جامـعة مـولود مـعمري
كـلية العـلوم الإنسـانية والاجـتماعية
قسم علم النفس

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس : تخصص علم النفس المدرسي

أنماط التفكير و علاقتها باستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي
دراسة ميدانية بثانوية عبان رمضان

إعداد الطالبتين:
هارون مليكة
فيجل خضرة

تحت اشراف
فتال صليحة

السنة الجامعية : 2023 -2024

كلمة الشكر

نحمد الله عزوجل الذي وفقنا في إتمام هذا العمل والذي ألهنا بالصحة والعافية والعزيمة فالحمد كثيرا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم في تقديم يد العون لانجاز هذا العمل كما يسعدني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير الى

أساتذتنا اللذين ساعدوني على هذا العمل .لما قدموه لنا من جهد ووقت ونصح ومعرفة طيلة انجاز هذه الدراسة.

ونتقدم بجزيل الشكر لأستاذة المشرفة الأستاذة: فتال صليحة

شكرا

اهداء

الحمد لله كثيرا على أنه وفقني لإنجاز هذا العمل أهدي ثمرة نجاحي إلى عائلتي،إلى أبي وأمي العزيزان اللذان منحني التربية لأواصل تعليمي وأنجز هذا العمل .

أهدي ثمرةهذا الجهد إلى نفسي العظيمة الفتية التي تحملت كل العثرات وأكملت رغم الصعوبات واننـي لن أسامح أي إنسان سبب لنا هذه العثرات والصعوبات.

إلى صديقاتي الغاليات "أميرة"و "أمال"بوجودكن تكتمل سعادتي .شكرا لكل لحظة دعم وابتسامة صادقة.

وشكري الكبير والخاص إلى من شاركتني هذا العمل حبيبتي "مليكة"

"أرجو لقارئ هذا العمل الدعاء لأمي بالرحمة والمغفرة"

-خضرة-

اهداء

أهدي ثمرة نجاحي الى اليد التي أزالت من أمنانا أشواك الطريق و رسمت المستقبل بخطوط من الأمل والثقة الى الذي لا تفيه الكلمات والشكر والعرفان بالجميل أبي العزيز .

والى من ركع العطاء أمام قدميها وأعطتنا من دمها وروحها وعمرها حبا وتصميما ودفعا لغد أجمل الى الغالية التي لا نرى الأمل إلا من عينيها أمي الحبيبة .

والى صديقاتي التي تسكن صورهم وأصواتهم أجمل اللحظات والأيام التي عشتها الى كل زميلاتي وزملائي في الدراسة والى صديقتي التي شاركتني في انجاز هذا العمل خضرة

الى كل من يقع نظرة على هذا الجهد المتواضع وعسى أن يجعله الله عملا نافعا ومقبولا.

مليكة

ملخص الدراسة :

لقد قمنا لدراستنا الحالية بهدف اكتشاف العلاقات والاختلافات بين المغيرين ألا و هما متغير أنماط التفكير و المتغير استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عبان رمضان في ولاية تيزي وزوو. وتكونت عينة بحثنا من 70 تلميذ و تلميذة، و لجمع بيانات تم استخدام مقياسين مقياس أنماط التفكير "لستير برج « ومقياس "بن يوسف أمال" باستراتيجيات التعلم و تم تطبيقها على عينة بحثنا وقد ظهرت نتائج الدراسة:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير بمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Summary:

We conducted the curent study with the aim of discouvering the relationships and differences between the two variables,which are the thinking styles variable and the learning strategies variable among second -year secondary school students at Abbane Ramdane secondary schools in the state of TIZi OuZou on-our research sample consisted of 70 male and female students,to collect data,two scales were used=

The stair Bury thinking styles scale and the Ben Youssef Amel learning strategies scales they were aplied to our research sample,and the result of the study showed that=

-There is no statistically significant correlation between thinking patterns and learning stratigies among second-year secondary school students.

-There are no statistically significant differences in thinking patternes based on gender among second -year secondary school students.

-There are no statistically significant differences in the learning strategies of second year secondary school students.

قائمة الجداول:

رقم الجداول	عنوان الجداول	الصفحة
1	يبين العلاقة بين أنملط التفكير وطرق التدريس	45
2	يبين الخصائص التي يتميز بها الفرد في كل أسلوب من أساليب التفكير	47
3	أهم نقاط الفرق بين نظريات استراتيجيات التعلم	73
4	يمثل توزيع أفراد العينة	83
5	يمثل نتائج تحليل معامل بيرسون لأنماط التفكير ومدى علاقته	89
6	يمثل نتائج تحليل أبعاد أنماط التفكير حسب مقياس ستيربرج وواجر	91
7	يوضح نتائج تحليل معامل بيرسون لأنماط التفكير	94
8	يوضح أبعاد استراتيجيات التعلم حسب مقياس بن يوسف أمال	95
9	يمثل تحليل نتائج بيرسون لاستراتيجيات التعلم	96

قائمة المحتويات

كلمة الشكر

اهداء

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

ملخص الدراسة

مقدمة.....ا

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة:

الإشكالية:.....16

الفرضيات.....20

أهداف الدراسة:.....20

أهمية الدراسة 20

تحديد المفاهيم إجرائيا:.....20

الفصل الثاني :لمتغير أنماط التفكير

1-تعريف أنماط التفكير.....25

2-نظريات أنماط التفكير:.....26

3- العوامل المؤثرة في أنماط التفكير:.....33
4-تصنيف التفكير.....37
5-تصنيف أنماط التفكير.....37
6-مبادئ أنماط التفكير:.....40
7-أنماط التفكير والعمليات التعليمية:.....43
8-مجالات أساليب التفكير.....46
9-وسائل وطرق قياس انماط التفكير.....49
-خلاصة الفصل:.....51

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم:

تمهيد.....53
1-مفهوم استراتيجات التعلم.....53
2- تصنيف استراتيجيات التعلم:.....54
3-أهميةإستراتيجيات التعلم.....66
4-الهدف من إستخدام استراتيجيات التعلم.....68
5-كيفية إختبار استراتيجيات التعلم: 69
6- التمييز بين استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم:.....71
7-النظريات المفسرة لإستراتيجيات التعلم : 72
8-علاقة بعض المتغيرات باستراتيجيات التعلم:..... 76
خلاصة الفصل.....79

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع :الإجراءات المنهجيةللدراسة:

تمهيد.....82

1-الدراسة الاستطلاعية:(الأساليب الإحصائية-المنهج+عينة الدراسة):.....82

2-أدوات الدراسة.....83

اساليب احصائية

2 -1:مقياس استراتيجيات التعلم (ل:بن يوسف أمال 2009).

2-2-مقياس أنماط التفكير(ل:بسرنبرج وواجنز 1992).

الفصل الخامس:عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....89

عرض وتفسير وتحليل ومناقشة الفرضية العامة:.....90

عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:.....94

عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :.....97

استنتاج:.....98

خاتمة :.....99

توصيات والاقتراحات.....101

قائمة المراجع:.....102

الملاحق:.....109

مقدمة

يمثل التفكير أعقد نوع من أشكال سلوك إنساني فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فالتفكير نشاط إنساني وقدرة من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى ويعد تفكير الفرد من المحددات الأساسية لسلوكه ومن المؤثرات المهمة في صياغة السلوك واكتسابه الشكل الذي يظهر عليه فعندما يضطرب تفكير الفرد ينعكس ذلك مباشرة على سلوكه ويظهر الاضطراب في نشاطه وتصرفاته. (سليمان ، 2011،ص 27)

لقد عينت جميع المدارس الفلسفية والفكرية و التربوية و النفسية بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات و المشكلات التي يتعرض لها سواء المجالات الاكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أن غيرها.(العتوم و آخرون ،2007,ص17)

ليس من الشك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير و الذي يتأثر بنمط تشتته ودافعية و قدراته و مستواه الدراسي و التعليمي، و غيرها من الخصائص و السمات التي تميزه عن أخرين و هذا ينطبق أيضا على استراتيجيات التعلم فقد ذكر كامل الصافي (1997) أن التلاميذ كثيرا ما يتخذون قرارتهم تتصل بخبراتهم الشخصية ،الاجتماعية ،التربوية ، و عندما يواجهون بمواقف او المشكلات تؤثر على قدراتهم على النجاح اجتماعيا أو عقليا فإنهم يتبنون طرق للتعامل مع المشكلات يطلق عليها استراتيجيات التعلم. حيث عملية التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يوجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة حيث تنمو وتتطور خبراته أثناء تفاعله في مواقف التعلم لما يقوم به عمليات عقلية و معرفية ذاتية خاصة به و يحددها أساس بأسلوب أو استراتيجية تعلمه و تفكير.

(المالكي،2012، ص1)

ولكثرة الحديث أن علم النفس هو علم التفكير و التعلم و لأنهما متدخلان في كل مظاهر الفروق فإن أفضل طريقة في تيسير تعلم التلاميذ تكمن في التركيز على الأساليب العقلية (أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم) فقبل أكثر من عام (1916) كتب جون ديوي يقول: الطريق الوحيد المباشر لتأمين تحسين مستمر في طريق التعليم و التعلم يتمركز في الظروف التي تودي إلى محاكمة التفكير و تعزيزه و قياسه.(رشوان، 2006,ص6)

لقد تبع اهتمام الباحثين بمفهوم أنماط التفكير من كونه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. نظرا لان معرفتنا بأنماط التفكير التي بفضلها المتعلمون تساعدنا في تحديد الطرق مناسبة لتعليمهم و تحديد وسائل الملائمة لتقييمهم مع اكتساب الاستراتيجيات المختلفة التفكير و التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات و المواد الدراسية المختلفة للتفكير و التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات و المواد الدراسية المختلفة وفهمها جيدا و اختيار أنسب لهم مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم .(الجبوري و الحمداني، 2006ص 70)

ومن هنا أصبح الاهتمام بالمتعاملين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية ومن أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها و يتم من خلال العملية و المناهج و طرق التدريس المختلفة بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم و استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ و مدى تأثرها بأنماط التفكير.

وعلى هذا الأساس فإن الدراسة الحالية تستهدف إبراز دلالة العلاقة التي تربط بين أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وذلك وفقا للمخطط البحثي التالي:

لقد تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين،نظري وتطبيقي،يتضمن الجانب النظري ثلاثة فصول،يتضمن الفصل الأول الإطار العام للدراسة من حيث إشكالية الدراسة،فرضياتها،

أهدافها وأهميتها،كما يتضمن تحديد المفاهيم إجرائيا.

الفصل الثاني ويتمثل في متغير أنماط التفكير،ويتضمن المفهوم للمتغير،وتصنيفه، ومبادئه، وأهم النظريات والعوامل المؤثرة في أنماط التفكير،كما يتضمن مجالات أنماط التفكير و وسائل وطرق قياسها.

الفصل الثالث:يتمثل في استراتيجيات التعلم،ويتضمن تمهيد،مفهوم استراتيجيات التعلم،تصنيفها،أهميتها،الهدف منها،وكيفية إختيارها،التمييز بينها وبين استراتيجيات التدريس وأهم النظريات المفسرة لها،وعلاقتها ببعض المتغيرات وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فيشمل فصلين تطبيقيين هما:الفصل الرابع والفصل الخامس:

الفصل الرابع:يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن تمهيدا للفصل،الدراسة الإستطلاعية،المنهج،أهداف الدراسة،عينة الدراسة وأدوات الدراسة.

الفصل الخامس:يتمثل في تفسير وتحليل نتائج الدراسة المتوصل إليها،وتفسير نتائج الفرضيات الثلاثة،وأخيراإستنتاج،خاتمة الدراسة والتوصيات والإقتراحات.

الفصل الاول: الإطار العام لصياغة الاشكالية:

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- التعاريف الاجرائية للدراسة

الإشكالية

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في حياة المتعلمين لأنها المرحلة التي تفصل منظومة التربية من جهة والتعليم العالي ، دون أن ننسى أن هذه المرحلة تقابلها مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تعطي فترة حرجة من حياة الشباب وما يصاحب ذلك من تغيرات في البناء النفسي و الاجتماعي، لذا تحتاج مرحلة التعليم الثانوي إلى نظرة متأنية، خاصة مع ارتفاع نسبة المعيدين وعجز الكثيرين منهم عن الالتحاق بالجامعة أو بمهنة من المهن.

هذا ما يستدعي مراعاة خصائص هذه المرحلة حتى نتمكن من توفير بيئة تعليمية راقية تحقق طموحات متعلمينا وذلك من خلال تلبية حاجياتهم من جميع النواحي وعلاج المشكلات المتعلقة بالمتعلمين و المعلمين وبالمناهج التعليمية التي تسببت في عزل التعليم الثانوي عن ما يدور في التعليم العالي.

لذلك يتعين على التلميذ التركيز في هذه المرحلة على التحصيل الأكاديمي، يجد التلميذ نفسه مضطرا للتكيف مع بيئة دراسية جديدة تتضمن مواد دراسية متنوعة ومستويات تعليمية متقدمة حيث يعتمد نجاحه في هذه المرحلة بشكل كبير على مدى جدارته في التحصيل الدراسي و قدرته على التنظيم وإدارة الوقت، بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي يواجه التلميذ في المرحلة الثانوية أيضا تحديات اجتماعية ونفسية، يتعين عليه بناء علاقات صحية مع زملائه ومعلميه والتوازن بين الحياة الاجتماعية والدراسية .

كما يواجه تحديات نفسية تتعلق بالضغوطات الدراسية واختيار المسار المهني المناسب، ومن المهم أن يتمتع التلميذ بالدعم اللازم من الأهل والمعلمين، وأن يكون لديه الوعي بأهمية تطوير مهارات الاتصال واتخاذ القرارات. فالتعليم في هذه المرحلة ليس فقط عن تعلم المعرفة النظرية بل يتعلق أيضا بتنمية القدرات والفهم والتحليل والتفكير النقدي.

(أوزي محمد، 2011،ص 9)

فالتعلم الفعال يتطلب من المتعلم التفكير في المعلومات لا أن يسجلها فقط .ذلك لأن حدوث التعلم والتغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية فما من فعل تربوي إلا وينظر منه حصول تغييرات وتعديلات في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والحسية، فعملية التعلم ليست عملية سهلة و بسيطة بل هي عملية معقدة ومتشعبة وتدخل في تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية ولحدوثها يحتاج المتعلم أن ينتقي بأنماط تفكيرية مختلفة واستراتيجيات تعلم متعددة التي تسهل له عملية التعلم الناجحة.

إذن هنا تعتبر أنماط التفكير واحدة من العوامل الرئيسية التي تؤثر على استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بحيث يؤثر نوع التفكير الذي يمتلكه التلميذ على

استراتيجيات التي يستخدمها في التعلم على سبيل المثال التلاميذ الذين يميلون إلى التفكير النقدي قد يفضلون الاستراتيجيات التي تتطلب التحليل والتفكير العميق، بينما قد يفضل التلاميذ المبدعين استراتيجيات تشجع على التفكير الخلاف والتجريب.
(أحرشوا لغالي، 2009ص 07).

ومن أجل تحسين عملية التعلم لديهم لابد من معرفة التلاميذ أنماط تفكيرهم لأن اعتماد التلاميذ لأنماط التفكير الخاطئة قد تؤدي إلى اكتسابهم نتائج غاية في السوء، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيرنا هذا الذي هو أنماط التفكير التي من بينها:

دراسة الهام وقاد سنة 2007أجرت هذه الدراسة على عينة من طالبات من مختلف التخصصات بمكة المكرمة تناولت فيها الباحثة إلهام وقاد أنماط التفكير .وقد توصلت إلى أنماط التفكير لدى العتبة الطلبات العلمية ،وأدبية التخصصات أن هنا لديهم مختلف الأنماط التي هي العلمي ،التشريعي، الهرمي، التنفيذي، التقدمي، الخارجي، الفوضوي. كما قد خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير المختلفة وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أسلوب التفكير العلمي كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي.

(إلهام، 2007 :ص 266).

في حين نجد دراسة ابراهيم شبلي (2002)أنها تقرر أن اختلاف بر وفيلات أنماط التفكير تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس لدى متعلمون من تخصصات أكاديمية مختلفة وأكدت الدراسة إلى أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير ،حيث يتميز المتعلمون الذكور عن المتعلمات بأساليب التفكير التشريعي ،الحكمي، الهرمي ;، ينما المتعلمات بالأسلوب التفكير التنفيذي.

(الدردير، 2004).

وفق ما سبق ذكر أن العملية التعلمية عملية صعبة ومعقدة وتحتاج إلى أنماط التفكير اللازمة إلا أن هذه الأنماط ترتبط وتأثر على استراتيجيات التعلم التي تشمل استراتيجيات التعلم مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات التي يستخدمها التلاميذ لفهم واستيعاب المعرفة مثل التلخيص والتحليل والمناقشة والتجريب ومن بين الدراسات التي اهتمت بهذا المتغير:

دراسة قدوري حول استراتيجيات التعلم وأثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثيرها يستخدم التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرجعية لاكتساب كفاءات النهائية أو كفاءات الإنتاج وبالتالي النجاح في الاختبارات التحصيلية وقد شملت

دراسة مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلى أن هناك ارتباط دال بين الاستراتيجيات والتحصيل الدراسي ذلك بالتحليل في البعد المعرفي من هذه الاستراتيجيات.

(قدوري، 2012،ص 1).

وكما يري محمد المصري في دراسته التي هدفت الى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى المتعلمون فضلا على معرفة الفروق في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة 85متمدرس طبق عليهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعنوية من قبل بإعداد مرعي 1996والمعدة من قبل Alboïn وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط للاستراتيجيات وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

(المصري، 2009،ص 1).

أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم تختلف من تلميذ لآخر فإدراك أنماط التفكير لدى التلاميذ وكيفية تأثيرها عل استراتيجيات التعلم خطوة مهمة في تحسين جودة التعليم ويتطلب ذلك تبني أساليب تعليمية متنوعة ومرنة تتناسب مع احتياجات التلاميذ المختلفة. ومن بين الدراسات التي قامت بدراسة هذين المتغيرين:

دراسة كإنو هدفت هذه الدراسة العلاقة بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم "لكولب" وتكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذة وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين أسلوب التعلم (الملاحظة والتكاملية)وبين أنماط التفكير (التشريعي والخارجي) ويمكن التنبؤ بالتحصيل من خلال استراتيجيات التعلم والتفكير (الخبرة الحسية ،داخلي ،التنفيذي).

(كانو، 2000،ص 413-430).

كما لاحظ أيضا الباحثان تباين نتائج الدراسات حول أساليب التعلم السائدة لدى التلاميذ حيث أشارت نتائج دراسة "أنجلى" (2007) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفضلون النمط البصري والسمعي في التعلم .في حين أشارت نتائج دراسة الشورة (2012)أن أسلوب التدريس المفضل لدى تلاميذ هو (الحسي الحركي) في حين ذكرت " هيما " أن أسلوب التدريس المفضل لديهم هو الأسلوب الكيفي والاستيعابي الأكثر تميزا لدى الذكور في حين أن الأسلوب التقاربي و التباعدي هو المفضل لدى الإناث.

(أنجلى، 2007،ص 45-23).

ومن جانب آخر نجد القحطاني هدفت دراسته إلى التعرف لأنماط التفكير الركب واستراتيجيات التعلم المفضلة لدى التلاميذ في مدارس الملك عبد الله الثاني تكونت عينة الدراسة من (214) تلميذا وتلميذة وقد استخدمت مقياس العبوني (2006) لاستراتيجيات التعلم أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات المفضلة لدى التلاميذ هي الأسلوب البصري ثم الحركي وأخيرا السمعي .كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس في أنماط التفكير.

(القحطاني، 2013، 25).

وفي دراسة أجراها زهانج، هدفت الدراسة على العلاقة بين أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم والآداء الأكاديمي ،تكونت عينة الدراسة من (212)تلميذة وتلميذ في أمريكا، قد استخدم الباحث أنماط التفكير لبسترج وقائمة تورنس لاستراتيجيات التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الأكاديمي أشارت النتائج إلى تمايز قائمة أنماط التفكير عن عوامل قائمة على أنماط التعلم والتفكير وكذلك وجود علاقة سالبة بين التحصيل وأنماط التفكير (العالمي المحرر) وبينما كان هناك علاقة موجبة مع أنماط التفكير المحافظ.

(زهانج، 253,245,2006).

وفي دراسة اجرتها" هيمان" هدفت إلى دراسة الفروق في أساليب التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين تكونت عينة الدراسة من (212) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم استخدم الباحث استبيان لتعزيز الذات حول أساليب التعلم وأشارت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم فضلوا استعمال الأسلوب التدريجي في معالجة المعلومات.

(هيمان، 2006،ص 63-55).

وبناءا عل ما سبق فإن الدراسة الحالية سوف تسعى للكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حتى يتسنى للمعلمين مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في أنماط التفكير المفضلة لديهم وطرق وضع الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتلاميذهم. وانطلاقا من هذا نطرح التساؤلات التالية:

التساؤلات:

هل توجد فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير؟ (تلاميذ السنة الثانية ثانوي)بالنسبة لمتغير الجنس.

هل توجد فروق دالة إحصائية لاستراتيجيات التعلم؟(لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي) بالنسبة لمتغير الجنس.

هل توجد علاقة بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

الفرضيات:
توجد فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالنسبة لمتغير الجنس.

توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالنسبة لمتغير الجنس.

توجد علاقة دالة إحصائية بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أهداف الدراسة:
تهدف دراستنا إلى معرفة ان كانت توجد فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتغير الجنس.

والتأكد من إذا كانت فروق دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتغير الجنس.

البحث في علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أهمية الدراسة:
تكمن أهمية الدراسة في أنها تركز على نخبة متميزة من شباب المجتمع و هم التلاميذ الثانوية الذين يتحملون مسؤولية النهوض بمجتمعهم و هم في مرحلة مهمة تعد مرحلة البداية لتنمية ثقتهم بنفسهم و كفاءتهم و توافقهم بشكل أكبر على مواجهة تحديات الحاضر و المستقبل بالإضافة الى المرحلة الثانوية تحتل مكانة مركزية في السلم التعليمي .

اذا تناولت هذه الدراسة مفهومين ذات أهمية في جميع المجالات لنجاح التلميذ الثانوي أو فشله في المواقف المتنوعة وهم :

تحديد المفاهيم إجرائيا:
أنماط التفكير في الدراسة الحالية هو الدرجات التي تحصل عليها المبحوث في مقياس أنماط التفكير من اعداد " لبسرنبرج وواجنز" سنة 1992والذي يشمل أبعاد التالية : البعد التشريعي
،البعدالتنفيذي،البعدالحكمي،البعدالمحلي،البعدالمتحرر،البعدالمحافظ،البعدالهرمي،الملكي،الأقلي،الفوضوي،الداخلي،الخارجي

(stermberg,1992.)

استراتيجيات التعلم:

في الدراسة الحالية هو الدرجات التي تحصل عليها المبحوث في مقياس استراتيجيات التعلم من إعداد "بن يوسف أمال"(2009). والذي يشمل أبعاد التالية : استراتيجيات التعلم المعرفية ، استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.

(بن يوسف أمال، 2009).

الجانب النظري

الفصل الثاني : أنماط التفكير

تمهيد

- تعريف أنماط التفكير
- النظريات المفسرة لأنماط التفكير
- العوامل المؤثرة في أنماط التفكير
- تصنيفات أنماط التفكير
- مبادئ أنماط التفكير
- أنماط التفكير والعملية التعليمية
- مجالات أساليب التفكير
- وسائل وطرق قياس أنماط التفكير
- خلاصة الفصل

1/-تعريف أنماط التفكير:

اعتبر هاريسون وبرا ميسون أن أنماط التفكير على أنها طرق واستراتيجيات الفكرية التي بعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية أو هي مجموعة من طرائق التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته لتشمل أنماط التفكير التركيبي والتفكير العلمي و الواقعي و التفكير المثالي(حسين، 2010،ص 284).

ويشير "Sternberg"إلى أن الطرق وأنماط المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم و تنظيم أفكارهم و التعبير عنها بما يتلاءم مع المهام و المواقف التي يتعرض لها الفرد ونمط التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية و قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العملية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أنماط في التفكير .

وقد كان توارنس اول من استخدم مفهوم نمط التفكير حيث يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات ,بحيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية و كلية أما النصف الأيمن يعالج المعلومات بالإدراك و الضبط العقلي بطريقة تحليلية مجزئة ,وهذا ما يؤكد أن لكل أسلوب خاصة في التفصيل و التفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الأخرون (العتوم، 2007،ص 35)

إذن نستنتج من التعاريف السابقة أن انماط التفكير هي الطرق التي يستخدمها الأفراد لمعالجة المعلومات وفهم العالم من حولهم. تشمل هذه الأنماط الطرق التي ينظر بها الأفراد إلى المشاكل، وكيفية تحليلها، واتخاذ القرارات بناءً عليها

2/ النظريات المفسرة لأنماط التفكير:

نجدالعديد من نظريات المفسرة للمتغير الذي هو أنماط التفكير فهناك الكثير من الباحثون قاموا بدراسته و تعددت الكثير من نظريات في تفسير هذا المتغير ومن بينها:

أنماط التفكير في ضوء القرآن الكريم:

لقد نبه القرآن الكريم إلى إرسال قواعد للمنهجية السليمة التي يقود إلى أحكام سليمة بعيدة عن التطرف و متوازنة ترتقي بالإنسان نحو التقدم و الازدهار و السعادة في الدنيا و الآخرة و يتمثل ذللك في:

النمط التفكير الناقد بدل التفكير التبريري:

إن هذا المبدأ الراسخ و الثابت في القرآن الكريم يوجه العقل نحو دور أصحابها في ما يصيبهم من علل و مصائب وفي السباق هذا يقول الله تعلى "وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ويعفو عن كثير وما أنتم بمعجزين في الأرض وما لكم من دون الله من ولي ولا نصير"(الشورى:30). فلابد للإنسان أن يبحث في ذاته و ينتقد نفسه و هو ما يتعارف بين الناس اليوم النفس اللوامة والتي أقسم الله تعالى بها قائلا : "ولأقسم بالنفس اللوامة." (القيامة 2) . وهذا لا يقتصر على الأفراد بل جزء من حياة الأمة و المجتمع و الجماعة فعلى الأمة أن تعيش حالة النقد الذاتي بكل تفاصيلها و تربي أفرادها على هذا النقد الذي هو مبني على التفكير الناقد (سناء، 2011،ص 103، 107)

نمط التفكير العلمي التجريبي بدل التفكير العشوائي:

إن المنهجية السليمة ممن الانسان أن يلجأ إلى المنتج العلمي و التفكير العلمي القائم على الملاحظة و التجربة و الاستنتاج الدقيق . و هذا التفكير العلمي كما يدعو له الغرب اليوم في ظل الحضارة و المدينة الجديدة ليس جديدا على الإسلام بل هو قاعدة أصلية و ثابتة

في المنهج القرآني, دعا القرآن و السنة النبوية لترسم منهجا علميا دقيقا للمسلم في حياته و تعاطيه مع الموضوعات المختلفة وفي هذا المقام يقول الله تعالى:"

وَمَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ ۖ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا ."
(النجم,28) . هنا دعوة واضحة و جميلة إلى الابتعاد عن الظن و الهوى في إصدار الأحكام

(سناء، 2011،ص 104)

نمط التفكير التأملي التحليلي بدل السطحية:

لعب هذه القاعدة هي أكثر ما يحتاج إليه المتفقون اليوم أن يتدبروا على حالة الصفاء الدهني و التأمل وتحليل الأمور بشكل منطقي للوصول الحق و الحقيقة وفي هذا السباق يقول الله تعالى :" سنريهم أيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ." (فصلت ،53). أن كل متأمل سيكتشف الحقيقة و الحق ,فآيات الله المثيرة كفيلة بأن تثبت الحق لكن تأمل و نظرة في الكون و في نفسه .

(سناء،ص 105)

نمط التفكير الإبداعي:

لقد جاء الإسلام ليفتح الأفاق أمام العقل التدير و التفكر و الحكم بموضوعية على الحياة و المجتمع و في هذا السباق يستنكر الجهود و التحجر و التعصب بقوله تعالى:"

وَكَذَٰلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ ."(الزخرف 23). هذا التعصب و التقليد الأعمى دون تمييز و تفكير ينتهي عليه القرآن بل يدعو إلى التحرر العقلي من أوهام التقليد .

(سناء، 2011،ص 106)

نمط التفكير المثالي الجماعي بدل التفكير الفردية:

فالقرآن جاء معقبا على حالة التأثر موجها العقل باتجاه التفكير الجماعي الذي يضمن مصلحة الجماعة و يقول الله تعالى:" وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنكُمْ خَاصَّةً ۖ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ."(الانفال،25). إن المنهج القرآني بضوابطه العقلية يؤسس العقلية المنبه على التفكير العلمي بحيث تؤدي دورها بها في الاستحلاف على هذه الأرض و تحقيق الطاعة و العبودية الله تعالى

(سناء، 2011 ،ص 107)

ومن هنا نستنتج أن القرآن الكريم يحث على التفكير العميق والتأمل في الخلق وآيات الله، كما يشجع على البحث عن الحقيقة والعدل والتسامح، ويحث على تقبل الآراء المختلفة بفهم واعٍ ومتسامح .

بعد ما رأينا موقف القرآن من أنماط التفكير نذهب إلى مختلف النظريات المفسرة للم تغيرنا هنا وهذا باختلاف مؤلفيها و باختلاف المحتوى. الذي تتضمنه هذه النظريات حيث تسعى كل نظريات إلى تحقيق هدف خاص ومن بين هذه النظريات:

نظرية غويغورك 1982:

يعد إحدى عشر سنة من البحث و الاستعانة حيث توصل غويغورك إلى تصميم أداة التخطيط أسلوب التفكير يستخدم في عملية تحليل الذات و تسند نظرية القدرات الوسيطة على أن العقل قنوات يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أخرى أكثرها كفاءة وفعالية , و قد جدد غويغورك أربع قنوات التفكير و قال أن الثابت و الميول الطبيعية هي التي تتمثل وتملي المتعلم توظيف واحد أكثر من أنماط التفكير:

1/التفكير المادية التتابعي:

و المعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب يميل إلى الهدوء و النظام ,يحدد أهدافه و يعمل على تحققها بمعايرة دقيقة.

-ينظر الى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة منظمة ومتصلة الحلقات ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمدا على ذاكرة قوية دون اهتمام بالنظريات التجريدية.

-يحسن الإستفادة من الأفكار معتمدا على الآخرين بإنتاج أشياء جديدة أو في ظهور تطوير الأشياء لتصبح أكثر كفاءة و أقل تكلفة.

2/ الأسلوب التفكير التتابعي التحريري:

و المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب يكون هادئ في تصرفاته عادل في أحكامه وواقعي يعتمد على الحوار الموضوعي و يفكر بطريقة منطقية ويحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجد و اجتهاد و متعطش للعلم و يوظف المعرفة في اتخاذ القرارات و ينفق و قته في ما يعود عليه بالنفع و يميل للاستقلالية وفي العمل .

3 /الأسلوب التفكير المادي العشوائي:

يعتمد صاحب هذا التفكير على الغريزة و يهتم بالمثل العليا يستطيع أن يستشف أفكار الأخرين وهو دائم التردد بين النظرية و الواقع و يهتم بالمواقف أكثر اهتماما بالحقائق و يتعامل أيضا مع الواقع المادي بكفاءة عالية و يميل للبيئة المنظمة المغامرة بالحركة و يكره الاماكن المتعلقة و مولع بالمغامرة و يتطلع إلى المستقبل بتفاؤل و ابتكارية خارقة و فريدة نوعها.

4/ الأسلوب التفكير التجريدي العشوائي:

صاحب هذا المزاج حساس قلق يتأثر لبيئة التي يعمل فيها و يتأقلم مع أخرين بسهولة و يقين معهم علاقات صداقة ,ويتمتع بذاكرة قوية و خيالية واسعة و يميل للجميع الأشتات و لا يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب.

وقد جدد غويغورك نمطين من القدرات التي تمكن المتعلم من استخدام قنواته العقلية و بكفاءة عالية هما :

الادراك: وبه يحدد المتعلم المعلومات يفكر بها و يستوعبها سواء كانت هذه معلومات مجردة ام محسوسة .

التنظيم :وهي القدرة على ترتيب المعلومات التي يلتقيها و التعامل على هيئة تتابعية أو عشوائية .

من خلال هذه النظرية أشار غريغورك أن هناك قنوات العقل يستخدمها الفرد بأربعة أساليب التي هي الأسلوب المادي التتابعي و المادي العشوائي و التجريدي التتابعي و أخيرا التجريدي العشوائي و لكل أسلوب صفات و خصائص تميزه التي سبق ان ذكرناها

(الطيب، 2006،ص 55)

نضرية برسيسن1985:

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية و أخرى مركبة :

1/ نموذج العمليات الأساسية وتتضمن مجموعة من العمليات التي هي:
السببية،التحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف وإكتشاف السكات الفريدة والممسزة.

2/ نموذج العمليات المركبة التفكير وتتضمن مجموعة من العمليات الآتية:حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد و التفكير الإبتكاري.وهي تعتمد على مجوعة العمليات الأساسية والسابقة المذكورة في الأول ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أذاء مهمة معينة ويترتب عليهاالوصول إلى ناتج معين .

(الطيب، 2006،ص 54,55)

إذن هنا برسيسن صنف لنا عمليات التفكير إلى عمليات أساسية و عمليات مركبة التفكير ووضح لنا هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى التفكير الناقد ثم يأتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي يأتي في قمة السلوكيات و العمليات العقلية.

نظرية كوستا (1985):

جدد كوستا أربع مراحل هرمية تتعلق المرحلة اللاحقة بما سبقتها من مراحل وهي :

المرحلة الاولى: المهارات المنفصلة التفكير التي هي مجموعة من الجوانب العقلية الفردية المنفصلة والتي يعتبر بمثابة القاعة العمليات تفكير أكثر تعقيدا و هي إدخال البيانو تشغيلها واستخراجها النواتج بعد تعديلها و تطويرها .

المرحلة الثانية استراتيجيات التفكير هي مجموعة من العمليات التي تعمل كرابط بين المهارات المنفصلة السابقة من خلال استراتيجيات التي يستخدمها الفرد في المواقف الصعبة لإيجاد الحلول جديدة غير معروفة من قبل و تتمثل هذه الاستراتيجيات في حل المشكلات و التفكير الناقد و اتخاذ القرارات و الاستدلال .

المرحلة الثالثة : التفكير الابتكاري هي مجموعة من السلوكيات التي توصف بالجيدة و الاستبصار و المستخدمة من أجل استنتاج كل ما هو تفكير جديد و حلول أصلية و تشمل

هذه السلوكيات الإبداع و الطلاقة والتفكير المجازي و تجدي الصعب و الحدس وعمل النماذج و الاستبصار و الخيال.

المرحلة الرابعة: الروح المعرفية بالإضافة إلى توفر المستويات السابقة يشترط أن تتوفر الارادة و الاستعداد و الميل و الرغبة و الالتزام لدى الفرد و المفكر و يتمثل مجموعة هذه السلوكيات في تفتح الذهن و البحث عن البدائل و التعامل مع المواقف الغامضة و إدراك العلاقات و رغبة تعبيرية .

(الطيب، 2006،ص 55)

حدد كوستا في نظريته أربع مراحل هرمية التفكير تعتمد كل مرحلة على مرحلة السابقة لها و هي حل المشكلات و اتخاذ القرارات و الوصول إلى استنتاجات و التفكير الابتكاري و الروح المعرفية.

نظرية قيادة المخ لهرمان:1987

أثبت الأبحاث أن لكل فرد يدا خاصا مثل بصمة الإصبع و قد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال ومنها أبحاث سيري و الذي بدا عمله مع المرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليل المنطقي) والمخ الايمن (المتضمن الإبداع) وأبحاث ما كلين والتي انتهت إلى نظرية أسماها سرور المخ الثالوثي (المخ المنطقي . المخ المتوسط و المخ البدني) وقد قام هيرمان بدمج نظريتي سيسري و ما كلين يخرج نموذجه الرباعي للمخ و تعرض النظرية أساليب التفكير توضح الطريقة التي تتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

النمط المنطقي: ومن خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية و القدرة على الفهم و دمج الاشبه و الانظمة و العمليات المعرفية

النمط التنظيمي: ومن أهم خصائصه جدولة و تنظيم الانشطة و الاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف و التحرك نحبها.

النمط الاجتماعي: من أهم خصائصه القدرة على اتصال و التأثير على الآخرين و القدرة على التعامل معهم .

النمط الابتكاري: من أهم خصائصه تتخيل البدائل و تحكي الحواجز و العقبات و الحصول على الافكار.

(الطيب، 2006،ص 55)

وقد أشار هرمان في نظريته أن لكل فرد مخا فريدا خاص به مثل بصمة الإصبع ،وقسم الدماغ الداخلي إلى أربعة أجزاء (الأيسر العلوي)(الأيسر السفلي)(الايمن السفلي) وكل جزء مهذه الأجزاء له الأسلوب تفكير يتمتع بصفات و خصائص تجعله مختلفا عن أخر .

إذن نستنتج من هذه النظريات المفسرة للمتغير الذي هو أنماط التفكير أن مختلف نظريات أنماط التفكير تسلط الضوء على تنوع العقول وتعزز فهمنا لكيفية تفاعل الأفراد مع المعرفة والمشكلات .تساعدنا هذه النظريات على تعزيز الاحترام المتبادل والتعاون الفعّال بين الأشخاص الذين يختلفون في أساليب تفكيرهم ومناهجهم الذهنية.

3/العوامل المؤثرة في أنماط التفكير:

العوامل المؤثرة في تشكل أنماط التفكير تتضمن الثقافة والجنس، التعليم و العمل و العمر المعاملة الوالدية الشخصية، , تفاعل هذه العوامل يشكل نمط تفكير الفرد ويؤثر في تطويره، مما يبرز أهمية فهمها لتعزيز فهمنا للتفكير البشري وتحسين العمليات العقلية. وتتمثل في:

الثقافة: بعض الثقافات تميل لتعزيز أساليب معينة عن ثقافات أخرى والمجتمع الأمريكي يميل إلى تعزيز الأسلوب التشريعي و المتحرر بينما الأسلوب المحافظ و التنفيذي يميل إليه

المجتمعات اليابانية و بعض المجتمعات تشجع وتكافئ الأسلوب المحافظ و الأسلوب المتحرر . بينما تشجع الاخرى المجتمعات الاطفال على طرح الاسئلة عما تعلموه , و هذه الاختلافات لها تأثير كبير في نكون أساليب التفكير ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي لها .

(البقعي، 2012،ص 110)

الجنس: هناك اتساق في نتائج الدراسات عبر الثقافات عن صفات الذكور و الاناث فالذكور يتصفون بالمغامرة و التفرد و الإبداع و التحرر , و حب المخاطرة بينما يتصف الاناث بالحذر والخجل و الخضوع أن اكتشافاتهن ناقصة , و هذه الصفات ربما لا تعبر عن صفات مطلقة و انما قد تتنج أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر و الانثى فتنج هذه الأنماط وفيما يختص بأسلوب التفكير فإن الذكور أكثر احتمالا لان يتم تشجيعهم للأسلوب التشريعي الداخلي المتحرر في حين يتم تشجيع الاثاث الأسلوب التنفيذي الحكمي المحافظ.

(Emamipour,Esfanbad,2013,1737)

العمر: يشجع الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على إكشاف و الابتكار فينجو أسلوبه إلى أسلوب التشريعي و مع دخوله المدرسة و وجود الكثير من القواعد التي يجب عليه إتباعها, يتحول إلى الأسلوب التنفيذي فقد مرة أحيانا أن الاطفال يفقدون ابتكاراتهم في المدرسة لكن ما يفقدونهم في الواقع هو أسلوب التفكير الذي يولد الأداء الابتكاري , و في السنوات أولى في الجامعة فإن أغلب الاختبارات تقيم القدرة على استرجاع الحقائق . فيميل أسلوب التفكير إلى الأسلوب التنفيذي , فإن تغيير نظام التقييم إلى كتابة المقاولات و المقارنة بين النظريات تميل أسلوب التفكير إلى أسلوب الحكمي و في مرحلة الدراسات العليا يتم إثارته و تشجيع الأسلوب التشريعي ,هكذا فنتيجة لتغيير أنظمة التعزيز الاجتماعية مع مور الزمن يتطور

أسلوب التفكير من أسلوب لآخر ,فالفروق لا تكون في كفاءة الفرد فيما يتم إثباته من خلال مراحل معينة من العمر.

(فاتن، 1999،ص 102)

المعاملة الوالدية :يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل فما يشجعه الوالد و يدعمه و يثني عليه يكون أكثر احتمالية لان ينعكس في أسلوب الطفل فالولدين يظهران العديد من أساليب التي تنعكس بدورها على نكون أساليب التفكير لدى الاطفال .و احتمالية تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي غالية لان الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس التفرد العقلي ,في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول قمع أو منع أسلوب كفاه الملكي غير المرغوب ,و يعتبر أسلوب الاجابة على تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نكون الأساليب تفكيرهم .فالولدين اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الاسئلة وإعطاء الفرصة لهم كلما أمكن البحث عن الاجابات بأنفس هم, تكون أساليب التفكير التشريعية أكثر احتمالا لان يكتسبها الاطفال و الوالدين يشجعان أطفالهم على القيام بالمقارنات و التحليل و الحكم على الاشياء يشجعان على نمو أسلوب التفكير الحكمي ,و الطفل الذي يرى والده يهتم بالقضايا الصغرى فسيميل الى أسلوب التفكير المحلي .

(سلوى، 2001،ص ، 31)

التعليم و العمل: يؤثر نوع العمل ونوع التعليم في نكون أساليب التفكير فالوظيفة تثبت و تشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل ,و معظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع و نعزز الأساليب التنفيذية و الداخلية و المحافظة ,فالمربون يقيمون ذكاء الأطفال بجودة أدائهم و عادة تعمل المدرسة على تطبيق الطفل بنمط الثقافة السائد ومن النادر الاستقلال العقلي و نتيجة التفاعلات المركبة بين هذه المتغيرات بالإضافة إلى تفاعل أساليب التفكير مع القدرات تنمو الأساليب و تتطور فالأفراد ذو الذكاء الساقي

هم الذين يستفيدون من نقاط قواهم و يعالجون لوجه ضعفهم وهذا يتم لإيجاد حلقة الوصل بين قدرات الفرد بالإحباط نتيجة عدم التطابق بين الأسلوب أداء المهام مع قدراتهم على الأداء وفي مجال التعليم و العمل نجد أن الأفراد الاذكياء إذ جبروا على العمل بأسلوب غير مناسب لهم ربما كان لدارهم أقل قدراتهم .

(عبدالعزيز ,2012,ص59)

أساليب التعلم : قد أظهرت الدراسات الأجنبية وجود تفاعل بين أنماط التفكير لدى المعلمين و طريقة عرض المادة الدراسية (كيف تعلموا) فأصحاب التفكير التنفيذي المحلي كانوا أكثر تفصيلا عند عرض المادة بالطريقة الخطية أما أصحاب التفكير التشريعي فكانوا أكثر تفوقا مع طريقة ما فوق النص التي تتطلب استخدام أكثر من حاسة أثناء تعامله مع الدراسية ، كما وجدت علاقات دالة بين أسلوب الفرد في التفكير وحل المشكلات و النجاح المهني ، و اختلفت دالة العلاقات بين أنماط التفكير و التخصص الدراسي ، فالأفراد الذين لديهم استعداد عال في الرياضيات يميلون إلى أنماط التفكير كما أظهرت الدراسات وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير لدى التلاميذ و أنماط التفكير كما أظهرت الدراسات وجود علاقات دالة بين أنماط التفكير لدى التلاميذ و أنماط التفكير لدى معلميهم .

(الدردري، 2004،ص 183، 185)

التعزيز : وترى الباحثة إلهام أن المتغير الأساسي الذي يؤثر في نمو و تطور أنماط التفكير وفق طرح ستيرنبرج هو نظام التعزيز الأساليب التفكير المفضلة في ثقافة المجتمع و الذي يخضع له الفرد خلال مراحل حياته العمرية المختلفة ابتداء من تهيئة كطفل لدوره المستقبلي وفق جنسه و انتهاء بعمليات التعزيز التي يتم في مؤسسات العمل وفق متطلبات المهنة هذه الأساليب يتم تعزيزها و إدخالها المكونات شخصية الفرد خلال عمليات التطبع

الاجتماعي التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة و أهمها الأسرة و المؤسسات التعليمية و المجتمع الاداري و الاجتماعي في المؤسسات المهنية.

(إلهام،2009,ص39)

الأهداف و المواقف: ويسير العياصرة (2010) إلى أسباب اختلاف التفكير يعود للأمور التالية:

اختلاف الأفراد في الاهداف والمواقف والمدخلات الذهنية كما نجد اختلافهم في الأشياء التي ينتبهون إليها و اختلافهم في أنشطة الخلايا العصرية و عددها لدى كل فرد و كذلك هناك اختلاف في اهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية و من جهة أخرى نجد ظروف التنشئة التي يتعرض الطفل لها و تطور اتجاهات تفكيرية مختلفة و اختلاف كذللك في الخيرات و القدرات .

(العياصرة، 2010،ص 187)

4/ تصنيفات أنماط التفكير:

التفكير هو عملية معقدة تتضمن استخدام العقل المعلومات واتخاذ القرارات وتتنوع أنماط التفكير بين الأفراد بناءا على الخلفية و التجارب و المهارات الفردية تشمل بعض الأنماط التفكير . التفكير الناقد و الإبداعي والتفكير اللغوي و الرياضي و غيرها .تختلف أنماط التفكير باختلاف الأسس التي يستخدمها في التصنيف في هذا الصدد نستطيع أن نميز التصانيف التالية :

يذهب كل من فاروق السيد عثمان ومحمد عثمان نجاني رجاء مصطفى أبو علام إلى تصنيف أنماط التفكير إلى :

التفكير النقدي التقويمي : وهو ذللك التفكير الذي يلجأ إليه عندما يريد معرفة مدى صحة رأي معين من عدم صحته أو الموازنة و المفاصلة موضوعين أو أكثر و هذا النوع من التفكير تكون نهايته بإصدار الأحكاالأحكام.

التفكير الإبداعي و الابتكاري : هو نوع من التفكيرم التفكير يستخدم التفكير النقدي ليس من أجل الفحص والمعاينة لرأي أو موضوع معين بل يذهب الى أبعد من ذللك إلى اكتشاف شيء جديد ذو قيمة أو ابتكار شيئ يخدم عرض معين واكتشاف علاقات أوجه جديدة في عمل سابق

(الطيب، 2006،ص 48)

ومن جهة أخرى نجد هاريسون و برا ميسون يصنفون أنماط التفكير على أنها تللك النماذج الحياة العملية للفرد و قد صنفوا أنماط التفكير إلى خمسة أنماط ووضحوها على

النمط التركيبي: يعني هذا الأسلوب القدرة على بناء وتركيب الأفكار الجديدة و الأصلية مبعدا تماما عن ما يقوم به آخرون.

النمط المثالي :للفرد المثالي اهتماما وميل إلى كل ما هو مستلقى وله هدف إضافة إلى اهتمام بما يقيد الفرد والمجتمع و المفتاح على الآخرون و تقبله

النمط العملي: يرمى هذا النمط إلى تحقيق ما هو صحيح أو خطأ في خيرته الشخصية المباشرة و حرية التجريب وهذا ما ينتج له إيجاد الطرق الجديدة لعمل الأشياء بما أنه أتيح له وجود بين يديه و ما يميزه أنه يقوم على حل مشكلات بالتدريج و اهتمام بما هو إجرائي في العمل .

النمط التحليلي : يعني أن الفرد يعتمد على مواجهة المشكلات بحرص و منهجية و تخطيط مع اهتمام بالتفاصيل وأكبر ما يتميز سلوك الفرد التحليلي البعد عن ظهور بالعواطف و الاستماع و كره لكل ما هو عقلاني .

النمط الواقعي: الاعتماد على الملاحظة و التجريب هما السيلان الذي يعتمد عليها الفرد الواقعي وأكثرهما يميزه عن آراءه الاختصار فيما بعرضه و اتسام بصراحة و الإيجابية .

(العنري ,2009,ص14-23)

من جانب أخر تم تصنيف أنماط التفكير حسب العمليات العقلية الموصلة إلى النتيجة و قدم ما ير (1983)انواع من أنماط التفكير مرتكزا عل العمليات العقلية الموصلة إلى النتيجة وهذه الأنماط هي :التفكير بالمحاولة والخطأ, السلوك الترابطي ,التفكير بإعادة بيناء الموقف سلوك وجل المشكلات, التفكير الاستقرائي, التفكير الاستنباطي.

وأما بالنسبة لتصنيف على أساس الموضوعية والعقلانية تتم بالأسلوب غير العلمي لحل مشكلات وبشمل التفكير الخرافي و التفكير الميتافزيقي أما الأسلوب الذي يعتمد على الموضوعية ومبدأ العملية النسبة يتضمن التفكير التأملي و التفكير الحسي و التفكير الاستدلالي والإبداعي.

(عياصرة، 2010،ص 182، 179)

وأما رزان وآخرون ويقدمون تصنيف أخر الأنماط التفكير هي :

الميتا المعرفية : وهي تعني وعي الفرد بتفكيره و هي تتضمن المعرفة بالذات و التحكم فيها المعرفة بالعملية العقلية و التحكم فيها .

التفكير الناقد و الإبداعي: أما التفكير الناقد فهو بشمل إخضاع المعلومات التي لدى الفرد العملية تحليل و تمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها كما لديه من المعلومات التي ثبت صدقها

و ثباتها و التفكير الإبداعي فهو من الأنواع التفكير المتقدمة حيث أن الفرد من خلال ممارسة يستطيع أن يصل إلى حلول فريدة و متنوعة لم يصل إليها.

عمليات التفكير: وتشمل ثماني عمليات وهي تكوين المفهوم تكوين المبدأ الفهم حل مشكلات ,اتخاذ القرار ,البحث الصياغة ,الخطاب اللفظي .

المهارات التفكير الأساسية : مهارات التحديد ,مهارات التحليل ,مهارات التذكر ,مهارات التنظيم ,المهارات التوليدية ,مهارات التكامل ,مهارات التقييم .

المعرفة بمجال معين: وتنقسم إلى التفكير العياني و التفكير المجرد و التفكير الخرافي و التفكير العلمي و التفكير الناقد و التفكير الابتكاري .

(كروان ,2011,ص17)

نستنتج إذن مما سبق أن تصنيف أنماط التفكير يمكن أن يكون أداة قيمة لفهم كيفية تفكير الأفراد وتفاعلهم مع المعلومات والمواقف .يمكن أن يساعد في تحسين التواصل والتفاهم بين الأشخاص الذين يتبعون أنماط تفكير مختلفة.

5/ مبادئ أنماط التفكير:

هناك عدة مبادئ لأنماط التفكير أساسية و التي هي :

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها فإذا لا تكون لا لزوم لها مع وجود مفهوم القدرات فنحن لا نحتاج مفهوم الأنماط على الإطلاق وقد لا تكون لا لزوم لها مع وجود مفهوم القدرات وفي الحقيقة بعض الأساليب لا ينظر إليها عندما نجد أنها منفصلة عن القدرات.

(أبو هاشم، 2008،ص 5، 4)

- الإتفاق بين أساليب التفكير و القدرات،يؤدي إلى تحقيق نجاح أي عمل يتم القيام به فبعض الناس يشعرون بالإحباط في عملهم بالرغم من توفر القدرات اللازم لهذا لديهم فذللك لأنه لا تتوفر لديهم الأساليب الازمة لهذا العمل و العكس صحيح فأنماط يجب أن تفهم على أنها مهمة لتوعية العمل الذي نعمله و القدرات و الاختيار الحياة ملائمة للأنماط وأيضا القدرات فكثير من الناس يختارون مهنة معينة ليس لا نها تتلاءم بصورة جيدة مع قدراتهم و أنماطهم في التفكير ولكن لان المجتمع و الذات الأعلى لهم ترغب تللك المهنة و هؤلاء الناس يختارون مهنة معينة لا نها تتلاءم مع قدراتهم و أنماطهم و هؤلاء غالبا ما يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الرصاص مهني ,ولكن الأنماط يمكن أن تختلف أثناء الحياة . فأنماط التي بفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عندما يرتقي إلى وضائف العليا حيث يتغير أنماط مع العمل فأنماط مثل القدرات مرنة جامدة ، فأنماط الفرد التفكير ربما لا تكون نفسها بعد عشر أو خمس سنوات كما من المحتمل ألا تكون نفس النمط قبل عشر أو خمس سنوات و الأنماط هي متغيرات خلال المهمات و المواقف فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله و في العديد من جوانب حياته ,ولكن يكون ابتكاريا في كل جوانب الحياة فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة يختلف عن نمط الذي يظهر في مهمة أخرى .

(مؤيد,2013,ص28_30)

-الأنماط تكتسب إجتماعيا:وذلك من خلال نماذج الدور الذي يلعبه كل من الأبناء و المعلمين و المراقبين وحتى نماذج من الأدوار غير الحقيقة التي تظهر في وسائل الاعلام . أما العامل بين الثالث فهو شخصية الفرد المميزة له وما سوف يصبح عليه الأفراد وهو نحتاج للتفاعل بين بيئاتهم وليت أنفسهم كأشخاص . ومن جهة أخرى نجد أن الأنماط قليلة للقياس غير أن اختبارات الأنماط تعتبر جديدة وتم تجريدها حديثا إذ يمكن تدريس وتعليم أنماط التفكير لان الأفراد يكتسبون أنماطهم من خلال النواحي الاجتماعية و لكنه تدريس و

تعليم أنماط التفكير لان الأفراد يكتسبون أنماطهم من خلال النواحي الاجتماعية و لكنه من الممكن أيضا أن تعلم أنماط إحدى طرق تعلم الأنماط بواسطة إعطاء الأطفال أو التلاميذ المهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا ويتحفظوا بأنماط التي تريد استخدامها وكذلك يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية وهناك تسير إلى التلاميذ و المعلمين يختلفون في درجة مرونتهم الأسلوبية وذللك أن البعض المعلمين لا يغيرون من طرق تدريسهم حسب ما تفتضيه الحاجة السفيه وذللك والبعض الأخر على العكس من ذللك وهذا أيضا بالنسبة التلاميذ .

(الجميلي,2013,ص28)

-اختبارات الحياة بحاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات كل التلاميذ لديهم التخصصات المفضلة ولا أحد ينكر هذا و لكن العديد من التلاميذ يوجهون إلى التخصصات تكون تفضيلهم لها قليل و هذا ما يجعل العديد من الجامعات غير سعداء و كثيرا و هذا لانهم اختاروا تخصصات لا تنطبق مع أنماطهم و قدراتهم ولكن اختيارهم لها كان على أساس أنها الطريق الموصل إلى تحقيق ما يرغبون فيه في الوقت المناسب و النفط التي يجدر التركيز عليها و هي أنه لا يوجد أي رابط خاص مع القانون كمهنة وإنه ليس أفضل و أسوء من حيث المبدأ جيدا مع قدراتهم و أساليبهم و لكن بسبب ما أراد المجتمع و أباءهم أو الانا الأعلى أن يفعلوه و غالبا ينتهي بهم الأمر إلى عدم السعادة و عدم الإشباع, و على العكس فهؤلاء الذين يلتحقون بالأعمال لا نها لا تتطابق على المدى البعيد يمكن بسهولة أن ينتهي بهم الأمر قريبا عند قمة مقياس الرصاص عن التخصص.

(ستيرنبرج,2009,ص135)

- الأفراد لديهم بروفيلان من الأساليب و جيد الأفراد ليس لديهم أسلوب واحد فقط ,ولكن لديهم بر وفيلات من الأساليب, فالفرد الذي يحب أن يكون ابتكاريا ربما يكون منظمة جدا أو غير منظم تماما .وربما يقوم بإعطاء القروض أو فرد ما يحب أن يعمل مع الآخرين بالمثل . فالأفراد المنظمون ربما يفضلون يكونوا مع الأخرين ، ولا يوجد مقياس ذو بعد واحد الأساليب أو أكثرها كما في حالة القدرات ، فالأفراد يتباينون في أشكالهم و طرقهم التي يوظفونها في المواقف المختلفة ، فنحن نخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات ،وهنا نقول أن الناس تقيم الآخرين ويقولون أن قدراتهم العقلية متدنية قد يكون غير ذللك بل قد يكون إخفاقه راجعا إلى عدم ملائمة أسلوب تفكره , و كما هي ليست في المتوسط الجيد أو السيئة و هذا يعني أن الأساليب في جملتها لا توصف بالجيدة و السيئة بل المسألة هي الملائمة الأسلوب الموقف ,فالأسلوب ذات قيمة في الوقت معين ربما لا تكون ذات قيمة في وقت أخر وهذا لا يعني أن الأسلوب الذي يكون في وقت ما قد لا يكون مناسب حين يكون الفرد في الحضانة قد لا يكون في الوقت الذي يكون الفرد المدرسة الابتدائية و هكذا بالنسبة المراحل العملية.

(الوافي ,2009,ص143)

إذن الأنماط التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها و اذا لم يكن هناك فروع بين الأساليب و القدرات فنحن لا نحتاج مفهوم الأنماط على إطلاق و قد تكون لا لزوم لها مع وجود مفهوم القدرات او في الحقيقة بعض أساليب لا ينظر إليها عندما نجد أنها منفصلة عن قدرات.

6/ أنماط التفكير والعملية التعلمية:

لأنماط التفكير دور كبير في العملية التعليمية و ذللك لارتباطها بأساليب التدريس وكذلك لان معرفة المعلم لهذه الأساليب يزيد مرونته في التدريس وهذا ما يرفع من فرصة الطلاب

في التعليم وهذا ما أشاره له زهانج أثناء نتبعها إلى الدراسات و البحوث التي درست و أكدت على أثر التفاعل بين أساليب تدريس المعلم وأساليب تعلم التلاميذ على نعلمهم كما تعتبر أن النسبة التي يتفق عليها الخبراء النفسانيين في تفسيرهم للتباين و الفروق في التحصيل والأداء المدرسي على أساس التباين في القدرات لا يمثل إلا نسبة 20%اما النسبة المتبقية الغير المفسرة تمثل نسبة 80%يمكن أن تلعب فيه أنماط التفكير دور كبير و هاما في التفسير.

(الفاعوري، 2009،ص 71-72)

ويذكر كل من زهانج و ستيرنبرج إلى أن إلهام المدرسيين تساعدهم في تحسين عملتي التعليم و التعلم وذلك من خلال عدة طرف منها:

تغيير توقعات المدرسيين وذللك عن طريق تغيير المدرسيين توقعاتهم حول أنماط التفكيرالخاص وهذا يعطي تقدم في العملية التعليمية

التعبير في نظرة المدرس لفشل التلاميذ أو نجاحهم وذلك عن طريق تعبير غزو ضعف التحصيل كله إلى عدة عوامل دون أخذ دور أنماط في التحصيل بعين الاعتبار لاستخدام الطرق التي تتماشي معا وزيادة على ذللك يجب على المعلم أن يعمل مع اختلاف أنماط التفكير التلاميذ للتعلم وتقدير و تغيير طرق التقييم وطرق التدريس بما يتماشى مع اختلاف أنماط التفكير التلاميذ و كذللك يجب إثراء خبرات التلاميذ خارج الفصل و التطوير الشامل وذللك عن طريق فهم المعلم للأنماط التفكير الذي يساعده على التطوير الشامل لشخصيته التلاميذ لان هذه المعروفة للأنماط التفكير تساعد المعلم على تنظيم في مجموعات حسب نشاطهم و قدراتهم العقلية و أنماطهم

(عباس، 2012،ص211، 231)

فقدم لنا ستيرنبرج لنا عام 1994 تصور مقترحات عن أنماط التفكير وطرق التدريس التي تتماشي معها وكذلك بالنسبة لطرق التقييم المناسبة للأنماط التفكير وأهم المهارات المستخدمة و يتخلص ذللك في الجدول الآتي:

الجدول (1): يبين تنزع هده الكلمات العلاقة بين أنماط التفكير وطرق التدريس المختلفة

طرق التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة	التنفيذي،الهرمي
الأسئلة المحفزة على التفكير	التشريعي،الفضائي
التعليم التعاوني	الخراجي
حل المشاكل المقدمة	التنفيذي
المشروعات البحثية	التشريعي
السرد لمجموعات صغيرة	الخارجي/التنفيذي
المناقشة مع مجموعات صغيرة	الخراجي/الحكمي
القراءة: –بالتفصيل –باستخلاص –بالتحليل	الداخلي،الهرمي محلي،تنفيذي العالمي،التنفيذي
التسميع(التذكير)	التنفيذي المحلي،المحافظ

(التنفيذي الفاعوري،2010,ص71)

ونلاحظ من خلال الجدول (1) سعى ستيرنبرج إلى تقديم ربط خصائص هذه الأساليب و خصائص طرق التدريس المتطابقة معها مع الاشارة إلى أنه ترك الباب مفتوحا للباحث لتعديل هذا الربط انطلاقا من نتائج الدراسات التي سيحصلون عليها حال إجراء دراسات ارتباطية بين أساليب التفكير و طرق التدريس و يشير إلى نمط الأسئلة المقدمة إلى التلاميذ

تجعله ينزع نوع محدد من أنماط دون غيرها و على سبيل المثال فانه أسئلة الاختيار من متعدد و التي تتطلب التحليل كما في مقرر الرياضيات تميل أكثر أن تكون في صالح الأفراد ذوي أسلوب القضائي و المحلي .

(الفاعوري، 2010،ص 72)

7- مجالات أساليب التفكير:

الأسلوب الخارجي : ويتضمن أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الا نبساط و العمل مع فريق و لديهم حسن اجتماعي و يكون علاقات اجتماعية ويساعدون في حل مشكلات الاجتماعية كما يتميزون بالمرونة و يتعاملون مع أخرين بأريحية و يسر دون خجل و يميلون للعمل معهم الآخرين و لديهم حسن اجتماعي أكثر بالعلاقات الشخصية من ذوي الأسلوب الداخلي يبحثون عن مشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين أو التي تسمح لهم لمساعدة الآخرين .

(العنري ,2010,ص21)

الأسلوب الداخلي : يفضلون العمل بمفردهم ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة يتميزون بالتركيز الداخلي يميلون إلى الوحدة و يستخدمون ذكائهم في الاشياء و ليس مع الآخرين و يفضلون المشكلات التحليلية الابتكارية .

(Zhang Sternberg,2014,p206)

ويمكن تلخيص ما سبق في الجدول التالي ،والذي يظهر أيضا أهم الخصائص التي تميز كل أسلوب تفكير:

الجدول (2) :يمثل الخصائص التي تميز كل أسلوب تفكير

أسلوب التفكير	محتوى أسلوب التفكير	الخاصية مميزة
التشريعي	أفضل المهام التي تسمح لي بعمل الاشياء بطريقتي الخاصة	مبدع
التنفيذي	أفضل المواقف التي يكون فيها دوري محددا .	متطابق
القضائي	أفضل المهام التي تتيح لي تقييم طرق أخرين المختلفة لحل مشكلات	تحليلي
الملكي	لا بد أن أنتهي من المشروع الذي أوديه قبل أن أبدأ في غيره	التعامل مع مهمة واحدة
الهرمي	عند البدئ مشروع ما فاني أميل إلى إعداد قائمة أشياء التي أوديها	ذوي عدة مهام
الاقلي	أنا أعرف عادة ما يتوجب علي فعله إلا أنني أواجه مشكلات	ذوي مهام عشوائي
الفوضوي	عند إنجاز أو كتابة مشروع أتناول كل ما يتطرق في ذهني	التركيز على أفكار
العالمي	عند إتخاذ قرار ما فاتني لا لا أولي إهتمام بالتفاصيل	التركيز على التفاصيل
المحلي	أفضل مشكلات التي تواجه ني بطرق جديدة حتى لو لم أكن متاكدا	التعامل مع المهام بطرق جديدة
المتحرر	أفضل إتباع الطرق و الأفكار التي إستخدمت المهمة أو مشكلة ما	التعامل بطرق تقليدية
المحافظ	أفضل العمل بمفردي عند أدائي المهمة أو مشكلة ما أو عمل ما	الاستمتاع بالعمل الفردي
الداخلي	عند بدء في مشروع أو عمل ما فاني أفضل مشاركته و تبادل أراء مع أخرين	الاستمتاع بالعمل جماعي

(ستيرنبرج واجنر 1991)

انطلاقا من الجدول (2) يمكننا القول أن بعض أنماط التفكير تربط ارتباطا سالبا فأتكون متضادات و متعاكسات مع بعضها البعض ,ومثال ذللك أسلوب التفكير التشريعي مع التنفيذي و الأسلوب الداخلي مع الأسلوب الخارجي و العالمي مع المحلي و الأسلوب الهرمي مع الفوضوي وكذا أسلوب المتحرر مقابل المحافظ وتسمى هذه أساليب التفكير المتضادة.

وقد اقترحت تشانغ 2001 تصنيفا جديدا لهذه الأساليب من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل إلى وجود نمطين هما : النمط المعقدة و العميق و النمط البسيط السطحي ثم قامت بعد (2003) بتحديد هذا التصنيف و أضافت مجموعة من أنماط لتصير أنماط التفكير وفقا النظرية ستيرنبرج بالشكل التالي:

النمط الاول: ويتكون من أساليب التفكير التي تدل على القدرة أكبر لتوليد الإبداع ، وهذه الأساليب أكثر تكيفا مع القيم وذللك لارتباطها الشديد مع العلاقات الانسانية فهي تمثل مستوى عاليا من التفكير المعرفي و المعقد و هذه الأساليب هي (التشريعي . الفصامي . الهرمي . العالمي . المتحرر)

النمط الثاني: تتضمن الأساليب التي تقترح تفضيل نمط معين من الميول التي تدل على مستوى أدنى من التفكير المعرفي المعقد ومن المحتمل أن تطبع أصحابها بخاصية التكيف الشيء على اعتبار أنها تمثل سمات شخصية عبر مناسبة و تضم أساليب التفكير (المحلي، الملكي، المحافظ)

النمط الثالث: يضم الأنماط التي لم يتصف في النمطين الاول و الثاني لان الأفراد الذين يستخدمون هذه الأساليب يظهرون خصائص كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تطلبه المهمة المراد إتمامها و يضم هذا النمط أساليب التفكير الفوضوي الداخلي و الخارجي والتفكير الاقلي

(changet , Al 2016,p378).

8- وسائل وطرق قياس أنماط التفكير :

هناك العديد من الأدوات التي أعدت من أجل قياس أنماط التفكير و هي تتنوع و تتعدد يحسب كل نظرية و معدي هذه الأدوات .

اختبار أنما التفكير لهاريسون و باريث برا ميسون و معاونيهم :

- صاحب الاختبار : ولقد تم إعداده من طرف مجموعة من عالمين اولاهم هاريسون برا ميسون وباريث و معاونيهم سنة 1980
- ترجمة الاختيار: تم ترجمة إلى العربية من قبل مهدي عبد الكريم حبيب 1996 مكتبة النهضة .
- هدف الاختبار: أعد هذا من أجل قياس أنماط التفكير المفضلة و السائدة لدى الأفراد
- أساليب التفكير التي يقيسها: يقيس هذا الاختبار خمسة أساليب هي التفكير التركيبي و التفكير التحليلي و التفكير المثالي و العلمي و الواقعي.
- عدد العبارات الاختبار : يتكون من تسعون عبارة موزعة على ثمانية عشرة موفقا في حياة بمعدل (5)

(هاريسون وباريث و أخرون ،1980)

قائمة أنماط التفكير **(TST)** النسخة الطويلة ل ستيرنبرج 1991:

- صاحب القائمة : هي لكل من ستيرنبرج وواجنر في عام 1991.
- ترجمة القائمة: قام كل من عبد العالم حامد عجوزة ورضا عبد الله أبو سريع 1999 مكتبة الإنجليزية المصرية .

- هدف القائمة : أعدت قياس أنماط التفكير عن مختلف الفئات العامة .
- الأساليب التي يقيسها: تقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوب هي: التفكير التشريعي .التنفيذي .الحكمي .العالمي .المحلي .المتحرر . المحافظ . الهرمي . الملكي .الاقلي . الفوضوي .الداخلي . خارجي .لدى جميع الأفراد المتمدرسين و غير متمدرسين من مختلف المراحل العمرية ولهذا تعتبره هذه عبارات عامة .
- عدد العبارات القائمة : تتكون من مئة و أربعة أسلوب موزعة على جميع أساليب بمعدل ثمان عبارات
- طريقة الاجابة : الاجابة على القائمة تكون بطريقة ليكون بسبع مستويات مندرجة من لا تنطبق تماما إلى تنطبق تماما

(ستيرنبرج وواجنر 1991)

أنماط التفكير (**TST**) النسخة القصيرة وواجنر 1992 :

- صاحب القائمة : ستيرنبرج وواجنر عام 1992
- ترجمة القائمة : قام كلا من عبد المنعم الدردير و عصام الطيب بترجمة الفائقة عام 2004 هدفنا هي وغيرها من اختبارات التي في مجال تقيس أنماط التفكير .
- عدد العبارات : للقائمة خمس و ستون عبارة و خصص فيها لكل أسلوب خمس عبارات .
- طريقة إجابة: نفسها السابقة .

(ستيرنبرج وواجنر 1992)

استبيان أنماط التفكير للمعلمين (***TSQT***) ل ستيرنبرج و جريجورينكو1993 :

صاحبه : ستيرنبرج و جريجورينكو عام 1993.

هدفه : قياس أنماط التفكير عند المعلمين .

عدد العبارات: تسعة و أربعون لقياس تفكير المعلمين بمعدل تسع عبارات لكل أسلوب .

أساليب التي يقسها: التشريعي ،التنفيذي الحكمي العالمي المحلي، المتحرر المحافظ طريقة الاجابة نفسها السابقة .

(ستيرنبرج و حريجورينكو، 1993)

خلاصة الفصل:

من خلال ما عرضناه سابقا لموضوع أنماط التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يمكننا استخلاص مالي:

تعددت التعاريف المقدمة حول مفهوم التفكير باختلاف الباحثين و المدارس النفسية التي بحثت في هذا المجال ولاحظت أن هذه التعريفات غير متناقضة بل وتكمل بعضها البعض لتكوين تعريف المفهوم لتفكير وانماطه المختلفة و كذلك تعرفنا على أهم مبادئ التفكير و استخلاصها أنها تفضيلات و ليست بقدرات وانها تتميز بالمرونة يحسب المواقف و خبرات التي يتعرض لها الأفراد وكذلك أنها قابلة التغيير عبر الحياة ومن جهة أخرى تعرفنا على مختلف تصنيفات أنماط التفكير وهي صنفت على عدة أصناف إلا أن الصنف أكثر شيوعاً هو التصنيف على أساس الموضوعية و العقلية و من جهة أخرى نجد أهم العوامل المؤثرة في نمو أنماط التفكير كذلك نجد اننا استعننا بالقران الكريم وذلك من أجل تحديد أنماط التفكير و استعننا بمختلف النظريات المفسرة لهذا المتغير باختلاف مؤلفيها و الاختلاف محتواها و أهدافها.

وفي نهاية يمكننا القول أن أنماط التفكير مجال واسع البحث امام الباحثين في علم النفس و علوم التربية كما انه لا يمكن القول أن بعض أنماط أفضل من الأخرى وإنما اوافق نمط التفكير الموقف المتواجد به الفرد و هذا بشمل كل جوانب الحياة العامة والحياة الشخصية .

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم:

تمهيد

1-مفهوم استراتيجيات التعلم

2-تصنيف استراتيجيات التعلم

3-اهمية استراتيجيات التعلم

4-الهدف من استخدام استراتيجيات التعلم.

5-كيفية اختيار استراتيجية التعلم

6-التمييز بين استراتيجيات التدريس و استراتيجيات التعلم.

7-النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعلم.

8-علاقة بعض المتغيرات باستراتيجيات التعلم.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر المتعلم محور العملية التعلمية وأساسها والاهتمام ينصب عليه من خلاله اشراكه في الحصول على المعلومات وكيفية التعامل معها له دور في عملية تعلمه كتحضيره للدرس وتنظيمه. وقيامه بأساليب تساعده على اكتساب معلومات وتطويرها باعتباره عنصر فعال في العملية التعلمية.

ومع تطور استراتيجيات التعلم ومهارات التعلم والتحول الحاصل في السياسة التربوية التعليمية أصبح التلميذ يسعى لاكتساب المعلومات وتنمية رصيده المعرفي واستغلال واستثمار كل ما لديه من مهارات وقدرات واستراتيجيات في ذلك. وقدرته على تحريك طاقات العلم والبحث والابداع الداخلي عنده وهذا يؤدي بالتلميذ الى ابراز موهبته وعدم اطفائها لديه.

ومن هذا الاعتبار سنتطرق في هذا الفصل الى مفهوم استراتيجيات التعلم وتصنيفاتها وأهميتها وقت استخدامها الهدف من استخدامها وكذلك أهم النظريات المفسرة لهذه الاستراتيجيات وأخيرا علاقتها ببعض المتغيرات.

1/-مفهوم استراتيجيات التعلم:

تعتبر استراتيجيات التعلم من المفاهيم المهمة في علم النفس المدرسي تمس المتعلم بالدرجة الأولى وتشمل كل ما يقوم به لاكتساب المعارف.

تضم استراتيجيات التعلم كل ما يوظفه المتعلم من تقنيات أو معارف سابقة بغية تسريع وتيرة الفهم والتمتع بالتعلم.

(السلسماني،1433، ص17).

يقصد باستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة.

(جابر عبد الحميد، ص117).

استراتيجيات التعلم:

هي الأفكار والإجراءات التي يستخدمها التلميذ والتي تمكنه من توظيف نفسه بشكل مستقل لإكمال مهمة ما.

(الزغلول،2009، ص252).

استراتيجيات التعلم هي خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية، يقوم بها المتعلم بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة.

(بشارة والغزو،2008، ص754)

من خلال المفاهيم نستنتج أن استراتيجيات التعلم هي ما يوظفه المتعلم او التلميذ من طرق وتقنيات نابعة منه أي بنشاطه الداخلي بغية حصوله على الفهم الجيد وتحصيل التعلم وكما استخلصنا ان استراتيجيات التعلم هي أساسا مرتبطة بنمط التفكير لدى المتعلم وهي نابعة عن خطوات تفكيرية ذاتية استراتيجيات سلوكية واعية بهدف اشباع معرفته واكتسابه للخبرة في التعلم لذا وجدنا اختلافات في تناول استراتيجيات التعلم كمفهوم حسب كل باحث.

2/- تصنيف استراتيجيات التعلم:

يستخدم التلاميذ مجموعة من الطرق والاستراتيجيات لتسهيل تعلمهم ولزيادة رصيدهم المعرفي لبلوغهم المستوى المطلوب من القدرات والحصول على كم أكبر من المعارف وبأقل جهد والذي بإمكانه أن يتحسن إذا قام بانتهاج هذه الاستراتيجيات في مجاله المدرسي.

أ/استراتيجية الحفظ والتذكر:

ان الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طوال حياة الانسان. فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ وتعلم مختلف الحقائق فهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب المعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع اليها واسترجاعها.

تعني محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، أي أن المعلومات في بادئ الامر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد ان ينقلها من هذه الذاكرة الى ذاكرة بعيدة وطويلة المدى وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة احضارها عند الحاجة اليها.

(الزيات ،مصطفى،1996).

وهي عبارة عن طرق يستعملها التلاميذ عندما يكونون بصدد نشاط يتطلب منهم تذكر معلومات معينة مثل: الأسماء والتواريخ والقواعد وهذه الاستراتيجية تنقسم الى:

الترديد أو التسميع:

وهي عملية يقوم بها التلميذ محاولة منه لاسترجاع ما حصله من معلومات أو اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة اذ تبين للمتعلم بمقدار ما أجاده من حفظ وتجدد لديه الحافز على بذل الجهد وعلى المزيد من الانتباه في الحفظ وهذا يعود لما يشعر به المسمع من متعة النجاح او من ألم الخيبة ويبدأ المتعلم في عملية التسميع بعد فهم المادة واستيعابها.

(الأحمد،1996، ص76).

ويكون ذلك من خلال إعادة الفكرة والاحتفاظ بها وتتمثل في محاولة تسميع أو ترديد المادة المراد حفظها عدة مرات الى أن يتم حفظها والتمكن منها وقد يعوض الترديد والتسميع

بالكتابة في بعض الأحيان وعادة ما يفضل التلاميذ اللجوء الى هذا النوع من الاستراتيجية في الحفظ لأن اكتسابها وتطبيقها ليس بالأمر الصعب.

وهذا النوع من الاستراتيجية اقل الأنواع فعالية في الحفظ والتذكر خاصة اذا اعتمد فيه على مجرد الحفظ الالي للمعارف دون محاولة ربطها للمعلومات السابقة للتلميذ أي عدم ضم وادماج و استغلال المعلومة الجديدة في البناء المعرفي السابق له .كما يتمثل في محاولة تسميع او ترديد موضوع الحفظ عدة مرات الا أن يتم حفظها ، ومهما يكن فان حفظ المعلومات لا غنى عنه ، وينتج عن التسميع تعلم أنواع مختلفة من الاستجابات التي يمكن أن تعتبر أبقى في الذاكرة .و التسميع يفوق التعلم بطريقة القراءة المحضة ويتمثل في إعادة تكرار المعلومات التي يريد تذكرها بصوت مرتفع أو منخفض حسب المتعلم وطريقته في الحفظ.

(علام،2004،ص 134).

استراتيجية الربط:

تسمى كذلك استراتيجية السلسلة ومضمونها حيث يقوم المتعلم بربط المعلومة أو الفقرة الأولى بالفقرة الثانية التي يراد الاحتفاظ بها والفقرة الثانية بالثالثة وهكذا وتمثل كذلك كمحاولة احداث ارتباط بين المادة المراد حفظها وبين ما هو موجود في بنيته المعرفية بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة أو بنظام معرفي معين كما أنها تحتوي على إعادة تجميع وربط الأفكار وهذا لجعلها في وحدات كبيرة ذات معنىوهويؤكد بذلك على مبدأ هام هو تنظيم التعلم، ويعد التجمع سلسلةمن وسائل استخدام التذكر.

(عطية،2005، ص98).

وهذه الاستراتيجية تكمل العنصر الناقص من الاستراتيجية الأولى وهو إعادة ادماج المادة المحفوظة ضمن بناء فكري مما يسهل الاحتفاظ بها أطول مدة ممكنة.

استراتيجية التصنيف:

في هذه الاستراتيجية يقوم المتعلم بتصنيف ووضع المواد والمعارف التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة، وقد أوضحت أن المتعلم يقوم فيها بوضع الأشياء في مجموعات والتعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المختلفة وأن يلخص ما يمكن ملاحظته (قطامي،2001، ص140).

وهو محاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المعلومات الفئوية المكونة للبناء المعرفي وهذا لتسهيل توظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة.

(الأحمد،2010، ص95).

يساهم التصنيف في جملة من الوظائف أهمها:

-تساعد على تبسيط البيئة ومن ثم استيعاب معظم محدداتها من خلال عملية التعميم التي يجعلها تكون مفهوم الشجرة.

-التصنيف يساعد على اكتشاف الأشياء المماثلة والأشياء المختلفة.

-يسمح التصنيف باستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة.

ب/استراتيجية التلخيص:

عبارة عن تلخيص ودمج الأفكار والمعلومات والدروس مع بعضها البعض واحالتها الى مادة متكاملة ويمكن الحصول منها على تشكيل وتمثيل مجرد المادة الدراسية.

وهي تحويل الدروس الى عناوين تلخص وتعرف بمحتواها ووحداتها، وتساعد هذه الطريقة على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة

والتعرف على الأفكار الرئيسية التي قد تكون مذكورة بطريقة صحية او ضمنية، ويكون التلخيص بعد كل فقرة تقرأها تحتاج الى جملة او عبارة تلخص الأفكار الأساسية التي وردت فيها ثم تطرح سؤالا عن المادة في هذه الفقرة.

وفي التلخيص علينا باتباع تنظيم هرمي حيث نضع الأفكار الأساسية في القمة ومنه نتفرع في الأفكار الجزئية، وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيما وتبسيطا مما يساعد او يسهل استرجاعها وتذكرها.

(عبادة، 2001، ص16)

حيث يتعلم التلاميذ من خلال التلخيص الربط بين الموضوعات من خلال إيجاد الصلة بين الأفكار وتمييز بين ما هو أساسي فيها او ثانوي في أي موضوع من تلك المواضيع التي يتعلمونها.

(صقر، 2005، ص 49-50)

من خلال ما سبق نرى ان تصنيف استراتيجيات التعلم يعتمد على طريق انتهاج المتعلم لهذه الاستراتيجيات في المجال المدرسي: أولا في استراتيجيات الحفظ والتذكر مقسمة الى ثلاثة استراتيجيات فرعية متمثلة في الترديد او التسميع او المراجعة وهي اهم عملية يقوم بها التلميذ اثناء عملية تعلمه اذ تساعده عملية التسميع على الانتباه في الحفظ بعد فهمه للمادة واستيعابها. والترديد ان يردد ويعيد ما يجب حفظه عدة مرات ليتمكن من تلك المعلومة، وقد يعوض الترديد والتسميع بالكتابة أحيانا وهذه الاستراتيجيات تستخدم في الحفظ لان تطبيقها هو بالأمر السهل.

وفي استراتيجيات الربط يحاول التلميذ ان يربط معارفه السابقة بالمعارف المكتسبة حديثا وتجميعاها في وحدات كبيرة ذات معنى وهذه الاستراتيجية تكمل الاستراتيجية الأولى، وفي استراتيجية التصنيف يتم وضع المعارف من قبل التلميذ او المتعلم في قوائم ضمن معلومات

والتعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المختلفة، وبعد هذا تأتي استراتيجية التلخيص فيها التلميذ ويترجم افكاره ودروسه الى مادة متكاملة، وهذه الطريقة تساعده واستيعاب أكثر للمعلومات.

ج/ استراتيجية التنظيم:

يقصد بها تنظيم المحتوى المعرفي الذي تتضمنه المعلومات التي قدمها المعلم و تتضمن استراتيجية التنظيم على أمثلة و أشكال تدرج المحتوى و المخططات

(الحيلة، 1998،ص 105).

يتوقف التنظيم في قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعليمي على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تعلمها و ترتكز على اختيار المعلومة وفق طبيعتها و فئتها تحديد ما اذا كانت معلومات أساسية أم ثانوية و تكوين علاقات بين مختلف المعلومات وهذا بهدف حفظ المعلومات ضمن بتاء سابق.(viau، 1994،فيو).

إن عملية التعلم تكون أفضل إذا كانت المادة الدراسية منتظمة في تقديمها و في الانتقال من موضوع فرعي إلى موضوع فرعي آخر، وقد أثبتت الأبحاث في موضوع سيكولوجية الإدراك أن المواد الدراسية المنتظمة و الواضحة لها تأثير ايجابي على سهولة حفظها و اعادة تذكرها و استرجاعها، فالتنظيم هو استراتيجية تساعد وتزيد من فعالية التعلم وتزيد مخزون الفرد و إن المادة المنظمة تنظيما جيدا تعتبر أسهل للتعلم و أكثر مساعدة للتذكر .

(قطامي يوسف، 1998).

كما يجب أن تنظم المواد و الخطط التي تستعمل في الموقف التعليمي بشكل يجعلها حية و غنية بالمعنى وذات مغزى من وجهة نظر التلميذ، بمعنى أن التلميذ إذا استطاع أن ينظم المواد و المعلومات التي يتعلمها فإنه سوف يضفي عليها نوعا من الجدة والتفسير و بهذا

يمكنه التعبير عما جاء فيها من أفكار بأسلوبه الخاص وأن يطورها يحللها ويجعلها أقرب إلى فهمه ومستواه الفكري لأنه لا يستطيع أن ينظمها إذا تمكن من فهمها واستيعاب المغزى و المعنى من المقرر

(غبيان، 2001)

وأن استراتيجية التنظيم تزيد مواد التعلم الجديدة معنى وذلك بإضفاء بنيات تنظيمية عل الأفكار البسيط و المعقدة وأن تنظيم المادة و المعلومات يساعد في تعلم المادة بشكل هرمي أو ترتيبي وتكون مفيدة في حال وحدة البيولوجية كتصنيف فصائل الحيوانات.

(عدس، 1999،ص 85).

من خلال ما قدمنا نستطيع القول أن استراتيجية التنظيم تتوقف على قدرة التلميذ أو المتعلم على تنظيم التعلم لديه وتكوين علاقات بين مختلف المعلومات وهذا بهدف حفظ المعلومات ضمن بناء سابق عندكما يجب أن تنظم المواد بشكل يجعلها تثير انتباه المتعلم للحصول على التعلم وتكون مفسرة أكثر للموقف التعليمي الذي يكون فيه التلميذ لأن التلميذ لا يستطيع فهم أو تفسير المعلومة ألا إذا تمكن من تنظيمها تنظيما جيدا.

استراتيجية التخطيط :

يقوم المتعلم بمسؤولية كاملة في مواقف التعلم أذ يقوم بالتخطيط لها و اختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية و المجموعات التي يتعامل معها ونعني بالتخطيط وضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم، وتظهر من خلال تحديد المتعلم لأهدافه أو لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها.

(بوسنة، 2007،ص 39).

وتتضمن استراتيجية التخطيط عدة مهارات قبل و أثناء وبعد القيام بأي نشاط تعلمي .و قبل النشاط يجب أن يضع التلميذ الخطوات و الطريقة و الاستراتيجية اللازمة و القواعد التي يجب تذكرها و التعليمات الواجب اتباعها و تحديد الزمن و الأهداف و القواعد الأساسية التي تمثلها

(دعرور، 2002)

أما أثناء النشاط فيجب على المتعلم أن يعبر الاهتمام لتقدمه في عملية التعلم وعن عمليات التفكير التي يقوم بها وعن إدراكه لسلوكه ، وتحديد موقعه من الاستراتيجية التي اتفق على أدائها ، ويحدد ما المعرفة السابقة التي بإمكانها أن تساعده في مواصلة مشواره نحو تحقيق الهدف وفي أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره وماذا عليه أن يعمل أولا ولماذا يقرأ هذا الجزء وكم من الوقت يلزمه لإنجاز مهامه أما بعد القيام بالنشاط فإنه سوف يقوم بحصر مأتم أنجازه و التطرق لاحقا إلى رسم خطة جديدة لأعمال أخرى

،(العتوم، 2005).

*أهمية التخطيط للتلاميذ:

-للتخطيط وظيفة دافعية في التحصيل للتلاميذ، حيث أن التخطيط يساعد التلميذ على توجيه سلوكه وانتباهه، فالتلميذ المنتسب إلى تحقيق أهدافه و يقلل من الجهد الضائع.

-يساعده على تحديد الأدوار التي يمكن أن يليعها التلميذ أثناء تنفيذ الإجراءات حيث لا تكون مشاركته في الأمور بطريقة عشوائية .

-يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث المراعة لمنطق التلميذ و منطق المادة .

–يراعي التخطيط مستوى نمو التلميذ ويسهل عملية التعلم من حيث تحديد الأبنية المعرفية بالتخطيط في تقدير الزمان اللازم لإنجاز الأعمال وتنشيط المعارف السابقة وإلقاء نظرة عليها من أجل الاستعانة بها في ترسيخ المعارف الراهنة .

(أبو علام، 2004 ص 137).

هـ/استراتيجية مراقبة الذات:

هي عملية يقوم من خلالها التلميذ بمراقبة وتفحص ما أنجزه فيقيس الفرق بين الهدف المسطر و النتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه و البناء و التعديل في الخطة .

(بوسنة، 2007،ص 39).

حيث يراجع المتعلمون أنفسهم بالتنظيم الذاتي من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطى حثيثة نحو الهدف الذي سطروه لأنفسهم و لمشوارهم الدراسي ،وكيفية سيرهم للوصول لذلك الهدف .وقد يعدلون من استراتيجياتهم أذا كان ذلك ضروريا. والغرض من مراقبة الفهم هو معرفتهم ما يعرفون ومالا يعرفون .واحدى الاستراتيجيات التي تسهل مراقبة الفهم هي أن يقوموا برسم صورة أو رسومات توضيحية أو إيضاح العلاقات العلة بالمعلول أو طرح الأسئلة قبل بدء الاستذكار أو دراسة موضوع ما يطرحون أسئلة .فمن المحتمل أن يجعل هذا معرفتهم بالمادة معرفة واقعية أي يعرفون فعلا مدى معرفتهم ،وتكون أثناء أداء المهمة إذ يحدد من خلالها المتعلم كيف أعمل؟ ، وهل أنا في المسار الصحيح؟. كيف يمكن أن أكمل؟ .ماهي المعلومات المهمة التي يجب أن اتذكرها ؟ هل تحركت في المسار الصحيح، ماهي الأشياء التي أحتاج الى عملها؟، وتتمثل المراقبة المعرفية في قدرة التلميذ على أن يختار و يستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة و الملائمة لأسلوب تعلمهم و الموقف الراهن الذي يتعلمون من خلاله

.(العتوم وآخرون ، 2005ص 139).

كما يقوم فيها التلميذ بتقدير ذاته و القيام بالتعزيز الذاتي وإدارة محيط المذاكرة، ومراقبة الاستيعاب و الفهم .

(عدس،1999،ص 101).

فالمراقبة يقصد بها متابعة التلميذ المتعلم لكيفية حدوث التعلم عنده حتى يتمكن من مراقبة استيعابه وتحديد ماذا يفعل حيال ذلك .ويتمثل ذلك بنقده لأدائه و تصحيحه لأخطائه التي يرتكبها و قد تشير إلى المكافآت التي يمنحها لنفسه لكنه كلما تطور في أدائه أو بالعقاب الذي يفرضه على نفسه، و تتطلب هذه الاستراتيجية درجات عالية من الوعي و الشعور بالمسؤولية . (دعدور، 2002).

وكذلك هي مراقبة المتعلم لمدى فعالية الخطة التي رسمها و تقييم انجازه و استخراج أهم الأخطاء التي وقع فيها لكي يتفاداها لاحقا فيكون له القدرة على تقويم ذاته و التأمل في مدى صحة ودقة الخطوات التي تم إنجازها والتفحص لمستوى الإنجاز الذي حققه ، وقد تظهر من خلال الاتصال بالأساتذة و المعلمين لمعرفة رأيهم في الموضوع ، وأن يقارن إجابته بإجابة الأستاذ يتعرف على مستواه الحقيقي .

ي/ استراتيجية البناء:

تعرف استراتيجية البناء بأنها طريقة تعلمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط العضو بالوظيفة.

وهي استراتيجية بسيطة وهناك علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة وأخرى موجودة سابقا في التركيب المعرفي له يجد التلميذ نفسه في حاجة الى ربط المعلومات ببعضها البعض أو يستبدل أو يستدل على معلومات انطلاقا من معلومات أخرى أو أن

يتوصل إلى نتائج من خلال بعض المقدمات، كما تعرف بأنها مجموعة طرق تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط عاصمة ببلدها، ويبقى أخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات استراتيجيات البناء إيجاد تعريف بأسلوب خاص لمفاهيم سبق التعرف و التعرض لها .

وتسمح استراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى ، وكذلك هي طرق تعليمية يستعملها التلاميذ أثناء تعلمهم وهي تركز على تأسيس روابط و علاقات بين مختلف المعلومات وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص للقيام بإخراج واستخراج الأفكار الأساسية و أخذ النقاط الهامة أثناء الشرح، و يمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس و تعريف المفاهيم بأسلوب خاص.

(الأعسر، 1989،ص 98).

من وراء ما تقدم من استراتيجيات التخطيط و استراتيجيات مراقبة الذات و البناء ، نستخلص أن التخطيط هو أهم خطوة يقوم بها المتعلم في عملية تعلمه و تدله على أهداف تعلمه قبل البدء بالتعلم متضمنة عدة مهارات متعلقة بالنشاط التعليمي و تعرفه على أي اتجاه سيكمل تفكيره على أساس ماذا ، كما نرى في استراتيجية مراقبة الذات أن المتعلم يقوم يتفحص ما أتم عمله ليرى هل يلجأ للتصحيح أو إعادة التوجيه أو ان كان يحتاج لبعض التعديل في الخطة أو طرح الأسئلة ليتمكنوا من معرفة مدى معرفتهم و مستواها .ويقصد بالمراقبة هنا متابعة التلميذ لكيفية حدوث تعلمه و مراقبته لمدي فاعلية الخطة التي رسمها في البداية ومعرفة أخطائه .

أما إذا تطرقنا لاستراتيجية البناء نستطيع القول أنها استراتيجية تهتم بتأسيس علاقة بنائية بين معلومة وأخرى موجودة سابقا ليبني التلميذ كل معلوماته و ليستدل على معلومات انطلاقا من تلك المعلومة السابقة .

و/ استراتيجية التفكير الناقد:

ينظر إلى التفكير الناقد على أنه استراتيجية تعلم قائمة على حل مشكلة و التقويم ويتضمن حل المشكلة الفحص الناقد للحصول على معلومات مهمة حول المشكلة وربطها بما لدى التلميذ من معلومات سابقة ومن ثم اختيار أفضل الطرق واستراتيجيات كل تلك المشكلة ويتضمن تحليل الأفكار ووجهات النظر من أجل تحديد الأفكار أو مقارنة المواقف المختلفة عند قيام المتعلم باستخدام حل المشكلات و التقويم يكتسب المزيد من الفهم من خلال الاستفادة من المعرفة السابقة و المعرفة الحالية التي اكتسبها ومن ثم يتعلم من هذه التجربة كيفية ظهور المشكلة ، ويتعلم كيفية التغلب عليها و كيفية تقويم الآراء المختلفة ،كما تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل مشكلات و تحليل و تقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير ومعرفة التلاميذ السابقة بالإضافة إلى استخدام العديد من الاستراتيجيات يلعب دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي

.(السيد، 2009،ص 96).

من خلال ما سبق نستخلص أن كل الإستراتيجيات مكملة لبعضها وهذا يعني أنه لا يمكن للمتعلم أن يتخلى عن استراتيجية ما نظرا لأن هذه الإستراتيجيات تساعده في البناء المعرفي لديه وتعلمه كيف يطور و ينمي أفكاره ومعارفه السابقة لأفكار ومعارف جديدة و تقييمه للمعلومات وكذلك تنمي فيه روح العمل و النشاط الذاتي وتنظم له السلوك التعلمي عن طريق تخطيطه للموقف التعلمي وكيفية التعامل مع هذه المواقف التعليمية بأسلوبه الخاص أي بدون الرجوع إلى المعلم في ذلك .

وإن عملية التعلم تكون أكثر تنظيما إذا كانت المادة الدراسية منظمة لما لها من تأثير إيجابي على سهولة حفظ المادة الدراسية وسهولة استرجاعها و استغلالها في المواقف التعليمية التي تواجه التلميذ

3/همية إستراتيجيات التعلم:

نظرا إلى أن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية وعادات الاستذكار و استراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة ازدياد تعقيد المهارات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى.

إن حدوث التعلم يتطلب قدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها حديثا بحيث يتمكن المتعلم من استرجاع المعلومات عند الحاجة لذلك ،أما المعلومات التي لا يتم تذكرها فلا قيمة في التعامل مع متطلبات التعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها و الغرض الأساسي من استراتيجيات التعلم هو أن يصبح المتعلمون معتمدين على أنفسهم.

(بهجت، 2003).

ويمكن تلخيص الأهمية من استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم فيما يلي:

-زيادة انخراط التلاميذ الموهوبين و الضعفاء في العمل على حد سواء أو دمجهم .

_جعل التلاميذ المعرضين للخطر يتعلمون بطرق لديهم تنمي المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم .

-تقديم المساعدة للمتعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.

-الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

-أن يكون التلميذ قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

-يستخدم التلميذ مهارات تفكير عليا تتعلق بما يتعلم.

-يغير التلميذ صورة المعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

-يعزز التلميذ ثقته بنفسه .

(شاهين، 2010 ،ص 15)

إن تعليم الإستراتيجية يقوم على مسلمة هي:

إن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم و هذا يجعل من الواجب و الضروري أن يدرس استراتيجيات التعلم و الدرس على نحو صريح بدءا من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية و أن يستمروا خلال المرحلة الثانوية و التعليم العالي و ينبغي أن يتعلم التلاميذ الإستراتيجيات المختلفة المتوافرة ومتى يستخدمها على نحو و لذلك بدأ الباحثون حديثا في تنمية استراتيجيات تعلم نوعية واستخدموها مع التلاميذ و تركيز كبير على هذه الإستراتيجيات بداية على القراءة ولكنها بعد ذلك طبقت بنجاح على معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات و الفيزياء و الكتابة

.(أبو رياش، 2009,ص 19).

من خلال ما تقدم تبين أن عملية التعلم من العمليات الأكثر تعقيدا تتطلب مستوى عال من الإدراك وكذلك حدوث عملية التعلم يتطلب القدرة على تذكر المعلومات التي يكتسبها التلميذ نظرا لهذا فإن أهمية إستراتيجيات التعلم تكمن على كونها تجعل المتعلم يعتمد على نفسه ونشاطه الذاتي النابع منه وتحقيقه للرضا الذاتي في التعلم ،وهذا من خلال استغلاله لمختلف استراتيجيات التعلم ليكون قادرا على حل للمشكلات التي تواجهه ولا يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى في تزويده بالمعلومات.

4/ الهدف من استخدام إستراتيجيات التعلم :

تهدف إلى استخدام مجموعة من الطرق و المهارات العقلية و الفكرية في تعلم كيفية التعلم وفي كيفية التفكير التي تخول لهم الحصول على أكبر قدر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير و بجهد أقل ، ولذلك يتم تدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات و المراحل التي تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم وتجعلهم عناصر فاعلة و مشاركة في العملية التعليمية والتربوية.

تكمن أهداف إستراتيجيات التعلم في:

-تشجيع التلاميذ على إبداء رأيهم.

-تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي.

-تشجيع التلاميذ على جلبهم بالحلول الجديدة المتنوعة للمشكلات الدراسية.

-القدرة على إعطاء تفسير منطقي للحلول التي توصلوا إليها.

-تشجيع التلاميذ على تبادل الآراء فيما بينهم لإيجاد حلول جديدة و إصدار الأحكام وإعطاء المبررات حول الوصول لهذه الحلول.

-تشجيع التلاميذ على الوصول للنظريات و القواعد والمسلمات بأنفسهم بطريقة الاكتشاف.

-تعويد التلاميذ على البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

-تحقيق الثقة بالنفس لديهم أثناء ممارستهم لعملية التفكير.

-التأكيد على التعلم الذاتي أي تعلمهم بدون رجوع للمعلم أو مصادر أخرى.

-مناقشة مدى جودة الأفكار المطروحة أثناء الدروس

(جابر، 2008،ص، 308).

إن الهدف من إستراتيجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط و التدريب على المهارات و العمليات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم ،وعلى أنها مجموعة من الإجراءات و الطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتي يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي الذاتي و لبناء رصيده الفكري بنفسه ،كما تهدف إلى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته.

(بهجات، 2003،ص 6).

من خلال ما تطرقنا إليه نستنتج أن استراتيجيات التعلم تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه والرفع من مستوى أدائه وتعلمه الذاتي حسب الطريقة التي تناسبه وتساعده على اكتساب أفضل للمعلومات. كما تساعده على تعامله مع المعلومات الجديدة المكتسبة ليطورها و يستغلها أثناء تعلمه وكذلك تعمل على تشجيع المتعلم على تعزيز ثقته بنفسه وقدرته على إعطاء رأيه الذاتي وتعمل على تطوير عملية التفكير لديه و تسهل له عملية الحفظ والتخزين للمعلومات الجديدة لديه إذن استراتيجيات التعلم تساعد المتعلم في تعلم كيفية التعلم والتفكير وذلك عن طريق تنويع المتعلم في استراتيجيات التعلم الجديدة.

5/كيفية اختبار استراتيجيات التعلم:

إن خطوات اختيار الإستراتيجية مهمة للوصول الى مجموعة صغيرة من الإستراتيجيات المقبولة من التلاميذ، يمكن تعلمها ويكون لها دور أساسي في تسيير عملية التعلم .

وهذه العوامل والمتغيرات ذات العلاقة باختيار استراتيجيات التعلم .

أ/المنهاج يقرر الإستراتيجية:

القاعدة العامة الأولى التي تحكم اختيار الإستراتيجية ،هي أن الإستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية، حيث أن المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة ومن ثم الأهداف

المحددة والمهمات التعليمية، وبعد ذلك يقررون أنماط الإستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فعالية.

(أبو رياش، 2000ص 30).

ب/البدء بعد قليل من الإستراتيجيات:

القاعدة الثانية هي البدء و استعمال عدد قليل من إستراتيجيات التعلم (واحدة–اثنان) بدلا من محاولة تقديم عدد كبير من الإستراتيجيات دفعة واحدة ،حيث أكد بعض الباحثين بأهمية البدء باستراتيجية واحدة ثم الانتقال إلى الأخرى بعد التأكد من تعلم الإستراتيجية الأولى بشكل تام.

ج/استخدام مهارات متوسطة الصعوبة :

من القواعد ذات العلاقة باختيار استراتيجية معينة ، ألا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، حيث أن المهارات والمواد التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الإستراتيجيات في تبسيط وتسهيل عملية استعمالها.

(عبيد، 2009،ص 208).

د/استخدام إستراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة:

هذه القاعدة التي تؤخذ في الاعتبار عند اختيار استراتيجية التعلم هي التي تثبت الإستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات وموضوعات مختلفة فإذا كانت مفيدة في الاستيعاب للنصوص الأدبية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، فإن التلاميذ سيكونون أكثر رغبة في تبني الإستراتيجية كجزء منهم لخبراتهم.

(عبيد، 2009،ص 210).

من خلال ما تقدم نجد أن هناك عدة عوامل تتحكم في اختيار إستراتيجيات التعلم فهي تساعد المتعلم على اختيار الإستراتيجية بدقة ما يجعله يستفيد أكثر من تعلمه فقد يستطيع التنويع في الإستراتيجيات وذلك راجع إلى طبيعة المادة المراد تعلمها.

كما تطرقنا إلى أربعة طرق لاختيار الإستراتيجية للتعلم حيث يتم الاختيار عن طريق المنهاج واستعمال القليل من الإستراتيجيات التعلم عوضا من العدد القليل المعتاد الاعتماد عليه وكذلك عن طريق استخدام مهارات متوسطة الصعوبة أي سهلة نوعا ما وأخيرا يتم اختيار إستراتيجيات التعلم عن طريق استخدام إستراتيجيات أخرى يمكن استخدامها في مجالات مختلفة.

6 /التمييز بين استراتيجيات التدريس و استراتيجيات التعلم:

تعني استراتيجية التدريس حسب "كوثر كوجك" خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة وتفادي تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها .

هي مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم وحفظ سيره في درس من الدروس. فالتدريس عملية معقدة عناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة كل خطوة تتأثر بما قبلها وتأثر فيما بعدها.

ومكونات الإستراتيجية يحددها "عطية"(2008) في:

-الإجراءات التي يتخذها المعلم ليسير الدرس وفقا لها.

-الأمثلة والتدريبات والوسائل والمثيرات المستخدمة للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة مسبقا.

-البيئة التعليمية وما يتصل بها من إدارة ومقاعد جلوس وترتيبها ووسائل تعليمية.

(عطية، 2008،ص 105).

أما الخطيب (2003)استجابات التلاميذ بمختلف مستوياتها التي هي ناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها وتحركات المعلم تشكل عنصرا أساسيا في الإستراتيجية كما أنها تعتبر محور استراتيجيات التدريس حتى أن بعض التربويين عرف الإستراتيجية بأنها تتابع منظم ومتسلسل من تحركات المتعلم.

(الخطيب، 2008،ص 24).

استراتيجيات التعلم: يقصد باستراتيجيات التعلم على أنها الأنماط السلوكية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة ، وقد عرفها "فيشيل"(1998)على أنها مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المتعلم لتساعده على التعلم وتكون برؤية ودقة وهذا لرفع مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من عملياته المعرفية التي يقوم بها وتوجيه مبادراته الذاتية وتنظيمها وتقييمها من أجل تحقيق أهداف مهنية.

وعلى أنها تمثل قدرة المتعلم على التخطيط و الوعي وتقييمه لكفاءة تفكيره في حل المشكلات وتنظيم تعلمه.

(الأعسر، 2000،ص 69).

من خلال المعلومات المقدمة سابقا حول الفرق بين استراتيجيات التدريس و استراتيجيات التعلم يتضح أن استراتيجيات التدريس هي خاصة بالمعلم أي هي الإجراءات التي يتخذها المعلم ليسير الدرس وفقا لها للوصول إلى تحقيق التعلم، بينما استراتيجيات التعلم خاصة بالمتعلم وهي مختلف الأنماط السلوكية التي تؤثر في ما تم تعلمه بهدف تحقيق أهداف محددة مسبقا.

7/النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعلم :

تعددت النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعلم ونخص بالذكر أهم النظريات التي فسرت استراتيجيات التعلم فيما يلي: النظرية السلوكية النظرية المعرفية وكذلك النظرية البنائية

ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ ،حيث تقدم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم الطرق التي يتعلم بها التلاميذ بناءا على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية وحتى مخبرية فعند مقارنة هذه النظريات يتضح أن كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديناميكية محددة أو نوعا معينا من المتعلمين، أو بيئة التعلم المتوفرة فالهدف في الأخير هو محاولة دمج كل هذه النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس وخلال الأنشطة الصفية لما يخدم عملية التعلم لدى التلاميذ.

(مصطفى و الجارم، 1979،ص 08).

ويتضح من خلال الجدول(3):التالي أهم نقاط الفرق بين نظريات استراتيجيات التعلم:

وجه المقارنة	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية البنائية
شكل وطبيعة عملية التعلم	المهام التي تستدعي مهارات التفكير الأولية كالتذكر والفهم والتطبيق	حل المشكلات التي تتطلب التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع	حل المشكلات غير المحددة باستخدام مهارات التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق و التحليل والتقييم والإبداع
دور المعلم	يوجه المتعلمين إلى الجواب الصحيح من خلا خلال وسائل واستراتيجيات مختلفة	يتيح للمتعلمين وسائل الربط بين المعارف الجديدة وتلك المكتسبة لديهم	يساعد المتعلمين في اكتشاف وضعيات التعلم والفهم الذاتي عبر طرح الأسئلة المناسبة
دور المتعلم	المتعلم سلبي يتلقى المعرفة ولايتفاعل وإلا عن طريق الاستجابة لمثير خارجي	المتعلم نشط يقوم باستقبال وفهم ومعالجة وتخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة	المتعلم عنصر فعال يبني تعلمه ويفسر ما يستقبله من معلومات بناء على تجربته الشخصية
كيفية حدوث المتعلم	بالاستجابة لمثيرات تتغير أثناء الانتقال إلى وضعيات عامة أو جديدة	باستدعاء المعلومات السابقة واستخدامها في وضعية مختلفة أو جديدة	باستخدام المعارف السابقة في وضعية من سياق الحياة العامة

(مصطفى و الجارم، 1979،ص 08)

وطبقا لمنظور النظرية السلوكية فإنه ينظر إلى التعلم على أنه إكتساب استجابات ويتحقق عبر الاستجابة المتتابعة التعزيز الفوري للسلوكيات المناسبة، وبمعنى آخر أن التعلم يحدث

عندما يعزز سلوك مرغوب فيه بشكل مناسب، وعلى هذا فإن الاهتمام الأول لهذا المنظور هو دراسة السلوك الإنساني الملحوظ في شكل (مثير–استجابة).

فتركز النظرية السلوكية على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات المساعدة للمعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعده استراتيجيات التعلم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربويا. بينما ترى النظرية البنائية أن المعرفة لا يتم تلقيتها بشكل سلبي بل إنها تبنى بشكل نشط عن طريق الموضوع المعرفي، وبناءا على ذلك فإن التعلم البنائي عملية نشطة (أي يعالج المتعلم المعلومات بشكل ذو معنى)،وتراكمية (أي أن المتعلم يبني على المعرفة الجديدة ويربطها بالمعرفة القديمة)، وتأملية (أي أن المتعلم يعكس بشكل واع ما يتعلمه)، وموجهة نحو الهدف(أي أن المتعلم يسعى نحو الوصول لأهداف التعلم)

(زيتون، 2008، ص 32، 33).

وتركز النظرية المعرفية على العملية المعرفية كمصدر للتعلم، كما أنها تأخذ في الإعتبار خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة في تعلمه ومعالجتها، حيث ترى أن التغيرات التي تحدث لدى المتعلم هي تغيرات في عدد الأبنية المعرفية ومستواها، واستراتيجيات التعلم في إلتقاط الخبرة ونوع المعالجات التي يجربها المتعلم والتعديلات والتغيرات في تنظيمها لكي تناسب مستواه وأسلوب تعلمه،وبذلك فقد تغير دور المتعلم وأصبح حيويا، ونشطا وفعالا،ومنتظما ومنتجا للمعرفة

(قطامي، 2013،ص 3، 5).

أما نظريات التعليم فهي عبارة عن نظريات توصيفية ،بمعنى أنها تهتم بوضع أفضل الطرق و الوسائل لإحداث التعلم، أي كيف نعلم التلاميذ مفاهيم ومهارات معينة عندما يكونون مستعدين لتعلمها أي أنها تحتوي على مبادئ لأكثر خطوات التدريس و التعلم فعالية للحقائق، والمفاهيم،والمبادئ أي انه داخل نظرية التعلم توجد طرق لتحقيق أهداف التدريس من خلال استراتيجيات التعلم و التعليم.

(زيتون، 2002،ص 113، 117).

نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تضيف إستثمارا متقدما لما يوجد لدى المتعلم من خصائص وإمكانيات تفاعلية وبيولوجية وعصبية، بحيث ينظر إلى المتعلم نظرة جديدة شاملة وفاعلة توضح قدرته على إدارة عقله بنفسه.

(مجدي ،2007،ص 11).

التعلم المستند إلى الدماغ هو تعلم ميني على وظائف الدماغ حيث يتم التعامل مع المعلومات ومعالجتها في الدماغ الذي يعد مركز التعلم ويختلف من فرد لآخركما يختلف المتعلمين في خبراتهم ومعارفهم وقدراتهم على توظيف أدمغتهم في عمليات التعلم.

(الطيطى ورواشدة، 2013،ص 14-15).

نظرية التعلم المستند إلى الدماغ منهج شامل للتعليم يجعل المتعلم أكثر إنتاجا والمعلمين أقل إحباطا، ويغير نظرتهم الى تلاميذهم، وطالما أن الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية، فإن التعلم سيحدث وهي ليست مدعومة فقط من قبل علم الأعصاب ولكنها مدعومة من أبحاث علم النفس المعرفي.

(زيتون، 2002،ص 113-117).

من خلال ماسبق نستطيع القول أن لكل نظرية منظورها الخاص فنجد النظرية السلوكية ركزت على المثيرات التي تجلب المتعلم للاستجابة وبذلك يحدث التعلم لديه ،وزعمت أيضا على أن المتعلم سلبي يتلقى المعرفة ولا يتفاعل معها، أما النظرية المعرفية فقد اعتقدن أن المتعلم نشط يمكنه القيام باستقبال وفهم ومعالجة المعلومات وإستدعائها وقت مالزم لذلك، كما تناولت كيفية حدوث التعلم فيكون باستدعاء المعبومات السابقة واستعمالها في وضعية تعبمية جديدة او مختلفة وركزت على دور المعلم كذلك على أنه يتيح للمتعلمين وسائل الربط بين المعارف الجديدة والكتسبة لديهم،أما بالنسبة للنظرية البنائية فقد فسرت استراتيجيات التعلم على أساس أن المتعلم هو عنصر فعال وبارز في عملية التعلم يبني تعلمه ويفسر مايستقبله من معلومات إنطلاقا من تجربته الشخصية.

8/علاقة بعض المتغيرات باستراتيجيات التعلم:

أ-علاقة استراتيجيات التعلم بدافعية للإنجاز:

تعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الإنسان بصفة عامة و سلوك المتعلم على وجه الخصوص.وهي تلعب دورا مهما في تنشيط وتوجيه السلوك نحو الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، ومن المؤكد أن الدافعية تعتبر نوعا من التكوينات الفرضية تتضمن الميكانيزمات الداخلية التي تجعل الفرد يفضل نشاط على آخر (مثل أسلوب تعلم على آخر) وتؤثر في قوة استجابته السلوكية وإستمرار السلوك الذي يعبر عن سلاسل الأفعال في إتجاه تحقيق الهدف

(رمضان و الشحات، 2001).

قد ظهرت بعض التوجهات النفسية الحديثة نفسيا لبعض الباحثين:

ارتباط الدافيعة بنوع العمل أو الآداء،فالفرد الذي يكون لديه دافعية لإنتقاء استراتيجية تعلم ما قد لا يكون نفس القدر من الدافعية عندما يؤدي مهمة إبتكارية،هذا من ناحية ومن الناحية

الأخرى فقد صنفت هذه التوجهات الدافعية في ضوء أهداف المتعلمين من أداء المهمة وإعتقاداتهم عن أهميتها إلى نوعين أساسيين:

الدافعية للمتعلمين ذوي التوجهات الدافعية الداخلية يميلون إلى الإندماج أو الإنهماك في المهمة بسبب الإهتمام بالمهمة في حد ذاتها، والإستمتاع بالآداء فيها والتحدي وحب الإستطلاع، وتعلم الصعب والجديد من المعلومات،والتفوق،وهو مايدل على أن أداء المهمة يعتبر غاية في حد ذاته كما أن الفرد يحصل على الإشباع من خلال مايؤديه بالفعل.

(بدوي، 2002، 12)

التوجهات الدافعية الخارجية للمتعلمين ذوي التوجهات الدافعية الخارجية يميلون إلى الإندماج و الإنهماك في المهمة بهدف الحصول على درجات مرتفعة والحصول على المكافآت والسعي نحو إرضاء الآخرين مثل المعلمين والآباء وتحقيق الذات داخل الجماعة وفي إطار العلاقة بين الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم يتضح أن اختلاف مستوى الدافعية بين المتعلمين قد يؤدي إلى تباين إستراتيجيات التعلم.

(الشحات، 2001).

ب-علاقة استراتيجيات التعلم بالصحة النفسية:

تعد الصحة النفسية أمر لا غنى عنه خاصة في وقتنا الحالي، في المؤسسات التعليمية عامة، والمدرسة بصفة خاصة ولقد أدركت المجتمعات المتطورة أهمية الصحة النفسية وأعطتها إهتماما خاصا. حيث نشأت علاقة الصحة النفسية باستراتيجيات التعلم نتيجة لملاحظة الانحراف النفسي أو سوء التكيف لدى التلميذ في المدارس، وضرورة العناية بهم.

(الشرقاوي، 1983،ص 315)

وفي هذا الإتجاه يؤكد "احمد عزت راجح"على أهمية العناية بالصحة النفسية للتلاميذ :" تهتم التربية الحديثة بالصحة النفسية للتلاميذ، ووقايتهم من عوامل الاضطراب الموجودة في كل مدرسة وتزويدهم بأساليب الوقاية منها. ذلك لأن العلم ليس الا سلاحا واحد من أسلحة النجاح في الحياة، وكثير ممن يحملون العلم ولكن تنقصهم الخبرة بالحياة والناس، فلا يستفيدون مما تعلموه أو نفع غيرهم به".

(العيسوي، 2008،ص 182).

يمثل التوافق النفسي الجيد مؤشرا ايجابيا، ودافعا قويا يدفع التلاميذ إل التحصيل من ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات جيدة مع زملائهم ومعلميهم، ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة، والعكس صحيح تماما، فالتلاميذ سييؤوا التوافق يعانون من التوتر ويعبرون عن ذلك بطرق مختلفة كاستجابات القلق أو بمسالك العنف في اللعب، والتمركز حول الذات واستخدام الألفاظ السيئة في التعامل مع الآخرين. وقد يظهر سوء التوافق على شكل اضطرابات سلوكية مثل:الكذب،الميول والإنسحابية،والخجل. وغيرها من المشكلات السلوكية.

(شاذلي، 2001، ص 58-59).

ج-علاقة استراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو مقدار مايكتسبه التلميذ من معلومات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرا بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه اختبارات تحصيلية.

(فطيم، 1989،ص 112).

إن الاستغلال الجيد لإستراتيجيات التعلم من قبل التلاميذ تسمح لهم بتحصيل دراسي مرتفع والعكس صحيح بحيث يعتبر التحصيل الدراسي من أبرز أولويات عمل أية عملية تعليمية

ويتم عن طريق التحصيل معرفة الفعالية الكمية والنوعية للمؤسسات التعليمية هو المحك والمعيار الذي يعتمد عليه في تحديد مدى نجاح البرامج ومدى إستخدام استراتيجيات مناسبة للتعلم. وإن التحصيل الدراسي هو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة للتدريب والمرور بالخبرات السابقة، وتستخدم كلمة تحصيل غالبا للإشارة إل التحصيل الدراسي أو التعليم والتحصيل العامل من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها.

(هنود علي، 2013)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل نستنتج أن استراتيجيات التعلم هي من المفاهيم الأكثر إهتماما في علم النفس المدرسي إذ تمس المتعلم بالدرجة الأولى وتشمل كل ما يقوم به لا كتساب المعارف وهي كل مجموعة الأفكار و الإجراءات التي يستخدمها التلميذ والتي تمكنه من توظيف نفسه بشكل مستقل لإكمال مهمة ما

وفي الأخير يمكننا القول أن على المتعلم التنويع في إستخدام استراتيجيات التعلم قصد تحقيق أهداف تعليمية وتعلمية وبالتالي تحقيق تفوق دراسي عالي.

ونظرا للإجماع الحاصل بين الباحثين في مجال استراتيجيات التعلم والذي مفاده وجود علاقة قوية بين استراتيجيات التعلم من طرف المتعلم ومستوى أدائه وكذلك تفوقه

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية لدراسة

- تمهيد
- الدراسة الاستطلاعية
- مدة الدراسة الاستطلاعية
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة و خصائصها
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية
- حدود الدراسة

تمهيد :

وحتى لا تبطق دراستنا في إطار نظري فقط قمنا في دراستنا بدراسة ميدانية بثانوية عبان رمضان بتيزي وزو من أجل الوصول إلى نتائج صادقة وفي هذا الفصل سوف نتناول معضم نقاط التي تطرقنا إليها في هذا الفصل أين نجد الدراسة الاستطلاعية ، وعينة و منهج دراستنا و اللذين إعتمدنا عليها في الدراسة الحالية و أدوات التي تم استخدامها و ، مناقشة و تحليل نتائج التي توصلنا إليها بعد تطبيق مقاييس دراستنا و نختتمها بخلاصة الفصل .

1:الدراسة الاستطلاعية:

هي عملية جمع البيانات من عينة محددة من الناس أو المجتمع بشأن معين أو هدف محدد ، و تتضمن هذه العملية إستخدام أساليب مختلفة لجمع البيانات مثل الإستبيانات و المقابلات المباشرة و الملاحظات ، من خلال هذه الأساليب يمكن الباحثين الحصول على معلومات خاصة بالإهتمام و الميولات و الرؤى و التصورات و المعرفة و المقترحات و التوصيات لمجموعة محددة من الناس أو المجتمع.

(العربي فرحاني ، 2012 , ص 79)

تمت الدراسة الاستطلاعية في ثانوية عبان رمضان لولاية تيزي وزو كانت أول وجهة لنا إلى تللك المؤسسة في تاريخ 2024/04/29 أين قمنا بمقابلة مدير المؤسسة و قمنا بعرض موضوع دراستنا عليه لمعرفة عدد التلاميذ السنة الثانية في تللك المؤسسة وتقبل هذا البحث و فتح أبواب المؤسسة للإجراء هذه الدراسة و أدلنا بكل معلومات المطلوبة ، فقمنا بأخذ موعد من أجل تطبيق المقاييس دراستنا يوم 2024/05/2 .

- حيث تهدف الدراسة الاستطلاعية الى:
- بناء أدوات الدراسة
- التحقق من الصدق والثبات أدوات القياس
- التجريب أدوات القياس على عينة الدراسة

منهج الدراسة:

إعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي باعتباره الأكثر لاستخداما في علم النفس و علم اجتماع و التربوي لكونه الأنسب لهذا البحث يعبر عن الظاهرة المراد دراستها تعبيرا كيما و كيفيا ، لكون أهميته لا تقف عند حد جمع المعلومات و حدولة البيانات و إنما يهدف إلى تحليل الظاهرة و كشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها و الوصول إلى استنتاجات تساهم في تحسين الواقع و تطويره.

(محمد عبيدات و آخرون، 1999 ص 46)

2-مجتمع الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة الحالية تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بثانوية عبان رمضان دون استثناء الى التخصص الذي يدرسونه ولقد بلغ حجم عينة الدراسة (70) تلميذا و تلميذة على مستوى 3 أقسام في السنة الثانية في تللك مؤسسة والجدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس .

الجدول (4) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	32	45,7
الإناث	38	54,3
المجموع	70	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة تكرار إناث 38 بالنسبة مئوية 54,3 %أكبر من نسبة تكرار الذكور32 بنسبة مئوية 45,7 %

4- وصف أداة الدراسة :

مقياس أنماط التفكير لستير برج وواجنر1992 :

- لقد تم إعداد هذه القائمة عام 1992 من طرف ستيرنبرج وواجنر لتقيس ثلاثة عشر أسلوب في ضوء نظرية ستيرنبرج كما أن القائمة تتكون من خمسة و ستون بند أو فقيرة موزعة بطريقة عشوائية بنسبة خمسة ود لكل أسلوب التي تتمثل في :
- الأسلوب الهرمي وهو طريقة لتنظيم الأفكار و المعلومات بشكل هرمي ,حيث يتم ترتيب الموضوعات من الأكثر عمومية الى ألاكثر تفصيلا.
- الأسلوب التنفيذي يتميز بالقدرة على اتخاذ قرارت سريعة و فعالة ويهتم بالنتائج و الإنتاجية.

- الأسلوب العالمي يميل الأفراد في هذا النمط الى رؤية الصور الكبيرة و يفضلون التفكير في المفاهيم العامة و التوجهات و يميلون الى فهم العلاقات بين الأفكار بدلا من التركيز على التفاصيل الدقيقة.
- النمط المحافظ يتميز بالحذر و التاني يفضل هؤولاء اتباع الطرق التقليدية و التأكد من المخاطر قيل اتخاذ أي خطوات جديدة و يعتمدون على الخبرات السابقة .
- من الأسلوب الداخلي هو الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات و يفكر في الأمور بصفة خاصة حيث يتضمن ذللك الامل الذاتي تحليل المشاعر و استنتاج الأفكار من خلال التجارب الشخصية.
- النمط الخارجي يشير الى أنماط التي تعتمد على التأثيرات و العوامل الخرجية مثل الثقافة و المجتمع يتميز بتفاعله مع البيئة المحيطة.
- النمط الملكي يعبر عن النظام حكم مركزي يتولى فيه المللك السلطة و غالبا ما يتمتع بسلطات واسعة
- الأسلوب الأقلي يعبر عن تركز السلطة أو التأثير في مجموعة صغيرة من الأفراد او النخبة و يتخذ القرارت الرئيسية بواسطة هؤلاء الأفراد مما يؤدي ألى تهميش الاخرين.
- الأسلوب الفوضوي يشير الى نظام يتميز بعدم وجود سلطة مركزية أو هيكل تنظيمي واضح يعتمد على حرية الافراد في اتخاذ القرارات مما يؤدي الى عدم الاستقرار و عدم التنسيق بين الاعظاء.
- الأسلوب التشريعي هو نظام يعتمد على وضع القوانين و اللاوائح التي تنظم سلوك الأفراد و المؤسسات ويتميز بوجود هيئات تشريعية تدير العملية القانونية و تضمن التوافق مع المعايير المجنمعية.
- الأسلوب الحكمي و يشير الى نطام يتسم بالسلطة المركزية و التوجيه من قبل جهة معينة غالبا ما تكون حكومة أو هيئة وادارية .و يركز على اتخاذ قرارات الاستراتيجية و ضمان تنفيذها بفعالية من خلال هيكل تنظيمي واضح.

الأساليب	العبارات	الأساليب	العبارات
التشريعي	49-32-14-10-5	الهرمي	56-33-25-19-4
التنفيذي	39-31-12-11-8	الملكي	60-54-50-43-2
الحكمي	-51-42-23-20 57	الأقلي	-52-30-29-27 59
العالمي	61-48-38-18-7	الفوضوي	-47-35-21-16 40
الحكمي	57-51-42-23-20	الداخلي	63-55-37-15-9

العالمي	61-48-38-18-7	الخارجي	46-41-34-17-3
المحلي	62-44-24-6-1	المتحرر	-64-58-53-45 65

، بالإضافة إلى كل فقرة تقابلها سبعة درجات يختار كل فرد العينة إجابة واحدة و إجابات : لا تنطبق . لا تنطبق إطلاقا . تنطبق بدرجة كبيرة . لا تنطبق بدرجة صغيرة. لا أعرف . تنطبق بدرجة صغيرة . تنطبق بدرجة كبيرة . تنطبق تماما. يقابها مفتاح تصحيح : 1.2.3.4.5.6.7 .وعليه تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد على أسلوب 5 درجات و أقصاها 35.

مفتاح التصحيح :

لاتنطبق	لاتنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
1	2	3	4	5	6	7

وقد تمتعت القائمة خصائص سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية و كذللك في البيئة العربية بعد ترجمتها من طرف أحمد الدردير و عصام علي وعليه تم التأكد من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية وكانت مقبولة.

مقياس أمال بن يوسف مقياس إستراتيجيات التعلم:

يتكون من 44 بندا مقسم إلى بعدين هما :

إستراتيجيات التعلم المعرفية (22) بند :استراتيجيات التعلم المعرفية تشير الى الطرق و الأساليب التي يستخدمها المتعلمون لمعالجة المعلومات و تنظيمها و استرجاعها وتشمل التلخيص و التنظيم و التخيل و التكرار .

و إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (22) بند : هذه الاستراتيجية تتعلق بالوعي و التحكم في العمليات التعلم الخاصة بالمتعلم تشمل التخطيط و المراقبة و التقييم و التعديل .

وكما نجد كل فقرة تقابلها إجابات : أبدا. نادرا. أحيانا. في الغالب. دائما . بمفتاح التصحيح : 1.2.3.4.5 .

مفتاح التصحيح :

أبدا	نادرا	أحيانا	في الغالب	دائما
1	2	3	4	5

الصدق مقياس: تم الاعتماد على نوعيو من الصدق هما الصدق التميزي و الصدق البنائي

التميزي: من بين مفاهيم الخاصة بصدق أدوات القياس هي أن تكون الأداة قادرة على التميز بين طرفي الخاصية أي تمييز بين الأداء القوي و الأداء الضعيف لدى الأفراد العينة

البنائي : قوة إرتباط فقرات الاستبيان مع المحور الذي ينتمي إليه و يتم اختبار بحساب معامل الارتباط بيرسون لكل فقيرة من فقرات الاستبيان مع متوسط الكلي المحور الذي ينتمي إليه الفقرة

متن المقاييس : وهو الجزء الرئيسي من المقاييس و تتضمن الجزء الأول من المقاييس المعلومات العامة المتعلقة ب التعليمة و الجنس و العمر .

وأما الجزء الثاني يتضمن فقرات المقاييس لكلا المقيسين.

بعد التعريف بموضوع الدراسة و أهميته لتحفيز المبحوث للإجابة على الأسئلة المقاييس شرحنا طريقة الإجابة و قمنا باعطاء أمثلة توضيحية أمام تلاميذ مع التأكيد على ضرورة الإجابة بجدية و موضوعية و تترك مهلة من الوقت للإجابة على جميع الفقرات فكانت جميعها مفهومة و كان الوقت المستغرق 25الى 30دقيقة .

- **الأساليب الاحصائية :**

اعتمدنا في الدراسة الحالية على أساليب الإحصائية التي تتمثل في :

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار الفروق(ت)

حدود الدراسة :

هي الحواجز و الحدود التي الزمت الباحث بشكل اجباري بالوقوف عندها و هناك حدود يجب على الباحث الوقوف عندها و عدم تخطيتها و التي تتمثل في :

- الحدود الموضوعية يتوفر هذا النوع من الحدود في أي بحث علمي حيث يتم تحديد موضوع البحث بدقة و متغيرات و هذه الخطوة الصعبة و التي هي تحديد موضوع البحث العلمي.
- الحدود الزمنية و المكانية وقت وزمان و مكان تطبييق البحث العلمي و هذا الشيئ صعب نظرا لوقت الضيق الذي يمنحه مدير المؤسسات من اجل مقابلة التلاميذ و تطبيق البحث عليهم.
- الحدود البشرية وهي العينة التي تطبق عليها البحث فهناك من يرفض المقابلة او تقديم لهم مقاييس الدراسة .

الفصل الخامس: تفسير وتحليل النتائج الدراسة

- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى
- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية
- عرض و تفسير نتائج الفرضية الثالثة
- خلاصة الفصل

تمهيد

وفي هذا الفصل سوف نعرض تفسير و تحليل نتائج فرضيات بحثنا التي تمثل في الفرضية العامة التي هي أنماط التفكير و علاقته باستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي و الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير أما الفرضية الثالثة التي هي تنص أيضا على وجود فروق دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي .

1- من أجل التوصل الى استنتاجات علمية دقيقة حول فرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون وبتالي توصلنا الى نتائج التالية:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي. ولتحقق من صحة الفرضية قمنا بستخدام معامل الارتباط بيرسون من اجل التحقق من صحة الفرضية.

الجدول رقم (5) يمثل نتائج تحليل معامل بيرسون لعلاقة أنماط التفكير باستراتيجيات التعلم.

العينة	متغيرات	المتوسط الحسابي	إنحراف المعياري	مستوى دلالة	قيمة بيرسون	قيمة SIG	القرار
70	أنماط التفكير	241,31	23,39	0,01	0,355	0,03	لا توجد علاقة دالة
	إستراتيجيات التعلم	127,38	23,82				

يتضح من الجدول (6) انه لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مقياس أنماط التفكير و مقياس إستراتيجيات التعلم حيث نلاحظ متوسط الحسابي لأنماط التفكير يبلغ (241,31) ذوي إنحراف معياري (23,82) وأما بالنسبة المتوسط الحسابي الخاص باستراتيجيات التعلم يبلغ (127,38) ذوي إنحراف معياري (23,34) .حيث بلغت قيمة

بيرسون(0.355) عند مستوى دلالة (0,01) بين أنماط التفكير و إستراتيجيات التعلم هي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة المعتمد أي (0,355 أكبر من 0,01) وبالتالي لم تتحقق الفرضية .

تفسير نتائج الفرضية الأولى :

ويمكن تفسير ذللك في عدم وجود علاقة واضحة بين أنماط التفكير و إستراتيجيات التعلم . هو أن الأنماط الفردية التفكير قد تكون مرتبطة بالخصائص الشخصية و التفضيلات الشخصية و أكثر منها مرتبطة بطرق التعلم المحددة ، على سبيل المثال شخص يفصل التفكير اللوجسي و المنطقي قد يستخدم إستراتيجيات تعلم مختلفة عن شخص يفضل التفكير الإبداعي و العاطفي و بدل ذللك على أن تلاميذ عينة الدراسة يختلفون في تفصيلهم للأنماط التفكير و تتفق هذه النتيجة مع نظرية "هاريسون و براميسون " (1982) التي ترى أن الأفراد يختلفون في أنماط تفكيرهم المفضلة و أن لديهم بروفيلات من الأنماط التفكير لدى الأفراد يختلفون في أنماط تفكيرهم المفضلة .، وأن لديهم بروفيلات من الأنماط التفكير لدى الأفراد من بينها مبدأ الإختلاف الأفراد في قوة تفضيلهم للأنماط التفكير و ما هو لدى فرد من أساليب غير الذي يوجد عند الأخر . ووافقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة :

-دراسة السيعي (2001) حيث طلقت الدراسة على عينة تم إختيارها بطريقة عشوائية قواهما (181). طالب و طالبة كما إعتمد على قائمة أنماط التفكير لستيرنبرج وواجنر ترجمة ابو هاشم و توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المتغيرين.

- ومن جهة أخرى نجد دراسة القحطاني (2014) حيث قام بتطبيق مقياس العبوني (2008) لا ستراتيجيات التعلم على عينة الدراسة (212) من طالب و طالبة لدى طلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني و قد وصلت النتائج الى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين.

- و أما بالنسبة لدراسة الدردير (2004) لا تتفق مع دراستنا الحالية ، حيث طبق مقياس أنماط التفكير و العوامل الخمسة في الشخصية لعينة الدراسة تكونت من (172) طال و طالبة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود علاقة موجبة أي أنه توجد علاقة ارتباطية بين المتغيرين.

كما أيضا وضحت نتائج دراستنا الحالية أن التلاميذ يختلفون في تفضيلهم لإستراتيجيات تعلمهم ، فهناك من يفضل إستخدام إستراتيجيات معرفية و هناك من يفضل إستخدام ما وراء المعرفية و هناك العديد من طرق التي هي التخطيط أو المراقبة الذاتية ، أو أسلوب

التلخيص وغيرها من طرق التعلم وهناك عوامل أخرى ساهمت بشكل أخر في إستخدام التلاميذ لمختلف الطرق كإلقاء و إملاء التي يمكن أن تحفز تلاميذ على إستخدام مهارات التعلم النشط الذي يعتمد فيه التلاميذ على نفسه في جمع معلومات يضاف إلى ذللك المناهج الدراسية كثيرة العدد و المكثفة ذات الطبيعة المملة إلى جانب طرق التقويم المتبعة إلى تركز على قياس قدرة طالب على الحفظ والأسئلة و إختبارات ذات مستوى ضعيف و منخفض من التفكير لا تتطلب سوى تذكر الإجابة هذه العوامل تدفع الكثير من تلاميذ إلى تبني أسلوب للتكيف للتعلم إذ أكد كولب (2005) أن إستراتيجيات التعلم تتشكل من خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص بيئاتهم على خمس مستويات و هي (نوع الشخصية .و التخصص التعليمي و المهني الحالي .و القدرة على تأقلم) إذن يعني ذللك أن الأفراد قد يستخدمون إستراتيجيات متنوعة للتعلم بغض النظر عن أنماط تفكيرهم الشخصية .

مما يدعم أهمية توجيه الإهتمام نحو التعزيز مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية في البيئات التعليمية.

2- ثانيا نجد الفرضية الثانية التي تقر على وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي قمنا بحساب أبعاد أنماط التفكير بمعامل T وكذلك حسبنا معامل ارتباط بيرسون من أجل معرفة معامل ارتباط في أنماط التفكير تبعا للجنس.

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتغير الجنس. أجل التحقيقي من صحة الفرضية قمنا بحساب :

الجدول (6): يمثل نتائج تحليل أبعاد أنماط التفكير حسب مقياس ستيرنبرج وواجنر :

أنماط التفكير	الجنس	متوسط الحسابي	إنحراف معياري	فروق متوسطات	قيمة T	مستوى دلالة	القرار
التشريعي	ذكور	19,46	4,56	0,36	0,37	DL=68, 0,05=& SIG=0, 07	,غير دال
	اناث	19,10	3,47				

تنفيذي	ذكور	18,53	4,89	83،1	0,74	0,46	غير دال
	إناث	19,36	4,89				
تحكيمي	ذكور	17,78	4,55	1,37	1,32	0,18	غير دال
	إناث	19,15	3,89				
عالمي	ذكور	18,84	4,32	1,39	1,20	0,19	غير دال
	إناث	20,23	4,32				
محلي	ذكور	17,34	4,29	0,84	0,86	0,39	غير دال
	إناث	18,18	4,97				
متحرر	ذكور	19	5,06	1,05	0,87	0,38	غير دال
	إناث	20,05	5,44				
محافظ	ذكور	19,25	5,48	0,27	0,21	0,83	غير دال
	إناث	19,25	4,04				
هرمي	ذكور	19,52	5	0,15	0,14	0,88	غير دال

	إناث	19,31	4,46				
ملكي	ذكور ——— إناث	18,15 ——— 20,18	4,04 ——— 4,34	0,15	0,64	0,51	غير دال
أقلي	ذكور ——— إناث	19,18 ——— 19,05	4,74 ——— 4,89	0,65	0,94	0,35	غير دال
فوضوي	ذكور ——— إناث	18,78 19,68	4,50 ——— 4,37	1,13	0,80	0,42	غير دال
داخلي	ذكور ——— إناث	19,87 ——— 19,23	4,02 ——— 4,08	0,90	0,63	0,52	غير دال

أنماط التفكير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
خارجي	ذكور اناث	19,81 19,65	5,15 4,78	0,63	0,13	0,89	عير دال

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير بناءً على المتغير الجنس، فهذا يعني أنه لا يوجد اختلافات إحصائية قابلة للتفسير بين الجنسين فيما يتعلق بأنماط التفكير.

الجدول (7): يمثل نتائج تحليل معامل بيرسون لأنماط التفكير بمتغير الجنس

العينة	المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	مستوى دلالة	قيمة sig	درجة الحرية	قرار إحصائي
70	أنماط التفكير	ذكر 32 إناث 38	238,96 243,28	21,36 25,09	0,767	0,05	0,445	68	غير دال

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بمتغير الجنس حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي لذكور (238,96) ذوي إنحراف معياري (21,36) أما بالنسبة المتوسط الحسابي الاناث يبلغ (243,28) ذوي إنحراف معياري (25,09) . حيث بلغت قيمة (T= (0,767 عند مستوى دلالة (0,05) ،حيث قيمة SIG = 68 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة و بالتالي لم تتحقق الفرضية.

تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تشير فرضية البحث إلى وجود فروق دالة في أنماط التفكير لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتغير الجنس و لإختبار صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات التلاميذ لكل الجنسين كما هي موضحة في الجدولين السابقتين ، ومن خلال النتائج توصلنا إلى أن لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة المدرسة تبعا للجنس في مختلف أنماط و هنا نجد دراستنا إتفقت مع دراسة:

- دراسة الزغبي سنة (2007) هدفت إلى إستقساء أنماط التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في مختلف المواقف و علاقته بمتغير الجنس ، و خيرت

عينة عشوائية بسيطة قوامها (140) طالبا و طالبة من الكليات العلمية و الكليات الانسانية شكلت نسبة 13% من مجتمع الدراسة و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعتماد على منهج الوصفي التحليلي و أظهرت نتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بمتغير الجنس.

- كما نجد دراسة عبد العزيز (2012) تتفق مع دراستنا الحالية حيث قام بدراسة من أجل معرفة أن يوجد هناك فروق بين الجنسين في أنماط التفكير حيث أخذ عينة عشوائية بسيطة قوامها (250) طالب و طالبة و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعتماد على منهج الوصفي التحليلي و أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير بمتغير الجنس.
- ونجد دراسة بكار (2013) التي لم تتفق مع دراستنا ، هنا قام بدراسته في جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان اختار عينة عشوائية قوامها(220) طالبا و طالبة و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعتماد على المنهج الوصفي التحليلي و أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين أنماط التفكير تبعا بمتغير الجنس.

3- وأخيرا نتجه الى الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي من اجل التحقيق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل T ومعامل ارتباط بيرسون من أجل معرفة دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم تبعا للجنس.

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق دالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي.من التحقق من الفرضية قمنا بحساب اختبار الفروق من أجل التحقق من صحة الفرضية.

الجدول (8): يمثل أبعاد استراتيجيات التعلم حسب مقياس بن يوسف أمال

استراتيجيات التعلم	الجنس	متوسط الحسابي	الانحراف معياري	فروق متوسطات	قيمة T	مستوى دلالة	قرار
المعرفية	ذكور	67	11,77	2,82	1,33	DL=68 (0,05=&) SIG=0,91	غير دال
	إناث	63,23	11,73				

ما وراء المعرفية	ذكور	64,84	12,75	1,37	1,37	0,27	غير دال
	إناث	60,39	14,10				

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أبعاد استراتيجيات التعلم أبعاد المعرفية وما وراء المعرفية لا يوجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ و بالتالي لم تتحقق الفرضية.

الجدول (9) : يمثل نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لمتغير استراتيجيات التعلم

العينة	المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	مستوى دلالة	قيمة SIG	درجة الحرية	القرار الإحصائي
70	إستراتيجيات التعلم	ذكور 32	131,84	22,85	1,448	0,05	0,152	68	غير دال
		إناث 38	123,63	24,26					

يتضح من الجدول انه لا توجد فروق دالة إحصائية بمتغير الجنس حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور (131,84) ذوي انحرافه معياري (24,26). أما بالنسبة للإناث يبلغ متوسط الحسابي (123,63) ذو انحرافه معياري (24,26) حيث بلغت قيمة T=1,448، حيث قيمة SIG = 0,152 أكبر من مستوى. دلالة المعتمدة وبالتالي لم تحقق الفرضية المطروحة.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تشير فرضية البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتغير الجنس و لاختبار صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ لكل الجنسين كما هي موضحة في الجدولين السابقين حيث أظهرا هذه نتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات التعلم ، ويمكن تفسير ذللك بأن الجنسين يخضعان لنظام تربوي واحد و منهاج تدريس موحد و طرائق التدريس تكاد تكون موحدة و تلقى الجنسين نفس البرامج التعليمية منذ الصغر و حتى مراحل التعلم كما أن الجنسين من نفس المنطقة و البيئة و الاجتماعية مما لم يظهر فروقا في ذللك إضافة إلى ذللك فإن خصائص و إفرازات تطور المجتمع الحديث في الجوانب . الاقتصادية والثقافية و التربوية. قد تدفع باتجاه التطابق بين الرجل والمرأة في الأهداف و الوسائل و التوجيهات و لعل الميدان التربوي هو البيئة الأكثر نضوجا لقبول هذه الحقيقة التي ظهرت في عدم وجود فروق دالة إحصائية في بشكل عام، يمكن القول أن استخدام استراتيجيات التعلم يعتمد بشكل أساسي على تفضيلات الفرد وأسلوب تعلمه الشخصي بدلاً من الجنس بحد ذاته في استراتيجيات التعلم بين الذكور و الإناث و تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة:

- دراسة مخلوف سميحة (2018) و تهدف لمعرفة الفروق بين استراتيجيات التعلم لدى عينة طلبة جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي و تم استخدام المنتج الوصفي التحليلي ، حيث طبقت الدراسة على عينة (204) من طالب و طالبة من الجامعة (148) إناث و ذكور و اعتمدت على أساليب إحصائية المتمثلة في متوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل الارتباط بيرسون و توصلت الدراسة إلى أن لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم بمتغير الجنس لدى أفراد العينة .
- كما اتفقت دراستنا مع دراسة محمد مصري (2009) : أين قام بدراسته في جامعة إسراء خاصة و قد بلغ حجم العينة (85) طالب و طالبة طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظمة ذاتيا و المعرفة من قبل بإعداد و مرعي 1996و المعدة من قبل Alban وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم بمتغير الجنس لدى أفراد العينة.
- و من جهة أخرى نجد دراسة جاهل نهاية محمدي إيمان (2017) : أنها لا تتفق مع دراستنا . حيث أجرت دارستنها في ثانوية نتقن شعلان مسعود قالمة لدى أفراد العينة تم اعتماد على المنهج الوصفي طبقت على عينة قوامها (150) تلميذ و تلميذة و استخدمت الدراسة استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و المقابلة تم تحليل المعطيات بواسطة (spss) و قد كشفت نتائج الدراسة يوجد تأثير في استخدام استراتيجيات التعلم عند أفراد العينة.

بشكل عام، يمكن القول أن استخدام استراتيجيات التعلم يعتمد بشكل أساسي على تفضيلات الفرد وأسلوب تعلمه الشخصي بدلاً من الجنس بحد ذاته.

استنتاج:

إذن نستنتج مما سبق أن لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي و كذلك بمتغير الجنس فبحنا هذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم. هذا يعني أنه لا يمكن التفريق بين الأفراد بناءً على نمط التفكير الذي يتبعونه أو الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم استناداً فقط إلى جنسهم أو أي عامل جنسي آخر. بدلاً من ذلك، يتأثر اختيار واستخدام الأنماط والاستراتيجيات بعوامل متعددة مثل الخبرة الشخصية وعدة عوامل أخرى.

الخاتمة:

وصلنا إلى نهاية البحث المتعلق بعلاقة أنماط التفكير باستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عبان رمضان في ولاية تيزي وزو ، هو ما فضلنا اختياره من موضوعات لما لذلك من أهمية كبيرة من الفترة الراهنة التي أصبح فيها الاهتمام بتنمية مهارات التفكير السليمة لدى تلاميذ ضرورة ملحة تساعدهم على مواجهة المواقف و مشكلات الحالية و المستقبلية.

إذ تعتبر أنماط التفكير : مجموعة من الطرائق و الاستراتيجيات الفكرية التي إعتاد الفرد على أن يتعامل بها المعلومات المتاحة خيال ما يواجه من مشكلات كما بين أن انماط التفكير التي بفضلها الفرد و الارتباط بينهما و بين سلوكه الفعلي فقد أوضحا أن التلميذ يكتسب عددا من أنماط التفكير التي يتم الاحتفاظ بها وأن هذه الأنماط تزدهر و يتحقق خلال مرحلة المراهقة و الرشد كنماذج أساسية يلجأ إليها الفرد في حياته العملية . وقد قسم هاريسون و برا ميسون أنماط التفكير إلى خمسة وهي نمط التفكير التركيبي، المثالي العملي ،التحليلي ، الواقعي . و لما كانت هذه الأساليب لا تعمل منفصلة فإنما قابلة للاندماج الثنائي و الثلاثي .

و لان معرفة المعلمين بأنماط تفكير تلاميذهم و استراتيجيات نعلمهم و قد تساعدهم على تشجيع التلاميذ على التفكير واعتباره جزءا مهما في العملية التعليمية و تساعدهم على معرفة الطرق التي يتعلم بها التلاميذ من أجل الارتقاء بالتعلم و كذا تساعدهم على استخدام أدوات مختلفة في تقييم تلاميذهم وتجعلهم ينمون و يطورون و يتنوعون من أنماط نعلمهم و تحفيزهم على استعمال أنماط التفكير السليمة فاستراتيجيات التعلم كما عرفها كولب(1984)بأنها طريقة التي يستخدمها الفرد في استقبال إدراك و معالجة المعلومات للتكيف مع البيئة من خلال عملية التعلم.

لقد ارتبط مفهوم أسلوب التفكير و استراتيجيات التعلم بمتغيرات عديدة نكر منها الحنس و المستوى التعليمي قي التنبؤ باساليب التفكير و استراتجيات التعلم وبعد المعالجة النظرية لمتغيرات الدراسة و البحث الميداني خلص البحث للنتائج التالية :

- أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ السنة الثانية بثانوية عبان رمضان هي على التوالي :
- أسلوب المتحرر و أسلوب المحافظ و أسلوب الهرمي و أسلوب الاقلي في المرتبة الأولى اما الأسلوب التشريعي و أسلوب التنفيذي و تحكيمي و عالمي و ملكي في المرتبة الثانية اما أسلوب فوضوي و أسلوب داخلي و خارجي في المرتبة الرابعة .

- وأما بالنسبة لمتغير استراتيجيات التعلم نجد ان لا توجد هناك فروق بين أبعاد المعرفية و أبعاد ما وراء المعرفية .

وبناء على النتائج الموصل إليها سالفا و ذللك طبعا بعد المعالجة النظرية المتغيرات الدراسة و البحث الميداني خلص البحث النتائج التالية:

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عبان رمضان.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين أنماط التفكير بمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عبان رمضان.

- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عبان رمضان.

أما الدراسة ما مدى مساهمة كل من أساليب التفكير (التشريعي ,الملكي ,الأقلي ,الفوضوي, العالمي, المتحرر, المحلي, التنفيذي, الهرمي, المحافظ, التحكيمي , الملكي, الداخلي , الخارجي) و استراتيجيات التعلم (المعرفية وماوراء المعرفية) والجنس المستوى التعليمي أظهرت النتائج في أغلبها على أنه لا يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من خلال استراتيجيات التعلم سواء أن كانت معرفية او غير معرفية.

وبعد طول هذه الجولة بين الفصول هذه الدراسة ,سوء من جانبها النظري و الميداني الذي تتبعنا فيه علاقة أنماط التفكير باستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عبان رمضان بولاية تيزي وزوو ومن هذا تجلى لنا ان أساليب التفكير ليست هي القدرة لدى الافراد بل هي الطرق التي يستعمل بها الفرد القدرات التي يمتلكها من اجل رفع اداء في مختلف المجلات ,أو كما يقول روبرت ستيرنبرج صاحب نظرية أساليب التفكير والتي سارت دراستنا تحت ظلها ان أساليب التفكير هي وسيط يجمع بين قدرات الفرد و شخصية هذا الأخير . بإضافة الى أننا خلاصنا أن البحث في موضوع أساليب التفكير لا يزال خصب و مازال في مستهل الطريف بوطننا اذ ان الدراسات فيه لا تزال تعد بالعشرات او أدنى من ذللك بقليل او أكثر بذللك بقليل ,زيادة الى ان مدارسنا لا يزال اهتماما بعيدا عن هذا المجال كما انه لايبرح ان ينصب حول قدرات التلميذ مبتعدة عن ما تنبه اليه الدراسات التي تقول ان انخفاض أداء تحصيل التلميذ لا يعود دائما الى ضعف قدراته بل أمور أخرى كعدم تحكمه من أساليب التفكير لده .

اما عن نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج من أواخر النظريات المتوصل اليها في هذا الباب و اشملها لان الأساليب التي قدمت تشمل جمع تشمل فئات المجتمع وفي كل المستويات .

التوصيات والاقتراحات:

بناءا على ما قدم سابقا نختم دراستنا ببعض التوصيات التي هي:

- العمل على حث أعضاء هيئة التدريس على التعرف على أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ هم لما له من أهمية في عملية التواصل و التفاعل داخل أقسام الدرس أو خارجها.
- حث أعضاء هيئة التدريس بالثانوية على الاعتماد على طرائق التدريس واستراتيجيات التعلم النشط التي تودي إلى تحفيز وإثارة على تنمية التفكير و تطويره.
- ضرورة تدريب التلاميذ على أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم من خلال دراستهم سواء كان ذللك من خلال دمج هذه الأنماط ضمن المنتج و البرامج الدراسية او تقديهما بشكل منفصل.
- أهمية اعتماد الاساتذة الثانوية على التقويم تثير قدرة التلميذ على التفكير العميق و عدم اعتماد على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على الحفظ آلي و التذكر.
- أهمية قيام أعضاء هيئة التدريس بالثانوية أنماط تدريسهم و استعمال وسائل الايضاح و أساليب التقويم وفق للخصائص الرئيسية المميزة لأنماط تعلم تلاميذ .
- ضرورة حث تلاميذ على تبني أنماط التفكير التركيبي في حياتهم التعليمية و المهنية و الذي يودي إلى الإبداع والابتكار و تحدي الصعاب.
- دراسة بحوث حول العلاقة بين أنماط التفكير و استراتيجيات التعلم و النجاح الاكاديمية .
- دراسة تأثير أساليب التنشئة الوالدية على توجهات أهداف الإنجاز لدى الأبناء.
- إجراء دراسات مقارنة لأنماط التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس و تلاميذهم و أثرها على عملية التعلم.

قائمة المراجع:

- **1-** أوزي محمد (2011) : المراهق و العلاقات المدرسية ،مطبعة النجاح الجديدة ط3 .
- أحرشوا الغالي (2009) : السياسة التعليمية و خطط التنمية العربية. محلية جامعة مغارة. 8 .
- حسين علي بشرى وصاحب عناد وجدان (2010): أنماط التفكير و علاقته بمستوى طموح لدى الطالبات قسم الأطفال كلية التربية الأساسية ، محلية كلية التربية الأساسية 279, 330.
- خالد ياسين الشيخ (2015- 2014) : كتاب أنماط التفكير الهندسة المعلوماتية لجامعة دمشق .
- الدردري عبد المنعم أحمد (2004) : دراسات المعاصرة في علم النفس المعرفي القاهرة ، عالم الكتب.
- الأعسر هدى وآخرون، (1989).أبعاد التعلم، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو رياش عبد الحكيم (2009).أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، الطبعة 1، الأردن ،دار الثقافة للنشر
- الأحمد أمل، (1996) .التعلم ومعالجة الذاتية للمعلومات مجلة المعلم العربي العدد 4، 1996.
- أحمد عطيةأحمد،(2006).تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في تطوير استراتيجيات التعلم مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 98،السنة، 107
- الأعسر هدى وآخرون، (1989).أبعاد التعلم، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأحمد أمل، (1996) .التعلم ومعالجة الذاتية للمعلومات مجلة المعلم العربي،العدد 4، 1996.
- الأعسر هدىوآخرون، (1989).أبعاد التعلم، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو رياش عبد الحكيم (2009).أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، الطبعة 1، الأردن ،دار الثقافة للنشر
- الأعسر هدىوآخرون، (1989).أبعاد التعلم، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبوالرياش،محمد وشريف سليم الصافي عبد الحكيم، (2009).أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيقية)،دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الزايدي فاطمة بنت خلق الله عمير(2008-2009) : أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري و التحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات صف الثالث

المتوسط بالمدارس الحكومية ، بمدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى السعودية .
- ستير برج روبرت (2009) : مفاهيم الذكاء سيكولوجية التفكير و الابتكاري ترجمة المركز الثقافية للتغريب و الخضيري مراجعة دسوقي محمد دار الكتاب الحديث.
- سناء سليمان (2011) : التفكير و أساسياته و أنواعه ، عالم الكتب ، الدار العربية العلوم ، ناشرون مصر ، عدد صفحات 600.
- سليمان محمد حمزة (1994) : أنماط التفكير و التعلم ، دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة وجدد ، مجلة مركز البحث التربوية جامعة قطر ، العدد6 .
- سلوى عثمان الصديق (2001) : قضايا الأسرة و السكان منظورة الخدمة الاجتماعية ط1 .إسكندرية : المكتب الجامعي الحديث
- علي الطيب عصام (2009) : دراسات و نظريات و بحوث معاصرة القاهرة. ع.ك .
- العنبري فرحان بن سالم ربيع (2009-2008) : دور أنماط التفكير و معايير إختيار الشريك و بعض المتغيرات في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة أم القرى السعودية.
- عبد عزيز الرحمان (2012) : نمط التفكير و علاقته بتقدير الذات، دراسة ميدانية على عينة من طلبة بشار، مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان. ض
- فاتن عبد اللطيف (1999) : نمو الطفل و التعبير الفني ط1 الإسكندرية. المكتب العربي الكمبيوتر.
- الفاعوري أيهم علي (2010): دراسة أساليب التفكير السائد لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات . رسالة ماجستير الخاصة غير منشورة . جامعة دمشق. سوريا .
- فؤاد زكريا (1987) : التفكير العلمي ط 3. سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة و الأدب بالكويت
- القحطاني ربيع (2013) : التفكير المركب و علاقته بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء متغيرات . رسالة ماجستير غير منشورة ، أردن.

- كروان غادة محمودي علي (2011-2012) فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي بتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر غزة .
- محمد المصري (2009) : العلاقة بين استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى طلاب بجامعة الإسراء الخاصة ، مجلة جامعة ، دمشق، المجلد 25، العدد (3-4) 2009 ، الأردن
- النعيمي هادي صالح (2013): أنماط التفكير لستير برج و علاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين ، مجلة جامعة كركوك الدراسات الإنسانية 8 ،(3) 1 - 25.
- اليوسفي على عباس (2009): أنماط التفكير و التعلم عن طلبية كلية الفقة بحث جامعة الكوفة . مركز التطوير للتدريس و التدريب الجامعي العراق.
- اليقيعي نافر (2012) : أساليب التفكير و العوامل الخمسة الكبرى الشخصية مجلة جامعة الخليل للبحوث ، 07 ، (1) ، 107, 131.
- وقاد إلهام بنت براهيم محمد (2007): أنماط التفكير و علاقتها بالقلق الإجتماعي لدى طالبات الكلية التربية للبنات، بحث مركز التدريس و التدريب الجامعي . جامعة الكوفة . العراق .

2-الأحمد أمل، (1996) .التعلم ومعالجة الذاتية للمعلومات،مجلة المعلم العربي،العدد 4، 1996 .

- أحمد عطيةأحمد،(2006).تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في تطوير إستراتيجيات التعلم،مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 98،السنة، 107.
- الأعسر هدىوآخرون، (1989).أبعاد التعلم، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبوالرياش،محمد وشريف،سليم الصافي،عبد الحكيم، (2009).أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيقية)،دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو رياش،عبد الحكيم (2009).أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، الطبعة 1، الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بوسنةمحمود، (2007).علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون الجزائر،الطبعة 01.

- بهجات، (2003).رفعت محمود. (2003)،التعلم الإستراتيجي،علم المكتبات .
- بن يوسف أمال، (2008).العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية،منشورة،البليدة.
- بدوي زينب عبد العليم، (2002).أساليب التعلم وعلاقاتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية بنتها المجلد 12.
- بشارة وختام العزو،مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعبم وممارستهم لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد 22.
- جابر عبد الحميد،،استراتيجيات التدريس والتعلم،ص 117.
- الحيلة محمد محمود، (1998).تكنولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق ،دار المسيرة الطبعة 01.
- الحيلة محمد محمود، 1(2002). طرائق التدريس واستراتيجياته دار الكتاب.
- حسن حسين الزيتون،(2003).التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.عالم الكتب القاهرة .
- دعدور محمود، (2002).استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع الطبعة 01.
- الزغلول عماد عبد الرحيم،(2009).الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية، دار البازوري العلمية عمان ،النشر والتوزيع.
- الزيات فتحي مصطفي، (1996).سيكولوجية التعلم ،الطبعة 01، جامعة منصور ،دار الوفاء.
- السيد وليد شوقي، (2009).طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية و علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص علم النفس التربوي جامعة الزقازيق.
- السليماني،ميرفت بنت محمد حمزة،(1433).أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير لنيل شهادة الماجستر،جامعة أم القرى، السعودية.

- شاهين عبد الحميدحسن،(2010).استراتيجيات التدريس المقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم جام الإسكندرية.
- الشرقاوي،مصطفى خليل ،الصحة النفسية دار النهضة العربية، بيروت، 1983،ص 315.
- شاذلي عبد الحميد محمد ،الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية المكتسبة الجامعية، الإسكندرية الطبعة الثانية، 2001،ص 58 ، 59.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري مقاربة لغوية تداولية 53.
- علام محمود صلاح الدين، (2004).التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي الطبعة 01.
- عبادة ، أحمد، (2001).المذاكرة الصحية ،طريقك للتفوق، مركز الكتاب للنشر، الطبعة 01.
- عدس عبد الرحمان، (1999).علم النفس التربوي نظرة معاصرة ، دار الفكر للطباعة والتوزيع.
- العتوم عدنان يوسف، وآخرون، ((2005).علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 01.
- علي الجارم ومصطفى أمين، (1993).البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية دار المعارف مصر.
- عطية محسن علي، (2008).الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- العيسوي، عبد الرحمان محمد الوقاية من الاضطرابات النفسية وسبل علاجها ،أهلا للنشر والتوزيع، الطبعة 01، الجيزة، 2008.
- فطيم لطفي محمد، (1989).العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد 9، العدد 36 ،ص 113، 137.
- قطامي، نايفة (2001).تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،الطبعة 01،عمان، دار النشر والتوزيع.

- كمال عبد الرحمان زيتون، (2008).تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية،تأصيل فكري وبحث إمبريقي، عالم الكتب ،القاهرة.
- هنودة،علي(2013).التفاعل الإجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي بعض تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة لنيل ماجستير في علم النفس الإجتماعي، جامعة محمد خيضر ،بسكرة.
- مسلم يوسف الطيطى،وإبراهيم فيصل رواشدة، (2013).أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في استراتيجيات التعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،العدد 44،الجزء 2.
- يوسف محمد القطامي، (2013).نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر العربي، ناشرون وموزعون، عمان.

المراجع باللغة الاجنبية:

- Angela M.L.(2007): Assessining learning style of andults with intellectual. Difficultés, fournal of intellectual disabillities
- Cheng ,setal (2016): thinking styles of university deafor hand of hearing student and hearing students research in developmetal disabillities 56. 377. 339.
- Emamipour .S , EsfandabadS , (2013): devlopmental study of thiniking styles in I ranican students university . Proced - socialand Behaviorals .84.
- Heuit . E cano .F (2000): learning and thinking stgles : anlysis of thier in terre la ship and inounce on académic achievement educational psychology 20(4) 413.430.
- Costa A: (1985) : Aglossay of thiniking skills developing , minnd A ressource Book for teaching , califorma va association for superuions and curriculum développement.
- Strenberg R (1992): Thiniking styles thereory and assessement at thé interface bétween intelligence and personnality New York combiage university press.
- Zhang (2006): styles of thiniking as asis of différent instruction, 44(3).245.253.

مراجع المواقع الالكترونية :

- Http://www.alrakoba . Net / articles - action- show id .31125htm.
- Http:/www.alokab .com/ forums/ index php showtopic .37197.
- Http :/ www uqu.edusa / asmalkin/ ar / 39654.

الملاحق