلماء و الخبراء، وتثبيت الأسس المهمة التي تستند عليها طريقة التدريس الناجحة [3].

ولو تم تحليل طرق التدريس التي تم مسايرتها في الماضي،والمرور على المسار الذي اتخذته، لوجد أنها متأثرة تأثيرا كليا بالمفهوم التقليدي للمنهج، فهي تعتمد على إكساب الحقائق والمعارف

[1] أبو علام ، رجاء محمود : علم النفس التربوي،ط2، دار التعليم للنشر والتوزيع ، الكويت ،1986 ،ص207

[2] محمود كامل الدليمي: طرائق تدريس اللغة العربية، ،كلية التربية جامعة بغداد ،إبن رشد ،1998،ص 29

[3] محمود عوض:دراسة تجريبية لإنشاء مقياس الإتجاه العلمي،الكتاب السنوي، جامعة عين شمس، القاهرة ، 1960،ص42

للطالب عن طريق الأستاذ باعتباره الوحيد العارف أو المالك لناصية المعرفة، أما الطرق الحديثة فقد عدلت أهدافها وتطورت رؤاها للمنهج فاستوعبت الكثير من القوانين والنظريات التي يتضمنها المنهج، فركزت على توصيل مجالاتها وأصبحت تسعى إلى التركيز على جهد الطالب ونشاطه في عملية التعلم [1].

يضاف إلى ذلك،أن التغير المتواتر في المعرفة الإنسانية كما ونوعا جعل من الصعوبة أن يلم الأستاذ الجامعي بكل تفاصيلها وتطوراتها، لذا لم يعد ممكنا اعتبار حجم المعرفة المقدمة للطالب غاية تعليمية وحيدة ووافية، وإنما التأكيد على تزويد الطالب بالمهارة في تعلم الأشياء الجديدة المستمرة بجهوده الخاصة ....والمهم هو تعلم الطالب كيفية التفكير العلمي والمنطقي المستقل الناقد، المميز لشخصيته [2].

فالوجهة أصبحت صوب إعطاء الطالب الفرصة لإعمال العقل والفكر في المعرفة المعطاة، تحقيقا للأهداف التربوية،التي تنمي لديه التحليل،والتطبيق،والتركيب،وإصدار الأحكام،ومن ثم الوصول إلى بنية ذهنية،ناضجة مستقلة قادرة على التعامل مع كل ما هو جديد في ميدان التخصص.

وثمة مفاهيم جديدة أخذت تظهر في ميدان التدريس الجامعي، ساهمة في تطوير طرائق التدريس ووسائله : منها أن التدريس له أصول وقواعده، ويمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه ومن ثم التدريب على مهارته، وأن رفع كفاءة المدرس الجامعي باستخدام الطرائق والأساليب الحديثة من شانها أن تؤدي إلى رفع كفاءة التعليم الجامعي بما في ذلك الجوانب البحثية فيه،كما أن الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي من شأنه أن يعمق الجوانب الإنسانية في عملية التدريس،ويطور العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب [3].

وتأسيسا على تلك المعطيات، بدأت حديثا العديد من الجامعات و الهيئات العلمية تهتم بترتيب أساتذة الجامعات في مجال استخدام أساليب وتقنيات التدريس الحديثة، كما هو الحال في بريطانيا- مثلا-حيث وفرت جامعاتها للأستاذة الجدد برامج تدريسية تعطى مواضيع المحاضرة، وإدارة حلقات البحث العلمي، والتقويم وتنظيم ورش العمل التربوية . وأخذت بقية الجامعات الأوروبية والأمريكية

[1] عفانة إسماعيل عزو ، ونائلة نجيب الخزندار: التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان،2009،ص18

[2] عدنان رؤوف الشيخلي: ملاحظات حول المناهج الدراسية وطرق التدريس في الجامعة، جامعة الموصل، 1975، ص 9

[3] عزت عبد الموجود، : التعليم العالي واعداد هيئة التدريس ،1982 ،ص 84

واليابانية تبذل جهدا واضحا في هذا السياق .أما على المستوى العربي، فقد بدأت بعض الجامعات في مصر والجزائر وقطر بإقامة برامج ودورات تدريبية لتأهيل عضو هيئة التدريس[1] .

لقد ساهمت تلك الرؤى الجديدة في التدريس الجامعي، إلى جانب الثورة التكنولوجية في تعدد طرائق التدريس وابتعادها تدريجيا عن الأسلوب التقليدي للمحاضرة، فانتشرت الطرائق الحديثة،كطريقة المجموعات الصغيرة (discussion group)، وطريقة المشروع (project method) والتعلم المبرمج (programmed instuction)، والورش (work shops)، فضلا عن التقنيات التربوية كالتلفاز والحاسوب، والفيديو المتفاعل (interainteractive video)، وأصبح لزاما على أساتذة الجامعات معرفة كيفية استخدامها والإفادة منها [2].

يبدو من خلال ما مر أعلاه من أفكار، أن هناك اتجاها ايجابيا عاما أقرته البحوث في مجال التعليم الجامعي، يؤكد الجدوى العلمية والتربوية لإتقان أستاذ جامعي لطرائق التدريس وأساليبها، على مستوى شخصية الأستاذ نفسه بوصفه المنظم للعملية التعليمية، وعلى صعيد الطالب بوصفه مستقبلا ومساهما في اكتساب المعرفة فضلا عن تعزيز المحتوى الأكاديمي للمادة العلمية . ومن ثم رفع الكفاءة الداخلية للجامعات وتعزيز دورها في تنمية المجتمع .

ومن تلك الرؤى الفكرية، ينطلق البحث الحالي ليسلط الضوء على واقع طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية للجامعات الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

2-4_ تعريف طريقة التدريس :

لفظ **الطرق** أو **الطريقة** ذكر في ميادين عدة، لكن ما يهم هو الميدان التربوي، فقد عرفها الخزاعلة وآخرون (2011) على أنها: الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد الطلبة على تحقيق الأهداف السلوكية [3].

و **التدريس** عرفه التميمي (2010) بأنه : عملية تفاعلية بين المعلم وطلابه في غرفة الصف أو قاعة المحاضرات أو المختبر تتسم بالأخذ والعطاء والحوار البناء بينهم [4].

---

[1] إبراهيم خليل فاضل: طرائق التدريس المستخدمة من قبل الهيئة التدريسية في الأقسام المتناضرة لبعض كليات جامعة الموصل،مجلة مركز البحوث التربوية،1997 ،ص 50

[2] على، راشد : الجامعة والتدريس الجامعي ،ط1، مجلد 1 ، دار ومكتبة الهلال جدة ، دار الشروق، بيروت،1988 ، ص 22

[3] محمد سلمان فياض الخزاعلة ، وآخرون: طرائق التدريس الفعال،ط 2، دار الصفاء للطباعة والنشر ،الاردن،2011 ،ص 169

[4] محمد جاسم عواد التميمي: طرائق التدريس العامة، دار الحوراء، بغداد ،2010،ص 2

وفي أدبيات التعليم العالي حددت ثلاث مهام رئيسة للأستاذ الجامعي،وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع . وتأتي مهمة التدريس في مقدمة هذه المهام، وتتمثل في امتلاك الأستاذ الجامعي لخبرات وكفايات التدريس في الموقف التعليمي إلى جانب إلمامه بمادة تخصصه.

كما يعرف التدريس أنه من أهم أهداف الجامعة، و يتمثل في إعداد الكوادر و الطاقات البشرية المتخصصة و المؤهلة في كافة التخصصات والمهن و في شتى المجالات التربوية و العلمية للحياة التي يحتاجها المجتمع في تنميته و تطويره، من خلال صقل مواهب خرجيه و إطاراته [1].

ومنه يعتبر التدريس نشاط تفاعلي تواصلي بين عناصر التدريس المتمثلة في الأستاذ والطالب والمنهاج والبيئة،يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم من أجل تسهيل حدوث عملية التعلم، لذلك تتضمن عملية التدريس مجموعة من الأفعال والإجراءات المقصودة والمخطط لها بطريقة يتم من خلالها استغلال كافة الإمكانيات المادية والبشرية إلى أقصى درجة ممكنة لحدوث عملية التعلم.

بينما مفهوم طرق التدريس يعد أول خطوة يوضع فيها المنهج موضع التنفيذ؛ إذ يتم من خلالها اتصال المتعلم بمحتوى المنهج بعد أن تم اختياره وتنظيمه وفق معايير معينة، وتعد طرق التدريس أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه، ومحتواه للمتعلم [2].

وفي هذا الصدد، وضح سعادة وإبراهيم(1417) بأنه في مرحلة التنفيذ على المعلم أن لا يغيب عليه تحقيق هدف التدريس من خلال الطريقة التدريسية المختارة؛ وتقديم النشاط المتوائم معها.

يستخلص مما سبق أن الأهداف والمحتوى يقودان طريقة التدريس؛ فلهما تأثير عليها، والتقويم يؤثر على استمرار طريقة التدريس، أو استبدالها بما يحقق النتائج المؤملة.

و تعريف طرق التدريس الجامعي، ورد في الأدبيات التربوية القليلة، بينما تعريف طرق التدريس عامة ورد في الأدبيات التربوية المتعدد؛ فقد عرفها كل من:

جامل (2000) بأنها : الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستعملها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية [3].

[1] محمود عايش زيتون :أساليب التدريس الجامعي،دار الشروق ،عمان، 1995،ص 18

[2] حسن الخليفة:مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. ط10، الرياض: مكتبة الرشد، 2016،ص 30

[3] عبد الرحمن عبد السلام جامل : طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط 2، الاردن، 2000، ص 18

زيتون (2003) بأنها: جملة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات منسقة مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعلمها وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب [1].

ردينة وحذام يوسف (2003) بأنها: مجموعة من الخطوات التي يضعها، ويتبعها المعلم؛ بهدف إيصال المادة العلمية إلى التلاميذ مستعينا بالأساليب والوسائل المتاحة على أن تكون هذه الطرائق مستجيبة ومنسجمة مع طبيعة المادة العلمية، وطبيعة التلاميذ وخصائصهم النفسية وعوامل البيئة المحيطة والقيود الخارجية [2].

ويعرفها الربيعي، (2006) بأنها: عملية نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الإعداد المدرسي للخطوات اللازمة؛ وذلك من خلال تنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة بتحريك الدوافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلم للوصول إلى الأهداف المنشودة [3].

وعرفها طوالبة وآخرون(2010) بأنها : نمط عام تعليمي أو تدريسي يتخذه عامة المدرسين في مواقف تعليمية معينة وقد يستبدلونه بنمط آخر إذا تغير الموقف التعليمي إلى موقف آخر[4].

الخزاعلة وآخرون (2011) بأنها : مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ [5].

بينما **طرق التدريس الجامعي،** عرفها الهاشمي والدلمي (2008) بأنها: عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف، وتكون على أشكال مختلفة منها المناقشة، المحاضرة، وإثارة المشكلة .أو هي مجموعة إجراءات يستعملها المدرس لتحقيق سلوك متوقع عند طلبته، وهي أحد عناصر المنهج [6].

مما تقدم، يمكن القول أن مفهوم طريقة التدريس الجامعي يشير إلى كل ما يتبعه الأستاذ مع طلبته من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون: التدريس، نماذجه ومهاراته،ط1، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر،2003،ص 268

[2] الأحمد عثمان ردينة و عثمان حذام : طرائق التدريس ،ط 2،دار المناهج للنشر والتوزيع ،الاردن.2003،ص 54

[3] محمود داود الربيعي: طرق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديثة، اربد عمان الأردن 2006،ص47

[4] طوالبة وآخرون:المرجع السابق،ص 165

[5] الخزاعلة وآخرون:نفس المرجع السابق ،ص169

[6] الهاشمي،الدلمي،2008 ،ص19

وبعبارة أخرى، تعد طريقة التدريس الجامعي مجموعة الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها خاصة أستاذ العلوم الإجتماعية داخل القاعة لتدريس موضوع معين من مواضيع وحدات (مقاييس) التخصص سواء كان في علم النفس أوفي علم الإجتماع، بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم، فهي بهذا تعد العملية التي يوصل بها الأستاذ المعلومة إلى الطالب، ومن أمثلتها: طريقة المحاضرة،المناقشة والحوار، التعلم التعاوني،طريقة الأعمال التطبيقية و الزيارات الميدانية، وطريق التعليم التكنولوجي.

ومنه نجاح عملية التعليم أو التدريس الجامعي مرتبط بنجاح طريقة التدريس، فالضعف الذي قد يوجد في المنهج، أو الضعف لدى الطلاب قد تعالجه طريقة التدريس المناسبة .

والنظرة الشائعة لطرق التدريس الجامعي، هي أنها تعد وسيلة لإيصال المعلومات إلى الطلبة بواسطة التدريس، والأساس الذي تستند إليه أن التعليم عملية نقل المعلومات من الكتب إلى عقل الطالب،أما النظرة الحديثة لطرق التدريس الجامعي فهي تعتبر وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالطالب كي ينشط ويغير من سلوكه . والنتيجة من كل هذا أن التعلم أو الدراسة في الجامعة تحدث نتيجة التفاعل بين الطالب والظروف المحيطة به.

ومنه، من الخطأ القول أن التدريس الجامعي هو نقل المعارف والمعلومات إلى ذهن الطالب، بل هو عملية تُعنى بنمو الطالب نموّاً متكاملا معرفيا ووجدانيّاً ومهاريّاً، وهذا يتطلب طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة تتناسب وطبيعة المادة، وكذا تقنيات ووسائل تعليمية تسهل عملية التكوين الجامعي وتربطه بعالم الشغل، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكيرِ، بنوعيه(:الإبداعيِّ والناقد وحلِّ المشكلات والمناقشةِ والاستقصاء والتعلُّمِ التعاونيِّ وتمثيلِ الأدوار والتعلُّم الذاتي والحقائبِ التعليمية والتعليمِ المبرمَج والتعلُّمِ بالاكتشاف، وغيرها، حيث ينتقل الطالب من حفظ المعلومات، إلى:الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم والتفكير والنقد والإبداع، وبذلك تظهر شخصيتُه، وتبرزُ إبداعاته الكامنة.

3-4 - بعض المفاهيم المتداخلة مع طريقة التدريس :

هناك بعض المفاهيم المهمة التي يجب التمييز بين دلالاتها، لأن البعض يرى أنها مرادفات لمفهوم طريقة التدريس ألا وهي إستراتيجية التدريس وأسلوب التدريس، وهي مفاهيم ذات علاقات فيما بينها إلا أن لكل منها دلالاته ومعناه:

الفرق بين طريقة التدريس وأسلوب التدريس:

أوضح زيتون أن **طريقة التدريس "Méthode "** عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تسند إلى العقل، والتي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم

المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس مراعية في ذلك طبيعة المتعلم، والمادة التعليمية، وموضوع الدرس وأهدافه، وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة [1].

و **الأسلوب "Style "**هو الكيفية التي يتناول بها المعلم أو الأستاذ طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الإجراء الذي يتبعه الأستاذ في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للأستاذ [2] .

ويرى نبهان(2008) أن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للأستاذ، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على الأستاذ إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية والحركات الجسمية وتعبيرات الوجه والانفعالات ونغمة الصوت ومخارج الحروف والإشارات والإيماءات الفردية التي يتميز بها الأستاذ عن غيره من المعلمين [3].

فأسلوب التدريس الجامعي يعتمد على ذلك الأسلوب الذي يحرك الدافع الباطن ويولد الاهتمام الذى يدفع بالطالب إلى بذل جهوده ليصل إلى ما ينشده من أهداف .

وبهذا يجب التفريق بين طرق التدريس وأساليب التدريس، فالطريقة هي خطوات وأساليب تعد وتستخدم بصوره متقنة من أجل الوصول إلى هدف العملية التعليمية بأقل جهد واقصر فتره زمنيه ممكنه، إذ أن الطريقة هي مجموعة أساليب. أما الأسلوب فهو مجموعة قواعد تؤدي إلى الاتصال الجيد مع الطلبة، وإذا كانت الطريقة هي السبيل الأقوم لاكتشاف الحقيقة أو المعرفة، فإن الأسلوب هو الوسيلة العملية لتطبيق هذه الطريقة بنمط أو مجموعة أنماط يستخدمها الأستاذ لإغناء أو إثراء معلومات الطلبة. بعبارة أخرى الأسلوب هوما يضفيه كل أستاذ من ذاته، وتجربته، وخبرته على مكونات الطريقة التي يستعملها في تدريسه .لهذا تختلف أساليب الأساتذة في تطبيق طرائق التدريس باختلاف خصائصهم الشخصية وخبراتهم .

الفرق بين طريقة التدريس واستراتيجية التدريس:

[1] عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، ط3، دار الشرق للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، 2004 ، ص301
[2] هشام يعقوب مرزيق وفاطمة حسين الفقيه : أساليب تدريس الاجتماعيات، دار الراية، الأردن. 2008 ،ص 151
[3] نبهان، يحي محمد : مهارات التدريس، دار اليازوري، الأردن. 2008 ،ص39

أما **الإستراتيجية** فهي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المنشودة على أتم وجه، فهي مجموعة من الإجراءات المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ بنودها بشكل فاعل يكفل تحقيق الأهداف وذلك وفق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة [1].

وإستراتيجية التدريس الجامعي هي مجموعة من الإجراءات التي يخطط الأستاذ لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانات المتاحة [2].

وهي بهذا تمثل الخطوط العريضة لعملية تدريسية يضعها الأستاذ الجامعي لفترة زمنية محددة، قد تكون أسبوعية أو شهرية أو فصلية، أو إجراءات لتدريس وحدة دراسية معينة .

ومما تقدم، تعد طريقة التدريس وسيلة الاتصال التي يستخدمها الأستاذ من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها الأستاذ الطريقة، والإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين، فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة،وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة.

4-4- أهمية طرق التدريس في الجامعة:

تعد طريقة التدريس من أهم عناصر العملية التربوية، إذ يتوقف عليها نجاح العملية التربوية .واختيار الطريقة يمِّكن الأستاذ الجامعي من معالجة نواحي القصور في المنهج، وتحديد صعوبات الوحدات المدرَسة، والوقوف على نقاط الضعف والقوة، وهي وسيلة لتقويم الأستاذ الجامعي، والكشف عن نقاط ضعفه في هذه الطريقة أو تلك. و يرى محمود السيد: "أن لطريقة التدريس الأهمية في تشويق الطلبة وجذبهم نحو المادة واستساغتها وميولهم لها وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة. إلا أن الأستاذ الجامعي الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنما هو الذي يصنعها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معه[3] .

---

[1] رافدة الحريري : طرق التدريس بين التقليد والتجديد ، ،ط 1،دار الفكر، عمان،2010 ،ص 21

[2] سلسلة الجودة والتطوير: مهارات واستراتيجيات التدريس الجامعي، جامعة الجازان، المملكة العربية السعودية ، 2011 ،ص78-91

[3] السيد محمود أحمد : في الأداء اللغوي، وزارة الثقافة ، دمشق ، سوريا،(2005) ، ص42،بتصرف

فطريقة التدريس تعتبر من الأولويات التي لا بد للأستاذ الجامعي أن يُلمّ بها باعتبارها محور الارتكاز لأي تدريس فعال وناجح، فهي ركن من أركان العملية التدريسية وعنصر أساسي من عناصر المنهج،و تنبع أهمية طرق التدريس من الدور الذي تلعبه الطريقة في تشكيل ما يرغب الأستاذ الجامعي في إكسابه لطلابه من خبرات ومعلومات ومفاهيم مختلقة، وأن حُسن اختيار الطريقة يؤدي إلى نتائج تعلم إيجابية، والعكس صحيح.

وتعُّد طرق التدريس بالنسبة للأستاذ الجامعي بمثابة الآلات التي يستخدمها المهني في عمله، فالمهني يستخدم الآلة المناسبة بحسب الموقف الذي يريد إنجازه، ويغيرها تبعاً لتغير الموقف، وكذلك يختار الأستاذ الجامعي الطريقة التعلمية والتعليمية المناسبة للموقف التعليمي. وعلى ذلك لا يشترط استخدام جميع الطرق - رغم تكاملها – في وقت واحد لأنها حينئذ قد تؤذي العملية التعلمية والتعليمية إذا ما استخدمت استخداماً لا يلائم الوحدة المراد تدريسها، وعدد الطلبة وقدراتهم ومستوياتهم،والإمكانات المتوفرة. وعلى هذا لا يمكن القول بوجود طريقة تدريس واحدة أفضل من كل الطرق الأخرى،لأن لكل طريقة خصائصها ومميزاتها وموضعها.

وعليه أهمية الطريقة تكمن في تحقيق جملة من الفوائد لكل من الأستاذ والطالب والوحدة المدرسَة وهي كالأتي:

- إنها تساعد الأستاذ في إيصال المعلومات والخبرات إلى الطلبة بسهولة ويسر .
- تعين الأستاذ على تخطيط الوقت والجهد للوصول إلى الأهداف المرغوبة .
- تساعد الأستاذ على تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس .
- تعين الطلبة على التفاعل الجيد مع الأستاذ والاستجابة له .
- تجعل المادة الدراسية تعلم بشكل منظم ومتدرج وواضح. [1]

و الأستاذ الجامعي القادر على تنفيذ طرق وأساليب التدريس هو من يمتلك القدرة على ترجمة نتاجات تعلم الوحدات في الجامعة إلى أساليب وإجراءات مخططة ومنظمة ومتعاقبة منطقياً، بحيث تساعده في التأثير الواضح في مجريات العملية التدريسية، فخطوات الدرس المنظمة والمتناسقة وتميز شرحه بالوضوح والتكامل، فحصته التعليمية تخلو من الثغرات وهذا يساعد الطلبة على متابعة شرحه والتعرف على الجوانب المختلفة للدرس وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره مما يؤدي إلى مساعدة الطلبة في الفهم والاستيعاب .

[1] حاتم جاسم عزيز و مريم خالد مهدي : طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيأة التدريس في جامعة ديالى، مجلة الفتح ،جامعة ديالي ، العراق ، 2012 ،ص201

كذلك برزت أهمية دور الطالب في تحديد طرق التدريس المناسبة حيث أن الطلبة يختلفون باختلاف مستوياتهم وشخصياتهم وأسلوب تفكيرهم وتعلمهم، ويتحدد أسلوب التعلم والتفكير بالأسلوب الذي يستقبل الطالب به الخبرة وينظمها ويربطها ويدمجها ثم يقوم بتذوقها وتشخيصها في البناء الذهني المعرفي ويضفي عليها الصفة المميزة، ومهمة الأستاذ الجامعي أن يساعد هؤلاء الطلبة على أن يتعلموا وفق الأساليب التي تناسبهم والتي تعمل على إيصال التعلم أقصى أداء أو ما يسمى بالتعلم الأمثل.

4-5- مداخل رئيسية في تصنيف طرائق التدريس في الجامعة:

تختلف طرق التدريس الجامعي وأساليبه، فهناك طرق تدريسية تساعد على تنمية التفكير، وأخرى على تكوين الاتجاهات، وأخرى تساعد على اكتساب المهارات .وكل الطرق التدريسية مرتبطة بالطالب وطبيعته الإدراكية، أو الوجدانية، أو الاجتماعية . ومن المعلوم أنه ليس بين الطرق التي ذكرها علماء التربية أيُّ طريقة تدريسية يمكن عدّها طريقة تعلمية- تعليمية محضة، بل لا بد من أن يشوب كل منها شيء قليل أو كثير من الطرق الأخرى.

ومنه، ظهرت طرق تدريس متنوعة ومتعددة لها تصنيفات مختلفة وقد يعود سبب تعدد وتنوع تصنيفات طرق التدريس إلى:

-عدم الاتفاق والتحديد الواضح لمعنى كلمة طريقة.

- الاختلاف في المعيار المستخدم في التصنيف, فالمعايير الممكن استخدامها في التصنيف متعددة، ومتمايزة فيما بينها، ينطلق كل منها من فلسفة يقوم عليها الأستاذ، وله هدف يسعى إلى تحقيقه، وإجراء يتطلب عنصرًا منفذًا (أستاذ/ طالب) يقوم به لتحقيق هذا الهدف.
- أن الطالب يمكن أن يتعلم بكل الطرق معًا، ولا يمكن فصل طريقة عن أخرى فصلاً تامًا، ويتم اختيار الطريقة المناسبة حسب الأهداف والوحدة المدرَسة ومستوى الطلبة واهتماماتهم للوصول إلى أعلى تمكّن وإتقان في التعلم.
- تتعدد تقسيمات طرق التدريس تبعًا لتعدد الأُسس المستمدة من النظريات النفسية والفلسفات التربوية.

وتأسيساً على ذلك ترى لمياء الديوان (2007)[1] أن طرق التدريس صُنفت تصنيفات عدة، وفي ما يأتي استعرا ض لأهمها :

أولا - تصنيف جويس وويل(Jois & Weel (1981

وفيه صنف طرق التدريس وأساليبها تبعاً للنظريات المعرفية إلى مداخل هي:

[1]يعقوب ينال: طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم و آراء المدرسين في تطبيقاتها العملية، دراسة تحليلية، "أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية –كلية التربية -جامعة دمشق،2015،ص24-27

أ- مدخل المعلومات : يعتمد هذا المدخل على نظريات معالجة المعلومات وفق طرائق التفكير مع مراعاة النظريات الأخرى .ولهذا المدخل أنماط هي:

-نمط التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا (Hilda Taba)

-نمط اكتساب المفاهيم لبرونر (Bruner)

-نمط التدريب لريتشاد شرلمان (Charlemagne)

-نمط النمو المعرفي – لبياجيه (Piaget)

-نمط المنظم المتقدم لديفيد أوزبل(Ausubel)

ب- المدخل الاجتماعي : يتميز هذا المدخل بإعطاء المعلومات للطلبة من البيئة الخارجية للجامعة من أجل بناء علاقات إنسانية بين الفرد والمجتمع، بهدف الربط بين الخبرة والعمل في ضوء جوّ ديمقراطي .وأنماط هذا المدخل هي:

–نمط التحرك الاجتماعي لهربرت (Herbert) كطريقة حل المشكلات.

–نمط لعب الأدوار لجورج شافتيل (George Shaftel) كطريقة الاكتشاف.

–نمط الاستقصاء الاجتماعي لكوكس (Cox) كالطريقة الاستقصائية.

ج- المدخل الإنساني :يتميز هذا المدخل بتعليم الطالب من خلال الدافع(مستوى الطموح)الذي يخلق التفكير الإبداعي و ألابتكاري بدون ضبط السلوك الخارجي .ومن أنصار هذا المدخل روجر (Roger

د- المدخل السلوكي :يعتمد هذا المدخل على ملاحظات برودس (Brodus) وسكنر(Skinne) في الإشراط الإجرائي الوسيلي.

ه- المدخل الشمولي :نظام تعليمي غايته الوصول للأهداف المرسومة بأقل وقت وجهد ممكنين.

ثانياً تصنيف فنتون(1982) Vinton :

صنف أدوين فنتون طرق التدريس وأساليبها إلى استراتيجيات ثلاث تضم كل واحدة منها طرق وأساليب تدريسية:

أ- الإستراتيجية العرضية :وهي التي تعتمد على تقديم المثيرات من المدرس للطلبة، ويكون دور الطالب تلقي المعلومات دون مناقشة .وتشمل هذه الإستراتيجية طرائق وأساليب تدريسية هي:المحاضرة، وعرض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية.

ب- الإستراتيجية النقاشية :وهي التي يتقاسمها الأستاذ والطالب بمقدار معين من - النشاط .أما طرائقها وأساليبها فهي :الاستجواب والحوار و الاستقراء.

ت- الاستراتيجية التنقيبية أو الكشفية :تعتمد على نشاط المتعلم ذاتياً في الكشف عن – المعلومات والحقائق.

ثالثاً- تصنيف بشارة (1983) :

يرى بشارة أن هناك ثلاث استراتيجيات تستخدم في التدريس يمكن معرفتها من خلال إكساب المعلومات والمعارف من جهة، وحصول التفاعل بين الأستاذ والطلبة من جهة أخرى، وهي:

أ- الإستراتيجية الكلامية : وتعتمد على استنباط الحقائق والوقائع أو الظواهر .وقد تكون الكلمة شفهية أو مطبوعة .ولها أنماط هي:

القصة :شكل من أشكال العرض الحي المعبر عن المعلومات للظواهر أو الأحداث، مثل عرض قصة لأحد الأبطال .ومن فوائدها إيقاظ الوعي، وشد انتباه الطلبة .ويمكن استخدامها في مقدمة الدرس.

الشرح : وهو شكل من الإلقاء مبني على علاقات منطقية .ويلجأ الأستاذ إلى استخدام الشرح في برهنة قانون، أو قاعدة، أو شرح ظاهرة معينة.

الوصف :أحد أشكال العرض، يتم عن طريق اللفظ، ويستخدم في وصف ظاهرة معينة قد تكون بعيدة عن الحس.

المحاضرة :وهي أحد أشكال العرض إذ يتم فيها عرض المعلومات، وتفصيلها، و إيجازها بأقل وقت ممكن.

الاستقراء والقياس :وهما معرفة الحقائق والمفاهيم، والانتقال بالعمليات العقلية من الكل إلى الجزء، أو من الجزء إلى الكل.

ب- الإستراتيجية الإيضاحية: وتشمل هذه الإستراتيجية الوسائل المادية المتمثلة باللوحة، والصورة، وعرض الأفلام، والأشكال التي تمثل الإدراك الحسي لموضوعات، أو ظواهر، أو أشياء يراد توصيلها. فهي مصادر مهمة وجيدة في تثبيت المعارف .وهي أيضاً تنمي لدى الطلبة المفاهيم والحقائق، ولاسيما إذا ربطت بالأشياء، لذلك يمكن أن تكون طريقة تدريس ناجحة.

ج- الإستراتيجية العملية : هذه الإستراتيجية تشمل الأفعال العملية للطلبة كالأعمال الكتابية، وبالاعتماد على أنفسهم، و بإشراف المدرس .ويمكن استخدامها طريقة يساهم بها الطلبة في شرح المعارف الجديدة .وتبرز هذه الطريقة في المختبر لبحث حقائق ومفاهيم علمية، أو القيام بتجربة ما [1].

رابعاً- تصنيف الوكيل ومحمود (1988) :

صنفا طرق التدريس وفقاً لتسلسلها الزمني والفلسفة التي تكمن وراءها في ثلاث مجموعات هي:

أ- طرق قائمة على جهد الأستاذ وحده: وهي تتمثل في طريقة العرض، أو طريقة المحاضرة . وغالباً ما يطلق على هذه الطرائق :الإلقائية أو التقليدية.

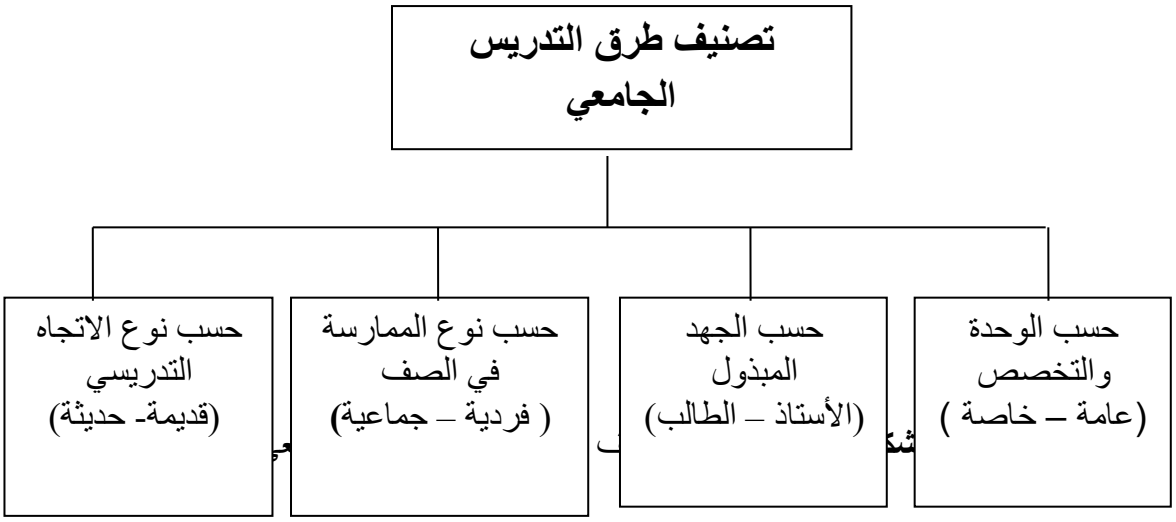
ب - طرق قائمة على جهد الأستاذ والطالب:وتعتمد هذه الطرق على إشراك الطالب في عملية التعلم . ويتم ذلك في صورة حوار بين الأستاذ والطالب، أو في صورة توجيهات و إرشادات وتعليمات من الأستاذ إلى الطالب لكي يساعده على التوصل واكتشاف المعلومات، أو المفاهيم المراد اكتسابها . ثم يقوم الأستاذ بمناقشة ما توصل إليه الطالب لتعديل وتصحيح ما تم اكتسابه. وتتمثل بالطريقة الحوارية، أو طريقة المناقشة، وطريقة التعينيات، وطريقة حل المشكلات، والطريقة الاستقرائية، وطريقة الاكتشاف الموجه.

ت- طرق قائمة على جهد الطالب: ويطلق عليها(طرائق التعلم الذاتي) وفيها يقوم الطالب بعملية التعلم بمفرده وفقاً لقدراته، واستعداداته .ويقوم الأستاذ بدور محدود في الإرشاد والتوجيه .وتختلف هذه الطرق من طريقة لأخرى وفقاً لحجم الجهد الذي يقوم به الطالب ونوعيته .وتتمثل في طريقة الاكتشاف الحر، وطريقة التعليم المبرمج، والتعلم الذاتي الكامل، حيث تقدم فقط للطلبة عناوين الموضوعات المراد تعلمها، ويتم تزويدهم ببعض المصادر العلمية التي تستخدم في دراسة هذه الموضوعات.

مما تقدم عرضه، تتعدد المجالات التي تدخل في إطارها طرق التدريس الجامعي على وجه الخصوص، وتتنوع باختلاف الجوانب والزوايا التي تنطلق منها، وعلى العموم تارة تنطلق من اهتمامات الأستاذ، وأخرى تتبع نمط الاحتكاك بين الأستاذ والطالب، وطورا تنظر إلى نوع التعلم وعدد الطلبة، ورابعا تقوم على أساس الدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والطالب في العملية

[1] جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي ، ط1،دار الرائد العربي، بيروت لبنان،1983 :285

التعليمية التعلمية . وعليه يمكن إدراج عملية تصنيف طرق التدريس الجامعي في اتجاهات أربعة، يلخصها الشكل التالي :



فالمهم هو أن الأستاذ يختار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إطلاق طاقات الطلبة، وتثير دافعيتهم للتعلم، وتتناسب مع مستوياتهم و اهتماماتهم ومع متطلبات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجية التعليم والتقنيات التربوية، ومنه يمكن تصور وجود اتجاهين في طراق التدريس الجامعي: التقليدي والحديث، يلخصهما الجدول التالي :

الجدول رقم (3) :الاتجاه التقليدي والحديث في تصنيف طرق التدريس الجامعي :

الإتجاه التقليدي	الإتجاه الحديث
1. يركز على تلقين المعلومات	**1.** يركز على إثارة تفكير الطلبة
2. يكون دور الطالب سلبيا في التعلم	**2.** يكون دور الطالب إيجابيا
3. التركيز على الجانب الكمي في اكتساب المعلومات	**3.** التركيز على الجانب النوعي في اكتساب المعلومات
4. يهتم بالجانب العقلي للمتعلم فقط	**4.** يهتم بالجانب العقلي والوجداني والمهاري
5. لا يراعي مستويات الطلبة	**5.** يراعي المستويات المختلفة للطلبة
6. يعتمد على الاختبارات في تقويم الطلبة	**6.** يعتمد على الاختبارات والأنشطة ووسائل متنوعة في تقويم الطلبة

فالمعرفة الواسعة بطرق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرة استعمال الأستاذ الجامعي على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

لعل هذا ما يدفع الأستاذ الجامعي،على وجه الخصوص، أن يستعين بأكثر من طريقة واحدة في التدريس، وبالتالي يستند على نظرية التنويع في طرق التدريس - والتي سوف يتم التفصيل فيها في عنصر لاحق- حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج، لكي يتلافى عيوب بعض الطرق التدريسية غير المناسبة، ويحقق فعالية التدريس، فضلاً عن معرفة طبيعة الطرق والأساليب التي يستخدمها في عملية التدريس، لان بعض الأهداف التعليمية هي نتائج مباشرة للطرق والأساليب المستخدمة خاصة في الإثارة الفكرية للطلبة التي تعتمد على مهارة المدرس وبراعته.

ومنه فالأستاذ الجامعي في حاجة إلى المراجعة المستمرة للتعرف على مقدار ما يتمتع به من كفاءة مهنية، ومن مقدرته على أداء رسالته المقدسة في نشر العلم وتكوين طلابه وإعدادهم للحياة، من خلال التعرف على مواطن الضعف في أدائه فيعمل على تقويتها وعلاجها، كما يمكن التعرف على مواطن القوة فيعمل على صقلها وتنميتها وتحسينها وتجويدها، والاهم من ذلك أن التقويم الصائب- خاصة من وجهة نظر الطلبة- يوفر نوعاً من التغذية الراجعة التي توفر الدافعية وتحددها للأستاذ.

4-6- معايير اختيار الطريقة المناسبة في تدريس طلاب:

حتى ترقى طرق التدريس الجامعي للجودة وتكون ذات فعالية، عليها تحقيق المعايير التي ذكرها الإبراهيمي(2012) [1] وهي:

1- توظيف الأنشطة العلمية في تحقيق أهداف الوحدات الدراسية.

2- التخطيط والإعداد المسبق مع الاستثمار الأمثل لمواهب وقدرات الطلبة في تنفيذ وتحسين طرائق التدريس المستعملة، بالاستناد على نظريات التعلم وقوانينه خاصة الحديثة منها.

3- أن تعتمد منهج العمل بروح العمل التعاوني الذي يعزز تعلم الطلبة بعضهم لبعض.

4- المشاركة بين الأستاذ والطالب.

5- أن ترتبط بالبيئة والمجتمع وتستثمر البيئة في عملية التعلم وتخدم البيئة والمجتمع المحيط.

6-أن تتضمن تطبيقات عملية للمواد التعليمية في حياة الطالب.

7-المناسبة للمرحلة العمرية ولطبيعة الوحدات الدراسية.

[1] الإبراهيمي، مكي فرحان : طرائق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، جامعة البلقاء التطبيقية، المملكة الأردنية الهاشمية، 2012،ص 11-12

8-أن تتمكن من إثارة أذهان الطلبة نحو ممارسة عمليات التفكير.

9-التنوع باستعمال طرائق التدريس المختلفة.

10- عدم التركيز على التلقين.

11-التركيز على القدرة التحليلية.

12-القدرة على إحداث التكامل بين جميع الجوانب النظرية والعلمية التطبيقية.

13-التنوع بين الإلقاء والحوار والمناقشة والتطبيق العملي.

14-ارتباطها بميول الطلبة واتجاهاتهم.

من خلال ما تقدم يتضح أن اختيار الأستاذ لطريقة التدريس الفضلى تكون وفق معايير وأسس تخدم العملية التعليمية وتثريها؛ فلكل طريقة تدريس الموقف الذي يناسبها، وطبيعة الأهداف التي تسعى لتحقيقها، والمحتوى الذي تنفذه، وطبيعة الطلبة وخصائصهم وميولهم. فهي تتأثر بالأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والتقويم؛ فمن خلالها تعبر مكونات المنهج إلى الطالب؛ وما أجمل ما تحدثه من أثر متى ما أعطيت حقها من الرعاية والعناية، وقادها الأستاذ باقتدار.

4-7-أنواع طرق التدريس الجامعي:

تتنوّع طرق التدريس عامة لتناسب تعليم الأفراد والجماعات، ولتتماشى مع ظروف و إمكانات العمليّة التعليميّة، كما تتماشى أيضا مع أعمار الطلبة، وجنسهم، وقدراتهم الجسميّة والعقليّة .ويستند هذا التنوع بطبيعة الحال إلى أسباب تتعلّق بالنظريّات التربويّة والنفسيّة، الّتي يستند إليها التعليم، أو بالأستاذ وما تلقّاه من تدريب قبل الالتحاق بالخدمة، أو في أثنائها، أو بالظروف والإمكانات السائدة في المجتمع التعليمي. و سوف يتم التطرق في هذه الأسطر لكبرى طرق التدريس التي يستخدمها الأستاذ الجامعي، والتي كانت مجال اهتمام البحث الحالي :

أولاً: طريقة المحاضرة (الإلقاء) Lecture Method :

هي من الطرائق القديمة التي تعود إلى أقدم العصور، ويقال إلى زمن الإغريق خلال القرون الوسطى، إذ أنها نشأت مع التعليم وذلك بجعل المعلم هو الشخص الذي يمتلك المعرفة والخبرات والمعلومات. و أن المستمعين ينظرون إليه عندما يلقي ما عنده من معلومات بهدف إفادتهم [1].

[1] التميمي: المرجع السابق،ص38

و المحاضرة تعني قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين بصوت عالٍ، أي أنها تسمى بالطريقة الإخبارية .وتتطلب هذه الطريقة من المعلم مهارة عالية في التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس باستعمال الطلاقة اللفظية ودعمها بالإشارات غير اللفظية، وتعبيرات الوجه ونظرات العينين وتناغم نبرات الصوت مع الموضوعات وكذلك استعمال الصور الإيضاحية والأمثلة لشد انتباه الطلبة للدرس [1].

كما أن المحاضرة هي نشاط تعليمي يقوم فيه المعلم بتقديم المعلومات بصورة شفهية إلى الطلبة، وقد يتخلل هذا النشاط التعليمي الشروح كالتوضيحات اللازمة للمادة التعليمية مستخدما السبورة كالطباشير أو الشفافيات, ويتركز دور الطلبة على الإصغاء وتسجيل الملاحظات [2].

ومنه تعد المحاضرة من الطرق الإلقائية و التقليدية، وهي من أكثر الطرق شيوعا في الجامعات خاصة، وتتناسب مع المقررات الدراسية المزدحمة بالمعلومات والمعارف ومع الأعداد الكبيرة من الطلبة في الفصول. وتقوم(طريقة المحاضرة) على مبدأ الإلقاء المباشر، والشرح أو العرض النظري للوحدة العلمية من جانب الأستاذ، فهو يقوم بنقل أو تلقين المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة، من الكتب إلى الطلبة، ويشرح المفاهيم والمباديء والقوانين العلمية، مستعينا من حين لآخر بالسبورة، لشرح ما يعتقد أنه غامض على الطلبة، بينما يسمع الطالب بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه الأستاذ. وفي بعض الأحيان ليس بالضرورة أن يكون المحاضر هو الأستاذ نفسه، بل قد يكون ضيفا متخصصا في موضوع معين، تم دعوته ليلقي محاضرته في هذا الموضوع، و أحيانا أخرى تكون مسجلة صوتيا ويستمع لها الطلبة عن طريق الراديو أو جهاز تسجيل، أو تكون مسجلة بالصوت والصورة معا فيشاهدها ويستمع إليها الطلبة، من خلال الفيديو أو جهاز عرض البيانات data show .

و من **أنواعها**: المحاضرة الشفهية (لا وجود لأي وسيلة غير الكلام)، والبصرية(استخدام السبورة أو أجهزة عرض الصور)،والنموذجية(مزيج بين النوعين السابقين) وهي أفضل الأنواع،

[1] رافدة الحريري، : الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس ،ط 1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،2011 ،ص 321_322

[2] حسام يوسف صالح:المرجع السابق،ص 40

والمرتجلة(لا يعد قائمها أهداف مسبقة أو ليس هناك تحضير مسبق)،وأخيرا الانتقائية (نجد انتقاء المراجع وتنوع الأساليب) [1].

خطوات طريقة المحاضرة :

1- المقدمة أو التمهيد: الغرض منها إعداد عقول الطلبة للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

2- العرض: ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب وصولاً إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

3- الربط: الغرض منه أن يبحث الأستاذ عن الصلة بين الجزئيات (المعلومات) ويوازن بين بعضها البعض حتى يكون الطلبة على بينة من هذه الحقائق، وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض.

4- الاستنباط: وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة، إذا سار الأستاذ في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم الطلبة الجزيئات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

5- التطبيق: وفيها يستخدم الأستاذ ما وصل إليه من تعميمات وقوانين ويطبقها على جزئيات جديدة، حتى يتأكد من ثبوت المعلومات إلى أذهان الطلبة، ويكون هذا التطبيق في صورة أسئلة. وهذه الطريقة تقوم عموماً على الشرح والإلقاء من الأستاذ، والإنصات والاستماع من جانب الطلبة والاستظهار استعداداً للامتحان.

ومن **مميزات الطريقة الإلقائية أو المحاضرة:**

1- سهولة التطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم باستثناء مرحلة التحضيري، فهي توافق خصيصاً طلاب الجامعة أو كبار السن بصفة عامة.

[1] روث بيرو وجيمس هارتلي: التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 1992 ،ص 157

2- تمتاز طريقة المحاضرة باتساع نطاق المعرفة، وبتقديم معلومات جديدة من هنا وهناك مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

3- تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة ويساعد الوصف كذلك في خدمة هذا الغرض، وثبوت الأفكار في الذهن.

4- هي أقل تكلفة لطرح الموضوعات الحديثة، إذ يعتقد الكثير من الأساتذة أن الطلاب لم يبلغوا بعد مرحلة النضج التي تسمح لهم بالدراسة المستقلة [1].

فمن ايجابيات طريقة المحاضرة أنها طريقة تدريس اقتصادية تساعد في تغطية مادة علمية كبيرة بأقل التكاليف، ولا تتطلب إنشاء مختبرات أو شراء مواد أو أجهزة، فهي طريقة مناسبة في تقديم موضوعات وأفكار ومعلومات جديدة، كما يمكن أن تستخدم في الصفوف المزدحمة بالأعداد الكبيرة من الطلبة،ويمكن استخدامها في المؤتمرات و الندوات، فهي تعد طريقة مشوقة وفاعله نسبياً إذا تميز الأستاذ بلغة خطابية و أسلوب عرض جذاب، تساعد في إكمال المفردات والمقررات الدراسية.

ومنه **عيوب الطريقة الإلقائية:**

1- تسبب هذه الطريقة إجهاد وإرهاق الأستاذ،حيث أنه يلقى عليه العبء طوال المحاضرة.

2- موقف المتعلم في هذه الطريقة موقف سلبي في عملية التعلم، وتنمي هذه الطريقة عند المتعلم صفة الاتكال.

3- تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحرم الطالب من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.

4- أن هذه الطريقة تغفل ميول الطلبة ورغباتهم والفروق الفردية بينهم، إذ يعتبر الطلبة سواسية في عقولهم التي تستقبل الأفكار الجديدة.

5- تهتم هذه الطريقة بالمعلومات وحدها وتعتبرها غاية في ذاتها،وبذلك تغفل شخصية الطالب في جوانبها الجسمية والوجدانية والاجتماعية والانفعالية.

6- قد يخرج المحاضر عن موضوع المحاضرة بكل سهولة في حالة عدم إلمامه الجيد بموضوعها.

أي من سلبيات المحاضرة أن يكون دور الطالب سلبي فيها، ويكون مقتصراً على تلقي المعلومات، و الاتصال ذو اتجاه واحد من الأستاذ إلى الطلبة، وتثير الملل والنعاس لدى الطلبة خصوصاً إذا كان الكلام مستمراً على وتيرة واحدة ودون طرح مادة علمية مثيرة للتفكير،كما تضع

[1] بيرو و هارتلي:المرجع السابق،ص 17

المحاضر في موضع السلطة المطلقة، و تشجع على حفظ المعلومات فقط، ولا تشجع على تنمية المهارات والميول والاتجاهات، تهمل مشاركة الطلبة ولا تراعي الفروق الفردية بينهم .

وترى نعمة عبد الصمد الأسدي [1] أن العديد من الدراسات التربوية أشارت إلى أن طريقة المحاضرة تشغل المرتبة الأولى في التعليم الجامعي، ويعود ذلك إلى :

1- تقليد الأساتذة السابقين .

2- كثرة أعداد الطلبة في القاعة الدراسية في الجامعة .

3- طبيعة المادة العلمية في التعليم الجامعي وكثرة المفردات للمقررات الدراسية .

4- قلة المحفزات التي تدعو الأستاذ الجامعي إلى اختيار طرائق بديلة وأفضل .

5- عدم امتلاك مهارات استخدام طرائق أخرى في التدريس .

6- لا تحتاج إلى وقت طويل في الإعداد لها .

7- لا يعاني المدرس مشاكل في ضبط القاعة الدراسية خصوصاً في القاعات الكبيرة.

ولتحسين المحاضرة في التعليم الجامعي وتفعيلها، اقترح لومان [2] نموذجا تدريسيا ثنائيا يعتمد على بعدين هما:

الأول :الإثارة الفكرية العقلية : ويتضمن هذا البعد وضوح كلام المدرس مع الطلبة وأثره الانفعالي (الإيجابي) عليهم، ويرتبطان بشرح المدرس و إلقائه للمادة التعليمية، وقد قسم بعد الإثارة الفكرية إلى مستويات ثلاثة وهي:

أ .مستوى عال أو متفوق :واضح ومثير بدرجة عالية

ب . مستوى متوسط :واضح وممتع بشكل معقول

ت . مستوى متدن :غامض وفاتر

الثاني :الصلات الشخصية البينية :ويتطلب هذا البعد من الأساتذة والمدرسين أن يعوا بعض الظواهر الشخصية البينية وبالتالي امتلاك مهارات التخاطب مع الطلبة بأساليب تربوية- نفسية تزيد من دافعيتهم للتعلم، واستماعهم له وتعلمهم الذاتي المستقل ولتحقيق ذلك يجب على الأستاذ تجنب استثارة العواطف الوجدانية(السلبية) ولاسيما القلق الزائد والغضب إزاء المدرس، وتبني عواطف وجدانية (إيجابية)،

[1] www:edu-clg.kufauniv.com/staff/Dr.Nema

[2] عن: زيتون عايش:المرجع السابق ،ص215- 220

كما في شعور الطلبة أن المدرس يحترم الطلبة كأفراد ويراهم قادرين على الآداء (التحصيل) الجيد، وقد قسم بعد الصلات الشخصية البينية إلى ثلاث مستويات وهي:

أ .مستوى عال :علاقة حميمية جدا، مفتوحة، تركز على الطالب ويمكن التنبؤ بها.

ب . مستوى متوسط :المدرس دافئ نسبيا ويمكن التقرب إليه وهو ديمقراطي ويمكن التنبؤ بسلوكه.

ت . مستوى متدن :المدرس بارد، بعيد ومسيطر وقد لا يمكن التنبؤ به.

ومن خلال دمج البعدين السابقين اقترح لومان عدة نماذج من الأستاذ الجامعي الفعال، ويمكن عرض أربعة منها :

- الأساتذة المكتملون : وهم الأساتذة الذين يمتلكون القدرة على الإثارة الفكرية والعقلية بدرجة عالية، وعلاقتهم الشخصية البينية مع الطلبة عالية أيضا، وهم يوصفون بأنهم ممتازون بالنسبة لكل طالب وفي كل موقف، وقادرون على الأداء بشكل ممتاز في قاعة المحاضرات وغرفة الندوات، وقادرون أيضا على تعديل أساليبهم التدريسية من أجل تحفيز جميع الطلبة باختلاف مستويات تفكيرهم لتعلم المادة التي تبدو لهم مهمة جدا وكأنها شيء مثير لابد من تعلمه.
- المحاضرون البارعون :وهم المدرسون الذين يمتلكون القدرة على الإثارة الفكرية (العقلية) بدرجة عالية وعلاقتهم الشخصية البينية مع الطلبة متوسطة وهم يوصفون بأنهم محاضرون ماهرون في الصفوف الأولية الكبيرة، وكثير من الطلبة يعملون بشكل أفضل مع مثل هؤلاء المدرسين.
- الميسرون أو المسهلون البارعون :وهم المدرسون الذين يمتلكون القدرة على الإثارة الفكرية (العقلية) بدرجة وعلاقتهم الشخصية البينية مع الطلبة عالية، وهم يوصفون بأنهم ماهرون في الصفوف الصغيرة المتقدمة ويحس كثير من الطلبة بقربهم من هؤلاء المدرسين، وهم الذين يتوقع لهم أن يكونوا قادرين على إثارة العمل والتعلم المستقل بمستوى عالي وهؤلاء المدرسون هم الذين يبحث عنهم الطلبة بعد المحاضرة الصفية.
- الأكفياء :وهم الذين يمتلكون الدرجة المتوسطة في كلا البعدين وهم يوصفون بأنهم أكفياء لمعظم الطلبة ومعظم الصفوف.

والأساتذة الممتازين حسب لومان هم الذين يتفوقون في أحد هذين البعدين أو في كليهما ولابد أن تتوفر فيه مهارة متوسطة على الأقل لتحقيق أهداف المحاضرة .

ثانياً: طريقة المناقشة Discussion :

يعد سقراط أول من استعمل هذه الطريقة لذلك يسميها البعض بالطريقة السقراطية الحوارية،إذ أكد (سقراط) وأيده في ذلك فيما بعد (جون ديوي) بأن هذه الطريقة يستثير المعلم من خلالها طلبته ويشجعهم على استثمار ذكائهم وقدراتهم العقلية في اكتساب المعرفة والمهارات والخبرات [1].

وقد أكد سقراط أيضا بأن التعليم لا يقصد منه صب الآراء في ذهنٍ خالٍ لكن هو استمداد الحقائق الخالدة من العقل الذي تنطوي فيه من خلال الحوار والسؤال والاستدراج بالمتعلم حتى يجيب على السؤال المطروح [2].

و تعرف طريقة المناقشة على أنها عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي تعلمي معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها [3].

وقد عرفت أيضا بأنها حوار شفوي بين المعلم والطلبة، يظهر فيها الدور الايجابي الواضح للطلبة وتتم بصورة طبيعية غير مختلقة، تحت إشراف المعلم وتنظيمه بهدف تحقيق غايات وأهداف معينة لا يمكن أن تتحقق إلا بمشاركة الطلبة [4].

فتقوم هذه الطريقة إذن على أساس الحوار والمناقشة في عرض الأفكار وتبادلها بحرية ونظام بين الأستاذ وطلبته الذين يمتلكون الجرأة في النقاش،إذ يكون دور الأستاذ منظماً وميسراً ومحفزاً على مشاركتهم وتنظيم عملية النقاش.

وتضيف رافدة الحريري بأنها تعتمد على النقاش الجماعي والتفاعل الجاد بين المعلم والطلبة فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة من خلال تشجيع الطلبة على الاطلاع والقراءة والتلخيص والمشاركة والتعاون والإنصات والحوار الهادف[5] .

وعليه تعتبر طريقة المناقشة من الطرق الجيدة التي تضمن اشتراكا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية، والمبدأ الذي تقوم عليه هو أن يشترك الأستاذ مع طلبته في طرح المادة التعليمية لمناقشتها، وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، ولهذا ينظر إلى المناقشة كطريقة تدريسية شائعة خاصة إذا ما أحسن إعدادها وتنظيمها وقيادتها وتنفيذها من قبل الأستاذ والطلبة.

---

[1] التميمي: المرجع السابق ،ص44

[2] الخزاعلة وآخرون : المرجع السابق ،ص 205

[3] سعد زاير، ، ايمان عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، ط1 ، عمان،2014،ص242

[4] ربيع هادي مشعان: معلم القرن الحادي والعشرون(أسس إعداده وتأهيله)، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الأردن، 2009 ،ص116

[5] الحريري ،2011 :المرجع السابق،ص 329

كما يتضح بأن طريقة المناقشة تعتمد على النقاش الجماعي والتفاعل الجاد بين الأستاذ والطلبة فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة من خلال تشجيع الطلبة على الاطلاع والقراءة والتلخيص والمشاركة والتعاون والإنصات والحوار الهادف .

وأنواع المناقشة تختلف تبعاً لاختلاف أهدافها،فقد قُسمت إلى قسمين هما [1]:أ-المناقشة الحرة، ب -المناقشة الموجهة أو المضبوطة.

بينما التميمي(2010) [2] قسمها إلى أربعة :

أ-المناقشة التلقينية، ب-المناقشة الاكتشافية الجدلية، ت-المناقشة الجماعية، ث-المناقشة الثنائية.

إيجابيات(مزايا) طريقة المناقشة :

تتوفر في طريقة المناقشة مزايا عديدة،أبرزها لخصتها رافدة الحريري (2010) [3] :

1-تزيد طريقة المناقشة من إيجابية الطلبة من العملية التعليمية، وتدفعهم إلى المشاركة الفعالة في الحصول على المعرفة .

2-تنمي لدى الطلبة مهارات إجتماعية من خلال تعويدهم على المناقشة مع زملائهم ومعلمهم .

3-تساعد قي الإقتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس كورش العمل والمخابر

4-المناقشة تساعد في خلق الدافعية لدى الطلبة، مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال قراءتهم واطلاعاتهم استعدادا للمشاركة في المناقشة .

5-هذه الطريقة تجعل من الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، مما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة، كما أنها وسيلة مناسبة لتدريب الطلبة على أسلوب الشورى والعمل الجماعي والتعاون، وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس والإحساس بالانتماء .

6-تزرع الشجاعة الأدبية لدى الطلبة وتحررهم من مشكلة الخجل، وتنمي لديهم القدرة على الحديث بطلاقة، وتجعلهم يستمتعون بالدرس، ويتحمسون للمشاركة الفعالة فيه .

7-تساعد في تدريب الطلبة عل ممارسة أسلوب القيادة وإدارة الحوار .

إضافة إلى ما ذكر، يمكن طرح المزيد من مزايا طريقة المناقشة، فهي تساعد الأستاذ على معرفة قدرات طلبته ومستوى كل واحد منهم، وتمكنهم من اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الإبداعية، والتعرف على احتياجاتهم مما يدفعه إلى تحقيقها، كما أنها تعود الطلبة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والثقة في قدراتهم، وتدفعهم إلى التحدث بموضوعية، وتشجع المنافسة الشريفة

[1] علي أحمد مدكور : مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها) ،دار الفكر العربي، القاهرة،، 2001،ص241

[2] التميمي:المرجع السابق،ص45

[3] الحريري، 2010 : المرجع السابق ،ص 81 -82

بين الطلبة في البحث والقراءة،والمشاركة، كما أنها تدربهم على أدب الحوار، وإثارة الأسئلة الذكية، كما أنها تساعد الطلبة على القيادة .

سلبيات طريقة المناقشة :

لما كانت المناقشة تحتاج خاصة إلى ضبط الصف وتحقيق الانضباط فيه، فإن الأستاذ الذي يفتقر مهارة إدارة الصف، قد لا يتمكن من السيطرة على الطلبة، وهذا يؤدي إلى ظهور بعض المشاكل، لذلك تمكنت رافدة الحريري [1] من سرد أهم السلبيات فيما يلي:

تتطلب أساتذة ذوي مهارات عالية في ضبط وإدارة الصف، واليقظة الشديدة لملاحظة التصرفات الجانبية للطلبة.

قد تتحول إلى جلسة رتيبة مملة، خالية من الإثارة لا سيما عندما يطلب الأستاذ من طلبته تحضير الدرس في بيوتهم، ثم تسميع ما قرأوه في الصف.

طريقة المناقشة تتسبب في هدر وقت الدرس في حالة كون أسلوبها غير فعال وغياب التنظيم.

قد يعمد الأستاذ إلى التدخل الزائد في المناقشة، مما يفقدها فاعليتها، أو قد يزول أثر الأستاذ حينما يكون مرشدا ومراقبا للمناقشة.

في طريقة المناقشة يركز الأستاذ والطلبة على الإهتمام بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس، كما أن تلخيص الدرس وترابط المعلومات في هذه الطريقة يكون غير موجود .

عندما تسلم إدارة المناقشة بيد أحد الطلبة، فإن ذلك يضعف دور الأستاذ في المشاركة والتوجيه والإرشاد .

هناك بعض الطلبة الذين يمنعهم خجلهم من المشاركة، كما أن هناك مجموعة تستأثر بالحديث طوال الوقت ويسمح الأستاذ بذلك، بينما يهمل مجموعة أخرى.

8- بما أن المناقشة تتطلب إشراك جميع الطلبة، فإن هؤلاء قد لا يركزون على ما يطرحه زملائهم،لانشغالهم بتحضير سؤال أو ترتيب مقولة معينة أو تعليق أو مداخلة . وطريقة المناقشة قد تتسبب أحيانا في التحول إلى موضوعات بعيدة عن الهدف مما يولد التشتت وعدم التركيز لدى الطلبة .

9 -بعض المفردات أو المصطلحات التي يستخدمها بعض الطلبة قد تكون غير واضحة أو يلفها نوعا من الغموض، مما يضيع الفرصة على الطلبة للمتابعة والمشاركة .

10-قد تتسبب المناقشة في إحراج بعض الطلبة، نتيجة لتعليقات زملائهم أو الاستخفاف بآرائهم .

[1] الحريري، 2010 : المرجع السابق ،ص83

وعليه، فإن من أهم عيوب طريقة المناقشة هي عدم اهتمام بعض الأساتذة بإدارة الوقت والتخطيط السليم لاستخدامه، مما يضيع الكثير من الوقت المخصص للدرس، إضافة إلى أن عدم قدرة الأستاذ على القيادة تشكل عائقا كبيرا أمام طريقة المناقشة التي تحتاج إلى تنظيم جيد وتوزيع للأدوار، وإشراك جميع الطلبة دون استثناء، كما أن طريقة المناقشة قد تدفع بعض الطلبة لطرح بعض الأفكار المرفوضة أو خارج موضوع المناقشة مما يتسبب في إحراج الأستاذ ومحاولة إصلاح الوضع بطريقة لبقة .

ثالثا: طريقة المشروع:

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر كروسو ومن جاء بعده كبستالوزي و هربارت و فروبل، حين نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية تدور حوله جهود المربين والمدرسين، وبعد ذلك جاء جون ديوي وعمل على إخراج آراء هؤلاء المربين إلى محك التجارب .ثم جاء كلباتريك مبشرا بآراء ديوي Deweyالتعليمية وفلسفته التربوية فتمسك بطريقة المشروع وبحث فيها حتى اعتبره المربين ركنا أساسيا في بناء هذه الطريقة، والحقيقة أن هذه الطريقة انتشرت واشتهرت بما بذله كلباتريك من الجهود في تفسيرها وبسطها أمام المدرسين [1].

والمشروع تصميم يزعم الفرد القيام به لتحقيق غرض معين من الأغراض سواء أكان بمفرده أو متعاونا مع غيره، وهو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف الأستاذ ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية. و يمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن الطلاب يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلاً من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم الأستاذ بشرحها وعلى الطلاب الإصغاء إليها ثم حفظها،هنا يكلف الطالب بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عدداً من وجوه النشاط ويستخدم الطالب الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر الطالب. (السكران،2002: 193)

وعليه تعتبر طريقة المشروع من الطرق التدريسية التي تنقل مسؤولية التفكير والتعلم من الأستاذ إلى الطالب، حيث يوظف الطالب من خلال هذه الطريقة المعلومات والمهارات التي يتلقاها توظيفا آدائيا، أما دور الأستاذ هو مساعدة الطلبة و إرشادهم وتوجيههم ومنحهم حرية التفكير و إفساح المجال أمامهم لتحقيق عملية التعلم.

[1] عطوة وآخرون: المرجع السابق،ص 65

أهم مزايا طريقة المشروع:

- إمكانية تطبيقها في مختلف المراحل الدراسية.
- إمكانية استخدامها في جميع التخصصات الدراسية .
- تدريب الطلبة على العمل الجماعي وكذا على مواجهة المشاكل .
- يدرب الطلبة على كيفية حل المشكلة العلمية، حيث يستخدم الطالب هنا جميع حواسه وهذا ما يساعده على اكتساب المهارات المختلفة بشكل مباشر وذاتي إلى حد ما.
- ينمي روح التعاون لدى الطلبة من خلال العمل بروح الفريق.
- يشجع الطلبة على الإبداع وذلك لأن الطالب هو الذي يقوم بالتصميم والتنفيذ[1] .
- الاهتمام بميول الطلبة ونشاطهم بالمرتبة الأولى، ثم تأتي المعلومة والحقائق في المرتبة الثانية.
- وضع خبرات الطالب في صورة مشروع تربوي يقوم من خلاله بحل المشكلات والمواقف التعليمية.
- تزيد من عملية التعاون والتفاعل الاجتماعي سواء بين الطلاب أو بين الأستاذ(المشرف) وبينهم.
- تراعي سلسلة النشاطات في المشروع ميول الطلاب المشاركين حتى يقبلوا عليها برغبة وحماس.
- ربط الجانب النظري بالجانب العملي التطبيقي الميداني [2].

وأهم سلبيات طريقة المشروع:

توجد لطريقة المشروع بعض الانتقادات منها:

- عدم تغطيتها للمنهج الدراسي بالكامل .
- استغراق الوقت لتنفيذها.
- التكلفة المادية والمالية العالية بحيث تحتاج إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية، وتلبية متطلبات المراجع والأجهزة وغيرها.
- الإفراط في إعطاء الحرية للطلبة
- تحتاج إلى طواقم فنية مدربة تدريبا خاص [3].

ومن **خطوات هذه الطريقة**: اختيار المشروع، وضع خطة لتنفيذه، تنفيذ المشروع وفق الخطة الموضوعة سابقا، تقويم المشروع.

أنواع طريقة المشروعات :

---

[1] سوسن بدرخان : التربية المهنية، مناهج وطرق التدريس ، ط 1 ، دار جرير ، عمان ، الأردن،2006،ص158

[2] سكران : المرجع السابق ،ص140

[3] بدرخان: المرجع السابق ،ص 159

من أهمها: **مشروعات استمتاعية**: وهنا يمكن الاكتفاء بذكر وعرض الطريقتين التي تخدم مجال اهتمام الدراسة الحالية وهما : **طريقة الزيارات الميدانية وطريقة الممارسات العملية**، أين يكون الطالب عضواً في تلك الممارسة أو الزيارة التي تعود عليه بالشعور بالاستمتاع،وتدفعه إلى المشاركة الفعلية.

- **طريقة الزيارات الميدانية**:

تعتبر طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال العلوم الاجتماعية، وذلك لكونها تنقل الطالب من المحيط الضيق المتمثل في الفصل الدراسي إلى مواقع العمل والإنتاج، وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، والعمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلبة، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة. وسواء كانت الزيارة الميدانية لها بصورة لأحد المصانع أو التجمعات السكنية بحكم التخصص الذي يزاوله الطلبة أو المتاحف، فإنه لكي تكون هذه الطريقة فعالة لابد من التخطيط لها بصورة كبيراً بالبرنامج التعليمي حتى تؤدي الغرض منها، كطريقة تعليم بدلاً من كونها طريقة ترفيهية كما هو جاري حاليا [1].

- **طريقة العروض العملية أو الممارسة العملية :**

وتعني طريقة التعلم عن طريق العمل، والتجريب العملي .فهي حسب اللقاني (1996) تقوم على أساس أن ما يدرسه المتعلم من أفكار ومبادئ ومفاهيم عملية تُتاح له فرص رؤيتها وممارستها عملياً في مواقف خاصة لهذا الغرض، وعندئذ يكون ناتج التعلم أكثر قوة وعمقاً وبقاء وقابلية للانتقال من الموقف الحالي إلى مواقف أخرى تالية [2].

بينما يعرف ينال يعقوب(2015) طريقة الممارسة العملية" التجريب العملي "بأنها النشاط التطبيقي الذي يتبعه المتعلمون في المواقف التعلمية باشراف المعلم لدى اكتسابهم المعارف والمهارات، وممارسة ما يتعلمونه عمليا، تقليداً أو اختباراً أو استكشافاً [3].

ومنه، تعتبر العروض العملية من طرق التدريس التي تقوم على استخدام المشاهدة، وهذه الطريقة على العكس من طريقتي المحاضرة والمناقشة ينبغي أن تتضمن عرضا لشيء ما من الأستاذ أمام الطلبة، أو الطلبة أنفسهم أمام الأستاذ. وبهذا تكون العروض العملية عبارة عن نشاطات تعليمية ذات مجالات وإمكانات متعددة فعالة في التدريس مثل إثبات صدق حقيقة، أو نظرية ما، ويستخدم فيها

[1] السكران: المرجع السابق،ص 140
[2] اللقاني أحمد حسين : معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط1 ،عالم الكتب ، القاهرة ، مصر،1996 ،ص 127
[3] ينال : المرجع السابق ،ص 42

الأستاذ أو الطالب الرسوم والمجسمات والنماذج والوسائل السمعية البصرية مثل الشرائح وأدوات العرض ,كما يقوم بإجراء تجارب توضيحية أمام الطلبة، ويكون الطلبة فيها مشاركين فعالين.

أهمية طريقة الممارسة العملية والتجريب:

أكدت الدراسات التجريبية التي اطلعت عليها الطالبة الباحثة، كدراسة الفتينات والبشايرة، (2009) [1]، ودراسة خليفة (2009) [2]،

و دراسة موسى وعالق (2005) [3]، وغيرها من الدراسات تفوق طريقة الممارسة العملية والتجريب العملي على الطرائق الأخرى، ولا سيما التقليدية منها، وتعود أهميتها عند عليان (2000) [4] لما يأتي:

- قد يواجه الإنسان مواقف جديدة في التعلم ليس في خبرته السابقة شيء منها .وهنا يستخدم الممارسة العملية والتجربة طريقة أساسية من طرائق التعلم الناجح.

– تكشف الأسباب التي توضح ظاهرة معينة.

– تسمح للمتعلم بالتنقيب، والبحث، والممارسة، والتجربة، كي يتوصل بنفسه إلى النتيجة.

– تساعد المتعلم على التوصل إلى النتيجة التي افترضها من قبل، ولم يتأكد من صحتها.

– هي وسيلة لمعونة المتعلمين على النمو في جميع المجالات باستخلاص ما هو جدير بالاهتمام الشخصي بين الأشياء التي يعايشونها.

– تشجع المتعلمين على تجربة الأشياء أولا، ثم استخلاص النتائج بعد ذلك مما عايشوه.

مزايا طريقة العروض العملية:

1- المشاهدة :توفر العروض العملية عنصر المشاهدة،وهو عنصر مهم للطلبة ليكتسبوا منها الخبرات التعليمية المتعددة، ويتوصلوا الى المعرفة العلمية بأشكالها، وبهذا فهي تعوض ما ينقص من عنصر المشاهدة وفقا لطريقتي المناقشة والمحاضرة.

2- الجانب الاقتصادي توفر العروض العملية من عامل الوقت والتكلفة في تجهيز المواد والأدوات اللازمة .كما توفر على المعلم الجهد في إعداد متطلباتها.

---

[1] الفتينات نضال إبراهيم والبشايرة زيد علي: أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في ,إجراء التجارب الكيميائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الكيمياء وعلوم الأرض، مجلة جامعة دمشق ،2009،

[2] خليفة أحمد حسن : أثر تدريس العلوم بطريقة الاكشاف الموجه في المختصر على التحصيل ،دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس ابتدائيفي مدارس مدينة تبوك، مجلة جامعة دمشق ، 2009،

[3] ابتسام موسى و جيهان ضياء عالق : أثر أسلوب الممارسة العملية في تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة التربية الإسلامية ، مجلة كلية التربية الأساسية ،بغداد ،2005 ،

[4] أمحمد عليان: طرائق التعلم التربوية في السنة النبوية، ط 1 ،دار المسلم الرياض السعودية ،2000،ص132-133

3- تساعد المعلم على تنفيذ كم معقول من المادة التعليمية.وبذلك يتاح له انهاء المنهج المقرر.

4- تحقيق قدرا كبير من الأهداف التربوية في ميدان التدريس ومن ابرزها ما يلي:

5 - تمكن من توفر مناخ خصب للتفكير العلمي.

6 - توضح أشكال المعرفة العلمية المتعددة والمفاهيم مثل الحقائق العلمية كالنظريات كالقوانين.

7 - تطور الطرق العلمية ومهارات عمليات العلم لدى الطلبة [1].

ويضيف الشقيرات (2009) [2] أن مميزات طريقة الممارسة العملية:

– تمكن المتعلم من تطبيق ما يتعلمه من مدركات وتجريبها عملياً في مواقف جديدة.

– تنمي قدرة المتعلم على التعاون أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم.

– تتيح للمتعلم فرصة الابتكار والإبداع.

– تتيح للمتعلم فرصة الاستفادة من أخطائه.

– ينتقل المتعلم من مستقبل إلى فاعل ومشارك عمليا .

عيوب طريقة العروض العملية:

1-الفروقات الفردية بين الطلبة .لا توفر العروض العملية نشاطات عملية وعقلية تتيح للطلبة التعلم وفق قدراتهم وسرعاتهم في الأداء والفهم.

2-المهارات اليدوية: لا توفر الفرص للطلبة للعمل بأيديهم.

3-دور الطالب: يفضل الطلبة الانشغال والانهماك بالتعلم عن طريق مشاركتهم القيام بالأنشطة المتنوعة ,لكن العروض العملية تبقي الطلبة في وضع ودور سلبيين [3].

4- تعدّ طريقة الممارسة العملية بالتجريب باهظة التكاليف، إذ إنها تتطلب إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يؤدي العمل المطلوب، ويتدرب على المهارة المنشودة في كلٍ متكامل.

5- عدم توفر المواد والأجهزة والأدوات اللازمة في الكثير من المدارس لتحقيق الممارسة العملية.

6-لا تحقق طريقة الممارسة العملية بالتجريب الأهداف المطلوبة إذا وُزِّع العمل المُراد تعلمه على المتعلمين، بحيث يؤدي كل متعلم مرحلة واحدة، أو مهارة معينة فقط من مجموع العمل المتكامل.

7-صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

8-سهولة الغش في كتابة التقارير والاختبارات العلمية.

---

[1] يوسف صالح: المرجع السابق ،ص47

[2] محمود طافش الشقيرات: استراتيجيات التدريس والتقويم ،ط 1 ،دار الفرقان ، عمان الأردن، 2009، ص 177

[3] يوسف صالح:نفس المرجع السابق ،ص48

9-قد تنشأ عن العمل المخبري بعض المخاطر.

10- تحتاج إلى وقت طويل في الإعداد [1].

رابعا : طريقة التعلم التشاركي أو التعاوني :

لقد زاد الاهتمام بطريقة التعلم التعاوني خلال الثمانينات، وتم استخدامها بشكل واسع في التسعينات لأن هذه الطريقة من الطرق التي أثبتت تحصيلاً جيداً في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، ولأنها بديل مناسب للتعلـم التقليدي الذي قد لا يركز على إيجاد روح التعاون الملمـوس في طريقة التعلم التعاوني، التي من خلالها يتم تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية وذلك من خلال انضوائه تحت مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة وذلك بهدف حصوله على المعلومات والمعرفة العلمية، وكذلك مشاركته الفعالة والإيجابية في عملية التعلم وإنجاح تلك العملية.

ويعني التعلم التعاوني تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين(2- 6) أفراد، وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة، أو واجبًا تعليميا ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلي كافة الطلاب [2].

مميّزات التعلّم التشاركيّ التعاونيّ:

يتميّز العمل التشاركيّ التعاونيّ بجملة من المميّزات يمكن إيجازها في التالي :

1- تنمية المسؤوليّة الفرديّة والمسؤوليّة الجماعيّة.

2- تنمية روح التعاون والعمل الجماعيّ بين المتعلّمين، الأمر الّذي يساعدهم على تبادل الأفكار واحترام آراء الآخرين وتقبّلها، ويدرّبهم على حلّ المشكلة أو المساهمة في حلّها.

3 - تنمو لديهم المقدرة على اتّخاذ القرار.

4 - تنمو لديهم الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار من خلال الأنشطة والزيارات الميدانيّة والحوار مع المتخصصين والمناقشة بين الزملاء.

5- يذلّل العقبات أمام من لديهم صعوبات في العمل بروح الفريق.

6- يكسبهم مهارات القيادة والاتّصال والتواصل مع الآخرين، لأنّها تبعدهم عن روتين التلقّي للمعلومات، ويتمّ من خلاله التعرّف إلى الواقع المحيط وملامسته والتفاعل معه.

---

[1] ينال: المرجع السابق ، ص44-45

[2] عطوة وآخرون :المرجع السابق ،ص30

7- إنّ القيام بالنشاط على شكل مجموعات يؤدي دوراً كبيراً في توطيد العلاقات بين الطلبة من جهة وبينهم وبين الجامعة من جهة أخرى، ومن ثمّ تبادل الخبرات والمعلومات عبر الحوار البناء والمناقشة.

8 - أثبتت هذه الطريقة في التعلّم أنّها أكثر فائدة ومتعة من التعلّم الفرديّ، لأنّها تختصر الوقت والجهد وتبعد المتعلّمين عن الأنانيّة، وتقوّي لديهم روابط الصداقة وتطوّر علاقاتهم الشخصيّة، وتساعد على

ربط بطيء التعلّم بأعضاء المجموعات وتطوّر اندماجهم [1].

خطوات تنفيذ التعلّم التعاونيّ:

لتحقيق تعلّم تعاونيّ فعّال لا بدّ من اتّباع الخطوات الآتية:

1- اختيار موضوع الدرس:يتمّ اختيار موضوع الدرس وفق الأسس التالية:

- أن يرتبط الدرس بحاجة تثير اهتمام المتعلّمين.
- أن يمتلك المتعلّمون خبرات سابقة ذات صلة بموضوع الدرس حتّى يتمكّنوا من دراسته ذاتياً.
- تقسيم الدرس إلى مجموعة مهامّ متكاملة.

2- تشكيل المجموعات:تضمّ كلّ مجموعة من 4 إلى 6 طلاب مختلفين في اهتماماتهم وقدراتهم أو عمل مجموعات متجانسة من ط بّال متقاربين في حالات معيّنة.

3- توزيع المهامّ على المجموعات: يمكن توزيع نفس المهمّة لكلّ مجموعة كما يمكن توزيع مهامّ متباينة، وذلك يعتمد على عوامل عديدة مثل أهداف الدرس وطبيعته والوقت المخصص للنشاط، وفيما إذا كان العمل يتمّ داخل الفصل أو خارجه.

4- تخصيص وقت معيّن لأداء كلّ مجموعة:يطلب من كلّ مجموعة تقرير مفصل عن أعمالها.

5- عرض الأعمال المتعلّقة بكلّ مجموعة:ويمكن أن يكون العرض بإحدى الوسائل التالية:

- عرض تقرير شفويّ أو باستخدام أجهزة العرض.

[1] مركز نون، للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتيجيات، نشر جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 2011 ، ص169-170

- طباعة التقرير وتوزيعه على المتعلّمين.
- تعليق التقرير في مكان بارز ومناقشته.

6- تقييم أعمال المجموعات كوحدة واحدة:تحصل المجموعة على تقييم مشترك، فأعضاء المجموعة يعملون معًا ويدعمون بعضهم بعضاً للحصول على إنجاز وتقييم أفضل [1].

معوقات التعلم التعاوني:

هناك عدة مشاكل تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني منها :

1-عدم حصول الأساتذة على التدريب الكافي لإستخدام التعلم التعاوني،حيث يفضل "جونسون وهوليك" (1995) فترة ثلاثة سنوات لتدريب المعلم على كيفية استخدام التعلم التعاوني بشكل فاعل .

2- طريقة غير عادلة في التقويم حيث يأخذ كل عضو تقويم الجماعة.

3- احتواء المجموعة على عدد كبير من الطلبة مما يعيق عملية المشاركة في معالجة موضوع ما .

4- احتكار المعلومات من قبل الطلبة المتفوقين و ذلك لإحساسهم بأن مجهودهم أيضا سيمنح للآخرين.

5- انتشار روح التنافس بدلا من روح التعاون.

6- إحداث الفوضى و الإزعاج من قبل الطلبة الغير المهتمين.

7- نقص المهارات الإجتماعية و قيم التفاعل الإجتماعي لدى بعض الطلبة.

8- قد تتفوق عليه أساليب تدريس أخرى كحل المشكلات.

9- لا يراعي مبدأ الفروق الفردية لأن التعلم فردي و ليس جماعي [2].

جاءت طريقة التعلم التعاوني ربما كرد فعل للمشاكل التي كان يتخبط فيها ولا يزال النظام الجامعي التقليدي المبني على الإلقاء و التلقين، و الذي هيمن زمنا طويلا على واقع التعليم العالي، بحيث جعل الطالب مجرد متلقي سبلي للمعلومة دون أن يساهم في بناءها أو البحث عن مصدرها.

فطريقة التعلم التعاوني إذن جعلت من الطالب محور العملية التعليمية من خلال مشاركته في عملية التعلم، والتي تبنى على مبادئ تهدف في مجملها إلى تطوير العلاقات الإنسانية الإيجابية لدى الطلبة.

---

[1] مركز نون: المرجع السابق ،ص 161-162

[2] خضر، فخري رشيد: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006 ،ص 134-135

خامسا :التعليم الإلكتروني :

ظهر اصطلاح التعليم الالكتروني في منتصف التسعينيات في خضم التحول من العصر الصناعي إلى ما يسمى بعصر المعلومات، وذلك نتيجة الانتشار الواسع لتقنيات المعلومات والاتصالات التي مكنت الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية من إطلاق برامجها عبر شبكة الإنترنت، وقد أدى التقدم التكنولوجي إلى ظهور أساليب ووسائل تعليمية حديثة، تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية من أجل تحقيق الفاعلية والكفاءة بشكل أفضل للتعليم، منها استعمال الحاسوب وملحقاته ووسائل العرض الالكترونية والقنوات الفضائية والأقمار الصناعية وشبكة الانترنت والمكتبات الالكترونية، لغرض إتاحة التعلم على مدار اليوم ولمن يريده وفي المكان الذي يناسبه، بواسطة أساليب وطرق متنوعة لتقدم المحتوى التعليمي بعناصر مرئية ثابتة ومتحركة وتأثيرات سمعية وبصرية، مما يجعل التعليم أكثر تشويقا ومتعة و بكفاءة أعلى وبجهد ووقت أقل. وهذا ما يعرف الآن بالتعليم الالكتروني، والذي وردت له عدة تعريفات، من بينها :

عرفه محمد أبو سمرة (2010) التعليم الالكتروني بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات، واليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الانترنت، سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، فالمقصود هنا هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت واقل جهد[1] .

بينها عطوة وآخرون (2010) عرفوه بالمختصر المفيد على أنه طريقة للتعلم والتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة-الحاسوب بشكل أساسي -لإيصال المعلومة للمتعلم وللتواصل الدائم بين الطلاب والمدرس [2].

ومهما اختلفت التعاريف وتعددت، فان معظمها تتفق على أن التعليم الالكتروني نظام تعليمي يستخدم التقنية (الوسيلة الإلكتورنية-التكنولوجية) بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للطلبة في اقصر وقت ممكن، وبأقل جهد، وأكبر فائدة، يمكّن الطالب الجامعي من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها.

ويرى كل من عيساوي الساسي، راضية لزغد(2014) أن لهذا التعليم نوعين من التعلم:

[1] أبو سمرة: المرجع السابق ،ص 61
[2] عطوة آخرون:المرجع السابق ،ص70

- ✓ التعلم الإلكتروني المتزامن :يعني أن جميع الطلبة والمدرسين يتواصلون معا في وقت واحد تقريبا ووفق جدول زمني محدد مسبقا ليتلقون ويتبادلون المعرفة على الخط، مما يسهل من عملية التعلم.
- ✓ التعلم الإلكتروني غير المتزامن : فهو يعطي المعنى التقليدي للتعلم الإلكتروني حيث يقوم الطلبة بإنجاز مهامهم الدراسية بشكل ذاتي وفي الوقت الذي يلائمهم، وذلك بالاعتماد على الأقراص المدمجة وشبكة الإنترنيت . وقد يحصل نوع من المداخلات مع المدرسين من خلال لوحات الإعلانات على الشبكة والبريد الإلكتروني، أو قد يكون بشكل ذاتي بالكامل ومسنود بالروابط إلى المراجع بدلا عن مدرس حقيقي [1].

مزايا التعليم الإلكتروني:

أشار عطوة وآخرون(2010) [2] إلى أن التعليم الإلكتروني يتسم بعدة مزايا،أهمها :

1- الفعّالية :التعلم الالكتروني يتيح الفرصة للمتعلمين للتفاعل الكترونيا فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار ونحوها.

2- أقل كلفة :توّفر خدمة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت وأقراص التخزين المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية وغيرها، على المتعلم مشقة الانتقال إلى مركز تعليمي بعيد، ما يعني أنه سيوفر كلفة السفر ويكسب مزيدًا من الوقت.

3- سهولة الاطلاع على المناهج :تتوفر مناهج التعليم الإلكتروني على مدار الساعة، ما يسمح للمتعلم عبر الإنترنت بمتابعتها في أي وقت يراه مناسبًا، وتجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية

4- يعزز المشاركة :تؤكد نظريات التعلم المعزز للمشاركة على أن التفاعل البشري يشكل عنصرًا حيويًا في عملية التعلم .وجدير بالذكر أن التعليم الإلكتروني المتزامن يوفر مثل هذه المشاركة عبر الصفوف التعليمية الافتراضية وغرف التحادث والرسائل الإلكترونية والاجتماعات بواسطة الفيديو.

5- التكامل :يوّفر التعليم الإلكتروني للمتعلم المعرفة والموارد التعليمية على نحو متكامل، وذلك من خلال أدوات التقييم التي تسمح بتحليل معرفة المتعلم والتقدم الذي يحققه، ما يضمن توافر معايير تعليمية موحدة.

---

[1] الساسي عيساوي ،راضية لزغد : واقع التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي في التعليم العالي ،د راسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحيى بجيجل،،2014،ص 206

[2] عطوة وآخرون:المرجع السابق ،ص71 -74

6- المرونة :يستطيع المتعلم عبر الإنترنت أن يعمل مع مجموعة كبيرة من المدرسين وغيرهم من الأساتذة في مختلف أنحاء العالم، في أي وقت يتوافق مع جدول أعماله. ويمكنه بالتالي أن يتعلم في المنزل أو في مقر العمل أو في أي مكان يُسمح له فيه باستعمال الإنترنت وذلك في أي وقت كان، واستخدام أساليب متنوعة ومختلفة أكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين.

7- مراعاة حالة المتعلم :يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم إمكانية اختيار السرعة التي تناسبه في التعلم، ما يعني أن بمقدوره تسريع عملية التعلم أو إبطائها حسب ما تدعو الحاجة، كما يسمح له باختيار المحتوى والأدوات التي تلائم اهتماماته وحاجاته ومستوى مهاراته .

8- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة الجامعة، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار . ويرى الباحثين أن هذه الأشياء تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة.

9- سهولة الوصول إلى المدرس :أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المدرس والوصول إليه في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية، لأن الطالب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمدرس من خلال البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمدرس أكثر بدلا من أن يظل مقيدًا على مكتبه .وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمدرس،

أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل.

10-إمكانية تحوير طريقة التدريس :من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العملية، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقًا للطريقة الأفضل بالنسبة للمتدرب.

صعوبات التعليم الالكتروني:

1- صعوبات تقنية وتمويليه :برامج التعليم الالكتروني تحتاج لمعدات وكوادر فنية لتوفير البنية التحتية من سيرفرات وبرامج لتحميل المادة التعليمية.

2- صعوبات تدريبية :التعليم الالكتروني يتطلب طرق تدريس عن تلك المستخدمة في التعليم الصفي . هذا يتطلب تدريب للمدرس على طرق التدريس والتقييم للتعلم الالكتروني.

3- التعليم الالكتروني يحتاج إلى وقت أطول وجهد اكبر في إعداد البرنامج والمحاضرات.
4-عدم قدرة المدرس على التواصل مع الطلبة ومعرفة مدى استيعابهم واهتمامهم بشكل فوري ومباشر[1].

فلازال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم الوضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح، كما أن عدم البحث في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني،كما أن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الانترنيت، أثرت على الأساتذة والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلا لذا فإن اختراق المحتوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني .

ومما تقدم يبدو أن التعلم الالكتروني ما هو إلا تجديد وتطوير لذلك الشكل الدراسي التقليدي بالجامعات و المؤسسات التعليمية بما يؤدى إلى إحداث أشكال دراسية جديدة ومتجددة تؤدى إلى إصلاح التعليم التقليدي إصلاحا يؤثر فى البني التعليمية و الوسائل و المناهج و المقررات الدراسية فالتعليم الالكتروني هو تجديد و تحديث للتعليم التقليدي و ليس بديلا عنه.

كانت هذه الطرق الخمسة التي اهتم البحث الحالي بتناولها،ويبقى القول أن المعرفة الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرة الأستاذ على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية،ولتحقيق هذه المعرفة الواسعة،يمكن عرض بإيجاز كإضافة إلى ما سبق طرائق تدريس جامعية أخرى :

طرق التدريس أخرى في التعليم الجامعي :

هناك بعض الطرائق الأخرى التي يمكن للجامعات العربية الإفادة منها في التعليم الجامعي، من أجل تفعيل عملية التعليم عند الطلبة، وتسهيل التعلم عليهم للحصول على نتاج تعليمي أفضل، وطالب أقدر على فهم المعرفة وامتلاك العلم وتطبيق التكنولوجيا لحل المشكلات التي تواجه المجتمع في واقع الحياة . وقد لخص محمد دغة والحاج كادي(2011) [2] هذه الطرق فيما يلي :

- ✓ **طريقة حل المشكلات،** لتعزيز المنهج العلمي في حياة الدارسين واستخدامه في مواجهة المشكلات ومعالجتها .
- ✓ **طريقة استثمار الأحداث الجارية وبؤر الاهتمام،** لإثارة الدافعية عند الطلبة، وجعل ما يتعلمونه ذا معنى لحياتهم الشخصية و الاجتماعية .

[1] عطوة وآخرون: المرجع السابق ،ص 74

[2] محمد دغة، الحاج كادي :،طرائق التدريس المعاصرة في التعليم الجامعي وعلاقتها بالحاسوب، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة ، الجزائر ،2011،ص 132-134

- ✓ **طريقة التعلم بالنموذج الإجتماعي،** عن طريق محاكاة القدوة أو المثال الذي يتوحد معه التعلم ويريد اللحاق به.
- ✓ **طريقة الندوة المنظمة أو المنتدى داخل الفصل** : وهي طريقة تقوم على مبادئ التعلم الذاتي، وتنظيم أدوار المتعلمين، ولعبها تحث إشراف المدرس، لتمثل المعرفة وادخالها إلى البنى الإدراكية لدى الدارسين.
- ✓ **الطريقة البنائية:** التي تسمح للدارسين بالاشتراك مع المدرس، في تخطيط الخبرات التعليمية، واختيارها وتصميمها وتنفيذها، لتحقيق مبدأ المشاركة، ولتحقيق الرغبة والدافعية والمعنى في طريقة التعليم ومضمون التعلم .
- ✓ **طريقة العصف الذهني أو المفكرة** في طرح الإفتراضات الفكرية والتصورات والحلول للعديد من القضايا الإجتماعية والإنسانية والثقافية، وفيها تدعيم للتفكير الإبداعي وطرح البدائل أو الخيارات في معالجة المواقف الطارئة والأحداث الجارية، وبعض القضايا الأخرى التي تحتاج إلى إبداعات جماعية، ومن خبرة القوى المفكرة والخبيرة. إن طريقة العصف الذهني نشاط يفجر لدى المجموعة أفكارا وردود أفعال ومعلومات، حيث يجري طرح السؤال بالطلب إلى أفراد المجموعة أن يعطوا حالا جميع الأجوبة التي تخطر على أذهانهم عفويا ومن غير إعادة النظر والغاية من هذا النشاط تسهيل تدفق الأفكار حيث يستطيع كل مشارك أن يباشر الكلام بشكل عفوي، ويستطيع المشاركون التدخل بحيوية أيضا. أما المدرس يدون ما يقال ويرحب بكل المساهمات الإضافية وبعد الإنتهاء تصنف الملاحظات ويتم تحليلها. ويفضل أن لايزيد عدد المشاركين عن خمس وعشرين وضمن زمن لا يتجاوز العشر دقائق للجلسة الواحدة .
- ✓ **طرق تنمية كفايات إصدار الأحكام التقديرية**: أن تنوع مسارات الحياة، وتعدد مظاهرها وسرعة تغيرها، تستدعي من الإنسان مواقف تتصف بالحكمة في تقييم الأمور، واتخاذ القرارات ويمكن لتكنولوجيا المعلومات أن تسهم في تنمية هذه الكفايات عند الدارسين، ومنها على سبيل المثال :نماذج المحاكاة التي تعمل بأسلوب السيناريوهات لإختيار صحة القرارات، واستخدام العوامل الخائلية كعمل تجارب لممارسة الخبرات واختيار مدى القرارات.
- ✓ **طريقة تنمية الإبداع والخيال**: حيث أصبح التفكير الإبداعي مسألة في غاية الأهمية للإنسان المعاصر، وأن تكنولوجيا المعلومات وسائل فعالة في تحقيق هذه الغاية من خلال :إتباع أسلوب التعلم بالاكتشاف، واستخدام طريقة التجربة والخطأ /واستخدام النظم الخائلية

لإقامة حضانات معرفية، لكي يمارس المتعلم دور المكتشف والمخترع والمبدع، والحوار والمشاركة مع الآخرين عن بعد، عبر الانترنيت، وتنمية شخصيته وقدراته، وتفعيل دوره في الحياة الإجتماعية لبني البشر أينما كانوا في مجتمعاتهم الإنسانية.

- ✓ **دراسة الحالات** : وهذه الطريقة لتقديم مشكلة تتطلب حلا. مثلا المعضلة التي يطرحها الإختبار بين قيمتين متناقضتين. فدراسة الحالات هي إيضاح مكتوب لجوانب إحدى الحالات التي يواجهها الأفراد أو المجموعات . ويمكن أن يتولى الطلبة كتابتها بأنفسهم أو أن تقوم على أساس بحث عن المعلومات ينفذه الطلاب، أو يمكن أخد المعلومات من الحالات والأوضاع الواقعية، والشيء الضروري في هذا المجال هو أن تعكس الدراسة الواقع كما هو .
- ✓ **طريقة توضيح القيم**: إن عملية توضيح القيم هي تصريحات لفظية تصدر عن الطلاب ويمكن استخدامها كأساس للإستنتاج بأن الطلاب يستوعبون ويصفون المفاهيم، ويضيفون سمة شخصية إلى المعارف عن الإنسانية والمجتمع و المعتقدات والثقافة ولهذا فطريقة توضيح القيم تتطلب أربع مراحل هي :أ – الإستعاب، ب - الربط،ج – التقويم، د - إمعان النظر.
- ✓ **طريقة تمثيل الأدوار**: طريقة عملية يتعامل بها الطالب مع المشكلة عن طريق التمثيل ولعب الأدوار وذلك لمعالجة المواقف الإجتماعية عن طريق تحليلها، وبناء للتكيف السليم مع هذه المواقف، وذلك من خلال تنشيط الطلبة وتحديد المشكلة وتحضير المشاهدين والمسرح أيضا ثم القيام بالتمثيل والمناقشة والتقييم .

4-8- نظريات طرق التدريس الجامعي :

هناك نماذج تفسيرية لطرق التدريس عديدة ومتنوعة، والمستندة في مضمونها على نظريات التعلم المختلفة، فالبعض منها يهتم بتصميم التدريس في محتواه كنظرية ميرل المعروفة بالنموذج الإجرائي لأنها تقدم محتوى المادة الدراسية بشكل مصغر في (45) دقيقة، تقابلها نظرية راجيلوث التوسعية والتي تقدم المحتوى الدراسي بشكل أوسع،وغيرها من النظريات والنماذج النظرية التفسيرية لإحدى جوانب أو عناصر العملية التدريسية، إلا أن الدراسة الحالية اختارت من بين هذه النظريات والنماذج **نظرية تنويع التدريس** وذلك :

نتيجة تباينات طلبة الجامعات في قدراتهم وتفضيلا تهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، كان لابد لأستاذ الجامعة أن ينوع من أساليب وطرق تدريسه؛ ليواجه هذه التباينات، من هنا تأتي فكرة تنويع التدريس؛ لتواجه التمايزات بين الطلبة، ولقد ذكر باحثون أمثال كوجك وآخرون (2008) أن فكرة

تنويع التدريس بدأت تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية للدول المختلفة منذ عام 1990 نتيجة للمؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان، وتلاه مؤتمر داكار عام 2000 الذي أوصى بالتعليم للتميز والتميز للجميع.

وكان لتوصيات تلك المؤتمرات انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبح من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من تعليم يتلاءم مع خصائصهم، وأن يحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح، والإنجاز في إطار إمكاناته وقرارته[1] .

تقوم فكرة تنويع التدريس على أساس أن يقوم الأستاذ بتطويع تدريسه تبعا للتمايزات بين المتعلمين، فمفتاح عملية تنويع التدريس يتمثل في استخدام الأساتذة المرن للأنشطة التعليمية التعلمية وطرق تنظيم الدروس، بما يتفق مع الفروق الفردية بين الطلبة. ولا يعد تنويع التدريسً في التربية والتعليم اتجاها حديثا، ولكنه تراكم معرفي وممارسات أثبتت جدواها عبر سنوات عديدة،وهو امتداد للفلسفات التربوية التي ترى أن الطالب هو محور عمليتي التعليم والتعلم وفيها يؤسس الأستاذ خططه التدريسية على احتياجات الطالب، بمعنى أن احتياجات الطالب هي التي تقود التعليم .

أسس ومبادئ نظرية تنويع التدريس :

تقوم نظرية تنويع التدريس على مجموعة من الأسس، أشارت لها كوجك وآخرون (2008)[2] ويمكن تلخيصها فيما يلي :

أولا: الأسس القانونية: وأهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الانسان من حق كل إنسان في الحصول على تعليم عالي الجودة وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه دون تمييز .

ثانيا: الأسس النفسية: تبنى نظرية تنويع التدريس على أن كل متعلم قابل للتعلم، وقادر عليه، وأن المتعلمين يتعلمون بطرق مختلفة، وأن الذكاء متنوع ومتعدد الأنواع ويوجد عند الأفراد بدرجات متفاوتة، وأن التعلم يحدث بصورة أفضل في حالات التحدي المناسب والمعقول، وأن الإنسان يسعى دائما للنجاح والتميز .

ثالثا: الأسس التربوية: من أهم الأسس التربوية لتنويع التدريس: أن الأستاذ هو منسق وميسر يعطي الأوامر للتنفيذ لعملية التعلم وليس متسلطا، وأن التركيز على الأفكار والمفاهيم الأساسية أهم من كثرة التفاصيل، وأن التدريس يهدف إلى مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتطوير قدرته على أن يستخدم المعرفة ويوظفها في مواقف متعددة، وأن اكتشاف احتياجات المتعلمين وتعرف

[1] كوجك وآخرون: المرجع السابق ،ص 12
[2] كوجك وآخرون: المرجع السابق ،ص 36-38

قدراتهم وميولهم وأنماط تعلمهم وتحديد الاختلافات بينهم أمر ضروري لتوجيه التدريس لمواءمة هذه الاختلافات.

لماذا الحاجة إلى تنويع التدريس؟

سؤال واحد أجابت عليه كجاك وآخرون(2008) [1] في ست إجابات مفصلة، إلا أنه يمكن إيجازها في الآتي:

- **ج 1 :طبيعة الطلبة** :

الحاجة إلى تنويع طرق و أساليب التدريس في أي موقف تعليمي، وفي أي فصل، وفي أي مرحلة؛ لآن التلاميذ أو الطلاب الذين نود أن نعلمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، وبينهم اختلافات متعددة تؤثر على رغباتهم في التعلم، وفي قدرتهم على التعلم، وعلى سرعتهم في التعلم، وعلى ما يفضلونه من طرق تعليم وتعلم.

- **ج 2 :حقوق الإنسان:**

مما يؤكد ضرورة تنويع التدريس في التعليم بشكل عام هو العمل على تنفيذ حق من حقوق الإنسان المشروعة قانونياً، و تنص عليها جميع الاتفاقيات الدولية الخاصة بحق كل فرد في الحصول على تعليم متميز دون تفرقة بين المتعلمين،سواء على أ ساس القدرات، أو الثقافات، أو المستوى الاقتصادي وغيرها.ولن يتأتى التميز للجميع إلا بمراعاة احتياجات الأفراد المختلفة وتنويع التدريس لتلبية الاحتياجات بكافة أنواعها.

- **ج 3 :نظريات المخ البشري و أنماط التعلم**:

تنويع التدريس يحقق ما توصلت إليه بحوث ودراسات المخ البشري، وكيف يحدث التعلم، ومن أهمها:

أولاً :نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence

من أهم إنجازات العلم الحديث المرتبط بالمخ البشري ما توصل إليه " Gardner " وهو نظرية الذكاءات المتعددة؛ وتعرفنا منها أن فكرة الذكاء العام التي كنا نحكم بها على مستوى ذكاء الأفراد بصورة مطلقة، لم تعد صحيحة علمياً، وبدلاً منها توصلنا إلى أن هناك ذكاءات متعددة منحها الله لكل

[1] كوجك وآخرون: المرجع السابق،ص 56-87 بتصرف

فرد، ولكن نجد مستوى أحد هذه الأنواع من الذكاءات لدى أحد الأفراد مرتفعاً، بينما نجد نوع آخر من هذه الذكاءات لدى ذات الفرد منخفضاً.

ولاشك أن كل فرد يفضل التعلم الذي يعتمد على ما لديه من ذكاءات مرتفعة المستوى، ويضيق بتعليم يعتمد على نوع من الذكاءات يفتقده، أو لا يتمتع بمستوى عال فيه .ومن هنا نحتاج إلى تنويع التدريس ليواءم مع أنواع الذكاءات المختلفة لدى الطلبة (كالذكاء اللفظي- اللغوي،والذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الحركي البدني،الذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي الخارجي الإجتماعي والداخلي الذاتي و البصري – المكاني....) وذلك يمكننا من الوصول إلى أكبر عدد منهم، وتحقيق أعلى إنجاز لكل طالب في ضوء ذكاءاته.

ثانياً :أنماط التعلمLearning Style

مرت بحوث ودراسات المخ البشري بمراحل مختلفة في سبيل التوصل إلى معرفة كيف يحدث التعلم داخل مخ الإنسان؛ بمعنى تعرف أنماط التعلم لدى الأفراد.

نظرية النصفين الكرويين في المخ:

من النظريات المعروفة التي سادت لفترات طويلة هي النصفين الكرويين للمخ ووظائف كل منها. و من المعروف أن النصف الأيمن من المخ يتحكم في النصف الأيسر من جسم الإنسان، بينما يتحكم النصف الأيسر من المخ في النصف الأيمن من الجسم.

وتؤمن هذه النظرية أن بعض الأفراد يتمتعون بنشاط متميز للنصف الأيمن من المخ، بينما البعض الآخر لديهم نشاط متميز في النصف الأيسر منه.

ثالثاً :أنماط التعلم حسب الحوا س المستخدمة

تعرف أنماط التعلم على أنها مجموعة من السمات المعرفية، والنفسية والحسية(السمعي، والبصري، والحركي)، والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة بشكل أفضل و أسرع من غيرها من الطرق والأساليب، كما تحدد طريقة تفاعله مع بيئة التعلم و الاستجابة لها.

- **ج 4 :أهداف العملية التعليمية:**

تنويع التدريس هو الوسيلة لجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

تشير الدراسات التربوية والنفسية إلى ضرورة التركيز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وهذا ما تحققه نظرية تنويع التدريس، حيث تركز على مساعدة كل تلميذ أن يحقق أهداف المنهج، ويصل إلى المستويات المعيارية المتفق عليها مهما كان مستواه، أو نوع ذكائه، أو نمط تعلمه.

- **ج 5 : دافعية المتعلم:**

تنويع التدريس يعتمد على التحدي الإيجابي للمتعلم مما ينشأ لديه الدافعية للتعلم، تشير نتائج البحوث والدراسات في التعليم والتعلم إن وجود الدافعية لدى المتعلم هي المتطلب الأساسي الذي نضمن به حدوث التعلم . فإذا نجح المعلم في استثارة حب استطلاع الطلبة، و شعورهم بأهمية ما سوف يقدمه لهم من موضوعات، و أنها ترتبط باهتماماتهم وبحياتهم الحالية والمستقبلية فقد خلق لديهم رغبة قوية في التعلم .وهنا يصبح أو على استعداد للمشاركة وبذل الجهد والبحث و الاعتماد على الذات للتوصل إلى المعرفة المطلوبة.

- **ج 6 : مشكلات التعليم:**

تنويع التدريس يُسهم في حل بعض مشكلات التعليم.

من المتعارف عليه أن مشكلات التعليم في الفصول التقليدية كثيرة ومتعددة، و أن تركها قد يعوق الدراسة، أو يساعد على الفشل في بعض الأحيان، ويجب تحديد بعض مظاهر تلك المشكلات، أو جوانبها؛ وذلك لوضع واختيار الحلول المهمة التي تساعد في تقليلها أو التغلب عليها تحقيقاً لأهداف تنويع التدريس، ومن تلك الجوانب ما يلي:

- ✓ ازدحام الفصول الدراسية: كيف يمكن لتنويع التدريس ما وجهة مشكلة الأعداد الكبيرة في الفصول؟

- يعتمد تنويع التدريس على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً للاختلافات، أو التشابه بينهم، وهنا يتعامل المعلم مع عدد محدود من المجموعات، ولا يتعامل مع أفراد.
- يؤكد تنويع التدريس على دور الطالب الإيجابي في العملية التعليمية ،مما يقلل العبء على المعلم
- تعدد مصادر التعلم أمر لازم في تنويع التدريس، كما أن مراكز التعلم تعمل على عدم تكدس الطلبة في نشاط واحد.
- تنوع الإستراتيجيات في تنويع التدريس ييسر عمل المعلم في الأعداد الكبيرة.
- الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم المتطورة أمر أساسي في تنويع التدريس، وهذا يساعد الأستاذ في إدارة الفصول كبيرة العدد .

- ✓ قلة الإمكانات : يمكن للأستاذ من خلال تنويع التدريس القيام ببعض الأدوار التي يتغلب بها على مشكلة قلة الإمكانات التي منها:

تكليف الطلاب بجمع مادة علمية حول الموضوع المراد شرحه.

توظيف مبد أ الزيارات الميدانية بما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

إتاحة الفرصة لتعلم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلم الذاتي.

إثارة الطلاب لعمل اللوحات والوسائل التعليمية التي تستخدم في عملية التدريس.

حث الطلاب بأهمية دور الأسرة في دعم إمكانات المدرسة.

توظيف مبد أ استعارة الكتب من المكتبات العامة، أو من الأفراد، أو الهيئات لتكملة ما يوجد في مكتبة الجامعة من نقص.

- ✓ مشكلات النظام الجامعي : ومن خلال تنويع التدريس تستطيع القيام ببعض الأدوار للتغلب على مشكلات النظام الجامعي منها:

- تعظيم دور إدارة الجامعة في استخدام تنويع التدريس.
- مشاركة الزملاء من الأساتذة في تصميم البرنامج التنفيذي للجدول الدراسي.
- مساعدة إدارة الجامعة على تنظيم بيئات التعلم لتحقيق تنويع التدريس.
- مشاركة إدارة الجامعة في تبادل الأدوار بقدر الإمكان في تنويع التدريس.
- إتاحة الفرصة لرؤساء الأقسام للتحدث مع الطلاب الذين يدرسون من خلال تنويع التدريس لتغيير النظرة لديهم.

ومما تقدم يمكن القول إن تنويع التدريس هو عملية مقاربة بين محتوى المنهج وطرق تقديمه وصفات وخصائص الطلبة المختلفة في فصل دراسي واحد.

طرق تنويع التدريس:

ترى توملينسون وستيكلاند [1] Tomlinson & Strickland (2005) أنه لكي يتمكن الأستاذ من عملية تنويع التدريس وجب عليه عمل تقييم مسبق للطلاب في بداية العام الدراسي لمعرفة اهتماماتهم وميولهم والطرق المفضلة لديهم والمهارات الأساسية الموجودة لديهم، وعمل تقييم مسبق في بداية كل وحدة لتحديد ما يعرفه الطلاب والجلوس مع مجموعات صغيرة في الصف والتحدث إليهم للتوصل إلى طرق بديلة ومتنوعة لعملية التدريس إضافة إلى استخدام الوسائل التكنولوجية والواجبات المختلفة.

[1]Tomlinson, C. A.. and Strickland. C. A, :Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum. grades 9–12 Alexandria. VA: ASCD. 2005

ومن المهارات المهمة للأساتذة تطوير قدراتهم على استخدام تنويع التدريس، ومن خلال مناقشة عدد من التربويين لسلسلة من الأفكار التربوية، يذكر لورا (2008)[1]Laura ، وثوزاند وآخرون (2006) Thousand & et al [2] أربع طرق لتنويع التدريس، هي :

- تنويع المحتوى، حيث يتم تقديم مستويات مختلفة من المحتوى لمواجهة التباينات بين الطلبة في تعلمهم للمقرر الدراسي.
- تنويع العمليات والأنشطة، حيث ينوع المدرس في أنشطة التعلم واستراتيجياته؛ ليزود طلبته بطرق مناسبة لهم لاستكشاف المفاهيم اعتمادا على قدراتهم .
- تنويع المخرجات وتعني تباينا لما هو متوقع من جميع الطلبة
- تنويع مثيرات البيئة :البصرية والصوتية.

وتضيف كوجاك وآخرون(2008) [3] طريقتين:

- تنويع طرق و أدوات التقييم.
- استخدام التكنولوجيا لتدعيم تنويع التدريس.

ولقد أشارت بعض البحوث السابقة إلى أهمية تنويع التدريس مثل دراسة لوجان (2008) Logan [4]، ودراسة ريفيلد وآخرون(2011) [5] Rayfield & et al ، بينما دراسة عبد الكريم وآخرون (2011) [6] تطرقت لمدى استخدام المعلمين لتنويع التدريس أين قدمت برنامجاً تدريبياً للمعلمين على تنويع التدريس، ودراسة فولتز(2006) Voltz[7] التي هدفت إلى معرفة أثر تنويع التدريس وفقا لأنماط التعلم .

---

[1] Laura. S : Four Ways to Differentiate Instruction. Differentiating the curriculum content 1. The ABCs of classroom management. . 2008

[2] Thousand. J., Nevin. A., McNeil. M. & Liston. A: differentiating instruction in inclusive classrooms: Myth or reality? Paper Presented at TED/TAM . . 2006

[3] كوجك وآخرون: المرجع السابق ، ص88

[4] Logan. B.: style of learning and thinking .Department of Educational Psychology. University of Georgia. respond. Research in Higher Education Journal. 2008; pp.1-14.

[5] Rayfield. J.; Croom. B.; S. K.; Murray. K., Differentiating Instruction in High School Agricultural Education Courses: A Baseline Study. Career and Technical Education Research. 2011. p171-185

[6]عبد الكريم، منذر مبدر وآخرون: فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة، مجلة الفتح ،2011، ص ص388-422

[7] Voltz. D. L. :Inclusion in an era of accountability: A framework for differentiating instruction in urban standards-based classrooms. Journal of Urban Learning. Teaching. and Research.2006. p 95–105.

على أي حال، فإنه لا يوجد شكل واحد لتنويع التدريس، فهو يعتمد على المعرفة السابقة للأساتذة وخبراتهم، والاستعدادات والقدرات لدى الطلبة، وفي الصفوف التي يطبق فيها تنويع التدريس بنجاح. وقد يقوم الأساتذة بمساعدة الطاقم البيداغوجي بما فيهم الإداري بتوزيع الطلبة على مجموعات صغيرة بحسب المعرفة السابقة،والاهتمامات، وأساليب التعلم و التفكير التي يفضلونها، والتدريس هنا موجه نحو حاجات كل مجموعة في اتجاه هدف مشترك هو تحقيق مستويات عالية من التحصيل .

4-9-العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس في الجامعة:

إن معرفة التربويين والمدرسين متى تستخدم طريقة تدريس محددة تساعد على معرفة اختبار أو فحص نواتج التدريس وأثر كل طريقة، وقد تم التوصل إلى أن نفس الطريقة يمكن أن توصل إلى آثار مختلفة لاختلاف الشروط والمتغيرات والتي تتضمن: طبيعة المحتوى والمهمة التعليمية، وطبيعة الطلبة، وطبيعة الموقف التعليمي، والزمن، والإمكانيات المادية،... وهذه المتغيرات بدورها لها الأثر البالغ في تحديد طريقة التدريس الجامعي لتحقيق نواتج مرغوب فيها مهما كان مستوى الدافعية عند الطلبة ومهما اختلفت تلك المتغيرات.

وعليه حدد الباحثون مجموعة من العوامل التي يجب الأخذ بها عند اختيار طريقة ما في التدريس، إذ أنها تؤثر على مدى تحقق الأهداف التربوية من عدمها،وأهم هذه العوامل التي تؤثر في اختيار الأستاذ لطريقة التدريس هي:

1-المرحلة الدراسية: إن المرحلة الدراسية من العوامل المهمة في اختيار الأستاذ الجامعي لطريقة التدريس لأن الطريقة التي تناسب طلبة الليسانس قد لا تناسب تدريس الطلبة الماستر و هكذا .

2-أهداف الدرس: لكل هدف أو مجموعة من الأهداف طريقة خاصة لتحقيقها فقد تكون الأهداف المراد تحقيقها في الدرس أهداف عقلية أو انفعالية أو حركية، فيتساءل: هل الأهداف نظرية أم عملية؟ هل الأهداف طويلة الأمد أم قصيرة الأمد؟ -هل الأهداف معرفية، وجدانية، نفس حركية؟

3-عدد الطلبة: إن عدد الطلبة في القاعة الدراسية يؤثر هو الآخر على الأستاذ في اختيار طريقة التدريس المناسبة، فالطريقة التي تناسب الأعداد الكبيرة من الطلبة قد تكون ليست مناسبة مع الأعداد القليلة من الطلبة[1] .

[1] ربيع مشعان: المرجع السابق ،ص 110-111 بتصرف

4-طبيعة الوحدة : لابد أن تتلاءم طريقة التدريس المختارة مع محتوى الوحدة الدراسية ومدى صعوبة هذه الوحدة وسهولتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى، فيتساءل :هل المادة التي سيدرسها المدرس علمية أم أدبية؟ هل تتطلب مهارات عملية أم نظرية؟ هل يغلب على محتواها المفاهيم أم المبادئ أم الحقائق أم الإجراءات؟ هل تتسلسل في مادتها من الفكرة العامة إلى الأمثلة أم من الأمثلة إلى الفكرة العامة؟ هل هي طويلة أم قصيرة؟ هل تحتاج إلى وسائل تعليمية معينة أم تكتفي بالكتاب المدرسي؟ هل لها علاقة بمادة أخرى أم لا؟

5-طبيعة الطلبة : يجب أن تكون الطريقة المختارة من قبل الاستاذ مناسبة لمستوى الطلبة وقابلياتهم وقدراتهم العقلية وميولهم واهتماماتهم، بمعنى أنها مراعية للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة، فيتساءل :

هل هم أذكياء أم متوسطو الذكاء أم أقل من ذلك؟ هل هم من بيئات اقتصادية غنية، متوسطة، فقيرة؟ هل لديهم خبرات تعليمية سابقة أم يفتقرون إلى مثل هذه الخبرات؟ هل هم مثقفون أم غير مثقفين؟ هل يعانون من إعاقات معينة نفسية أو جسمية أم معافون؟ -هل هم من الذكور أم الإناث؟ هل هم متجانسون أم مختلفون؟ هل يمتلكون دافعية للتعلم أم مجبرين عليه؟ -هل هم منفتحون أم انطوائيون؟

6-طبيعة الأستاذ:يختلف أداءه لطريقة التدريس باختلاف كفاءته ومهارته وأسلوبه في التدريس [1].

وأضاف عطوة وآخرون (2010) [2]

خبرة الاستاذ الجامعي التدريسية : هل الأستاذ حديث التعيين أم لديه خبرة؟ و هل لدى رغبة في استخدام طريقة معينة أم ينوع في استخدام الطرق التدريسية؟ وهل اعتاد على استخدام طريقة معينة ولا يرغب في تغييرها أم لديـه الاستعداد للتعرف على غيرها ولديه القدرة على الاختيار والتجريب؟

الأدوات والمواد التعليمية :هل تحتاج طريقة التدريس إلى أدوات ومواد سمعية أو بصرية؟ هل ستتم في الصف العادي أم في المختبر أو المصنع أو ...؟ هل ستتم في موقف تعليمي غني نسبياً بالأدوات والنشاطات التعليمية أم فـي موقف ضحل؟

التوقيت : هل ستتم عملية التدريس في الصباح أم بعد الظهر أم في المساء؟هل الطلاب يسيرون وفق جدول دراسي مكثف لا تتخلله فترات استراحة أم غير ذلك؟ هل ستتم عملية التدريس في ظروف

[1] جامل: المرجع السابق ،ص119بتصرف

[2] عطوة وآخرون: المرجع السابق ،ص5-7 بتصرف

عادية طبيعية مستقرة أم في ظروف غير عادية وغير مستقرة؟ هل توقيت المحاضرة يأتي بعد محاضرة وحدة علمية، أدبية، أم نشاط؟

4-10-تقويم طرق التدريس من وجهة نظر طلبة الجامعة :

في العديد من الجامعات هنالك أساليب مختلفة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس، تُستَخدم كلها أو بعضها باختلاف الجامعات، منها التقويم عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام،التقويم الذاتي،التقويم عن طريق الزملاء وتقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس والذي يُعتبر أصدق أنواع التحكيم وأكثرها ثباتاً في تقويم عضو هيئة التدريس والحكم على مهاراته الفنية والمهنية [1].

إن طريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس تعود إلى أوائل القرن العشرين،حيث اتبعت معظم الجامعات الأمريكية أسلوب تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس في جامعتي هارفارد وواشنطن وذلك عن طريق توزيع نماذج استبيانات مخصصة لهذا الغرض على الطلاب في نهاية كل فصل د راسي لمعرفة آرائهم في بعض جوانب الأداء التدريسي لأساتذتهم مثل الحماس والدافعية وكيفية إعداد المحاضرة وطرق التدريس المتبعة ومدى العدالة في تقويم الطلاب ومدى استفادة الطلاب من المقرر الذي يدرسونه , أما في الجامعات الأوروبية فتعود بداية تقويم الطلاب لأساتذتهم للعصور الوسطى كما في جامعة بادوا الايطالية وجامعة باريس في فرنسا وجامعة هيدلبرج في ألمانيا [2].

وفي هذا الصدد أشارت دراسة الشافعي(2006[3]) إلى أنه من الجوانب التي يجب أن توليها عملية التقويم اهتماماً خاصاً في عضو هيئة التدريس والتمكن العلمي وطرق التدريس والعلاقات الإنسانية, ومهارات إعداد الاختبارات ومهارات التقويم والمظهر الشخصي .

أهمية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة :

إن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس له أهمية بالغـة لأسباب عديدة ومنها :

[1] إبراهيم الحسن الحكمي:الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغرات , رسالة الخليج العربي ،2004،ص 14

[2] مليحان الثبيتي و علي القرني : ،طرق وأساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ,مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية،1993، ص 434-435

[3] الشافعي ,محمد منصور: متطلبات وشروط التقييم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)جامعة الملك سعود ,الرياض ، 2006 ، ص 262

- إن تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس يعد المصدر الأساسي للمعلومات المتعلقة بالبيئة الصفية خاصة إن الطلبة هم أكثر المقيمين منطقيا فيما يتعلق بفاعلية المحتوى التدريسي وجودة أساليب التدريس المتبعة.
- استفادة إدارات الجامعات من هذه المعلومات في اتخاذ القرارات المتعلقة بعضو هيئة التدريس من حيث تحسين برامج إعداده وتأهيله وتدريبه وتطويرها .
- استفادة عضو هيئة التدريس في تقييم الطلبة لأدائه في التعرف على نواحي القوة والضعف في أدائه ومن ثم يقوم بمراجعة أساليبه وممارساته التدريسية .
- إن مشاركة الطلبة في تقييم أعضاء هيئة التدريس تسهم في الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

-إنها تشجع الطلبة على النقد ا لبناء وتدفعهم إلى تحمل المسؤولية في إصدار الأحكام مما يساعد على تنمية شخصياتهم [1].

فتقويم الطلاب لأساتذة الجامعة الذين يدرسونهم ليس الهدف منه إعطاء تقدير سنوي يُضاف لملف عضو هيئة التدريس، كما أنه ليس للمقارنة بينهم، بل هو محاولة لتقصي جوانب القصور في أداءه وبعض صفاته الشخصية ليستفاد منها في البحث العلمي أوفي تعديل وتحسين أداءه أو مساره المهني. وعند اطلاع الأستاذ على أراء طلبته وما يناسبهم من طرائق في عرض المادة العلمية والتحضير للمحاضرة، وتشجيعهم على التفكير والمشاركة، فإنه بذلك يحاول تجنب السلبيات وبالتالي ينعكس ذلك ايجابيا على أدائه .

لأن الطلبة هم المرآة الحقيقية لأداء الأستاذ داخل القاعات الدراسية وهم وحدهم القادرون على إعطاء تصور ما حول أداءه إيجابا كان ذلك أم سلبا، ولهذا من الضروري الأخذ بنظر الاعتبار عند تقويم أداء الأستاذ .

إلا أن العمايرة (2006) [2] يرى أن منهم من عارض من أن يقوم الطلبة بتقويم أداء عضو هيئة التدريس، من منطلق أن الطلبة ليس لديهم القدرة للحكم على بعض الممارسات التدريسية، ولان تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يتأثر بعوامل كثيرة وبذلك يكون تقويمهم غير موضوعي، في حين هناك من يرى أن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس أمرا مقبولا على اعتبار أن عضو

[1] حسن محمود احمد ، ومحمد احمد الخولي: تقييم الطلبة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات ، 2003 ، ص 2

[2] محمد حسن العمايرة : تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة لهم من وجهة نظرهم و نظر طلابهم ، مجلة العلوم التربوية والنفسية،2006،ص 99-100

هيئة التدريس من اكبر الأطراف في العملية التدريسية إلا انه ليس المحور الوحيد لنجاحها، والطالب هو المعني المباشر بنتائج عملية التقويم وان من حق الطلبة تقويم مهام أعضاء هيئة التدريس لكونهم المعنيين المباشرين في الجامعة، وان الجامعة تستمد شرعيتها و مبررات وجودها من خلال تقديم خدماتها للطلبة،على اعتبار أن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات المحاضرات لها أهمية خاصة والتي يمكن تشجيعها فتزوده لاحقا بتغذية راجعة، وذلك لإجراء عمليات التحسين والتطوير للأداء التدريسي .

وعليه تبقى مشاركة الطلبة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس لازالت قضية نقاش جدلية حتى في الجامعات التي وصلت فيها عملية التقويم ومشاركة الطلبة إلى مرحلة متقدمة ليس بسبب مبدأ المشاركة، بل لكيفية استخدام نتائج التقويم، فالأسلوب الشائع في الحصول على المعلومات من الطلبة هو الاستبيان أو المقياس بمزاياه وعيوبه، مما قد يشكل مشكلة إضافية في قضية تقويم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي من حيث طرق التدريس المتبعة .

الخلاصة :

تعتبر العملية التدريسية كل متكامل لا يمكن تجزئتها، فلكل موضوع طريقته المناسبة لذا ينبغي على الأستاذ الجامعي أن يكون قادرا على امتلاك مختلف طرق التدريس قديمها وحديثها ويختار الأنسب منها ليمكّن الطلبة من استيعاب المعارف واكتساب المهارات.

فطرائق التدريس الجامعي متعددة، و تعد من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التعليمية، فهي تلعب دورا أساسيا في تنظيم الحصة ولا يستطيع الأستاذ الاستغناء عنها، فالطرق التقليدية كانت تعمل على توصيل المعرفة للطلبة عن طريق الأستاذ، غير أن الطرق الحديثة اتسعت مجالاتها وأصبحت تركز على مجهود الطالب ونشاطاته، وكل طريقة يجب أن ترفق بإستراتيجية مناسبة لها، فاستراتيجيه التدريس لا تقل هي الأخرى أهمية فهي تساعد على توجيه مسار التعليم.

ولما كان عضو هيئة التدريس أي الأستاذ يشارك بقسط واف في عملية تطبيق هذه الطرائق فلابد من اختيار ما يتناسب منها،مع أهمية الدور الموكل إليه،لان عملية الاختيار لا يمكن أن تتم بمجرد الاختيار، بل يتطلب أيضا كيفية تطبيقها في حقل اختصاصه مما يؤهلهم للقيام بمهامهم التدريسية على أفضل وجه .وهذا كله قد يساهم في عملية التطوير والبناء والاهتمام والحرص على أن يكون المستقبل مشرقا وهاجا من خلال العناية بطرائق التدريس وبما يتلاءم مع الطموح في رفع مستوى التعليم الجامعي أو إحداث التغيير المطلوب .

و نتيجة تباينات طلبة الجامعات في قدراتهم وتفضيلا تهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، كان لابد لأستاذ الجامعة أن ينوع من أساليب وطرق تدريسه؛ ليواجه هذه التباينات.

إن تحديد رؤية واضحة لطرائق التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطلبة في كل مرة يدخل فيها الأستاذ إلى قاعة الدرس، وذلك لضبط المناشط المختلفة لعملية التعليم وفق مجموعة من النظم والمبادئ المعيارية لنقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن الطالب، وتحريك دوافعه وتوليد الاهتمام لديه،سوف تساعد الأستاذ في اكتشاف القواعد والاستناد على الاستعمال الأكيد والمناسب للأدوات الأساسية والاهتمام والعناية بحركة وسير التدريس الجامعي .

الجانب الميداني

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

5-1- الدراسة الإستطلاعية

5-2- منهج الدراسة

5-3- عينة البحث

5-4- أدوات البحث

5-5- الأساليب الإحصائية للبحث

خلاصة

تمهيد :

ككل بحث علمي أو دراسة أكاديمية لابد أن يكون فيها جانب ميداني مكمل للجانب النظري، أين يمكن تجسيد الأفكار النظرية في الواقع، والوصول إلى نتائج تحدد مصير الفرضيات المنطلق منها من خلال تحويل المعطيات الكيفية إلى إحصاءات كمية وأرقام حسابية .

وعليه جاء هذا الفصل ليتناول وصفا مفصلا لإجراءات وخطوات البحث الميداني والمتمثلة **أولا** في :الدراسة الاستطلاعية بمنهجها، عينتها، أهدافها، أدواتها وأهم نتائجها، و**ثانيا**: الدراسة الأساسية، المتضمنة للمنهج، والعينة، أدوات القياس، و الأساليب الإحصائية المعتمدة في اختبار فرضيات البحث.

5-1- الدراسة الإستطلاعية :

كانت الدراسة الإستطلاعية أولى خطوات الدراسة الحالية، وذلك في بداية سنة 2011 .

أهدافها :

- ✓ تحديد مجال البحث، بهدف التقرب الأكثر من مشكلات الطلبة الجامعين في مختلف التخصصات، وتحديد ميدان مشكلة البحث وضبط الأهداف.
- ✓ جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات وضبط متغيرات البحث الأساسية والثانوية.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

منهجها :

لبلوغ هدفي هذه الدراسة الاستكشافية (الأول والثاني)، تم انتهاج المنهج الوصفي المسحي .

المجال الزمني :

امتدت الدراسة الإستطلاعية من بداية شهر جانفي 2011 إلى أواخر شهر ديسمبر 2011، أي دامت حوالي سنة كاملة،بما فيها فترة محاولة بناء أداة هذه الدراسة .

المجال المكاني :

تم إجراء هذه الدراسة بجامعتي الجزائر- 2 ببوزريعة، وجامعة البليدة -1 بالصومعة.

عينتها:

تمثلت عينة الدراسة الإستطلاعية في طلبة الجامعة قوامها (250) طالبا من مختلف التخصصات والمستويات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية.

أدواتها :

- ✓ **الملاحظة :** في حدود تجربة وخبرة الطالبة التدريسية في كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، لاحظت تدني إقبال أغلب الطلبة على الدراسة بنشاط وحماس ودافعية، وتدني مستوى تحصيل بعض الطلاب وانسحاب بعضهم من الدراسة، وتجميد البعض الآخر لسنوات الدراسة، وهذا ليس فقط في وحدة الإحصاء بل وحتى في الوحدات الأخرى، وهذا ما أكدته معطيات الأداة الثانية في هذه الدراسة .
- ✓ **المقابلة :** تم إجراء مقابلة نصف موجهة مع عشرون 20 أستاذا من كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية لجامعة سعد دحلب -البليدة 1، وأسئلتها تمحورت حول واقع التدريس في الجامعة، وكيفية تعلم أو دراسة الطالب الجامعي (أنظر الملحق رقم 1)، وقد تم تأكيدهم لما سبقت الإشارة له، مع وجود شكوى لدى الكثير من الأساتذة من تغيب العديد من الطلاب عن محاضراتهم .
- ✓ **الاستبيان :** تم تصميم استبيان يتكون من (50) سؤالا نصف مفتوح، أغلبيتها ثنائية الإجابة ب(نعم،لا)، والبعض متعدد الإجابة، أنظر الملحق رقم (1). يتمحور هذا الاستبيان حول واقع تعلم أو دراسة الطالب في الجامعة والمشكلات التي يعاني منها أثناء دراسته الجامعية.

أهم نتائجها :

- ضبط المجال المكاني أو الميداني للبحث الأساسي : اختيار طلبة كلية العلوم الإجتماعية كمجتمع إحصائي، وليس كل طلبة التخصصات الأخرى، باعتباره الميدان الذي يمكن للطالبة الباحثة التدخل فيه من أجل اقتراح بعض التعديلات أو التغييرات فيما يخص طرق تعلم طلبة الجامعة، ربما حتى تنفيذها بمساعدة عناصر معينة من الهيئة التدريسية في الجامعة.
- تحديد وضبط المتغيرات والمشكلة : تأويل وربط بعض المظاهر السلوكية الملاحظة خاصة من قبل الأساتذة (نقص الحماس، تدني المستوى التحصيلي، الغياب وغيرها)، واستجابات الطلبة على الاستبيان بمتغيري أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية.
- لما كانت أغلب مبررات الطلبة أثناء إجاباتهم على أسئلة الاستبيان تدور حول شخصيات أساتذة الجامعة وطرق تدريسهم لهؤلاء الطلبة، فإن الاختيار وقع في الأول على متغير أساليب التدريس لتقويمه من وجهة نظر الطلبة أنفسهم باعتباره يؤثر ويتفاعل على المتغيرين السابقين . الأمر الذي أدى إلى إحداث تعديل في عنوان الأطروحة، الذي كان يقتصر فقط على أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة، وفي الأخير استقر موضوع البحث عند أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية للجامعة الجزائرية .

للإشارة، فإن الدراسة الأساسية في البحث الحالي قد اعتمدت على نتائج الدراسة الاستطلاعية في شهري فيفري ومارس من سنة(2017) للتحقق من الخصائص السيكومترية (الهدف الثالث) لأدوات البحث، بحيث تم الاختيار العشوائي الطبقي لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)، انطلاقا من مستوى السنة الثانية ليسانس فما فوق، من جامعتين جزائريتين، ألا وهما جامعة لونيسي علي البليدة2 وجامعة ابن خلدون – تيارت، قوامها (211) طالبا من كلا الجنسين، والنتائج التي تم الحصول عليها سيتم التفصيل فيها في عنصر أدوات البحث.

5-2- منهج الدراسة :

لما كان موضوع البحث يتعلق بأساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائري، بهدف إلقاء الضوء على كل متغير على حدة بأبعاده أو مؤشراته من حيث المستوى والرتبة، ومقدار الارتباط والفروق بينها ودلالتها الإحصائية، أي ما تنص عليه فرضيات البحث، فإن الدراسة الحالية انتهجت ثلاث مناهج فرعية للمنهج الوصفي، وهي :المنهج الوصفي المسحي، المنهج الوصفي الإرتباطي والمنهج الوصفي المقارن.

5-3- عينة الدراسة :

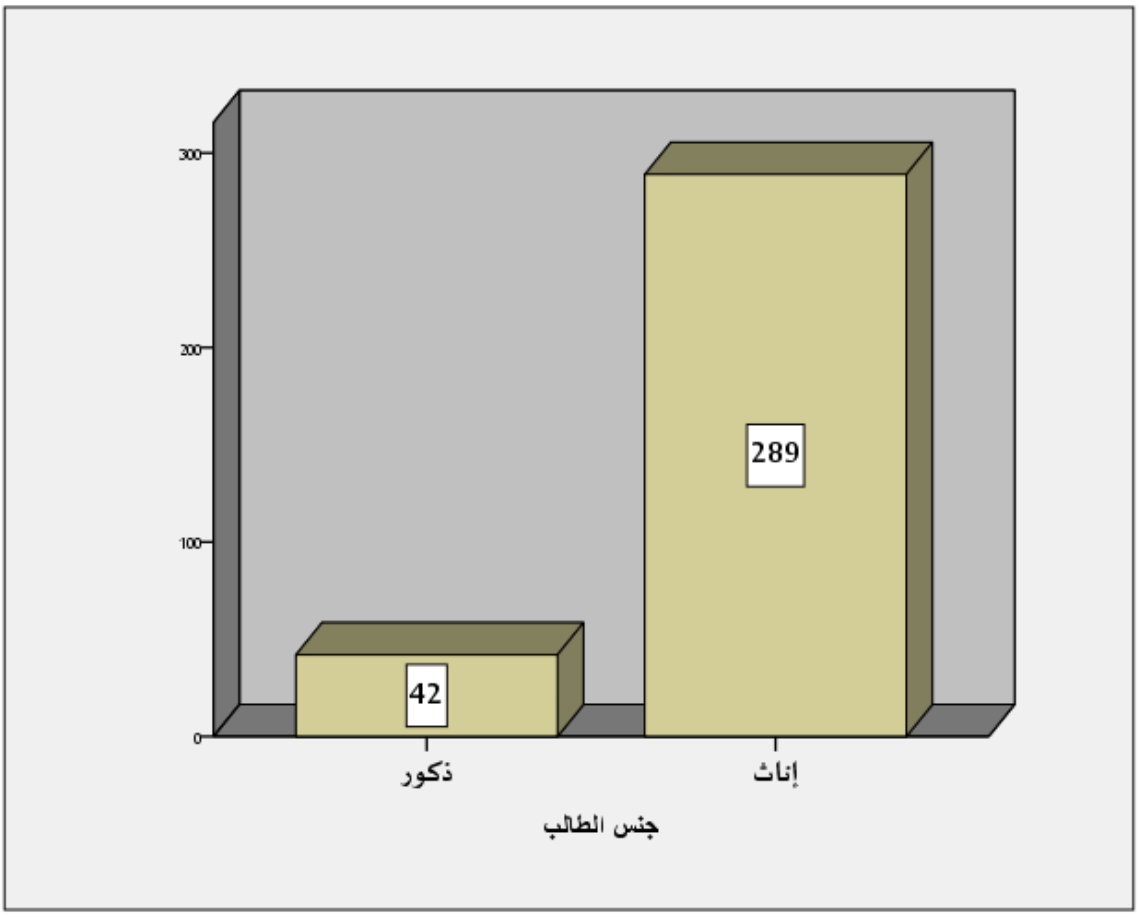
أجريت الدراسة الحالية على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، قوامها الأوّلي (500) طالبا من مختلف تخصصات شعبتي علم النفس وعلم الإجتماع، من مستوى دراسي الثانية ليسانس فما فوق، وأصبح -بعد استرجاع مقاييس الدراسة، واستبعاد غير المكتملة الإجابة- (331) طالبا كحجم نهائي لعينة الدراسة الحالية، وأهم ما تميزت به هذه العينة من خصائص تلخصه الجداول التالية:

الجدول رقم (4): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

F & % / جنس الطالب	التكرار)F (	النسبة (%)
ذكور	42	12.7
إناث	289	87.3
المجموع	331	100.0

يظهر الجدول رقم(4) أن عدد الإناث المقدر ب 289 هو الغالب في أفراد العينة، فهن يمثلن 87% من المجموع الكلي، وهذا طبيعي مع الغلبة الساحقة لهذه الفئة في المجتمع الإحصائي ككل مقارنة بفئة الذكور.

ولمزيد من التوضيح سوف يتم عرض هذه العينة من حيث خاصية جنس الطالب في شكل مدرجات تكرارية لحجم الجنسين:



الشكل رقم(12) : المدرجات التكرارية لجنس طالب العلوم الإحتماعية

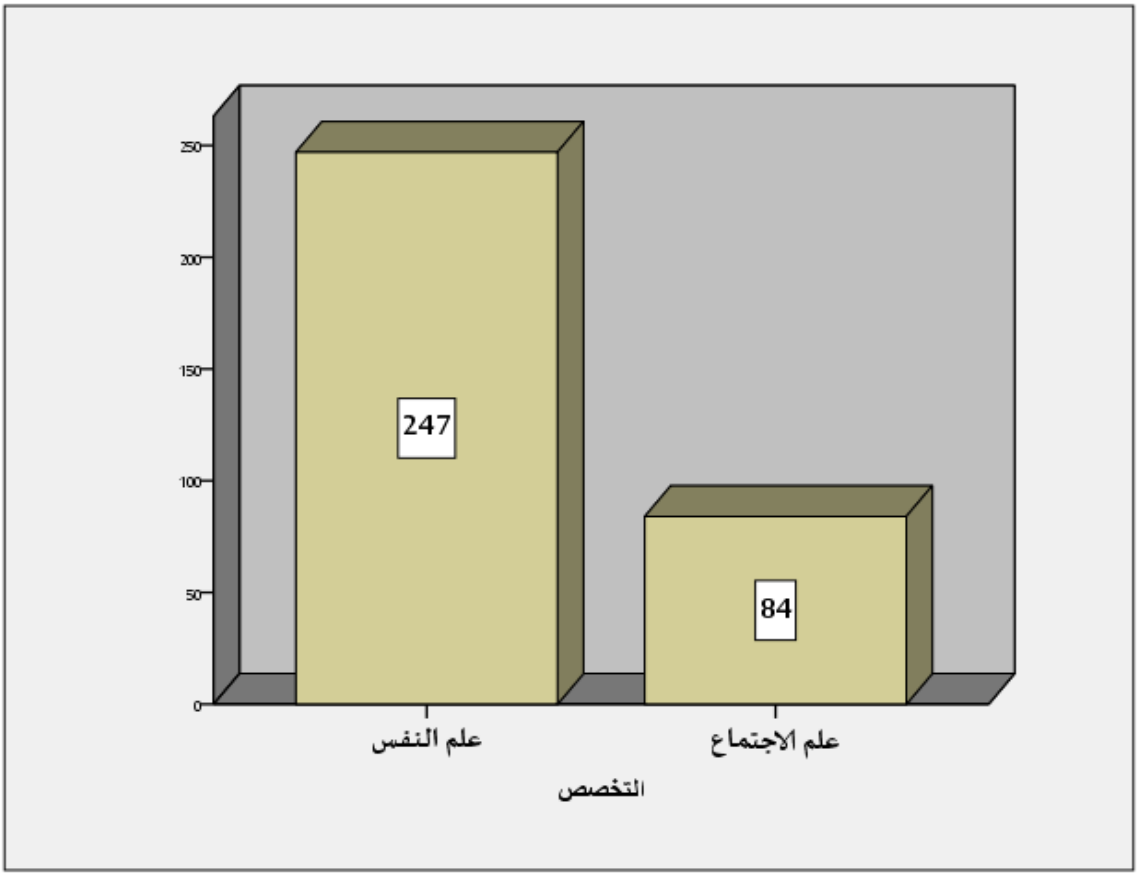
الجدول رقم (5): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة

F & % / الشعبة	(Fالتكرار)	النسبة (%)
علم النفس	247	74.6
علم الاجتماع	84	25.4
المجموع	331	100.0

يظهر الجدول أعلاه أن عينة الدراسة البالغ عددها (331) طالبا، كانت موزعة حسب متغير الشعبة، وذلك بالتكرار و النسبة المئوية، بحيث كان عدد المنتمون إلى شعبة علم النفس 247 طالبا، أي بنسبة 75%، وهي أكبر بحوالي ثلاثة أضعاف مقارنة بنسبة المنتمين لشعبة علم الإجتماع، المقدرة ب25%،المقابلة ل84 طالبا .

للإشارة فإن هذه التكرارات والنسب المئوية تعكس عدد المقاييس المسترجعة بعد عملية التطبيق والتوزيع التي كانت بالتساوي (250 مقياسا لكل تخصص)، وهذا الفارق في التكرارات وبالتالي في النسبة المئوية قد يفسر باللامبالاة وعدم اهتمام الكثير من الطلبة، خاصة طلبة علم الإجتماع، بالإجابة على أسئلة المقاييس.

وللمزيد من التوضيح، يأتي الشكل التالي ليمثل عينة الطلبة حسب الشعبة في مدرجات تكرارية:



الشكل رقم(13) : المدرجات التكرارية لعينة طلبة العلوم الإجتماعية تبعا للشعبة

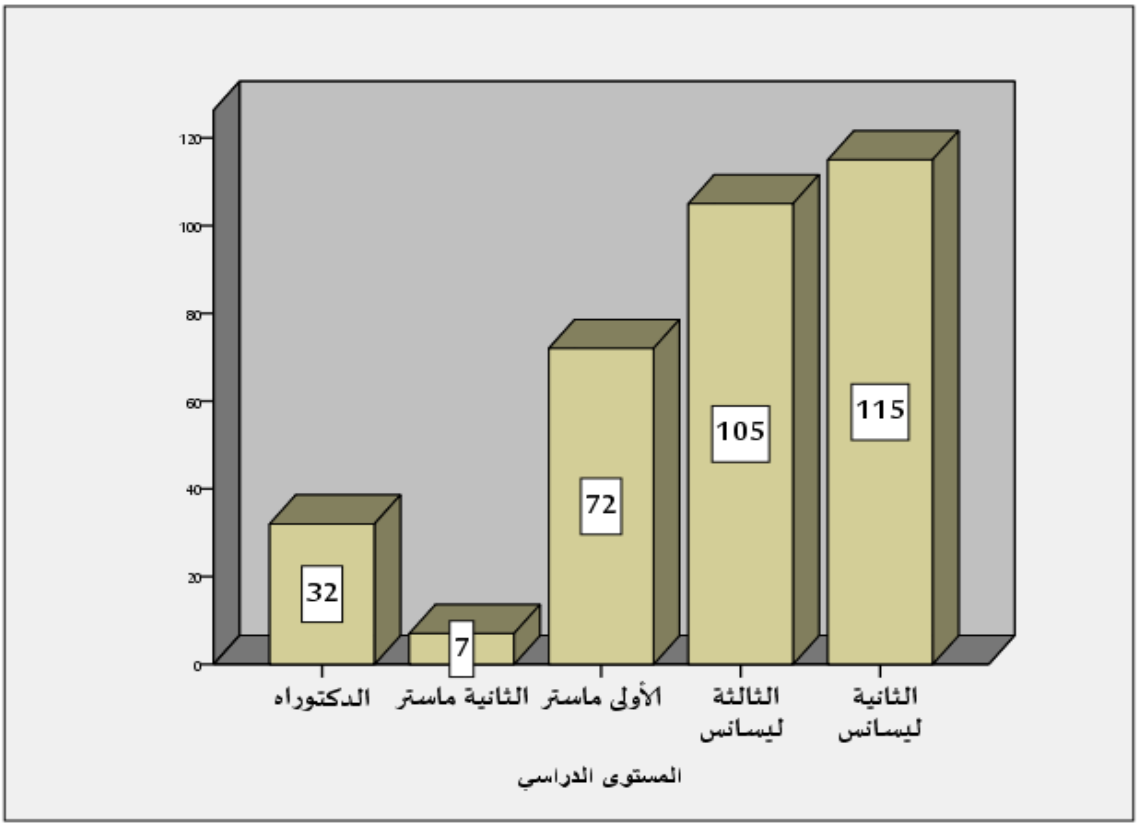
الجدول رقم (6):عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

F & %	التكرار	النسبة

المستوى الدراسي	(F)	(%)
الدكتوراه	32	9.7
الثانية ماستر	7	2.1
الأولى ماستر	72	21.8
الثالثة ليسانس	105	31.7
الثانية ليسانس	115	34.7
المجموع	331	100.0

يظهر الجدول أعلاه كيفية توزيع أفراد عينة الدراسة المشاركين في الدراسة الحالية، و البالغ عددهم(331) طالبا على المستويات الدراسية، بحيث أكبر عدد كان لصالح مستوى السنة الثانية ليسانس،المقدر ب115 طالبا أي بنسبة حوالي 35% من المجموع الكلي، يليه مستوى السنة الثالثة ليسانس مثّله 105 طلبا أي بنسبة 32%، ثم جاء المستوى الأولى ماستر الذي قوامه 72 طالبا، أي بنسبة 22% من المجموع الكلي، بينما كانت مشاركة أعلى مستوى جامعي في هذا البحث من طلبة الدكتوراه،والمقدرة ب32 طالبا أي ما يقابل 10% من مجموع العينة، وأقل عدد هو7 طلبة مثلوا مستوى السنة الثانية ماستر، أي بنسبة 2% تقريبا.

والشكل التالي يظهر تمثيل المستويات الدراسية لعينة طلبة العلوم الإجتماعية بالمدرجات التكرارية :



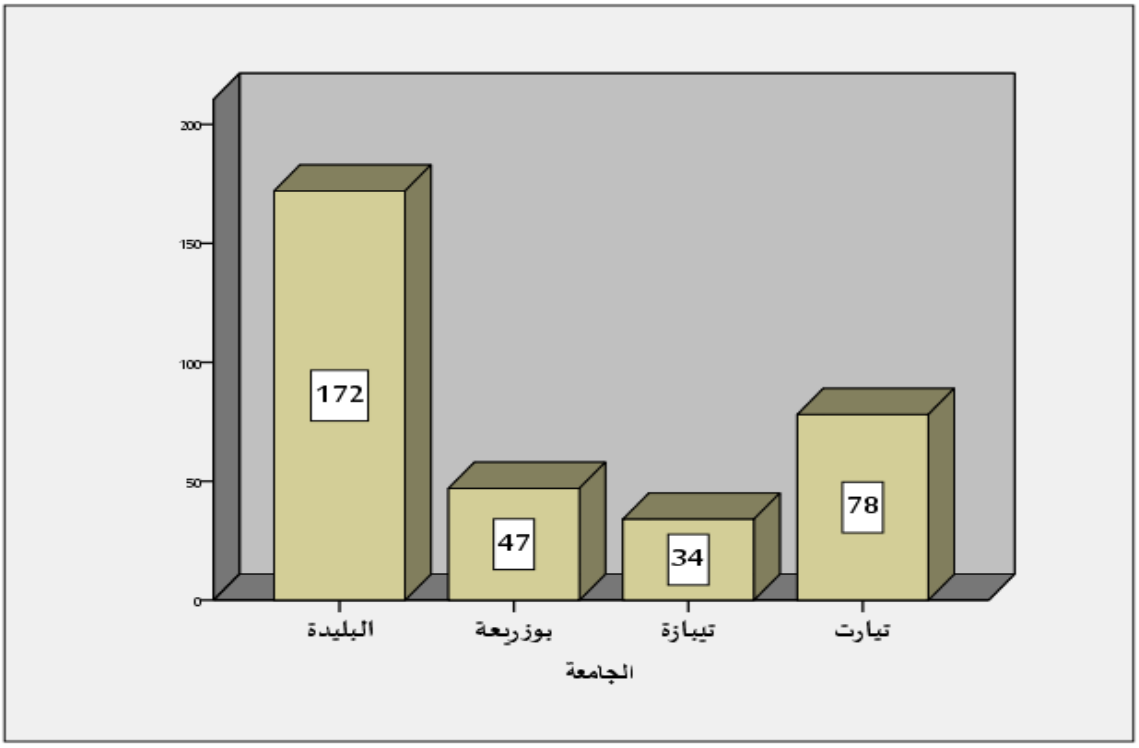
الشكل رقم (14) : المدرجات التكرارية لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

الجدول رقم (7): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

F & % / الجامعة	(Fالتكرار)	النسبة (%)
البليدة 2	172	52.0
الجزائر2	47	14.2
تيبازة	34	10.3
تيارت	78	23.6
المجموع	331	100.0

يظهر الجدول رقم (7) أن أكبر نسبة مشاركة لطلبة العلوم الإجتماعية في البحث الحالي كانت لصالح جامعة لونيسي علي،البليدة 2، وهي 52%، مايعادل 172 طالبا من المجموع الكلي، تليها جامعة تيارت بحوالي 24% أي 78 طالبا مشاركا، ثم جامعة الجزائر-2 بنسبة 14%، وأدنى

نسبة مشاركة بنسبة 10% لصالح جامعة تيبازة . والشكل التالي يمثل هذه النتائج في مدرجات تكرارية :



الشكل رقم (15) المدرجات التكرارية لعينة الدراسة حسب متغير الجامعة

5-4- أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على ثلاث مقاييس :

- **مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية،** تم بناؤه في الدراسة الحالية ليشمل في الأصل على مقياسين فرعيين، وفق كل من نموذج بيجزBiggs لمعالجة المعلومات، ونموذج تورانس Torrance للسيادة الدماغية .
- **مقياس أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية،** حيث تم تبني مقياس هيرمانHerrmann، وقد تم تطويره وتعديله ليناسب طلبة العلوم الإجتماعية.
- **مقياس طرق التدريس الشائعة في كليات العلوم الإجتماعية من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية،** والذي تم تصميمه في الدراسة الحالية .

للإشارة فإن هناك جملة من الصعوبات التي واجهت الطالبة الباحثة أثناء تصميم، تعديل وتطبيق هذه المقاييس،أهمها :

- ✓ عدم التعاون الكافي من بعض أفراد عينة البحث بسبب انتهاء السداسي و قرب الإمتحانات، حيث رفضوا تماما تلقي استمارات المقاييس.
- ✓ عدم استرجاع حوالي 10 % من المقاييس الموزعة على الطلبة سواء في مرحلة البناء أو التطبيق في الدراسة الأساسية .
- ✓ بعض أفراد العينة لم يكملوا الإجابة على كل فقرات المقياس، مما استدعى استبعادها و هذا بدوره أدى إلى نقص عدد أفراد العينة.
- ✓ وضوح عامل التخمين في بعض الاستجابات بدليل اختيار الطلبة لبديل واحد في معظم الفقرات.
- ✓ عدم استرجاع عدد من استمارات التحكيم (5) الموزعة على المحكمين.
- ✓ قلة عدد المحكمين المختصين في القياس النفسي.

وفيما يلي عرض مفصل لكيفية محاولة بناء وتطوير هذه المقاييس حتى أصبحت صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية:

5-4-1- مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية:

كانت محاولة الطالبة الباحثة **في** الدراسة الحالية، بناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية، الشامل لمقياسين فرعيين، وفق النموذجين النظريين اللذين تم تبنيهما في الدراسة الحالية، وقد مرت عملية تقنين المقياس بالمراحل الآتية :

1- الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت أساليب التعلم وفق نظرية بيجز(Biggs ,1987)،ونظرية تورانس (Torrance ,1978) .

2- تحليل التعاريف النظرية لكل أسلوب من أساليب التعلم حسب نظرية بيجز ونظرية تورانس، وهي: أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الأيمن، أسلوب التعلم الأيسر وأسلوب التعلم المتكامل .

3- إعداد الصيغة الأولية لمقياس أساليب التعلم المفضلة الشامل في الأصل لمقياسين فرعيين، كما سبق الإشارة،: تطلبت هذه المرحلة عدة إجراءات:

- البداية، كانت تحديد مكونات كل مقياس فرعي، وفق النظرية المسند إليها، فالأول يتكون من أسلوبين للتعلم يشكلان بعدي هذا المقياس(السطحي والعميق)، بينما الثاني يحتوي على ثلاث أساليب تعكس أبعاده الثلاثة (الأيمن، الأيسر، المتكامل).
- تم تحديد مؤشرات كل بعد على حدة .
- ضبط أسلوب صياغة الفقرات، وقد روعي في ذلك دقة التعبير ووضوح المعنى،
- إعداد تعليمات الإجابة على فقرات المقياس،
- وضع بدائل الإجابة على فقرات المقياس فكانت وفق تدرج ليكرت الخماسي.

بناءا على هذا، تكون مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في صورته الأولية من (138) عبارة، (أنظر الملحق رقم 2)،وزعت على الأبعاد الخمسة السابقة الذكر، وصيغت عبارات المقياس بطريقة التقرير الذاتي(المتكلم)، فيختار بديل واحد للإجابة من خمسة بدائل هي : نادرا، أحيانا، متوسطا، غالبا، دائما .

4-عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وهم أساتذة شعبة علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا وشعبة علم الإجتماع من جامعة لونيسي علي بالبليدة 2(أنظر الملحق رقم 10)، للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للمقياس، بحيث بعد توضيح الهدف من الدراسة، وعرض تعريف كل أسلوب من الأساليب التعلم إجرائيا وفق نظرية بيجز ونظرية تورانس، طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول الأساليب الخمسة والعبارات التي تنتمي إليها من حيث:

- وضوح الصياغة،
- مدى مناسبة الصياغة وانتماءها للأسلوب (البعد) الذي تنتمي إليه،
- مدى مناسبة تدرج أو بدائل الإجابة،
- اقتراح إجراء التعديل المناسبة.

وقد سمحت هذه المرحلة من الدراسة الاستطلاعية بإدخال بعض التعديلات على المقياس وهي:

- تغيير بدائل الإجابة بالتدرجات التالية :

أبدا – نادرا –أحيان- غالبا - دائما، لعدم مناسبتها للفقرات المصاغة

- تقليص مؤشرات كل بعد بدمج بعضها وحذف أخرى .
- حذف (33) عبارة لعدم مناسبتها لتعريف الأسلوب أو أنها كانت مكررة في معناها.
- تعديل التعبير لعدد من العبارات .

وفيما يلي جدول رقم (8) يوضح كيفية توزيع العبارات على الأبعاد الخمسة لمقياس أساليب التعلم في صورته الثانية بعد التحكيم،أنظر الملحق رقم (3):

الجدول رقم (8) مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة العلوم الاجتماعية في صورته الثانية بعد التحكيم :

الأبعاد	المؤشرات	رقم العبارات
التعلم العميق	الدافعية الداخلية	1-2-3-4-5-6-7
	الفهم الحقيقي للمعلومات وتحليلها وتلخيصها	8-9-10-11-12-13-14
	ربط المعارف القديمة بالجديدة وبالواقع	15-16-17-18-19-20-21
التعلم السطحي	الدافعية الخارجية	22-23-24-25-26-27-28
	تعامل سطحي مع المعلومات	35-34-33-32-31-30-29
	اهتمام محدود بالدراسة	42-41-40-39-38-37-36
التعلم الأيمن	استيعاب المعلومات غير اللفظية	44-43 51-50-49-48-47-46-45-
	الابتكار والخيال	58-57-56-55-54-53-52

	المشاعر والانفعالات الإيجابية اتجاه الدراسة والزملاء والأساتذة	63-62-61-60-59
التعلم الأيسر	الاستجابة للمعلومات اللفظية	-69-68-67-66-65-64 83-82-71-70
	عدم الابتكار والخيال	84-77-76-75-74-73-72
	الانفعالات والمشاعر السلبية	81-80-79-78
التعلم المتكامل	مزج بين التعلم السطحي والتعلم العميق	86-85 93-92-91-90-89-88-87-
	مزج بين التعلم الأيمن والتعلم الأيسر	-102-101-100-99-98-97-96-94- 95 -105-104-103

يظهر الجدول أعلاه أن مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية بعد التحكيم،أصبح على العموم يشمل (105) عبارة، وزعت على خمسة (5) أبعاد (أساليب التعلم)، يوضحها الجدول الموالي :

الجدول رقم (9) : توزيع عدد العبارات على أبعاد ومؤشرات مقياس أساليب التعلم بعد التحكيم :

البعد (الأسلوب)	عدد العبارات	المؤشرات	عدد البنود
التعلم العميق	21	الدافعية الداخلية	7
		الفهم الحقيقي للمعلومات وتحليلها وتلخيصها	7
		ربط المعارف القديمة بالجديدة وبالواقع	7
التعلم السطحي	21	الدافعية الخارجية	7
		تعامل سطحي مع المعلومات	7
		اهتمام محدود بالدراسة	7

التعلم الأيمن	21	استيعاب المعلومات غير اللفظية	9
		الابتكار والخيال	7
		المشاعر والانفعالات الإيجابية اتجاه الدراسة والزملاء والأساتذة	5
التعلم الأيسر	21	- الاستجابة للمعلومات اللفظية	10
		الاستجابة للمعلومات اللفظية	7
		الانفعالات والمشاعر السلبية	4
التعلم المتكامل	21	مزج بين التعلم السطحي والتعلم العميق	9
		مزج بين التعلم الأيمن والتعلم الأيسر	12

5-تطبيق المقياس في صورته الثانية (بعد التحكيم) :

تم تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية -بعد القيام بالتعديلات المشار إليها سابقا -على عينة الدراسة الإستطلاعية التي قوامها (211) طالبا، وهي عينة في حدود ما تم استرجاعه من المقاييس التي طبقت بطريقة جماعية، و ذلك في الفترة الممتدة بين أواخر شهر فيفري وبداية شهر مارس (قبل عطلة الربيع) من سنة (2017)، بحيث تم توضيح للطلبة الهدف من المقياس، وكيفية الإستجابة لعباراته .

6- تصحيح المقياس في صورته الثانية (بعد التحكيم) :

بالنسبة للتصحيح، أو سلم تنقيط استجابات الطلبة توقف على صياغة العبارة وصياغة البعد كذلك، باعتبار أن هناك عبارات ذات وجهة موجبة في الصياغة تماشيا وصياغة البعد صياغة موجبة، وعبارات ذات إتجاه سالب في الصياغة تماشيا والصياغة السالبة للبعد الذي تنتمي إليه، وعليه حتى يتحقق كل بعد من خلال العبارات التي تعبر عنه، كان التنقيط وتوزيع الدرجات كما هو مبين في الجدول الموالي:

البديل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	4	3	2	1	0

7- نتائج دلالات صدق مقياس أساليب التعلم وثباته :

أولاً: ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس باستخدام طريقتين ألا وهما: طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ.

أ- ثبات درجات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)

تم التأكد من ثبات درجات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وكذا بالنسبة للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(10): معاملات الثبات – جاتمان- لدرجات مقياس أساليب التعلم وأبعاده الخمسة

مقياس أساليب التعلم وأبعاده	عدد البنود	معامل جاتمان
العميق	21	0.77
السطحي	21	0.85
الأيمن	21	0.89
الأيسر	21	0.72
المتكامل	21	0.81
الدرجة الكلية	105	0.82

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل جاتمان لدرجات مقياس أساليب التعلم قد بلغت: 0.82، وفي ضوء الدرجة الكلية للمقياس يمكن القول أن ثبات درجات مقياس أساليب التعلم مرتفع، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 82% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على أن درجات المقياس

ثابتة، والمقياس صالح للتطبيق، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة وكذلك في الدراسات أخرى.

ب- ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ

تم التأكد من ثبات درجات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب قيمة معامل معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(11): معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم وأبعاده الخمسة

مقياس أساليب التعلم وأبعاده	عدد البنود	معامل ألفا (α) كرونباخ
العميق	21	0.77
السطحي	21	0.77
الأيمن	21	0.80
الأيسر	21	0.64
المتكامل	21	0.70
الدرجة الكلية	105	0.79

في ضوء ما تم عرضه في الجدول رقم(11)،وبالعودة إلى الدرجة الكلية للمقياس، باستخدام طريقة التجزئة النصفية - معامل ألفا (α) كرونباخ، حيث بلغت: 0.79 يمكن القول أن ثبات درجات مقياس أساليب التعلم مرتفع، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 79% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن درجات المقياس ثابتة، وعليه يمكن القول أن المقياس صالح للتطبيق، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة في بحوث أخرى .

ثانيا: صدق درجات المقياس :

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس أساليب التعلم في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما :

أ- **طريقة الاتساق الداخلي** : وهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس، وقد تم الإعتماد على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مؤشر والبنود التي تنتمي إليه، وكذا حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي:

الجدول رقم(12) قيم معاملات الارتباط بين مؤشرات مقياس أساليب التعلم والبنود التي تنتمي لها

البنود	المؤشر الأول	البنود	المؤشر الثاني	البنود	المؤشر الثالث	البنود	المؤشر الرابع	البنود	المؤشر الخامس
01	0.47**	08	0.68**	15	0.52**	22	0.38**	29	0.61**
02	0.50**	09	0.52**	16	0.61**	23	0.58**	30	0.50**
03	0.63**	10	0.53**	17	0.46**	24	0.64**	31	0.60**
04	0.49**	11	0.59**	18	0.57**	25	0.73**	32	0.61**
05	0.50**	12	0.58**	19	0.67**	26	0.69**	33	0.63**
06	0.49**	13	0.58**	20	0.58**	27	0.67**	34	0.58**
07	0.41**	14	0.52**	21	0.58**	28	0.61**	35	0.54**
البنود	**المؤشر السادس**	**البنود**	**المؤشر السابع**	**البنود**	**المؤشر الثامن**	**البنود**	**المؤشر التاسع**	**البنود**	**المؤشر العاشر**
36	0.56**	43	0.40**	52	0.61**	59	0.53**	64	0.50**
37	0.66**	44	0.59**	53	0.58**			65	0.55**
38	0.68**	45	0.63**	54	0.64**	60	0.66**	66	0.48**
39	0.65**	46	0.71**	55	0.63**			67	0.43**
40	0.68**	47	0.68**	56	0.49**	61	0.74**	68	0.46**
		48	0.65**					69	0.40**
41	0.63**	49	0.64**	57	0.49**	62	0.60**	70	0.42**
		50	0.56**					71	0.34**
42	0.49**	51	0.55**	58	0.39**	63	0.52**	82	0.38**
								83	0.31**
البنود	**المؤشر الحادي**	**البنود**	**المؤشر الثاني**	**البنود**	**المؤشر الثالث**	**البنود**	**المؤشر الرابع**	**البنود**	**المؤشر الرابع**

	عشر		عشر		عشر		عشر		عشر
72	0.51**	78	0.63**	85	0.31**	94	0.46**	100	0.45**
73	0.54**			86	0.34**	95	0.49**	101	0.47**
74	0.63**	79	0.63**	87	0.52**	96	0.53**	102	0.44**
75	0.57**			88	0.52**	97	0.52**	103	0.48**
76	0.61**	80	0.69**	89	0.48**				
77	0.49**			90	0.51**	98	0.49**	104	0.52**
84	0.32**	81	0.59**	91	0.55**				
				92	0.56**	99	0.44**	105	0.19**
				93	0.63**				

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط بين المؤشرات الأربعة عشر والبنود التي تنتمي إليها جاءت جلها مرتفعة وكلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

وانطلاقا من النتائج التي أسفر عنها الجدول أعلاه يمكن القول أن البنود متسقة مع مؤشراتها التي تنتمي إليها في قياس أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة ومنه درجات المقياس صادقة، وبالتالي يمكن الإعتماد على نتائجه في دراسات أخرى. كما يمكن القول أن هذه النتائج تدعم النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بالثبات وتؤكدها.

الجدول رقم(13): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية

أبعاد مقياس أساليب التعلم	الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الاحصائية
العميق	0.55	0.01
السطحي	0.48	0.01
الأيمن	0.42	0.01
الأيسر	0.59	0.01
المتكامل	0.58	0.01

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن القيم الارتباطية بين الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية له قد جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.0)، وانطلاقا من هذه النتائج التي أسفر عنها الجدول رقم (13) يمكن القول أن الأبعاد الخمسة متسقة مع الدرجة الكلية في قياس أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة ومنه درجات المقياس صادقة، ومن ثم يمكن الإعتماد على نتائجه في دراسات أخرى. كما يمكن القول أن هذه النتائج تدعم أيضا النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بالثبات وتؤكدها.

ب – الصدق العاملي :

لما كان مقياس أساليب التعلم مصمم وفق نموذجين نظريين، فإنه بهذا يشمل مقياسين فرعيين، ولمحاولة مراعاة الدقة في النتائج، تم دراسة الصدق العاملي لكل مقياس فرعي على حدة:

الصدق العاملي لمقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية :

للتحقق من الصدق العاملي لمقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية يمكن الوقوف عند المعلومات الأساسية التالية:

أولاً: مقاييس أو محكات الحكم على قابلية المصفوفة للتحليل العاملي الاستكشافي:

قبل الشروع في إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي تم التأكد من قابلية البيانات(مصفوفة الارتباطات) للتحليل العاملي وفقا للمحكات التي أشار إليها تيغزة (2011) [1] والتي تم تلخيصها فيما يلي :

1. لوحظ من خلال الملحق رقم (13) والخاص بالمصفوفة الارتباطية، أنه على الرغم من أن هناك عدد غير قليل من معاملات الارتباطات قد بلغت أقل من 0.30 إلا أن معظمها أو جلها جاءت دالة إحصائياً.
2. القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات بلغت 2.174 وهي أكبر بكثير من (0.00001) مما يشير الى أن المصفوفة الارتباطية لا تنطوي على مشكلة الاعتماد الخطي Multicollinearity أي عدم وجود بنود ذات ارتباطات عالية ببقية البنود الأخرى

[1] أمحمد تيغزة :اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث :منحى التحليل والتحقق ، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود،2011،ص 293

3. اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity كان دالاً احصائياً مما يشير إلى أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة Identity Matrix (خالية من العلاقات)، بل تتوفر على الحد الأدنى من معاملات الارتباط أو الحد الأدنى من العلاقات.
4. اختبار كايزر – ماير- أولكين(Kaiser – Mayer – Olkin (KMO لكافة المصفوفة بلغ: 0.587، كما يوضحه الجدول أسفله، وهي أعلى من 0.50 وتعتبر قيمة لا بأس بها Mediocre وفقاً لمحكات كايزر مما يدل على أن حجم العينة كافي لاجراء التحليل العاملي

الجدول قم ( ) : اختبار كايزر – ماير- أولكين(Kaiser – Mayer – Olkin (KMO

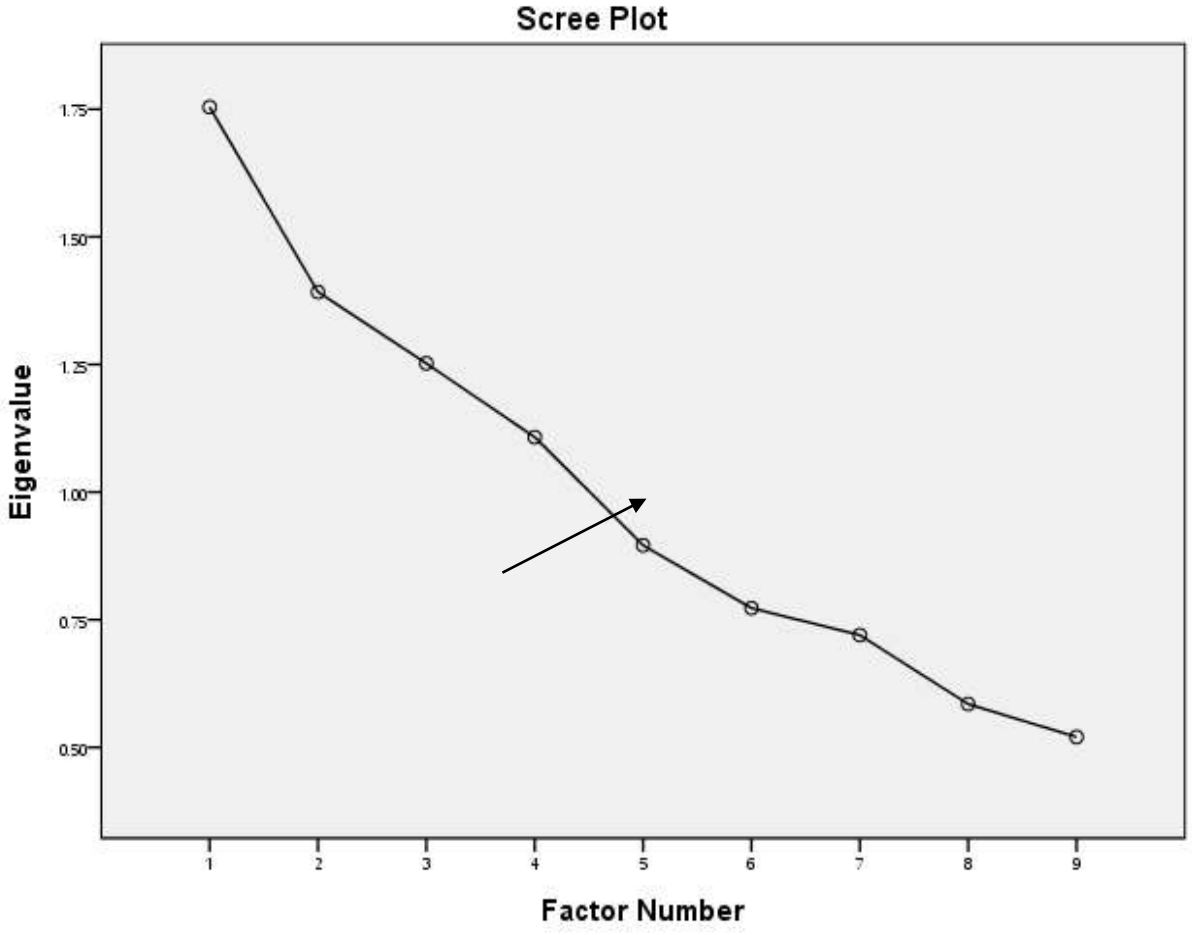
KMO and Bartlett's test		
Kaiser – Mayer – Olkin Measure of Sampling Adequancy		.587
Bartlett's test of sphericity	Approx. Chi - Square	5398.871
	df	1953
	Sig.	0.000

ثانياً: طريقة استخراج العوامل

تم الاعتماد على طريقة المحاور الأساسية Principal Axis Factoring والتي تعتمد في التحليل فقط على التباين المشترك وتلغي التباين المتفرد بنوعيه (التباين الخاص والتباين الخطأ)، أي تم الافتراض أن المتغيرات أو الفقرات المرغوب تحليلها تحتوي على أخطاء القياس، بمعنى أن التباين الذي تتضمنه فقرات مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغيةهو تباين كلي. كما أن (تيغزة، 2015) يشير إلى أنه يفضل استخدام هذه الطريقة عندما يكون توزيع البيانات غير معتدل بشكل كبير وهو ما ميز بنود مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية في الدراسة الحالية.

ثالثاً: المحكات التي أُعتمدت في تحديد عدد العوامل المستخرجة

بما أن محك الجذر الكامن يكون دقيقاً عندما يكون عدد فقرات المقياس أقل من 30 أو متوسط قيم الشيوع أو الاشتراكيات Communalities بعد الاستخراج 0.60، وذلك عندما يكون حجم العينة أكبر من 250. ونظراً لعدم توفر هذين الافتراضين فإن هذا يدل على عدم دقة استعمال محك كايزر، وعليه تم الإعتماد على طريقة منحنى المنحدر Scree Plot والتي تعد طريقة دقيقة إذا كان حجم عينة الدراسة يبلغ 200 أو أكثر وهو ما يؤدي إلى استقرار عدد العوامل المستخرجة.



الشكل رقم (16) :منحنى المنحدر لمقياس أساليب للسيطرة الدماغية

يلاحظ من خلال الشكل (منحنى المنحدر) أن هناك إنكساراً أو تباطؤاً بعد العامل الرابع كما يوضح السهم، مما يوحي بوجود أربعة عوامل أساسية تتشبع عليها كل فقرات مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية والجدول التالي يوضح مصفوفة تشبعات فقرات المقياس على عواملها الأساسية بعد القيام بتدويرها ثلاث مرات(22 عاملاً في الأولى، 9 عوامل في الثانية، 4 عوامل في الثالثة)

باستعمال إحدى طرق التدوير المائل التي تفترض وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المشكلة للمقياس وأنها غير مستقلة عن بعضها البعض وهي طريقة **Direct Oblimin**

الجدول رقم (14):مصفوفة تشبعات فقرات مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية على عواملها الثلاثة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة Direct Oblimin

رقم العبارة	نص العبارة	العامل الأول -الأيمن	العامل الثاني -الأيسر-	العامل الثالث -المتكامل-	العامل الرابع
44	أفضل تلقي المعلومات في دراستي الجامعية وأنا أتحرك(ليس جالسا أو ثابت في مكان، كالوقوف والصعود إلى الصبورة....)	.613			
45	لدي القدرة على تذكر الصور و الأشكال أثناء دراستي الجامعية	.722			
46	أفضل المحاضرات والأعمال الموجهة المدعمة بالأمثلة والصور	.625			
47	أفضل الأعمال الموجهة التي تتطلب الحركة والنشاط	.606			
48	تعجبني وحدات تخصصي التي تقوم على التطبيق العملي المباشر	.494			
49	أحب استخدام الأشكال والرموز والجداول أثناء التعامل مع المعلومات التي أدرسها في تخصصي	.367			
50	أشرح أفكاري لزملائي أثناء إلقاء البحوث مستعملا الإشارات اليدوية	.461			
51	أفهم الدروس بشكل أحسن إذا عرضت باستخدام الأجهزة التكنولوجية	.835			

	مثل data chow أوpower point				
52	يمكنني أن أبتكر في المعارف و المواضيع المرتبطة بتخصصي	.684			
53	أحب تقديم أو اقتراح أفكار ومعلومات جديدة في تخصصي	.544			
54	أصل إلى معلومات جديدة أثناء معالجتي للمواضيع المدرّسة في الجامعة	.675			
55	أفضل تناول ومعالجة المواضيع الجديدة في تخصصي	.790			
56	أعتمد في دراستي الجامعية على التصور و التخيل عندما أفكر في المعلومات التي أتلقاها في الجامعة	.309			
57	أتمتع بقدرات إبتكارية في تناول المعلومات والمواضيع المدرسة في الجامعة	.637			
58	أختار إنجاز البحوث التي تتطلب التخمين والابتكار	.648			
59	أنا صريح في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي أثناء دراستي الجامعية(خوف،كره، حزن، فرح.....)	.608			
60	أهتم ببناء علاقات حسنة مع الأساتذة والزملاء أكثر من الدراسة	.787			
61	يسعدني وأنا أدرس في الجامعة أن أكون محبوبا عند أساتذتي وزملائي	.548			
64	أفضل المحاضرات و الدروس اللفظية غير المدعمة بأمثلة أو أي وسيلة إيضاحية		.685		

65	لا أفضل الدروس في الجامعة التي تضطرني للحركة داخل القاعة كلعب الأدوار أو الصعود إلى الصبورة.....		.537		
71	أفضل لغة الكلام (الحديث) والكتابة أثناء تلقي الدروس في الجامعة		.747		
72	لا أحب إضافة أفكار أخرى(جديدة) للمعلومات التي أتلقاها في الجامعة		.507		
75	لا يمكني الوصول إلى رؤى جديدة واستنتاجات من خلال مقارنة المعلومات المدرّسة في الجامعة		.756		
76	أفضل تلقي المعلومات اليقينية والواضحة وليست الجديدة		.362		
77	لدي قدرات ذكائية أكبر من ابتكارية أثناء معالجتي للمعلومات والمواضيع المرتبطة بتخصصي		.533		
78	لا أستطيع التعبير عن مشاعري اتجاه دراستي الجامعية وزملائي وأساتذتي(خوف، فرح، كره.....)		.448		
79	اهتمامي بدراستي يفوق الاهتمام ببناء علاقات مع الزملاء والأساتذة		.842		
81	لا أهتم بأن أكون محبوبا عند زملائي وأساتذتي		.315		
83	أستوعب المعلومات التي أدرسها في تخصصي بشكل أفضل عندما أكون جالسا		.668		

84	أفضل وأنا أدرس في تخصصي تناول المعارف والمواضيع التي لا تحتاج إلى خيال واسع			.373	
98	لا أجد فرقا بين استخدام الرموز و الأشكال والجداول أثناء التعامل مع المعلومات المتناولة في تخصصي وعدم استخدامها			.629	
101	وصولي إلى رؤى جديدة من المقارنات بين بعض المعارف المرتبطة بتخصصي هو بنفس الدرجة مع عدم الوصول إلى رؤى جديدة في معارف أخرى من تخصصي			.534	
102	أتحكم في تعبيري عن مشاعري اتجاه ما أدرسه في الجامعة واتجاه زملائي وأساتذتي			.734	
103	اهتمامي بدراستي الجامعية هو بقدرٍ الاهتمام ببناء علاقات جيدة مع زملائي وأساتذتي			.412	
104	حرصي على مساعدة بعض الزملاء في الدراسة هو بالدرجة نفسها مع عدم القيام بذلك			.681	
62	أحرص على التعاون ومساعدة زملائي في الدراسة				.816
63	أفضل الدراسة في جو تسوده مشاعر الحب والاحترام				.607
80	لا أحرص على التعاون ومساعدة زملائي في الدراسة				.826
99	ابتكاري في بعض المعارف المتعلقة				.415

	بتخصصي الجامعي هو بنفس الدرجة مع عدم الابتكار في البعض الآخر				

أظهرت نتائج التحليل العاملي لمصفوفة العوامل التي تم تدويرها باستعمال طريقة Direct Oblimin، وبالاعتماد على محك التحديد المبني على الرسم البياني، وتشبع يفوق 0.30 لكل عبارة، بأن العبارات قد تشبعت على أربعة عوامل أساسية يتوقف عليها مفهوم أسلوب التعلم للسيطرة الدماغية، وليس كما افترضت الدراسة الحالية أن المقياس(المفهوم) يحتوي ثلاث عوامل (أبعاد).

جدول رقم (15): العوامل الأربعة للمقياس الفرعي الثاني لأساليب التعلم للسيطرة الدماغية

الأساليب الإحصائية / العوامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسرة بكل عامل	عدد العبارات
أسلوب التعلم الأيمن	1.754	19.490	18
أسلوب التعلم الأيسر	1.392	15.466	11
أسلوب التعلم المتكامل	1.252	13.912	05
أسلوب التعلم أيمن-أيسر	1.108	12.308	04
نسبة التباين المفسر الكلي		61.176	38

يظهر الجدول رقم (15) الجذور الكامنة للعوامل الأربعة الأساسية لمفهوم أسلوب التعلم الأيمن – الأيسر- المتكامل، والنسبة المئوية لمشاركة كل عامل في التباين الكلي، بالإضافة للنسبة المئوية المتجمعة لنسبة مشاركة العوامل الأربعة في التباين الكلي والتي بلغت 61.18% وهي نسبة أكبر من المتوسطة، وفيما يخص نتائج كل عامل (بعد)، يمكن توضيحها فيما يلي :

العامل الأول : : قدرت قيمة جذره الكامن (1.75)، ويفسر (19 .49%) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الثاني الفرعي لأسلوب التعلم للسيطرة الدماغية، وتشبعت عليه (18) عبارة

تتجمع في ثلاث مؤشرات قد تتوفر لدى طلبة العلوم الإجتماعية عندما يكون هذا العامل هو الغالب لديهم، و هي مبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (16): توزيع العبارات على مؤشرات مقياس أساليب التعلم للسيطرة الدماغية

المؤشرات	العبارات	
	عدد العبارات	أرقام العبارات
استيعاب المعلومات غير اللفظية	8	50 – 49 – 48 – 47 – 46 – 45 -44 – 51 .
الإبتكار والخيال	7	58 - 57 - 56 - 55 - 54 – 53 – 52
المشاعر والانفعالات الإيجابية اتجاه الدراسة والزملاء والأساتذة	3	61 –60 – 59

هذه المؤشرات الثلاثة، والتي عبرت عنها (18)عبارة، قد وجدت في محتوى تعريف تورانسTorrance، لما صنف أساليب التعلم المرتبطة بنصفي الدماغ، فعندما تتجمع هذه العبارات تعرف باسم أسلوب التعلم الأيمن، وعليه يمكن الاحتفاظ بتسمية هذا البعد بأسلوب التعلم الأيمن .

العامل الثاني : بلغت قيمة جذره الكامن (1.39)، ويفسر نسبة (15.47%) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الفرعي الثاني لأسلوب التعلم للسيطرة الدماغية، وتشبعت عليه (11) عبارة تتجمع أيضا في ثلاث مؤشرات قد تتوفر لدى طلبة العلوم الإجتماعية لما يكون هذا العامل هو الغالب لديهم، وهي مبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (17): توزيع عدد العبارات على مؤشرات المقياس الفرعي الثاني لأسلوب التعلم للسيطرة الدماغية

المؤشرات	العبارات	
	عدد العبارات	أرقام العبارات
الاستجابة للمعلومات اللفظية	4	83 - 71 - 65 – 64
عدم الابتكار والخيال	5	84 – 77 – 76 –75 –72

الانفعالات والمشاعر السلبية	2	81 – 79

المؤشرات الثلاثة في العامل الثاني، والتي عبرت عنها (11) عبارة قد أشار إليها تورانس في تعريفه، أثناء تصنيفه لأساليب التعلم المتعلقة بنصفي الدماغ، فعندما تتجمع هذه العبارات تعرف باسم أسلوب التعلم الأيسر، ومنه يمكن الاحتفاظ بتسمية هذا البعد بأسلوب التعلم الأيسر .

العامل الثالث : بلغت قيمة جذره الكامن (1.25)، ويفسر نسبة (13.91 %) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الفرعي الثاني لأسلوب التعلم للسيطرة الدماغية، وتشبعت عليه خمس عبارات : 98 – 101 -102 - 103 – 104، وتعبر تلك العبارات في معناها عن المزج أو التساوي في استخدام أسلوب التعلم الأيمن، وأسلوب التعلم الأيسر(أي العاملين السابقين)، وهو ما عرضه تورانس في تعريفه حين ميز بين أساليب التعلم المرتبطة بنصفي الدماغ أو كليهما، فعندما تتجمع هذه العبارات تشكل ما يسمى بأسلوب التعلم المتكامل، وعليه يمكن الاحتفاظ بتسمية هذا البعد بأسلوب التعلم المتكامل .

العامل الرابع : قدرت قيمة جذره الكامن (1.11)، ويفسر نسبة (12.31 %) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الفرعي الثاني لأسلوب التعلم للسيطرة الدماغية، وتشبعت عليه أربع عبارات : 62 – 63 -80 - 99، وتعبر تلك العبارات في معناها عن استخدام أسلوب التعلم الأيمن تارة عندما يعبر الطالب عن مشاعره وانفعالاته الإيجابية اتجاه الدراسة و علاقاته في الجامعة، وتارة أخرى استخدام أسلوب التعلم الأيسر عندما يعبر الطالب بمشاعر وانفعالات سلبية، وتارة ثالثة يظهر الاستخدام المتكامل لأسلوب التعلم عندما يتساوى إبداع الطالب مع عدم إبداعه في بعض المعارف. وبهذا يكون العامل الرابع قد جمع بين التصنيفات الثلاثة التي عرضها تورانس في نموذجه النظري، فيمكن تسميته (العامل الرابع) في الدراسة الحالية بأسلوب التعلم الدماغي الشامل .

الصدق العاملي لمقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات :

هنا أيضا اتبعت نفس الإجراءات التي سبق إتباعها مع المقياس الفرعي الأول،بحيث كان لزاما من أجل التحقق من الصدق العاملي لمقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات الوقوف عند المعلومات الأساسية التالية:

أولاً: مقاييس أو محكات الحكم على قابلية المصفوفة للتحليل العاملي الاستكشافي

تم التأكد من قابلية البيانات(مصفوفة الارتباطات) للتحليل العاملي وفقا للمحكات التي أشار إليها تيغزة (2011)[1]، والتي تم تلخيصها فيما يلي :

1. يلاحظ من خلال الملحق الخاص بالمصفوفة الارتباطية أنه على الرغم من أن هناك عدد غير قليل من معاملات الارتباطات قد بلغت أقل من 0.30 إلا أن معظمها أو جلها جاءت دالة إحصائياً.
2. القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات بلغت 3.12 وهي أكبر بكثير من (0.00001) مما يشير الى أن المصفوفة الارتباطية لا تنطوي على مشكلة الاعتماد الخطي Multicollinearity أي عدم وجود بنود ذات ارتباطات عالية ببقية البنود الأخرى
3. اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity كان دالاً احصائياً مما يشير إلى أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة Identity Matrix (خالية من العلاقات) بل تتوفر على الحد الأدنى من معاملات الارتباط أو الحد الأدنى من العلاقات.
4. اختبار كايزر – ماير- أولكين(Kaiser – Mayer – Olkin (KMO لكافة المصفوفة بلغ: 0.67، كما يظهره الجدول أسفله، وهي أعلى من 0.50 وتعتبر قيمة لا بأس بها Mediocre وفقاً لمحكات كايزر مما يدل على أن حجم العينة كافي لإجراء التحليل العاملي.

الجدول رقم ( ) : اختبار كايزر – ماير- أولكين(Kaiser – Mayer – Olkin (KMO

KMO and Bartlett's test		
Kaiser – Mayer – Olkin Measure of Sampling Adequancy		.670
Bartlett's test of sphericity	Approx. Chi – Square	2833.906
	Df	861
	Sig.	.000

ثانياً: طريقة استخراج العوامل

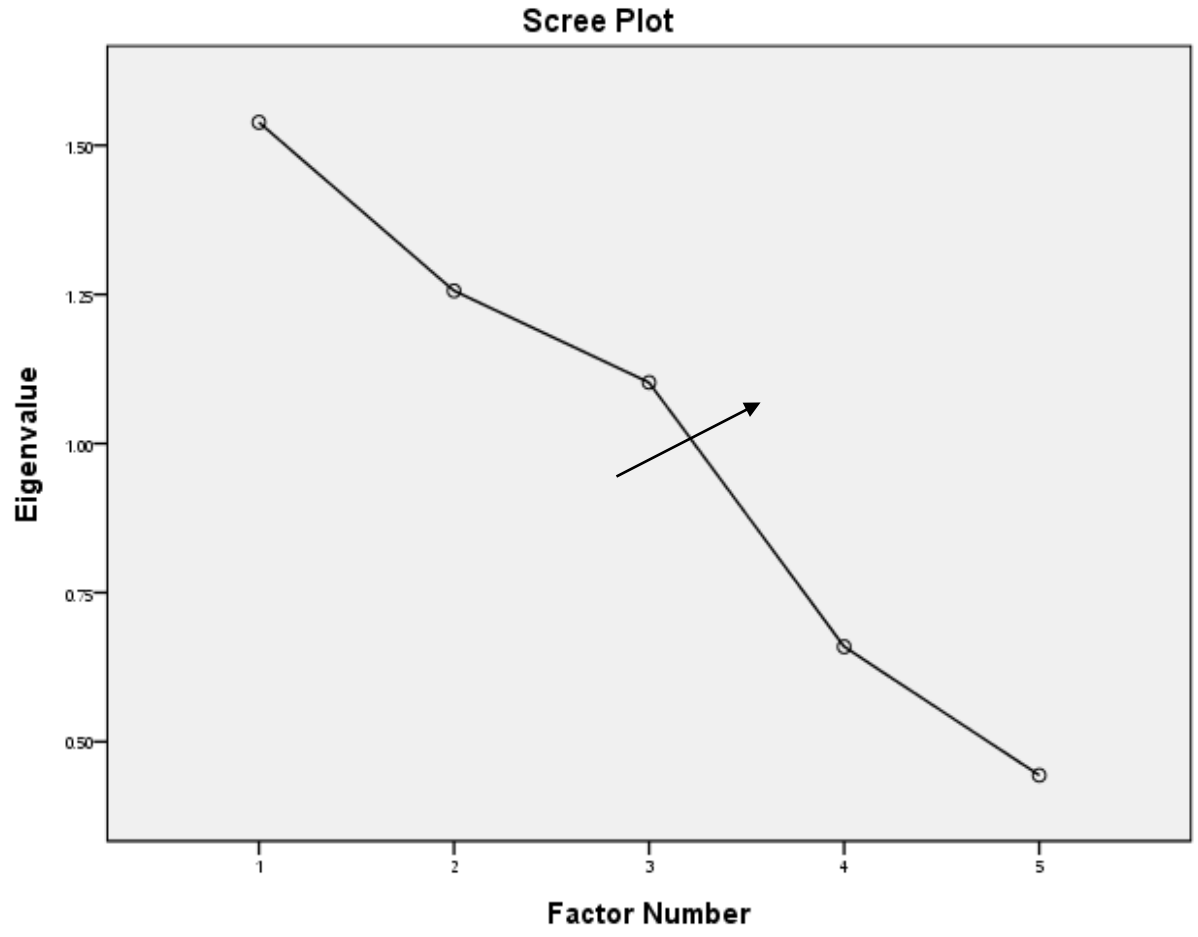
تم الاعتماد على طريقة المحاور الأساسية Principal Axis Factoring والتي تعتمد في التحليل فقط على التباين المشترك وتلغي التباين المتفرد بنوعيه (التباين الخاص والتباين الخطأ)، أي الافتراض أن المتغيرات أو الفقرات المرغوب تحليلها تحتوي على أخطاء القياس، بمعنى أن التباين الذي تتضمنه فقرات مقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات هو تباين كلي. كما أن (تيغزة، 2015)،

[1] تيغزة :المرجع السابق،ص 293

في هذا الصدد، يشير إلى أنه يفضل استخدام هذه الطريقة عندما يكون توزيع البيانات غير معتدل بشكل كبير وهو ما ميز بنود مقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات في الدراسة الحالية.

ثالثاً: المحكات التي أعتمدت في تحديد عدد العوامل المستخرجة

بما أن محك الجذر الكامن يكون دقيقاً عندما يكون عدد فقرات المقياس أقل من 30 أو متوسط قيم الشيوع أو الاشتراكيات Communalities بعد الاستخراج 0.60 وذلك عندما يكون حجم العينة أكبر من 250. ونظراً لعدم توفر هذين الافتراضين فإن هذا يدل على عدم دقة استعمال محك كايزر. وبالتالي تم الإعتماد على طريقة منحنى المنحدر Scree Plot والتي تعد طريقة دقيقة إذا كان حجم عينة الدراسة يبلغ 200 أو أكثر، وهو ما يؤدي إلى استقرار عدد العوامل المستخرجة.



الشكل رقم (17) منحنى المنحدر لمقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات

يلاحظ من خلال الشكل (منحنى المنحدر) أن هناك انكسارا أو تباطؤاً بعد العامل الثالث كما يوضح السهم مما يوحي بوجود ثلاثة عوامل أساسية تتشبع عليها كل فقرات مقياس أساليب التعلم

(السطحي - العميق). والجدول التالي يوضح مصفوفة تشبعات فقرات مقياس أساليب التعلم (السطحي - العميق) على عواملها الأساسية بعد القيام بتدويرها ثلاث مرات(14 عاملاً في الأولى، 5 عوامل في الثانية، 3 عوامل في الثالثة) باستعمال إحدى طرق التدوير المائل التي تفترض وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المشكلة للمقياس وأنها غير مستقلة عن بعضها البعض وهي طريقة **Direct Oblimin**

الجدول رقم (18):مصفوفة تشبعات فقرات مقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات على عواملها الثلاثة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة Direct Oblimin

رقم العبارة	نص العبارة	العامل الأول -عميق-	العامل الثاني - سطحي-	العامل الثالث
1	أهتم بالمواضيع المعقدة (الغامضة) التي أدرسها في الوحدات المختلفة لتخصصي الجامعي	.627		
2	أنجز البحوث والأعمال التي أكلف بها في تخصصي بمستوى عال من الحماس	.560		
3	أشارك بطرح الأسئلة وإثراء المناقشة أثناء الحصص الدراسية في الجامعة	.560		
5	أحرص على التحضير المسبق للدروس في أغلب الوحدات	.398		
6	أنا متحمس ونشيط في دراستي الجامعية	.470		
7	لا أضيع أية حصة دراسية في الجامعة سواء كانت أعمال موجهة أو محاضرة	.614		
8	أتناول المواضيع التي أدرسها في الجامعة بدقة وعمق كي أفهمها	.476		
9	لا أتقبل الأفكار والمواضيع المدرّسة في الجامعة دون فهمها	.434		
10	أستخلص الأفكار الأساسية من المواضيع المدرّسة	.377		

	في الجامعة بكل سهولة			
11	أبحث عن تفسيرات منطقية للظواهر النفسية والاجتماعية التي أدرسها في الجامعة	.489		
12	تثير اهتمامي النظريات التي تستدعي التعمق في التفكير لفهمها	*.687*		
13	أحب تلخيص المعلومات والدروس التي أتلقاها في الجامعة	.647		
14	أذهب بتفكيري إلى أبعد من الأفكار السطحية التي تطرح أثناء الحصص الدراسية في الجامعة	*.590*		
15	أحب وأنا أدرس في الجامعة أن أتذكر المعلومات النظرية السابقة لأربطها بالواقع	.327		
16	أحب تطبيق المعارف التي أتعلمها في الجامعة في حياتي اليومية	.390		
17	أطلع على المستجدات وآخر البحوث المتعلقة بتخصصي	.506		
18	اعمل على استرجاع المعارف المكتسبة في تخصصي واربطها بالأفكار والنظريات الجديدة	.634		
19	أهتم بكل ماهو جديد في تخصصي حتى أربطه بالمواقف الحياتية	.619		
28	لا أحب كثيرا الدراسة في الجامعة		.558	
29	لا أحرص على فهم الأفكار والمعلومات التي أتلقاها في تخصصي		.915	
32	أتفادى تحضير الدروس لأن ما أتلقاه في الجامعة يكفيني		.630	
33	أهتم في دراستي الجامعية بالمواضيع البسيطة وغير المعقدة		.685	
34	أحب الوصول في دراستي الجامعية إلى الحقائق والمعلومات بطريقة مباشرة		.552	

35	أجد صعوبة في فهم المواضيع والمعلومات المدرّسة في الجامعة لذلك أقوم بحفظها		.502	
36	أبذل القليل من الجهد في دراستي الجامعية لأن الشهادة الجامعية لن توفر لي منصب عمل		.639	
37	أدرس فقط للحصول على معدل يمكنني من الانتقال إلى مستوى آخر (أعلى)		.733	
38	أهتم فقط في دراستي الجامعية بما يطلب مني ولا أزيد على ذلك		.557	
39	أفضل المحاضرات التي يقدم فيها (تلقي) المعلومات السطحية		.607	
40	لا أشارك في الحوار والنقاش الذي يكون في المحاضرات والأعمال الموجهة		.825	
41	لا أهتم بالنقاشات التي تحدث أثناء الدرس (سواء محاضرة أو تطبيق) في الجامعة		.655	
42	أحب أن يوضح لي الأستاذ كل الأمور المتعلقة بالدرس حتى لا أجهد نفسي في البحث		.585	
23	مواصلتي للدراسة في الجامعة هو فقط للحصول على وظيفة			.324
24	أدرس في الجامعة لإرضاء والدي فقط			.427
25	حضوري الدائم في الجامعة هو من أجل تجنب الإقصاء فقط			.787
26	لا أجد متعة في دراستي الجامعية			.740
27	تنقصني الحماسة في دراستي الجامعية			.774

أظهرت نتائج التحليل العاملي لمصفوفة العوامل التي تم تدويرها باستعمال طريقة Direct Oblimin، وبالاعتماد على محك التحديد المبني على الرسم البياني، وتشبع يفوق 0.30 لكل عبارة، بأن العبارات قد تشبعت على ثلاثة عوامل أساسية يتوقف عليها مفهوم أساليب التعلم لمعالجة المعلومات، وليس كما افترضت الدراسة الحالية أن المقياس(المفهوم) يشمل عاملين فقط.

جدول رقم (19): العوامل الثلاثة للمقياس الفرعي الأول لأساليب التعلم لمعالجة المعلومات

الأساليب الإحصائية / العوامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسرة بكل عامل	عدد العبارات
أسلوب التعلم العميق	1.539	21.947	18
أسلوب التعلم السطحي	1.256	13.613	13
العامل الثالث	1.102	7.944	05
نسبة التباين المفسر الكلي		43.504	36

يظهر الجدول رقم (19) الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة الأساسية لمفهوم أساليب التعلم لمعالجة المعلومات، والنسبة المئوية لمشاركة كل عامل في التباين الكلي، بالإضافة للنسبة المئوية المتجمعة لنسبة مشاركة العوامل الثلاثة في التباين الكلي والتي بلغت 43.50% وهي نسبة أقل بقليل من المتوسط، وفيما يخص نتائج كل عامل (بعد)، يمكن توضيحها فيما يلي :

العامل الأول : قدرت قيمة جذره الكامن (1.54)، ويفسر نسبة (21 .95%) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الأول الفرعي لأساليب التعلم لمعالجة المعلومات، وتشبعت عليه (18) عبارة تتجمع في ثلاث مؤشرات قد تتوفر لدى طلبة العلوم الإجتماعية عندما يكون هذا العامل هو الغالب لديهم، وهي مبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20) : توزيع عدد العبارات على المؤشرات الثلاثة لأسلوب التعلم العميق

المؤشرات	**العبارات**	
	عدد العبارات	**أرقام العبارات**
الدافعية الداخلية	6	1 - 2 – 3 – 5 – 6 – 7

الفهم الحقيقي للمعلومات	7	8 – 9 – 10 - 11 – 12 – 13 – 14
ربط المعارف القديمة بالجديدة وبالواقع	5	15- 16 – 17 – 18 - 19

هذه المؤشرات الثلاثة، والتي عبرت عنها (18)عبارة، قد وجدت في محتوى تعريف بيجز Biggs، وعندما تتجمع تعرف باسم أسلوب التعلم العميق، وعليه يمكن الاحتفاظ بتسمية هذا البعد بأسلوب التعلم العميق .

العامل الثاني : بلغت قيمة جذره الكامن (1.26)، ويفسر نسبة (13.61%) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الفرعي الأول لأساليب التعلم لمعالجة المعلومات، وتشبعت عليه (13) عبارة تتجمع هي الأخرى في ثلاث مؤشرات قد تتوفر لدى طلبة العلوم الإجتماعية لما يكون هذا العامل هو الغالب لديهم، وهي مبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (21) : توزيع عدد العبارات على المؤشرات الثلاثة لأسلوب التعلم السطحي

المؤشرات	العبارات	
	عدد العبارات	رقم العبارات
الدافعية الخارجية	1	28
تعامل سطحي مع المعلومات	5	29 – 32 – 33 – 34 – 35
اهتمام محدود بالدراسة	7	36 – 37 – 38 - 39 - 40 – 41 – 42

المؤشرات الثلاثة في العامل الثاني، و التي عبرت عنها (13) عبارة قد أشار إليها بيجز في تعريفه، فعندما تتجمع تعرف باسم أسلوب التعلم السطحي، ومنه يمكن الاحتفاظ بتسمية هذا البعد بأسلوب التعلم السطحي .

العامل الثالث : بلغت قيمة جذره الكامن (1.10)، ويفسر نسبة (7.94%) من تباين درجات أفراد العينة في المقياس الفرعي الأول لأساليب التعلم لمعالجة المعلومات، وتشبعت عليه خمس عبارات : 23 – 24 -25 - 26 – 27، وتعبر تلك العبارات في معناها عن أحد مؤشرات التعلم السطحي (الأول) وهو الدافعية الخارجية، أين طالب العلوم الاجتماعية يدرس في الجامعة وهو غير

مستمتع، أو يدرس لإرضاء الآخرين أو للحصول على مهنة مستقبلية. وعليه تصبح الدافعية الخارجية في هذه الحالة قائمة بذاتها، لتعتبر إحدى العوامل الأساسية المشكلة للبناء ألمفاهيمي لأساليب التعلم لمعالجة المعلومات، فيمكن تسمية هذا البعد أو العامل بأسلوب الدافعية الخارجية للتعلم .

8- مقياس أساليب التعلم المفضلة في صورته النهائية:

بعد الالتزام بالخطوات السابقة في بناء المقياس و إجراء التعديلات عليه في الدراسة الاستطلاعية في ضوء أراء أساتذة القياس، وملاحظات أساتذة التحكيم (الصدق الظاهري والمحتوى)، والوقوف على نتائج باقي خصائصه السيكومترية، بما فيها التحليل العاملي على وجه الخصوص، أصبح المقياس في صورته النهائية يحتوي على (74) عبارة، وزعت على مقياسين فرعيين، الأول : مقياس أساليب التعلم لمعالجة المعلومات، يشمل (36)عبارة، تعبر عن ثلاثة أبعاد أو أساليب للتعلم لمعالجة المعلومات (السطحي، العميق، الدافعية الخارجية)، الثاني : مقياس أساليب التعلم للسيطرة أو الهيمنة الدماغية، يتكون من (38) عبارة، مضمونها أربعة أبعاد أو أساليب للتعلم (الأيمن، الأيسر، المتكامل، الأيمن- الأيسر)، أنظر الملحق رقم (4)، والجدول التالي يلخص الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة العلوم الإجتماعية:

الجدول رقم (22) : الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة العلوم الإجتماعية:

المقياس	فرعي المقياس	الأبعاد (الأساليب)	المؤشرات	أرقام العبارات	المجموع
أساليب التعلم المفضلة	أساليب التعلم لمعالجة المعلومات	العميق	الدافعية الداخلية	7-6-5-3-2-1	6
			الفهم الحقيقي للمعلومات	14-13-12-11-10-9-8	7
			ربط المعارف القديمة بالجديدة	19-18-17-16-15	5
		السطحي	الدافعية الخارجية	28	1
			التعامل السطحي مع المعلومات	35-34-33-32-29	5
			اهتمام محدود بالدراسة	42-41-40-39-38-37-36	7
		الدافعية الخارجية		27-26-25-24-23	5
		المجموع	**6**		**36**
		الأيمن	استعاب المعلومات غير اللفظية	51-50-49-48-47-46-45-44	8
			الإبتكار والخيال	58-57-56-55-54-53-52	7
			المشاعر والإنفعالات الإيجابية	61-60-59	3

	أساليب التعلم للسيطرة الدماغية	الأيسر	الإستجابة للمعلومات اللفظية	83-71-65-64	4
			عدم الإبتكار والخيال	72-75-76-77-84	5
			الإنفعالات والمشاعر السلبية	79-81	2
		المتكامل		98-101-102-103-104	5
		الأيمن-الأيسر		62-63-80-99	4
		المجموع	**6**		**38**
المجموع	**2**	**7**	**12**		**74**

طريقة تطبيقه وتصحيحه :

طبق هذا المقياس في صورته النهائية في الدراسة الأساسية الحالية بطريقة جماعية، وتم تصحيحه بإعطاء إحدى الدرجات الخمسة-التي سبق الإشارة إليها_على كل عبارة وفق صياغة العبارة مع البعد الذي تنتمي إليه حتى يتحقق الهدف منه، وذلك بحسب اختيار الطالب لأحد بدائل الإجابة الخمسة حسب طريقة ليكارت، كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم(23): درجات تنقيط إجابات الطلبة حسب بدائل الإجابة :

بدائل الإجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	4	3	2	1	0

5-5-2-مقياس أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية :

تمثل مقياس أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في مقياس السيطرة الدماغية، بهدف قياس درجة كل أسلوب من أساليب التفكير الأربعة حسب نظرية هيرمان، والذي تم تعديله في الدراسة الحالية حتى يناسب طلبة العلوم الإجتماعية أثناء دراستهم الجامعية، وفيما يلي تذكير بفكرة المقياس ومبررات تصميمه و أهدافه :

مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) :

أعدّ هيرمان عام 1988 مقياسا لتحديد أنماط التفكير السائدة لدى الأفراد، وهي أداة السيادة الدماغية لهيرمان . Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) وقد تألف المقياس في صورته الأصلية من 120 فقرة، تم التفصيل فيها في الفصل الثالث(أساليب التفكير) من الجانب النظري .

تم اعتماد مقياس هيرمان فيما يزيد عن 60 أطروحة دكتوراه في الدراسات الغربية . وفي أكثر من 100 مقال علمي نشر عن مقياس هيرمان . كما تستعمله الشركات العالمية، والجيش الأميركي، وجامعة تكساس، يستخدم هذا المقياس في أميركا وعدد من الدول في أوروبا وأميركا اللاتينية و آسيا، فمقياس هيرمان لا يتضمن إصدار حكم على الشخص، فهو لا يقيس الذكاء والقدرات العقلية، بل يقيس طريقة التفكير.

ويمكن تطبيق مقياس هيرمان في المجالات التالية :التخطيط الاستراتيجي، والتوظيف و الإشراف، وعمل الفريق، والإدارات العليا، والاتصال، والإعلام، والإبداع، والابتكار، وتطوير الشخصية، وفهم الذات والتعليم والتدريب، إضافة إلى استخدامه في التجارة، وتطوير أنظمة المؤسسات، وإدارة التغيير، والشؤون الاجتماعية والأسرية، ويساعد في تقييم السيطرة الدماغية عند الإنسان والذي يمكن بواسطته التعرف على طريقة تفكيره وبالتالي على سلوكه . وهو ثمرة لبحوث استغرقت 15 عاما.

(نوفل و أبو عواد، 2007 :146 -147)

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الاختبار الذي طوره **الأستاذ الدكتور عدنان عبد العزيز قطب في ربيع الاول 1436 ه-2015م لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان -** والذي سبق الإشارة له في الفصل النظري الثالث -، يتكون الاختبار من 76 فقرة، موزعة على 4 أبعاد (أساليب التفكير)،أي بواقع 19 فقرة لكل أسلوب، كانت الإجابة على بنوده ثنائية، (أنظر الملحق رقم 5)

تم تعديل عبارات المقياس من حيث الصياغة حتى تناسب طلبة العلوم الإجتماعية أثناء دراستهم الجامعية،(أنظر الملحق رقم 6)، ثم عرض على أساتذة محكمين، وهم أساتذة شعبة علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا من جامعة لونيسي علي، البليدة 2، فبعد تبيان الهدف من الدراسة، و تعريف كل أسلوب من الأساليب التفكير بحسب وجهة نظر هيرمان، طلب منهم إبداء

ملاحظاتهم وأرائهم حول الأساليب الأربعة والعبارات التي تنتمي إليها من حيث :الصياغة (واضحة أو غير واضحة)، ومدى مناسبة تدرج أو بدائل الإجابة،و اقتراح إجراء تعديل عليها . ولم يسجل أغلبية الأساتذة إلا بعض الملاحظات التي تخص التعبير في بعض البنود القليلة .

وعليه شمل المقياس (76) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تمثل أربعة تصنيفات لأساليب التفكير(A-B-C-D) التي حددها هيرمان، وكانت الإجابة عليها ثنائية ب نعم أو لا ".

الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لدرجات مقياس أساليب التفكير:

تم في البداية تطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية (211 طالبا) في نفس فترة تطبيق المقياس السابق، فلم يحقق قيمة مقبولة من الثبات، وباستشارة عدد من أساتذة القياس (أنظر قائمة الأسماء في الملحق رقم 10)، أين تم إجراء تعديلات على طريقة الإجابة التي كانت ثنائية، فأصبحت خماسية (أنظر الملحق رقم 7)، وأعيد تطبيقه مرة ثانية على عينة أخرى - من جامعة لونيسي علي، البليدة2، قوامها (59) طالبا من شعبة علم النفس، وكانت النتائج كما يلي :

أولاً: ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس باستخدام طريقتين ألا وهما: طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ.

أ- **ثبات درجات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)**

تم التأكد من ثبات درجات مقياس أساليب التفكير عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الأربعة المكوّنة للمقياس كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(24): معاملات الثبات – جاتمان- لدرجات مقياس أساليب التفكير وأبعاده الأربعة

مقياس أساليب التفكير وأبعاده	عدد البنود	معامل جاتمان
العقلاني-A-	19	0.62
التنفيذي-B-	19	0.78
العاطفي-C-	19	0.69

الابداعي-D-	19	0.62
الدرجة الكلية	76	0.70

يتضح من خلال الجدول رقم (24)أن قيمة معامل جاتمان لدرجات مقياس أساليب التفكير قد بلغت: 0.70، في حين تباينت هذه القيمة بالنسبة للأبعاد الأربعة المكوّنة للمقياس، حيث قدرت بـ: 0.62 بالنسبة للبعد الأول (العقلاني)، وقدرت بـ: 0.78 بالنسبة للبعد الثاني (التنفيذي)، وقدرت بـ: 0.69 بالنسبة للبعد الثالث (العاطفي). أما البعد الرابع والمتعلق بالتفكير الابداعي فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل جاتمان: 0.62.

وفي ضوء ما سبق وبالعودة إلى الدرجة الكلية للمقياس يمكن القول أن ثبات درجات مقياس أساليب التفكير مرتفع، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية فقط من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 70% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهو ما يمكّن من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب-ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ

تم التأكد من ثبات درجات مقياس أساليب التفكير عن طريق حساب قيمة معامل معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الأربعة المكوّنة للمقياس كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(25): معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التفكير وأبعاده الأربعة

مقياس أساليب التفكير وأبعاده	عدد البنود	معامل ألفا (α) كرونباخ
العقلاني-A-	19	0.56
التنفيذي-B-	19	0.78
العاطفي-C-	19	0.72
الإبداعي-D-	19	0.52
الدرجة الكلية	76	0.85

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن قيم معامل ألفا لدرجات مقياس أساليب التفكير قد كانت مختلفة مقارنة بالقيم المنبثقة عن استخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث يلاحظ أنها بلغت: 0.85 بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، كما تباينت هذه القيمة بالنسبة للأبعاد الأربعة المكوّنة للمقياس، حيث قدرت بـ: 0.56 بالنسبة للبعد الأول (العقلاني)، وقدرت بـ: 0.78 بالنسبة للبعد الثاني (التنفيذي)، وقدرت بـ: 0.72 بالنسبة للبعد الثالث (العاطفي). أما البعد الرابع والمتعلق بالتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل ألفا: 0.52.

وفي ضوء ما سبق وبالعودة إلى الدرجة الكلية للمقياس يمكن القول أن ثبات درجات مقياس أساليب التفكير مرتفع، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 85% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة، وهو بهذا صالح للتطبيق في الدراسة الحالية، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة وكذلك في دراسات أخرى.

ثانيا: صدق درجات المقياس

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس أساليب التفكير في الدراسة الحالية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، والذي يعد من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس وقد تم الاعتماد على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والبنود التي تنتمي لها وكذا حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي:

الجدول رقم(26) :قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التفكير والبنود التي تنتمي لها

أرقام البنود	البعد الأول	أرقام البنود	البعد الثاني	أرقام البنود	البعد الثالث	أرقام البنود	البعد الرابع
01	*0.28	06	**0.39	02	0.17	05	0.18
03	**0.43	10	**0.59	04	*0.26	08	*0.29
09	**0.46	15	**0.58	07	**0.34	12	**0.38
13	0.13	18	**0.49	11	**0.36	14	0.15
17	**0.33	20	0.13	19	**0.59	16	*0.26
22	**0.53	23	**0.52	21	**0.56	25	**0.37
26	**0.34	27	**0.58	24	**0.51	31	**0.30
29	**0.42	34	**0.42	28	**0.32	33	**0.45
37	**0.37	35	**0.54	30	**0.55	36	*0.23
38	0.20	39	*0.24	32	*0.29	40	**0.35
46	**0.47	42	**0.35	43	**0.55	41	**0.38
50	*0.28	44	**0.66	49	**0.44	45	**0.41
51	0.23	47	**0.42	52	**0.46	48	*0.29
56	**0.54	53	**0.54	55	**0.45	54	**0.46
57	**0.28	59	0.21	58	**0.40	60	*0.25
64	0.08	62	**0.30	63	*0.27	61	**0.43
67	0.21	65	**0.33	66	*0.29	68	**0.32
69	**0.30	70	**0.62	71	**0.52	72	0.12
76	**0.42	73	**0.46	75	0.21	74	**0.35

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (26) أن معاملات الارتباط بين البعد الأول الخاص بأسلوب التفكير العقلاني والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين 0.28 و0.54. في حين أن البنود ذات الأرقام: 13، 38، 51، 64، 67 كانت قيمها الارتباطية منخفضة وغير دالة إحصائياً.

يلاحظ أيضا أن معاملات الارتباط بين البعد الثاني الخاص بأسلوب التفكير التنفيذي والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01،بحيث تراوحت بين 0.24 و0.66، في حين أن البندين: 20 و59 كانت قيمهما الارتباطية منخفضة وغير دالة إحصائياً.

ويلاحظ أيضا أن معاملات الارتباط بين البعد الثالث الخاص بأسلوب التفكير العاطفي والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بحيث تراوحت بين 0.26 و0.59، في حين أن البندين: 02 و75 كانت قيمهما الارتباطية منخفضة وغير دالة إحصائياً.

لوحظ أيضا أن معاملات الارتباط بين البعد الرابع الخاص بأسلوب التفكير الإبداعي والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بحيث تراوحت بين 0.23 و0.46، في حين أن البنود ذات الأرقام: 05، 14، 72 كانت قيمها الارتباطية منخفضة وغير دالة إحصائياً.

وانطلاقا من النتائج التي أسفر عنها الجدول رقم (26)، يمكن القول أن جل البنود متسقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها في قياس أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة، ومنه يمكن اعتبار درجات المقياس صادقة . ولمزيد من التوضيح و محاولة التفصيل أكثر في النتائج، كان لزاما حساب الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يظهرها الجدول الآتي :

الجدول رقم(27) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية

أبعاد مقياس أساليب التفكير	الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الاحصائية
العقلاني-A-	0.75	0.01
التنفيذي-B-	0.79	0.01
العاطفي-C-	0.78	0.01
الابداعي-D-	0.79	0.01

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن القيم الارتباطية بين الأبعاد الأربعة المكونة لمقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية له قد جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، حيث قدرت بـ 0.75 بالنسبة للبعد الأول الخاص بأسلوب التفكير العقلاني، وقدرت بـ 0.79 بالنسبة للبعد الثاني

المتعلق بأسلوب التفكير التنفيذي، وقدرت بـ 0.78 بالنسبة للبعد الثالث الخاص بأسلوب التفكير العاطفي. أما البعد الرابع والمتعلق بأسلوب التفكير الابداعي فقد بلغت قيمته الارتباطية 0.79.

وإنطلاقا من النتائج التي أسفر عنها الجدول رقم (27) يمكن القول أن الأبعاد الخمسة متسقة مع الدرجة الكلية في قياس أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة، ومنه درجات المقياس صادقة، وهو ما يمكّن من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة. كما يمكن القول أن هذه النتائج تدعم النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بالثبات وتؤكدها.

مقياس أساليب التفكير المفضلة في صورته النهائية:

بعد جملة التعديلات التي أدخلت على عبارات مقياس هيرمان -HBDI–(المعدل أصلا) حتى تناسب الطلبة أثناء دراستهم الجامعية، و في ضوء أراء وملاحظات الأساتذة المحكمين بما فيهم أساتذة القياس، بالإضافة إلى نتائج التأكد من خصائصه السيكومترية، من ثبات وصدق، احتفظت الطالبة الباحثة بعبارات المقياس من حيث العدد (76) عبارة،الموزعة بالتساوي (19 بندا) على أربعة أبعاد تشكل أربعة أساليب مفضلة للتفكير، وعدلت في عباراته دون المساس بالمحتوى أو الفكرة الأصلية لكل عبارة على حدة،بالإضافة إلى تعديل اختيارات الإجابة التي كانت ثنائية(نعم – لا)،وأصبحت خماسية الإختيار (موافق بشدة، موافق،لا أدري،غير موافق، غير موافق بشدة)، أنظر الملحق رقم (7)، والجدول التالي يظهر الصورة النهائية لهذا المقياس :

الجدول رقم (28): توزيع عبارات مقياس أساليب التفكير على الأبعاد(أساليب) الأربعة

الأبعاد(الأساليب)	أرقام العبارات	المجموع
-A- العقلاني	-50-51-46-38-37-29-26-22-17-13-9-3-1 76-69-67-64-57-56	19
-B- التنفيذي	-44-42-39-35-34-27-23-20-18-15-10-8 -73-70-65-62-59-53-47	19
-C- العاطفي	-52-49-43-32-30-28-24-21-19-11-7-4-2 75-71-66-63-58-55	19
-D- الابداعي	-45-41-40-36-33-31-25-16-14-12-8-5 74-72-63-61-60-54-48	19
المجموع	76	76

طريقة تطبيقه وتصحيحه:

طبق مقياس أساليب التفكير ميدانيا بطريقة جماعية أيضا،على عينة الدراسة الأساسية التي قوامها النهائي (331) طالب العلوم الإجتماعية، وقد تم تنقيطه بإعطاء إحدى الدرجات الخمسة على كل عبارة، وفق صياغة العبارة مع البعد الذي تنتمي إليه حتى يتحقق الهدف منه، وذلك بحسب اختيار الطالب لأحد بدائل الإجابة الخماسية لليكارت، كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم(29) : درجات تنقيط إجابات الطلبة حسب بدائل الإجابة :

بدائل الإجابة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	4	3	2	1	0

5-5-3- مقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية :

بعد الإطلاع الواسع على أدبيات متغير طرق التدريس في الجامعة، وعدد من الدراسات السابقة-في حدود الإطلاع _، بالإضافة إلى خبرة الطالبة الباحثة المتواضعة في التدريس، تم تحديد أبعاد المقياس الخمسة، والتي تعكس خمسة طرق للتدريس في الجامعة (التفاعل اللفظي،العمل الجماعي التعاوني،الزيارات الميدانية، الإلقاء والتلقين،والتعليم التكنولوجي) .(أنظر الملحق رقم 8)

ثم عرضه على أساتذة للتحكيم وهم أساتذة شعبة علم النفس وعلوم التربية و الأورطفونيا من جامعة لونيسي علي بالبليدة 2،(أنظر الملحق رقم 10)، فبعد تبيان الهدف من الدراسة، و تعريف كل طريقة من طرق التدريس، طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول الطرق الخمسة والعبارات التي تنتمي إليها من حيث :

- وضوح الصياغة،
- مدى مناسبتها وانتماءها للطريقة (البعد) الذي تنتمي إليه،
- مدى مناسبة تدرج أو بدائل الإجابة التي كانت هي الأخرى خماسية (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)
- اقتراح إجراء تعديل عليها .

وبعد استرجاع استمارات التحكيم، لوحظ أن أغلبية الأساتذة سجلوا بعض الملاحظات التي تخص التعبير في بنود قليلة من المقياس فقط .

وعليه طبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من 211 طالبا من أجل دراسة خصائصه السيكومترية، المتمثلة في الثبات والصدق :

أولاً: ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس باستخدام طريقتين ألا وهما: طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ.

أ- **ثبات درجات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)**

تم التأكد من ثبات درجات مقياس طرق التدريس عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(30): معاملات الثبات – جاتمان- لدرجات مقياس طرق التدريس وأبعاده الخمسة

مقياس طرق التدريس وأبعاده	عدد البنود	معامل جاتمان
التفاعل اللفظي	10	0.75
العمل الجماعي	10	0.73
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	10	0.69
التدريس التكنولوجي	10	0.69
الالقاء والتلقين	10	0.71
الدرجة الكلية	50	0.88

يتضح من خلال الجدول رقم (30)أن قيمة معامل جاتمان لدرجات مقياس طرق التدريس قد بلغت: 0.88، في حين انخفضت وتباينت هذه القيمة بالنسبة للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس، حيث قدرت بـ: 0.75 بالنسبة للبعد الأول (التفاعل اللفظي)، وقدرت بـ: 0.73 بالنسبة للبعد الثاني (العمل الجماعي)، وقدرت بـ: 0.69 بالنسبة للبعدين الثالث والرابع على التوالي (الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية، التدريس التكنولوجي)، أما البعد الخامس والمتعلق بالالقاء والتلقين فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل جاتمان: 0.71.

وفي ضوء ما سبق وبالعودة إلى الدرجة الكلية للمقياس يمكن القول أن ثبات درجات مقياس أساليب التدريس مرتفع، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 88% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة، وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن درجات المقياس ثابتة، وعليه يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب- ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ

تم التأكد من ثبات درجات مقياس طرق التدريس عن طريق حساب قيمة معامل معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(31): معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس طرق التدريس وأبعاده الخمسة

مقياس طرق التدريس وأبعاده	عدد البنود	معامل ألفا (α) كرونباخ
التفاعل اللفظي	10	0.64
العمل الجماعي	10	0.74
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	10	0.65
التدريس التكنولوجي	10	0.71
الإلقاء والتلقين	10	0.60
الدرجة الكلية	50	0.85

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن قيم معامل ألفا لدرجات مقياس طرق التدريس قد كانت بعضها منخفضة مقارنة بالقيم المنبثقة عن استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث لوحظ أنها بلغت: 0.85 بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، في حين انخفضت وتباينت هذه القيمة بالنسبة للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس، حيث قدرت بـ: 0.64 بالنسبة للبعد الأول (التفاعل اللفظي)، وقدرت بـ: 0.74 بالنسبة للبعد الثاني (العمل الجماعي)، وقدرت بـ: 0.65 بالنسبة للبعد الثالث (الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية). كما قدرت بـ: 0.71 بالنسبة للبعد الرابع (التدريس التكنولوجي)، أما البعد الخامس والمتعلق بالالقاء والتلقين فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل ألفا: 0.60 وهي أقل قيمة.

وفي ضوء ما سبق وبالعودة الى الدرجة الكلية للمقياس يمكن القول أن ثبات درجات مقياس طرق التدريس مرتفع، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول اليها تفسر 85% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن درجات المقياس ثابتة وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ثانيا: صدق درجات المقياس

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس طرق التدريس في الدراسة الحالية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي والذي يعد من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس، وقد اعتمد على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والبنود التي تنتمي لها وكذا حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي:

الجدول رقم(32) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس طرق التدريس والبنود التي تنتمي لها

أرقام البنود	البعد الأول	أرقام البنود	البعد الثاني	أرقام البنود	البعد الثالث	أرقام البنود	البعد الرابع	أرقام البنود	البعد الخامس
01	*0.29	**02**	**0.59	**03**	**0.43	**04**	**0.56	**05**	**0.43
06	**0.67	**07**	**0.33	**08**	**0.63	**09**	**0.63	**10**	**0.48
11	**0.67	**12**	**0.68	**13**	**0.65	**14**	**0.64	**15**	**0.48
16	**0.40	**17**	**0.50	**18**	**0.70	**19**	**0.46	**20**	**0.30
21	**0.56	**22**	**0.53	**23**	**0.61	**24**	**0.74	**25**	**0.53
26	**0.40	**27**	**0.50	**28**	**0.48	**29**	**0.43	**30**	**0.52
31	**0.63	**32**	**0.58	**33**	0.01	**34**	**0.59	**35**	**0.48
36	**0.45	**37**	**0.53	**38**	**0.49	**39**	**0.79	**40**	**0.35
41	**0.33	**42**	**0.55	**43**	0.19	**44**	*0.29	**45**	**0.48
46	**0.52	**47**	**0.43	**48**	**0.46	**49**	0.16	**50**	**0.56

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (32) أن معاملات الارتباط بين البعد الأول الخاص بالتفاعل اللفظي والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها مرتفعة وكلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين 0.29 و0.67.

يلاحظ أيضا أن معاملات الارتباط بين البعد الثاني الخاص بالعمل الجماعي والبنود التي تنتمي إليه جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بحيث تراوحت بين 0.33 و0.68

لوحظ أيضا أن معاملات الارتباط بين البعد الثالث الخاص بالزيارات الميدانية والتطبيقات العملية والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بحيث تراوحت بين 0.43 و0.70. في حين أن البندين: 33 و43 فإن القيم الارتباطية الخاصة بهما كانت منخفضة وغير دالة إحصائياً.

كما أن معاملات الارتباط بين البعد الرابع الخاص بالتدريس التكنولوجي والبنود التي تنتمي إليه جاءت جلها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بحيث تراوحت بين 0.29 و0.79 . في حين أن البند رقم: 49 فإن القيمة الارتباطية الخاصة به كانت منخفضة وغير دالة إحصائياً.

وأن معاملات الارتباط بين البعد الخامس المتعلق بالإلقاء والتلقين والبنود التي تنتمي اليه جاءت جلها مرتفعة وكلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين 0.30 و0.56.

وانطلاقا من النتائج التي أسفر عنها الجدول رقم (32) يمكن القول، على العموم أن البنود متسقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها في قياس طرق التدريس لدى أفراد عينة الدراسة ومنه يمكن اعتبار درجات المقياس صادقة. ولمزيد من الدعم في النتائج، يأتي الجدول التالي :

الجدول رقم(33) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس طرق التدريس والدرجة الكلية

أبعاد مقياس طرق التدريس	الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الاحصائية
التفاعل اللفظي	0.65	0.01
العمل الجماعي	0.67	0.01
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	0.72	0.01
التدريس التكنولوجي	0.71	0.01
الإلقاء والتلقين	0.56	0.01

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن القيم الارتباطية بين الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس أساليب التدريس والدرجة الكلية له قد جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث قدرت بـ: 0.65 بالنسبة للبعد الأول (التفاعل اللفظي)، وقدرت بـ: 0.67 بالنسبة للبعد الثاني (العمل الجماعي)، وقدرت بـ: 0.72 بالنسبة للبعد الثالث (الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية). كما قدرت بـ: 0.71 بالنسبة للبعد الرابع (التدريس التكنولوجي)، أما البعد الخامس والمتعلق بالإلقاء والتلقين فقد بلغت قيمته الارتباطية: 0.56.

وانطلاقا من النتائج التي أسفر عنها الجدول رقم (33) يمكن القول أن الأبعاد الخمسة متسقة مع الدرجة الكلية في قياس أساليب التدريس لدى أفراد عينة الدراسة ومنه درجات المقياس صادقة، وهو ما يمكّن من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة. كما يشار أن هذه النتائج تدعم النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بالثبات وتؤكدها.

الصورة النهائية لمقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية :

في ضوء أراء وملاحظات الأساتذة المحكمين الذين اتفقوا على مناسبة كل الأبعاد والعبارات التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى النتائج المتعلقة بالخصائص السيكومترية، من ثبات وصدق، احتفظت الطالبة الباحثة بعبارات مقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية من حيث العدد (50) عبارة،الموزعة بالتساوي على خمسة أبعاد والتي تشكل خمسة طرق للتدريس، بحيث كل بعد أو طريقة مثلته أو عبرت عنه عشرة (10) عبارات، وكانت الإجابة عليها خماسية

الإختيار (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، للإشارة أن كل العبارات كانت إيجابية في صياغتها ما عدا العبارة رقم 49،

أنظر الملحق رقم (9)، والجدول التالي يظهر الصورة النهائية لهذا المقياس:

الجدول رقم (34): توزيع عبارات مقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية على الأبعاد(الطرق) الخمسة :

أبعاد(طرق) المقياس	رقم العبارات	المجموع
التفاعل اللفظي	-46-41-36-31-26-21-16-11-6-1	**10**
العمل الجماعي- التعاوني	-47-42-37-32-27-22-17-12-7-2	**10**
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	-48-43-38-33-28-23-18-13-8-3	**10**
التدريس التكنولوجي	-49-44-39-34-29-24-19-14-9-4	**10**
الإلقاء والتلقين	-50-45-40-35-30-25-20-15-10-5	**10**
المجموع	**50**	**50**

طريقة تطبيقه وتصحيحه:

طبق مقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية ميدانيا أيضا بطريقة جماعية،على عينة الدراسة الأساسية التي قوامها النهائي (331) طالبا العلوم الإجتماعية، وقد تم تنقيطه بإعطاء إحدى الدرجات الخمسة على كل عبارة، وفق صياغة العبارة مع البعد الذي تنتمي إليه حتى يتحقق الهدف منه، وذلك بحسب اختيار الطالب لأحد بدائل الإجابة الخماسية حسب طريقة ليكارت، كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم(35) : درجات تنقيط إجابات الطلبة حسب بدائل الإجابة

الإجابة	دائما	غالب	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	4	3	2	1	0

للإشارة أن تنقيط العبارة السالبة في صياغتها (رقم 49) كان عكسي.

5-5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية :

بعد تطبيق المقاييس الثلاثة على أفراد عينة الدراسة الأساسية الحالية، قامت الطالبة الباحثة بتفريغ البيانات المتحصل عليها باستخدام كل من برنامجExcel ، وبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم

الاجتماعية spss النسخة 20 من أجل التحليل الإحصائي، وقد تم إختيار وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث، بحيث :

- إختبار كاف أو كاي مربع لاختبار فرضيات البحث:الأولى،الثانية،السابعة، الثانية عشر
- معامل فريدمان للرتب لاختبار الفرضيات :الثالثة، الثامنة، الثالثة عشر.
- معامل ارتباط إيتا لاختبار الفرضية الرابعة .
- اختبار T لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضيتين: الخامسة، التاسعة.
- تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفرضيات: السادسة، العاشرة،الحادية عشر،
- اختبار Kruskal-Wallis لإختبار الفرضيتين : الرابعة عشر، الخامسة عشر
- تحليل التباين الثنائي لإختبار الفرضية السادسة عشر.

خلاصة:

قامت الطالبة الباحثة في هذا الفصل بعرض كافة الإجراءات المنهجية لإنجاز هذا البحث، بدءا بالدراسة الاستطلاعية التي كانت منطلق الدراسة الحالية، والتي كانت تتمحور حول هدفين أساسين هما: تحديد مجال البحث وضبط متغيراته الأساسية والثانوية ودراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد تم الإشارة إلى منهجها،عينتها، أدواتها، وأهم نتائجها .

ثم التطرق لإجراءات الدراسة الأساسية من خلال إلقاء الضوء على المناهج المناسبة- خاصة، لفرضيات البحث الحالي، عينة الدراسة المتمثلة في طلبة العلوم الإجتماعية وبعض خصائصها، ثم شيء من التفصيل في عرض أدوات الدراسة الثلاثة التي تم بناء إثنين منها (مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة ومقياس طرق التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية)،وتبني إحداها(مقياس أساليب التفكير لهيرمان -HBDI -) ومحاولة تعديل عباراته حتى تكون ملائمة للطلبة أثناء دراستهم الجامعية، حيث عرضت جميع الخطوات العملية المتبعة في البناء والتعديل، بما فيها كيفية التأكد من خصائصها السيكومترية (الثبات والصدق) بعدة طرق، إلى غاية إخراج الصورة النهائية للمقاييس الثلاثة، و في الأخير تم عرض مختلف الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات الدراسة الأساسية الحالية .

الفصل السادس :عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار فرضيات البحث

تمهيد :

6-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الأولى

6-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثانية

6-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثالثة

6-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الرابعة

6-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الخامسة

6-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية السادسة

6-7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية السابعة

6-8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثامنة

6-9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية التاسعة

6-10- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية العاشرة

6-11- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الحادية عشر

6-12- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثانية عشر

6-13- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الثالثة عشر

6-14- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الرابعة عشر

6-15- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية الخامسة عشر

6-16- عرض وتحليل ومناقشة نتائج إختبار الفرضية السادسة عشر

الاستنتاج عام

الخاتمة

اقتراحات وتوصيات

المراجع

الملاحق

تمهيد :

من المعروف أن الحصول على البيانات الخام بعد تطبيق أدوات القياس الصالحة لمتغيرات الدراسة،لا تكون واضحة للباحث ولا للقارئ إلا إذا تم تلخيصها و تنظيمها في جداول، ثم إخضاعها للمعالجة الإحصائية باختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لنوعيتها وللفرضيات المصاغة في بداية البحث، ليتم الوصول والحصول على النتائج التي تحدد مصير تلك الفرضيات . وتبقى هذه الأخيرة (النتائج) دون معنى إلا إذا تم مناقشتها وتفسيرها بالأطر النظرية- خاصة المتبناة في الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي قد تتفق أو تتعارض مع تلك النتائج .

6-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن: هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار كاي مربع (Chi-square Test) من أجل المقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التعلم المفضلة، وقد تم صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) لدى طلبة العلوم الإجتماعية،وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (36): نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات

أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات	التكرارات الملاحظة	التكرارات المتوقعة	قيمة كاي مربع	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
العميق	153	110.3	25.637	02	0.000
السطحي	96	110.3			
الدافعية الخارجية	82	110.3			
المجموع	331	331	/		

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك اختلاف في تفضيلات الطلاب لأساليب التعلم الثلاثة، حيث نجد أن هناك 153 طالباً يفضلون أسلوب التعلم العميق و96 طالباً يفضلون أسلوب التعلم السطحي. أما عدد الطلبة الذين يفضلون أسلوب الدافعية الداخلية فقد بلغ عددهم 82 طالباً.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية هذا الاختلاف تم حساب قيمة إختبار- كاي مربع – والتي بلغت: 25.637 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01 بدرجتي حرية (02).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنه تم التأكد بنسبة تفوق 99% من أن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) لدى طلبة العلوم الاجتماعية لصالح أسلوب التعلم العميق، أي أن أغلب الطلاب يفضلون الأسلوب العميق في عملية التعلم، **وهكذا تكون الفرضية الأولى التي تنص على أن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) لدى طلبة العلوم الإجتماعية قد تحققت.**

فالفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات الحية، وهي سنة من سنن الله في خلقه، وهي أيضا من المسلمات التربوية، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم، وهذا الاختلاف والتمايز بين الأفراد أعطى الحياة معنى. و هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه بيجز (1999) [1] ,Biggs أن فكرة تعلم الطلبة بطرق مختلفة ليست بفكرة جديدة، وأن بعض الطلبة لديهم رغبة جامحة لتعلم وفهم الاشياء التي يدرسونها، بينما طلبة آخرون يبحثون عن مجرد معلومات قليلة تساعدهم على النجاح في الدرس،كما أن هناك بعض الأساتذة يشجعون طلبتهم على حب التعلم.

[1] Biggs. 1999 :ibid.

لعل هذا ما سعى إليه عدد من علماء نفس التعلم أمثال أونتويستل (1981) Entwistle،كولب (1984) Kolb، بيجز(1985) Biggs، مكارثي(1990) McCarthy، وغيرهم من خلال تحديد أساليب تعلم تميز الأفراد، بناءا على مقدار وطريقة استخدامهم للعمليات العقلية والمعرفية المختلفة في تعلمهم، فطلبة العلوم الإجتماعية إذن يختلف بعضهم عن البعض الآخر في أساليب تعلمهم، وكيفية استخدامها في الحياة العلمية ثم العملية، الأمر الذي يجعل كل متعلم يختلف عن الآخر في الفائدة التي يتحصل عليها من عملية التعلم التي باتت ضرورة قصوى في عصر تتسارع فيه التغيرات ويتعاظم فيه تدفق المعلومات .

وفي هذا الصدد أظهرت دراسة كيمبر وبلوينج (2003) Kember & plung أن بعض الطلاب يمكن أن يستخدموا الأسلوب السطحي لتعلم مهمة معينة والأسلوب العميق لتعلم مهمة أخرى، وهذا بالإعتماد على إدراك الطالب لطبيعة المهمة والتدريس وبيئة التعلم ودرجة اهتمامه الشخصي بالمهمة [1].

فالتربويون إذن يتفقون على وجود فروق فردية لدى الطلاب في أساليب تعلمهم، ينبغي مراعاتها أثناء عملية التعلم، وتفيد معرفتنا لأسلوب تعلم الطالب في زيادة مقدرة الأستاذ على تنويع أساليبه التدريسية داخل القاعة الصفية، مراعاة لوصول المعلومة لجميع طلابه على حد سواء.

ولقد لفتت قضية الاختلاف في أساليب التعلم أنظار التربويين بشكل واضح منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا، حيث تشير الأبحاث التربوية والنفسية إلى وجود فروق جمة بين أساليب تعلم الطلبة المختلفين، منها ما أشارت إليه الدراسات التي أجراها" دن ودن" Dunn & Dunn من أن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة، بل وبين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية؛ كما وجدا أن المواد التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة كانت عائقا أمام تعلم طلبة آخرين، وأوصيا بالبحث عن أساليب تعليمية تتطابق وأساليب تعلم الطلبة المختلفة وذلك لعدم وجود أساليب مثالية عامة في التعليم تناسب جميع الطلبة على اختلاف أساليب تعلمهم[2] .

وعليه فإن معرفة الأساتذة لأساليب تعلم طلبتهم يساعدهم في اختيار طرق تدريس وتقويم تتلاءم معها كما يساعد على تحسين أداء الطلبة .

---

[1] Kember, D. & Pleung, D. : The dimensionality of approaches to learning, British journal of Education psychology, 2003 .p: 376

[2] يوسف قطامي ونايفة قطامي: سيكولوجيا التعلم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن،2000،ص 346-348

والمجتمع الجامعي بما فيه كلية العلوم الإجتماعية، يتألف من مجموعة من الطلاب يختلفون في قدراتهم العقلية وقدراتهم الحركية وصفاتهم الجسدية،كما يختلفون في خبراتهم السابقة لانتمائهم إلى طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة، وان عملية التعلم والتعليم تتأثر بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها المجتمع الجامعي، أي تتأثر بمدى التباين والتجانس في التركيبة الاجتماعية للمؤسسة التعليمية الجامعية. وبهذا يرى أحمد سليم عيد المسعودي(2015) [1] أن على عاتق الجامعة - ممثلة في إدارتها وأعضاء هيئة التدريس بها - تقع مسؤولية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وكيفية التعامل معها وخاصة في أساليب التعلم.

وعلى حد قول جديد(2010)[2] فإن أسلوب التعلم حدد في علم النفس التربوي كبنية مفتاحية لوصف الفروق الفردية في سياق التعلم، فالأفراد (طلبة العلوم الإجتماعية) المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة، أو أن لديهم طرقا متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات، التي تكون مريحة لهم بشكل خاص، والمرتبطة بالنتائج على نحو ملحوظ .

ومن ضمن العناصر المفتاحية في بنية أسلوب التعلم لدى الطالب، إلى جانب طريقة استقبال ومعالجة المعلومات: دافعية الفرد وعاطفته، فالطرق التي يتبناها المتعلم في معالجة المعلومات وأساليبه التي يفضلها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافعه واتجاهاته حيث يمكن القول أن تعدد الاستراتجيات المعرفية، وطرق معالجة المادة المتعلمة ترجع إل تعدد دوافع وتوجهات التعلم، وهذا ما أشار إليه كل من انتوستل وبيجز ورامسيدين بأن أساليب التعلم تتكون من مكون معرفي ووجداني، وأنها تنشأ نتيجة التوافق بين الدوافع والاستراتجيات [3]، حيث يقوم الأسلوب العميق على الدافعية الداخلية والاهتمامات الأكاديمية وهو أسلوب فعال في التعلم، كما يمثل الرغبة والميل لدراسة، والاهتمامات الجادة بالمذاكرة، تقابله إستراتيجية تتمثل في الفهم والكشف عن المعنى والربط بين الخبرات السابقة والجديدة.

حيث ينزع طلبة العلوم الإجتماعية المتبنون للأسلوب العميق في التعلم ليكونوا مدفوعين باهتمام داخلي بموضوع التعلم، والذي يترافق مع مشاعر سارة، واستمتاع بخبرات التعلم، وثقة بما لديهم من معلومات، وثبات في مواقف الامتحان، على خلاف التعلم السطحي، الذي ينزع لأن يكون أقل إرضاء، حيث ينزع طلبة علم النفس وعلم الإجتماع المتبنون للأسلوب السطحي ليكونوا مدفوعين بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية، والتي تعزز بالخوف من الفشل، والحاجة لإشباع متطلبات

[1] أحمد سليم عيد المسعودي: الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة ،جامعة تبوك، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ،2015 ،ص142

[2] لبنى جديد : العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق،2010،ص 95-96

[3] غنيم:المرجع السابق ،ص 134

التقييم، مع ما يرافقها من مشاعر سلبية، وقلق في مواقف التقييم. بينما يتميز طلبة العلوم الاجتماعية الذين يتبنون أسلوب التعلم للدافعية الخارجية نقص الحماس والمتعة في الدراسة، وهذه الأخيرة مرتبطة فقط بالحصول على وظيفة أو إرضاء الوالدين.

6-2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن: هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم الدماغية(السائدة دماغيا) المفضلة (الأيمن – الأيسر-المتكامل-الشامل) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار كاي مربع (Chi-square Test) من أجل المقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التعلم الدماغية المفضلة لديهم، وقد تم صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم الدماغية(السائدة دماغيا) المفضلة (الأيمن – الأيسر-المتكامل-الشامل)لدي طلبة العلوم الاجتماعية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (37): نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التعلم الدماغية

أساليب التعلم الدماغية	التكرارات الملاحظة	التكرارات المتوقعة	قيمة كاي مربع	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
أيمن	106	82.8	13.737	03	0.003
أيسر	87	82.8			
متكامل	79	82.8			
شامل	59	82.8			
المجموع	331	331	/		

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك اختلاف في تفضيلات الطلاب لأساليب التعلم الدماغية الأربعة، حيث نجد أن هناك 106 طالباً يفضلون أسلوب التعلم الأيمن و87 طالباً يفضلون أسلوب التعلم الأيسر و79 طالباً يفضلون أسلوب التعلم المتكامل. أما عدد الطلبة الذين يفضلون أسلوب التعلم الشامل فقد بلغ عددهم 59 طالباً.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم حساب قيمة إختبار- كاي مربع – والتي بلغت: 13.737 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01 بثلاث درجات حرية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنه تم التأكد بنسبة تفوق 99% أن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم الدماغية(السائدة دماغيا) المفضلة (الأيمن – الايسر-المتكامل-الشامل) لدى طلبة

العلوم الاجتماعية لصالح أسلوب التعلم الأيمن، أي أن أغلب الطلاب يفضلون الأسلوب الأيمن في عملية التعلم، وبهذا تكون الفرضية الثانية قد تحققت.

لعل هذه النتيجة تؤكد للأساتذة عامة وأساتذة كلية العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) على وجه الخصوص ظاهرة الفروق الفردية الموجودة والملموسة والمحسوسة في أوساط جمهور الطلبة الذين يدرسونهم، لأن الإطلاع على بعض الدراسات السابقة أمثال دراسة (وادي،2008) ودراسة (طلافحة وآخرون،2009) [1] وكذلك الدراسة الإستطلاعية التي تم اجرازها في هذا البحث، أظهر أنها اتفقت على نتيجة مفادها أن المدرسين لا يدركون التباين في أساليب التعلم السائدة دماغيا لدى طلبتهم، فهم يعتقدون بأن الطلبة ما دام يقعون في نفس الفئة العمرية، فهم بالضرورة يمتلكون قدرات متماثلة في اكتساب المعارف والمعلومات، وبالتالي يعتمد هؤلاء المدرسون أساليب وطرائق تدريسية محددة تعود بالنفع على بعض المتعلمين وتحرم البعض الأخر، أي عدم مراعاة الفروق الفردية في هذا الشأن .

وهذه النتيجة المتوصل أليها في الدراسة الحالية تتفق مع ما أشار إليه تورانس(1982) Torrance أن الناس يميلون إلى استخدام أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر في عملية التعلم،وأن هناك أساليب تعلم مختلفة تبعا للنصف المسيطر من الدماغ، فهناك أسلوب يعتمد على النصف الأيمن والآخر على النصف الأيسر والثالث يستخدم النصفين معا وبالكفاءة نفسها [2].

وأهم ما يتصف به طلبة العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) الذين يوصفون بسيطرة أسلوب التعلم الأيسر، وفق ما أشار إليه تورانس، وبالتالي حسب ما عبرت عليه عدد من البنود في المقياس المصمم في الدراسة الحالية : بأنهم جيدون في تذكر الأسماء، يستجيبون للتعليمات اللفظية بشكل أفضل من الحركية والبصرية، يضبطون التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، نظاميون ومنضبطون في نشاطات التجريب والكتابة، يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة أو متغير واحد، يفضلون المثيرات اللفظية والسمعية، أسلوبهم جاد في حل المشكلات، يتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام، ويحبون عرض المثيرات بطريقة منظمة وفق خطة محددة، يفضلون المشكلات أو المسائل البسيطة، ويفضلون المعلومات الواضحة التي أثبتت صحتها، وحل المشكلات بالتجريب.

بينما أهم ما يتصف به طلبة العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) الذين يوصفون بسيطرة أسلوب التعلم الأيمن، وفق ما أشار إليه تورانس،ومنه عدد من العبارات التي تعبر عليه في

[1] طلافحة وآخرون: المرجع السابق

[2] Torrance, E. p. :Hemisphericity and creative functioning. Journal of Research and Development in Education. 1982. p 29

المقياس المصمم في الدراسة الحالية : بأنهم جيدون في تذكر الوجوه، يستجيبون للتعليمات البصرية والحركية أفضل من التعليمات اللفظية، يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم بصراحة، يفضلون التعامل مع عدد من وأنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد، يفضلون اختبارات النهاية المفتوحة، جيدون في تفسير لغة الإشارات، ذاتيون في إصدار الأحكام، جيدون في التفكير لعمل أشياء فكاهية، ذوي عقلية مبدعة،يتصرفون بتلقائية، دائما مجددون،جيدون في تكوين استعارات جديدة من المتشابهات، يفضلون المشكلات المعقدة، يستجيبون للمواقف العاطفية أكثر من المنطقية، يفضلون القراءة الإبداعية، يعتمدون على التخيلات في التذكر والتفكير، يستمتعون في الرسم، يفضلون البحوث في مشكلات متعددة .

وأما طلبة العلوم الإجتماعية(علم النفس وعلم الإجتماع) الذين يوصفون بسيطرة الأسلوب المتكامل، دائما وفق تورانس، وبالتالي حسب ما تعبر عنه عدد من البنود في المقياس المصمم في الدراسة الحالية :بأن تذكرهم للأسماء والوجوه بالجودة نفسها، وهم نادرا ما يعبرون عن انفعالاتهم ومشاعرهم، لا فرق لديهم في التعامل مع مشكلة واحدة أو التعامل مع عدد من المشكلات في وقت واحد، وتتساوى قدرتهم على التعبير بلغة الإشارات، وقدرتهم على التعبير اللفظي، وتتساوى تفضيلا تهم للتفكير الحسي والمجرد، ويتساوى تفضيلهم للمشكلات البسيطة والمعقدة، ويفضلون المعلومات الواضحة والمعلومات الغامضة بالدرجة نفسها، ويفضلون البحوث التي تتضمن متغيرا واحدا والبحوث التي تتضمن متغيرات متعددة بالدرجة نفسها .

في حدود اطلاع، هناك بعض الدراسات السابقة تتفق نتائجها مع النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية، كدراسة عفاف سالم المحمدي (2017) [1]، التي استهدفت إلى معرفة العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم واختيار التخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات من جامعة الملك سعود، منهم 204 طالبة من الكليات الإنسانية و 193 طالبة من الكليات العلمية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم باختلاف نمط السيطرة الدماغية لصالح ذوي السيطرة الدماغية الأيسر .

6-3عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن: متوسط الرتب لأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الأيسر أعلى من متوسط الرتب لبقية أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية .

[1] عفاف سالم المحمدي:السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلم واختيار التخصص ،كلية التربية جامعة الملك سعود -المملكة العربية السعودية المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة الامارات، 2017،ص134

(أي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الدماغي الأيسر هما الأسلوبين المفضلان والسائدان لدى طلبة العلوم الإجتماعية).

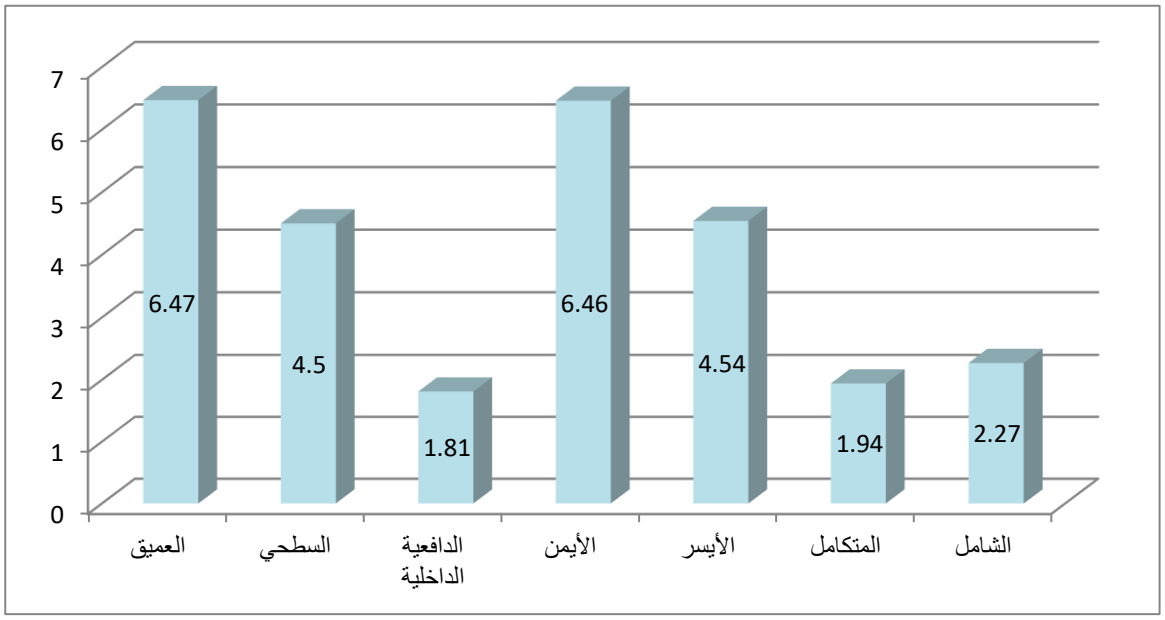
وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق معامل ارتباط Fridman من أجل الكشف عن أسلوب التعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة العلوم الاجتماعية، وهنا أيضا وجب صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية،فجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (38): ترتيب(رتب) أساليب التعلم لدى طلبة العلوم الاجتماعية

أساليب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	الرتبة	حجم العينة	قيمة كا² المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العميق	63.78	11.56	6.47	1	326	1742.62	06	0.001
السطحي	30.39	9.39	4.50	4				
الدافعية الخارجية	10.87	4.85	1.81	7				
الأيمن	63.44	11.13	6.46	2				
الأيسر	30.37	6.32	4.54	3				
المتكامل	11.33	2.84	1.94	6				
الشامل	12.29	2.25	2.27	5				

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن متوسط الرتب بالنسبة لأسلوب التعلم العميق قد جاء في المرتبة الأولى حيث بلغ 6.47 وهو أكبر بقليل من متوسط الرتب الخاص بأسلوب التعلم الأيمن الذي جاء في المرتبة الثانية إذ قدر بـ: 6.46 ويأتي في المرتبة الثالثة أسلوب التعلم الأيسر الذي بلغ متوسط

الرتب الخاص به: 4.54، ويأتي بعده في المرتبة الرابعة أسلوب التعلم السطحي الذي بلغ متوسط الرتب الخاص به: 4.50، ويأتي في المرتبة الخامسة أسلوب التعلم الشامل الذي بلغ متوسط الرتب الخاص به: 2.27، ويليه في المرتبة السادسة أسلوب التعلم المتكامل الذي قدر متوسط رتب بـ: 1.94 أما أسلوب التعلم المتعلق بالدافعية الخارجية فقد بلغ متوسط الرتب الخاص به: 1.81 وهو أقل من متوسطات الرتب السابقة وبذلك يحتل المرتبة السابعة لدى طلبة العلوم الاجتماعية.والشكل رقم(18) يظهر ذلك :



الشكل رقم (18): توزيع أساليب التعلم بالمدرجات البيانية

كما يلاحظ من خلال نفس الجدول أن قيمة اختبار كا^2 جاءت دالة احصائياً عند مستوى دلالة α= 0.001 . **وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول بأنه تم التأكد بنسبة تفوق 99% بأن أسلوبي التعلم العميق والأيمن هما الأسلوبين المفضلان والغالبان لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وبهذا لم تحقق الفرضية الثالثة لهذا البحث.**

فالملاحظ هنا ظهور نتيجتين،الأولى المتعلقة بالفروق الدالة بين رتب تصنيفات أساليب التعلم و التي أظهرتها قيمة كاف مربع التي تؤكد التأثير والتأثر فيما بين هذه الأساليب المتنوعة،و المستندة في تصنيفاتها إلى نموذجين نظريين مختلفين، والذي سوف يتم الوقوف عنده في مناقشة الفرضية اللاحقة عندما تم التحقق من وجود العلاقة الدالة إحصائيا بين النموذجين.

و أما النتيجة الثانية، وهي المستهدفة والمتعلقة برتب أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة، والتي كشفت عن الأسلوبين السائدين والمهيمنين على تفضيلات طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس

وعلم الإجتماع) . فالإعتقاد كان في الدراسة الحالية أن طلبة العلوم الإجتماعية يفضلون أسلوب التعلم السطحي بسبب ضعف أو انعدام دافعيتهم الداخلية نحو التعلم .والمعروف أن الدافعية في هذا الأسلوب تكون خارجية كالخوف من الفشل أو بهدف إرضاء الوالدين، وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل، والنظر إلى التعلم على انه إعادة إنتاج للمعرفة، فالطلبة المدفوعين لاستخدام هذا الأسلوب يتصورون بأنه أقصر الطرق وأقلها جهداً للوصول إلى أهدافهم،وتفضيل العمل السهل بهدف الوصول إلى درجة النجاح، ثم تفضيل منطقة الوسط في الترتيب الذي يهدف إلى الأداء من اجل الامتحان،أين يصبح هدف الدراسة في نظر الطالب هو الحصول على شهادة تؤهله للحصول على وظيفة تؤمن له سبل العيش، و لان هذه الوظيفة لا يحصل عليها إلا نسبة ضئيلة من المتعلمين، مما قد يولد لديهم شعوراً بالإحباط ينعكس على مستوى أدائهم الأكاديمي .

لذلك كان يعتقد أن هدف التعلم أو الدراسة في الجامعة بالنسبة لهؤلاء الطلبة أصبح ضعيفاً أو معدوماً يتسم بالسطحية وهذا هو السبب الأهم في تفضيلهم لأسلوب التعلم السطحي، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم وكلما كان الدافع الداخلي خاصة قوياً ازدادت فاعلية التعلم و ازدادت معه مثابرة المتعلم.

إلا أن النتائج كانت عكسية، تؤكد أن كثير من طلبة علم النفس وعلم الإجتماع هم ربما على عكس طلبة الجامعات أو الكليات الأخرى الذين قد يعتقدون أن مرحلة الدراسة الجامعية هي بمثابة محطة استراحة يجب الاستمتاع بها، دون بذل جهد إضافي، فكل ما يحتاجه هؤلاء هو الحصول على الحد الأدنى من النجاح، واستخدام مهارات منخفضة الرتبة كالتذكر والتعرف والوصف والشرح والترتيب، والاعتماد على الملخصات التي يعدها الأساتذة واستخدام إستراتيجية التخمين استعداداً للامتحان، وتخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة معمقة وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة .

ومن بين العوامل التي قد ساهمت في سيادة أسلوب التعلم العميق لدى طلبة العلوم الإجتماعية بيئة التعلم بعناصرها،والتي تلعب دورا حاسما في تنمية أسلوب التعلم وهذا ما أكدته دراسة رحمان وآخرون[1],(Rahman & et al 2012) في ماليزيا تحت عنوان:

Engineering Learning Environment and Learning Approaches Among Student. أي (بيئة التعلم وأساليب التعلم لدى طلاب الهندسة) بحيث سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بيئة التعلم وأساليب التعلم لدى طلبة قسم الهندسة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثون استبانة الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وآخرون لقياس أساليب التعلم، واستبيان

[1] Rahman, S. & et al: Learning Environment and Learning Approaches Among Engineering Student, Global Engineering Education Conference. 2012.p1-6

منهج الخبر، لقياس بيئة التعلم، على عينة مكونة من (527) طالبا من طلبة قسم الهندسة في المؤسسة التكنولوجية في ماليزيا، وقد أظهرت النتائج أن لبيئة التعلم دور إيجابي في تنمية الأسلوب العميق في التعلم.

وعليه ترى الطالبة الباحثة أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى في الأساس إلى الإستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يستخدمها الأساتذة منذ المراحل المدرسية، فالطالب الجامعي يمر ويدرك المراحل السابقة ويتدرج في أساليب التعلم إلى أن يصل إلى الدراسة الجامعية أين تصبح أساليبه أكثر تعقيدا في التعلم، ومن جهة أخرى تلعب المناهج الدراسية والمقررات الجامعية على وجه الخصوص دورا مهما وكبيرا في تنمية وتطوير أساليب التعلم، إذ يتم عن طريقها تعلم الطلبة وتدريبهم على الفهم و التحليل و التنظيم والتسلسل في تعلمهم وتفكيرهم ايضا .

ومنه يمكن استنتاج أن طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) الذين ساد لديهم أسلوب التعلم العميق يتميزون بالخصائص التي أشار لها بيجز (Biggs , 1993) [1]، وكذلك ما عبرت عليه أغلب العبارات التي تقيسه في المقياس المعد في الدراسة الحالية،والذي يقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، فهؤلاء الطلبة يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن المعنى، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية،والمعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، كما أنهم يملكون القدرة على معرفة الأفكار الأساسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي،كل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل ومحكم .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سكوغسبرغ وكلومب(2003)[2] Skogsberg & Clump في أمريكا، تحت عنوان Do Psychology and Biology Majors Differ in Their Study Processes and Learning Styles? أي (هل يوجد فروق بين طلاب علم النفس وطلاب علم الأحياء في عمليات الدراسة وأساليب التعلم؟)، والتي سعت إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم بين طلبة قسم علم النفس، وطلبة قسم علم الأحياء، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وآخرون (2001) R-SPQ-2F ، على عينة، مكونة من 87 طالبا من قسم علم النفس، و 92 طالبا من قسم علم الأحياء تراوحت أعمارهم

[1] Biggs :1993.ibid .p31

[2] Skogsberg, K. and Clump, M.: Do Psychology and Biology Majors Differ in Their Study Processes and Learning Styles?,College Student Journal.USA.2003

بين 18 -47، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة قسم علم النفس حصلوا على درجات أعلى على البنود الخاصة بأسلوب التعلم العميق من طلبة قسم علم الأحياء .

وهذا أيضا ما توصلت إليه دراسة صديقي (2006) Siddiqui [1] في باكستان تحت عنوان: Study Approaches of Students in Pakistan.، أي طرق دراسة الطلاب في باكستان، والتي هدفت في الأساس إلى معرفة طرق الدراسة التي يتبعها طلبة الدرجة الثالثة في باكستان، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين التي طورها بيجز وآخرون عام(2001)، على عينة مكونة من 9692 طالبا وطالبة من الطلبة الخريجين، وطلبة الدراسات العليا(الماجستير والدكتوراه) ، منهم 8078 طالبا، و 1614 طالبة أعمارهم أقل من(40) سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلا نحو الأسلوب العميق في التعلم .

كما اتفقت النتائج مع دراسة سميث و تنج Smith & Tang (1998) [2] ودراسة مصطفى (2004) ، ودراسة لبنى جديد(2009)[3] ، التي توصلت، إلى أن الأسلوب المفضل لدى عينة البحث هو الأسلوب العميق. ولا تتفق مع نتائج كل من دراسة عواطف علي شعير ومحمود عبد الحليم منسي في السعودية (1998)[4] ،بحيث فضلت طالبات العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية، ودراسة شريل (2004) Shrril التي توصلت إلى إن الأسلوب السطحي، هو الأسلوب المفضل لدى عينة البحث.

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية سيادة أسلوب التعلم الأيمن لدى طلبة العلوم الإجتماعية، الذين يبدو أنهم يتميزون حسب تورانس وآخرون Torrance et al (1987)،وأيضا كما عبرت عليه عدد من بنود المقياس المصمم في الدراسة الحالية بأنهم جيدون في تذكر الوجوه، يستجيبون للتعليمات البصرية والحركية، أفضل من التعليمات اللفظية، يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم بصراحة، يفضلون التعامل مع عدد من وأنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد، يفضلون اختبارات النهاية المفتوحة، جيدون في تفسير لغة الإشارات، ذاتيون في إصدار الأحكام، جيدون في التفكير لعمل أشياء

[1] Siddiqui, Z.S.: Study Approaches of Students in Pakistan, Occasional Report (1), Higher Education Commission, Islamabad. 2006

[2] Smith, E. & Taseng, F"A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom". British Journal of Educational Psychology.1998.p81-93

[3] لبنى جديد:أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية، دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية جامعة دمشق، 2009

[4] عواطف علي شعير ومحمود عبد الحليم منسي : دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية 1998،

فكاهية، ذو عقلية مبدعة،يتصرفون بتلقائية، دائما مجددون،جيدون في تكوين استعارات جديدة من المتشابهات، يفضلون المشكلات المعقدة، يستجيبون للمواقف العاطفية أكثر من المنطقية، يفضلون القراءة الإبداعية، يعتمدون على التخيلات في التذكر والتفكير، يستمتعون في الرسم، يفضلون البحوث في مشكلات متعددة.

وقد تعزى سيادة أسلوب التعلم الأيمن لعموم طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) إلى الجوانب الوراثية ومضامين الخبرات، وتميَز البيئة التي يعيش فيها الطلبة، حيث أن المجتمع الجزائري يغلب عليه المشاعر والأحاسيس والعاطفة، ومنه قد تتأثر هذه النتيجة بالعوامل الثقافية والشخصية والبيولوجية والإنفعالية للطلبة .

وعليه، فإن الوسط الثقافي الذي يعيش فيه الطالب وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها لها دور كبير في سيادة أساليب التعلم الدماغية لديه، وعلى حد قول السليماني (2002) ثقافة المجتمع الذي يغلب عليه الخيال والإبداع والانفعال يميل أفراده إلى سيادة الأسلوب الأيمن، أما إذا كانت ثقافة المجتمع تهتم بالتفكير المنطقي والتحليلي، فيميل أفراده إلى سيادة الأسلوب الأيسر . ويضيف قائلا أن تشكيل الأساليب الدماغية تتأثر بالمحيط الذي يعيش فيه الفرد والبيئة الإجتماعية، فالأساليب تتسم بالمرونة ونموها يتأثر بالإثارة و التجارب [1].

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة السليماني (1994) [2]، و دراسة سهام كاظم وسناء مالو (2015) [3]، حيث توصلا بعد تبني مقياس تورانس المقنن من قبل يوسف قطامي (1986) إلى سيادة أسلوب التعلم الأيمن لدى عموم أفراد عينة من طلبة التعليم الثانوي،ثم يليه النمط المتكامل ثم النمط الأيسر في استقبال المعلومات ومعالجتها .

ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة طلافحة والزغول (2009) [4] على عينة من جامعة مؤتة(490)،بعد تطبيق مقياس تورانس وزملائه، وأظهرت النتائج سيادة النمط الأيسر من التعلم يليه النمط الأيمن، فالنمط المتكامل .

كما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة عفاف سالم المحمدي (2017) التي استهدف معرفة العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم واختيار التخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات من

---

[1] السليمان:المرجع السابق،ص 39

[2] محمد حمزة محمد السليماني،:أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة .مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 3 ،ع 6 ،1994،ص ص 209-176

[3] سهام كاظم نمر ،سناء مالو علي النعيمي :أنماط التعلم السائدة دماغيا لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين والعاديين، مجلة كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، العراق،2015

[4] طلافحة والزغول :المرجع السابق

جامعة الملك سعود، منهم 204 طالبة من الكليات الإنسانية و 193 طالبة من الكليات العلمية، ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم باختلاف نمط السيطرة الدماغية لصالح ذوي السيطرة الدماغية الأيسر[1].

6-4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن: هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) وأساليب التعلم السائدة دماغيا والمفضلة لدى هؤلاء(الأيمن –الأيسر- المتكامل – الشامل).

و لاختبار هذه الفرضية، تم التحقق من شروط معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ألا وهي اعتدالية التوزيع وخطية العلاقة، حيث لوحظ أن الشرط الأول غير متوفر في البيانات، مما أدى إلى تطبيق معامل ايتا (Eta) من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً، وجاءت النتائج كما يلي:

[1] عفاف سالم المحمدي:المرجع السابق،ص 134

الجدول رقم (39): نتائج معامل الارتباط ايتا (Eta) بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً.

أساليب التعلم	معامل ايتا	مربع معامل ايتا	الدلالة الاحصائية
المعتمدة على معالجة المعلومات السائدة دماغياً	0.603	0.364	0.001

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معامل الارتباط ايتا بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات، ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً قد بلغت: 0.60، وهي قيمة تفوق المتوسط ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، كما يلاحظ أن قيمة مربع معامل ايتا التي تعد بمثابة مؤشر لحجم التأثير (الدلالة العملية) قدرت بـ: 0.36 وهو ما يدل أن هناك 36% من التباين المشترك بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً، وهي نسبة مرتفعة حسب المعايير التي حددها Cohen (1988) للحكم على قيمة حجم التأثير بالنسبة لمربع معامل ايتا، حيث وجد أن القيمة التي تساوي أو تفوق 0.14 هي قيمة مرتفعة، وبالتالي يمكن القول بأن حجم التأثير في الفرضية الحالية كان كبيرا أو مرتفعا، وهو ما يعكس أهمية أحد المتغيرين في التنبؤ بالآخر لدى طلاب العلوم الاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق، **يمكن القول بأن هناك علاقات ارتباطية بين تصنيفات أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) وتصنيفات أساليب التعلم السائدة دماغيا والمفضلة لدى هؤلاء(الأيمن – الأيسر- المتكامل – الشامل).**

ولتوضيح مقادير هذه العلاقات بين تصنيفات المقياسين الفرعيين لأساليب التعلم، كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (40): نتائج معامل الارتباط ايتا بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على تصنيفات مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على تصنيفات مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً.

أساليب التعلم		معامل ايتا	مربع معامل ايتا	الدلالة الاحصائية
السائدة دماغياً	العميق	0.650	0.422	0.000
	السطحي	0.447	0.200	0.000
	الدافعية الخارجية	0.414	0.171	0.000
المعتمدة على معالجة المعلومات	الأيمن	0.484	0.235	0.000
	الأيسر	0.518	0.268	0.000
	المتكامل	0.520	0.271	0.000
	الشامل	0.518	0.269	0.000

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معامل الارتباط ايتا بين درجات طلبة العلوم الاجتماعية على تصنيفات مقياس أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات ودرجاتهم على تصنيفات مقياس أساليب التعلم السائدة دماغياً أن الارتباطات الجزئية البينية، كانت من حيث القوة بين القريبة من المتوسط والأعلى من المتوسط، باعتبار أنها تراوحت بين: 0.65 و0.41 بالنسبة للارتباطات المتعلقة بأساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات والدرجة الكلية لأساليب التعلم السائدة دماغياً. أما الارتباطات المتعلقة بأساليب التعلم السائدة دماغياً والدرجة الكلية لأساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات فقد تراوحت بين: 0.52 و0.48، والأمر نفسه بالنسبة لحجوم التأثيرات فيما بينها فكلها كانت مرتفعة.

وفي ضوء ما سبق **يمكن القول بأنه تم التأكد بنسبة 99% بأن هناك علاقات ارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات لدى طلبة العلوم الإجتماعية (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) وأساليب التعلم السائدة دماغيا والمفضلة لدى هؤلاء(الأيمن –الأيسر- المتكامل – الشامل)، وبهذا تكون الفرضية الرابعة لهذا البحث قد تحققت.**

هذه النتيجة إن دلت على شيء، فإنها تدل على إمكانية الدمج بين الأطر أو النماذج النظرية المفسرة لأساليب التعلم، وعليه قد تم التأكد من دلالة العلاقة بين النموذج النظري لبيجز المفسرة لأساليب التعلم في إطار معالجة المعلومات(علم النفي المعرفي) ونظرية تورانس المفسرة لأساليب التعلم في إطار الهيمنة أو السيطرة الدماغية(علم النفس العصبي).

ومنه هناك اتفاق بين هذه النتيجة وما ذكره كولب وكولب(2005)Kolb & Kolb من وجود رابطة بين نظرية التعلم التجريبي وبحوث ودراسات الجهاز العصبي .وقد قامت مكارثي

McCarthy بعمل مشابه حين ربطت أساليب التعلم الأربعة في تصنيف كولب لاساليب التعلم وبين وظائف نصفي الدماغ [1].

كما ذكر السيد محمد أبو هشام وصافيناز أحمد كمال(2007) [2] أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى وجود تداخل كبير بين النماذج المختلفة المفسرة لأساليب التعلم على اختلافها الظاهري، فتوصل أبو سريع وآخرون(1995) إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التعلم عند بيجز وانتويستل وشمك،كما توصل أبو هاشم(2000) إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتويستل ووجود بنية عاملية مشتركة تجمع بين النموذجين .

والمتأمل في نتائج الارتباطات الجزئية بين تصنيفات أساليب التعلم وفق النموذجين النظريين التي اهتمت بهما الدراسة الحالية، يلتمس التداخل والتكامل المنطقي بينها، فمثلا أسلوب التعلم العميق مع أسلوب التعلم الأيمن،هذا الأخير يرمي إلى الإبداع والإكتشاف بصفة عامة، فيعتمد أو يستند على أسلوب التعلم العميق لتحقيق ذلك، فكما سبق الإشارة أن الطلبة المفضلين لأسلوب التعلم الأيمن يميلون لأن يكونوا غير محددين،بحيث يفضلون الأعمال غير المنتهية، والتي يستطيعون من خلالها الاستكشاف (الإبداع) عن طريق استرجاع المعلومات المكانية ليحددوا الأفكار العامة التي توضح العلاقات في صورة موجزة على إنتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية، ومن ثمة يستطيعون ابتكار شيء ما .

لان كل خلية دماغية تولد وفيها الإستعداد للتطور والأداء لأعلى مستويات القدرة، فالمبدع والموهوب يولد ولديه موروث جيني يسمح لخلايا دماغه بإجراء كمية معالجات هائلة من المعلومات التي يصادفها في حياته [3].

الأمر الذي له علاقة بأسلوب التعلم العميق، حيث أن الطلبة - كما سبق- الإشارة يفهمون المعنى الحقيقي للوحدات المدروسة في التخصص ويستوعبونها، و لهم القدرة على التفسير والتحليل والتلخيص للأفكار والمعلومات، ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء الوحدات المدرَسة، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، والمعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة، فلديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، كما أنهم يملكون القدرة على معرفة الأفكار الأساسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي،كل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل ومحكم.

6-5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الخامسة:

[1] الهام الوقاد:المرجع السابق،ص 33
[2] أبو هشام وصافيناز: المرجع السابق
[3] قطامي وآخرون، 2007 : المرجع السابق ،ص 311

تنص الفرضية الخامسة على أن: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى التخصص.

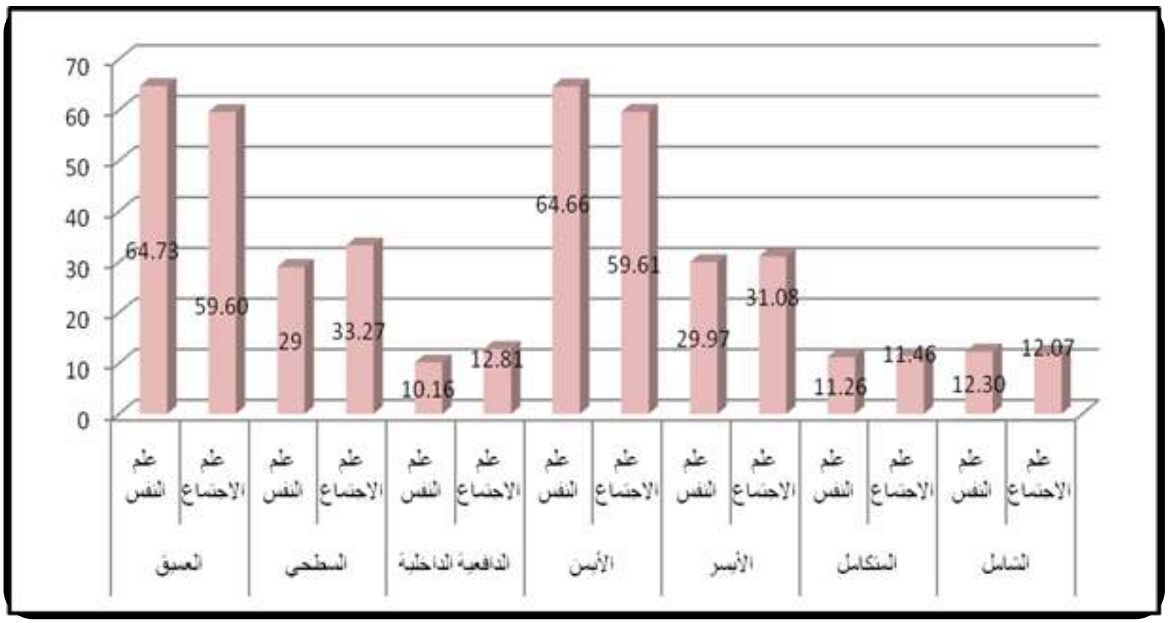
وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار" T" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التعلم وأبعاده، وعليه وجب صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الإجتماع في مقياس أساليب التعلم وأبعاده وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (41): نتائج إختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التعلم وأبعاده

مقياس أساليب التعلم وأبعاده	نوع التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
العميق	علم النفس	246	64.74	11.78	3.48	328	0.001
	علم الاجتماع	84	59.61	11.28			
السطحي	علم النفس	246	29.00	9.50	3.55	328	0.001
	علم الاجتماع	84	33.27	9.54			
الدافعية الخارجية	علم النفس	243	10.16	4.66	4.41	328	0.001
	علم الاجتماع	83	12.82	4.87			
الأيمن	علم النفس	246	64.67	11.09	3.62	328	0.001
	علم الاجتماع	84	59.62	10.78			

الأيسر	علم النفس	246	29.97	6.38	1.36	328	غير دال
	علم الاجتماع	84	31.08	6.62			
المتكامل	علم النفس	245	11.26	2.90	0.55	328	غير دال
	علم الاجتماع	84	11.46	2.69			
الشامل	علم النفس	246	12.30	2.16	0.80	328	غير دال
	علم الاجتماع	84	12.07	2.52			
الدرجة الكلية	علم النفس	246	308.22	30.74	0.09	328	غير دال
	علم الاجتماع	84	307.83	36.53			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك 246 طالباً من تخصص علم النفس بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس أساليب التعلم: 308.21 بانحراف معياري قدره: 30.74. كما قدر عدد الطلبة من تخصص علم الاجتماع بـ: 84 طالباً وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس أساليب التعلم: 307.83 بانحراف معياري قدره: 36.52، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بطلبة تخصص علم النفس. والشكل رقم (19) يوضح ذلك:



الشكل رقم (19): توزيع أساليب التعلم وفق التخصص الدراسي بالمدرجات البيانية

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 0.09 بدرجات حرية 328، وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وبناءاً على ما سبق لا يمكن القول بصفة عامة بأنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى التخصص.

كما يلاحظ (عند التدقيق والتفصيل في النتائج)أيضاً من خلال الجدول(41) أن هناك تباين في النتائج المتعلقة بالأبعاد الفرعية السبعة لمقياس أساليب التعلم، حيث جاءت الفروق المتعلقة بالأساليب الأربعة الأولى دالة إحصائياً لصالح طلبة علم النفس بالنسبة للبعدين العميق والأيمن في حين أن البعدين المتعلقين بالتعلم السطحي والدافعية الخارجية، فقد كانت نتائجهما دالةً إحصائياً لصالح طلاب علم الاجتماع، بمعنى أن طلبة علم النفس يعتمدون على التعلم العميق والأيمن بدرجة أكبر من طلبة علم الاجتماع، بينما يعتمد طلبة علم الاجتماع على التعلم السطحي والدافعية الخارجية بدرجة أكبر من طلبة علم النفس.

ومما تقدم، يمكن القول بأنه: تم التأكد بنسبة تفوق 99% بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوبي التعلم العميق والأيمن (لصالح طلبة علم النفس) والسطحي والدافعية الخارجية (لصالح طلبة علم الاجتماع) المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

كما تم التوصل إلى أن الفروق المتعلقة بالأبعاد الثلاثة الأخيرة والمتعلقة بالأسلوب الأيسر والمتكامل والشامل قد جاءت غير دالة إحصائياً.

إلا أن الفرضية الخامسة التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى التخصص لم تتحقق.

إن هذه النتيجة تستدعي التوقف عندها قليلاً، إذ ساد الاعتقاد لدى الكثير بالتصاق أسلوب التعلم السطحي أو التحصيلي بالتخصصات الإنسانية والأسلوب العميق بالتعلم بالتخصصات العلمية، إلا أن الكثير من الدراسات بينت أن هذا الاعتقاد خاطئاً أو مجحفاً بحق التخصصات الإنسانية، إذ بينت هذه الدراسات أمثال دراسة بوساتو وآخرون Busato et al(1998) [1] أن طلبة التخصصات العلمية أكثر ميلا لاستخدام الأسلوب السطحي في التعلم، بينما كان طلاب التخصصات الإنسانية أكثر ميلا

[1] Busato,V,V & Prins,F.J & Elshout,j,j & Hamaker,C : Learning styles across-sectionl and longitudinal study in higher education " .British Journal of Education psychology. 1998. pp427-441.

لاستخدام الأسلوب العميق، بحيث أظهرت أن طلبة كلية الطب أكثر ميلاً لاتباع مفهوم إعادة الإنتاجية في التعلم، بينما طلبة قسم علم النفس أكثر ميلاً لاتباع منحى التعلم ذو المعنى .

هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يعود ذلك التقارب العام في النتائج التي تعبر عن عدم دلالة الفروق بين طلبة علم النفس وعلم الإجتماع فيما يخص أساليب التعلم المفضلة،إلى ظروف الحياة الاجتماعية والثقافية لكلا طلاب التخصصين،فضلاً عن تعرضهم لنفس ظروف البيئة التعليمية والتدريسية، والتي حالت دون ظهور فروق جوهرية في أساليب التعلم عامة بين التخصصين .

إلا أن المدقق في النتائج المتوصل إليها، يلتمس الفروق الدالة لصالح طلبة علم النفس فيما يخص أسلوب التعلم العميق والأيمن، فكما سبق الإشارة -على حد قول بيجز(2004) طلبة علم النفس الذين يتميزون بسيادة أسلوب التعلم العميق الذي يقوم على أساس الدافعية الداخلية،قد يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالإستنتاجات. إن الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على حفظ المواد الفصلية،فهم يعتمدون على الحافز جوهري للتعلم بفضول فكري فضلا عن البحث عن المكافأة الخارجية [1].

وقد يرجع سبب ذلك إلى وجود اهتمام من جانب الأساتذة في جعل البيئة التعليمية مناسبة للطلبة من خلال اهتمامهم بالعوامل المؤثرة في بيئة التعليم، المتمثلة في مراعاة خصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم، وتنوع في استعمال طرائق التدريس في عملية التعلم،إذ أن الأساتذة قادرين على إنشاء بيئة تعليمية ايجابية من خلال توفير وقت للطلبة في تعلمهم،ويزيدون من اندماج الطلبة في عملية التعلم [2].

ودائما حسب النتائج التفصيلية لدلالة الفروق بين التخصصين فيما يخص أساليب التعلم المفضلة، كان أسلوب التعلم الأيمن هو البارز لدى طلبة علم النفس، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن النموذجين النظريين متكاملين، ويمكن الدمج بينهما كما سبق التوصل إليه في نتائج اختبار الفرضية السابقة، وأسلوب التعلم الأيمن كما أشار إليه تورانس مرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ الذي يستخدمه هنا طالب علم النفس في الإكساب والمعالجة للمعلومات، وهؤلاء الطلبة يميلون لأن يكونوا غير محددين،بحيث يفضلون الأعمال غير المنتهية، والتي يستطيعون من خلالها الاستكشاف و الإبداع عن طريق استرجاع المعلومات المكانية ليحددوا الأفكار العامة التي توضح العلاقات في

[1] Biggs ; 2004: ibid .p352

[2] وولفولك، انيتا، ترجمة :صلاح الدين محمود علاّم :علم النفس التروي، دار الفكر، عمان،2010 ،950-951

صورة موجزة على إنتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية، ومن ثمة يستطيعون ابتكار شيء ما . بتصرف عن [1]

بينما كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح طلبة علم الإجتماع في أسلوبي التعلم السطحي والدافعية الخارجية، واللذان لديهما خصائص مشتركة تتمثل في نزعة طالب علم الإجماع لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي. وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة المتبنون لهذا الأسلوب يعتمدون على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل،وأنهم (طلبة علم الإجتماع) ينظرون إلى الدراسة في الجامعة على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل أو بهدف إرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين وليس البعد عن المشكلات أو إرضاء الذات أو تكوين الذات [2].

وفيما يخص الدراسات السابقة التي درست دلالة الفروق بين أساليب التعلم تبعا لتخصص الطالب،واتفقت مع النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية،هناك دراسة لعفاف سالم المحمدي (2017)، والتي استهدف إلى معرفة العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم واختيار التخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات من جامعة الملك سعود، منهم 204 طالبة من الكليات الإنسانية و 193 طالبة من الكليات العلمية، ومن بين النتائج المتوصل إليها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة الدراسة في نمط السيطرة الدماغية، باختلاف تخصصاهم [3] .

كما اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أسماء كامل (2011) [4]،والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص، و قد بلغ حجم العينة (220) طالبا بكلية التربية بالسويس، وبعد تطبيق مقياس أساليب التعلم أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية و طلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم السطحي و العميق .

و هذه النتائج تؤيدها أيضا الدراسة التي قام بها كل من محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف(2014) ،و التي كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق في أساليب التعلم لدى الطلاب تبعا للتخصص الدراسي، و قد تكونت عينة الدراسة من (180) طالبا و طالبة من السنة التحضيرية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية من مختلف الشعب العلمية والأدبية منهم (86)

[1] Torrance ; et al ;1978 .ibid.p365
[2] Biggs ; 2004: ibid .p349
[3] المحمدي: المرجع السابق ،ص134
[4] أسماء كامل : المرجع السابق

طالب من الشعب الأدبية و(94) طالبا من الشعب العلمية، و بعد المعالجة الإحصائية، أسفرت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تفضيل أساليب، التعلم لدى الطلبة تبعا لمتغير التخصص الدراسي .[1]

وتتفق أيضا هذه النتائج مع دراسة لعفاف سالم المحمدي (2017)، التي إستهدفت إلى معرفة العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم واختيار التخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات من جامعة الملك سعود، منهم 204 طالبة من الكليات الإنسانية و 193 طالبة من الكليات العلمية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم باختلاف نمط السيطرة الدماغية لصالح ذوي السيطرة الدماغية الأيسر،وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة الدراسة في نمط السيطرة الدماغية، باختلاف تخصصاهم [2] .

و من جهة أخرى تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصل إليها كل من رمضان محمد و إبراهيم الصباطي (2002)[3] من خلال الدراسة التي قاما بها بهدف التعرف على الفروق بين طلاب الجامعة ذوي التخصص العلمي و طلاب ذوي التخصص الأدبي فيما يخص أساليب التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (119) طالبا و طالبة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، و باستخدام مقياس أساليب التعلم أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص الأدبي و طلاب التخصص العلمي في استخدام أساليب التعلم السطحي و العميق .

6-6-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من أجل المقارنة بين درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير المستوى الدراسي (الثانية ليسانس، الثالثة ليسانس، الأولى ماستر، الثانية ماستر، دكتوراه)،وقد صيغت الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تعزى إلى المستوى الدراسي، وقد جاءت النتائج كما يلي:

[1] علي معشى و عبد الواحد يوسف :المرجع السابق،ص99
[2] المحمدي:المرجع السابق ،ص 134
[3] إبراهيم بن سالم الصباطي و محمد رمضان ، رمضان: الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل، 2002

الجدول رقم (42): نتائج إختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير المستوى الدراسي

أساليب التعلم المفضلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	277.50	4	69.38	0.491	غير دال
	داخل المجموعات	45505.47	322	141.32		
	الاجمالي	45782.97	326			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة إختبار "ف" المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم المفضلة قد بلغت 0.491 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول أن الفرضية السادسة التي تنص: تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي. لم تتحقق.

وهذه النتيجة تتفق مع بحث **وولهوس و بلير Woolhouse & Blaire (2003)** [1]

بهدف دراسة العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة، وتكونت العينة من (126) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (59) طالباً و(67) طالبة وبتطبيق قائمة هني وممفورد Honey& Mumford أظهر التحليل ما يلي: اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صديقي Siddiqui (2006) [2],في باكستان تحت عنوان : (Study Approaches of Students in Pakistan.طرق دراسة الطالب في باكستان)، حيث سعت الدراسة إلى معرفة طرق الدراسة التي يتبعها طلبة الدرجة الثالثة في باكستان، ومعرفة الفروق التي ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، والتخصص، ومستوى التعليم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين التي طورها بيجز

[1] عن: ربيعة جعفور ترزولت و حورية عمروني : أساليب التعلّم، مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي ، مجلة جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة،2013

[2] Siddiqui : ibid

وآخرون عام 1989،على عينة مكونة من الطلبة المتخرجين، وطلبة الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه، وأهم ما أشارت إليه النتائج إلى أن طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلا نحو الأسلوب العميق في التعلم، وتبين عدم وجود فروق في أساليب التعلم ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، ومستوى التعليم.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه هاسيرسي(2006) Hasirci [1] في دراسته التي هدفت إلى استقصاء مدى تنوع أساليب التعلم لدى طلبة التعليم العالي، فاختار عينة تتكون من 202 طالبا من طلبة احدى جامعات تركيا،موزعين بالتساوي على مستويين: طلبة السنة أولى وطلبة السنة الرابعة، وقد تم استخدام قائمة أساليب التعلم لكولبKolb،و أظهرت النتائج سيادة أسلوب التعلم التمثيلي في المرتبة الأولى من حيث الأفضلية،و آخرهم أسلوب تعلم المواءمة. كما أظهرت النتائج عدم دلالة الفروق في تفضيلات أساليب التعلم بين طلبة المستويين السنة الأولى والسنة الرابعة .

بينما نتائج دراسات سابقة أخرى تعارضت مع هذه النتيجة، بحيث أكدت وجود فروق دالة بين الطلبة في أساليب التعلم وفقاً للمستوى التعليمي لصالح المستويات الأعلى، مثل دراسة عبد الحميد (1994) ، دراسة حبشي (2001)[2] ، ودراسة الدردير (2004[3]) ، والتي سبق التفصيل في أهدافها ونتائجها.

6-7-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أن: هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب (فئات / أصناف) التفكير المفضلة (A –B-C-D) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية طبق اختبار كاي مربع (Chi-square Test) من أجل المقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التفكير المفضلة لديهم، للإشارة أنه تم تصنيف الطلبة في فئات أساليب التفكير وفق القيم المعيارية، وقد صيغت الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب (فئات / أصناف) التفكير المفضلة (A –B-C-D) لدى طلبة العلوم الاجتماعية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (43): نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث أساليب التفكير.

[1] عن : إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم حميدة : درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف-مجلة العلوم التربوية ،2015 ،ص 299-300

[2] حبشي :المرجع السابق

[3] الدردير :المرجع السابق

أساليب التفكير	التكرارات الملاحظة	التكرارات المتوقعة	قيمة كاي مربع	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
العقلاني	87	81.3	2.422	03	غير دال
التنفيذي	72	81.3			
العاطفي	77	81.3			
الابداعي	89	81.3			
المجموع	325	325	/		

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك اختلاف في تفضيلات الطلاب لأساليب التفكير الأربعة، حيث نجد أن هناك 87 طالباً يفضلون أسلوب التفكير العقلاني و72 طالباً يفضلون أسلوب التفكير التنفيذي و77 طالباً يفضلون أسلوب التفكير العاطفي أما عدد الطلبة الذين يفضلون أسلوب التفكير الإبداعي فقد بلغ عددهم: 89 طالباً.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم حساب قيمة إختبار- كاي مربع – والتي بلغت 02.422 وهي قيمة غير دالة إحصائيا بثلاث درجات حرية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن الفرضية السابعة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب (فئات / أصناف)التفكير المفضلة (A –B-C-D) لدى طلبة العلوم الاجتماعية لم تتحقق.

وللتفصيل والتدقيق أكثر في النتائج، كانت هناك محاولة أخرى في تصنيف الطلبة وفق المتوسط الحسابي، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول التالي :

الجدول رقم (44): تصنيف الطلبة حسب أساليب التفكير وفق المتوسط الحسابي

أقل من المتوسط	يساوي أو أعلى من المتوسط	أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الاجابات		النسبة % للعينة
				العدد	النسبة %	
		العقلاني A	63.8585	178	26.0	68.2
		التنفيذي B	69.8642	184	26.9	70.5
70 %21.1	261 %78.9	العاطفي C	64.6985	164	23.9	62.8
		الابداعي D	64.0278	159	23.2	60.9
		المجموع		685	100.0	262.5

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك 70 طالباً كانت درجاتهم أقل من جميع المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير الأربعة، ويمثل هذا العدد ما نسبته 21.1% من حجم العينة، كما يلاحظ أن هناك 261 طالباً جاءت درجاتهم تساوي أو أكثر من المتوسط الحسابي لأسلوب تفكير واحد على الأقل وهو ما نسبته 78.9 من عينة الدراسة.

يوضح الجدول أيضاً أن هناك العديد من الطلاب يعتمدون على أكثر من أسلوب تفكير واحد، وهو ما يفسر المجموع الكلي 685 والنسبة المئوية للعينة التي قدرت بـ: 262.5%، ما يدل على أن أغلبية الطلاب يمكن تصنيفهم في أكثر من أسلوب تفكير واحد،بمعنى أنهم يشتركون في أكثر من أسلوب تفكير، **لذلك جاءت الفروق غير دالة في فئات أساليب التفكير.**

لعل هذه النتيجة التي تظهر الاشتراك والتشابه في أساليب التفكير الراجعة إلى نشاط الجهاز العصبي لدى طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) تساعدهم في عملية التواصل والاتصال فيما بينهم، فقد أشار نيد هيرمان (Herrmann) من خلال خبرته إلى أن الأشخاص ذوي

الأمخاخ المتشابه يتواصلون بشكل جيد مع بعضهم البعض، والنظرية تصف إستراتيجيات للتغلُّب على المشكلات الناشئة عن سوء الإتصال أو عدم التوافق،بينما يتفق العلماء على الفروق بين النصفين الكرويين للمخ الأيسر الإستدلالي والأيمن المفاهيمي الإدراكي [1].

كما أجرى نيد هيرمان دراسة سنة(1976)Herrmenn ،حيث أوضح الإستبيان الذي طبقه على500,000 شخص في لندن لمعرفة أنماط التفكير المهيمنة لديهم، من منطلق أن لكل إنسان تفضيلاً أساسيا واحداً على الأقل، أي يهيمن على تفكيره أحد الأرباع الأربعة التَّالية: (A أو B أو C أو D)،وجاءت النتيجة كالتَّالي: (% 90) من الناس يفكرون بالأربعة أقسام السابقة، (% 60) يفكرون من خلال قسمين فقط، (% 30) يفكرون من خلال ثلاثة أقسام، (7%) يفكرون من خلال قسم واحد،) (3%يفكرون من خلال أربعة أقسام بشكل متساوي [2].

والمعروف أن أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام و المواقف التي تعترضهم، والمعروف أيضا أن أسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الطالب على حد قول ستيرنبرج : قد يستخدم عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب من موقف لآخر و من زمن لآخر[3].

ومنه، فإن طالب العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) لا يملك أسلوبا واحدا في التفكير، بل يملك عددا ومساحة واسعة ومتنوعة من الأساليب، والتي تتلاءم مع المهمات والمواقف التي يكون الطالب بصدد التعامل معها أثناء دراسته الجامعية.وهذه تعد إحدى الميزات لأساليب التفكير التي أشار إليها ستيرنبرج (2004) [4] وبن ناصر(2017) [5]، بحيث أن الفرد يمتلك بروفيلات من أساليب التفكير، وإن الأفراد لا يستخدمون أسلوب واحد فقط، بل يعملون على تغيير هذه الأساليب وفقا للموقف الذي يتعاملون معه، بالرغم من غلبة بعض الأساليب على شخصية الفرد.

[1] محمد نوفل :علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية ،2007،ص6

[2] نوفل، أبو عواد :المرجع السابق،ص 145

[3]Sternberg ;1992 .ibid.p 68

[4] ستيرنبرج : المرجع السابق

[5] بن ناصر:المرجع السابق

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى ما وضحه حبيب (1995) [1] حول بروفيلات أساليب التفكير، والتي صنفها إلى أربعة، يمكن من خلالها افتراض تصنيف طلبة العلوم الإجتماعية الذين أظهرت نتائج الدراسة أنهم منخفضون في درجاتهم على مقياس أساليب التفكير،و الذين ظهروا متعددو أساليب التفكير، فقد يتميز هؤلاء ب:

إما التفكير المسطح Flat Profile : أين الطالب صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك، فهو أقل عاطفية وانفعال، واقل قابلية للتنبؤ، ويمكن له أن يستخدم أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية وذلك عكس الطلبة ذوي التفضيلات القوية لأساليب التفكير فلهم تأثير قوي للشخصية. ويؤدي التفكير المسطح إلى الإتصاف باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه.

أو التفكير أحادي البعد :One Dimension Thinking **:** صاحب التفكير أحادي البعد يستخدم نوعا "واحدا "فقط من أساليب التفكير الأربعة.

أو التفكير ثنائي البعد Two Dimension Thinking : صاحب التفكير الثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الأربعة وتكشف هذه الأساليب عن الطرائق التي يفضل الطلبة استخدامها بكفاية وفاعلية.

أو التفكير ثلاثي البعد Three Dimension Thinking **:** صاحب التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أنواع فقط من أساليب التفكير الأربعة ولاشك أن الطالب ذا التفكير الثلاثي نادر الوجود نسبيا.

ومما تقدم، يمكن تصور أن هؤلاء الطلبة(علم النفس وعلم الإجتماع) قد يتصفون بالمرونة الأسلوبية في التفكير، وبالتالي هم أكثر تكيفا مع المواقف الدراسية في الجامعة .

وفي هذا الصدد أضاف كاظم وياسر(1999) [2] أنه لا يمكن النظر إلى فكرة السيطرة المخية على أنها ثنائية القطب، وإنما تمثل متصلا تتوزع عليه أنشطة السيطرة بنسب متفاوتة وعلى مواقع متدرجة على هذا المتصل، كغيره من المفاهيم النفسية كالذكاء وأنماط الشخصية والقدرات العقلية وغيرها.

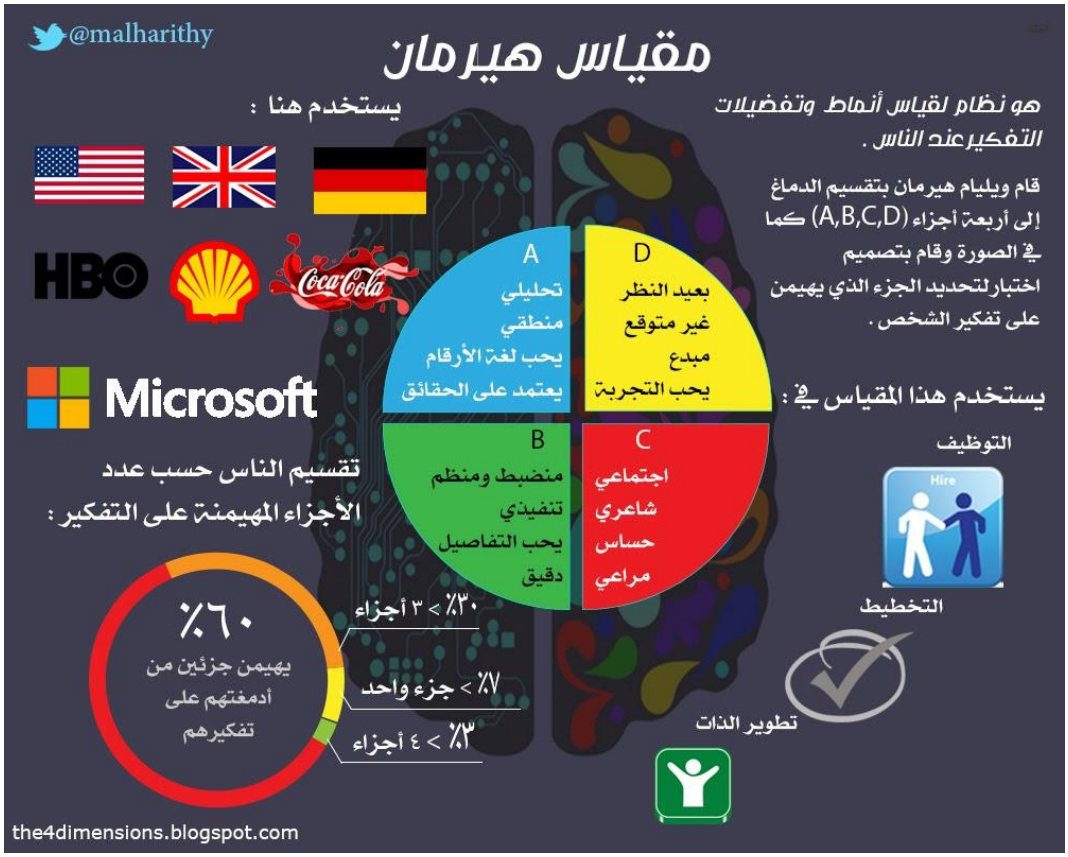
وهكذا يمكن الاستفادة من هذه الميزة للسيطرة المخية من حيث إمكانية تدريب الطلبة على أساليب التفكير المتعددة، بدلا من التركيز على أسلوب واحد مبددين بذلك الطاقة الكامنة لديهم.

وفي هذه الوجهة توصلت دراسة آدمز [3] (2003) Adams ، الذي اعتمد في دراسته على مقياس هيرمان Herrmann ، لغرض معرفة مدى شيوع السيطرة الدماغية بين الأفراد،وتوصل

[1] حبيب: المرجع السابق ،ص241-بتصرف
[2] عن: بركات:المرجع السابق،ص 9

[3] Adams: ibid

إلى مجموعة من الحقائق، منها: أنّ (60 %) من الأفراد لديهم سيطرة دماغية لجزأين من الدماغ، وأن (30 %) من الأفراد لديهم سيطرة لثلاثة أجزاء من الدماغ، في حين أن (7 %) من الأفراد لديهم سيطرة لجزء واحد من الدماغ، بينما يوجد (3 %) من الأفراد لديهم سيطرة دماغية في الأجزاء الأربعة للدماغ؛ بمعنى أن لديهم سيطرة دماغية متوازية.



الشكل رقم (9): مقياس هيرمان

كما بين Adams أنه لا توجد صورة فضلى أو مثلى لأسلوب التفكير، وفي السياق نفسه، أورد آدمز[1] نقاط القوة لأنماط التفكير لكل جزء من أجزاء الدماغ الأربعة؛ إذ يتميز أسلوب تفكير الطلبة الذين يسود لديهم الجزء الأيسر العلوي (العقلاني -A) من الدماغ بجمع المعلومات، وتحليل القضايا، وتشكيل النظريات، والقياس الدقيق والضبط، وحل المشكلات من خلال المنطق، والقدرة على التحليل المالي واتخاذ القرارات، والفهم التقني للأجزاء، والتعامل مع الأرقام والإحصاء.

[1] عن: رواشدة وآخرون: المرجع السابق،ص364

فيما يتميز أسلوب تفكير الطلبة الذين يسود لديهم الجزء الأيسر السفلي التنفيذي B من الدماغ بإيجاد منظور محدد للحركة، ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة، وإجراء القياسات باتساق ومعالجتها، والقدرة على تقديم المبادرات وقيادتها والإشراف عليها، وقراءة التفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود، ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها، والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم .

أمّا أسلوب تفكير الطلبة الذين يسود لديهم الجزء الأيمن السفلي من الدماغ العاطفيC فيتميز بمجموعة من نقاط القوة، منها: الاعتراف بالمشكلات الشخصية، وقراءة مشاعر الآخرين، والقدرة على توظيف الحدس لاستكشاف مشاعر الآخرين، وفهم لغة الجسد، والقدرة على إثارة الحماس لدى الآخرين، والقدرة على التأثير والإقناع والمصالحة بين الأفراد، والتعليم، والمشاركة (Sharing) والفهم الانفعالي للأجزاء والمكونات مع أخذ القيم Values بعين الاعتبار.

في حين يتميز أسلوب تفكير الطلبة الذين يسود لديهم الجزء الأيمن العلوي الإبداعي D من الدماغ بمجموعة من نقاط القوة، منها: رؤية الصورة الكبيرة، والاعتراف بالاحتمالات الجديدة، وتحمل الغموض، والقدرة على إيجاد التكامل بين الأفكار والمبادئ، وتركيب الأجزاء غير المتماثلة بطريقة جديدة وغير مألوفة، والقدرة على الاختراع والإبداع في حل المشكلات والقضايا، ومهارة حل المشكلات من خلال الحدس.

6-8-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أن: متوسط الرتب لأسلوب التفكير من الصنف (B) والصنف (C) أعلى من متوسط الرتب لبقية أصناف أساليب التفكير,أي أسلوبي التفكير من الصنف (B) والصنف (C)هما المفضلان والسائدان لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

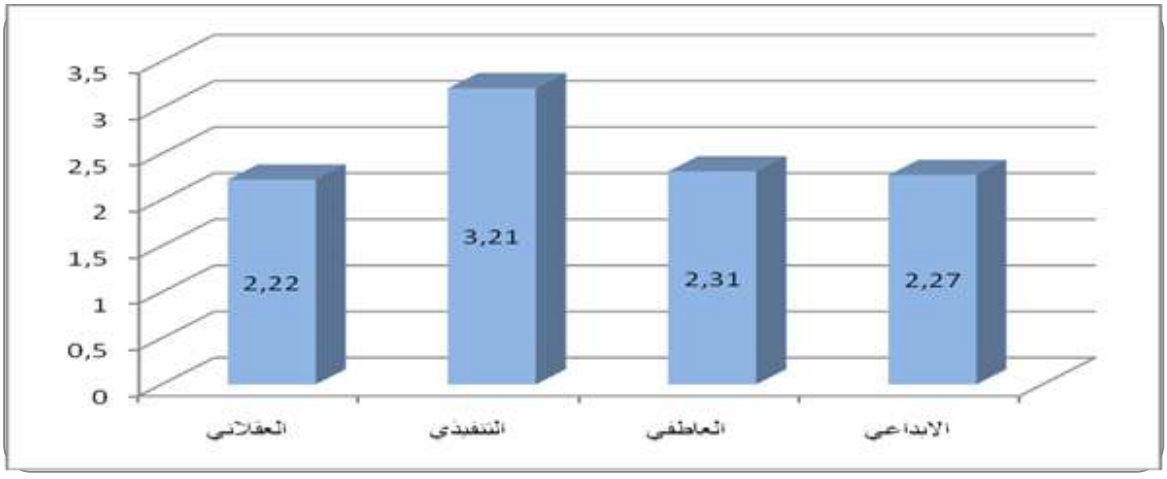
وللتحقق من هذه الفرضية بتطبيق معامل ارتباط Fridman من أجل الكشف عن أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة العلوم الاجتماعية،وجب صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب أصناف أساليب التفكير، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (45): ترتيب(رتب)أساليب التفكير لدى طلبة العلوم الإجتماعية

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	الرتبة	حجم العينة	قيمة كا² المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العقلاني	64.05	9.31	2.22	4	324	134.46	03	0.000

A								
التنفيذي B	69.86	10.78	3.21	1				
العاطفي C	64.89	10.51	2.31	2				
الابداعي D	64.03	9.34	2.27	3				

يتضح من خلال الجدول رقم (45) أن متوسط الرتب بالنسبة لأسلوب التفكير التنفيذي قد جاء في المرتبة الأولى، حيث بلغ 3.21 وهو أكبر بقليل من متوسط الرتب الخاص بأسلوب التفكير العاطفي الذي جاء في المرتبة الثانية إذ قدر بـ 2.31 ويأتي في المرتبة الثالثة أسلوب التفكير الإبداعي الذي بلغ متوسط الرتب الخاص به: 2.27. أما أسلوب التفكير العقلاني فقد بلغ متوسط الرتب الخاص به 2.22 وهو أقل من متوسطات الرتب السابقة وبذلك يحتل المرتبة الرابعة لدى طلبة العلوم الاجتماعية. والتمثيل البياني رقم (20) يوضح ذلك :



الشكل رقم (20): توزيع أساليب التفكير المفضلة بالمدرجات البيانية

كما يلاحظ من خلال نفس الجدول أن قيمة اختبار كا^2 جاءت دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.001$.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول أنه تم التأكد بنسبة تفوق 99% من أن أسلوب التفكير التنفيذي (B) هو الأسلوب المفضل لدى طلبة العلوم الإجتماعية، ويليه أسلوب التفكير العاطفي (C)، وبهذا تكون الفرضية الثامنة قد تحققت.

وعليه يتضح من خلال هذه النتائج أن طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلوم التربية) يهيمن لديهم أثناء دراستهم الجامعية أسلوب التفكير المرتبط بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ بالدرجة الأولى، والذي اصطلح عليه هيرمان Hermann (1996) بعدة مصطلحات وهي: الموجه، المخِّطط والمنظَّم التسلسلي و التنفيذي الإجرائي، و اعتمدت الدراسة الحالية لهذا الأسلوب مصطلح التنفيذي الذي رمز له بالرمز(B) ، ويمتاز الطالب الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه، حسب نوفل وأبو عواد(2007) [1] والتي أغلبها(الميزات) تعبر عنها العبارات الموجودة في مقياس هيرمان الذي قامت الدراسة الحالية بتعديله -كما سبق الإشارة - بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، ويحب أن تكون الحقائق مرتبة ومنظمة، وبيئة العمل مستقرة وثابتة ,ويشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة , ويميل إلى انجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب وبناءاً عليه، فان الطالب الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي للدماغ سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية، ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، ولديه أولوية بالنسبة للأمن , كما يمتاز الطالب الذي لديه هذا النمط من التفكير بقراءته للتفاصيل الدقيقة في الوثاق والعقود ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها , والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم.

وبالنسبة للطلبة في تخصص العلوم الإجتماعية، لما كان الهدف من تدريس محتوى الدراسات الاجتماعية متعدد الأشكال، حيث أنه يتضمن عدداً من ميادين العلوم الاجتماعية، وهي التاريخ، والجغرافيا، وعلم الإنسان، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والدين، والقانون والاقتصاد،وغيرها ليس حفظه أو المساعدة على تذكره لاسترجاعه عند الحاجة، فإنه يدرَس من أجل أن يتعلم المتعلمون أدوارهم كمواطنين، ينفذون هذه الأدوار داخل البيت والصف والمجتمع الذي يعيشون فيه، ويفهمون الحقوق والمسؤوليات، ويمتلكون المعارف والقدرات والاستعدادات اللازمة للعمل مع الآخرين والانخراط في مجتمعهم لضمان المحافظة عليه [2].

[1] نوفل وأبو عواد : المرجع السابق ،ص144 - 145

[2] سميح الكراسنة : معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،2007 ،ص125-141 بتصرف

ولأن العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية على اختلاف فروعها وتخصصاتها تعد من المفعلات الأساسية لعملية التنمية الاجتماعية في بلادنا، مما يستوجب الانسجام بين المضامين التعليمية والقضايا الأساسية للمجتمع، لا من الجانب النظري التنظيري، وإنما من خلال الممارسات والتطبيقات الواقعية، من اجل إيجاد علوم اجتماعية تتماشى مع اهتماماتنا وتطلعاتنا، ولا يتأتى هذا المطلب إلا بتطعيم هذه العلوم بقيم مجتمعنا واهتماماته الكبرى في الحياة، أثناء بناء برامج التكوين الرسمية، ومن خلال إعداد عروض التكويـــن [1].

ومن بين الدراسات السابقة التي اهتمت باستقصاء أساليب التفكير حسب نظرية أو مقياس هيرمان لدى طلبة الجامعة، واتفقت مع هذه النتيجة، دراسة محمد نوفل و فريال أبو عواد(2007)[2]، إذ بعد تطوير مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية في البيئة الأردنية على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، أظهرت النتائج شيوع نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر السفلي(B)، يليه نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ (A). ومن جهة أخرى فقد كان نمط السيطرة المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ أكثر شيوعا من نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الأيمن .

كما تتفق النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع دراسة ستين وماري [3] (2003) Steyn & Maree كان النمط B التنفيذي الأكثر شيوعا لدى طلبة كلية الهندسة.

ثم جاء، حسب نتائج الدراسة الحالية في الرتبة الثانية الطلبة الذين سيطر عليهم أسلوب التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ، والذي اصطلح هيرمان (1996) Herrmann عليه بعدة مصطلحات وهي: المشاعري والعاطفي والإجتماعي والبين- شخصي والتفاعلي، وإعتمدت الدراسة الحالية على مصطلح العاطفي ويرمز له بالرمز (C) ويمثل أسلوب التفكير الاجتماعي، ويمتاز الطالب الذي يسود لديه هذا الأسلوب حسب رواشدة وآخرون(2010) [4] بالخصائص التالية، -والتي أغلبها تعبر عنها العبارات الموجودة في مقياس هيرمان الذي قامت الدراسة الحالية بتعديله كما سبق الإشارة : متعاطف ولديه حدس (Intuitive) تجاه الناس، وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية، ويمتلك القدرة على إستعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الإتصال عن طريق لغة الجسد والأعضاء (Language Body)، وتجميل الوجه والتعابير ويشعر

[1] النـوي بالطاهـر :العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية ودورها في تنمية المجتمع ،المركـز الجامعي بالوادي، بدون سنة ،ص11

[2] نوفل و أبو عواد،2007 :المرجع السابق

[3] Steyn, T., & Maree .J: A profile of first – year student Learning. 2003

[4] رواشدة وآخرون : المرجع السابق ،ص364

بالتعاطف مع الآخرين، ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليس بطريقة منطقية، إضافة إلى شعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديد ة، و عليه فإن الطالب الذي يميل إلى تفضيل نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ لديه تعاطف مع الناس والأحداث ويمتلك القدرة على قراءة لغة الجسد و الاستمتاع بالتفاعل مع المجتمع الذي يحيا فيه .

ومن العوامل التي قد يكون لها التأثير الأول في هذه النتيجة،هو كما أشار ستيرنبرج [1] أن العامل الأول في التأثير في أساليب التفكير هو الثقافة،إذ أن بعض الثقافات تميل إلى تعزيز أساليب معينة بخلاف ثقافات أخرى، فالمجتمع الأميركي مثلا يميل إلى الأسلوب التشريعي والتحرري، أما المجتمع الياباني فيميل إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة و يُعاقِب الأسلوب التحرري، في حين تشجع بعض المجتمعات المتعلمون على طرح الأسئلة عما تعلموه .

ولهذه الاختلافات تأثير كبير في نمو أساليب التفكير، يجعل تحديد أساليب تفكير الطالب صعبًا من دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها.

كما يمكن لنوع التعليم أن يؤثر في أساليب التفكير،إذ يرى سترينبرغ (1997)أن المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة و تشجيع للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة.، كما نادرا ما يتم تشجيع الإستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم.

بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زينل وشعيب وعثمان (2004) بهدف التعرف على أساليب التعلم والتفكير الأكثر تفضيلا لدى عينة من طلبة جامعة سايتر بماليزيا، حيث تم تطبيق مقياس هيرمان للسيادة الدماغية لمعرفة أساليب التعلم والتفكير وذلك على عينة مكونة من 30 طالبًا تخصص العلوم والفنون . هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة يستخدمون النصف الأيسر في تعلمهم أكثر من النصف الأيمن وخاصة في الربع **QA** أي أنهم يفضلون التفكير التحليلي والمنطقي، أما في الربع**QD** فإنهم يفضلون التفكير الإبتكاري والحدسي [2].

كما تتعارض مع دراسة

Marie CHEDRU, & Alain Le MEHAUTE (2009) [3] بفرنسا على عينة من طلبة مدرسة المهندسين،حيث طبقا مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية(HBDI) ، وأهم النتائج المتوصل إليها

---

[1] Sternberg, 2009 :ibid.p 100-107

[2] ميرفت بنت محمد حمزة السليمان:أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية ،، 1433ه-2012 ،ص51

[3]Marie CHEDRU, Alain Le MEHAUTE: Le modèle des dominances cérébrales de Ned Herrmann et l'accompagnement à l'autonomie - Application dans une école d'ingénieurs, ISMANS, Paris ,2009.

هي : شيوع السيطرة الدماغية اليسرى لدى عينة الدراسة بنسبة(% 54.5) ،ثم تليها السيطرة الدماغية اليسرى بنسبة(% 45.5) ،كما توزعت متوسطات درجات أنماط التفكير حسب الترتيب التالي :النمط (A)بمتوسط حسابي قدره (21.71)، يليه النمط (D)بمتوسط حسابي قدره(47.07) ، ثم النمط (B) بمتوسط حسابي قدره(47.22) ، و أخيرا النمط (C) بمتوسط حسابي قدره (27.22) .

6-9-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أن: هناك فروق دالة إحصائيا بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تبعا للتخصص.

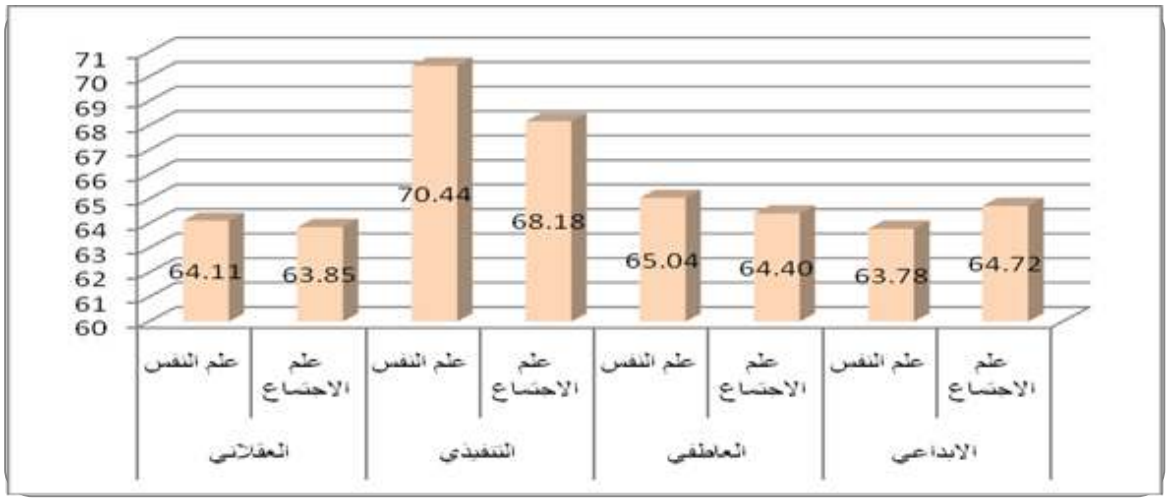
وللتحقق من هذه الفرضية طبق اختبارT لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التفكير وأبعاده، بعد صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التفكير وأبعاده، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (46): نتائج إختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة علم النفس وطلبة علم الاجتماع في مقياس أساليب التفكير وأبعاده

مقياس أساليب التفكير وأبعاده	نوع التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
العقلاني	علم النفس	241	64.12	9.74	0.22	322	غير دال
	علم الاجتماع	83	63.86	7.98			
التنفيذي	علم النفس	241	70.44	11.32	1.65	322	غير دال
	علم الاجتماع	83	68.19	8.87			
العاطفي	علم النفس	241	65.05	11.15	0.47	322	غير دال

	علم الاجتماع	83	64.41	8.45			
الإبداعي	علم النفس	241	63.78	9.80	0.78	322	غير دال
	علم الاجتماع	83	64.73	7.85			
الدرجة الكلية	علم النفس	241	263.40	35.61	0.52	322	غير دال
	علم الاجتماع	83	261.17	26.07			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك 241 طالباً من تخصص علم النفس بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس أساليب التفكير 263.39 بانحراف معياري قدره 35.60، كما قدر عدد الطلبة من تخصص علم الاجتماع بـ 83 طالباً وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس أساليب التفكير 261.16 بانحراف معياري قدره: 26.06، وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بطلبة تخصص علم النفس.والشكل رقم(21) يوضح ذاك :



الشكل رقم (21): توزيع أساليب التفكير وفق التخصص الدراسي بالمدرجات البيانية

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ 0.52 بدرجات حرية 322، وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ويلاحظ أيضاً من خلال الجدول أن الفروق المتعلقة بأبعاد(فئات أو أصناف) أساليب التفكير الأربعة وفق التخصص قد جاءت كلها غير دالة إحصائياً.

وبناءاً على ما سبق يمكن القول بأن الفرضية التاسعة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير المفضلة تبعا للتخصص لم تتحقق.

فالإعتقاد في الدراسة الحالية كان يتفق مع ما اعتقدته مكارثي McCarthy(1996) أن أهمية السيطرة الدماغية تظهر من خلال ارتباطها بنمط التفكير لدى الأفراد والمناهج الدراسية، بالإضافة إلى اختيار المهن والتخصصات الاكاديمية، حيث أن الأفراد يختارون المهن والفروع الأكاديمية (علمي أدبي، زراعي صناعي تجاري تمريضي) بناءا على توافق أنماط تعلمهم وتفكيرهم وسيطرة إحدى نصفي الدماغ لديهم، وأن المواضيع الأكاديمية مثل الفنون والعلوم الإجتماعية، وفن العمارة، تحتاج إلى نمط التفكير الشمولي، مما يجعلها أكثر ملاءمة لأصحاب السيطرة الدماغية اليمنى، في حين مواضيع الهندسة واللغة والرياضيات تعمد على التسلسل المنطقي، ومن ثمة فهي تناسب أصحاب السيطرة الدماغية اليسرى [1].

وقد أشار هيرمان[2] (2002) Herrmann إلى أن المواضيع الأكادمية مثل الفنون، و العلوم الإنسانية، وفن العمارة، حسب اعتقاد بعض الباحثين تحتاج إلى نمط التفكير الشمولي، مما يجعلها أكثر ملائمة للطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى، بينما المواضيع الأكادمية مثل العلوم و الهندسة، واللغة، والرياضيات، تؤكد على المنطق و التسلسل المنطقي، مما يجعلها تناسب الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليسرى.

والنتيجة المتوصل إليها تتفق مع دراسة غالب(2001)[3] التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية جامعة صنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصصي الرياضيات والعلوم الاجتماعية فيما يخص أساليب التفكير , وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 222 طالب،وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصل الباحث الى عدم وجود اثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة، كما أظهرت النتائج أن أسلوب التفكير المسيطر من بين أساليب التفكير هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير ثنائي البعد والمسطح، وهذا يعني إن اغلب أفراد العينة يستعينون بأسلوب واحدة فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمرون بها سواء بمناسبة أو بغير مناسبة.

وتتوافق النتائج أيضا مع دراسة اللهيبي 2000 ودراسة السبيعي 2001 التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص . و لا تتفق مع النتائج التي توصل إليها

[1] المحمدي: المرجع السابق،ص 136-137

[2] Herrmann, N: The Creative Brain. 2002. retrieved 14 octobre, 2014, from: www.HBDI.com

[3] عن :الجُميلي: المرجع السابق،ص 86

طاحون (2003) في الشطر الأول من الدراسة التي أجراها على عينة من طلبة جامعة بمصر و عينة أخرى من طلبة بجامعة السعودية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين التخصصات الدراسية و طريقة تفكير الطلبة، في حين تتفق مع نتيجة الشطر الثاني من الدراسة و الخاصة بالعينة السعودية، حيث أن طاحون توصل إلى عدم، وجود فروق بين تخصصات الطلبة و بين أساليب تفكيرهم [1].

كذلك نتائج الدراسة الحالية تتعارض مع نتائج الدراسة التي قامت بها أمينة شلبي (2002) و التي كانت حول بروفيلات أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى الطلبة و هل تتأثر بالتخصص الدراسي للطلبة، حيث طبقت مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير(الصورة الطويلة)، على عينة من الطلبة قدرت ب 417 طالبا و طالبة، و قد أظهرت النتائج وجود تأثير لعامل التخصص الدراسي للطلبة على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج [2].

و هذه النتيجة تبدو منطقية لان كلا التخصصين يشتركان في انتمائهما إلى كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، وبالتالي من الطبيعي أن لا تكون هناك فروقا دالة إحصائيا بين التخصصين فيما يخص أساليب التفكير، فهناك إتفاق مع نوع الدراسة الأكاديمية التي يتلقاها الطلبة في التخصصات الإنسانية والإجتماعية، حيث تكون المواد محددة والتغيير فيها نسبي ولا تحتاج الغوص في التفاصيل والجزئيات الدقيقة كما هو الحال في التخصصات العلمية.

وقد يعود ذلك إلى التقارب في ظروف الحياة الاجتماعية والثقافية لكلا طلاب التخصصين علم النفس وعلم الإجتماع، فضلاً عن تعرضهم لنفس ظروف البيئة التعليمية والتدريسية التي تحول دون ظهور فروق في أساليب التعلم بين التخصصين

6-10-عرض ومناقشة نتائج اختبار الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية العاشرة على أن: تختلف أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من أجل المقارنة بين درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير المفضلة حسب متغير المستوى

[1] صبري الطراونة و محمد أمين القضاة : العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،91 ،ص2014

[2] عن: الدردير: المرجع السابق ،ص :189 – 190

الدراسي (الثانية ليسانس، الثالثة ليسانس، الأولى ماستر، الثانية ماستر، دكتوراه)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (47): نتائج اختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير المفضلة حسب متغير المستوى الدراسي

أساليب التفكير المفضلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	969.94	4	242.485	0.183	غير دال
	داخل المجموعات	425109.62	320	1328.468		
	الاجمالي	426079.56	324			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار"ف" المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير المفضلة قد بلغت 0.183 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول أن الفرضية العاشرة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تبعا للمستوى الدراسي لم تتحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزعبّي وشريدة (2007) التيَ هدفت إلى استقصاء أسالُب التفكيُر الشائعة التَّي يستخدمها طلبة جامعة الحسُين بن طلال فَي مختلف المواقف وعلاقاتها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الّدراسَي، وتكونت عُنة الدراسة من 140 طالبا وطالبة من الكليات العلمُية والإنسانية ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائُية ببُن الذكور والإناث فَي أساليُب التفكُير وكذلك الأمر لدى التخصص والمستوى الدراسَي بل أظهرت فروقا بسُيطة بيُن المتوسطات [1].

وهذه النتيجة تعزى في اعتقاد الطالبة الباحثة بالدرجة الأولى إلى أن أساتذة التخصصين لديهم طموح نحو رفع المستوى التفكيري لكل الطلبة مهما كان مستواهم الدراسي، لأن من المسلمات أن مهمة الأستاذ أثناء الدرس تتحدد كمدرب على التفكير، أين ينظم موقف التعلم يساعد فيه الطلبة على

[1] عبد الله طلال الزعبي ،محمد، شريدة : أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدّراسي ،ًمجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، 2007 ،ص189

الأعمال الذهنية بأقصى فاعلية، وتنظيم هذا التفاعل إلى أن يحقق الطلبة بدون استثناء نموا وتطورا عمليا وذهنيا وخبراتيا، وطالما أن للأستاذ هذا الدور الهام، كان عليه أن يدرك ويستوعب خصائص الطالب المفكر الذي يوظف آلة تفكيره أقصى توظيف، و ذلك بهدف تنمية شخصيات مفكرة .

وبذلك يكون الأستاذ الجامعي المدرَب لتفكير الطالب في كل المستويات التعليمية، عندما يشكل بيئة دراسية ثرية وغنية مثيرة لأساليب تفكير متنوعة، ومرحبة بتأمل الطلبة وتصوراتهم ومشجعة لهم على التروي والاتزان ومتيحة لركوب الصعب والتعامل مع الغريب والجديد والغامض، وتكون الحصة الدراسية جراء ذلك مختبرا يمارس فيه الطالب حيويته ونشاطه وفرديته و يدرب فيها على الاستقلال والتميز.

11-6-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الحادية عشر على أن: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية تتأثر بأساليب التفكير المفضلة لديهم.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من أجل المقارنة بين درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير أساليب التفكير (عقلاني، تنفيذي، عاطفي، إبداعي)،وقد تم صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم تأثر أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية بأساليب التفكير المفضلة لدى نفس الطلبة، فكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (48): نتائج اختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير أساليب التفكير (عقلاني، تنفيذي، عاطفي، إبداعي)

أساليب التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2852.23	3	950.74	0.917	غير دال
	داخل المجموعات	332723.38	321	1036.52		
	الاجمالي	335575.61	324			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة إختبار" ف " المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم قد بلغت: 0.719 وهي قيمة غير دالة احصائياً.

وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول بأن الفرضية الحادية عشر التي تنص على أن أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تتأثر بأساليب التفكير المفضلة لديهم لم تتحقق.

فهذه النتيجة تظهر أن تصنيفات أساليب التفكير المجتمعة وفق النموذج النظري لهيرمان لم تساهم ولم تتدخل في تصنيفات أساليب التعلم المجتمعة وفق النموذجين النظريين لبيجز وتورانس.

فالإعتقاد هنا تمحور في الأساس من أهمية أساليب التفكير، و التي لا تقتصر على الجانب التعليمي والمهني، بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة، فنحن نحتاج في حياتنا إلى استخدام أساليب التفكير في المنزل أو المدرسة أو الجامعة أو العمل من اجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه .

وهذا ما أشار إليه السرور[1] (1996) أن أساليب التفكير لها تأثير مستمر على نواحي معرفية وغير معرفية في الشخصية، و أسلوب التفكير السليم ينمي قدرة الفرد على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات .

وأضاف السكري والهجين(2006) [2] إلى أهمية دراسة أساليب التفكير في أنها توجه وتتحكم في كيفية استخدام الفرد لذكائه وقدراته المعرفية المختلفة، بما يؤثر على حياة الفرد الدراسية، ودراسة العوامل المرتبطة بهذه الأساليب يمدنا بالطرق السليمة لتطويرها والتحكم فيها بما يفيد الفرد في استخدام أفضل الأساليب للوصول إلى أفضل النتائج .

كما وضح (2000), Cano & Hewitte [3] في هذا الصدد أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم، لأن التعلم مرتبط بالتفكير , والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم .

وقد أشارت دراسات هيرمان [4] إلى أن بفهم النمط التفكيري المفضل لدى الطلبة يمكن للأستاذ أن يفهم أكثر كيف يتعلّم طلبته، وكيف يتخذون القرارات، وكيف يحلّون المشكلات، وكيف يتواصلون، ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يعملونها.

---

[1] نادية هايل السرور : فاعلية برنامج (المستر ثنكر)لتعليم التفكير في تنمية المها رات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ،1996،ص4

[2] محمد عماد الدين السكري ، و عادل عبد الفتاح الهجين: ،سمة الذكاء الوجداني وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا ،2006 ،ص 3

[3] Cano & Hewitte :ibid.p 413

[4] عن: بلكرد:المرجع السابق،ص 98

لعل ما تقدم كان من المبرَرات التي أدت بالطالبة الباحثة إلى صياغة هذه الفرضية، إلا أن نتائج اختبارها التي أكدت عدم تحققها، لم تتفق مع العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة خاصة العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير باختلاف تصنيفاتها وفق أطر أو نماذج نظرية مختلفة، كدراسة زهانج (2000) و التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى ستيرنبرج و أساليب التعّلم لدى بيجز لدى طلبة جامعتين بالولايات المتحدة الأمريكية و بلغ حجم العينة (132) طالب، و طالبة و تم استخدام قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65 فقرة)، و التي أعدها ستيرنبرج و واجنر عام 1992 و استبانه بيجز لقياس أساليب التعّلم، و في الأخير توصل الباحث إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب، التفكير و أساليب التعّلم [1].

و دراسة ستيرنبرج و زهانج (2000) و التي كان الهدف منها التعرف على العلاقة المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير و نظرية بيجز لأساليب التعّلم لدى عينة من طلبة جامعة هونج كونج و التي بلغ حجمها (854) طالبا، و عينة من طلبة جامعة نانجنغ في الصين بلغ عددها(215) طالب، و استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير المعدة من طرف ستيرنبرج و قائمة أساليب التعّلم لبيجز، و خلص الباحث في نهاية الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أساليب التعّلم في ضوء نظرية بيجز، كما توصل الباحث إلى أ ن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعّلم لدى بيجز [2].

وأيضا دراسة كانو وهويت (2000) Cano, F & Hewitte بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم،.وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالإنجاز لدى عينة مكونة من (210) طالب لإحدى الجامعات الأمريكية.،وقد طبقا قائمة أساليب التفكير ل ستيرنبرج و واجز 1991 وقائمة أساليب التعلم ل مارشال وميجيت، وأهم النتائج المتوصل إليها :هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. ويرتبط تحصيل الطلاب الأكاديمي بأساليب التفكير[3] .

وكذا دراسة الدردير (2004) و التي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بأساليب التعّلم في ضوء نظرية بيجز لدى كلية التربية بقنا بمصر، حيث بلغت عينة الدراسة (176) طالب و طالبة، و قد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرج و واجنر، و قائمة أساليب التعّلم لبيجز، و بعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى وجود علاقة

[1] الجميلي: المرجع السابق،ص93
[2] عن: محمد أبو هاشم :المرجع السابق ،ص14
[3] علي عصام الطيب : أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ،عالم الكتب ط1، القاهرة، 2006،ص 98

ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التفكير و أساليب التعّلم، بمعنى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير لستيرنبرج و أساليب التعّلم لبيجز [1].

والنتيجة نفسها معارضة لنتائج دراسة كريمان منشار(2004)[2] التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكر، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكر، ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدل طلاب الجامعة بكلية التربية ببنها، والتي أجريت على (323) طالبا، استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير التي أعدها" ستًرنبرج وواجنر"، وترجمها عبد العال وأبو سريع1999، وأيضا استخدمت الباحثة استبيان عادات الدراسة الذي أعده بيجز وترجمه إلى العربية أبو سريع وآخررون (1995) ، وكذلك استخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلم لتورانس "وزملاؤه وترجمها إلى العربية مراد 1988،وأشارت النتائج إلى وجود العديد من معاملات الارتباط الموجبة الدالة إحصائيا بين عدد من أساليب التعلم وأساليب التفكير.

كما لم تتفق النتيجة مع ما توصل إليه الباحث وقاد (2006) من خلال الدراسة التي قام بها بهدف الكشف عن أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعّلم، و أجريت الدراسة على عينة من طلبة إحدى الجامعات بمكة المكرمة، حيث بلغ حجم العينة(1760) طالب و طالبة، و بعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير و أنماط التعّلم [3].

بالإضافة إلى دراسة السيد أبو هاشم (2008) [4]، هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة،تكونت العينة من 318 طالب، وطبق قائمة أساليب التعلم لكولب و ماكارثي (2005) وقائمة أساليب التفكير لسترينبرغ و واجنز(1991)، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم والتفكير، وتمايز أساليب تعلم طلبة الجامعة عن أساليب التفكير .

وفي حدود اطلاع الطالبة الباحثة لم تجد دراسات سابقة تتفق مع النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية .

6-12-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الثانية عشر:

[1] الدردير:المرجع السابق
[2] كريمان منشار:المرجع السابق
[3] الطراونة و القضاة :المرجع السابق،ص92
[4]السيد أبو هاشم :المرجع السابق

تنص الفرضية الثانية عشر على أن: هناك فروق ذات دلالة احصائية بين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية طبق اختبار كاي مربع (Chi-square Test) من أجل المقارنة بين الطلبة من حيث طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظرهم، وتم صياغة الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، فجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (49): نتائج اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمقارنة بين الطلبة من حيث طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية.

طرق التدريس	التكرارات الملاحظة	التكرارات المتوقعة	قيمة كاي مربع	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التفاعل اللفظي	56	65.4	24.086	04	0.000
العمل الجماعي- التعاوني	59	65.4			
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	50	65.4			
التدريس التكنولوجي	62	65.4			
الإلقاء والتلقين	100	65.4			
المجموع	327	327	/		

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك اختلاف في طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، حيث وجد أن هناك 56 طالباً يرى أن التفاعل اللفظي هو طريقة التدريس الشائعة و59 طالباً يرى أن العمل الجماعي- التعاوني هو طريقة التدريس الشائعة و50 طالباً يرى أن الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية هو طريقة التدريس الشائعة، كما يلاحظ أن هناك 62 طالباً يرى أن التدريس التكنولوجي هو طريقة التدريس الشائعة. أما عدد الطلبة الذين يعتبرون بأن الإلقاء والتلقين هي طريقة التدريس الشائعة، فقد بلغ عددهم 100 طالباً.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم حساب قيمة إختبار- كاي مربع – والتي بلغت 24.086 وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى أقل من 0.01 بأربع درجات حرية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه تم التأكد بنسبة تفوق 99% من أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، لصالح الطريقة المعتمدة على الإلقاء والتلقين، أي أن أغلب الأساتذة يعتمدون على طريقة الإلقاء والتلقين في عملية التدريس حسب وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، مع العلم أن التحقق من الفرضية الموالية (13) قد يثبت ذلك .

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن الفرضية الثانية عشر التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، قد تحققت.

من المعروف أن طرق التدريس تعد إحدى عناصر المنهج المهمة التي يستعملها الأستاذ الجامعي لتحقيق سلوك متوقع لدى الطلبة، فهو الذي يقع على عاتقه اختيار الطريقة الفضلى من بين مختلف الطرائق والاستراتيجيات والأساليب المختلفة، وهذا يتطلب منه أن تكون لديه معرفة جيده بالمصادر والنظم وأساليب وطرق التدريس المختلفة ليختار بحكمه ما يصلح لغرض خاص أو يرفض ما لا يناسب سواء أكان من القديم أم من الحديث ويكيف طرقه بحكمة بدلاً من أتباع طريقة بعينها .

ويرى الحكمي (2004) أن في العديد من الجامعات هنالك أساليب مختلفة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس ,تُستَخدم كلها أو بعضها باختلاف الجامعات،منها التقويم عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام،التقويم الذاتي،التقويم عن طريق الزملاء وتقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس والذي يُعتبر أصدق أنواع التحكيم وأكثرها ثباتاً في تقويم عضو هيئة التدريس والحكم على مهاراته الفنية والمهنية [1].

وفي الدراسة الحالية كان الغرض من هذا التقويم هو معرفة آراء طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الاجتماع) في بعض جوانب الأداء التدريسي لأساتذتهم، خاصة طرق التدريس المعتمدة، باعتبارهم الأكثر تواجدا وتواصلا يوميا مع أساتذتهم، فهم (الطلبة) يمثلون قاعدة عريضة من جماهير الطلاب في العلوم الاجتماعية في مختلف التخصصات الذين هم طلائع الشباب المثقف من مختلف فئات المجتمع، ويعتمد نجاح التعليم في هذه العلوم على مدى ما يتوافر من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، وهذه الأخيرة تمثل حجر الزاوية في العملية التكوينية.

وأن الهدف الرئيسي من تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية في قاعات الدراسة هو تحسين الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي،ثم التأكد في فرضيات لاحقة من تأثيرها في المتغيرات السابقة (أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة) .

[1] الحكمي : المرجع السابق،ص 14

ومن الدراسات السابقة التي أظهرت الاستفادة من تقويم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، دراسة الراجح (2006[1]) ،والتي هدفت إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس في المحاضرة من وجهة نظر الطالبات في كلية التربية الأقسام الأدبية بمدينة الرياض، كما هدفت للوقوف على الأساليب الحديثة لتقويم عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات والاستفادة من أداة الدراسة في تقويم عضو هيئة التدريس بكلية التربية، ,والاستفادة من نتائج الاستبيان في تحسين وتطوير أداء عضوات هيئة التدريس في المحاضرات والارتقاء بالواقع التربوي للمحاضِرات, على أن يتم توعية الطالبات بأهمية التقويم وضرورة الموضوعية فيه وتعريفهن أن الهدف من التقويم هو التطوير والتحسين وليس تصيد الأخطاء.

ودراسة الحكمي(2004[2]) حول الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض لمتغيرات،هدفت الدراسة إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي ومعرفة أكثرها تفضيلا لدى الطلاب ,طبقت الدراسة استبانة على طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف، تكونت العينة من 210 طالبا، وتوصلت إلى أن الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه تمحورت في ست كفاءات هي جانب الشخصية – الإعداد للمحاضرة – العلاقات الإنسانية – التمكن العلمي– أساليب الحفز والتعزيز– التقويم.

وقد أشارت دراسة الشافعي(2006[3]) إلى أنه من بين الجوانب التي يجب أن توليها عملية التقويم اهتماماً خاصاً في عضو هيئة التدريس،إلى جانب التمكن العلمي,العلاقات الإنسانية , مهارات إعداد الاختبارات, مهارات التقويم والمظهر الشخصي،هناك طرق التدريس.

وإثر إلتماس دلالة الفروق في وجهات نظر الطلبة فيما يخص طرق التدريس المتبعة من قبل الأساتذة الذين يدرسونهم، على الأستاذ الجامعي في هذا المجال أن يحرص على هذه الطرائق ويتعلمها، ولكن يجب أن يعرف أن الطريقة مهما كانت ليست مفروضة على أحد. فقد توصل المربون و المهتمون بطرائق التدريس إلى أنه لا توجد هناك طريقة مثلى تتوافر فيها كل أسس النجاح، بمعنى

[1] نوال محمد عبد الرحمن الراجح: تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات كلية التربية للبنات بالرياض . د راسات في التعليم الجامعي,مصر،2006، ص ص102-128

[2] الحكمي:المرجع السابق

[3] محمد منصور الشافعي: متطلبات وشروط التقييم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،الرياض ، 2006،ص 262

آخر أنه لا يوجد نظام صارم يجب إتباعه مع كل المواضيع المدرَسة في التخصصات المتنوعة، ومع كل طالب .

كون هذه الفروق و الاختلافات في الطرق من صميم العملية التربوية لأن منشأها متعدد العوامل يمكن ذكر البعض منها أو أهمها:

-اختلاف نظرات أساتذة الجامعة إلى المناهج الدراسية، إذ أن بعضهم يرى أن المناهج المترابطة ترمي إلى غاية واحدة ولهذا يوصي بمراعاة الرابط بين الوحدات في طريقة التدريس،وبعضهم يرى الانفصال بين الوحدات فيأخذ بذلك طريقة أخرى.

- يرجع التباين أيضا على اختلاف الأساتذة في فهم الوظيفة الأساسية للتعليم، فمنهم من يرى أن هذه الوظيفة إنما هي في مواجهة الحياة الحاضرة، ولا شك أن كل رأي يستوجب طريقة خاصة في التدريس.

- ومن عوامل الاختلاف أيضا نظريات علم النفس وأثرها في العقول والأفكار، وكذلك تجارب الأساتذة واختلافهم في تفسير نتائجها [1].

وفي هذا الصدد تتفق الطالبة الباحثة مع رأي عطوة وآخرين(2010) [2] في أن معرفة التربويين والأساتذة متى تستخدم طريقة تدريس محددة تساعد على معرفة اختبار أو فحص نواتج التدريس وأثر كل طريقة، وقد تم التوصل إلى أن نفس الطريقة يمكن أن توصل إلى آثار مختلفة لاختلاف الشروط والمتغيرات والتي تتضمن: طبيعة المحتوى والمهمة التعليمية، وطبيعة الطلبة، وطبيعة الموقف التعليمي، والزمن، والإمكانيات المادية،... وهذه المتغيرات بدورها لها الأثر البالغ في تحديد طريقة التدريس لتحقيق نواتج مرغوب فيها مهما كان مستوى الدافعية عند الطلبة ومهما اختلفت تلك المتغيرات.

13-6-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الثالثة عشر:

تنص الفرضية الثالثة عشر على أن: طريقة الإلقاء والتلقين هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية طبق معامل الارتباط Fridman من أجل الكشف عن طريقة التدريس الأكثر شيوعاً في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، بعد صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق

[1] طه حسين الدليمي وآخرون: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق والتوزيع، ط 1 ، عمان، 2003 ، 89، بتصرف

[2] عطوة وآخرين: المرجع السابق

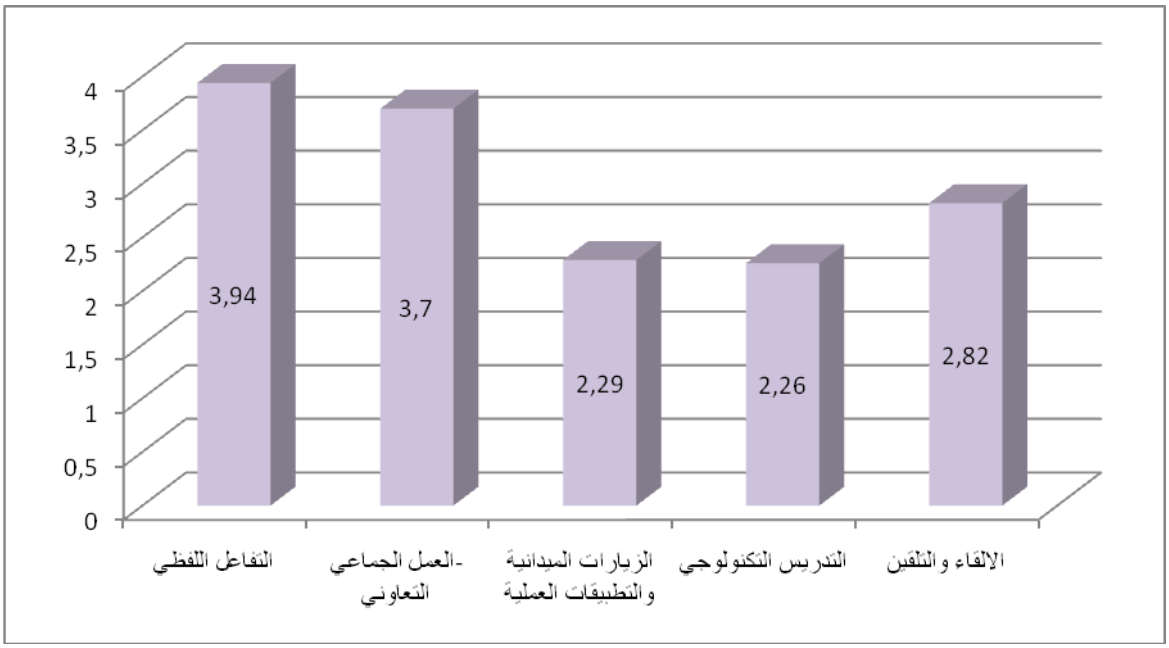
دالة بين رتب طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (50): ترتيب طرق التدريس في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسطوالغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

أساليب التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	الرتبة	حجم العينة	قيمة كا² المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التفاعل اللفظي	34.62	6.05	3.94	1	327	333.77	04	0.000
العمل الجماعي- التعاوني	33.77	6.29	3.70	2				
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	27.45	6.86	2.29	4				
التدريس التكنولوجي	27.30	6.71	2.26	5				
الإلقاء والتلقين	28.99	5.33	2.82	3				

يتضح من خلال الجدول رقم (50) أن متوسط الرتب بالنسبة لطريقة التدريس القائمة على التفاعل اللفظي جاء في المرتبة الأولى، حيث بلغ 3.94 وهو أكبر بقليل من متوسط الرتب الخاص بطريقة التدريس القائمة على العمل الجماعي- التعاوني الذي جاء في المرتبة الثانية إذ قدر بـ 3.70، وتأتي في المرتبة الثالثة طريقة التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين الذي بلغ متوسط الرتب الخاص بها 2.82، وتأتي في المرتبة الرابعة طريقة التدريس القائمة على الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية الذي بلغ متوسط الرتب الخاص بها 2.29. أما طريقة القائمة على التوظيف التكنولوجي، فقد بلغ متوسط الرتب الخاص بها 2.26 وهو أقل من متوسطات الرتب السابقة وبذلك تحتل المرتبة

الخامسة والأخيرة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية. والشكل رقم (22) يظهر ذلك :



الشكل رقم (22): توزيع طرق التدريس بالمدرجات البيانية

كما يلاحظ من خلال نفس الجدول أن قيمة اختبار كا^2 جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من $\alpha = 0.01$، وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول أنه تم التأكد بنسبة تفوق 99% بأن طريقة التفاعل اللفظي هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وليس طريقة الإلقاء والتلقين.

وبالرجوع إلى ما سبق يتضح أن الفرضية الثالثة عشر التي تنص على أن طريقة الإلقاء والتلقين هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، لم تتحقق.

فالنتائج إذن تظهر أن الطرق الحديثة في التدريس الجامعي هي السائدة الاستخدام لدى أساتذة بعض كليات العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)من وجهة نظر طلبتهم وخاصة طرق التدريس التفاعلية : طريقة التفاعل اللفظي وطريقة العمل الجماعي التعاوني،التي تتيح للطالب الفرصة للمشاركة في عملية التعلم، أين يكون له دور في إدارة الموقف التعليمي. لعل هذا يعد مؤشرا جيدا لطلبة وأساتذة علم النفس وعلم الإجتماع، و ربما يعكس أيضا دوافع إختيار هؤلاء الأساتذة لطريقة التدريس التي يستخدمونها من خلال التأكيد على التفاعل الإيجابي بين الأستاذ والطالب أثناء

تنفيذ الطريقة، ومناسبتها لأهداف الوحدات المدرَسة، وقدرتها على مناسبتها لمستوى الطلبة، وجذب انتباههم وإثارة تفكيرهم، وتأكيد مثل هذه الطرق على المهارات العقلية كالإستقراء والإستنتاج،وإنشاء التعاون والتواصل بين الطلبة أنفسهم لتحقيق الأهداف المشتركة، وبالتالي تحقيقها للمشاركة الفعالة للطلبة عبر أنشطتها التعليمية، وربما مناسبتها للإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في الكلية خاصة والجامعة عامة، وغيرها من ميزات و إيجابيات كل من طريقة التدريس التفاعلي وطريقة التدريس الجماعية التعاونية .

كما أن هذه النتيجة تتفق مع إيمان الطالبة الباحثة بأن طرق التدريس في الجامعة ليست مجموعة معلومات تحفظ وتردد في الإمتحان، بل لابد أن تنمي لدى الطلبة القدرة على المشاركة والحوار ومعالجة المعلومات واستيعابها و تحليلها، وان تنمي شخصية الطالب وقدرته على الإبداع والتفكير العلمي، ومساعدتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم، من خلال تعويدهم على التحدث والخطاب والتحاور مع الآخرين بأسلوب علمي وتربوي .

إلا أن الإطلاع على الدراسات السابقة، بالإضافة إلى واقع البيئة التعليمية الجامعية وظروف التدريس(كثرة عدد الطلبة في المحاضرة والتطبيق، وضيق قاعات التدريس،والتوقيت،وطبيعة الوحدات المدرَسة، وخبرة الأستاذ،وغيرها من العوامل) في بعض كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية الجزائرية، أدى إلى الاعتقاد والافتراض بأن طريقة الإلقاء والتلقين (المحاضرة) هي الطريقة الغالب استخدامها من قبل أساتذة كليات العلوم الإجتماعية من وجهة نظر الطلبة .

وقد أوضح حيدر(2006) [1] في هذا الصدد أن استقراء الواقع التدريسي في جامعاتنا يشير إلى أن أغلب الجامعات لا تزال أسيرة طرائق التدريس التقليدية التي تهتم بالجانب المعرفي الذي يتضمن تقديم المعلومات وحفظها واسترجاعها أيام الامتحانات، مما يجعل دور الطالب سلبيا، فهذه الطرائق تهمل جوانب مهمة مثل مشكلات وحاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم ومشاركتهم بالحوار والتنافس العلمي، كما أنها لا تساير روح العصر العلمي والتكنولوجي .

ومن بين الدراسات السابقة التي تتعارض مع هذه النتيجة: دراسة زيتون (1995) [2] حول أساليب التدريس في الجامعة وسبل مبررات استخدامها، بحيث استهدفت التعرف على أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والمبررات أو المسوغات التي يذكرها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لأساليب التدريس في الجامعة، ومدى اختلاف المبررات والأساليب التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة الجنس، والكلية،والخبرة التدريسية،والرتبة

[1] عن: علي سامي علي الحلاق : طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،2014 ،ص148

[2] زيتون ،1995 : المرجع السابق

الأكاديمية .وقد صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات من كليات الجامعة الأردنية بلغ حجمها 167 عضواً. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي: أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي على الترتيب: المحاضرة والنقاش في المرتبة الأولى والحوار والمناقشة المرتبة الثانية، والمحاضرة الإلقاء مع استخدام الطباشير في المرتبة الثالثة، والمحاضرة المباشرة الرسمية المرتبة الرابعة. وأن أساليب التدريس الأقل شيوعا هي أساليب: الكمبيوتر التعليمي في المرتبة الأخيرة، يليه الرحلات الميدانية، ثم التعليم المبرمج وأخيرا أسلوب المختبر في المرتبة الحادية عشر. وأن أكثر المبررات التي ذكرها أفراد العينة كأسباب دفعتهم لاستخدام أساليب التدريس في الجامعة هي حسب ترتيبها: كثرة أعداد الطلاب في القاعة الدراسية، وطبيعة المواد الجامعية، ومناسبة الأسلوب التدريسي لقدرات الطلاب واستعداداتهم، إثارة دافعية الطالب . للتعلم، ومناسبة الأسلوب لإقامة علاقات طيبة مع الطلاب .

ودراسة الزعبي (2005) [1] التي هدفت أيضا إلى استقصاء طرق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين ابن طلال، وأنماط التعليم المفضلة لدى طالباتهم، فقد أظهرت النتائج أن 80% من الطالبات أجمعن على أن طريقة المحاضرة هي الطريقة الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس، يليها طريقة الحوار والمناقشة بنسبة 17.3 %، بينما بلغت نسبة الطالبات اللواتي أجمعن على شيوع طريقة حل المشكل، والتقصي والاكتشاف وأداء الأدوار كانت بالترتيب (1%، 1%،0.7 %) .

كما توصلت دراسة السبيعي (2006) [2] إلى أن أكثر أساليب التدريس شيوعا التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود هي : المحاضرة (الإلقاء) باستخدام السبورة، وأسلوب المحاضرة (النقاش)، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأن أقل أساليب التدريس شيوعا في تلك الجامعة هي أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج،وأسلوب العرض التوضيحي، ,انه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التدريس تعزى إلى اختلاف الكلية أو الخبرة التدريسية أو إختلاف الدرجة العلمية.

[1] الزعبي : المرجع السابق

[2] خالد بن صالح المرزم: الأساليب السبيعي، التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها" رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)،جامعة الملك سعود، الرياض، 2006 ، ص ص 135-214

بالإضافة إلى دراسة حنفية (2007) [1] التي هدفت إلى معرفة أساليب وطرق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي في كلية المعلمين، جامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب، وهل يقوم أساتذة الكلية باستخدام تقنيات التعليم، وقد توصلت إلى أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس يتبنون طرائق تدريس تقليدية لا تتجاوز طريقة الإلقاء (المحاضرة)، والذي يكون فيها الطالب طرفا سلبيا في الموقف التعليمي، وأن غالبية أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بتوظيف المادة في الحياة العملية، ويعتمدون على سرد المعلومات فقط، وأن الغالبية منهم لا يستخدمون تقنيات التعليم في تدريسهم لتوضيح المفاهيم المجردة، ويعتمدون على العرض القصصي فقط .

وأيضا دراسة حاتم جاسم عزيز ومريم خالد مهدي(2012)[2] هدفت إلى معرفة طرائق التدريس الشائعة التي يستعملها أعضاء هيأة التدريس في جامعة ديالى و مبررات لتلك الطرق في التدريس، ولتحقيق هدفي البحث إتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وقاما بتحديد مجتمع البحث الأصلي وهم أعضاء هيأة التدريس في جامعة ديالى وفي الاختصاصين العلمي والإنساني وممن يحملون الدرجة العلمية) أستاذ، استاذ مساعد، مدرس من للعام الدراسي 2011 -2012، وقد تم اختيار عينة البحث من الكليات والأقسام بشكل قصدي ليمثلون نسبة 10 % من أعضاء هيأة التدريس في الجامعة، وقد استعمل الباحثان نوعين من الاستبيانات مفتوحة ومغلقة للتعرف على الطرائق التي يعتمدها التدريسيين وبعد استعمال الوسائل الإحصائية المتاحة تبين أن هناك خمسة طرق شائعة: المحاضرة، المناقشة، الاستكشاف، الاستقراء، حل المشكلات. وقد جاءت طريقة المحاضرة بالترتيب الأول وذلك بحصولها على وسط حسابي قدره 231,6 وقد حصلت الفقرات التي تمثلها على أعلى التكرارات،في حين جاءت طريقة حل المشكلات بالمرتبة الأخيرة . وكانت من أهم مبررات لاستعمال هذه الطرائق هو عدم معرفة الأستاذ لطرائق أخرى وكثرة أعداد الطلبة في القاعة الدراسية مما لا يتيح لهم استعمال طرائق أخرى .

بينما تتفق النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية دراسة الحلاق(2014) [3] التي هدفت إلى تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان-الأردن، في كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، وكلية الدراسات القانونية العليا، وكلية العلوم الإدارية العليا، وأهم النتائج التي توصلت إليها :أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس كان لكل من التوليفية، والحوار

[1] محمد صدقة حنفية :أساليب التدريس المستخدمة في تنفيد البرنامج التعليمي بكلية المعلمين ، جامعة ام القرى من وجهة نظر الطلاب، مجلة القراءة والمعرفة،(2007)، ص ص 31-52

[2]حاتم جاسم عزيز و مريم خالد مهدي : طرائق التدريس الشائعة لدى اعضاء هيأة التدريس في جامعة ديالى، مجلة الفتح ،جامعة ديالي ، العراق،2012

[3]الحلاق :المرجع السابق

والمناقشة، طرح الأسئلة والعصف الذهني، تليها طرائق حل المشكلات، الاستقرائية، الاستقصائية، الاستنباطية، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية والاستكشاف، في حين نالت تقديرات أقل من المتوسط كل من الطرائق التالية (المشروعات والحلقات التدريسية، والمحاضرة النظرية، وتنمية الذكاءات المتعددة)، وحازت أقل التقديرات طرائق التدريس التالية(العروض العملية، والتعلم من خلال الحاسوب الآلي،وندوات التحليل النقدي، والتعليم المبرمج، المجموعات المتعددة والتدريس المصغر، والمنظمات المتقدمة). كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس والرتبة العلمية والكلية. والفروق كانت دالة فيما يخص سنوات الخبرة في التدريس .

كما أن النتائج أظهرت في الدراسة الحالية أن طريقة الأعمال التطبيقية و الزيارات الميدانية أتت في المرتبة ما قبل الأخيرة من وجهة نظر دائما الطلبة، شأنها شأن نتائج الدراسة السابقة الأخيرة (الحلاق،2014)، على الرغم من أهميتها، فطريقة الزيارات الميدانية مثلا تهدف كما هو معلوم إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، والعمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلبة، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة. وسواء كانت الزيارة الميدانية لأحد المدارس التربوية أو المراكز الصحية والإستشفائية أو المصانع أو التجمعات السكنية،وغيرها بحكم التخصص الذي يزاوله الطلبة، فإنه لكي تكون هذه الطريقة فعالة لابد من التخطيط لها بصورة كبيراً بالبرنامج التعليمي حتى تؤدي الغرض منها، كطريقة تعليم بدلاً من كونها طريقة ترفيهية .

بينما طريقة التعليم أو التدريس التكنولوجي أتت من وجهة نظر الطلبة في المرتبة الأخيرة شأنها شأن نتائج الدراسة السابقة الأخيرة (الحلاق،2014)،على الرغم من اثر استخدام طرائق التدريس المتطورة بالحاسوب في تطوير التعليم الجامعي، بحيث لم يعد مجال للأستاذ الجامعي أو باحث في التعليم العالي أن يكون بعيدا عن التكنولوجيا والتقنيات التربوية الحديثة في عصر المعلوماتية والانفجاريات المعرفية وشبكات الاتصالات التي أسهمت بصورة فاعلة في تحسين التعليم الجامعي وتطويره وزيادة دوره في عملية التنمية والاعتماد على طرائق التدريس المتطورة التي تبنتها النظريات الحديثة وعززتها التكنولوجيا المتطورة التي أصبحت أثارها واضحة في ميادين المعرفة جميعها.

وهذا راجع من دون شك إلى عدم التأمين أو عدم التوفير الكافي للتقنيات الحديثة لجميع الكليات والأقسام في الجامعات، وعدم ربطها بشبكات الاتصالات المتعددة وإدخال البرامج الحاسوبية المتخصصة .

ونتيجة تباينات طلبة العلوم الإجتماعية في تفضيلاتهم لأساليب تعلمهم كما أكدتها نتائج اختبار الفرضية الأولى، كان لابد لأساتذة كلية العلوم الإجتماعية أن يقوموا بتنويع طرق تدريسهم، لمواجهة هذه التباينات، من هنا تأتي فكرة ونظرية تنويع التدريس؛ لتواجه التمايزات بين الطلبة .

وفي هذه الوجهة ذكر الباحثون كوجك وآخرون (2008) أن فكرة تنويع التدريس بدأت تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية للدول المختلفة منذ عام 1990 نتيجة للمؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان، وتلاه مؤتمر داكار عام 2000 الذي أوصى بالتعليم للتميز والتميز للجميع. وكان لتوصيات تلك المؤتمرات انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبح من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من تعليم يتلاءم مع خصائصهم، وأن يحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح، والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته[1] .

ولقد أشارت بعض البحوث السابقة [2]، إلى أهمية تنويع التدريس مثل دراسة لوجان (2008) Logan،وبحث ريفيلد وآخرون (2011) Rayfield & et al، وبحث عبد الكريم وآخرون(2011) التي تطرقت لمدى استخدام المعلمين لتنويع التدريس . ودراسة فولتز(2006) Voltz التي قدمت برنامجاً تدريبياً للمعلمين على تنويع التدريس، ودراسة ويستبروك (2011) Westbrook التي هدفت إلى معرفة أثر تنويع التدريس وفقا لأنماط التعلم.

فمن المهارات المهمة التي ينبغي تنميتها لدى أساتذة الجامعة عموما وأساتذة كلية العلوم الإجتماعية خصوصا: مهمة تطوير قدراتهم على استخدام تنويع التدريس، ويشمل التنويع تنويع محتوى التعلم، وعملياته، ومخرجاته، وبيئة التعلم لمعالجة تباينات الطلبة من حيث اهتماماتهم، وتفضيلاتهم، وحاجاتهم ومستويات استعداداتهم . و على أي حال، فإنه لا يوجد شكل واحد لتنويع التدريس، فهو يعتمد على المعرفة السابقة، والاستعدادات، والقدرات لدى الطلبة، بالإضافة إلى خبرته التدريسية، فمثلا في حصة الأعمال الموجهة (مع الأفواج)، أين قد يطبق فيها تنويع التدريس بنجاح، يقوم الأساتذة بتوزيع الطلبة على مجموعات صغيرة بحسب المعرفة السابقة، والاهتمامات، وأساليب التعلم التي يفضلونها، والتدريس هنا يكون موجه نحو حاجات كل مجموعة في اتجاه هدف مشترك هو تحقيق مستويات عالية من الفهم و التحصيل .

[1] كوجك وآخرون:المرجع السابق،ص 12

[2] عن:خالد خميس السر: أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها في ضوء نظريات التعلم المعرفية لدى طالبات الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة الأقصى، 2016، ص 275

14-6-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الرابعة عشر:

تنص الفرضية الرابعة عشر على أن: طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية طبق اختبار Kruskal-Wallis –باعتبار عدم وجود تجانس بين المجموعات- من أجل المقارنة بين درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية (التفاعل اللفظي، العمل الجماعي التعاوني، الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية، التدريس التكنولوجي، الالقاء والتلقين)، وقد صيغت الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تأثير بين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية و أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (51): نتائج إختبار Kruskal-Wallis للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة حسب متغير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

أساليب التعلم المفضلة	تصنيف طرق التدريس	العدد	متوسط الدرجات	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	التفاعل اللفظي	56	134.75	6.81	04	غير دال
	العمل الجماعي التعاوني	58	165.28			
	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	50	173.84			
	التدريس التكنولوجي	60	174.97			
	الالقاء والتلقين	99	161.66			
	المجموع	323	/			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة إختبار كاي تربيع المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم المفضلة قد بلغت 6.81 بدرجات حرية 04 وهي قيمة غير دالة احصائياً.

وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول أن طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية لا تؤثر في

أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وبهذا يمكن القول أن الفرضية الرابعة عشر لم تتحقق.

كانت الخلفية النظرية الأساسية في صياغة هذه الفرضية تتوقف على ما أكده بيجز(1999) Biggs في نظريته لأساليب التعلم المفضلة :أن تفضيل المتعلم لأسلوب تعلم معين هو نتيجة للتفاعل بينه وبين ما يمتلكه من معرفة أولية وقدرات عقلية وسمات شخصية، وبين البيئة التعليمية كالمناهج الدراسية وطرائق التدريس وطريقة التقويم المتبعة [1].

فالإعتقاد تمحور حول أن أسلوب التعلم المفضل للطالب قد يتأثر بإدراكه لبيئة التعلم، وأن خصائص عملية التدريس التي تؤثر في التعلم تتضمن خاصة طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ الجامعي في إيصال المعلومات للطلبة قد تنعكس إيجابا أو سلبا على عملية تبني الطالب الجامعي لأسلوب تعلم محدد يتفق مع ميوله وقدراته .

وبناءا على النتائج المتوصل إليها في دراسة الحالية، يبدو أن هذا الإعتقاد الذي أدى إلى صياغة هذه الفرضية لم يكن صائبا فأدى إلى عدم تحقق الفرضية، ربما لأن طرق التدريس كعنصر أو خاصية واحدة من عملية التدريس غير كافية لبلورة وتبني أسلوب التعلم المفضل لدى طالب العلوم الإجتماعية، فكان ينبغي الأخذ بعين الإعتبار بالإضافة لطرق تدريس الأستاذ أسلوبه الذي يدمج الطريقة بشخصيته، وطبيعة المناهج المدرَسة في كلية العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) وطريقة التقويم المتبعة، فربما عندما تتجمع كلها وتتفاعل مع قدرات الطالب وسيمات شخصيته تؤدي إلى تبني الطالب أسلوب تعلم مفضل يتفق مع ميوله ودوافعه وقدراته، لعل هذا ما كان يرمي إليه بيجزBiggs في نظريته .

هذا بالنسبة للتوظيف الجزئي لنظرية بيجز المعرفية في تصنيف و تبني الطالب لأساليب التعلم المفضلة الراجعة إلى طريقة معالجة المعلومات والذي أدى إلى عدم تحقق الفرضية كما سبق الإشارة،

أما بالنسبة للنموذج النظري لتورانس Torrance الذي صنف أساليب التعلم وفقا للجهاز العصبي أي النظرية العصبية في تصنيف أساليب التعلم المفضلة أي وفقا للسيطرة الدماغية النصفية(ألأيمن أو الأيسر) أو الكلي (المتكامل)، لم يتأثر بطرق التدريس المعتمدة من قبل أساتذة العلوم الإجتماعية من وجهة نظر الطلبة، ربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفير هؤلاء الأساتذة لبيئة تعليمية صحية، وجو غير مريح أدى إلى تبني الطالب لأسلوب تعلم غير موافق لطريق التدريس

[1] Biggs , 1999 .ibid.p64

المعتمدة، فقد أكد سوسا(2001) Sousa [1] في هذا الصدد على أهمية معرفة وظائف جانبي الدماغ من قبل المعلمين، لأن المعلمين غالبا ما يعلمون طلبتهم بالطريقة التي تعلموا بها، وبالتالي هم بحاجة لمعرفة الكثير عن أساليب تعلم طلبتهم، حتى يتمكنوا من تحقيق نتاجات تعلمية ذات مستوى راق لدى طلبتهم. إن توفير الجو الدراسي المريح والبيئة التعليمية الصحية له أثار إيجابية في استخدام المتعلم لأساليب تعلمه، لأن المواقف التعليمية والأفعال، المصاحبة لها في قاعة الدرس تؤثر على عمل الدماغ لدى المتعلم وبالتالي على أساليب التعلم التي يستخدمها في تلبية حاجاته العلمية والنفسية وغيرها .

و تحقيقا لهذه الغاية يرى مزيان والزقاي(2003) [2] أنه تسعى الجهود الآن إلى العمل على تحسين عملية التعلم، حيث تدخلت الدراسات العصبية والفيزيولوجية لتقديم العون، واضعة ضمن أولوياتها محاولة التوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري، ما دام أنه يمثل موضع القدرات العقلية : ومنها التعلم و التفكير .

ومن بين الدراسات السابقة التي تتعارض مع هذه النتيجة،هناك دراسات هيرمان [3] أشارت إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم-التعليم، بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائدة لديهم .وبفهم النمط التفكيري المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر كيف يتعلّم طلبته، وكيف يتخذون القرارات، وكيف يحلّون المشكلات، وكيف يتواصلون، ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يعملونها.

15-6-عرض وتحليل ومناقشة نتائج اختبار الفرضية الخامسة عشر:

تنص الفرضية الخامسة عشر على أن: طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار Kruskal-Wallis –باعتبار عدم وجود تجانس بين المجموعات- من أجل المقارنة بين درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير المفضلة حسب متغير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية (التفاعل اللفظي، العمل الجماعي التعاوني، الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية، التدريس

[1] عن: بلكرد: المرجع السابق، ص 96- 97،بتصرف
[2] مزيان والزقاي : المرجع السابق، ص 10
[3] عن: بلكرد :المرجع السابق ، 98

التكنولوجي، الإلقاء والتلقين)، وقد تم صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على عدم تأثير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية وذاك في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (52): نتائج إختبار Kruskal-Wallis للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير المفضلة حسب متغير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

أساليب التفكير المفضلة	تصنيف طرق التدريس	العدد	متوسط الدرجات	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	التفاعل اللفظي	56	181.47	10.57	04	0.05
	العمل الجماعي التعاوني	59	186.66			
	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	49	140.94			
	التدريس التكنولوجي	62	146.91			
	الالقاء والتلقين	99	159.44			
	المجموع	325	/			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة إختبار كاي تربيع المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير المفضلة وفق طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، قد بلغت 10.57 بدرجات حرية 04 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول بأن طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وبهذا تكون الفرضية الخامسة عشر قد تحققت.

وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم إجراء عشر مقارنات ثنائية بعدية بتطبيق اختبار Mann-Witney وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(53) :المقارنات الثنائية البعدية بتطبيق اختبار Mann-Witney بين أساليب التفكير وطرق التدريس

أساليب التفكير المفضلة	تصنيف طرق التدريس	العدد	متوسط الدرجات	قيمة مان-ويتني	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	التفاعل اللفظي	56	56.82	1586.00	-0.369	غير دال
	العمل الجماعي التعاوني	59	59.12			
	المجموع	115	/			
الدرجة الكلية	التفاعل اللفظي	56	59.46	1010.50	-2.322	0.020
	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	49	45.62			
	المجموع	105	/			
الدرجة الكلية	التفاعل اللفظي	56	65.71	1388.50	-1.873	غير دال
	التدريس التكنولوجي	62	53.90			
	المجموع	118	/			
الدرجة الكلية	التفاعل اللفظي	56	84.99	2380.50	-1.459	غير دال
	الالقاء والتلقين	99	74.05			
	المجموع	155	/			
الدرجة الكلية	العمل الجماعي التعاوني	59	61.14	1053.50	-2.419	0.016
	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	49	46.50			
	المجموع	108	/			
الدرجة الكلية	العمل الجماعي التعاوني	59	68.10	1410.00	-2.173	0.030
	التدريس التكنولوجي	62	54.24			
	المجموع	121	/			
الدرجة الكلية	العمل الجماعي التعاوني	59	88.30	2401.50	-1.866	غير دال
	الالقاء والتلقين	99	74.26			
	المجموع	158	/			
الدرجة الكلية	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	49	55.67	1503.00	-0.095	غير دال
	التدريس التكنولوجي	62	56.26			

	المجموع	111	/			
الدرجة الكلية	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	49	68.14	2114.00	-1.269	غير دال
	الالقاء والتلقين	99	77.65			
	المجموع	148	/			
الدرجة الكلية	التدريس التكنولوجي	62	77.02	2822.00	-0.858	غير دال
	الالقاء والتلقين	99	83.49			
	المجموع	161	/			

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك ثلاث مقارنات بعدية فقط جاءت نتائجها دالة إحصائية في حين أن نتائج المقارنات البعدية السبع المتبقية لم تكن دالة إحصائياً.

كما يتضح من خلال الجدول أن المقارنة الثنائية بين التفاعل اللفظي والزيارات الميدانية والتطبيقات العملية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05 لصالح طريقة التفاعل اللفظي، **وهو ما يؤكد أن طريقة التفاعل اللفظي أكثر تأثيراً في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية** من طريقة الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية

بينما يظهر من خلال الجدول أن المقارنة الثنائية بين العمل الجماعي التعاوني والزيارات الميدانية والتطبيقات العملية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 لصالح طريقة العمل الجماعي التعاوني، **وهو ما يؤكد أن طريقة العمل الجماعي التعاوني أكثر تأثيراً في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية من طريقة الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية.**

ويتضح كذلك من خلال الجدول أن المقارنة الثنائية بين العمل الجماعي التعاوني والتدريس التكنولوجي جاءت دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05 لصالح طريقة العمل الجماعي التعاوني، **وهو ما يؤكد أن طريقة العمل الجماعي التعاوني أكثر تأثيراً في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية من طريقة التدريس التكنولوجي.**

سبق الإشارة في الجانب النظري أنه يرجع اهتمام الباحثين بأساليب التفكير والتعلم لأنهما يعدان من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواءا 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 [1].

[1] عن: الطيب: المرجع السابق،ص4

وقد أشار هيرمان (1988) Hermann مثلما ورد عن نوافلة(2008) [1] إلى أن الطلبة ذوي أسلوب التفكيري A الخارجي(أيسر علوي)يستجيبوا إلى طريقة المحاضرة بالعرض المباشر، وذوي أسلوب التفكيري B الإجرائي(أيسر سفلي)يستجيبون إلى التعلّم بالممارسة اليدوية، وذوي أسلوب التفكيري C التفاعلي(أيمن سفلي)يستجيبون إلى التع لّم التعاوني بالتفاعل فيما بينهم، وذوي أسلوب التفكيري D الداخلي(أيمن علوي) يستجيبون إلى التعلّم بالعرض المرئي.

أي بعبارة أخرى، حسب هيرمان :

طريقة المحاضرة (الإلقاء)هي المقابلة لنمط التفكير A الخارجي :وهي طريقة التدريس التي من والمفترض أن يفضّلها طلبة العلوم الإجتماعية ذوو نمط التفكير A الخارجي العقلاني الذي يحدث بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ .ويكون للأستاذ العلوم الإجتماعية في هذه الطريقة الدور الأساسي، والطالب يكون مستمعاً، ويعمل جيدا بقاعة تقليدية تعتمد المحاضرة وربما بعض المراجع، وهو يزوّد طلبته بالمعرفة والإجابة عن الأسئلة، ومنه طريقة الإلقاء أو المحاضرة تنمي لدى الطالب، الذي يفضل أسلوب التفكير العقلاني المنطقي،القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية ودمجها.

طريقة العمل اليدوي (التطبيقي) هي المقابلة لأسلوب التفكير B الإجرائي :وهي طريقة التدريس من مفترض أن يفضّلها طلبة العلوم الإجتماعية ذوو أسلوب التفكيرB الإجرائي أو التنفيذي الذي يحدث بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ .وتتضمن هذه الطريقة إتاحة الفرصة للطلبة للتعلّم بالعمل اليدوي التطبيقي بخطوات وإجراءات محددة، وتجزئة المهارات إلى خطوات متسلسلة، واختبار الفرضيات، وكتابة التقارير للتجارب التي يجرونها، وبتنفيذ الأستاذ لهذه الطريقة تجعل الطالب يبحث عن جودة الأنشطة وينظيمها، والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

طريقة التعلم التعاوني المقابلة لأسلوب التفكير C التفاعلي(الإجتماعي) وهي طريقة التدريس التي من المفترض أن يفضّلها الطلبة ذوو أسلوب التفكير التفاعلي الذي يحدث بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ.

وبتنفيذ الأستاذ لهذه الطريقة تنمى وتعزز لدى الطالب القدرة على الاتصال والتأثير بالآخرين والقدرة على التعامل معهم.

طريقة العرض المرئي المقابلة لأسلوب التفكير D الإبداعي وهي طريقة التدريس المفترض أن يفضّلها الطلبة ذوو أسلوب التفكير D الإبداعي الذي يحدث بالجزء الأيمن العلوي من الدماغ .وتبدأ

[1] نوافلة : المرجع السابق ،ص45 بتصرف

هذه الطريقة بأسئلة لتجعل الطلبة يفكرون، ثم بعروض مرئية، وبعد المشاهدة يقوم الأستاذ بتقديم التفسيرات وتكليف الطلبة بحل بعض المسائل تتعلق بالعرض التجريبي وإنهائه بأسئلة ومناقشة التي تمكن الطالب من تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

وقد تم الإشارة في فرضيات سابقة أن مهمة الأستاذ الجامعي أثناء الدرس يعتبر كمدرب على التفكير، أين ينظم موقف التعلم يساعد فيه الطلبة على الأعمال الذهنية بأقصى فاعلية، وتنظيم هذا التفاعل إلى أن يحقق الطلبة نموا وتطورا عمليا وذهنيا وخبراتيا، وطالما أن للأستاذ هذا الدور الهام، كان عليه أن يدرك ويستوعب خصائص الطالب المفكر الذي يوظف آلة تفكيره أقصى توظيف، و ذلك بهدف تنمية شخصيات مفكرة، ومن هذه الخصائص المميزة للطالب الجامعي المفكر ما يلي [1]:

التسامح مع الغموض: ويتضمن أن يدرب الأستاذ طلبته على أن يتفاعلوا مع المواقف الغامضة بتسامح و تقبل و إيجابية،و النظر إليها نظرة المتفحص و المتسائل و المتقلب، بهدف إدراك و تنظيم استيعابهم له،حتى يتسنى لهم قولبته وفق أسلوب معالجتهم، كما أنه ينبغي أن يتاح لكل طالب في كل المواقف أن يمارس فرديته و أسلوبه في المعالجة و تحديد النهاية و حالة الاتزان التي يشعر بها بإيجاز.

الترحيب بالخبرات الصعبة: يعتبر دور الاستاذ في التفكير دورا هاما في هذا المجال وهو إعداد الموقف والخبرات الصفية التي تتحدى مستوى تفكير الطالب، وضعه أمام مواقف تخل توازنه وتستدعي منه جهدا ذهنيا متفوقا لتحقيق حالة التوازن والتكيف والراحة.

الروية والاتزان: يتيح الموقف الدراسي قي الجامعة أمام الطالب فرصة ممارسة التروي والتأني بتوجيه من الأستاذ، وتحث رعايته لهذه الممارسة حيث ينجح هذا الأخير في تحقيق ذلك حينما يندمج سلوكا ذهنيا مترويا ومتزنا،ويكون ذلك بعرض نماذج التفكير بصوت مسموع أمام طلبته ثم يناقشهم في ذلك ويتقبل النقد ويتسامح معها، وهكذا يدربهم على عدم القفز إلى النتائج بسرعة والتروي في الوصول إلى الاستنتاجات والأحكام.

التأمل والتصور: على الأستاذ أن يهيئ الظروف البيئة للطالب لكي يمارس عملا ذهنيا صامتا وخبرات تستدعى استخدام مخيلته وفرصا يقيم فيها علاقات أشياء حسية وأشياء شبه حسية، كما أنه عليه أن يتيح عدة مواقف أمام الطالب للتعبير عن مشاعره أمام زملائه مما يقوي ثقته بنفسه ويساعده على تحقيق ذاته، وبذلك يكون مدفوعا دفعا داخليا لأن يمارس التأمل والتصور والتفكير في الصف أولا إلى أن يعتزز هذا الاتجاه ويقوى فينقله بعد ذلك إلى مواقف حياتية واقعية.

[1] قطامي ،2007: المرجع السابق،ص 74-75 بتصرف

وهكذا يكون أستاذ العلوم الإجتماعية من وجهة نظر طلبته مدرب للتفكير في حصة أو قاعة دراسية تشكل بيئة ثرية وغنية مثيرة للتفكير وأساليبه ومرحبة بتأمل الطلبة وتصوراتهم ومشجعة لهم على التروي والاتزان ومتيحة لركوب الصعب والتعامل مع الغريب والجديد والغامض، تكون الحصة المدرَسة جراء ذلك مختبرا يمارس فيه الطالب حيويته ونشاطه وفرديته و يدرب فيه على الاستقلال والتميز.

لأن بالمقابل يرى ستيرنبرغ [1] أن كثيرا من الطلبة الذين نعتقد أنهم أغبياء هم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح ولكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التدريس التي نستخدمها معهم , فالاعتقاد بان الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص في قدراتهم العقلية ولكن بسبب أن أساليب تفكيرهم لا تتطابق مع أساليب من يقومون بعملية التقويم وبصورة خاصة في التدريس. فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا إن نصل إليهم ونتواصل معهم.

ومما تقدم تظهر المكانة الكبيرة لأساليب التفكير في العملية التعليمية، ذلك لان هناك ارتباط بين طرق التدريس المختلفة وهذه الأساليب، ولان معرفة هذه الأساليب تساعد الأستاذ الجامعي في أن يكون أكثر مرونة عند تدر يسه لهؤلاء الطلاب ليزيد من فرصهم الدراسية في الجامعة على وجه الخصوص.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة محمد مزيان و نادية مصطفى الزقاي (1999) [2] بجامعة وهران، الجزائرية، والتي هدفت إلى التعرف على أنماط السيطرة المخية لدى طلبة الجامعة، و معرفة دور كل من طرائق التدريس، و العلاقة التربوية في تفعيل و تقوية نمط، أو أنماط السيادة المخية، مع دراسة الفرق الذي يحدثه . اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على ثلاث أدوات لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في أبعاد البيئة التعليمية، طرائق التدريس و العلاقة التربوية .و هي كلها من من تصميم الباحثين، ما عدا المقياس المستخدم لجمع معطيات السيادة المخية، والذي هو من تصميم صلاح أحمد مراد. طبقت أدوات الدراسة على عينة من طلبة و أساتذة جامعيين في عدة جامعات جزائرية للسنة الجامعية 1999-2000، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: مساهمة طرائق التدريس التي يستخدمها أستاذ الجامعة في تعزيز النمط الأيسر للسيادة المخية، و لا يحدث التخصص الدراسي فرقا في هذه المساهمة.

[1] عن :العتوم وآخرون :المرجع السابق، ص 35
[2] مزيان و الزقاي :المرجع السابق

كما اتفقت أيضا مع دراسة كانو وهويت Cano, F & Hewitte (2000) [1]، التي سبق عرضها في فرضيات سابقة،وأهم النتائج المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطية بين طرائق التدريس وأساليب التفكير.

16-6-عرض ومناقشة نتائج اختبار الفرضية السادسة عشر:

تنص الفرضية السادسة عشر على أن: هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي من أجل المقارنة بين درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم من حيث أساليب التفكير وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وذلك بعد صياغة الفرضية الصفرية التي تعبر عن عدم وجود تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وجاءت النتائج كما يلي:

[1] عن: الطيب : المرجع السابق،ص 98

الجدول رقم (54): نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة من حيث أساليب التفكير المفضلة وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

مقياس أساليب التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	أساليب التفكير	1806.02	3	602.00	.568	غير دالة
	طرق التدريس	2496.82	4	624.20	.589	غير دالة
	أساليب التفكير و طرق التدريس	6922.33	12	576.86	.544	غير دالة
	الخطأ	323263.77	305	1059.88		
	الاجمالي	31228623	325			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة إختبار"ف" المحسوبة لمتغير أساليب التفكير بلغت 0.56 بثلاث درجات حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما يلاحظ أن قيمة إختبار"ف" المحسوبة لمتغير طرق التدريس بلغت 0.58 بأربع درجات حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما يلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار"ف" المحسوبة لمتغير التفاعل بين أساليب التفكير وطرق التدريس بلغت 0.54 بدرجات حرية تساوي 12 وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وفي ضوء هذه النتائج لا يمكن القول بأن هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية.

وعليه يمكن القول أن الفرضية السادسة عشر التي تنص على أن هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية لم تتحقق.

هذه النتيجة قد تتفق مع الاعتقاد الذي سبق طرحه في إشكالية البحث الحالي والمتعلق بمشكلة الفجوة الموجودة بين طلبة العلوم الإجتماعية والأساتذة الذين يدرَسونهم، طبعا من وجهة نظر هؤلاء الطلبة، فالحديث عن أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة يقود إلى الحديث عن طرق التدريس المختلفة، و يمتد الحديث أيضا عن طبيعة العلاقة التي ينبغي أن تكون بين الأستاذ و الطالب، فالأستاذ في علاقته العلمية و البيداغوجية مجبر على معرفة الاختلافات بين الطلاب من حيث أساليب تفكيرهم و تعلمهم، وحتى المناهج والمقررات الدراسية الشائعة في الجامعات عموما تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض طلبة في الوقت الذي يحرم فيه طلبة آخرون من هذه المنفعة، هذا فضلا عن أن ربما العديد من الأساتذة لا يدركون التباين في أساليب التعلم وأساليب التفكير خاصة المفضلة منه لدى الطلبة، حيث دأب العديد منهم في الاعتقاد بأن الطلبة ما داموا يقعون في الفئة العمرية نفسها،وفي نفس التخصص، فهم بالضرورة يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المعلومات والمعارف التي تقدم لهم، وينتج عن ذلك اعتماد هؤلاء الأساتذة طرق تدريس محددة، والتركيز على تنمية مهارات وقدرات معينة لدى الطلبة، وعدم مراعاة الفروق الفردية بهذا الشأن، الأمر الذي يؤدي إلى الإخفاق لدى بعض الأساتذة وحرمانهم من فرص التعلم لكون طرق التدريس والخبرات المقدمة لهم لا تتناسب مع أساليب التعلم والتفكير السائدة لديهم .

وقد أشارت دراسات هيرمان [1] في هذا الصدد إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم-التعليم، بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائدة لديهم .وبفهم النمط التفكيري المفضل لدى الطلبة يمكن للأستاذ أن يفهم أكثر كيف يتعلّم طلبته، وكيف يتخذون القرارات، وكيف يحلّون المشكلات، وكيف يتواصلون، ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يعملونها.

[1] عن :الكرد : المرجع السابق ،ص98

لذلك من الضروري أن يكون الأستاذ الجامعي، خاصة في العلوم الإجتماعية، على دراية بتعدد أساليب التعلم و التفكير واختلافها لدى الطلبة الموجودين في نفس القاعة مما يقتضي اتباع نماذج تعليمية متنوعة لتحقيق التواصل مع كل هؤلاء الطلبة بما يتناسب مع أسلوب تعلم و تفكير كل منهم .

هذا يعكس ارتباط كل أسلوب تفكير مفضل بأسلوب تعلم مفضل خاص به كما سبق التأكد والتحقق منه في فرضية سابقة، مما يدفع القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة التنويع في طرق وأساليب التدريس حتى يتسنى لجميع الطلبة باختلاف أساليب تعلمهم وتفكيرهم المفضلة التفاعل أكثر في حصص الدروس التي يقدمها الأساتذة.

ولقد أشارت بعض البحوث السابقة [1] إلى أهمية تنويع التدريس مثل دراسة لوجان (2008) Logan،وبحث رايفيلد وآخرون (2011) Rayfield & et al، وبحث عبد الكريم وآخرون (2011) التي تطرقت لمدى استخدام المعلمين لتنويع التدريس . ودراسة فولتز(2006) Voltz التي قدمت برنامجاً تدريبياً للأساتذة على تنويع التدريس، ودراسة ويستبروك (2011) Westbrook التي هدفت إلى معرفة أثر تنويع التدريس وفقا لأنماط التعلم .

[1] عن: السر: المرجع السابق ،ص275

الاستنتاج العام :

تناولت الدراسة الحالية موضوع أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية، من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية، بحيث كان الهدف الأساسي هو دراسة التفاعل بين المتغيرات الثلاثة،أي بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع)- والمصنفة وفق نموذجين نظريين : نموذج بيجز Biggs لمعالجة المعلومات ونموذج تورانس Torrance للسيطرة الدماغية، وأساليب التفكير المفضلة و المصنفة وفق نموذج (هيرمان Herrmann) للهيمنة الدماغية، وبين طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية- من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية.

وبعد الإطلاع الواسع في أدبيات المتغيرات الثلاثة، خاصة النظريات المفسرة والمصنفة لها، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، تم بناء مقياسين، أحدهما يقيس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة،والمصمم وفق نموذجين نظريين: نموذج بيجز Biggs لمعالجة المعلومات ونموذج تورانس Torrance للسيطرة الدماغية،والمقياس الثاني يقيس طرق التدريس الشائعة لدى أساتذة العلوم الإجتماعية، من وجهة نظر الطلبة، أما المقياس الثالث فقد تم تبنيه، وهو لهيرمان Herrmann، المصمم سنة 1988 ليقيس أساليب التفكير المفضلة وفق الهيمنة الدماغية، والمطور من قبل عدنان قطب،و الذي تم تعديله وتطويره أيضا في الدراسة الحالية حتى يناسب الطلبة في دراستهم الجامعية، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة بعدة طرق في الدراسة الاستطلاعية .

و لبلوغ الهدف الأساسي أعلاه تم طرح ستة عشر 16 سؤال، أجابت عنهم ستة عشر16 فرضية، لاختبار **أولا** دلالة الفروق بين تصنيفات كل من أساليب التعلم المفضلة، وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الإجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية، من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية، **ثانيا** رتب كل منها(أساليب التعلم وأساليب التفكير وطرق التدريس)، **ثالثا** إختلاف كل من أساليب التعلم والتفكير المفضلة حسب متغير التخصص والمستوى الدراسى، **رابعا** تأثير طرق التدريس على كل من أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير المفضلة، **خامسا** التفاعل بين المتغيرات الثلاثة .

وللتحقق من هذه الفرضيات تم انتهاج المنهج الوصفي المسحي والوصفي المقارن والإرتباطي، وكان الإختيار العشوائي العنقودي لعينة البحث من أربعة جامعات: لونيسي علي،الجزائر2-بوزريعة، تيبازة، تيارت، قوامها 331 طالب العلوم الإجتماعية،موزعين على شعبة

علم النفس وشعبة علم الإجتماع، وعلى خمس مستويات دراسية، بمعنى كل المستويات ما عدا السنة أولى ميدان علوم اجتماعية.

وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث، توصلت النتائج التي ألقت الضوء على مصير تلك الفرضيات، إلى تحقق بعض منها، بحيث تم التأكد في الغالب بنسبة تفوق 99 % من وجود:

- فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) لدى طلبة العلوم الإجتماعية،**وبالتالي الفرضية الأولى قد تحققت.**
- فروق دالة إحصائيا بين أساليب التعلم الدماغية(السائدة دماغيا) المفضلة (الأيمن – الأيسر- المتكامل-الشامل) لدى طلبة العلوم الاجتماعية لصالح أسلوب التعلم الأيمن، أي أن أغلب الطلاب يفضلون الأسلوب الأيمن في عملية التعلم، **وبهذا تكون الفرضية الثانية قد تحققت.**

-علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المفضلة المعتمدة على معالجة المعلومات لدى طلبة العلوم الإجتماعية (السطحي – العميق- الدافعية الخارجية) وأساليب التعلم السائدة دماغيا والمفضلة لدى هؤلاء(الأيمن –الأيسر- المتكامل – الشامل)، **وبهذا تكون الفرضية الرابعة لهذا البحث قد تحققت.**

- من أن أسلوب التفكير التنفيذي (B) هو الأسلوب المفضل لدى طلبة العلوم الإجتماعية، ويليه أسلوب التفكير العاطفي(C)، **وبهذا تكون الفرضية الثامنة قد تحققت.**
- فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية،**وعليه تكون الفرضية الثانية عشر تحققت.**
- من أن طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية تؤثر في أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، **وبهذا تكون الفرضية الخامسة عشر قد تحققت.**

و مما تقدم، أظهرت النتائج تحقق ستة فرضيات للبحث، وهي:الأولى، الثانية، الرابعة، الثامنة، الثانية عشر والخامسة عشر. أما بقية فرضيات البحث العشرة لم تتحقق، بحيث تم التأكد في الغالب بنسبة تفوق99% من أن:

- أسلوبي التعلم العميق والأيمن هما الأسلوبين المفضلان والغالبان لدى طلبة العلوم الإجتماعية، وليس أسلوبي التعلم السطحي والأيسر اللذان نصت عليهما **الفرضية الثالثة لهذا البحث، وبهذا لم تحقق .**

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى التخصص، **وعليه الفرضية الخامسة لم تتحقق.**

-عدم اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختلاف مستواهم الدراسي،**ومنه لم تتحقق الفرضية السادسة.**

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب (فئات / أصناف)التفكير المفضلة (A –B-C-D) لدى طلبة العلوم الاجتماعية، **ومنه لم تتحقق الفرضية السابعة.**

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير المفضلة تبعا للتخصص، **وعليه لم تتحقق الفرضية التاسعة.**

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية تبعا للمستوى الدراسي، **وعليه لم تتحقق الفرضية العاشرة.**

- أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية لا تتأثر بأساليب التفكير المفضلة لديهم، **وبالتالي لم تتحقق الفرضية الحادية عشر.**

-ليست طريقة الإلقاء والتلقين هي طريقة التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وإنما طريقة التفاعل الفظي كانت في المرتبة الأولى، تلتها طريقة التعلم التعاوني، **وعليه الفرضية الثالثة عشر لم تتحقق.**

- طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية لا تؤثر في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية، **وبهذا الفرضية الرابعة عشر لم تتحقق.**

- ليس هناك تفاعل بين أساليب التعلم وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية وطرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وبالتالي الفرضية السادسة عشر لم تتحقق.

مما تقدم من النتائج، تبقى أهمية دور الطالب الجامعي في تحديد طرق التدريس المناسبة، حيث أن الطلبة يختلفون باختلاف مستوياتهم وشخصياتهم وأسلوب تفكيرهم وتعلمهم، ويتحدد أسلوب التعلم والتفكير بالأسلوب الذي يستقبل الطالب به الخبرة وينظمها ويربطها ويدمجها ثم يقوم بتذوقها وتشخيصها في البناء الذهني المعرفي ويضفي عليها الصفة المميزة، ومهمة الأستاذ الجامعي أن يساعد هؤلاء الطلبة على أن يتعلموا وفق الأساليب التي تناسبهم والتي تعمل على إيصال التعلم أقصى أداء أو ما يسمى بالتعلم الأمثل.

كما أن النتائج السابقة، تظهر أن الدراسة الجامعية تبقى في أساسها تعتمد على نشاط الطالب عامة وطالب العلوم الإجتماعية خاصة (علم النفس وعلم الإجتماع) ومثابرته، واجتهاده لتحقيق نجاحه وتفوقه الأكاديمي، وبالتالي فإن ذلك لا يتأثر بتاتا بالتخصص أو المستوى التعليمي أو طريقة التدريس .

كما يمكن إرجاع النتائج غير المنتظرة في الدراسة الحالية، مثل، (على وجه الخصوص): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية لا تتأثر بأساليب التفكير المفضلة لديهم، أو عدم تأثير طرق التدريس الشائعة في بعض كليات العلوم الاجتماعية لجامعات الوسط والغرب الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية،أو عدم وجود تفاعل بين المتغيرات الثلاثة، فقد تعود مثل هذه النتائج إلى ظروف تطبيق أدوات البحث،والمتمثلة في ثلاث مقاييس، حين وجب على أفراد العينة الاستجابة للمقاييس الثلاثة دفعة واحدة، مع أنه قد سمح لهم أخذ الوقت الكافي للاستجابة لمدة أقصاها أسبوع لاسترجاعها، فالعديد منها لم تسترجع،وأخرى لم تكن مكتملة، والثالثة تم الشعور والإحساس أثناء تفريغها بعدم المصداقية في الاستجابة، الأمر الذي أدى إلى إلغاء العديد منها، على الرغم من أن التعامل في الدراسة الحالية كان مع مجتمع –من المفروض أن يكون واع بالبحث العلمي .

الخاتمة :

يعد البحث في كيفية تعلم وتفكير الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي أمرا ملحا، لما تلاقيه أساليب التعلم والتفكير من اهتمام بالغ من الفرد والمجتمع، حيث تعد الجامعات المصدر الرئيسي لتخريج الجيل الذي تقع عليه مسؤولية تقدم المجتمع وتطوره، لذا ينبغي أن تكون بيئة التعلم الجامعي غنية بالمثيرات التي تجعل التعلم والتفكير فعالا، وتظهر نتائجه في جوانب مختلفة من شخصية الطالب، وذلك عن طريق البحث في أفضل الطرق والوسائل التي تحقق أفضل بيئة تعليمية لتعلم هؤلاء الطلاب في مختلف التخصصات الجامعية بما فيها العلوم الإجتماعية.

و قد نال موضوع التعلم والتفكير اهتمام الباحثين في علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، لأنه يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر، حيث يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة استوجبت من كل القطاعات مواكبتها ولعل أبرزها ميدان التعليم العالي، كونه المعني بإعداد رأس المال البشري، لذا تسعى مختلف النظم التعليمية لتطوير برامجها ومناهجها بغية الوصول بالطالب إلى أقصى ما يمكن من التفوق والإبداع وذلك عن طريق التوفيق بين مطالب التدريس وإمكانات الطلبة وأساليب تعلمهم وتفكيرهم . وعليه فإن إدارة العملية التعليمية صارت تقتضي بتغيير دور الأستاذ تغييرا جذريا واعتبار الطالب شريكا في العملية التعليمية -التعلمية وليس مجرد متلق؛ فهو ذو أسلوب مميز في إدراك ومعالجة المعلومات. ويمكن لمعرفة الأساتذة بأسلوبه المفضل أن يفيد كثيرا في العملية التعليمية.

وحيث يركز التربويون المحدثون على أهمية التفاعل ونشاط الطالب، وأنه إيجابي مبادر يتحمل مسؤولية تعلمه بدلا من أن يكون سلبيا، فإنه لا يمكن أن تتحقق كفاءة الأستاذ إلا بقدر ما يحدثه من تغيرات في سلوك طلابه وطريقة تفكيرهم، والمهم معرفته اليوم أن سبيل المعرفة بات يقتضي رسم استراتيجيات لإدارة بعض المهارات الواجب توفرها عند الطالب؛ كما أن الصورة المثلى التي تنشدها التوجهات التربوية المعاصرة تقوم على المزاوجة بين طريقة و أسلوب تدريس الأستاذ من ناحية وأسلوب تعلم وتفكير الطالب من ناحية أخرى.

وفي نهاية هذه الدراسة خلصنا إلى بعض التوصيات -وفق ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي ، نوجزها فيما يلي:

- ✓ ضرورة الأخذ بعين الإعتبار أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة من قبل الأساتذة أثناء التدريس.
- ✓ إجراء المزيد من البحوث حول التفاعل والتداخل بين أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة وطرق أو أساليب التدريس، لأنها لا تزال تعتبر مجالات خصبة .

- ✓ ضرورة جلب اهتمام الباحثين للتعرف على أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة، لأهميتها في الدراسة الجامعية، والاعتماد عليها كمعيار في تصنيف وتوجيه الطلبة وفقا لقدراتهم واهتما تهم.
- ✓ أهمية قيام المختصين والمخابر وفرق البحث الجامعية ببناء مقاييس كاشفة لأساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة، وكذا أساليب تدريس أساتذة الجامعة وفق نظريات معترف بها، أو نماذج نظرية مفيدة وشاملة ومنطلقة من واقع البيئة الدراسية الجامعية الجزائرية، أو محاولة الدمج بين عدة أطر نظرية لتحقيق التكامل بينها.
- ✓ ضرورة اهتمام الباحثين و البيداغوجيين بالتعرف على أساليب التدريس المفضلة و الشائعة في الجامعة الجزائرية، من وجهة نظر الأساتذة و مطابقتها مع وجهة نظر الطلبة لتحسينها وتعديلها وفق أساليب واهتمامات الطلبة.
- ✓ التعريف بطرق وأساليب التدريس المفضلة والفعالة للأساتذة الجدد وتدريبهم عليها حتى يتحكموا فيها.
- ✓ اقتراح ندوات واجتماعات تتعلق بطرق وأساليب التدريس بين الأساتذة للاستفادة من بعضهم البعض في هذا المجال.
- ✓ الحث على التنويع في طرق وأساليب التدريس الجامعي حتى تتوافق مع الفروق الفردية في أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الاجتماع) .
- ✓ ضرورة اهتمام المدرسة والجامعة الجزائرية بتنمية مهارات اكتساب الطلبة لأساليب تعلم وتفكير تتماشى خاصة مع هيمنتهم الدماغية، ومع البيئة الدراسية في الجامعة،والتي تساعدهم أفضل على التعلم والتفكير خاصة، ومواجهة متطلبات الحياة عامة .
- ✓ إدراج وحدة دراسية في كل التخصصات تهدف إلى تعليم الطلبة وتدريبهم على أساليب التعلم والتفكير المتنوعة لأجل: من جهة زيادة وعيهم بها، ومن جهة أخرى للتوافق والتكيف مع الإمكانيات المتوفرة في بيئتهم الدراسية،أو بالأحرى لصحتهم النفسية في ظل الإمكانيات المتوافرة في الكلية .
- ✓ لإهتمام بالدورات التدريبية لأساتذة الجامعة على أساليب التعلم والتفكير، وكيفية مراعاتها أثناء التدريس.

ومما تقدم يمكن فتح أفاق لبحوث مستقبلية، واقتراح بعض الدراسات والمواضيع الهامة التي تولدت عن البحث الحالي، وجلبت الإنتباه خلال إنجازه،، وهي كما يلي:

- ➢ أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة – دراسة عبر ثقافية-

- أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية. مع عينة أوسع قد تشمل جامعات من وسط وشرق وغرب وجنوب الجزائر، حتى تكون فعلا ممثلة لكل القطر الجزائري و خصوصيات مناطقه.
- أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية. مع الاهتمام دائما بتوفير ظروف تطبيق لأدوات البحث صارمة، و اعتماد أدوات جمع بيانات أخرى (مقاييس أخرى، شبكة ملاحظة....) لأجل المصداقية في البيانات والمعطيات الخام، وبالتالي في النتائج، الأمر الذي يمكَن التأكد من النتائج التي تم الوصول إليها في الدراسة الحالية .
- أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة في ضوء متغيرات أخرى كأساليب التدريس والتقويم الشائعة في الجامعة الجزائرية، من وجهة نظر الطلبة.
- أساليب التعلم والتفكير المفضلة وعلاقتها بالبيئة الدراسية الجامعية .
- علاقة أساليب التعلم والتفكير المفضلة بصعوبات التعلم .
- علاقة أساليب التعلم والتفكير المفضلة بالإبداع .
- علاقة أساليب التفكير المفضلة لدى الأساتذة بأساليب التفكير المفضلة لدى طلبتهم .
- الكشف عن مدى قدرة مقاييس أساليب التعلم و أساليب التفكير المصممة وفق نموذج نظري واحد أو عدة نماذج نظرية، على التنبؤ بالنجاح في التخصصات أو المهن المختلفة.

المراجع :

المراجع باللغة العربية :

الكتب :

1. إبراهيم بن سالم الصباطي و رمضان محمد رمضان ، **الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي** ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل، (2002) . Htt://old.kfu.edu.sa/main/res/2034/pdf
2. إبراهيم مهدي الشبلي:**المناهج ، بناؤها، تنفيذها، تقويمها**، دار الأمل للنشر، عمان، الاردن ،(2000) .
3. أحمد إبراهيم بدر: **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة**، مطبعة دوحة الخير ،دولة قطر (2009).
4. أحمد البهي السيد:**العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل ئ المعرفي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة، (2004)
5. أحمد عبد اللطيف ابراهيم :**علم النفس التعليمي**،مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (2001)
6. أحمد عبد المنعم الدردير: **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول ، عالم الكتب ، القاهرة (2004) .
7. أحمد علي مدكور :**مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها)** ،دار الفكر العربي، القاهرة، (2001)
8. أحمد علية ، و بشرى فايد : **تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، (2008) .
9. احمد محمود حسن ، ومحمد احمد الخولي : **تقييم الطلبة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات** ، (2003)
10. امحمد تيغزة: **اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث :منحى التحليل والتحقق** ، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود ، (2011).
11. أمحمد عليان : **طرائق التعلم التربوية في السنة النبوية**، ط 1 ،دار المسلم الرياض السعودية (2000)
12. أمل الأحمد: **بحوث و دراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة ، بيرو ت ،(2001) .
13. انيتا وولفولك:**علم النفس التروي**، ترجمة :صلاح الدين محمود علاّم، دار الفكر، عمان،(2010)
14. جبرائيل بشارة :**المنهج التعليمي** ، ط1،دار الرائد العربي، بيروت لبنان(1983)
15. حسام يوسف صالح: **طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم** ،ط1، المطبعة المركزية ، جامعة ديالي،العراق(2016)
16. حسن الخليفة: **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**. ط10، الرياض: مكتبة الرشد (1436هـ-2016م) .
17. خليل اليوسفي :**دراسات وأبحاث في أساليب التفكير في االبلاد العربية**، دار الزهور للطباعة، المنامة،مملكة البحرين (2013)
18. دايان تيرنر ، ترجمة :حمود شريف : **بوصلة الشخصية** ، مكتبة جرير، ط6 (2006)

19. رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس** ،ط 1،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، (2011)
20. رافدة الحريري:، **طرق التدريس بين التقليد والتجديد** ، ،ط 1،دار الفكر، عمان(2010) .
21. ربيع هادي مشعان: **معلم القرن الحادي والعشرون(أسس إعداده وتأهيله)**، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الأردن (2009) .
22.رجاء محمود أبو علام : **علم النفس التربوي**،ط2، دار التعليم للنشر والتوزيع ، الكويت ، (1986)
23. ردينة عثمان الأحمد و عثمان حذام: **طرائق التدريس** ،ط 2،دار المناهج للنشر والتوزيع ،الاردن ،(2003) .
24.رشيد فخري خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعي**ة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (2006) .
25.روبرت سترن برج، ، ترجمة :عادل سعد يوسف : **أساليب التفكير، سلسلة قراءات في علم النفس التربوي المعاصر** ج 1، مكتبة النهضة المصرية، مصر، القاهرة، (2004)
26. روث بيرو وجيمس هارتلي: **التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا**، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة (1992) .
27. الريماوي ، وآخرون:**علم النفس العام** ، ط 1 ، عمان ، الأردن ، دار الميسرة(2004)
28. زاهر عطوة، زياد قباجة، فهمي عبوشي ، حازم أبو جزر: **دليل طرق التدريس** ، إدارة المشروع فلسطين،(2010) .
29.زياد بركات **: أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض سمات النفسية والشخصية**، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم ، فلسطين(2005) .
30. سعد زاير،إيمان عايز:**مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار الصفاء، ط1 ، عمان، (2014)
31.سلسلة الجودة والتطوير: **مهارات واستراتيجيات التدريس الجامعي**، جامعة الجازان، المملكة العربية السعودية (2011) .
32. سوسن بدر خان :**التربية المهنية، مناهج وطرق التدريس** ، ط 1 ، دار جرير ، عمان ، الأردن(2006) .
33.طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي : **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، دار الشروق والتوزيع، ط 1 ، عمان ،(2003)
34. عايش زيتون: **أساليب تدريس العلوم**، ط3، دار الشرق للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، (2004) .

35.عبد الحميد كمال زيتون: **التدريس، نماذجه ومهاراته**،ط1، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر(2003)
36. عبد الرحمن عبد السلام جامل: **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط 2، الاردن، (2000) .
37.عبد الرحمن فتحي جروان: **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط1، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، (1999)
38.عبد القادر بن محمد :**دروس في التربية وعلم النفس**، سلسلة مدير التكوين المهني خارج المدرسة المديرية الفرعية لتكوين، الجزائر، (1974) .
39.عبد الكريم مجدي حبيب: **دراسات في أساليب التفكير** .مكتبة النهضة المصرية، ط 1، القاهرة : مصر،(1995).

40.عدنان العتوم: **علم النفس المعرفي :النظرية والتطبيق،** دار المسيرة، عمان، الأردن ، (2004)
41.عدنان رؤوف الشيخلي**: ملاحظات حول المناهج الدراسية وطرق التدريس في الجامعة،** جامعة الموصل(1975)
42.عدنان يوسف العتوم و عبد الناصر دياب الجراح و موفق بشارة : **تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية،** ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن(2007)
43.عدنان يوسف العتوم وآخرون :**علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق** ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن(2007)
44.عزو إسماعيل عفانة ، ونائلة نجيب الخزندار: **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان(2009) .
45.عزو إسماعيل عفانة، و، يوسف إبراهيم الجيش : **التدريسٌ والتّعلم بالدّماغ ذي الجانبين،** آفاق للنشر والتّوزيع ، غزة، فلسطين (2008) .
46.علي تعوينات : **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسات التعليم والتعلم،** كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، الأبيار ، الجزائر(2009)
47.علي راشد : **الجامعة والتدريس الجامعي** ،ط1، مجلد 1 ، دار ومكتبة الهلال جدة ، دار الشروق ،بيروت(1988) .
48.علي عباس اليوسفي**: أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه،** جامعة الكوفة ،العراق
49.علي عصام الطيب: **أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة** ،عالم الكتب ط1، القاهرة(2006)
50.علي محسن عطية :**الجودة الشاملة والجديد في التدريس**،ط1 ، دار صفاء للنشربوالتوزيع، عمان، الأردن (2009).
51.فادية علوان : **مقدمة في علم النفس الارتقائي.،** منشورات الدار العربية للكتاب ،القاهرة ،(2002).
52. فتحي الديب :**الإتجاه المعاصر في التدريس العلوم** ، ط2، دار العلم، الكويت، (1978)
53.فتحي مصطفى الزيات: **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي،** سلسلة علم النفس المعرفي"2"، ط(02)، دار النشر للجامعات، القاهر(2004)ة .
54.فوقية عبد الفتاح: **علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق،** دار الفكر، القاهرة (2005)
55. كامل محمود الدليمي : **طرائق تدريس اللغة العربية،** ،كلية التربية جامعة بغداد ،إبن رشد ،(1998)
56.كمال زيتون :**تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية،** الطبعة الأولى، دار الكتب، القاهرة (2002) .
57.كوثر كوجك، ، و ماجدة السيد، ، و صلاح الدين خضر، ، وفرماوي ، و أحمد عياد، و علية أحمد، بشرى فايد: **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي،** مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، (2008) .
58. ليانا جابر، و مها قرعان:**أنماط التعلم ـ النظرية والتطبيق،** ،مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين ، (2004) .
59.محمد إبراهيم ،محمد محمد : **أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب** ، مركز فور شباب للدراسات والبحوث، www .4 shbab .com(بدون سنة)
60.محمد إبراهيم محمد:**كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمانيا**(2007)

61.محمد أبو سمرة :**الإعلام التربوي، ودور الاذاعة المدرسية في العملية التعليمية،** دار الراية للنشر والتوزيع ، عمان ،(2010) .
62.محمد أبو هاشم ، صافيناز أحمد كمال: **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة،**جامعة طيبة بالمدينة المنورة(2007) http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/
63. محمد أحمد دهام: **أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى طالبات الجامعة،** مطبعة دار المريخ، المملكة العربية السعودية ، الرياض (2011) .
64.محمد السكران : **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية،** دار الشروق، الأردن(2002) .
65.محمد أنور الشرقاوي : **التعلم وأساليب التعليم** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الجزء 1، القاهرة، (1996)
66.محمد جاسم عواد التميمي: **طرائق التدريس العامة،** دار الحوراء، بغداد،(2010)
67. محمد ربيع شحاتة: **قياس الشخصية** ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة، عمان ، الأردن ، (2008) .
68. محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون**: طرائق التدريس الفعال،**ط 2، دار الصفاء للطباعة والنشر ،الاردن(2011) .
69.محمد صالح أبو جادوا، ، ونوفل محمد بكر : **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** ، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن ،(2013)
70.محمد محمود غانم : **مقدمة في تدريس التفكير،** دار الثقافة، عمان الأردن(2009)
71.محمود أحمد السيد : **في الأداء اللغوي،** وزارة الثقافة ، دمشق ، سوريا (2005) .
72. محمود داود الربيعي : **طرق وأساليب التدريس المعاصر،** عالم الكتب الحديثة، اربد عمان الأردن،(2006)
73.محمود طافش الشقيرات : **استراتيجيات التدريس والتقويم** ،ط 1 ،دار الفرقان ، عمان الأردن (2009) .
74.محمود عايش زيتون : أساليب التدريس الجامعي،دار الشروق ،عمان،(1995)
75.محمود عايش زيتون : **أساليب التدريس الجامعي،**دار الشروق عمان(1995)
76.محمود عبد الحليم منسي، وآخرون :**علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال،** الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر(2002)
77.محمود عوض: **دراسة تجريبية لإنشاء مقياس الإتجاه العلمي،**الكتاب السنوي، جامعة عين شمس، القاهرة(1960)
78.مرزوق راشد : **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة،** عالم الكتب، ط1) ، القاهرة، مصر، (2005)
79.مركز نون، للتأليف والترجمة :**التدريس طرائق واستراتيجيات،** نشر جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1(2011)
80.مصطفى قسيم الهيلات : **مقياس هيرمان لأنماط التفكير،** الناشر مركز ديبونو لتعليم التفكير،ط1، عمان ، دبي (2015)
81.موسى النبهان**:أساسيات القياس في العلوم السلوكية،** دار الشروق ،الأردن، (2004).
82.ميخائيل أمطانيوس (2006) :**القياس النفسي** ،ج 2،منشورات جامعة دمشق، دمشق.

83.ميرفت بنت محمد حمزة السليمان ، **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة كلية التربية**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (2012)
84.نايفة قطامى: **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**،دار الفكر للطباعة والنشر عمان، (2001)
85.نايفة قطامي : **تصميم التدريس**، ط2, ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان، الأردن (1995)
86.النوي بالطاهر : **العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية ودورها في تنمية المجتمع** ،المركز الجامعي بالوادي (بدون سنة) .
87.هادي طوالبة وآخرون: **طرائق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، (2010)
88.هشام يعقوب مرزيق وفاطمة حسين الفقيه : **أساليب تدريس الاجتماعيات**، دار الراية، الأردن (2008).
89.يحي محمد نبهان: **مهارات التدريس**، دار اليازوري، الأردن (2008) .
90.يوسف قطامي : **تعليم التفكير لجميع الأطفال** ، دار الفكر.،عما ن، الأردن ،(2007)
91.يوسف قطامي و مجدي سليمان المشاعلة : **الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ**، ط3 ، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن(2007)
92.يوسف قطامي ، **تفكير الأطفال** :تطوره و طرق تعليمه ، الدار الأهلية لمنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن(1990)
93.يوسف قطامي: **النظرية المعرفية الاجتماعية** ، دار الفكر ، ط1 ، عمان ، الأردن ، (2004)
94.يوسف قطامي، نايفة قطامي: **سيكولوجيا التعلم الصفي**، دار الشروق، عمان، الأردن، (2000) .

المجلات :

95. هشام حبيب الحسيني : **دراسة امبريقية لتحقق من نموذج فيرمونت لأساليب التعلم**، مجلة دراسات نفسية، المجلد12،العدد4 ، مصر (2006) .
96. ابتسام موسى و جيهان ضياء عالق : **أثر أسلوب الممارسة العملية في تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة التربية الإسلامية** ، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد45،بغداد(2005)
97.إبراهيم الحسن الحكمي : **الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغرات** ,رسالة الخليج العربي ,العدد 90، ص ص13-56(2004)
98.إبراهيم خليل فاضل: **طرائق التدريس المستخدمة من قبل الهيئة التدريسية في الأقسام المتناضرة لبعض كليات جامعة الموصل**،مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد11 ،ص ص 47-60 ، (1997)
99. أحمد العلوان و خالد العطيات :**العلاقة بيت الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر أساسي في مدينة معان في الاردن** ، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 18، 2، ص ص46-56، (2010)
100. أحمد النور يعقوب :**أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية**،جامعة جازان، المجلة العلمية، المجلد 28، العدد 2، (2012)

101. أحمد سليم عيد : **الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة** ،جامعة تبوك، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 4 ، العدد1 ، ص ص 139-153(2015)

102. احمد علي غنيم و صبرية مسلم البحيوي : **تقويم الاداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات** ، مجلة مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ،المملكة العربية السعودية(2004)

103. احمد فلاح العلوان **: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص** ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد (7)،عدد خاص يناير 2010 ، (2010)

104. أحمد فلاح العلوان: موفق سليم بشارة،**العلاقة بين السيطرة الدماغية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الحسين طلال المجلد : 7 العدد1(2009) .

105. أسامة محمد الحازمي ، محمد أبو الفتوح حامد ،جمال حامد جاهين: **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة طيبة**(2013) **وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية**، مجلة كلية التربية ، العدد28، الجزء الأول، جامعة طيبة

106. أسماء عبد الخالق كامل إبراهيم : **أثر متغيري الجنس و التخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية** ، جامعة قناة السويس، مجلة كلية التربية بالسويس العدد الرابع المجلد الأول ،مصر(2011)

107. إقبال عطار: **التفاعل بين أنماط التعلم والفكير والتخصص وأثره على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز**، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، العدد62) ، الجزء 10، سبتمبر، ص34- 62، (2006)

108. أنور فتحي عبد الغفار : **أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بخبرة المعلمين والمعلمات من جنسيات عربية بمدارس الكويت** ،مجلة المنصورة، العدد 30، يناير ،ص2-31 (1996)

109. بدر سعيد الأغبري: **الإعداد والتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة بجامعة صنعاء، مجلة اتحاد الجامعات** العربية، العدد30(1995)

التربية للبنات بالرياض .دراسات في التعليم الجامعي,مصر ,العدد12 ،(2006)، ص ص102-128

110. حاتم جاسم عزيز و مريم خالد مهدي : **طرائق التدريس الشائعة لدى اعضاء هيأة التدريس في جامعة ديالى**، مجلة الفتح ، العدد 51 ،جامعة ديالي ، العراق(2012)

111. حسني السيد زكريا : **بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي** ، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، العدد 3، ص ص 161- 284،(2010)

112. حسين جدوع مظلوم المناصير و جبار رشك شناوة الدايني : **تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ** ،مجلة القادسية في الأداب والعلوم التربوية، العدد1+2 ، المجلد8 ،ص ص188-203(2008)

113. حسين ربيع حمادي ،مها هادي حسين :**أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل** ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، العدد24 (2015)

114. حسين، حسن طاحون: **أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقاتها ببعض المتغيرّات**:دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين، مجلة كليةٌ التربية جامعة الزقازيقٌ، العدد43 (2003)

115. حنفية محمد صدقة :**أساليب التدريس المستخدمة في تنفيد البرنامج التعليمي بكلية المعلمين ، جامعة ام القرى من وجهة نظر الطلاب**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 86، ص ص 31-52(2007)

116. خالد السر خميس : **أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها في ضوء نظريات التعلم المعرفية لدى طالبات الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة** مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد 20، العدد2، ص 273-320 (2016)

117. خالد خميس السر : **أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها في ضوء نظريات التعلم المعرفية لدى طالبات الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة**، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد العشرين، العدد الثاني، ص273 - 320(2016)

118. خليفة أحمد حسن :**أثر تدريس العلوم بطريقة الاكشاف الموجه في المختصر على التحصيل** ،دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس ابتدائيفي مدارس مدينة تبوك، مجلة جامعة دمشق ، المجلد27، العدد3+4، سوريا(2009)

119. ربيعة جعفور ترزولت و عمروني حورية :**أساليب التعلّم، مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي** ، مجلة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،العدد 11 ، الجزائر(2013) . numéro 11 Juin 2013 Home Html D:\revues.univ-ouargla.dz SSH

120. رمضان، رمضان محمد:**أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى** الدراسي ."مجلة كلية التربية ببنها .المجلد .(12)العدد 46(2011)

121. رواشدة، إبراهيم ، ونوافلة وليد والعمري علي :**أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها على تحصيلهم في الكيمياء**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد6 ، العدد4ص ص 361- 375 (2010) .

122. زبيدة قرني محمد: **أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي**، مجلة التربية العلمية، مركز تطوير العلوم، جامعة عين شمس، العباسية، مج 3 (2) ص ص 179-231 (2000)

123. زياد بركات:**أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية**، مجلة جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين، ص ص 33 – 1 (2005)

124. زينب عبد العليم بدوي :**أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي**،مجلة كلية التربية بننها المجلد12 (**2002**)

125. السليمان عبد الرحمان : **بين العقل والدماغ** ، مجلة عالم سابك ،العدد64(2002)

126. سميح الكراسنة (2007) : **معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد3 ، عدد2 ،ص ص 125 - 141(1993)

127. سمير كامل مخيمر، سمير إبراهيم العبسي، عمر علي دحلان :**أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية** ،مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد9 ، العدد2، ص 69-94 ،(2014)

128. سهام كاظم نمر ،سناء مالو علي النعيمي:**أنماط التعلم السائدة دماغيا لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين والعاديين، مجلة كلية التربية للبنات** ، المجلد 26 (4)، جامعة بغداد ، العراق ،(2015)

129. صبري الطراونة و محمد أمين القضاة**: العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، العدد1، (2014)

130. صلاح احمد مراد**:أنماط التعلم والتفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية** ، جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ، العدد 12 ، الجزء الأول، (1989)

131. طلال عبد الله الزعبي ،محمد، شريدة :**أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدّراسي** ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق ،المجلد 5، العدد2 (2007)

132. عامر حسن ياسر ، ؛ كاظم ؛ علي مهدي: **أساليب التعلم لد ى طلبة جامعة قاريناس،** مصر ،مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 33 ص 48- 67(1998)

133. عبد الرحيم إبراهيم إبراهيم حميدة : **درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف-** مجلة العلوم التربوية ،المجلد 16 ،العدد 1 ،ص 293- 319 (2015) .

134. عبد الله طلال الزعبي ، **طرائق التدرس الشائع استخدامها بين أعضاء التدريس في جلمعة الحسين بن طلال، وأنماط التعلم المفضلة لدى طلباتهم،**الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية ، مجلد 3 ، العدد1(2005

135. عبد الموجود عزت : **التعليم العالي واعداد هيئة التدريس،** المجلة العربية للتربية، مجلد2، العدد2 (1982)

136. عبد الوهاب محمد كامل:**النموذج الكلي لوظائف المخ،** المجلة المصرية للدراسات، العدد4

137. عفاف سالم المحمدي :**السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلم واختيار التخصص** ،كلية التربية جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة الامارات المجلد ، 41 العدد 1 ،ص 134-162 ، (2017)

138. عقل فواز :**أنماط تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس،** مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) ،مجلد 29 ، العدد 3(2005)

139. علي سامي علي الحلاق: **طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها،** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ،12 العدد2 ،(2014)

140. علي شعير، ومحمود عبد الحليم منسي : **دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد1 ، المملكة العربية السعودية (1998) .

141. عماد الدين محمد السكري و الهجين عادل عبد الفتاح :**سمة الذكاء الوجداني وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا،(2006) .

142. فرحات بن ناصر : **علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة المسيلة ، الجزائر ،ص168- 188(2017)

143. فريال محمد أبو عواد، صالح محمد أبوجادو، ناديا سميح السلطي :**استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب - الأنروا وفقاً لعدد من المتغيرات** ،مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 41 ، ملحق 1(2014)

144. فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغلول: **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25 ، العدد1-2، (2009)

145. كريمان منشار عويضة: **دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء 4، العدد 28، (2004)

146. لبنى جديد: **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 96 ، ص 93- 123 ،(2010)

147. مبدر عبد الكريم، منذر ، محمد إبراهيم وعاشور ، كامل كريم عبيد **: فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة**، مجلة الفتح. تشرين الأول، العدد 47،ص388-422 ،(2011)

148. محمد السيد أبو هاش: **الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرماف لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة**، جامعة الملك سعود للعلوم التَّربوية والإسلامية، المجلد 24(، 2010)

149. محمد السيد أبو هاشم:**أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة** (دراسة عاملية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ،العدد 93(2000)

150. محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف :**القيمة التنبؤية لأساليب التعّلم المفضلة وفقا لنموذج ريد**، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد3 ، العدد 1(2014)

151. محمد حسن العمايرة : **تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة لهم من وجهة نظرهم و نظر طلابهم** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد السابع ، العدد 3، (2006)

152. محمد حمزة محمد السليماني،:**أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة** .مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 3 ،ع 6 ،(1994)،ص ص 176-209

153. محمد دغة، الحاج كادي :**طرائق التدريس المعاصرة في التعليم الجامعي وعلاقتها بالحاسوب**، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، عدد خاص ، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة ، الجزائر ،ص ص 130-13(2011)

154. محمد مزيان و نادية مصطفى الزقاوي : **مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية، دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين، (4)،ص7-42(1424ه- 2003)

155. محمد نوفل ، فـريال أبوعواد:**أساليب التفكير الشائعة في نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية .مجلد . 26 العدد(5) ، (2012)

156. محمد نوفل و فريال أبو عواد (2007) ،**الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية** ، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 3 العدد 2.

157. مليحان الثبيتي و علي القرني: **طرق وأساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام** ,مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية المجلد الخامس,العدد الثاني ص 424-462 (1993)

158. نادية هايل السرور : **فاعلية برنامج (المستر ثنكر)لتعليم التفكير في تنمية المها رات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية** ، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ،المجلد 5 ، العدد10 ، (1996)

159. نضال إبراهيم الفتينات والبشايرة زيد علي: **أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في , إجراء التجارب الكيميائية في ,تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الكيمياء وعلوم الأرض**، مجلة جامعة دمشق المجلد (1+2) العدد 25 سوريا(2009) .

160. نوال محمد عبد الرحمن الراجح: **تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات كلية**

161. نوفل محمد :**علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية ، المجلد21 (2) ، ص ص1-26(2007)

162. نوفل محمد وأبو عواد فريال : **الخصائص السيكومترية لمقياس وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة (HBDI) السيطرة الدماغية لنيد هيرمان الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية** ، المجلة الأردنية في العلوم .التربوية ، المجلد 3 ، العدد2 ، (2007)

163. ونيس حبشي وجدي: **تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ، جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 14،العدد4 ،69- 112، (2001)

164. يوسف عبد الفتاح : **الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتذكير لدى عينة من الجنسين بدولة الإمارات** ، مجلة علوم الإجتماعية، جامعة الكويت، مجلد 23 (3) ، ص ص33-57 (1995)

الرسائل الجامعية:

165. احمد محمد حسين شبر**: أسلوب التعلم ثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي**، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بابل – كلية التربية. (2013)،

166. خالد بن صالح المرزم السبيعي: **الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها"**. مجلة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)،جامعة الملك سعود، الرياض،،ص ص 135- 214 ، (2006) .

167. رمضان محمد رمضان، **اثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، لأسلوب المعرفي وأسلوب التّعلم لدى المتعلم على التّحصيل الدّراسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، فرع بنها ، (1990) .

168. عماد عبد حمزة العتابي: **التدخل الإرشادي بفنيتي (الحوارك النموذج) لتنمية توقعات الفاعمية الذاتية العامة لد ى طلا ب الجامعة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة العراق : الجامعة المستنصرية ، (2012) .

169. لبنى جديد:**أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية**، دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة دمشق ،(2009) .

170. محمد بلكرد : **بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي**، دكتوراه ل م د في علم النفس ،جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم-كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر(2017)

171. مؤيد حامد جاسم الجُميلي : **أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية** ، دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي ، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم –جامعة بغداد،(2013)

172. الهام بنت ابراهيم محمد الوقاد :**أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة مكرمة**، دكتوراه قي علم النفس، جامعة أم القرى، م ع السعودية(1429 ه-2007)

173. هشام جمعة صويح شامخ **: بناء مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، (2011)

174. وليد حسين أحمد نوافلة**:أثر أنماط التعلم و مناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني و المؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع** ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، (2008)

175. ينال يعقوب :**طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم و آراء المدرسين في تطبيقاتها العملية**، دراسة تحليلية،" أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية –كلية التربية -جامعة دمشق(2015)

الملتقيات والندوات:

176. عبد المجيد أحمد مرزوق :**دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا**، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني ٢٢-٢٤ يناير، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ص ص 597.- 615(1990)

177. عيساوي الساسي ،راضية لزغد : **واقع التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي في التعليم العالي** ،دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحيى بجيجل، الملتقى الوطني الثاني حول الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي (2014)،

178. محمد السيد أبو هاشم، كمال صافيناز أحمد: **أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي، الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة ، أكتوبر 29-31 (2007)

179. محمد منصور الشافعي : **متطلبات وشروط التقييم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)جامعة الملك سعود , الرياض , اللقاء السنوي الثالث عشر، ص 262 ،(2006)

180. مكي فرحان الإبراهيمي: **طرائق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، ورقة عمل أعدت للمؤتمر الدولي بعنوان»تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص المنعقد في جامعة البلقاء التطبيقية/ السلط - المملكة الأردنية الهاشمية في (25-28 آذار 2012) في الجلسة العاشرة (جودة التعليم ومعايير الاعتماد والجودة في التعليم العالي) ، (2012) .

المعاجم والقواميش :

181. أحمد حسين اللقاني : **معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس**، ط1 ،عالم الكتب ، القاهرة ، مصر (1996).

182. مسعد أبو الديار وآخرون : **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**،ط2، مركز التقويم و تعليم الطفل، الكويت (2012) .

المراجع باللغة الأجنبية :

183. Adams, J.(2003); **Whole Brain Thinking, Retrieved May**, 2006 from: www. nzpf. ac. nz/ resources/ magazine/ 2003/ au

184. Baykan, z and Nocar, M,. (2007); **Learning styles of first - year Medical students Attending Erciyes University in Kayseri**, Turkey, The American Physiological Society. Vol. Vol. (31): p 158-160.

185. Biggs, J (2000); **The revised Two Factor Study Process Questionnaire, R- SPQ**, British Journal of Educational Psychology.

186. Biggs, J. (1991): Teaching for Learning The view from cognitive psychology; **British Educational psychology** , Vol. (53). , 1-23

187 .Biggs, J , (1999); **What the student does for enhanced learning.Higher education research and developmen**t, 18 (1), 57

188. Biggs, J(2004); **The Role of meta leaning in study pocess**, Journal of Engineering Education.

189. Biggs, J, (1993); **What do inventories of student's Leanin** processes really measure, British Journal of Education psychology, No. (63) , 51-72

190.Biggs, J.; Kember, D. and Leung, D. (1987); **The Revised Two — Factor Study Process Questionnaire: R — SPQ2F**, British Journal of Educational Psychology, 71(2):267-290.

about Learning Styles ; Clearing House ; Vol.71 و No.3 ; pp.141-145.

191.Biggs,J.B. (1993 b) ; **From theory to practice :A cognitive systems approach "** Higher Education Research and Development ,Vol.12,pp73-86.

192. Biggs.J & Kember, D ,& Leung,D.Y.P.(2001) "**The revised two-factor study process questionnaire :R-SPQ2F"** British Journal of Education psychology,Vol.71,pp133-149

193. Busato,V,V & Prins,F.J & Elshout,j,j & Hamaker,C.(1998) **Learning styles across-sectionl and longitudinal study in higher education "** .British Journal of Education psychology ,Vol.68,pp427-441.

194. Cano, F& Hewitt ,H,E.(2000) " **Learning and thinking styles** : **An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement Educational psychology** , Vol . 20 Issue4.

195. Cano-Garcia, F. & Hughes, E.H.(2000). **Learning and Thinking Style: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement**. Educational Psychology, 20(4), 413- 430

196. Duff : A (2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory? ; Educational Psychological ; Vol.24 ;No.5, pp.699-709.

197. Emanual, R. C. & potter, W. J. (1992); **Do students, style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major?** Research in higher Education, 33(3) 395-414..

198. Fleming, N and Mills, C. (1992). **Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection,** from to Improve the Academy. Vol. (11), P. (137)

199. François Grison(2011) ,**Les sciences autrement élément de philosophie à l'usage des chercheurs curieux** ,éditons quae ,France

200. Harrison and Bramison (2008) "**intellectuall style, Theory and classroom;** implication" New York Cambridge university press.

201. Herrmann Ned (1996) ; **The whole brain business book, unlocking the power of whole brain thinking in organizations & individuals** :www.asahi-net.or.jp/~ny3k-kbys/contents/whole.

202. Herrmann, Douglas j.(1987).**Task appropriateness of mnemonic techniques :**Perceptual and Motor Skills ,64,171-178

203. Herrmann, N .(1989). **The Creative Brain.** Lake Lure, North Carolina: Brain Books.

204. Herrmann, N. (2002). **The Creative Brain,** retrieved 14 octobre, 2014, from: www.HBDI.com

205. Herrmann, N.(2002). **The Creative Brain**. Retrieved in 12jun 2015from the web site http://www.HBDI.com.

206. Hinton, S. (1992): "**The learning style preferences of students in graduate school**". Paper presented at the Annual Meeting of Mid South Educational Researcher Association, Knoxville, Tennessee, November 11-1311

Instruction in High School Agricultural Education Courses: A Baseline Study. Career and Technical Education Research. v36 n3 p171-185

207. Kember, D. & Pleung, D. (2003); **The dimensionality of approaches to learning**, British journal of Education psychology, Vol. (68) , 376 - 398.

208. Kolb,D.A.(1984**).Experiencetial learning: Experience as the source of learning and development** .Englewood Cliffs/Prentice Hall Inc.

209. Laura. S.,(2008); **Four Ways to Differentiate Instruction. Differentiating** the curriculum content 1. The ABCs of classroom management. part iii. teaching Tolerance http://www.tolerance.org/sites/default/f.../tt_abc_CM3_instruction.pd

210. Lemire, D. (2005). **Establishing the psychometric properties of one learning style instrument**. PhD, Kansas State University

211. Logan. B., (2008**; style of learning and thinking** .Department of Educational Psychology. University of Georgia. **respond**. Research in Higher Education Journal. pp.1-14.

212. Marie CHEDRU, Alain Le MEHAUTE**, Le modèle des dominances cérébrales de Ned Herrmann et l'accompagnement à l'autonomie - Application dans une école d'ingénieurs**, ISMANS, Paris ,2009.

213. Rahman, S. & et al (2012); **Learning Environment and Learning Approaches Among Engineering Student**, Global Engineering Education Conference, April, Pp. 1-6.

214. Rayfield. J.; Croom. B.; S. K.; Murray. K., (2011); **Differentiating**

215. Shaughnessy ; M. (1998); **An interview with Rita Dunn**

216. Siddiqui, Z.S. (2006): Study **Approaches of Students in Pakistan**, Occasional Report (1), Higher Education Commission, Islamabad.

217. Skogsberg, K. and Clump, M. (2003); **Do Psychology and Biology Majors Differ in Their Study Processes and Learning Styles**?,College Student Journal, Vol. 37, No. 1, USA.

218. Smith, E. & Taseng, F. (1998); "**A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom**". British Journal of Educational Psychology, 68 (1), 81-93.

219. Sternberg , R . (1997). **Thinking styles** . New York : Cambridge University press .

220. Sternberg, R. (1992). "**Thinking styles. Theory and assessment at the interface between intelligence and personality**". New York. Cambridge University press.

221. Sternberg, R. , Grigorenko, E. L. (2001). **A Capsule History of Theory and Research on Styles**. In Sternberg, R.J. and Zhang, Li. F.(EDS), Perspectives on Thinking, Learning and Cogntive Styles. Mahwah, NJ,: Lawrence Erlibum Associate

222. Sternberg, R.J . (2002). "**Thinking styles**". Reprinted Edition. UKA. Cambridge University Press.

223. Sternberg. Robert j. (2009). **Thinking Styles.** Cambridge University Press.

224. Steyn, T., & Maree .J.(2003) . **A profile of first – year student Learning.**

225. Tesfaye, Jale Geche. (2009**).Learning styles and strategies Ethiopian secondary school student in learning mathematics**. University of South Africa.

226. Thousand. J., Nevin. A., McNeil. M. & Liston. A.(2006); **differentiating instruction in inclusive classrooms: Myth or reality?** Paper Presented at TED/TAM. Nov., San Diego

227. Tomlinson, C. A.. and Strickland. C. A, (2005); **Differentiation in practice**: A resource guide for differentiating curriculum. grades 9–12 Alexandria. VA: ASCD

228. Torrance, E. p. (1982). **Hemisphericity and creative functioning.** Journal of Research and Development in Education , Vol. 15, No. (3) pp. 29-37.

229. Torrance,E.P., McCarthy., & Kaltsounis. (1978).**Norms and technic manual for your style of learning and thinking** .Department of Educational Psychology. University of Georgia.

230. Voltz. D. L. (2006) ; **Inclusion in an era of accountability**: **A framework for differentiating instruction in urban standards-based classrooms**. Journal of Urban Learning. Teaching. and Research. no.2. p 95–105.

231. Zhang, F. (2010). **Do Thinking Styles Contribute to Metacognitio Beyond Self-Rated Abilities?** Educational Psychology, 30 (4),P 481-494

232. Zhang, L.; Sternberg, j. (2005).**A Three - Fold Model of Intellectual Styles**, "Educational Psychology Review, Vol 17, No.1: PP. 91-110.

233. Zhang. L (2003(b)). "**Contributions of Thinking Styles to Critical-Thinking Dispositions**." The Journal of Psychology. Vol (137). No (6). PP 517-544.

234. Zhang.L(2011) **Thinking styles and cognitive Development**. Journal of Genetic- psychological.Vol (163)No(2)

مواقع الإنترنيت :

235.File:///D\مدونة الأبعاد الأربعة مقياس هيرمان لأنماط التفكير_Fichier\HBDI-JPG

236.File:///D :\مدونة الأبعاد الأربعة مقياس هيرمان لأنماط التفكير_Fichier\ 2012-Election-Proformas1 .png

237.http://phlsl.uokerbala.éduc.iq./index.php/2015-01-18-03-25-55/14.sumple

238.http://www.freud-sigmund.comleft-hemisphere-vs-hemisphere

239.http://www.hbdi-uk-com/press/hartston.asp

الملاحق

- الملحق رقم (1) أدوات الدراسة الإستطلاعية
- الملحق رقم (2) الصورة الأولية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة –للتحكيم-
- الملحق رقم (3) الصورة الثانية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة -بعد التحكيم-
- الملحق رقم (4) الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة
- الملحق رقم (5) مقياس هيرمان لأساليب التفكير لعدنان عبد العزيز قطب
- الملحق رقم (6) الصورة المعدلة لمقياس هيرمان لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة – للتحكيم-
- الملحق رقم (7) الصورة النهائية لمقياس هيرمان المعدل لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة – بعد التحكيم-
- الملحق رقم (8) الصورة الأولية لمقياس أساليب التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة –للتحكيم-
- الملحق رقم (9) الصورة النهائية لمقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة
- الملحق رقم (10) قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس البحث
- الملحق رقم (11) الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة
- الملحق رقم (12) الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة
- الملحق رقم (13) الخصائص السيكومترية لمقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة
- الملحق رقم (14) نتائج الدراسة

الملحق رقم (1) : أدوات الدراسة الإستطلاعية

1-1-الإستبيان :

جامعة سعد دحلب –البليدة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا

استبيان

أخي الطالب ، أختي الطالبة ...السلام عليكم

قصد القيام بدراسة علمية ، نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة ، يرجى عليك الإجابة عليها بكل صراحة و مصداقية ، ولا تترك من فضلك أي سؤال بدون إجابة أو توضيح ...نشكركم على تعاونك معنا .

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : .....

السنة الدراسية : .....

السن : .....

مكان الإقامة: الإقامة الجامعية ☐ البيت ☐ أصدقاء ☐ أقارب ☐

اسم الجامعة التي تدرس فيها : .....

وفيما يلي هذه الأسئلة :

1)ما رأيك في الدراسة أو التعلم في الجامعة؟.....
.....

2) هل ترى نفسك من مستوى التعلم أو الدراسة في الجامعة ؟ نعم ☐ ☐

وضح :.....

3) هل تشعر بأنك طالب في الجامعة؟ ☐ ☐ لا وضح :.....

4)هل استفدت من التعلم أو الدراسة في الجامعة ؟ ☐ ☐ وضح :.....

5)هل ترى من الضروري الدراسة أو التعلم في الجامعة ؟ ☐ ☐

وضح :.....

6) هل تعجبك طريقة التدريس في الجامعة ؟ ☐ ☐ لا

وضح.....

7) ها تفضل طريقة تدريس أستاذ معين في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐

وضح: .....

8) هل تتمنى لو أن الأساتذة لديهم طريقة موحدة في التدريس ؟ نعم ☐ لا ☐

وضح :.....

9) هل تتمنى لو أن الأساتذة يغيرون طريقتهم في التدريس ؟ نعم ☐ لا ☐

وضح :.....

10)رتب المعايير التالية حسب مواصفات الأستاذ المفضل لديك :

طريقته في التدريس ☐ أخلاقه ☐ هندامه ☐ تنقيطه في الامتحان ☐ مواصفات أخرى ☐

أذكرها .....

11)ما هي طريقة التدريس المفضلة لديك ؟ .....

12)هل ترى أنه من الضروري أن يتبع الطالب أسلوب معين في التعليم أو الدراسة في الجامعة ؟

نعم ☐ لا ☐

وضح: .....

13) ما هو أسلوب التعلم أو الدراسة في الجامعة المفضلة لديك ؟

.....

14) هل هذا الأسلوب المفضل لديك تحب الاعتماد عليه مع :

كل الوحدات ☐ بعض من الوحدات ☐ وحدتين ☐ وحدة واحدة ☐

15) ما هو مفهومك للتعلم السطحي في الجامعة ؟.....

.....

16) ماذا يعني لك التعلم السطحي في الجامعة ؟.....

.....

17)ماذا يعني بالنسبة لك التعلم المعمق في الجامعة؟.....

.....

18) ما هي الحاسة التي تعتمد عليها بكثرة في التعلم أو الدراسة في الجامعة ؟

السمع ☐ البصر ☐ اللمس ☐

وضح: .....

19) هل هذه الحاسة هي بالنسبة لك :

مفضلة ☐ مجبر على الاعتماد عليها ☐

وضح:.....

20) ماهو مفهومك للتعلم في الجامعة باللمس ؟.....

.....

21)ماذا يعني لك التعلم في الجامعة بالسمع ؟

.....

.....

22)ماذا يعني بالنسبة لك التعلم في الجامعة بالبصر ؟ .....
.....

23)هل ترى أن هناك تداخل وعلاقة بين الأساليب السابقة الذكر (السطحي ، المعمق ، التحصيلي) وألاساليب المتعلقة بالحواس ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....

24) إذا لاحظت هذا التداخل ، ما هو الأسلوب الغالب حسب رأيك لدى طلبة الجامعة ؟

.....

25) هل تجد أنه من الضروري أن يدرس أو يتعلم الطالب في الجامعة بالأسلوب المفضل لديه ؟
☐ نعم ☐ لا
وضح : .....

26) هل طرق تدريس أُساتذة الجامعة تناسب أسلوبك المفضل في التعلم أو الدراسة في الجامعة ؟
☐ نعم ☐ لا
وضح : .....

27) هل تتمنى لو أن أسلوبك المفضل في الدراسة أو التعلم في الجامعة يؤخذ بعين الاعتبار من قبل الأساتذة المدرسين لك ؟ ☐ نعم ☐ لا
وضح : .....

28) هل من الضروري أ، تناسب طريقة تدريس الأستاذ الأسلوب المفضل للطالب في الجامعة؟
☐ نعم ☐ لا
وضح : .....

29) هل تحب الدراسة أو التعلم في الجامعة ؟ ☐ نعم ☐ لا
وضح : .....

30)هل تشعر بمتعة العلم والمعرفة الذي تدرسه في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....

31) هل ترى أن الجامعة توفر لك قسطا كبيرا من المعرفة حول الحياة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....

32) ما هو الأمر الذي يدفعك للتعلم أو الدراسة في الجامعة ؟ .....
.....

33)هل تدرس في الجامعة من أجل :

رفع مستواك التعليمي	☐	ضرورة مواصلة الدراسة	☐
التخرج والحصول على مهنة	☐	الحصول على شهادة جامعية	☐
تحقيق طموحات الأولياء	☐	أشياء أخرى	☐

أذكرها : .....

34) كيف هي علاقتك بأساتذة الجامعة ؟ .....

35) هل تشعر بالأسف عندما تخيب أمل أساتذتك في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....

36) هل تحب مناقشة الواجبات المطلوبة منك في الجامعة مع زملائك؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
37) هل تحرص على القيام بكل الواجبات المطلوبة منك في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
38) هل تشعر بالحزن لا تكون نتائجك في الجامعة جيدة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
39) هل تشعر بأنك قادر على مواصلة الدراسة في الجامعة؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
40) هل تعتقد بأنك تستطيع النجاح في كل الوحدات التي تدرسها في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
41) هل تحب مطالعة الكتب التي يرشدك إليها أستاذك في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
42) ما رأيك في الجامعة التي تدرس فيها ؟ .....
.....
43) هل أنت راض عن القوانين ونظم الجامعة التي تدرس فيها ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
44) هل تعتقد أن الأوضاع الآن في الجامعة قد تحسنت عما كانت عليه ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
45) هل ترى أن الجامعة قد حققت لك كل ما تطمح إليه ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
46) كيف تتوقع مستقبلك بعد التخرج من الجامعة ؟
.....
.....
47)ما هي المهنة تطمح إليها في المستقبل ؟ .....
48) هل التخصص الذي تدرسه في الجامعة يناسب المهنة التي تطمح إليها ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
49) هل تعتقد بأن مستواك الآن في الجامعة يناسب المهنة التي تطمح إليها ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....
50) هل أنت راض عن التكوين الذي تلقيته في الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐
وضح : .....

2-1 المقابلة :

السلام عليكم ...تحية طيبة ..وبعد :

لغرض البحث العلمي أرجو منك أستاذي الفاضل الإجابة على الأسئلة التالية بكل مصداقية :

1- ما رأيك في التدريس في الجامعة الجزائرية ؟
2- ما رأيك في التدريس في كلية العلوم الإجتماعية ؟
3- هل تواجهك صعوبات في التدريس في كلية العلوم الإجتماعية ؟ علل إجابتك
4- هل لديك أسلوب مفضل في التدريس ؟
5- ماهي معايير اختيارك لطريقة التدريس؟
6- ماهو الأسلوب أو الطريقة الذي أو التي أنت مضطر لتنفيذها في قاعة الدرس؟
7- هل أنت على دراية كاملة بطرق التدريس الحديثة منها أو التقليدية ؟
8- كيف هي علاقتك بالطلبة ؟
9- ما رأيك في طرق دراسة أو تعلم الطلبة في الجامعة ؟
10- هل لديهم إقبال وحماس للدراسة؟
11- هل أنت على دراية ووعي بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة ؟
12- هل أنت واعي وداري بأساليب تفكير الطلبة ؟
13- هل تعتقد أن طلبتنا يدرسون وفق أساليب تعلم المفضلة لديهم ؟
14- هل ينبغي للطالب الجامعي أن يدرس بالأسلوب المفضل لديه؟
15- هل تعتقد أن أساليب التعلم للطلبة لها علاقة بأساليب تفكيرهم وبطرق التدريس المطبقة معهم ؟

نشكركم على تعاونكم معنا

الملحق رقم (2) : الصورة الأولية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة -للتحكيم-

أساتذتنا الأفاضل...السلام عليكم .....تحية طيبة وبعد،

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس وعلوم التربية، بعنوان :"أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء الأساليب التعليمية والتحفيزية الشائعة في الجامعة الجزائرية " نضع بين أيديكم الصياغة الأولية لمقياس أساليب التعلم أو الدراسة الموجه لطلبة العلوم الاجتماعية (علم النفس وعلم الاجتماع)على مستوى مختلف جامعات الوطن . نرجو منكم أساتذتنا الأفاضل التكرم بتحكيم هذا المقياس حسب ما يتطلبه الجدول المرفق بالتعريف الإجرائي للمتغير وأبعاده .

المتغير :أساليب التعلم (الدراسة) :تعبر عن الطريقة التي يفضلها طالب العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) في استيعاب ومعالجة الأفكار والمعلومات التي يدرسها في تخصصه الجامعي .وقد اعتمد البحث الحالي على الدراسة الإستطلاعية ونموذج كل من بيجز(Biggs) و ترونس(Torrance) لتحديد أساليب التعلم وهي خمسة أساليب التعلم الذي تم بناؤه أو تصميمه في الدراسة الحالية :

-البعد الأول:اسلوب التعلم العميق :أهم ما يتميزبه الطلبة الذين يفضلون استخدام هذا الأسلوب وجود لديهم الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه أو يتعلموه في تخصصهم الجامعي ، وقدرتهم على التفسير والتحليل والتلخيص، ويهتمون بالوحدات الدراسية ويستوعبونها ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية ،فهم لديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة .

-البعد الثاني :اسلوب التعلم السطحي :أهم ما يتميز الطلبة الذين يفضلون هذا الأسلوب هو أنهم يرون أن التعلم أو الدراسة الجامعية تمكنهم من تحقيق غايات أخرى، أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

-البعد الثالث :أسلوب التعلم الأيمن :هذا الاسلوب مرتبط بالنصف الايمن من الدماغ ، أهم ما يتميز به الطلبة الذين يفضلونه القدرة على إنجاز و استيعاب المعلومات الغير متعلقة بالكلام فيستجيبون للتعليمات البصرية والحركية والتعبير عن انفعالاتهم بشكل صريح ويفهمون ويفسرون لغة الإشارة والتفكير في الأشياء الفكاهية والتعامل مع المعلومات الغامضة فهم يستطيعون التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد والتخيل و الإبتكار ويميلون إلى استخدام المجازات والإستعارات والتخمين في التعامل مع المعلومات يتصرفون بتلقائية ،لكنهم ذاتيون في اصدار الأحكام....

-البعد الرابع :أسلوب التعلم الأيسر : وهو الأسلوب المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ ،أهم ما يميز الطلبة الذين يفضلونه هو قليلا أو نادرا وحتى أبدا ما يتصفون بمواصفات التعلم الأيمن ، فمثلا هم

جيدون في تذكر الأسماء، ويستجيبون بشكل أكبر للتعليمات اللفظية ولا يميلون إلى الفكاهة ، يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة من خلال التجريب ،وهم ضعافا في فهم لغة الإشارة، يتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام ....

-البعد الخامس: التعلم المتكامل : يمتاز الطلبة الذين يفضلون هذا الأسلوب باستخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في تعلمهم ودراستهم الجامعية، فهم يمتازون بالتساوي والتوازن في استخدام النصفين معا لمعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها

ويتحدد أسلوب التعلم (أو الدراسة) السائد لدى طلبة العلوم الاجتماعية باختيار الطالب لغالبية العبارات التي تشير إلى أسلوب معين في المقياس .

مع العلم أن طريقة الإجابة عن بنود المقياس تمثلت في أسلوب تدرج شدة وجود السمة (المتغير أو أبعاده) كمايلي: نادرا ( ) أحيانا ( ) متوسطا ( ) غالبا ( ) دائما ( )

وأخيرا لكم منا فائق الشكر والإحترام والتقدير على تعاونكم معنا

أخي الطالب ....أختي الطالبة....

السلام عليكم....تحية طيبة

بهدف القيام بدراسة علمية نضع بين يديك هذا المقياس المتضمن مجموعة من العبارات التي تعبر طريقتك المفضلة في استيعاب ومعالجة المعلومات التي تدرسها في تخصصك الجامعي ،المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وتجيب بكل صراحة بوضع العلامة (x) أمام العبارة ، وفي الخانة المناسبة لواحد من الإختيارات التالية : نادرا ، أحيانا ، متوسطا ، غالبا ، دائما .ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تنس أن تجيب عن كل العبارات، وتملأ مساحة المعلومات الخاصة بك ، وتأكد أن إجاباتك سوف تخدم فقط البحث العلمي .

تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير على مساعدتكم

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص :.....

المستوى الدراسي:.....

إسم الجامعة :.....

البعد	يناسب المتغير	لا يناسب المتغير	العبارة	تناسب البعد	لا تناسب البعد	واضحة	غير واضحة	اقتراح تعديل
التعلم العميق			1-اهتم بأغلب المواضيع التي أدرسها في الوحدات المختلفة لتخصصي في الجامعة					
			2-اغلب المواضيع المتناولة في وحدات تخصصي هي شيقة					
			3-أحب المساهمة والمشاركة في مواضيع الوحدات المدرسة في الجامعة					
			4-أعالج أو أتناول المواضيع التي أدرسها في الجامعة بمستوى عال لكي افهمها					
			5-أحدد الأفكار الأساسية ورأيي الخاص في معالجة المواضيع المدرسّة في الجامعة					

					6-أبذل الكثير من الجهد في دراستي الجامعية			
					7-أحب وأنا أدرس في الجامعة أن أتذكر المعلومات السابقة لأربطها بالمعلومات الجديدة وأيضا بالواقع			
					8-كثيرا ما أنتقد الموضوعات أو الأفكار التي أدرسها في الجامعة			
					9-أحب اكتشاف معاني الموضوعات التي ادرسها في الجامعة			
					10-أبحث عن المبررات و الأفكار المنطقة في معالجة المواضيع المدرّسة في الجامعة			
					11-لا أتقبل الأفكار والمواضيع المدرّسة في الجامعة دون فهمها			
					12-أبحث عن الأسباب المقبولة التي تقف خلف الأفكار والمواضيع المدرّسة في الجامعة			
					13-أحب النقاشات التي تحدث أثناء دروس المحاضرات و التطبيق في الجامعة			
					14-تعجبني الدروس في الجامعة(محاضرة أو تطبيق)التي تكثر فيها المناقشات بين الطلبة و الأساتذة			
					15-أنظم وقتي وجهدي أثناء دراستي الجامعية			
					16-أحرص علي تحضير الدروس في أغلب الوحدات			
					17-تجذبني أو تثير اهتمامي الأفكارو النظريات الجديدة المدرّسة في الجامعة			
					18-أثير أو أطرح الكثير من التساؤلات حول الأفكار والمواضيع التي أدرسها في تخصصي الجامعي			

			19-أحب تناول المواضيع التي أدرسها في الجامعة من كل جوانبها					
			20-أدقق في الأفكار التي أتعلمها في الجامعة،ولا أقبلها كما هي					
			21-أنا متحمس ونشيط في دراستي الجامعية					
			22-أحب معالجة المعلومات المدرّسة في الجامعة بطريقة مفصلة وواسعة					
			23-أتذكر المعلومات التي أدرسها في الجامعة عندما أعالجها بعمق					
			24-أستطيع أن أحلل المواضيع التي أدرسها في الجامعة					
			25-لدي القدرة على تلخيص المعلومات والدروس التي أتلقاها في الجامعة					
			26-يمكنني الوصول إلى تفسيرات تتعلق بالمواضيع التي أدرسها في تخصصي					
			27-لدي اهتمام جدي بالدراسة الجامعية					
التعلم السطحي			28-أخاف من الفشل في دراستي الجامعية					
			29-مواصلتي للدراسة في الجامعة هو فقط للحصول على وظيفة					
			30-أدرس في الجامعة لإرضاء والدي فقط					
			31-أبذل القليل من الجهد في دراستي الجامعية					
			32-أعتمد كثيرا على الحفظ في دراستي الجامعية					

					33-أدرس فقط للحصول على علامات تمكنني من الإنتقال إلى مستوى آخر(أعلى)			
					34-أتقبل الأفكار والمعلومات في تخصصي حتى دون فهم معناها			
					35-لا أحرص على ربط المعلومات التي أتعلمها في الجامعة بالواقع (الحياة اليومية)			
					36-لا أهتم بربط الأفكار و المعلومات الجديدة التي أتعلمها في تخصصي بالافكار السابقة لدي			
					37-أهتم فقط في دراستي الجامعية بما يطلب مني ولا أزيد على ذلك			
					38-أجد صعوبة في فهم المواضيع والمعلومات المدرّسة في الجامعة			
					39-أحب المحاضرات التي تهتم بالمعلومات السطحية			
					40-لا أحب(لا أميل إلى) تحضير الدروس أثناء دراستي الجامعية			
					41-لا أهتم بالنقاشات التي تكون أثناء الدرس في الجامعة			
					42-أحرص على الحضور الدائم للدروس في الجامعة فقط لتجنب الإقصاء أو مشاكل أخرى			
					43- لا أميل إلى المشاركة والمناقشة أثناء الدروس الجامعية			
					44-لا أجد متعة في دراستي الجامعية			
					45-أنا غير متحمس (ة)كثيرا في دراستي الجامعية			
					46-أهتم في دراستي الجامعية بالمواضيع المضبوطة والمحددة والغير معقدة			

			47-أجد صعوبة في تنظيم أوقاتي لمتابعة الدراسة في الجامعة					
			48-أحب دائما أن يوضح لي الأستاذ كل الأمور المتعلقة بالدرس					
			49-اعتمد في دراستي الجامعية على التعليمات الواضحة					
			50-أحب الوصول في دراستي الجامعية إلى الحقائق والمعلومات بطريقة منطقية دون لف ودوران					
			51-لا أحب كثيرا الدراسة في الجامعة					
التعلم الأيمن			52-لدي القدرة على استيعاب المعلومات الغير لفظية (غير الكلامية)أثناء دراستي					
			53-أفضل تلقي المعلومات في دراستي الجامعية وأنا أتحرك(ليس جالسا أو ثابتا في مكان)					
			54-لدي القدرة على تذكر الوجوه والأشكال أثناء دراستي في الجامعة					
			55-أفضل الدروس والمحاضرات المدعمة بالأمثلة والصور					
			56-أنا صريح(ة) في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي أثناء دراستي الجامعية(خوف،كره،حزن،فرح					
			57-أستطيع التعامل مع عدد من المشكلات الدراسية في آن واحد					
			58-أفضل اختبارات المقال (الأسئلة والمواضيع المفتوحة)					
			59-أحب الدراسة في الجامعة بطريقة يغلب عليها جو الفكاهة والهزل					

					60-أتجاوب أكثر مع الدروس التي تتطلب الحركة والفعل			
					61-أنا ذاتي (غير موضوعي) في إصدار الأحكام المتعلقة بدراستي الجامعية			
					62-لدي طريقة شبه هزلية في معالجة المعلومات أو حل المشكلات المتعلقة بدراستي الجامعية			
					63-قدراتي الذهنية خلاقة وفيها إبداع عندما أتناول المواضيع المرتبطة بتخصصي			
					64-أنا ارتجالي في تعاملي مع المواضيع والمعلومات المتناولة في تخصصي			
					65-أفضل التعامل بتلقائية(دون تخطيط مسبق) مع المواضيع المتناولة في تخصصي			
					66-أفضل في دراستي الجامعية المواضيع والمعلومات التي تجعلني أتخيل وأبتكر			
					67-تعجبني الوحدات والحصص(في تخصصي)التي فيها تطبيق عملي مباشر			
					68-أميل إلى استخدام الإستعارات والتخمين والتشبيه في التعامل مع المعلومات المتناولة في تخصصي الجامعي			
					69-غالبا (كثيرا) ما أصل إلى معلومات جديدة أثناء معالجتي للمواضيع المدرّسة في الجامعة			
					70-أفضل أثناء دراستي الجامعية، التعامل مع المعلومات والمواضيع الغامضة أو الصعبة التناول			

			71-أفضل تناول ومعالجة الموضوعات الجديدة في تخصصي					
			72-أحب استخدام الأشكال والرموز والجداول أثناء معالجة المعلومات التي ادرسها في تخصصي					
			73-أنا ماهر(ة) في اعطاء توضيحات حركية وعملية للمعلومات والمواضيع التي أدرسها في تخصصي					
			74-أفضل الدراسة في الجامعة باستخدام الأجهزة التكنولوجية المرئية البصرية					
			75-أعتمد في دراستي الجامعية على التصور والتخيل لأجل التفكير في المعلومات وتذكرها					
			76-أفضل القيام بعمل أو بحث لم يتم إنجازه بعد(جديد) أو تكملته					
			77-أفضل الرسم أو اللعب بالأشياء أثناء دراستي أو مراجعتي					
			78-أتمتع بقدرات إبداعية أكبر من الذكائية في تناول المعلومات والمواضيع المدرّسة في الجامعة					
التعلم الأيسر			79-أميل إلى التحليل المنطقي للمعلومات التي أدرسها في الجامعة					
			80-أفضل المحاضرات والدروس الفظية غير المدعمة بأمثلة أو أي وسيلة إيضاحية					
			81-أحب ترتيب و تنظيم أعمالي و دروسي التي أتلقاها في الجامعة حتى أصل إلى استنتاجات وأصدر أحكام					

					82-أفضل التخطيط لأعمالي وواجباتي الدراسية في الجامعة			
					83-أتذكر في دراستي الجامعية الأسماء أفضل من تذكري للوجوه			
					84-أنا جيد في ادراك وفهم معاني المواضيع التي أدرسها في الجامعة			
					85-لا تعجبني الدراسة في الجامعة عندما تتطلب حركة والنشاط			
					86-لا أميل إلى(لا تعجبني)الدراسة في الجامعة بالوسائل البصرية والتكنولوجيا			
					87-أثناء دراستي في الجامعة لا أستطيع التعبير عن انفعالاتي(خوف،فرح،كره....) وأضبطها وأتحكم فيها			
					88-أفضل التركيز في دراستي الجامعية على معالجة مشكلة واحدة فقط			
					89-أنا موضوعي(غير ذاتي) في إصدار أحكام تتعلق بما أدرسه في الجامعة			
					90-أنا ضعيف في فهم لغة الإشارة عندما أتلقى الدروس في الجامعة			
					91-لا أميل إلى الدراسة في الجامعة بطريقة فكاهية أوهزلية			
					92-أحب دائما البحث عن الأسباب أثناء معالجة المواضيع التي أدرسها في تخصصي			
					93-أميل إلى معالجة المعلومات والمواضيع التي أدرسها بطريقة رياضية(رقمية)			

					94-قدراتي العقلية تستقبل وتستجيب فقط للمعلومات المرتبطة بالواقع			
					95-لا أحب الارتجال(التصرف) في المعلومات التي أدرسها في تخصصي			
					96-لا أستطيع الابتكار في المواضيع و المعلومات المرتبطة بتخصصي			
					97-أستوعب المعلومات التي أدرسها في تخصصي بشكل أفضل عندما أكون جالسا			
					98-تعجبني الإختبارات الموضوعية(QCM)			
					99-أحب الدروس الجامعية التي تخلو من التطبيق العملي			
					100-أنا قليل الاستعانة والاسترشاد بالتشبيهات والاستعارات أثناء معالجتي للمعلومات المدرسّة في تخصصي			
					101-أفضل وأنا أدرس في تخصصي تناول المعلومات والمشكلات البسيطة			
					102-نادرا ما أتوصل إلى رؤى جديدة واستنتاجات من خلال مقارنة المعلومات المدرّسة في تخصصي			
					103-أفضل المعلومات اليقينية الواضحة والمثبتة سابقا (ليست جديدة)			
					104-أفضل القراءة الناقدة والتحليلية للمواضيع والمعلومات التي أدرسها في تخصصي			

			105-يعجبني الاسلوب التحليلي اللفظي في معالجة المعلومات والمشكلات المطروحة في تخصصي					
			106-لا أحب استخدام الرموز أثناء تعاملي مع المعلومات والمواضيع المدرّسة في تخصصي					
			107-لدي المهارة الكافية في إعطاء توضيحات لفظية لِما أدرسُه في تخصصي					
			108-أفضل الدراسة في الجامعة بالحديث (النقاش الفظي) والكتابة					
			109-أتمتع بقدرات ذكائية أكبر من القدرات الإبداعية أثناء معالجتي للمواضيع والمعلومات التي أدرسها في الجامعة					
التعلم المتكامل (النصفين معا)			110-أتذكر الأسماء والوجوه بالكفاءة نفسها أثناء دراستي الجامعية					
			111-أستجيب في دراستي الجامعية بالدرجة نفسها للتعليمات اللفظية والتعليمات المدعمة بأمثلة.					
			112-أتحكم أثناء دراستي الجامعية في تعبيري عن انفعالاتي ومشاعري.					
			113-إنني متوازن بين الانضباط وعدم الجدية في دراستي الجامعية .					
			114- يتساوى تفضيلي للاختبارات الموضوعية والمقال .					
			115-تتساوى قدرتي في تفسير التعبيرات الحركية والصوتية والتعبيرات اللفظية أثناء دراستي الجامعية .					
			116-قدرتي على التعلم و التفكير بالأقوال والأفعال الفكاهية متوسطة.					

					117- يتساوى تفضيلي للمثيرات الحسية الحركية والسمعية واللفظية أثناء دراستي الجامعية .			
					118-تتساوى موضوعيتي وذاتيتي في الحصول على المعلومات وإصدار الأحكام حول ما أتلقاه في الجامعة.			
					119-أسلوبي في الدراسة يمزج بين الهزل والجد معًا.			
					120-تتساوى قدراتي الذهنية في مجال الإبداع والاستجابة للمثيرات الواقعية أثناء دراستي الجامعية .			
					121-أستطيع الارتجال أحيانًا فيما يتوافر لي من معارف ومعلومات في تخصصي .			
					122-يتساوى تفضيلي، وأنا أدرس في الجامعة، للأعمال والخبرات المخطط لها والأعمال المفتوحة والتلقائية.			
					123-أحيانًا أبتكر بعض الأشياء والأفكار المرتبطة بالتخصص الذي أدرس فيه.			
					124- أستطيع أن أفكر في دراستي بشكل متساو عندما أكون جالسا أو أتحرك .			
					125-أحب النوعين من الدروس(المحاضرة والتطبيق) بالدرجة نفسها.			
					126-استخدم أحيانا في دراستي الجامعية التشبيهات والاستعارات .			
					127-أحيانًا أتوصل في دراستي إلى رؤى جديدة من المقارنات بين المعلومات .			
					128-أفضل أثناء دراستي الجامعية ، حل المسائل البسيطة والغامضة بالدرجة نفسها.			

					129-يتساوى تفضيلي للتعامل مع مشكلة بحثية واحدة أو مشكلات متعددة في الوقت الواحد.			
					130-يتساوى تفضيلي في دراستي للمعلومات اليقينية الواضحة والمعلومات الغامضة .			
					131-يتساوى تفضيلي للقراءة التركيبية الإبداعية والقراءة الناقدة التحليلية للمعلومات التي أتلقاها في الجامعة.			
					132-أفضل في دراستي الجامعية استخدام الأسلوبين التحليلي والتخيلي بالدرجة نفسها.			
					133-إنني حيادي بين استخدام الرموز وعدم استخدامها في التعامل مع المعلومات المتناولة في الجامعة (لا أكرهها ولا أستمتع بها) .			
					134-تتساوى مهارتي في إعطاء توضيحات لفظية وحركية للمعلومات المتلقاة في الجامعة .			
					135-يتساوى تفضيلي لأسلوبي التخمين و المنطقي في معالجة المعلومات والمشكلات البحثية .			
					136-يتساوى تفضيلي للتعلم باستعمال التوضيحات اللفظية والعروض البصرية.			
					137-يتساوى تفضيلي للحديث والكتابة والرسم والعبث بالأشياء أثناء تلقي الدروس في الجامعة			
					138-يتساوى تفضيلي للبحوث والتجارب ذات المتغير الواحد ومتعددة المتغيرات..			

الملحق رقم (3): الصورة الثانية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة -بعد التحكيم-

مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية

أخي الطالب ....أختي الطالبة....

السلام عليكم....تحية طيبة

بهدف القيام بدراسة علمية ، نضع بين يديك هذا المقياس المتضمن مجموعة من العبارات التي تعبر عن طريقتك المفضلة في استيعاب ومعالجة المعلومات التي تدرسها في تخصصك الجامعي .والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وتجيب بكل صراحة بوضع العلامة (x) أمام العبارة ، وفي الخانة المناسبة لواحد من الإختيارات التالية : أبدا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما .ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تنس أن تجيب عن كل العبارات، وتملأ مساحة المعلومات الخاصة بك ، وتأكد أن إجاباتك سوف تخدم فقط البحث العلمي .

تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير على مساعدتكم

- الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )
- التخصص:.....
- المستوى الدراسي:.....
- إسم الجامعة :.....

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1-أهتم بالمواضيع المعقدة (الغامضة) التي أدرسها في الوحدات المختلفة لتخصصي الجامعي					
2-أنجز البحوث والأعمال التي أكلف بها في تخصصي بمستوى عال من الحماس					
3-أشارك بطرح الأسئلة وإثراء المناقشة أثناء الحصص الدراسية في الجامعة					
4-أبذل الكثير من الجهد في دراستي الجامعية					
5-أحرص على التحضير المسبق للدروس في أغلب					

الوحدات					
6-أنا متحمس ونشيط في دراستي الجامعية					
7-لا أضيع أية حصة دراسية في الجامعة سواء كانت أعمال موجهة أو محاضرة					
8-أتناول المواضيع التي أدرسها في الجامعة بدقة وعمق كي أفهمها					
9-لا أتقبل الأفكار والمواضيع المدرّسة في الجامعة دون فهمها					
10-أستخلص الأفكار الأساسية من المواضيع المدرّسة في الجامعة بكل سهولة					
11-أبحث عن تفسيرات منطقية للظواهر النفسية والاجتماعية التي أدرسها في الجامعة					
12-تثير اهتمامي النظريات التي تستدعي التعمق في التفكير لفهمها					
13-أحب تلخيص المعلومات والدروس التي أتلقاها في الجامعة					
14-أذهب بتفكيري إلى أبعد من الأفكار السطحية التي تطرح أثناء الحصص الدراسية في الجامعة					
15-أحب وأنا أدرس في الجامعة أن أتذكر المعلومات النظرية السابقة لأربطها بالواقع					
16-أحب تطبيق المعارف التي أتعلمها في الجامعة في حياتي اليومية					
17-أطلع على المستجدات وآخر البحوث المتعلقة بتخصصي					
18-اعمل على استرجاع المعارف المكتسبة في تخصصي واربطها بالأفكار والنظريات الجديدة					
19-أهتم بكل ماهو جديد في تخصصي حتى أربطه بالمواقف الحياتية					
20-تثير اهتمامي النظريات العلمية الجديدة في تخصصي لأفسر بها بعض ما يحدث في الحياة اليومية					
21-أحب المقارنة بين المعارف القديمة والمعارف الجديدة					

حتى أفهم بعض المواقف في الحياة اليومية					
22-أخاف من الفشل في دراستي الجامعية لأنه سيمنعني من تحقيق غاياتي المستقبلية					
23-مواصلتي للدراسة في الجامعة هو فقط للحصول على وظيفة					
24-أدرس في الجامعة لإرضاء والدي فقط					
25-حضوري الدائم في الجامعة هو من أجل تجنب الإقصاء فقط					
26-لا أجد متعة في دراستي الجامعية					
27-تنقصني الحماسة في دراستي الجامعية					
28-لا أحب كثيرا الدراسة في الجامعة					
29-لا أحرص على فهم الأفكار والمعلومات التي أتلقاها في تخصصي					
30-لا أحرص على ربط المعلومات التي أتعلمها في الجامعة بالحياة اليومية					
31-لا أهتم بربط الأفكار والمعلومات الجديدة التي أتعلمها في تخصصي بالأفكار السابقة لدي					
32-أتفادى تحضير الدروس لأن ما أتلقاه في الجامعة يكفيني					
33-أهتم في دراستي الجامعية بالمواضيع البسيطة وغير المعقدة					
34-أحب الوصول في دراستي الجامعية إلى الحقائق والمعلومات بطريقة مباشرة					
35-أجد صعوبة في فهم المواضيع والمعلومات المدرّسة في الجامعة لذلك أقوم بحفظها					
36-أبذل القليل من الجهد في دراستي الجامعية لأن الشهادة الجامعية لن توفر لي منصب عمل					
37-أدرس فقط للحصول على معدل يمكنني من الانتقال إلى مستوى آخر (أعلى)					
38-أهتم فقط في دراستي الجامعية بما يطلب مني ولا أزيد على ذلك					

39-أفضل المحاضرات التي يقدم فيها (تلقي)المعلومات السطحية					
40-لا أشارك في الحوار والنقاش الذي يكون في المحاضرات والأعمال الموجهة					
41-لا أهتم بالنقاشات التي تحدث أثناء الدرس (سواء محاضرة أو تطبيق) في الجامعة					
42-أحب أن يوضح لي الأستاذ كل الأمور المتعلقة بالدرس حتى لا أجهد نفسي في البحث					
43-لدي القدرة على استيعاب المعلومات غير اللفظية(غير الكلامية) أثناء دراستي الجامعية					
44-أفضل تلقي المعلومات في دراستي الجامعية وأنا أتحرك(ليس جالسا أو ثابت في مكان ، كالوقوف والصعود إلى الصبورة....)					
45-لدي القدرة على تذكر الصور والأشكال أثناء دراستي الجامعية					
46-أفضل المحاضرات والأعمال الموجهة المدعمة بالأمثلة والصور					
47-أفضل الأعمال الموجهة التي تتطلب الحركة والنشاط					
48-تعجبني وحدات تخصصي التي تقوم على التطبيق العملي المباشر					
49-أحب استخدام الأشكال والرموز والجداول أثناء التعامل مع المعلومات التي أدرسها في تخصصي					
50-أشرح أفكاري لزملائي أثناء إلقاء البحوث مستعملا الإشارات اليدوية					
51-أفهم الدروس بشكل أحسن إذا عرضت باستخدام الأجهزة التكنولوجية مثل data chow أو power point					
52-يمكنني أن أبتكر في المعارف و المواضيع المرتبطة بتخصصي					
53-أحب تقديم أو اقتراح أفكار ومعلومات جديدة في تخصصي					

54-أصل إلى معلومات جديدة أثناء معالجتي للمواضيع المدرّسة في الجامعة					
55-أفضل تناول ومعالجة المواضيع الجديدة في تخصصي					
56-أعتمد في دراستي الجامعية على التصور والتخيل عندما أفكر في المعلومات التي أتلقاها في الجامعة					
57-أتمتع بقدرات إبتكارية في تناول المعلومات والمواضيع المدرسة في الجامعة					
58-أختار إنجاز البحوث التي تتطلب التخمين والابتكار					
59-أنا صريح في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي أثناء دراستي الجامعية(خوف،كره،حزن،فرح.....)					
60-أهتم ببناء علاقات حسنة مع الأساتذة والزملاء أكثر من الدراسة					
61-يسعدني وأنا أدرس في الجامعة أن أكون محبوبا عند أساتذتي وزملائي					
62-أحرص على التعاون ومساعدة زملائي في الدراسة					
63-أفضل الدراسة في جو تسوده مشاعر الحب والاحترام					
64-أفضل المحاضرات و الدروس اللفظية غير المدعمة بأمثلة أو أي وسيلة إيضاحية					
65-لا أفضل الدروس في الجامعة التي تضطرني للحركة داخل القاعة كلعب الأدوار أو الصعود إلى الصبورة.....					
66-لا يعجبني استعمال power point أو الأفلام في الحصص الدراسية في الجامعة					
67-أجد صعوبة في فهم لغة الإشارة التي تصدر من زملائي أو أساتذتي أثناء الحصص الدراسية في الجامعة					
68-يعجبني الأسلوب التحليلي اللفظي في معالجة المعلومات والمشكلات المطروحة في تخصصي					
69-لا أحب استخدام الرموز أثناء تعاملي مع المعلومات والمواضيع المدرّسة في تخصصي					
70-لدي المهارة الكافية في إعطاء توضيحات لفظية لما أدرُسه في تخصصي					

71-أفضل لغة الكلام (الحديث) والكتابة أثناء تلقي الدروس في الجامعة					
72-لا أحب إضافة أفكار أخرى(جديدة) للمعلومات التي أتلقاها في الجامعة					
73-لا أستطيع الابتكار في المواضيع والمعلومات المرتبطة بتخصصي					
74-أنا لا أفضل الاستعانة بالتشبيهات أو الخيال أثناء التعبير عن الأفكار المرتبطة بتخصصي					
75-لا يمكنني الوصول إلى رؤى جديدة واستنتاجات من خلال مقارنة المعلومات المدرّسة في الجامعة					
76-أفضل تلقي المعلومات اليقينية والواضحة وليست الجديدة					
77-لدي قدرات ذكائية أكبر من ابتكارية أثناء معالجتي للمعلومات والمواضيع المرتبطة بتخصصي					
78-لا أستطيع التعبير عن مشاعري اتجاه دراستي الجامعية وزملائي وأساتذتي(خوف، فرح، كره.....)					
79-اهتمامي بدراستي يفوق الاهتمام ببناء علاقات مع الزملاء والأساتذة					
80-لا أحرص على التعاون ومساعدة زملائي في الدراسة					
81-لا أهتم بأن أكون محبوبا عند زملائي وأساتذتي					
82-أتذكر أثناء دراستي الجامعية العبارات والكلمات أفضل من تذكري للصور والأشكال					
83-أستوعب المعلومات التي أدرسها في تخصصي بشكل أفضل عندما أكون جالسا					
84-أفضل وأنا أدرس في تخصصي تناول المعارف والمواضيع التي لا تحتاج إلى خيال واسع					
85-دراستي الجامعية تستحق تارة بذل الكثير من الجهد وتارة أخرى لا تستحق ذلك					
86-أتحمس لدراسة في تخصصي بعض الوحدات وأخرى لا أتحمس لدراستها					
87-دراستي الجامعية هي في الوقت نفسه لغرض الحصول على وظيفة ورفع مستواي المعرفي					

88-أحرص في تخصصي على فهم وتحليل بعض المواضيع والمعلومات وأخرى لا أحرص عل ذلك					
89-أهتم في دراستي الجامعية بمعالجة المواضيع البسيطة والمعقدة (الغامضة) بنفس الدرجة					
90-اعتمادي في تخصصي على حفظ بعض المعارف دون فهمها هو متساوٍ مع تحليل وتفسير البعض الآخر من المعارف لفهمها					
91- الربط بين الأفكار السابقة والمعلومات الجديدة المتلقاة في تخصصي هو متساوٍ مع عدم الربط بينهما					
92-اهتمامي بربط المعارف الجديدة في تخصصي بالواقع وعدم الاهتمام بذلك هو بالدرجة نفسها					
93-إسقاط ما تعلمته من معلومات في تخصصي على الحياة اليومية أو عدم إسقاطه هو متساوٍ					
94-أستجيب، في دراستي الجامعية ،بالدرجة نفسها للتعليمات اللفظية والتعليمات المدعمة بأمثلة تطبيقية(ميدانية)					
95-تتساوى قدرتي في فهم التعبيرات الحركية واللفظية أثناء دراستي الجامعية					
96-يتساوى تفضيلي للدراسة في الجامعة باستعمال التوضيحات اللفظية والعروض البصرية					
97-أحب النوعين من الدروس الجامعية(المحاضرة والتطبيق) بالدرجة نفسها					
98-لا أجد فرقا بين استخدام الرموز و الأشكال والجداول أثناء التعامل مع المعلومات المتناولة في تخصصي وعدم استخدامها					
99- ابتكاري في بعض المعارف المتعلقة بتخصصي الجامعي هو بنفس الدرجة مع عدم الابتكار في البعض الآخر					
100-استخدامي للخيال في دراسة بعض الوحدات هو متساوٍ مع عدم استخدامه في وحدات أخرى					
101- وصولي إلى رؤى جديدة من المقارنات بين بعض المعارف المرتبطة بتخصصي هو بنفس الدرجة مع عدم الوصول إلى رؤى جديدة في معارف أخرى من					

تخصصي					
102- أتحكم في تعبيري عن مشاعري اتجاه ما أدرسه في الجامعة واتجاه زملائي وأساتذتي					
103-اهتمامي بدراستي الجامعية هو بقدرٍ الاهتمام ببناء علاقات جيدة مع زملائي وأساتذتي					
104- حرصي على مساعدة بعض الزملاء في الدراسة هو بالدرجة نفسها مع عدم القيام بذلك					
105-أهتم بدراستي الجامعية بقدر ما أهتم بأن أكون محبوبا عند زملائي وأساتذتي					

الملحق رقم (4) : الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة

مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية

أخي الطالب ....أختي الطالبة....

السلام عليكم....تحية طيبة

بهدف القيام بدراسة علمية ، نضع بين يديك هذا المقياس المتضمن مجموعة من العبارات التي تعبر عن طريقتك المفضلة في استيعاب ومعالجة المعلومات التي تدرسها في تخصصك الجامعي .والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وتجيب بكل صراحة بوضع العلامة (x) أمام العبارة ، وفي الخانة المناسبة لواحد من الإختيارات التالية : أبدا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما. ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تنس أن تجيب عن كل العبارات، وتملأ مساحة المعلومات الخاصة بك ، وتأكد أن إجاباتك سوف تخدم فقط البحث العلمي .

تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير على مساعدتكم

- الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )
- التخصص:.....
- المستوى الدراسي:.....
- إسم الجامعة :.....

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1-أهتم بالمواضيع المعقدة (الغامضة) التي أدرسها في الوحدات المختلفة لتخصصي الجامعي					
2-أنجز البحوث والأعمال التي أكلف بها في تخصصي بمستوى عال من الحماس					
3-أشارك بطرح الأسئلة وإثراء المناقشة أثناء الحصص الدراسية في الجامعة					
5-أحرص على التحضير المسبق للدروس في أغلب الوحدات					
6-أنا متحمس ونشيط في دراستي الجامعية					
7-لا أضيع أية حصة دراسية في الجامعة سواء كانت أعمال موجهة أو محاضرة					

8-أتناول المواضيع التي أدرسها في الجامعة بدقة وعمق كي أفهمها					
9-لا أتقبل الأفكار والمواضيع المدرّسة في الجامعة دون فهمها					
10-أستخلص الأفكار الأساسية من المواضيع المدرّسة في الجامعة بكل سهولة					
11-أبحث عن تفسيرات منطقية للظواهر النفسية والاجتماعية التي أدرسها في الجامعة					
12-تثير اهتمامي النظريات التي تستدعي التعمق في التفكير لفهمها					
13-أحب تلخيص المعلومات والدروس التي أتلقاها في الجامعة					
14-أذهب بتفكيري إلى أبعد من الأفكار السطحية التي تطرح أثناء الحصص الدراسية في الجامعة					
15-أحب وأنا أدرس في الجامعة أن أتذكر المعلومات النظرية السابقة لأربطها بالواقع					
16-أحب تطبيق المعارف التي أتعلمها في الجامعة في حياتي اليومية					
17-أطلع على المستجدات وآخر البحوث المتعلقة بتخصصي					
18-اعمل على استرجاع المعارف المكتسبة في تخصصي واربطها بالأفكار والنظريات الجديدة					
19-أهتم بكل ماهو جديد في تخصصي حتى أربطه بالمواقف الحياتية					
25-حضوري الدائم في الجامعة هو من أجل تجنب الإقصاء فقط					
26-لا أجد متعة في دراستي الجامعية					
27-تنقصني الحماسة في دراستي الجامعية					
28-لا أحب كثيرا الدراسة في الجامعة					
29-لا أحرص على فهم الأفكار والمعلومات التي أتلقاها في تخصصي					
32-أتفادى تحضير الدروس لأن ما أتلقاه في الجامعة يكفيني					

33-أهتم في دراستي الجامعية بالمواضيع البسيطة وغير المعقدة					
34-أحب الوصول في دراستي الجامعية إلى الحقائق والمعلومات بطريقة مباشرة					
35-أجد صعوبة في فهم المواضيع والمعلومات المدرّسة في الجامعة لذلك أقوم بحفظها					
36-أبذل القليل من الجهد في دراستي الجامعية لأن الشهادة الجامعية لن توفر لي منصب عمل					
37-أدرس فقط للحصول على معدل يمكنني من الانتقال إلى مستوى آخر (أعلى)					
38-أهتم فقط في دراستي الجامعية بما يطلب مني ولا أزيد على ذلك					
39-أفضل المحاضرات التي يقدم فيها (تلقي)المعلومات السطحية					
40-لا أشارك في الحوار والنقاش الذي يكون في المحاضرات والأعمال الموجهة					
41-لا أهتم بالنقاشات التي تحدث أثناء الدرس (سواء محاضرة أو تطبيق) في الجامعة					
42-أحب أن يوضح لي الأستاذ كل الأمور المتعلقة بالدرس حتى لا أجهد نفسي في البحث					
44-أفضل تلقي المعلومات في دراستي الجامعية وأنا أتحرك(ليس جالسا أو ثابت في مكان ، كالوقوف والصعود إلى الصبورة....)					
45-لدي القدرة على تذكر الصور والأشكال أثناء دراستي الجامعية					
46-أفضل المحاضرات والأعمال الموجهة المدعمة بالأمثلة والصور					
47-أفضل الأعمال الموجهة التي تتطلب الحركة والنشاط					
48-تعجبني وحدات تخصصي التي تقوم على التطبيق العملي المباشر					
49-أحب استخدام الأشكال والرموز والجداول أثناء التعامل مع المعلومات التي أدرسها في تخصصي					

50-أشرح أفكاري لزملائي أثناء إلقاء البحوث مستعملا الإشارات اليدوية					
51-أفهم الدروس بشكل أحسن إذا عرضت باستخدام الأجهزة التكنولوجية مثل data chow أو power point					
52-يمكنني أن أبتكر في المعارف و المواضيع المرتبطة بتخصصي					
53-أحب تقديم أو اقتراح أفكار ومعلومات جديدة في تخصصي					
54-أصل إلى معلومات جديدة أثناء معالجتي للمواضيع المدرّسة في الجامعة					
55-أفضل تناول ومعالجة المواضيع الجديدة في تخصصي					
56-أعتمد في دراستي الجامعية على التصور والتخيل عندما أفكر في المعلومات التي أتلقاها في الجامعة					
57-أتمتع بقدرات إبتكارية في تناول المعلومات والمواضيع المدرسة في الجامعة					
58-أختار إنجاز البحوث التي تتطلب التخمين والابتكار					
59-أنا صريح في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي أثناء دراستي الجامعية(خوف،كره،حزن،فرح.....)					
60-أهتم ببناء علاقات حسنة مع الأساتذة والزملاء أكثر من الدراسة					
61-يسعدني وأنا أدرس في الجامعة أن أكون محبوبا عند أساتذتي وزملائي					
62-أحرص على التعاون ومساعدة زملائي في الدراسة					
63-أفضل الدراسة في جو تسوده مشاعر الحب والاحترام					
64-أفضل المحاضرات و الدروس اللفظية غير المدعمة بأمثلة أو أي وسيلة إيضاحية					
65-لا أفضل الدروس في الجامعة التي تضطرني للحركة داخل القاعة كلعب الأدوار أو الصعود إلى الصبورة.....					
71-أفضل لغة الكلام (الحديث) والكتابة أثناء تلقي الدروس في الجامعة					
72-لا أحب إضافة أفكار أخرى(جديدة) للمعلومات التي أتلقاها في الجامعة					

75-لا يمكني الوصول إلى رؤى جديدة واستنتاجات من خلال مقارنة المعلومات المدرّسة في الجامعة					
76-أفضل تلقي المعلومات اليقينية والواضحة وليست الجديدة					
77-لدي قدرات ذكائية أكبر من ابتكارية أثناء معالجتي للمعلومات والمواضيع المرتبطة بتخصصي					
80-لا أحرص على التعاون ومساعدة زملائي في الدراسة					
81-لا أهتم بأن أكون محبوبا عند زملائي وأساتذتي					
83-أستوعب المعلومات التي أدرسها في تخصصي بشكل أفضل عندما أكون جالسا					
84-أفضل وأنا أدرس في تخصصي تناول المعارف والمواضيع التي لا تحتاج إلى خيال واسع					
98-لا أجد فرقا بين استخدام الرموز و الأشكال والجداول أثناء التعامل مع المعلومات المتناولة في تخصصي وعدم استخدامها					
99- ابتكاري في بعض المعارف المتعلقة بتخصصي الجامعي هو بنفس الدرجة مع عدم الابتكار في البعض الآخر					
101- وصولي إلى رؤى جديدة من المقارنات بين بعض المعارف المرتبطة بتخصصي هو بنفس الدرجة مع عدم الوصول إلى رؤى جديدة في معارف أخرى من تخصصي					
102- أتحكم في تعبيري عن مشاعري اتجاه ما أدرسه في الجامعة واتجاه زملائي وأساتذتي					
103-اهتمامي بدراستي الجامعية هو بقدرٍ الاهتمام ببناء علاقات جيدة مع زملائي وأساتذتي					
104- حرصي على مساعدة بعض الزملاء في الدراسة هو بالدرجة نفسها مع عدم القيام بذلك					

الملحق رقم (5) :مقياس هيرمان لأساليب التفكير لعدنان عبد العزيز قطب

مقياس هيرمان – بوصلة التفكير

HBDI : Herrmann Brain Dominance

أ.د .عدنان عبد العزيز قطب

15-12 ربيع الاول 1436 ه -2015م

الرقم	الفئة	العبـــــــــــــارة	نعم	لا
1	A	حرصي على الدقة والحقائق قد يجعلني في نظر الآخرين جاف المشاعر		
2	C	أعمل مع الآخرين عن طيب نفس من أجل هدف مشترك		
3	A	أدرك الأرقام وأعي دلالاتها ولي القدرة على حسابها وتطويعها لما أرغب		
4	C	لدي القدرة على توقع احتياجات الآخرين ومن ثم مراعاتها		
5	D	أدرك الكثير من الأشياء بالحدس والبديهة دون التفكير العميق فيها		
6	B	حذر وحريص وأهتم بالعواقب كثيرا		
7	C	أجمل اللحظات هي اللحظات التي أسعد فيها الآخرين		
8	D	أتحمس للأهداف وأكرس لها وقتي وجهدي كله		
9	A	أستطيع أن أحدد سبب المشكلة عند حدوثها وأحللها ثم أجد لها الحل المناسب		
10	B	لا يمكن أن أصبر على الفوضى بل أرتب وأنظم كل الأمور والأشياء الخاصة والعامة		
11	C	لدي القدرة على تنميه العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها والتواصل معها		
12	D	المال عندي للإنفاق ويصعب علي جمعه		
13	A	لست بخيلا ولكني لا أصرف شيأً من مالي إلا بعد تحليل ودراسة متأنية		
14	D	أكره الروتين وأحب التغيير دائماً		
15	B	أحافظ على أغراضي و وممتلكاتي بطريقه منظمة ومرتبه		
16	D	يقول بعض الناس عني (أنت مندفع ولا يمكن توقع أفعالك)		
17	A	أعتبر نفسي أسير بوضوح إلى هدفي الذي قررته		
18	B	أنفذ الأمور دائما خطوه بخطوه وأتمتع بالدقة في عملي		
19	C	أعتبر أن علاقتي الطيبة مع الآخرين هي أعز ما أملك		
20	B	أميل للفعل أكثر من ميلي للتأمل والتفكير والتنظير		
21	C	مستعد للخدمة وتقديم نفسي للآخرين متي احتاجوا إلى ذلك		

22	A	أجد نفسي أفكر وأستنتج بعيداً عن العاطفة والمشاعر		
23	B	يعتمد عليّ الآخرون ويثقون في إنجازي وإخلاصي		
24	C	أحب التحدث مع الآخرين عن مشاعري وقصصي		
25	D	تستهويني الأفكار غير الاعتيادية والتي يسميها الآخرون أفكار مجنونة		
26	A	لدي قدرة عالية على تعليل الأحداث واستنتاج آثارها المنطقية		
27	B	لدي القدرة على مواصلة العمل حتى إنجازه		
28	C	أجيد بث الحماس في همم الآخرين		
29	A	أمتلك معرفه مميزة بالمواضيع العلمية والتقنية		
30	C	أعتبر نفسي عطوفا ولطيفا وآنس بالآخرين وأساعدهم متي احتاجوا		
31	D	أحب العمل في أكثر من شيء في وقت واحد		
32	C	أراقب وجوه الآخرين لا إراديا عندما يتحدثون إلى		
33	D	كثيرا ما تراودني الأفكار الجديدة		
34	B	لا أحب أن يقاطع أحد نمطي الروتيني		
35	B	أشعر بارتياح أثناء أدائي لأعمال التصنيف والترتيب والتنظيم		
36	D	أهتم عادة بالصورة العامة ولا أدقق في التفاصيل		
37	A	أعتقد أن العمل أهم بكثير من المشاعر الإنسانية		
38	A	يفضل الآخرون أن أتولي زمام القيادة		
39	B	أدون التزاماتي الاجتماعية في مفكرتي الخاصة وأحرص على القيام بها		
40	D	أتمتع بروح الدعابة التي قد توقعني في مشاكل		
41	D	أميل في حكمي على الأشياء على حدسي وتوقعاتي أكثر من ميلي إلى الدقة والتحليل		
42	B	أفضِّل تعليمات محددة على أن يترك الأمر بلا تعليمات محددة وواضحة		
43	C	يصفني الناس بأني عاطفي		
44	B	يصفني الناس بأني حريص (أو) حذر (أو) منضبط		
45	D	يصفني الناس بأني مغامر		
46	A	يصفني الناس بأني حازم (أو) عقلاني		
47	B	أحب معرفة التفاصيل وخطوات أي عمل سأقوم به		
48	D	لا أحب الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني		
49	C	أحب الشعر (أو) القصص (أو) التواصل مع الآخرين		
50	A	أشعر بأنه يجب أن تنفذ القوانين والعقوبات بحزم وبدون عاطفة أو مجاملات		

51	A	لا أحب الأشياء المحتملة أو التي لا يمكن توقع نتائجها (غير مضمونة)		
52	C	أحب مساعدة الآخرين وإعطائهم من وقتي ومالي وجهدي		
53	B	أحب التخطيط المفصّل لأي عمل سأقوم به		
54	D	عند شرائي لجهاز جديد أحاول تشغيله بنفسي دون اللجوء إلى كتيب التشغيل		
55	C	أحب الاستماع لمشاكل الآخرين ومساعدتهم		
56	A	لدي القدرة في التعامل مع الأرقام (أو) الحسابات		
57	A	أحب الشكل المثلث في الأشكال الهندسية		
58	C	أحب الدائرة والأشكال التي فيها منحنيات أكثر من الأشكال الحادة		
59	B	أنا أفضل الشكل المستطيل ، وأحب الأشكال التي في هيئتها كالمربع مثلا		
60	D	تجدني عند فراغي وبيدي القلم أرسم نجمة أو أشكال فيها تشعبات نجمية		
61	D	نبرة صوتي فيها ارتفاع وأحب بناء العلاقات		
62	B	نبرة صوتي فيها ارتفاع وأحب انجاز المهام		
63	C	نبرة صوتي منخفضة وأحب بناء العلاقات		
64	A	نبرة صوتي منخفضة وأحب انجاز المهام		
65	B	عندما أتحدث إلى زميلي في المدرسة أنظر إلى عينيه طوال الوقت		
66	B	عندما أتحدث إلى زميلي في المدرسة أنقل النظر بتكراربين عينيه والنظر إلى الأسفل		
67	A	عندما أتحدث إلى زميلي في المدرسة أتلفت حولي		
68	D	عندما أتحدث إلى زميلي في المدرسة أحاول النظر إلى عينيه ولكني اصرف بصري بعيدا من وقت لآخر		
69	A	إذا كان علي اتخاذ قرار هام أفكر فيه بشكل متكامل قبل اتخاذ قرار		
70	B	إذا كان علي اتخاذ قرار هام أتحمل مسؤولية قراري بشجاعة		
71	C	إذا كان علي اتخاذ قرار هام أضع اعتبارا لمدى تاثيره على الآخرين قبل اتخاذه		
72	D	إذا كان علي اتخاذ قرار هام أشاور مع شخص احتلرم وجهة نظره		
73	B	عندما أتحدث على الهاتف أركز في حديثي على الهدف من الإتصال		
74	D	عندما أتحدث على الهاتف أتحدث في الدقائق الأولى من المحادثة عن أمور عامة قبل التحول إلى العمل		
75	C	عندما أتحدث على الهاتف لن أكون في عجل ولا أمانع من التحدث عن اشياء خاصة أو عامة		
76	A	عندما أتحدث على الهاتف أختصر المكالمة ما أمكن		

الملحق رقم (6) : الصورة المعدلة لمقياس هيرمان لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة –للتحكيم-

مقياس هيرمان (HBDI) المعدل

أساليب التفكير لطلبة العلوم الإجتماعية

أصل هذا المقياس هو النظرية التي تسمى بوصلة التفكير أو (مقياس هرمان للتفكير)، ويرمز لها بـ (HBDI)، وهي مختصر لـ(Dominance Instrument Hermann Brain)) ، وتعني حرفياً أداة هرمان للسيطرة الدماغية. مبدع هذه النظرية هو ند هرمان عالم فيزيائي وفنان (رسام) وموسيقي أمريكي، ولد عام 1922، و أبدع نظريته هذه عام 1978. عمل في جنرال الكتيريك سنوات عديدة ، وقاد الجانب التطويري فيها. مات عام 1999 وخلف نظرية في التفكير.

يعد مقياس هرمان أو (نظرية بوصلة التفكير) من أفضل أدوات التشخيص وأكثرها مرونة، والذي يمكن بوساطته التعرف على طريقة التفكير للإنسان، وبالتالي على سلوكه. تقييم هرمان هو ثمرة لبحوث استغرقت قرابة 15 عاما، وتم التحقق من صحته وفاعليته، وتناولته بالبحث أكثر من 90 أطروحة دكتوراه. يستعمل نموذج هرمان استعمالات متعدد للتعرف على أنماط تفكير الفرد والمؤسسة، وذلك لمساعدة الأفراد والمؤسسات على زيادة الإنتاجية، وحفز العاملين، والتعرف الدقيق على مواصفات العمل، واستعدادات العاملين، والإبداع، والتفكير الإبداعي.

لقد اهتمت الدراسة الحالية بتعديل بنود المقياس حتى تناسب طلبة الجامعة ، يحتوي المقياس في النموذج العربي ،الموجود في الموقع (http //www.gulfup.com/Grwsqp) على 76عبارة مصنفة إلى أربعة فيئات حسب تقسيم هيرمان الرباعي للدماغ وهي:

A/ الأيسر العلوي :الطالب الجامعي الذي يصنف في هذه الفئة يكون عقلاني، تحليلي،واقعي ،حازم ،يجيد حل المشاكل،يحب الحقائق ولغة الأرقام

B/الأيسر السفلي :أهم ما يميز الطالب الجامعي الذي ينتمي إلى هذه الفئة هو منضبط ، منظم ،مخطط، ،روتيني،متحكم ، تنفيذي، يحب التفاصيل ،دقيق

C/الأيمن السلفلي : يتميز الطالب الجامعي الذي يصنف ضمن هذه الفئة بأنه عاطفي ، اجتماعي ، حساس ،يحب المساعدة ، يراعي الآخرين ،متكم

D/الأيمن العلوي : يكون الطالب الجامعي الذي ينتمي إلى هذه الفئة مبدع ، خياله خصب ،بعيد النظر، يحب الإستطلاع والتجربة ، لا يلتزم بالأنظمة و القوانين

للإشارة إلى أنه إكتفى النموذج العربي بسرد المظاهر السلوكية أو المؤشرات أعلاه دون التفصيل أومراعاة العدد المتساوٍ للبنود في كل مظهر أو مؤشر

البعد	العبارة	واضحة	غير واضحة	اقتراح تعديل
-A-	1-حرصي على الدقة والحقائق في دراستي الجامعية			

المنطقي التحليلي	قد يجعلني في نظر الآخرين جاف المشاعر			
	2-الأرقام التي تشملها بعض الوحدات أفهمها وأعرف معناها، ولدي القدرة على حسابها وتطويرها إذا أردت ذلك			
	3-أستطيع أن أحدد سبب أي مشكلة تواجهني أثناء دراستي الجامعية وأحللها ثم أجد لها الحل المناسب			
	4-لا أنفق في دراستي الجامعية شيئا من المال المتوفر لدي إلا بعد تحليل ودراسة متأنية لمدى أهمية الأمر لي			
	5-أرى أنني واضح في وجهتي نحو تحقيق هدفي الذي سطرته في دراستي الجامعية			
	6- أنا أفكر وأستنتج أثناء دراستي الجامعية بعيدا عن العواطف والمشاعر			
	7-أنا جد متمكن في التعليل على الأفكار والمعلومات التي أتلقاها في الجامعة واستنتاج آثارها المنطقية			
	8-أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والتقنية			
	9-أعتقد أن دراستي الجامعية أهم بكثير من المشاعر الإنسانية			
	10-يفضل زملائي و أساتذتي في الجامعة أن أتولى زمام القيادة في حصة الدرس لمعرفتي لدقائق الأمور			
	11-يصفني الآخرون في الجامعة بأنني حازم أو عقلاني في دراستي			
	12-أعتقد بأنه يجب أن تنفذ القوانين والعقوبات بحزم ودون عاطفة أو مجاملة في الجامعة			
	13-لا أحب أن أتلقى في الجامعة المعلومات والأفكار التي لا يمكن توقع نتائجها			
	14-أحب تلخيص المعلومات التي أتلقاها في تخصصي في شكل هرم لأن شكل المثلث يعجبني			
	15-أدرس وأناقش في الجامعة بصوت منخفض وأحب إنجاز المهام المطلوبة مني			
	16-أتلفت من حولي عندما أتحدث للآخرين في الجامعة (زملاء ،أساتذة .....)			
	17- أفكر كثيرا قبل اتخاذ قرار هام يتعلق بدراستي			
	18- عندما أكون في الجامعة أختصر أمكن المكالمة الهاتفية			
	19-أنا حذر وحريص في دراستي الجامعية وأهتم كثيرا بالعواقب			
-B-	20-لا يمكنني أن أدرس أمام الفوضى ،بل أرتب وأنظم كل الأمور والأشياء التي تحيط بي			

تنفيذي منضبط				
	21-أحافظ عن أغراضي وممتلكاتي الدراسية بطريقة منظمة ومرتبة			
	22- أنا دقيق في تنفيذ ما تتطلبه دراستي الجامعية خطوة بخطوة			
	23-أميل للفعل أثناء دراستي الجامعية أكثر من ميلي للتأمل والتفكير			
	24-يعتمد علي الآخرون في الجامعة لأنهم يثقون في انجازاتي وإخلاصي في الدراسة			
	25-لدي القدرة على مواصلة العمل الدراسي المطلوب حتى أنجزه			
	26-لا أحب أن يتدخل أحد ليغير نمطي (طريقتي) الروتيني في دراستي الجامعية			
	27- أشعر بالراحة عندما أرتب وأنظم أموري قبل الخوض في الدراسة			
	28-أدون (أسجل) إلتزاماتي الدراسية والاجتماعية (العلائقية) في الجامعة وأحرص على القيام بها			
	29-أفضل وأنا أدرس في الجامعة أن تكون التعليمات محددة وواضحة على أن يترك الأمر دون ذلك			
	30-يصفني الآخرون في الجامعة بأني حريص (أو) حذر، (أو) منضبط في دراستي			
	31-أحب وأنا ادرس في الجامعة معرفة تفاصيل وخطوات أي عمل سوف أقوم به			
	32-أحب أن أخطط بالتفصيل لأي عمل يتعلق بدراستي الجامعية			
	33-نبرة صوتي مرتفعة وأحب انجاز المهام المطلوبة مني في الجامعة			
	34-عندما أتحدث إلي زميلي في الجامعة أنظر إلى عينيه طوال الوقت			
	35-إذا كان علي اتخاذ قرار يتعلق بدراستي الجامعية أتحمل مسؤولية قراري بشجاعة			
	36-عندما أتحدث على الهاتف في الجامعة أركز على في حديثي على الهدف من الاتصال			
-C-الإنساني العاطفي	37-لدي القدرة على توقع احتياجات الآخرين في الجامعة فأقوم بمراعاتها			
	38-أدرس في الجامعة مع الزملاء بنية حسنة من أجل هدف مشترك			
	39-أجمل لحظاتي في الجامعة هي التي أسعد فيها الآخرين			

	40-لدي القدرة على بناء وتنمية العلاقات مع الآخرين في الجامعة والمحافظة عليها			
	41-أعتبر أن علاقتي الطيبة مع الآخرين في الجامعة هي أعز ما أملك			
	42-أنا مستعد لخدمة الآخرين في الجامعة وأفدي نفسي لهم متى احتاجوا إلى ذلك			
	43-أحب التحدث مع الآخرين في الجامعة عن مشاعري وقصصي			
	44-أجيد بث (أثارة) الحماس في نفوس الآخرين في الجامعة			
	45-أعتبر نفسي في الجامعة عطوفا ولطيفا ومساعد للآخرين وقت الحاجة			
	46-أنظر وأراقب وجوه من يتحدثون إلي في الجامعة بدون إرادتي(لا إراديا)			
	47-يصفني الآخرون في الجامعة بأنني عاطفي			
	48-أحب الشعر(أو) القصص في التواصل مع الآخرين في الجامعة			
	49-أحب مساعدة زملائي في الجامعة وإعطائهم وقتي وجهدي ومالي			
	50-أحب الاستماع لمشاكل زملائي ومساعدتهم			
	51-نبرة صوتي منخفضة و أحب بناء علاقات في الجامعة			
	52-عندما أتحدث مع زميل في الجامعة أنقل النظر بتكرار بين عينيه والنظر إلى الأسفل			
	53-إذا كان علي اتخاذ قرار هام يتعلق بدراستي أضع اعتبار لمدى تأثيره على الآخرين قبل اتخاذه			
	54-عندما أتحدث على الهاتف في الجامعة لن أكون في عجلة ولا أمانع الحديث عن أمور عامة أو خاصة			
-D-الإبداعي	58-أدرك الكثير من الأفكار في دراستي الجامعية بالحدس والبديهية دون التفكير العميق فيها			
	59-أتحمس للأهداف التي رسمتها لدراستي الجامعية وأكرس لها وقتي وجهدي كله			
	60-المال (الدراهم) بالنسبة لي وأدرس في الجامعة هو للإنفاق والاستمتاع ويصعب علي جمعه (الحصول عليه)			
	62-أكره الروتين في دراستي الجامعية وأحب التغيير دائما			
	63-يقول بعض الزملاء عني في الجامعة أنني مندفع ولا يمكنهم توقع أفعالي			

	64-تستهويني(تجذبني) في تخصصي الجامعي الأفكار الجديدة(غير العادية)والتي يسمونها الأفكار المجنونة			
	65-أحب العمل والدراسة في أكثر من موضوع في وقت واحد			
	66-كثيرا ما تراودني وأنا أدرس في تخصصي الجامعي الأفكار الجديدة			
	67-أهتم عادة وأنا أدرس في الجامعة بالصورة(الفكرة) العامة ولا أدقق في التفاصيل			
	68-أتمتع بروح الدعابة(الفكاهة) أثناء دراستي الجامعية والتي قد توقعني في مشاكل			
	69-أميل في حكمي على المعلومات والمواضيع التي أدرسها في الجامعة على حدسي وتوقعاتي أكثر من ميلي إلى الدقة والتحليل			
	70-يصفني الآخرون في الجامعة بأني مغامر في دراستي			
	71-لا أحب وأنا أدرس في الجامعة الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني			
	72-عند شرائي(حصولي على) كمبيوتر أوPC أو هاتف جديد لاستعماله خاصة في دراستي الجامعية، أحاول تشغيله بنفسي دون العودة لدليل التشغيل			
	73-نبرة صوتي وأنا أتحدث أو أناقش في الدرس فيها ارتفاع وأحب بناء العلاقات في الجامعة			
	74-عندما أتحدث إلى أي شخص في الجامعة أحاول النظر إلى عينيه ولكن أصرف بصري بعيدا من وقت لآخر			
	75-إذا كان علي اتخاذ قرار هام يتعلق بدراستي أشاور شخص أحترم وجهة نظره			
	76-عندما أتحدث على الهاتف وأنا موجود في الجامعة أبدأ الحديث عن أمور عامة قبل الخوض في الهدف من الاتصال			

الملحق رقم (7) :الصورة النهائية لمقياس هيرمان المعدل لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة – بعد التحكيم-

مقياس أساليب التفكير المفضلة
لدى طلبة العلوم الإجتماعية

أخي الطالب ....أختي الطالبة....

السلام عليكم....تحية طيبة

بهدف القيام بدراسة علمية ، نضع بين يديك هذا المقياس المتضمن مجموعة من العبارات ،نرجو منك قراءتها بكل عناية، وتجيب بكل صراحة بوضع العلامة (x) أمام العبارة ، وفي الخانة المناسبة لواحد من الإختيارات. ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تنس أن تجيب عن كل العبارات، وتملأ مساحة المعلومات الخاصة بك ، وتأكد أن إجاباتك سوف تخدم فقط البحث العلمي .

تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير على مساعدتكم

-الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

-التخصص:.....

-المستوى الدراسي:.....

-إسم الجامعة :.....

رقم	الفئة	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	A	حرصي على الدقة والحقائق في دراستي الجامعية قد يجعلني في نظر الآخرين جاف المشاعر					
2	C	أدرس في الجامعة مع الزملاء بنية حسنة من أجل هدف مشترك					
3	A	الأرقام التي تشملها بعض الوحدات أفهمها وأعرف معناها، ولدي القدرة على حسابها وتطويرها إذا أردت ذلك					
4	C	لدي القدرة على توقع احتياجات الآخرين في الجامعة فأقوم بمراعاتها					
5	D	أدرك الكثير من الأفكار في دراستي الجامعية بالحدس والبديهية دون التفكير العميق فيها					

6	B	أنا حذر وحريص في دراستي الجامعية وأهتم كثيرا بالعواقب						
7	C	أجمل لحظاتي في الجامعة هي التي أسعد فيها الآخرين						
8	D	أتحمس للأهداف التي رسمتها لدراستي الجامعية وأكرس لها وقتي وجهدي كله						
9	A	أستطيع أن أحدد سبب أي مشكلة تواجهني أثناء دراستي الجامعية وأحللها ثم أجد لها الحل المناسب						
10	B	لا يمكنني أن أدرس أمام الفوضى ،بل أرتب وأنظم كل الأمور والأشياء التي تحيط بي						
11	C	لدي القدرة على بناء وتنمية العلاقات مع الآخرين في الجامعة والمحافظة عليها						
12	D	المال بالنسبة لي، وأنا أدرس في الجامعة هو للإنفاق والاستمتاع ويصعب علي جمعه (الحصول عليه)						
13	A	لا أنفق في دراستي الجامعية شيئا من المال المتوفر لدي إلا بعد تحليل ودراسة متأنية لمدى أهمية الأمر لي						
14	D	أكره الروتين في دراستي الجامعية وأحب التغييردائما						
15	B	أحافظ عن أغراضي وممتلكاتي الدراسية بطريقة منظمة ومرتبة						
16	D	يقول بعض الزملاء عني في الجامعة أنني مندفع ولا يمكنهم توقع أفعالي						
17	A	أرى أنني واضح في وجهتي نحو تحقيق هدفي الذي سطرته في دراستي الجامعية						
18	B	أنا دقيق في تنفيذ ما تتطلبه دراستي الجامعية خطوة بخطوة						
19	C	أعتبر أن علاقتي الطيبة مع الآخرين في الجامعة هي أعز ما أملك						
20	B	أميل للفعل أثناء دراستي الجامعية أكثر من ميلي للتأمل والتفكير						
21	C	أنا مستعد لخدمة الآخرين في الجامعة وأفدي نفسي لهم متى احتاجوا إلى ذلك						
22	A	أنا أفكر وأستنتج أثناء دراستي الجامعية بعيدا عن العواطف والمشاعر						
23	B	يعتمد علي زملائي في الجامعة لأنهم يثقون في انجازاتي وإخلاصي في الدراسة						
24	C	أحب التحدث مع الآخرين في الجامعة عن مشاعري وقصصي						

25	D	تستهويني(تجذبني) في تخصصي الجامعي الأفكار الجديدة(غير العادية)والتي يسمونها الأفكار المجنونة							
26	A	أنا متمكن في التعليل على الأفكار والمعلومات التي أتلقاها في الجامعة واستنتاج آثارها المنطقية							
27	B	لدي القدرة على مواصلة العمل الدراسي المطلوب مني حتى أنجزه وأنهيه							
28	C	أجيد بث (إثارة) الحماس في نفوس الآخرين في الجامعة							
29	A	أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والتقنية							
30	C	أعتبر نفسي في الجامعة عطوفا ولطيفا ومساعد للآخرين وقت الحاجة							
31	D	أحب العمل والدراسة في أكثر من موضوع في وقت واحد							
32	C	أنظر وأراقب وجوه من يتحدثون إلي في الجامعة بدون إرادتي (لا إراديا)							
33	D	كثيرا ما تراودني وأنا أدرس في تخصصي الجامعي الأفكار الجديدة							
34	B	لا أحب أن يتدخل أحد ليغير نمطي (طريقتي) الروتيني في دراستي الجامعية							
35	B	أشعر بالراحة عندما أرتب وأنظم أموري قبل الخوض في الدراسة							
36	D	أهتم عادة وأنا أدرس في الجامعة بالصورة(الفكرة) العامة ولا أدقق في التفاصيل							
37	A	أعتقد أن دراستي الجامعية أهم بكثير من المشاعر الإنسانية							
38	A	يفضل زملائي و أساتذتي في الجامعة أن أتولى زمام القيادة في حصة الدرس لمعرفتي لدقائق الأمور							
39	B	أدون كل التزاماتي الدراسية والاجتماعية (العلائقية) في الجامعة وأحرص على القيام بها							
40	D	أتمتع بروح الدعابة(الفكاهة) أثناء دراستي الجامعية والتي قد توقعني في مشاكل							
41	D	أميل في حكمي على المعلومات والمواضيع التي أدرسها في الجامعة على حدسي وتوقعاتي أكثر من ميلي إلى الدقة والتحليل							
42	B	أفضل وأنا أدرس في الجامعة أن تكون التعليمات محددة وواضحة على أن يترك الأمر دون ذلك							

43	C	يصفني الآخرون في الجامعة بأنني عاطفي					
44	B	يصفني الآخرون في الجامعة بأني حريص (أو) حذر، (أو) منضبط في دراستي					
45	D	يصفني الآخرون في الجامعة بأني مغامر في دراستي					
46	A	يصفني زملائي وأساتذتي في الجامعة بأنني حازم أو عقلاني في دراستي					
47	B	أحب وأنا ادرس في الجامعة معرفة تفاصيل وخطوات أي عمل سوف أقوم به					
48	D	لا أحب وأنا أدرس في الجامعة الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني					
49	C	أحب الشعر(أو) القصص في التواصل مع الآخرين في الجامعة					
50	A	أعتقد بأنه يجب أن تنفذ القوانين والعقوبات بحزم ودون عاطفة أو مجاملة في الجامعة					
51	A	لا أحب أن أتلقى في الجامعة المعلومات والأفكار التي لا يمكن توقع نتائجها					
52	C	أحب مساعدة زملائي في الجامعة وإعطائهم وقتي وجهدي ومالي					
53	B	أحب أن أخطط بالتفصيل لأي عمل يتعلق بدراستي الجامعية					
54	D	عند شرائي(حصولي على) كمبيوتر أوPC أو هاتف جديد لاستعماله خاصة في دراستي الجامعية ، أحاول تشغيله بنفسي دون العودة لدليل التشغيل					
55	C	أحب الاستماع لمشاكل زملائي ومساعدتهم					
56	A	أحب تلخيص المعلومات التي أتلقاها في تخصصي في شكل هرم لأن شكل المثلث يعجبني					
57	A	أدرس وأناقش في الجامعة بصوت منخفض وأحب إنجاز المهام المطلوبة مني					
58	C	أحب وضع دوائر على المعلومات المهمة عندما أراجع أكثر من الأشكال(مثلث،مربع....)					
59	B	عندما أدرس أو أراجع دروسي ،أحب وضع الأفكار المهمة في إطار لأنني أحب شكل المستطيل أو المربع					
60	D	من عادتي وأنا أدرس أو أفكر أرسم نجمة أو أشكال فيها تشعبات نجمية					
61	D	نبرة صوتي وأنا أتحدث أو أناقش في الدرس فيها					

		ارتفاع ، وأحب بناء العلاقات في الجامعة						
62	B	نبرة صوتي مرتفعة أو عالية وأنا أحب انجاز المهام المطلوبة مني في الجامعة						
63	C	نبرة صوتي منخفضة و أحب بناء علاقات في الجامعة						
64	A	أتلفت من حولي عندما أتحدث للآخرين في الجامعة (زملاء ،أساتذة .....)						
65	B	عندما أتحدث إلى أي شخص في الجامعة أنظر إلى عينيه طوال الوقت						
66	C	عندما أتحدث مع زميل في الجامعة أنقل النظر بتكرار بين عينيه والنظر إلى الأسفل						
67	A	أفكر كثيرا قبل اتخاذ قرار هام يتعلق بدراستي						
68	D	عندما أتحدث إلى أي شخص في الجامعة أحاول النظر إلى عينيه ولكن أصرف بصري بعيدا من وقت لآخر						
69	A	عندما أكون في الجامعة أختصر المكالمات الهاتفية ما أمكن						
70	B	إذا كان علي اتخاذ قرار يتعلق بدراستي الجامعية أتحمل مسؤولية قراري بشجاعة						
71	C	إذا كان علي اتخاذ قرار هام يتعلق بدراستي أضع اعتبار لمدى تأثيره على الآخرين قبل اتخاذه						
72	D	إذا كان علي اتخاذ قرار هام يتعلق بدراستي أتشاور مع شخص أحترم وجهة نظره						
73	B	عندما أتحدث على الهاتف في الجامعة أركز في حديثي على الهدف من الاتصال						
74	D	عندما أتحدث على الهاتف وأنا موجود في الجامعة أبدأ الحديث عن أمور عامة قبل الخوض في الهدف من الاتصال						
75	C	عندما أتحدث على الهاتف في الجامعة لن أكون في عجلة ولا أمانع الحديث عن أمور عامة أو خاصة						
76	A	لدي القدرة على التعامل مع الأرقام أو القيام بالحسابات في الوحدات التي تتطلب ذلك						

الملحق رقم (8) :الصورة الأولية لمقياس أساليب التدريس الشائعة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة –للتحكيم-

مقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية

- من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية -

أساتذتنا الأفاضل....السلام عليكم ....تحية طيبة، وبعد

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس وعلوم التربية، بعنوان :أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة العلوم الإجتماعية في ضوء أساليب التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية ، نضع بين أيديكم الصياغة الاولية لمقياس كرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) .

نرجو منكم أساتذتنا الأفاضل التكرم بتحكيم هذا المقياس حسب ما يتطلبه الجدول المرفق بالتعريف الإجرائي للمتغير وأبعاده .

متغير أساليب التدريس في الجامعية : تعبر عن الكيفية التي ينفذ بها أساتذة كلية العلوم الإجتماعية طرق التدريس ، من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية، والتي يختارها (الطرق) ليساعد الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية ، فهي تعكس مجموعة من الأجراءات والممارسات والأنشطة العلمية والعملية التي يقوم بها أستاذ العلوم الإجتماعية داخل قاعة التدريس بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم لطلبة العلوم الإجتماعية (علم النفس وعلم الإجتماع) .باعتبار أسلوب التدريس:الوسيلة العملية لتطبيق طريق التدريس .

والدراسة الحالية اعتمدت على الدراسة الإستطلاعية ، وبعض الدراسات السابقة في تحديد خمسة

أساليب للتدريس تعتبر شائعة في الجامعة الجزائرية وبالخصوص في كلية العلوم الإجتماعية وهي :

- أسلوب التفاعل اللفظي : يعتمد أساتذة العلوم الإجتماعية ، من وجهة نظر طلبتهم ، على طريقة الشرح، المناقشة، الحوار ، الأسئلة الشفهية، وحرية التعبير عن المشاعر والأفكار اتجاه ما يدرسونه
- أسلوب العمل الجماعي : ينفذ أساتذة العلوم الإجتماعية ، من وجهة نظر طلبتهم طريقة التعليم التعاوني والتي تتوقف على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وتشجيعهم على المساهمة والمشاركة والحوار مع الاساتذة والزملاء في تحضير الدروس وانجاز البحوث .
- أسلوب التطبيقات العملية والزيارات الميدانية : يقوم أساتذة العلوم الإجتماعية ، من وجهة نظر طلبتهم على تدريب الطلاب عمليا لما درسوه نظريا ليفيدهم في مستقبلهم الوظيفي ، والاشراف على الخرجات الميدانية إلى المؤسسات ،والتي تنظمها إدارة الكلية ، ليس لإجراء البحوث فقط وانما للممارسة الفعلية للمهنة المستقبلية .

- أسلوب التدريس التكنولوجي :حرص أساتذة العلوم الإجتماعية ، من وجهة نظر طلبتهم على التدريس في المحاضرة أو الأعمال الموجهة باستخدام الوسائل التكنولوجية سواء وفرتها إدارة الكلية أو لم توفرها ، كحاسوبه الخاص ، البريد الإلكتروني ، وأجهزة العرض، مثل :data cho أو power point .
- أسلوب الإلقاء والتلقين :ميل أساتذة العلوم الاجتماعية ، من وجهة نظر طلبتهم لطريقة الإلقاء ، سواء في المحاضرة أو التطبيق ،والتي تسبب تذمر الطلبة غير المتفاعلين لفظيا مع الدرس ،نظرا لحجم الدروس ، وعددهم(الطلبة)الهائل، فهم مستمعون فقط ، ويسجلون المعلومات من أجل حفظها ، إلا أن هؤلاء الاساتذة يستعينون أحيانا بوسائل العرض التكنولوجية .

للإشارة ، كل أسلوب من هذه الأساليب يشكل بعدا للمقياس تقيسه عشر (10) عبارات، يجيب عليها طالب العلوم أساتذة العلوم الإجتماعية ب :دائما أحيانا أبدا ، والأسلوب الغالب يظهر بأعلى درجة مقارنة بدرجات الأساليب الأخرى .

توزيع عبارات مقياس أساليب التدريس الشائعة من وجهة نظر طلبة العلوم الإجتماعية على الأبعاد(الطرق) الخمسة :

أبعاد(طرق) المقياس	رقم العبارات	المجموع
التفاعل اللفظي	-46-41-36-31-26-21-16-11-6-1	**10**
العمل الجماعي- التعاوني	-47-42-37-32-27-22-17-12-7-2	**10**
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	-48-43-38-33-28-23-18-13-8-3	**10**
التدريس التكنولوجي	-49-44-39-34-29-24-19-14-9-4	**10**
الإلقاء والتلقين	-50-45-40-35-30-25-20-15-10-5	**10**

أخي الطالب ....أختي الطالبة....

السلام عليكم....تحية طيبة

بهدف القيام بدراسة علمية نضع بين يديك هذا المقياس المتضمن مجموعة من العبارات التي تعبر عن طريقة تدريس الأساتذة الذين يدرسونك في تخصصك الجامعي ،المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وتجيب بكل صراحة بوضع العلامة (x) أمام العبارة ، وفي الخانة المناسبة لواحد من الاختيارات التالية : دائما، أحيانا ، أبدا.

ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تنس أن تجيب عن كل العبارات، وتملأ مساحة المعلومات الخاصة بك ، وتأكد أن إجاباتك سوف تخدم فقط البحث العلمي .

تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير على مساعدتكم

-الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

- التخصص:.....

-المستوى الدراسي:.....

-إسم الجامعة :.....

العبارة	مناسبة للبعد	غير مناسبة للبعد	واضحة	غير واضحة	تحتاج تعديل
1-الأساتذة الذين يدرسونني في الجامعة يعتمدون على الشرح الشفهي للدروس حتى نشارك في موضوع الدرس					
2- الأساتذة في تخصصي يفضلون العمل الجماعي على العمل الفردي					
3- الإدارة في تخصصي تحرص على تنظيم الخارجات الميدانية للطلبة ليكتسبوا تجربة في ممارسة المهنة تحت إشراف أساتذة التخصص					
4- توفر الإدارة الوسائل التكنولوجية لندرس بها في مختلف الوحدات					

5- الأساتذة في تخصصي يميلون إلى إتباع أسلوب الإلقاء في التدريس					
6- الدراسة في تخصصي تقوم على الحوار والمناقشة سواء في المحاضرة أو التطبيق					
7- النشاط التعاوني بين الطلبة والأساتذة هو الأسلوب السائد في الحصص الدراسية في الجامعة					
8- هناك تطبيق عملي وميداني يمكن الطالب من تطبيق ما تعلمه في تخصصه نظريا بشكل عملي					
9- الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي يعتمدون على حواسبهم الخاصة في إلقاء وعرض الدروس					
10- أنا متذمر من طريقة تدريس الأساتذة في تخصصي لأنها ما زالت قديمة تعتمد على الإلقاء و الحفظ					
11- الأساتذة الذين يدرسونني يطرحون أسئلة تثير المناقشة والحوار فيما بيننا					
12- أشارك في إنجاز البحوث ضمن مجموعات صغيرة					
13- الوحدات التي أدرسها في تخصصي تتطلب التطبيقات العملية والميدانية التي تكسبنا المهارات اللازمة لخوض ميدان العمل بعد التخرج					
14- إن الدروس في تخصصي ، سواء المحاضرة أو الأعمال الموجهة تتطلب استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة					

15- أساتذة المحاضرة في تخصصي يلقون المعلومات والمعارف شفويا ،مستمرين دون توقف للمناقشة والتساؤل، حتى ينهوا ما عندهم					
16- يتحاور معنا الأساتذة في اختيار مواضيع البحث					
17- المساهمة الجماعية للأستاذ والطلبة في مواضيع الدروس هو المعمول به في تخصصي سواء في المحاضرة أو التطبيق					
18- الأساتذة في تخصصي يركزون على التطبيقات العملية والميدانية للوحدات التي ندرسها نظريا					
19- قاعات المحاضرة التي ندرس فيها مهيأة لاستخدام التكنولوجية الحديثة					
20- الوحدات التي أدرسها في تخصصي تناسبها طريقة الإلقاء					
21- يتقبل الأساتذة أن يعبر الطالب عن مشاعره اتجاه ما ندرسه					
22- الأساتذة في تخصصي يشجعوننا على الدراسة في مصغرة					
23- هناك اكتفاء في الدروس التطبيقية والميدانية التي الطالب في مستقبله الوظيفي					
24- الأساتذة في تخصصي يستخدمون برنامج power point أوdata Chow في عرض المحاضرة أو التطبيق					
25- ليس هناك تفاعل نشط بين الأساتذة والطلبة في تخصصي نظرا لعددهم الكبير، الأمر الذي يجبرهم على إلقاء الدروس					

26- يستعمل الأساتذة في تخصصي عبارات التشجيع والثناء للطلبة أثناء الدرس					
27- يحرص الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة للبحث أو التحضير المشترك للمواضيع					
28- الطالب الجامعي في تخصصه مكلف بإجراء دراسة ميدانية بإحدى المؤسسات عن موضوع معين وليس التدرب على ممارسة مهنته المستقبلية					
29- هناك تواصل بين الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي والطلبة عن طريق البريد الإلكتروني l'émaiإرسال الدروس أو البحوث أو الواجبات.....					
30- الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي يلقون علينا المعارف ونحن نحفظها و نسترجعها يوم الإمتحان لأجل النجاح فقط					
31- يتقبل الأساتذة في تخصصي أن يعبر الطالب عن مشاعره اتجاه ما ندرسه					
32- الأساتذة في تخصصي يوزعون الأعمال والبحوث على مجموعات مصغرة من الطلبة					
33- مدة التدريب الميداني (الخرجات الميدانية) تقتصر على فترة محدودة في الفصل الثاني من سنة التخرج الأمر الذي لا يحقق النتائج المطلوبة					
34- أساتذة الأعمال الموجهة في تخصصي هم الأكثر استخداما للوسائل التكنولوجية					
35- يكتفي الطالب الجامعي في تخصصه بالسمع وتسجيل الملاحظات أو بعض ما يقوله الأستاذ أو يشرحه					

36- الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في تخصصي تمكننا من حرية التعبير					
37- لا أضجر(أمل) من الدراسة في تخصصي لأنني أدرس بالمشاركة مع زملائي سواء في حصة المحاضرة أو التطبيق					
38- الأساتذة في تخصصي يحرصون على التطبيق العملي الذي يزيد من فهم الطالب لما يدرسه ويجعله محتكا بالواقع					
39- الأساتذة في تخصصي يشرحون ويوضحون الدروس بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية					
40- يستعين الأساتذة الذين يدرسونني بأجهزة العرض أثناء إلقاء المواضيع والدروس					
41- لا ينزعج الأساتذة في تخصصي من التدخلات المباشرة للطلبة حول ما ندرسه					
42- الوحدات التي أدرسها في تخصصي تعتمد على التعاون الجماعي بين الزملاء بقيادة أستاذ الوحدة					
43- التطبيقات العملية ضرورة تفرضها طبيعة الوحدات التي أدرسها في تخصصي					
44- يشجع الأساتذة في تخصصي الطلبة على عرض الأعمال والبحوث بواسطة الوسائل التكنولوجية					
45- حجم المعارف والموضوعات كبير في تخصصي ، فيضطر الأساتذة إلى الإلقاء دون السماح للطلبة للطلبة التدخل والنقاش					

46-المساهمة الجماعية للأستاذ والطلبة في مواضيع الدروس هو المعمول به في تخصصي ،سواء في المحاضرة أو التطبيق					
47- هناك مشاركة وحوار بين المجموعات المصغرة التي تم تقسيمها					
48- الزيارات الميدانية هي متوفرة في تخصصي بالاتفاق مع شركات ومؤسسات القطاع الخاص والعام للتدريب المهني بعد التخرج					
49- التعليم في تخصصي لا يزال تقليديا ، أي مازلنا ندرس بدون الوسائل التكنولوجية الحديثة					
50- أنا لا أتعب نفسي بالتفكير في فهم المعلومات والمعارف التي أدرسها في تخصصي لأنني تعودت على أسلوب التلقين المطبق من قبل الأساتذة					

الملحق رقم (9) :الصورة النهائية لمقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة

أخي الطالب ....أختي الطالبة....

السلام عليكم....تحية طيبة

بهدف القيام بدراسة علمية ، نضع بين يديك هذا المقياس المتضمن مجموعة من العبارات ، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وتجيب بكل صراحة بوضع العلامة (×) أمام العبارة ، وفي الخانة المناسبة لواحد من الاختيارات التالية : دائما،غالبا،أحيانا ،نادرا، أبدا .

ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تنس أن تجيب عن كل العبارات، وتملأ مساحة المعلومات الخاصة بك ، وتأكد أن إجاباتك سوف تخدم فقط البحث العلمي .

تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير على مساعدتكم

- الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

-التخصص:.....

-المستوى الدراسي:.....

-إسم الجامعة :.....

العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
1- يعتمد الأساتذة الذين يدرسونني في الجامعة على الشرح الشفهي للدروس ومشاركة الطلبة					
2- الأساتذة في تخصصي يفضلون العمل الجماعي على العمل الفردي					
3- الإدارة في تخصصي تحرص على تنظيم الخارجات الميدانية للطلبة ليكتسبوا تجربة في ممارسة المهنة تحت إشراف الأساتذة والمختصين					
4- يستعمل الأساتذة الوسائل التكنولوجية التي توفرها الإدارة لندرس بها في مختلف الوحدات					
5- الأساتذة في تخصصي يميلون إلى إتباع أسلوب الإلقاء في التدريس					
6- تقوم الدراسة في تخصصي على الحوار والمناقشة سواء في المحاضرة أو التطبيق					
7- النشاط التعاوني بين الطلبة والأساتذة هو الأسلوب السائد في الحصص الدراسية في الجامعة					

8- هناك تطبيق عملي وميداني يمكن الطالب من تطبيق ما تعلمه في تخصصه نظريا بشكل عملي					
9- الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي يعتمدون على حواسبهم الخاصة في إلقاء وعرض الدروس					
10- طريقة تدريس الأساتذة في تخصصي تعتمد على الإلقاء و الحفظ					
11- يطرح الأساتذة الذين يدرسونني أسئلة تثير المناقشة والحوار فيما بيننا					
12- أشارك في إنجاز البحوث ضمن مجموعات صغيرة					
13- نقوم في الوحدات التي ندرسها بالتطبيقات العملية والميدانية التي تكسبنا المهارات اللازمة لخوض ميدان العمل بعد التخرج					
14- الدروس في تخصصي ، سواء المحاضرة أو الأعمال الموجهة ، يتم فيها استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة					
15- أساتذة المحاضرة في تخصصي يلقون المعلومات والمعارف شفويا ،مستمرين دون توقف للمناقشة والتساؤل، حتى ينهوا ما عندهم					
16- يتناقش معنا الأساتذة حول اختيار مواضيع البحث					
17- المشاركة الجماعية للأستاذ والطلبة في مواضيع الدروس هو المعمول به في تخصصي سواء في المحاضرة أو التطبيق					
18- الأساتذة في تخصصي يركزون على التطبيقات العملية والميدانية للوحدات التي ندرسها نظريا					
19- يهتم الأساتذة في تخصصي بان تكون قاعات المحاضرة التي ندرس فيها مهيأة لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة					
20- يرى الأساتذة أن الوحدات التي أدرسها في تخصصي تناسبها طريقة الإلقاء					
21- يتقبل الأساتذة تعبير الطالب عن مشاعره اتجاه ما ندرسه					

22- الأساتذة في تخصصي يشجعوننا على الدراسة في فِرق بحث مصغرة					
23- هناك اكتفاء في الدروس التطبيقية والميدانية التي تفيد الطالب في مستقبله الوظيفي					
24- الأساتذة في تخصصي يستخدمون برنامج power point أو data Chow في عرض المحاضرة أو التطبيق					
25- ليس هناك تفاعل نشط بين الأساتذة والطلبة في تخصصي لأنهم يكتفون بإلقاء الدروس					
26- يستعمل الأساتذة الذين يدرسونني عبارات التشجيع والثناء على إجابات الطلبة أثناء المناقشة في الدرس					
27- يحرص الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة للبحث أو التحضير المشترك للمواضيع					
28- الطالب الجامعي في تخصصه مكلف بإجراء دراسة ميدانية بإحدى المؤسسات عن موضوع معين وليس التدرب على ممارسة مهنته المستقبلية					
29- هناك تواصل بين الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي والطلبة عن طريق البريد الإلكتروني l'émail كإرسال الدروس أو البحوث أو الواجبات.....					
30- الأساتذة الذين يدرسونني في تخصصي يلقون علينا المعارف ونحن نحفظها فقط					
31- يتقبل ويحترم أساتذتي أفكار الطلبة واقتراحاتهم حول ما ندرسه					
32- الأساتذة في تخصصي يوزعون الأعمال والبحوث على مجموعات مصغرة من الطلبة					
33- مدة التدريب الميداني (الخرجات الميدانية) تقتصر على فترة محدودة في الفصل الثاني من سنة التخرج الأمر الذي لا يحقق النتائج المطلوبة					
34- الأساتذة في تخصصي هم الأكثر استخداما للوسائل التكنولوجية مقارنة بالتخصصات الأخرى					
35- يكتفي الطالب الجامعي في تخصصه بالسمع وتسجيل					

الملاحظات أو بعض ما يقوله الأستاذ أو يشرحه					
36- الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في تخصصي تمكننا من حرية التعبير					
37- لا أضجر(أمل) من الدراسة في تخصصي لأنني أدرس بالمشاركة مع زملائي سواء في حصة المحاضرة أو التطبيق					
38- الأساتذة في تخصصي يحرصون على التطبيق العملي الذي يزيد من فهم الطالب لما يدرسه ويجعله محتكا بالواقع					
39- الأساتذة في تخصصي يشرحون ويوضحون الدروس بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية					
40- يستعين الأساتذة الذين يدرسونني بأجهزة العرض أثناء إلقاء المواضيع والدروس					
41- لا ينزعج الأساتذة في تخصصي من التدخلات المباشرة للطلبة حول ما ندرسه					
42- الوحدات التي أدرسها في تخصصي تعتمد على التعاون الجماعي بين الزملاء تحت إشراف أستاذ الوحدة					
43- يعتبر الأساتذة أن التطبيقات العملية ضرورة تفرضها طبيعة الوحدات التي أدرسها في تخصصي					
44- يشجع الأساتذة في تخصصي الطلبة على عرض الأعمال والبحوث بواسطة الوسائل التكنولوجية					
45- الأساتذة في تخصصي يكتفون بالإلقاء دون السماح للطلبة بالتدخل والنقاش					
46- تقوم الدروس ،سواء في المحاضرة أو الأعمال الموجهة على التفاعل بين الطلبة والأساتذة					
47- هناك مشاركة وحوار بين المجموعات المصغرة التي يتم إنشاؤها داخل قاعة الدرس					
48- الزيارات الميدانية متوفرة في تخصصي بالاتفاق مع شركات ومؤسسات القطاع الخاص والعام استعدادا لمهنة المستقبل					
49- التدريس في تخصصي لا يزال تقليديا ، أي مازلنا ندرس بواسطة السبورة والقلم ،أي بدون الوسائل					

التكنولوجية الحديثة					
50- أنا لا أتعب نفسي بالتفكير في فهم المعلومات والمعارف التي أدرسها في تخصصي لأنني تعودت على أسلوب التلقين المطبق من قبل الأساتذة					

الملحق رقم (10) :قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس البحث

الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
نعموني مراد	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
محي الدين عبد العزيز	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
لورسي عبد القادر	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
بوسالم عبد العزيز	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
العقون كمال	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
شرادي نادية	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
كركوش فتيحة	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	لونيسي علي
زعموشي رضوان	علم النفس التربوي	محاضر أ	لونيسي علي
تلي عبد الرحمان	علم النفس التربوي	محاضر أ	لونيسي علي
العرابي احمد	علم النفس التربوي	محاضر أ	لونيسي علي
بودوح سليم	علم النفس الإجتماعي	محاضر أ	لونيسي علي
مسعودي أحلام	علم الإجتماع الجريمة والإنحراف	محاضرة أ	لونيسي علي
ريابي فا الزهراء	اللغة والتواصل(الأرطفونيا)	محاضر أ	لونيسي علي
روابي أمال	علم النفس التربوي	مساعدة أ	لونيسي علي
بوزقزي رزيقة	علم النفس التربوي	محاضر أ	لونيسي علي
لموشي حياة	علم النفس التربوي	محاضرة أ	لونيسي علي
ديب فهيمة	علم النفس العمل والتنظيم	محاضر أ	لونيسي علي
ميهوبي	علم النفس العمل والتنظيم	محاضرة أ	لونيسي علي
عزاق رقية	علم النفس العيادي	محاضرة أ	لونيسي علي

الأساتذة الذين تم استشارتهم في الخصائص السيكومترية للمقاييس :

الأستاذ نعموني مراد: جامعة لونيسي علي-البليدة 2

الأستاذ بوسالم عبد العزيز: جامعة لونيسي علي-البليدة 2

عليلي عبد الوهاب : جامعة تيبازة

الأستاذ بودوح سليم : جامعة لونيسي علي- البليدة 2

الأستاذة سعدي سامية : جامعة لونيسي علي- البليدة 2

الملحق رقم (11) : الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات أسلوب التعلم العميق باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.643
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.612
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21
Correlation Between Forms			.631
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.774
	Unequal Length		.774
Guttman Split-Half Coefficient			.771

a. The items are: B1M1Q2, B1M1Q4, B1M1Q6, B1M2Q8, B1M2Q10, B1M2Q12, B1M2Q14, B1M3Q16, B1M3Q18, B1M3Q20, B1M1Q1.

b. The items are: B1M1Q1, B1M1Q3, B1M1Q5, B1M1Q7, B1M2Q9, B1M2Q11, B1M2Q13, B1M3Q15, B1M3Q17, B1M3Q19, B1M3Q21.

Scale: تقدير ثبات درجات أسلوب التعلم السطحي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.628
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.563
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21

Correlation Between Forms		.758
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.862
	Unequal Length	.862
Guttman Split-Half Coefficient		.858

a. The items are: B2M1Q23, B2M1Q25, B2M1Q27, B2M2Q29, B2M2Q31, B2M2Q33, B2M2Q35, B2M3Q37, B2M3Q39, B2M3Q41, B2M1Q22.

b. The items are: B2M1Q22, B2M1Q24, B2M1Q26, B2M1Q28, B2M2Q30, B2M2Q32, B2M2Q34, B2M3Q36, B2M3Q38, B2M3Q40, B2M3Q42.

تقدير ثبات درجات أسلوب التعلم الأيمن باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.629
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.642
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21
Correlation Between Forms			.808
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.894
	Unequal Length		.894
Guttman Split-Half Coefficient			.893

a. The items are: B3M1Q44, B3M1Q46, B3M1Q48, B3M1Q50, B3M2Q52, B3M2Q54, B3M2Q56, B3M2Q58, B3M3Q60, B3M3Q62, B3M1Q43.

b. The items are: B3M1Q43, B3M1Q45, B3M1Q47, B3M1Q49, B3M1Q51, B3M2Q53, B3M2Q55, B3M2Q57, B3M3Q59, B3M3Q61, B3M3Q63.

تقدير ثبات درجات أسلوب التعلم الأيسر باستخدام طريقة التجزئة النصفيةScale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.442
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.445
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21
Correlation Between Forms			.570
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.727
	Unequal Length		.727
Guttman Split-Half Coefficient			.725

a. The items are: B4M1Q65, B4M1Q67, B4M1Q69, B4M1Q71, B4M2Q73, B4M2Q75,
b. B4M2Q77, B4M3Q79, B4M3Q81, B4M1Q83, B4M1Q64.

c. The items are: B4M1Q64, B4M1Q66, B4M1Q68, B4M1Q70, B4M2Q72, B4M2Q74,
d. B4M2Q76, B4M3Q78, B4M3Q80, B4M1Q82, B4M2Q84.

تقدير ثبات درجات أسلوب التعلم المتكامل باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.546
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.444
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21
Correlation Between Forms			.688
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.815
	Unequal Length		.815

Guttman Split-Half Coefficient	.810

a. The items are: B5M1Q86, B5M1Q88, B5M1Q90, B5M1Q92, B5M2Q94, B5M2Q96, B5M2Q98, B5M2Q100, B5M2Q102, B5M2Q104, B5M1Q85.

b. The items are: B5M1Q85, B5M1Q87, B5M1Q89, B5M1Q91, B5M1Q93, B5M2Q95, B5M2Q97, B5M2Q99, B5M2Q101, B5M2Q103, B5M2Q105.

تقدير ثبات درجات مقياس أساليب التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.640
		N of Items	53[a]
	Part 2	Value	.647
		N of Items	52[b]
	Total N of Items		105
Correlation Between Forms			.707
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.828
	Unequal Length		.828
Guttman Split-Half Coefficient			.828

a. The items are: B1M1Q2, B1M1Q4, B1M1Q6, B1M2Q8, B1M2Q10, B1M2Q12, B1M2Q14, B1M3Q16, B1M3Q18, B1M3Q20, B2M1Q22, B2M1Q24, B2M1Q26, B2M1Q28, B2M2Q30, B2M2Q32, B2M2Q34, B2M3Q36, B2M3Q38, B2M3Q40, B2M3Q42, B3M1Q44, B3M1Q46, B3M1Q48, B3M1Q50, B3M2Q52, B3M2Q54, B3M2Q56, B3M2Q58, B3M3Q60, B3M3Q62, B4M1Q64, B4M1Q66, B4M1Q68, B4M1Q70, B4M2Q72, B4M2Q74, B4M2Q76, B4M3Q78, B4M3Q80, B4M1Q82, B4M2Q84, B5M1Q86, B5M1Q88, B5M1Q90, B5M1Q92, B5M2Q94, B5M2Q96, B5M2Q98, B5M2Q100, B5M2Q102, B5M2Q104, B1M1Q1.

b. The items are: B1M1Q1, B1M1Q3, B1M1Q5, B1M1Q7, B1M2Q9, B1M2Q11, B1M2Q13, B1M3Q15, B1M3Q17, B1M3Q19, B1M3Q21, B2M1Q23, B2M1Q25, B2M1Q27, B2M2Q29, B2M2Q31, B2M2Q33, B2M2Q35, B2M3Q37, B2M3Q39, B2M3Q41, B3M1Q43, B3M1Q45, B3M1Q47, B3M1Q49, B3M1Q51, B3M2Q53, B3M2Q55, B3M2Q57, B3M3Q59, B3M3Q61, B3M3Q63, B4M1Q65, B4M1Q67, B4M1Q69, B4M1Q71, B4M2Q73, B4M2Q75, B4M2Q77, B4M3Q79, B4M3Q81, B4M1Q83, B5M1Q85, B5M1Q87, B5M1Q89, B5M1Q91, B5M1Q93, B5M2Q95, B5M2Q97, B5M2Q99, B5M2Q101, B5M2Q103, B5M2Q105.

تقدير ثبات درجات مقياس أساليب التعلم باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.792	105

تقدير ثبات درجات بعد التعلم العميق باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.772	21

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B1M1Q1	60.24	144.858	.348	.762
B1M1Q2	60.31	148.129	.257	.768
B1M1Q3	60.49	141.895	.433	.756
B1M1Q4	60.11	149.256	.229	.770
B1M1Q5	60.40	150.231	.210	.771
B1M1Q6	60.43	148.111	.272	.767
B1M1Q7	60.11	152.112	.167	.773
B1M2Q8	60.33	138.943	.510	.751
B1M2Q9	60.11	144.191	.409	.758
B1M2Q10	60.55	145.720	.342	.762
B1M2Q11	60.46	146.500	.343	.763
B1M2Q12	60.38	146.207	.333	.763
B1M2Q13	60.28	144.211	.389	.759
B1M2Q14	60.32	146.361	.317	.764

B1M3Q15	*60.54*	*144.913*	*.357*	*.761*
B1M3Q16	*60.65*	*145.142*	*.379*	*.760*
B1M3Q17	*60.39*	*150.134*	*.207*	*.771*
B1M3Q18	*60.66*	*143.745*	*.389*	*.759*
B1M3Q19	*60.62*	*141.592*	*.478*	*.754*
B1M3Q20	*60.40*	*148.087*	*.243*	*.769*
B1M3Q21	*60.65*	*147.815*	*.249*	*.769*

Scale:

Correlations

		التعلم العميق
الدافعية الداخلية	Pearson Correlation	*.745*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
الفهم الحقيقي للمعلومات	Pearson Correlation	*.814*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
ربط المعارف القديمة بالجديدة	Pearson Correlation	*.743*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التعلم العميق	Pearson Correlation	*1*
	N	*211*

Correlations

		التعلم السطحي
الدافعية الخارجية	Pearson Correlation	.671
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
تعامل سطحي مع معلومات	Pearson Correlation	.768
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
الاهتمام محدود بالدراسة	Pearson Correlation	.675
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
التعلم السطحي	Pearson Correlation	1
	N	211

Correlations

		التعلم الايمن
استعاب المعلومات غير اللفظية	Pearson Correlation	.852
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
الابتكار والخيال	Pearson Correlation	.772
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
المشاعر والانفعالات اتجاه الدراسة	Pearson Correlation	.588
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211

التعلم الايمن	Pearson Correlation	*1*
	N	*211*

Correlations

		التعلم الايسر
الاستجابة للمعلومات اللفظية	Pearson Correlation	*.725*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
عدم الابتكار والخيال	Pearson Correlation	*.725*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
الانفعالات والمشاعر	Pearson Correlation	*.620*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التعلم الايسر	Pearson Correlation	*1*
	N	*211*

Correlations

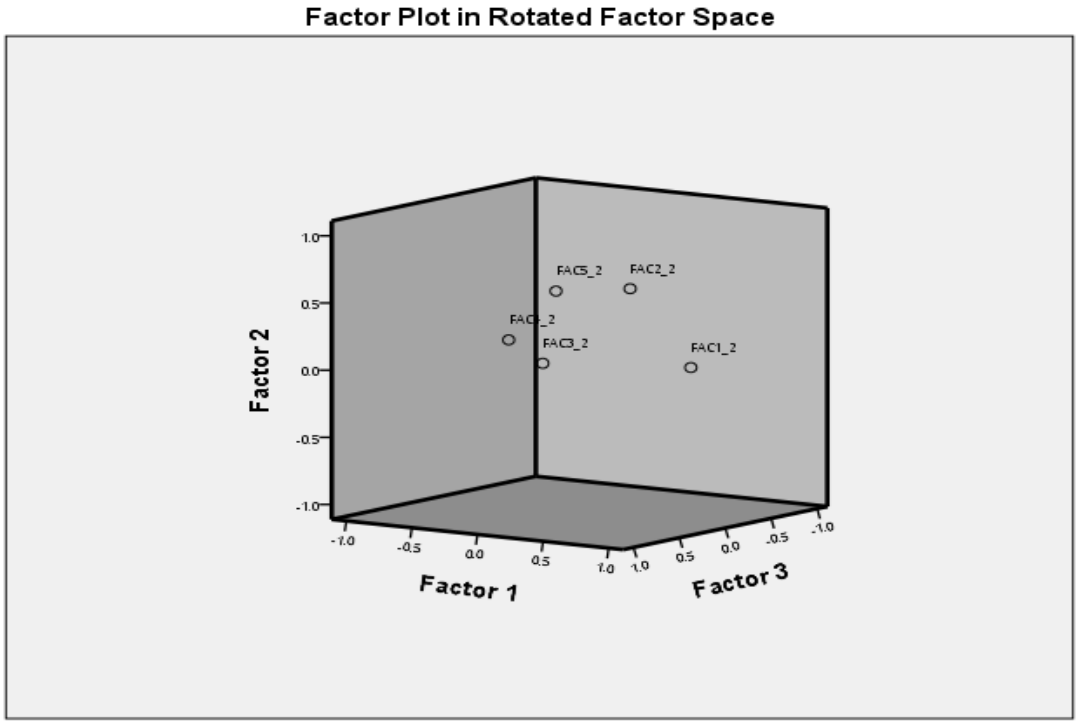
		التعلم المتكامل
مزج بين التعلم السطحي والعميق	Pearson Correlation	*.753*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
مزج بين التعلم الايمن والايسر	Pearson Correlation	*.846*
	Sig. (2-tailed)	*.000*

	N	*211*
التعلم المتكامل	Pearson Correlation	*1*
	N	*211*

Correlations

		اساليب التعلم
التعلم العميق	Pearson Correlation	*.559*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التعلم السطحي	Pearson Correlation	*.483*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التعلم الايمن	Pearson Correlation	*.424*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التعلم الايسر	Pearson Correlation	*.590*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التعلم المتكامل	Pearson Correlation	*.585*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
اساليب التعلم	Pearson Correlation	*1*
	N	*211*

التحليل العاملي لأساليب التعلم المعتمدة على معالجة المعلومات Factor Analysis



Factor Score Coefficient Matrix

	Factor		
	1	2	3
REGR factor score 1 for analysis 2	,528	,027	-,160
REGR factor score 2 for analysis 2	,052	,445	-,380
REGR factor score 3 for analysis 2	,021	,085	,358
REGR factor score 4 for analysis 2	-,439	,059	-,262
REGR factor score 5 for analysis 2	-,025	,438	,180

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Factor Scores Method: Regression.

Factor Score Covariance Matrix

Factor	1	2	3
1	,749	-,060	1,232
2	-,060	,495	,032
3	1,232	,032	1,461

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Factor Scores Method: Regression.

التحليل العاملي لأساليب التعلم للسيطرة الدماغية Factor Analysis

	Component			
	1	2	3	4
REGR factor score 9 for analysis 2	,698		,336	
REGR factor score 1 for analysis 2	-,613	,396		
REGR factor score 2 for analysis 2	,475			-,471
REGR factor score 7 for analysis 2		,698		
REGR factor score 4 for analysis 2	,467	,532		
REGR factor score 5 for analysis 2	-,446	-,493		
REGR factor score 3 for analysis 2			,695	,450
REGR factor score 6 for analysis 2	,394		-,634	
REGR factor score 8 for analysis 2		-,332	,434	-,713

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
REGR factor score 5 for analysis 2	-,716			
REGR factor score 2 for analysis 2	,626			
REGR factor score 4 for analysis 2	,610			-,377
REGR factor score 1 for analysis 2		,709		
REGR factor score 7 for analysis 2		,660		
REGR factor score 6 for analysis 2		-,648		-,345
REGR factor score 3 for analysis 2			,848	

REGR factor score 9 for analysis 2	,332	-,327	,683	
REGR factor score 8 for analysis 2				,895

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,671	-,628	,383	-,090
2	,637	,646	-,150	-,394
3	,046	,434	,748	,500
4	-,377	,025	,521	-,766

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Score Coefficient Matrix

	Component			
	1	2	3	4
REGR factor score 1 for analysis 2	-,063	,457	-,064	-,050
REGR factor score 2 for analysis 2	,436	-,075	-,118	,258
REGR factor score 3 for analysis 2	-,137	,109	,684	,006
REGR factor score 4 for analysis 2	,385	,046	,029	-,282
REGR factor score 5 for analysis 2	-,488	-,104	,006	-,063
REGR factor score 6 for analysis 2	,006	-,450	-,229	-,281
REGR factor score 7 for analysis 2	,215	,456	-,035	-,164
REGR factor score 8 for analysis 2	,102	-,016	-,043	,761
REGR factor score 9 for analysis 2	,150	-,157	,499	-,088

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
Component Scores.

الملحق رقم (12) : الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس أساليب التفكير باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.812
		N of Items	38[a]
	Part 2	Value	.745
		N of Items	38[b]
	Total N of Items		76
Correlation Between Forms			.550
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.710
	Unequal Length		.710
Guttman Split-Half Coefficient			.707

a. The items are: العبارة 1, العبارة 3, العبارة 9, العبارة13, العبارة17, العبارة22, العبارة26, العبارة 29, العبارة37, العبارة38, العبارة46, العبارة50, العبارة51, العبارة56, العبارة57, العبارة64, العبارة67, العبارة69, العبارة76, العبارة6, العبارة 10, العبارة15, العبارة18, العبارة20, العبارة23, العبارة27, العبارة34, العبارة35, العبارة39, العبارة42, العبارة44, العبارة47, العبارة53, العبارة59, العبارة62, العبارة65, العبارة70, العبارة73.

b. The items are: العبارة2, العبارة 4, العبارة 7, العبارة 11, العبارة19, العبارة21, العبارة24, العبارة28, العبارة30, العبارة32, العبارة43, العبارة49, العبارة52, العبارة55, العبارة58, العبارة63, العبارة66, العبارة71, العبارة75, العبارة5, العبارة 8, العبارة 12, العبارة14, العبارة16, العبارة25, العبارة31, العبارة33, العبارة36, العبارة40, العبارة41, العبارة45, العبارة48, العبارة54, العبارة60, العبارة61, العبارة68, العبارة72, العبارة74.

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس أساليب التفكير باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.857	76

Scale: تقدير ثبات درجات التفكير العقلاني باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.569	19

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات التفكير العقلاني باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.335
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.410
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		19
Correlation Between Forms			.460
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.630
	Unequal Length		.631
Guttman Split-Half Coefficient			.626

a. The items are: العبارة1, العبارة13, العبارة26, العبارة37, العبارة38, العبارة51, العبارة56, العبارة69, العبارة76.

b. The items are: العبارة 1, العبارة 3, العبارة 9, العبارة17, العبارة22, العبارة 29, العبارة46, العبارة50, العبارة57, العبارة64, العبارة67.

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات التفكير التنفيذي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.785	19

Reliability

تقدير ثبات درجات التفكير التنفيذي باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.671
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.612
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		19
Correlation Between Forms			.654
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.791
	Unequal Length		.791
Guttman Split-Half Coefficient			.788

a. The items are: العبارة6, العبارة 10, العبارة15, العبارة18, العبارة20, العبارة23, العبارة27, العبارة34, العبارة35, العبارة39.

b. The items are: العبارة39, العبارة42, العبارة44, العبارة47, العبارة53, العبارة59, العبارة62, العبارة65, العبارة70, العبارة73.

تقدير ثبات درجات التفكير العاطفي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.722	19

تقدير ثبات درجات التفكير العاطفي باستخدام طريقة التجزئة النصفيةScale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.614
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.538
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		19
Correlation Between Forms			.530
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.692
	Unequal Length		.693
Guttman Split-Half Coefficient			.692

a. The items are: العبارة32, العبارة30, العبارة28, العبارة24, العبارة21, العبارة19, العبارة 11, العبارة 7, العبارة 4, العبارة2.

b. The items are: العبارة75, العبارة71, العبارة66, العبارة63, العبارة58, العبارة55, العبارة52, العبارة49, العبارة43, العبارة32.

تقدير ثبات درجات التفكير الابداعي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخScale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.527	19

تقدير ثبات درجات التفكير الابداعي باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.262
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.345
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		19
Correlation Between Forms			.454
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.625
	Unequal Length		.625
Guttman Split-Half Coefficient			.625

a. The items are: العبارة5, العبارة 8, العبارة 12, العبارة14, العبارة16, العبارة25, العبارة31, العبارة33, العبارة36, العبارة40.

b. The items are: العبارة40, العبارة41, العبارة45, العبارة48, العبارة54, العبارة60, العبارة61, العبارة68, العبارة72, العبارة74.

Correlations

		العقلاني
العبارة 1	Pearson Correlation	.284
	Sig. (2-tailed)	.029
	N	59
العبارة 3	Pearson Correlation	.434
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	60
العبارة 9	Pearson Correlation	.467
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60

Correlations

		التنفيذي
العبارة6	Pearson Correlation	.391
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	60
العبارة 10	Pearson Correlation	.599
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة15	Pearson Correlation	.582
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60

العبارة13	Pearson Correlation	.136
	Sig. (2-tailed)	.299
	N	60
العبارة17	Pearson Correlation	.336
	Sig. (2-tailed)	.009
	N	60
العبارة22	Pearson Correlation	.533
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة26	Pearson Correlation	.348
	Sig. (2-tailed)	.007
	N	59
العبارة 29	Pearson Correlation	.420
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	58
العبارة37	Pearson Correlation	.378
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	60
العبارة38	Pearson Correlation	.208
	Sig. (2-tailed)	.111
	N	60
العبارة46	Pearson Correlation	.470
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة50	Pearson Correlation	.286

العبارة18	Pearson Correlation	.496
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة20	Pearson Correlation	.131
	Sig. (2-tailed)	.322
	N	59
العبارة23	Pearson Correlation	.524
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة27	Pearson Correlation	.580
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة34	Pearson Correlation	.427
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	60
العبارة35	Pearson Correlation	.543
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة39	Pearson Correlation	.241
	Sig. (2-tailed)	.064
	N	60
العبارة42	Pearson Correlation	.353
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	60
العبارة44	Pearson Correlation	.669

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة47	Pearson Correlation	.422
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	60
العبارة53	Pearson Correlation	.544
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	58
العبارة59	Pearson Correlation	.213
	Sig. (2-tailed)	.102
	N	60
العبارة62	Pearson Correlation	.307
	Sig. (2-tailed)	.017
	N	60
العبارة65	Pearson Correlation	.337
	Sig. (2-tailed)	.009
	N	59
العبارة70	Pearson Correlation	.623
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة73	Pearson Correlation	.465
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
التنفيذي	Pearson Correlation	1
	N	60

	Sig. (2-tailed)	.029
	N	58
العبارة51	Pearson Correlation	.230
	Sig. (2-tailed)	.079
	N	59
العبارة56	Pearson Correlation	.549
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة57	Pearson Correlation	.281
	Sig. (2-tailed)	.030
	N	60
العبارة64	Pearson Correlation	.085
	Sig. (2-tailed)	.523
	N	59
العبارة67	Pearson Correlation	.214
	Sig. (2-tailed)	.100
	N	60
العبارة69	Pearson Correlation	.307
	Sig. (2-tailed)	.018
	N	59
العبارة76	Pearson Correlation	.422
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	60
العقلاني	Pearson Correlation	1
	N	60

Correlations		
		الابداعي
العبارة5	Pearson Correlation	.186
	Sig. (2-tailed)	.155
	N	60
العبارة 8	Pearson Correlation	.290
	Sig. (2-tailed)	.025
	N	60
العبارة 12	Pearson Correlation	.380
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	60
العبارة14	Pearson Correlation	.155
	Sig. (2-tailed)	.239
	N	60
العبارة16	Pearson Correlation	.269
	Sig. (2-tailed)	.037
	N	60
العبارة25	Pearson Correlation	.373
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	60
العبارة31	Pearson Correlation	.308
	Sig. (2-tailed)	.017
	N	60
العبارة33	Pearson Correlation	.457

Correlations		
		العاطفي
العبارة2	Pearson Correlation	.178
	Sig. (2-tailed)	.174
	N	60
العبارة 4	Pearson Correlation	.263
	Sig. (2-tailed)	.044
	N	59
العبارة 7	Pearson Correlation	.348
	Sig. (2-tailed)	.007
	N	58
العبارة 11	Pearson Correlation	.363
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	60
العبارة19	Pearson Correlation	.599
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة21	Pearson Correlation	.562
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة24	Pearson Correlation	.513
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة28	Pearson Correlation	.328

	Sig. (2-tailed)	.011
	N	59
العبارة30	Pearson Correlation	.554
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة32	Pearson Correlation	.294
	Sig. (2-tailed)	.022
	N	60
العبارة43	Pearson Correlation	.558
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة49	Pearson Correlation	.448
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	59
العبارة52	Pearson Correlation	.465
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	58
العبارة55	Pearson Correlation	.459
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة58	Pearson Correlation	.401
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	60
العبارة63	Pearson Correlation	.275
	Sig. (2-tailed)	.037

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة36	Pearson Correlation	.238
	Sig. (2-tailed)	.068
	N	60
العبارة40	Pearson Correlation	.351
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	60
العبارة41	Pearson Correlation	.389
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	59
العبارة45	Pearson Correlation	.412
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	60
العبارة48	Pearson Correlation	.294
	Sig. (2-tailed)	.023
	N	60
العبارة54	Pearson Correlation	.465
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة60	Pearson Correlation	.256
	Sig. (2-tailed)	.049
	N	60
العبارة61	Pearson Correlation	.435
	Sig. (2-tailed)	.001

	N	60
العبارة68	Pearson Correlation	.320
	Sig. (2-tailed)	.013
	N	60
العبارة72	Pearson Correlation	.129
	Sig. (2-tailed)	.324
	N	60
العبارة74	Pearson Correlation	.354
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	60
الابداعي	Pearson Correlation	1
	N	60

	N	58
العبارة66	Pearson Correlation	.296
	Sig. (2-tailed)	.023
	N	59
العبارة71	Pearson Correlation	.528
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	60
العبارة75	Pearson Correlation	.214
	Sig. (2-tailed)	.101
	N	60
العاطفي	Pearson Correlation	1
	N	60

Correlations

		العقلاني	التنفيذي	العاطفي	الابداعي	الكلية
العقلاني	Pearson Correlation	1	.544**	.435**	.401**	.755**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.001	.000
	N	60	60	60	60	60
التنفيذي	Pearson Correlation	.544**	1	.386**	.529**	.795**
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.000	.000
	N	60	60	60	60	60
العاطفي	Pearson Correlation	.435**	.386**	1	.607**	.784**
	Sig. (2-tailed)	.001	.002		.000	.000
	N	60	60	60	60	60

الابداعي	Pearson Correlation	.401**	.529**	.607**	1	.795**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000		.000
	N	60	60	60	60	60
الكلية	Pearson Correlation	.755**	.795**	.784**	.795**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (13) الخصائص السيكومترية لمقياس طرق التدريس الشائعة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس طرق التدريس باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.510
		N of Items	25[a]
	Part 2	Value	.481
		N of Items	25[b]
	Total N of Items		50
Correlation Between Forms			.660
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.795
	Unequal Length		.795
Guttman Split-Half Coefficient			.795

a. The items are: العبارة1, العبارة11, العبارة21, العبارة31, العبارة41, العبارة7, العبارة17, العبارة27, العبارة37, العبارة47, العبارة3, العبارة13, العبارة23, العبارة33, العبارة43, العبارة9, العبارة19, العبارة29, العبارة39, العبارة49, العبارة5, العبارة15, العبارة25, العبارة35, العبارة45.

b. The items are: العبارة6, العبارة16, العبارة26, العبارة36, العبارة46, العبارة2, العبارة12, العبارة22, العبارة32, العبارة42, العبارة8, العبارة18, العبارة28, العبارة38, العبارة48, العبارة4, العبارة14, العبارة24, العبارة34, العبارة44, العبارة10, العبارة20, العبارة30, العبارة40, العبارة50.

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس طرق التدريس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.698	50

تقدير ثبات درجات بعد التفاعل اللفظي باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.283
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.212
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.364
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.533
	Unequal Length		.533
Guttman Split-Half Coefficient			.532

a. The items are: العبارة 6, العبارة 16, العبارة 26, العبارة 36, العبارة 46.

b. The items are: العبارة 1, العبارة 11, العبارة 21, العبارة 31, العبارة 41.

تقدير ثبات درجات بعد العمل الجماعي باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.284
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.146
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.340
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.508
	Unequal Length		.508

Guttman Split-Half Coefficient	.507

a. The items are: العبارة7, العبارة17, العبارة27, العبارة37, العبارة47.

b. The items are: العبارة2, العبارة12, العبارة22, العبارة32, العبارة42.

تقدير ثبات درجات بعد التطبيقات العملية باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.186
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.286
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.444
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.614
	Unequal Length		.614
Guttman Split-Half Coefficient			.614

a. The items are: العبارة8, العبارة18, العبارة28, العبارة38, العبارة48.

b. The items are: العبارة3, العبارة13, العبارة23, العبارة33, العبارة43.

تقدير ثبات درجات بعد التدريس التكنولوجي باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.354
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.358
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10

Correlation Between Forms		.396
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.567
	Unequal Length	.567
Guttman Split-Half Coefficient		.567

a. The items are: العبارة9, العبارة19, العبارة29, العبارة39, العبارة49.

b. The items are: العبارة4, العبارة14, العبارة24, العبارة34, العبارة44.

تقدير ثبات درجات بعد الالقاء والتلقين باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.133
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.196
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.303
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.465
	Unequal Length		.465
Guttman Split-Half Coefficient			.465

a. The items are: العبارة10, العبارة20, العبارة30, العبارة40, العبارة50.

b. The items are: العبارة5, العبارة15, العبارة25, العبارة35, العبارة45.

تقدير ثبات درجات بعد التفاعل اللفظي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.459	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
العبارة6	17.5735	7.608	.131	.450
العبارة16	17.5735	6.703	.389	.362
العبارة26	17.6161	6.866	.297	.392
العبارة36	17.5355	7.202	.189	.431
العبارة46	17.5924	7.824	.015	.497
العبارة1	17.8578	8.142	.039	.471
العبارة11	17.5877	7.110	.228	.417
العبارة21	17.5877	7.091	.273	.403
العبارة31	17.6351	7.357	.153	.445
العبارة41	17.5592	7.362	.157	.443

تقدير ثبات درجات بعد العمل الجماعي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.427	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
العبارة2	17.5619	7.099	.068	.441
العبارة7	17.5571	6.870	.160	.404
العبارة12	17.4905	6.682	.234	.376
العبارة17	17.4381	6.429	.336	.341
العبارة22	17.4619	6.833	.201	.389

العبارة27	17.5095	6.758	.208	.386
العبارة32	17.4476	7.024	.107	.424
العبارة37	17.3857	6.669	.189	.392
العبارة42	17.4143	7.057	.129	.415
العبارة47	17.3333	7.276	.070	.434

تقدير ثبات درجات بعد التطبيقات العملية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.488	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
العبارة3	17.64	7.840	.181	.468
العبارة8	17.80	8.173	.094	.495
العبارة13	17.71	7.502	.284	.435
العبارة18	17.64	7.154	.403	.397
العبارة23	17.72	7.481	.287	.434
العبارة28	17.82	7.513	.262	.441
العبارة33	17.71	7.580	.226	.453
العبارة38	17.66	7.702	.194	.464
العبارة43	17.68	8.046	.116	.489
العبارة48	17.55	8.524	.002	.524

تقدير ثبات درجات بعد التدريس التكنولوجي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.541	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
العبارة4	17.83	8.304	.251	.511
العبارة9	17.84	7.936	.291	.498
العبارة14	17.69	7.835	.326	.488
العبارة19	17.66	7.958	.318	.492
العبارة24	17.69	8.168	.246	.512
العبارة29	17.73	8.029	.285	.501
العبارة34	17.62	8.170	.234	.515
العبارة39	17.64	8.165	.225	.518
العبارة44	17.72	8.488	.128	.547
العبارة49	17.77	8.805	.063	.564

تقدير ثبات درجات بعد الالقاء والتلقين باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.371	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted

العبارة5	17.69	7.045	.031	.387
العبارة10	17.76	6.498	.160	.337
العبارة15	17.66	6.283	.247	.302
العبارة20	17.63	6.348	.232	.309
العبارة25	17.65	6.115	.267	.290
العبارة30	17.69	6.273	.200	.319
العبارة35	17.64	6.546	.146	.343
العبارة40	17.61	7.164	.004	.396
العبارة45	17.67	6.850	.061	.378
العبارة50	17.73	6.781	.056	.383

Correlations

		التفاعل اللفظي
العبارة1	Pearson Correlation	.215
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	211
العبارة6	Pearson Correlation	.375
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة11	Pearson Correlation	.464
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة16	Pearson Correlation	.583
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211

العبارة21	Pearson Correlation	.273
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة26	Pearson Correlation	.495
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة31	Pearson Correlation	.424
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة36	Pearson Correlation	.435
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة41	Pearson Correlation	.398
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة46	Pearson Correlation	.335
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
التفاعل اللفظي	Pearson Correlation	1
	N	211

Correlations

		العمل الجماعي
العبارة2	Pearson Correlation	.337
	Sig. (2-tailed)	.000

	N	*211*
العبارة7	Pearson Correlation	*.394*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة12	Pearson Correlation	*.478*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة17	Pearson Correlation	*.561*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة22	Pearson Correlation	*.430*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة27	Pearson Correlation	*.441*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة32	Pearson Correlation	*.374*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة37	Pearson Correlation	*.466*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة42	Pearson Correlation	*.370*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*

العبارة47	Pearson Correlation	.070
	Sig. (2-tailed)	.313
	N	210
العمل الجماعي	Pearson Correlation	1
	N	211

Correlations

		التطبيقات العملية
العبارة3	Pearson Correlation	.403
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة8	Pearson Correlation	.325
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة13	Pearson Correlation	.488
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة18	Pearson Correlation	.581
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة23	Pearson Correlation	.492
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة28	Pearson Correlation	.476
	Sig. (2-tailed)	.000

	N	*211*
العبارة33	Pearson Correlation	*.454*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة38	Pearson Correlation	*.426*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة43	Pearson Correlation	*.351*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة48	Pearson Correlation	*.242*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
التطبيقات العملية	Pearson Correlation	*1*
	N	*211*

Correlations

		التدريس التكنولوجي
العبارة4	Pearson Correlation	*.437*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة9	Pearson Correlation	*.494*
	Sig. (2-tailed)	*.000*
	N	*211*
العبارة14	Pearson Correlation	*.522*

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة19	Pearson Correlation	.506
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة24	Pearson Correlation	.450
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة29	Pearson Correlation	.483
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة34	Pearson Correlation	.444
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة39	Pearson Correlation	.440
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة44	Pearson Correlation	.363
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة49	Pearson Correlation	.297
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
التدريس التكنولوجي	Pearson Correlation	1
	N	211

Correlations

		الالقاء والتلقين
العبارة5	Pearson Correlation	.273
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة10	Pearson Correlation	.409
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة15	Pearson Correlation	.474
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة20	Pearson Correlation	.458
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة25	Pearson Correlation	.503
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة30	Pearson Correlation	.456
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة35	Pearson Correlation	.397
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة40	Pearson Correlation	.241

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة45	Pearson Correlation	.320
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العبارة50	Pearson Correlation	.333
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
الالقاء والتلقين	Pearson Correlation	1
	N	211

Correlations

		اساليب التدريس,
التفاعل اللفظي	Pearson Correlation	.554
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
العمل الجماعي	Pearson Correlation	.596
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
التطبيقات العملية	Pearson Correlation	.651
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
التدريس التكنولوجي	Pearson Correlation	.625
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211

الالقاء والتلقين	Pearson Correlation	.599
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	211
اساليب التدريس,	Pearson Correlation	1
	N	211

الملحق رقم (14) نتائج الدراسة :

التصنيف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	العميق	153	46.2	46.2	46.2
	السطحي	96	29.0	29.0	75.2
	الدافعية الداخلية	82	24.8	24.8	100.0
	Total	331	100.0	100.0	

NPar Tests

Chi-Square Test

أساليب التعلم المفضلة

	Observed N	Expected N	Residual
العميق	153	110.3	42.7
السطحي	96	110.3	-14.3
الدافعية الداخلية	82	110.3	-28.3
Total	331		

Test Statistics

	أساليب التعلم المفضلة
Chi-Square	25.637[a]
Df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 110.3.

Frequencies

التصنيف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أيمن	106	32.0	32.0	32.0
	أيسر	87	26.3	26.3	58.3
	متكامل	79	23.9	23.9	82.2
	شامل	59	17.8	17.8	100.0
	Total	331	100.0	100.0	

NPar Tests

Chi-Square Test

أساليب التعلم الدماغية

	Observed N	Expected N	Residual
أيمن	106	82.8	23.3
أيسر	87	82.8	4.3
متكامل	79	82.8	-3.8
شامل	59	82.8	-23.8
Total	331		

Test Statistics

	أساليب التعلم الدماغية
Chi-Square	13.737[a]
Df	3
Asymp. Sig.	.003

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 82.8.

Frequencies

تصنيف أساليب التفكير

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عقلاني	87	26.3	26.8	26.8
	تنفيذي	72	21.8	22.2	48.9
	عاطفي	77	23.3	23.7	72.6
	ابداعي	89	26.9	27.4	100.0
	Total	325	98.2	100.0	
Missing	System	6	1.8		
Total		331	100.0		

NPar Tests

Chi-Square Test

أساليب التفكير

	Observed N	Expected N	Residual
عقلاني	87	81.3	5.8
تنفيذي	72	81.3	-9.3
عاطفي	77	81.3	-4.3
إبداعي	89	81.3	7.8
Total	325		

Test Statistics

	أساليب التفكير
Chi-Square	2.422[a]

df	3
Asymp. Sig.	.490

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 81.3.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
العقلاني	325	63.8585	9.90939
التنفيذي	324	69.8642	10.78125
العاطفي	325	64.6985	11.02753
الابداعي	324	64.0278	9.33596
Valid N (listwise)	324		

Multiple Response

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
$التفكير[a]	261	78.9%	70	21.1%	331	100.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

$التفكير Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
التفكير[a]	العقلاني1	178	26.0%	68.2%
	التنفيذي1	184	26.9%	70.5%

	العاطفي1	*164*	*23.9%*	*62.8%*
	الابداعي1	*159*	*23.2%*	*60.9%*
Total		*685*	*100.0%*	*262.5%*

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
أساليب التعلم المفضلة * أساليب التعلم الدماغية	Between Groups	(Combined)	*16649.970*	*71*	*234.507*	*2.048*	*.000*
		Linearity	*7627.083*	*1*	*7627.083*	*66.610*	*.000*
		Deviation from Linearity	*9022.886*	*70*	*128.898*	*1.126*	*.254*
	Within Groups		*29083.724*	*254*	*114.503*		
	Total		*45733.693*	*325*			

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
أساليب التعلم المفضلة * أساليب التعلم الدماغية	*.408*	*.167*	*.603*	*.364*

Descriptives

أساليب التعلم

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
عقلاني	*87*	*312.0690*	*33.34694*	*3.57517*	*304.9618*	*319.1762*
تنفيذي	*72*	*308.3611*	*25.25214*	*2.97599*	*302.4271*	*314.2951*

عاطفي	77	303.7273	34.19243	3.89659	295.9665	311.4880
ابداعي	89	308.5618	34.20558	3.62578	301.3563	315.7673
Total	325	308.3108	32.18272	1.78518	304.7988	311.8228

Descriptives

أساليب التعلم

	Minimum	Maximum
عقلاني	216.00	410.00
تنفيذي	234.00	393.00
عاطفي	188.00	404.00
ابداعي	202.00	383.00
Total	188.00	410.00

Test of Homogeneity of Variances

أساليب التعلم

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.580	3	321	.194

ANOVA

أساليب التعلم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2852.232	3	950.744	.917	.433
Within Groups	332723.380	321	1036.521		
Total	335575.612	324			

التخصص		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العميق	علم النفس	246	64,7398	11,78019	,75108
	علم الاجتماع	84	59,6071	11,27853	1,23059
السطحي	علم النفس	246	29,0000	9,50360	,60593
	علم الاجتماع	84	33,2738	9,54173	1,04109
الدافعية الداخلية	علم النفس	243	10,1687	4,66483	,29925
	علم الاجتماع	83	12,8193	4,87188	,53476
الأيمن	علم النفس	246	64,6667	11,08643	,70684
	علم الاجتماع	84	59,6190	10,77693	1,17586
الأيسر	علم النفس	246	29,9715	6,37751	,40662
	علم الاجتماع	84	31,0833	6,65720	,72636
المتكامل	علم النفس	245	11,2653	2,90545	,18562
	علم الاجتماع	84	11,4643	2,69960	,29455
الشامل	علم النفس	246	12,3008	2,16063	,13776
	علم الاجتماع	84	12,0714	2,52117	,27508
أساليب التعلم	علم النفس	246	308,2154	30,74182	1,96003
	علم الاجتماع	84	307,8333	36,52655	3,98537

Group Statistics

التخصص		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العقلاني	علم النفس	241	64,1162	9,73712	,62722
	علم الاجتماع	83	63,8554	7,97730	,87562
التنفيذي	علم النفس	241	70,4440	11,32319	,72939
	علم الاجتماع	83	68,1807	8,87329	,97397
العاطفي	علم النفس	241	65,0498	11,14851	,71814
	علم الاجتماع	83	64,4096	8,44644	,92712
الابداعي	علم النفس	241	63,7884	9,80013	,63128
	علم الاجتماع	83	64,7229	7,84657	,86127
أساليب التفكير	علم النفس	241	263,3983	35,60698	2,29365
	علم الاجتماع	83	261,1687	26,06971	2,86152

Frequencies

تصنيف طرق التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	التفاعل اللفظي	56	16.9	17.1	17.1
	العمل الجماعي التعاوني	59	17.8	18.0	35.2
	الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	50	15.1	15.3	50.5
	التدريس التكنولوجي	62	18.7	19.0	69.4
	الإلقاء والتلقين	100	30.2	30.6	100.0
	Total	327	98.8	100.0	
Missing	System	4	1.2		
Total		331	100.0		

NPar Tests

Chi-Square Test

تصنيف طرق التدريس

	Observed N	Expected N	Residual
التفاعل اللفظي	56	65.4	-9.4
العمل الجماعي التعاوني	59	65.4	-6.4
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	50	65.4	-15.4
التدريس التكنولوجي	62	65.4	-3.4
الإلقاء والتلقين	100	65.4	34.6
Total	327		

Test Statistics

	تصنيف طرق التدريس
Chi-Square	*24.086*[a]
Df	*4*
Asymp. Sig.	*.000*

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 65.4.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
التفاعل اللفظي	*327*	*34,6177*	*6,04970*	*17,00*	*50,00*
العمل الجماعي- التعاوني	*327*	*33,7737*	*6,29277*	*14,00*	*50,00*
الزيارات الميدانية والتطبيقات العملية	*327*	*27,4495*	*6,85989*	*10,00*	*69,00*
التدريس التكنولوجي	*327*	*27,2997*	*6,71246*	*10,00*	*44,00*
الإلقاء والتلقين	*327*	*28,9908*	*5,33106*	*14,00*	*47,00*

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: أساليب التعلم

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	*12311.838*[a]	*19*	*647.991*	*.611*	*.897*
Intercept	*25840097.285*	*1*	*25840097.285*	*24380.182*	*.000*
أساليب التفكير	*1806.018*	*3*	*602.006*	*.568*	*.636*
طرق التدريس	*2496.815*	*4*	*624.204*	*.589*	*.671*

أساليب التفكير * طرق التدريس	*6922.326*	*12*	*576.860*	*.544*	*.885*
Error	*323263.774*	*305*	*1059.881*		
Total	*31228623.000*	*325*			
Corrected Total	*335575.612*	*324*			

a. R Squared = .037 (Adjusted R Squared = -.023)

Résumé de l'étude:

La présente recherche s'intitule: Styles d'apprentissage et de réflexion préférés des étudiants en sciences sociales À la lumière des méthodes d'enseignement répandues dans quelques facultés de sciences sociales des universités algériennes du centre et de l'ouest du point de vue des étudiants. Son objectif principal est d'étudier l'interaction entre les styles d'apprentissage préférés des étudiants en sciences sociales (psychologie et sociologie), classés selon deux modèles théoriques: le modèle de Biggs pour le traitement de l'information ,le modèle de Torrance pour le contrôle cérébral, et les styles de pensée préférés basés sur le modèle de dominance cérébral d'Herrmann, et les méthodes d'enseignement répandues dans quelques facultés de sciences sociales des universités algériennes du centre et de l'ouest du point de vue des étudiants en sciences sociales.

Pour atteindre cet objectif, 16 questions ont été posées, auxquelles 16 hypothèses ont été proposées.

Pour tester ces hypothèses, l'approche descriptive a été appliquée sous ses trois formes: enquête exhaustive, comparative et corrélative, appliquées à un échantillon aléatoire stratifié de 331 étudiants en sciences sociales, réparties entre les deux spécialités psychologie et sociologie, et sur les 5 niveaux, exception faite des étudiants de la première année en sciences sociales.

Trois instruments de mesure ont été appliqués pour mesurer chacune des trois variables, dont deux ont été construits dans la présente étude, le troisième a été adoptée et modifiée pour convenir aux étudiants aux étudiants, après vérification et confirmation de leurs caractéristiques psychométriques de plusieurs manières.

Pour étudier les hypothèses de la recherche, les méthodes statistiques appropriées ont été sélectionnées et appliquées.

Les principaux résultats montrent que :

- les styles d'apprentissage profonds et droits ainsi que le style de pensée exécutive (B) sont les styles préférés et les plus répandues par les étudiants en sciences sociales, et non les styles d'apprentissage superficiels et gauches,

- les styles d'apprentissage et de réflexion préférée par les étudiants en sciences sociales ne soient pas affectés par la spécialisation et le niveau d'étude,

- La méthode d'interaction verbale est la méthode d'enseignement la plus répandue dans quelques facultés de sciences sociales pour les universités algériennes du centre et de l'ouest du point de vue des étudiants en sciences sociales, suivie de la méthode d'apprentissage coopératif (pas la méthode de conférence),

-les méthodes d'enseignement répandues dans certaines facultés des sciences sociales pour les universités algériennes du centre et de l'ouest - du point de vue des étudiants en sciences sociales affectent les styles de pensée préférées des étudiants en sciences sociales, et n'affectent pas les styles d'apprentissage préférées de ces mêmes étudiants.

- Le dernier résultat: il n'ya pas d'interaction entre les styles d'apprentissage et les styles de réflexion préférée par les étudiants en sciences sociales et les méthodes d'enseignement répandues dans certaines facultés des sciences sociales des universités algérienne du centre et de l'ouest -du point de vue des étudiants en sciences sociales.

A la lumière de ces résultats, une série de recommandations et de propositions ont été présentées.