

أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه

م م علي عباس اليوسفي
جامعة الكوفة - مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي

مشكلة البحث:-

أن التعليم الجامعي يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين ليس فقط في الأوساط الأكاديمية و التربوية، بل وحتى في الأوساط الاقتصادية و السياسية لما لها من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات باعتبارها تمثل بيوت الخبرة ومصادر المعرفة التي تعتبر الأداة الفعالة للتعامل و التكيف مع المتغيرات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم اليوم، كما أن رقي الجامعات تعتمد على مستوى التطور في مناهجها.

ويذكر (بربر ١٩٨٨) أن للمناهج الدراسية عامة والمناهج الدراسية الجامعية بصورة خاصة دور كبير ومهم في تنمية وتطوير التفكير ومهاراته إذ يتم عن طريقها تعليم وتدريب طلبة على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم، ثم يمكن الفرد تطبيقها في داخل أو في خارج المؤسسات التربوية (Brayer ; ١٩٨٨ pp٢٦).

جاء هذا البحث في الكشف عن أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة الكلية باعتبارها مؤشراً للقادرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات فتتمية التفكير هو بمثابة هدف أساسي من أهداف البرامج التعليمية في جامعة الكوفة. وقد برزت دعوات عديدة تحث على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال. بعد اقتراح فتح مركز للتفكير ورعاية المبدعين جاءت هذه الدراسة نتيجة هذه الدعوات ويمكن صياغة المشكلة البحث في ضوء السوالين الآتيين:-
س/ معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب

ملخص البحث :- أن عملية إرساء التفكير العلمي باتت ضرورة في العصر أصبحت نهضت الأمم تقاس بعدد ما تملك من علماء وعقول مبدعيها وبقدر ما تقدمه هذه الأمم من الاجازات علمية على المستويات جميعا، وما تراكم وما تحقق من إبداعات وكشوف في القرن العشرين بعد أن تم تنمية التفكير الإنساني في جميع مجالات الحياة ابتدأت هذه التنمية نحو تطوير التفكير إلى مستوى أعلى في القرن الأحادي والعشرون وان التفوق فيه سوف ينعكس على محتوى مناهج التعليم المدرسي والجامعي وطرائق التدريس.

فشمل البحث الحالي طلبة كلية الفقه والبالغ حجم العينة (٣٢٤) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية، فستخدم الباحث أداتين احديهما للأساليب التفكير لستبرنبرج والأخرى أساليب التعلم لكولب ، بعد استخراج الصدق والثبات لهما تم تطبيق الأداتان فتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:-

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

لايوجد فروق بين أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

التعلم عند طلبة كلية الفقه.

س/ معرفة الفروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه.

أهمية البحث والحاجة إليه:-

لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وأصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة . لذا أصبحت الجامعات مطالبة بالاستجابة و التفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية و التقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج . وهذا يشير بوضوح إلى أهمية الجامعة في إعداد الأجيال القادرة على التفكير والقادرة على البحث في الجديد ليس على مستوى التقليد، وإنما على مستوى الابتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والحداثة . وهو ما نرجوه من الطلبة في التعليم الجامعي،

فالطرائق وأساليب التعليم الجامعي لم تعد مقتصرة على الطرق التقليدية فقط بل تعدت هذه المرحلة منذ زمن، ولم يعد الطالب يعتمد كلياً على أستاذه بل أصبح يعتمد على نفسه في الحصول على ما يحتاجه من معلومات ومعارف خاصة في عصر الحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية وتطور الخدمات المكتبية وذلك بواسطة تعلمه ذاتياً.

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم باستمرار على مساعدة طلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة أسئلة وحيوية ونشاط المعلم، كي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة وكيف يحصلون على المعلومات من مصادرها الأصلية. وهم يتخذون من المعلم نموذجاً لهم في ذلك. ولكي يكون التعليم فعالاً يجب أن يوفر المعلم جميع الظروف الملائمة لتعلم الطلبة وأن يعمل على استمرار نشاطهم التعليمي ويوجهه نحو تحقيق الأهداف الموضوعية. كذلك لا بد أن يكون المعلم قادراً على تقدير وتشخيص نمو طلبته كأفراد (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ١٣٩).

أكده القرآن الكريم على استخدام حواسنا وعقولنا للتفكير والتأمل فيما حولنا لمعرفة الحقيقة (سنبريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق (سورة فصلت، الآية ٥٣) يشير التو يجري في مقدمته

لترجمة كتاب التدريس من أجل تنمية التفكير إلى أن عدد الآيات الحاوية على «فعل» التفكير أو الأمر بالتفكير أو الإشادة بالمفكرين أو مخاطبتهم بضعا وثلاثين آية وكان جون ديوي من أوائل من أهتم بالتفكير حيث أشار في كتابه « كيف نفكر. ١٩١٠» إلى الاهتمام بالتفكير وتنشئة الفرد وتعليمه كيف يفكر. (حبيب ، ١٩٩٥: ص ٩).

حالة عدم الاهتمام بالتفكير في التعليم الجامعي سوف يبقى التعليم قائماً على الحفظ والتلقين، والجامعة لم تتغير كثيراً في هذا المستوى حيث تخرج أجيالاً قادرة على الحفظ فقط. وهي أبعد ما تكون عن روح الجامعة . ولا شك أننا جميعاً نشترك في تخريج عدد من الخريجين تلقوا قدراً معيناً من المعلومات ولكنهم متخلفون جداً في القدرات والمهارات والنواحي الأخرى .

لهذا أوصت بعض المؤتمرات العالمية التابعة لمعهد اليونسكو بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير في التدريس. ونتيجة لذلك انعقد المؤتمر الثالث للوزراء والمسؤولين في التعليم في الوطن العربي في بغداد عام ١٩٨٥ وكان موضوع المؤتمر حول البيئة التدريسية في الجامعات العربية، ولهذا قررت بعض الدول العربية تدريس التفكير بأنواعه في مقرر خاص في المرحلة الثانوية وربطه في مواضيع الرياضيات والعلوم (بدر، ١٩٨٠، ص ٨٩-٩٠).

عملية إرساء التفكير العلمي باتت ضرورة في العصر فقد أصبحت نهضت الأمم تقاس بعدد ما تملك من علماء وعقول مبدعيها وبقدر ما تقدمه هذه الأمم من الإنجازات العلمية على المستويات جميعاً ، وفي المجالات جميعاً(حنوش، ١٩٩٩ : ص ٧٠).وما تراكم وما تحقق من إبداعات وكشوف في القرن العشرين يسوغ لنا القول : إن القرن الحادي والعشرين قد يكون قرن تطوير التفكير، فالتفوق فيه سيكون للمجتمع الذي يعمل على تطوير تفكير أفراده وهذا المتغير يحتمل أن يكون له آثار كبيرة في محتوى مناهج التعليم المدرسي والجامعي وطرائق التدريس(جلال، ١٩٩٣ : ص ٢٣).

فالتفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها. كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، إذ استطاع الفرد به أن يبدع وينتج ويكتشف أسرار الكواكب مثلاً يستعمل الطاقة الشمسية والتفاعلات النووية والحاسبات الإلكترونية التي دخلت تقريباً جميع نواحي الحياة.

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

ثانياً: أساليب التعلم Learning Styles
عرفه مالكوود (١٩٨١)

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

وعرفه كولب Kolb (١٩٨٤)

بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم ، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي : التقاربي Converger ، التباعدي Diverger ، والاستيعابي Assimilator ، والتكيفي Accommodator (Kollb, ١٩٨٤; pp ٢٥٩-٢٨٩).

وعرفه الفقهاء (٢٠٠٢)

تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها ودمجها في بنائه المعرفي وخزنها في ذاكرته طويلة المدى واستعمالها في مواقف حياته المختلفة. (الفقهاء، ٢٠٠٢، ص ١٣).

التعريف النظري: هي الطرق التي تؤدي بالطلبة إلى تعلم السلوك المفضل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات وتعديل السلوك.

طلبة كلية الفقه: هم الطلبة الذين أكملوا الدراسية الإعدادية بفروعها العلمي والأدبي والمهني والذين يتلقون معلومات معرفية متنوعة ومدة دراستهم أربع سنوات.

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرض بعض التصورات عن:-

أولاً : أساليب التفكير Thinking Styles

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم . ومن هذه التصورات والنماذج ما يلي :

(١) نموذج بايفيو Paivio , ١٩٧١ في :

ويقوم هذا التصور الذي وضعه « بابيفيو » علي نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي Dual Coding Theory التي تفترض وجود نظاماً لتشفير أو تمثيل وجهاز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية وهي متخصصة

بكل حال فإن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتحصيل، وكذلك العمليات العقلية كالذكر والتحديد والتقييم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات وحل المسائل الرياضية وغيرها. والبرهان حتى أنه يوصف بالدعامة الرئيسية للتفكير العلمي عند الأفراد ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات الرئيسية .

أهداف البحث:- يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١- العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه.

٢- معرفة الفروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه.

حدود البحث:-

يشتمل البحث الحالي طلبة كلية الفقه للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠٠٨) الدراسة الصباحية .

تحديد المصطلحات:-

عرف الباحث المصطلحات المتعلقة بموضوع البحث:-

أولاً: أساليب التفكير Thinking Styles

عرفه جريجورنكو وستيرنبرج Grigorenko & Sternberg (١٩٩٥)

بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال ، وهو ليس قدرة . إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات) (Sternberg, ١٩٩٩, pp, ٢٠١-٢١٩).

وعرفه قطامي وآخرون (٢٠٠٠)

هي الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يترتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي ، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير أما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية بطريقة رمزية عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٥٨٩).

عرفه العتوم (٢٠٠٤)

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

والأهداف . يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل . عشوائيين في معالجتهم للمشكلات . من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم . مشوشون ومتطرفون في مواقفهم . ويكرهون النظام .

٤- الأسلوب الأقلّي Oligarchic style يتصف هؤلاء الأفراد بان دفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية . متوترون . مشوشون . لديهم العديد من الأهداف المتناقضة ثانياً : أساليب التفكير من حيث الوظيفة :

١- الأسلوب التشريعي Legislative style وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار . التجديد . التصميم والتخطيط لحل المشكلات . وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة . ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً . ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل المشكلة . ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل : كاتب مبتكر . فنان . أديب . مهندس معماري . سياسي أو صانع سياسة .

٢- الأسلوب التنفيذي Executive style ويميز الأفراد الذين يميلون لاتباع القواعد الموضوعية . واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات . ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها . والتفكير في الحسوس . ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات . ويفضلون المهن التنفيذية مثل : المحامي . مدير . رجل الدين .

٣- الأسلوب الحكمي Judicial style وأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم . وتقييم القواعد والإجراءات . وتحليل وتقييم الأشياء . وكتابة المقالات النقدية . ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد . وتقييم البرامج . والإرشاد والتوجيه .

ثالثاً : أساليب التفكير من حيث المستوى :-

١- الأسلوب العالمي Global style ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة . والمفاهيم عالية الرتبة . والتغيير والتجديد والابتكار . والمواقف الغامضة . والعموميات . ويتجاهلون التفاصيل .

٢- الأسلوب المحلي Local style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل . ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل .

رابعاً : أساليب التفكير من حيث النزعة :-

١- الأسلوب المتحرر Liberal style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات . والميل

في التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية . ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات . يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية والآخر متخصص في التعامل مع اللغة . ووفقاً لذلك يوجد نوعين من أساليب الأفراد في التفكير هما : الأسلوب اللفظي Verbal والأسلوب غير اللفظي أو التصوري Imagery . ويطلق "بابفيو" علي ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية Cognitive Habit ويميزها عن القدرة المعرفية Cognitive Ability التي ترتبط بكفاءة الأداء علي مهام معرفية معينة (خزام، ١٩٩٦، ص ١١٦-١١٧).

(٢) نموذج ستيرنبرج Sternberg، ١٩٩٧، ١٩٩٣، ١٩٨٨ يرى ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس : الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي . الهرمي . الفوضوي . الأقلّي) . والوظيفة وتشمل (التشريعي . التنفيذي . الحكمي) . والمستوي (العالمي . المحلي) . والنزعة (المتحرر . المحافظ) . والجمال (الخارجي . الداخلي) . ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة . ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج كما عرضها كل من (Sternberg، ١٩٩٢، ١٩٩٤ Grigorenko & Sternberg، ١٩٩٥ . شلبي، ٢٠٠٢ . أبو المعاطي، ٢٠٠٥) .

أولاً : أساليب التفكير من حيث الشكل :

١- الأسلوب الملكي Monarchic style ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت . يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة . تمثيلهم للمشكلات مشوش . متسامحون . مرنون . لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل . يفضلون الأعمال التجارية . والتاريخ . والعلوم . منخفضون في القدرة علي التحليل والتفكير المنطقي .

٢- الأسلوب الهرمي Hierarchic style ويميل أصحاب هذا الأسلوب على عمل أشياء كثيرة في وقت واحد . يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها . ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة . ويبحثون دائماً عن التعقيد ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات . ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات .

٣- الأسلوب الفوضوي Anarchic style يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات

إلى الغموض والمواقف غير المألوفة ، ويفضلون أقصى تغيير ممكن .

٢- الأسلوب المحافظ Conservation style ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين ، ويكرهون الغموض ، ويحبون المألوف ، ويرفضون التغيير ، ويتميزون بالحرص والنظام .
خامساً : أساليب التفكير من حيث المجال :

١- الأسلوب الخارجي External style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط ، والعمل مع فريق ، ولديهم حس اجتماعي ، ويكون علاقات اجتماعية ، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية .

٢- الأسلوب الداخلي Internal style يفضلون العمل بمفردهم ، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة ، يتميزون بالتركيز الداخلي ، يميلون إلى الوحدة ، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين ، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية .

ثانياً: أساليب التعلم Learning Styles

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم ، ومن هذه التصورات والنماذج ما يلي :-

(١) نموذج انتوستل Entwistle, ١٩٨١ ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم ، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، و أهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي : التوجه نحو المعنى الشخصي ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل وبناء على هذه التوجهات يري انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي :-

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

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

المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً .

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

(٢) نموذج كولب Kolb, ١٩٨٤ وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي ، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول : إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد ، والثاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال . ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات ، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به ، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي :

(أ) الخبرات الحسية Concrete Experience وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية ، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين ، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة .

(ب) الملاحظة التأملية Reflective Observation حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ، ولكنهم ينسبون بالانطواء .

(ج) المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين .

(د) التجريب الفعال Active Experimentation ويعتمد

الفعال

الاستيعابي التقاربي

المفاهيم المجردة

(٣) نموذج بيجز Biggs, ١٩٨٧ يفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب ، ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين « دافع ، إستراتيجية » ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم ، وأجري بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج (Biggs, ٢٠٠١) ، ويمكن القول بوضوح ثلاثة أساليب للتعلم فيها وهي :-

(أ) الأسلوب السطحي Surface Style وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة ، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر .

(ب) الأسلوب العميق Deep Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه ، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية ، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة .

(ج) الأسلوب ألتحصيلي Achieving Style وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة ، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد (Biggs, ٢٩٠-pp٢١٧) (٢٠٠١).

(٤) نموذج فلدار وسيلفرمان Felder and Silverman, ١٩٨٨ يعرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية ، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم . ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي :

(أ) الأسلوب العملي - التأملي Active - Reflective Style وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجربة والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير الجرد والعمل الفردي .

(ب) الأسلوب الحسي - الحدسي Sensing - Intuitive Style والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير

الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية . والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل .

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناءه على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة . وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها Kolb, ١٩٨٤ على النحو التالي :
(أ) الأسلوب ألتقاربي Converger Style ، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة . وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم ، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية .

(ب) الأسلوب ألتباعدي Diverger Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية . وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة ، ورؤية المواقف من زوايا عديدة ، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني ، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون .

(ج) الأسلوب الاستيعابي Assimilator Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار ، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات .

(د) الأسلوب التكيفي Accommodators Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال ، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين ، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية .

وبين الشكل التالي نموذج أساليب التعلم عند كولب :

الخبرات الحسية

ألتبعادي ألتكيفي

الملاحظة التأملية التجريب

مقياس حل المشكلات , وهناك علاقة لبعض أساليب التفكير (العملي, الواقعي) بحسب متغير الجنس.

٤- دراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة لمعرفة طبيعة أساليب التعلم والتفكير الميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة, تكونت العينة من (٣١٨) طالب وطالبة بجامعة طيبة وطبق قائمة أساليب التعلم لكولب ومكارثي (٢٠٠٥) وقائمة أساليب التفكير لسنبربرج وواجنز (١٩٩١) والحصول على المعدلات التحصيل الدراسي باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرسوم البيانية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد, وجاءت النتائج وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم وأساليب التفكير وتميز أساليب التعلم الطلبة الجامعة عن أساليب تفكيرهم.

موازنة دراسات سابقة:

بالرغم من اختلاف موضوع البحث الحالي مع المواضيع التي تناولتها الدراسات السابقة إلا إن نقطة الاتفاق الجوهرية بين الدراسات من حيث التشابه في العلاقة مثلا دراسة عمار (١٩٩٨) ودراسة المانع (٢٠٠٦) ودراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) ودراسة منصور (٢٠٠٧) من حيث مجتمع البحث شمل البحث الحالي طلبة الجامعة كما في دراسة عمار (١٩٩٨) دراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) من حيث حجم العينة حيث بلغ حجم عينة البحث الحالي (٣٢٤) طالب وطالبة وهذا مقارب مع حجم عينة دراسة عمار (١٩٩٨) ودراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨).

أما من حيث استخدام الأداة فقد استخدم الباحث أداتين لمعرفة العلاقة بين متغيرين مثلا دراسة عمار (١٩٩٨) دراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) دراسة المانع (٢٠٠٦) ودراسة منصور (٢٠٠٧).

الفصل الثالث

إجراءات البحث :

لتحقيق أهداف البحث الحالي, كان لابد من الباحث من تحديد مجتمع البحث واختيار العينة للبحث وإعداد أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث ومعالجتها وستعرض هذه الإجراءات على النحو التالي :-

أولاً:- مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كلية الفقه للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ للدراسة الصباحية والبالغ عددها (٨٠٨) طالب وطالبة لكافة

التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى .
(ج) الأسلوب اللفظي - البصري Visual - Verbal Style
يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة .

(د) الأسلوب ألتابعي - الكلي Sequential - Global
والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعيه مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف Felder and Silverman, ١٩٨٨; ١٧٤; ١٨٨- (١٨) .

دراسات سابقة

١- عمار (١٩٩٨)

هدفت الدراسة معرفة علاقة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ببعض خصائص الشخصية , وتكونت العينة من (٣٤٩) طالباً وطالبة من جامعتي عين شمس والأزهر . أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الجامعتين في أسلوب التفكير الواقعي فقط , بينما لم توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير , ووجدت علاقات دالة بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لكل من الذكور والإناث .

٢- دراسة المانع (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (٥٧٩) طالباً وطالبة في الصف الثالث المتوسط في (٢٦) مدرسه وقد أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب تفضيلاً عند الطلبة هي : التعلم من خلال التفاعل اللفظي , وأداء نشاطات والاستنتاج والملاحظة والمقارنة , والقيام بعمل جماعي مشترك مع الزملاء وان اقل الأساليب تفضيلاً عند الطلاب هي : التعلم من خلال الحفظ والتسميع , والاعتماد على الآلات في اكتساب المعرفة , ونشاط التدريبات وتطبيقات.

٣- دراسة المنصور (٢٠٠٧)

هدفت الدراسة معرفة العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين أداءهم على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي وبلغ عدد أفرادها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من مدارس دمشق فأستخدم الباحث معاملات الارتباط لإيجاد العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات , والقيمة التائية لإيجاد الفروق بين الأساليب التفكير , وجاءت النتائج ليس هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها ألتلاميذ ومستوى الأداء لديهم على

المراحل الدراسية وكما موضح في الجدول رقم (١)

جدول (١)

يبين حجم مجتمع البحث

القسم	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
١ لفقه	64	179	79	45
وأصوله				
علوم القرآن	73	190	67	49
والحديث				
١ لفكر	30	—	—	—
والعقيدة				
اللغة العربية	32	—	—	—
المجموع	199	369	146	94

ثانيا :- عينة البحث

تتألف عينة البحث الحالي من (٣٢٤) طالب وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة (٤٠٪) الكافة المراحل الدراسية من مجموع مجتمع البحث الحالي وحسب الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

يبين حجم العينة البحث

القسم	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	النسبة
١ لفقه	64	179	79	45	18
وأصوله					
علوم القرآن	73	190	67	49	20
والحديث					
١ لفكر	30	—	—	—	—
والعقيدة					
اللغة العربية	32	—	—	—	—
المجموع	199	369	148	94	38

ثالثا :- أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي ، فقد اقتضى تبني أو اعتماد أداتان للبحث ، بعد التأكد من الصدق والثبات وكما يأتي :-

أولا :- أداة قائمة أساليب التفكير

أعدت هذه القائمة لستيرنبرج وواجنز (١٩٩٠) تقيس ثلاثة عشر أسلوب من أساليب التفكير وتكون القائمة من (٦٥) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير وهي من نوع التقدير الذاتي ، يسأل الأفراد عن طريق تفكيرهم التي يستخدمونها في إدارة الأشياء داخل المدرسة والجامعة أو المنزل أو العمل ، في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا ينطبق إطلاقا ، لا تنطبق بدرجة كبيرة ، لا تنطبق بدرجة صغيرة ، لا أعرف ، تنطبق بدرجة صغيرة ، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق تماما) وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) وليست للقائمة درجة كلية ، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (على أسلوب التفكير) كما موضح في الجدول رقم (٣) .

جدول (٣)

يبين توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

Ηπλζ	υζΜψ	Ηπλζ	υζΜψ
ēč : dĚ : Đđ : dĎ : ě	τΙΙοζ	ĒĐ : đč : dĚ : Ďđ : Ď	τQuIΞΗζ
ēĎ : đě : ĐĒ : d'd' : Ē	τεηΙζ	Ēđ : đĎ : d'ě : ĎĒ : d'	σΘυūλΗζ
ēd' : đĒ : Đē : d'Đ : Ďč	τηβψ	ĒĒ : đđ : d'Ē : Ďē : Đ	τΙεΓζ
ēĐ : Ēč : ĐĒ : d'd' : ĎĎ	σπΣπūζ	Ēē : đĐ : Đč : ĎĒ : đ	τΙζΩζ
ēđ : ĒĎ : Đě : d'Ē : Ďd'	τηΖΗζ	ĒĒ : đđ : ĐĎ : Ďě : Ē	ζηΓΙζ
ēĒ : Ēd' : ĐĒ : d'ē : ĎĐ	τΙ'Ι'Ζζ	Ēě : đĒ : đd' : ĎĒ : ē	ΙΙΓΗΙζ
		ĒĒ : đē : ĐĐ : d'č : Ē	Υ'ΓΙζ

قام أبو هاشم (٢٠٠٧) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيوكومترية على عينة مكونة من (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود ، وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج درجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية .

ثانياً :- أداة قائمة أساليب التعلم

أعدت هذه القائمة لکولب ومكارثي عام (٢٠٠٥) وتتكون من (٩) مجموعات من الجمل المرتبة أفقياً ، يطلب من الجيب قراءتها جيداً ليقرر مدى انطباق كل جملة عليه بحيث يعطى (٤) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة له و(٣) للجملة الثانية من حيث الأهمية و(٢) للجملة الثالثة في الأهمية و(١) للجملة لأقل أهمية ، ولا يحق وضع نفس الدرجة في الصف الواحد ، تتوزع الجملة على الإبعاد الأربعة (الخبرة الحسية ، الملاحظة التأملية ، المفاهيم المجردة ، التجريب الفعال) على النحو التالي :-

جدول (٤)

يبين توزيع البنود على قائمة أساليب التعلم

ÿ"Ÿβθ' 'AχλΒΘθ'	ΕΙλΒλθ' κχπ"βλθ'	'ΗχΙλ"Θθ' 'ΗΧΕΕλλθ'	'ΗχΞΕθ' Ελ·Θθ'
AE	AC	RO	CE
đ	Āđ	Ād'	đ
ĭđ	Id	Id	ĭđ
ĀĒ	ĪĒ	đ	Āđ
lě	lĒ	ĪĒ	Ē
Ē	ĀĒ	ĪĒ	lĒ
lè	Īè	è	Āè

ثم يتم جمع درجات الفرد في كل بعد على حدة ليصبح لكل فرد أربع درجات ، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من الخبرة الحسية AC-CE ، والتجريب الفعال من الملاحظة التأملية AE-RO فينتج زوج مرتب يمكن على أساسه تحديد أسلوب الطالب في التعلم بناء على تصنيفه وفقاً للإحداثيات الموضحة بملحق رقم (١) .

صدق الاداتيين:-

يعرفه ثور نديك وهاجين الصدق بأنه تقدير لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد أن نقيسه به وكل ما نريد أن نقيسه به ولاشي غير ما نريد أن نقيسه به ، أم لا؟ (فالاختبار الصادق هو الذي يحقق الهدف الذي وضع من اجله) (Thorndike & Hagan, ١٩٦٩ : pp ١٦٣) .

تم استخراج الصدق الظاهري بعرض أدتا البحث على مجموعة من خبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس لبيان رأيهم بمدى ملائمة وصلاحيه كل فقرة من حيث موضوعيتها ووضوحها في قياس الخاصية التي وضعت من اجلها ، لاحظ الباحث إن الأداتان ملائمتان لتطبيقها على البيئة الجامعية ، بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية

والنحوية البسيطة لبعض الفقرات حسب آراء المحكمين.

الاثبات :-

يشير الثبات إلى الاتساق في النتائج (الزوبعي، ١٩٨١: ص ٣٠) وان يعطي الاختبار نتائج متقاربة في قياسه لمظهر من مظاهر السلوك إذا ما استخدم ذلك المقياس أكثر من مرة أو بطرق أخرى (الروسان، ١٩٩٩، ص ٣٣). فأعتمد الباحث على طريقة إعادة الاختبار لإيجاد الثبات حيث قام بتطبيق الأدوات على عينة من طلبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وان إعادة تطبيق الاختبار يكشف لنا عن معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني أسبوعين من التطبيق الأول تم تطبيق المقياس على (٤٠) طالب وطالبة من كافة المراحل الدراسية، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وكانت درجة الثبات (٨٧٪).

التجربة الاستطلاعية:- بعد التحقق من الصدق والثبات الأدوات طبقت على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس وضوح الفقرات وتحديد الزمن الذي يستغرق للإجابة عن فقرات المقياس وقد طلب من أطلبه قراءة تعليمات والإجابة بدقه وموضوعيه وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول الأدوات، وقد أسفرت النتائج عن وضوح الأدوات وسجل الوقت المستغرق للإجابة مايقارب (٢٠-٣٠) دقيقة.

التطبيق النهائي للادوات:- تم تطبيق الأدوات بصورتها النهائية على عينة البحث البالغة (٣٢٤) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي كما في الملحق رقم (٢).

الوسائل الإحصائية:-

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية ألتاليه:-

١- معامل الارتباط بيرسون

٢- التحليل ألعاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية (القريشي، ٢٠٠٧: ص ٢٣-٣٢).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:-

الهدف الأول (معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة الكلية).

توجد علاقة متباينة النوع (موجبه — سالبه) والدلالة (داله — غير داله) بين أساليب التفكير (الملكي — الهرمي — الفوضوي — الاقلي — التشريعي — التنفيذي — الحكمي — العالمي — المحلي — المتحرر — المحافظ — الخارجي — الداخلي) وأساليب التعلم (ألتكفي — ألتقاري — الاستيعابي — ألتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه ولاختبار صحة الهدف تم استخدام معامل الارتباط وجاءت النتائج على النحو التالي.

جدول (٥)

يبين معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم

الأساليب	ألتكفي	ألتقاري	الاستيعابي	ألتباعدي
التشريعي	٠.٣٧٩*	٠.٣٤٧*	٠.٣٥٨**	٠.٢٣٧
التنفيذي	٠.٢٩٥	٠.٣١٦	٠.٣١٤	٠.٣٠٧
الحكمي	٠.٢٩٥	٠.٣٤١*	٠.٣١٢	٠.٣٦٩**
العالمي	٠.٣٠٧	٠.٢٩٢	٠.٣٤٩**	٠.٣٠١
المحلي	٠.٣٤٦*	٠.٣٨٨**	٠.٣٤٣**	٠.٢٨٦
المتحرر	٠.٣٦٥**	٠.٣٥٨**	٠.٣٤٧**	٠.٢٩٧
المحافظ	٠.٢٧٩	٠.٣٢٥*	٠.٢٥٨	٠.٣٣٥*
الهرمي	٠.٤٥٠**	٠.٣٢٣*	٠.٢٩٣	٠.٢٨٧
الملكي	٠.٣٧١**	٠.٣٢٣*	٠.٢٨٠	٠.٣٢٧*
الأقلي	٠.٣٨٤**	٠.٣٥٠**	٠.٣٣٤*	٠.٣٢١
الفوضوي	٠.٤١٧**	٠.٣٤٤**	٠.٣٣٣*	٠.٢٢٦
الداخلي	٠.٢٣٤	٠.٢٦٧	٠.٢٧٤	٠.٣٢٧*
الخارجي	٠.٣١٧	٠.٣٥٦**	٠.٣٠٩	٠.٣٣٥**

يتضح من الجدول رقم (٥) مالي :-

— وجود ارتباط موجب (علاقة موجبه) دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي والمحلي والمتحرر والهرمي والملكي والاقلي والفوضوي) وأسلوب التعلم ألتكفيي , بينما لا يوجد ارتباط أي (علاقة سالبه) مع الأساليب الأخرى .
— وجود ارتباط موجب (علاقة موجبه) دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي والحكمي والمحلي والمتحرر والمحافظ والهرمي والملكي والاقلي والفوضوي والخارجي) وأسلوب التعلم ألتقاريي بينما لا يوجد ارتباط (علاقة سالبه) مع كل من الأسلوب التنفيذي والعالمي والمحلي .

— وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي والعالمي والمتحرر والاقلي والفوضوي) وأسلوب التعلم الاستيعابي, بينما لا يوجد ارتباط (علاقة سالبه) مع الأساليب الأخرى
— وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) بين أساليب التفكير (المحلي والمحافظ والملكي والداخلي والخارجي) وأسلوب التعلم الاستيعابي. بينما لا يوجد ارتباط (علاقة سالبة) بين الأساليب الأخرى .

تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض أساليب التعلم, يدل ذلك على وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير في ضوء ستبرنبرج وأساليب التعلم في ضوء نموذج كولب, يمكن تفسير ذلك بان أصحاب الأسلوب ألتكفيي في التعلم يميلون إلى التجريب والخبرات المحسوسة, والقدرة على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على الآخرين , وأصحاب الأسلوب ألتقاريي يميلون على التجريب الفعال والتصور المجرد والقدرة على التطبيق العملي للأفكار, وأصحاب أسلوب الاستيعابي يستخدمون التصور المجرد والملاحظة التأملية, ويتميز أصحاب الأسلوب ألتباعدي برؤية المواقف من زوايا عديدة.

الهدف الثاني (معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة الكلية).

لا توجد فروق بين أساليب التفكير عن أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه , ولاختبار صحة الهدف تم استخدام التحليل ألعاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية principal component والتدوير المائل للمحاور بطريقه اقل ميل مباشر birectoblmin مع محك كايزر , وأسفرت النتائج عن تشبع أساليب التفكير والتعلم على أربع عوامل فسرت مجتمعه معا بنسبة (٩٧,٦٢٪) من التباين الكلي وهي نسبة مرتفعه على النحو التالي :-

جدول (٦)

يبين معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وأساليب التفكير

الأساليب	الحل ألعاملي قبل التدوير			الحل ألعاملي بعد التدوير		
	١	٢	٣	١	٢	٣
ألتكفيي						٠,٩٢٥
ألتقاريي		٠,٩٤٥-				
الاستيعابي			٠,٨٧٠			٠,٩٥٥
ألتباعدي		٠,٥٥٧			٠,٧٣٩	
التشريعي	٠,٧٢٧			٠,٧٢٥		
التنفيذي	٠,٧٧٣			٠,٧٦٩		
الحكمي	٠,٧٣٩			٠,٧٣٥		
العالمي	٠,٦٣٩			٠,٦٤٦		
المحلي	٠,٦٧٢			٠,٦٥٨		
المتحرر	٠,٦٩٤			٠,٦٩٨		
المحافظ	٠,٦٦٦			٠,٦٦٦		
الهرمي	٠,٧٤٤			٠,٧٤١		
الملكي	٠,٧٤١			٠,٧٤٨		
الاقلي	٠,٧٠١			٠,٧٠٦		
الفوضوي	٠,٦٥٦			٠,٦٥٧		
الداخلي	٠,٦١٢			٠,٦١٤		
الخارجي	٠,٧٣٤			٠,٧٣٣		
الجذر الكامن	٦,٤٢	١,٥٢	١,٤١	١,٣٦		
التباين	٣٧,٦٣	٨,٧٣	٨,٥٦	٨,٠٤		

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي :

— تشبع جميع أساليب التفكير على عامل واحد بجذر كامن (١,٤٢) ويفسر (٣٧,١٣٪) من التباين الكلي .

— تشبع أسلوب التعلم (التقاربي والتباعدي) على العامل الثاني بجذر كامن (١,٥٢) ويفسر (٨,٩٥٪) من التباين الكلي , ويفسر هذا العامل ثنائي القطب حيث كان تشبع الأسلوب التقاربي عليه (-٠,٩١٥) وتشبع الأسلوب التباعدي (٠,٧٣٩) .

— تشبع أسلوب التعلم الاستيعابي على العامل الثالث بمقدار (٠,٩٥٥) وجذر كامل (١,٤٦) ويفسر (٨,٥٦٪) من التباين الكلي .

— تشبع أسلوب التعلم التكيفي على العامل الرابع بمقدار (٠,٩٢٥) وبجذر كامن (١,٣٧) ويفسر (٨,٠٤٪) من التباين الكلي .

— من نتائج التحليل العاملي مجتمعة يتضح لايوجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الكلية.

يتضح لا يوجد فروق بين أساليب التفكير عن أساليب التعلم حيث تشبعت جميع أساليب التفكير على عامل واحد , في حين تشبع أسلوب التعلم (التقاربي والتباعدي) على عامل ثنائي القطب وجاء كل من الأسلوب الاستيعابي والتكيفي على عاملين كلا على حده , وجاءت هذه النتيجة لاتتفق مع توقع الباحث في عدم تمايز أساليب التفكير عن أساليب التعلم لوجود ارتباط موجب بين بعض أساليب التفكير وبعض أساليب التعلم وكال المتوقع تشبع الجميع على عامل واحد .

التوصيات :-

١- الأخذ بعين الاعتبار بأساليب التفكير والتعلم للطلبة عند التدريس.

٢- تصميم برامج لتنمية هذه الأساليب عند الطلبة المراحل التعليم الثانوي.

٣- تدريب الطلبة على أساليب التفكير والإبداع والاستكشاف , والتقصي.

٤- وضع مقرر دراسي في كافة المراحل الدراسية الجامعية يهتم بأساليب وأنماط التعلم والتعليم والتفكير. المقترحات:-

إجراء دراسة تتبعه لمعرفة نمو التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية.

دراسة مقارنة بين الجامعات العراقية الأخرى.

دراسة لمعرفة علاقة المكونات البيئية للجامعة وأساليب

التفكير والتعلم.

إجراء دراسة مقارنة بين أساليب التفكير لدى أعضاء الهيئة التدريسية وتطابقها مع أساليب التفكير والتعلم المفضلة لطلابهم.

المصادر

القران الكريم

أبو المعاطي , يوسف (٢٠٠٥) . أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية , المجلة المصرية للدراسات النفسية , المجلد (١٥) , العدد (٤٩).

بدر , أحمد (١٩٨٠): التفكير العملي للمرحلة الثانوية , الكويت , وزارة التربية , إدارة المناهج والوسائل والكتب المدرسية. , ط ١.

حبيب , مجدي (١٩٩٥) . دراسات في أساليب التفكير . القاهرة , النهضة المصرية .

حبيب , مجدي (١٩٩٦) . التفكير : الأسس النظرية والاستراتيجيات , القاهرة , النهضة المصرية.

حنوش, زكي (١٩٩٩): الجوامع المشتركة لإشكاليات إدارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية , مجلة الفكر العربي , بيروت, معهد الإنماء العربي , العدد (٩٧) .

الحيلة, محمد محمود (٢٠٠٢) «مهارات التدريس الصفي» . عمان , دار المسيرة .

جلال , عبد الفتاح (١٩٩٣): تحديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل , مجلة العلوم التربوية , جامعة القاهرة المجلد (١) , العدد (١) .

الروسان, فاروق (١٩٩٩) . أساليب القياس والتشخيص في التربية. ط ١. الجامعة الأردنية. دار الفكر للطباعة والنشر.

الزوبعي, عبد الجليل (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية. جامعة الموصل, دار الكتب للطباعة والنشر.

السيد أبو هاشم, محمد, كمال, صافيناز احمد (٢٠٠٧): أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة, الشبكة المعلوماتية.

شليبي , أمينة (٢٠٠٢) . بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية « دراسة تحليلية مقارنة » , المجلة المصرية للدراسات النفسية , المجلد (١٢) , العدد (٣٤) فبراير .

العتوم , العتوم (٢٠٠٤) . علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق . عمان , دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- عمار , محمد (١٩٩٨) : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة « دراسة مقارنة » رسالة ماجستير , جامعة عين شمس , كلية التربية .
- الفقهاء, عصام نجيب (٢٠٠٢) أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس, التخصص, مستوى التحصيل الدراسي, ودخل الأسرة), مجلة دراسات العلوم التربوية, مجموعة (٢٩), العدد (١).
- القريشي , أحسان كاظم (٢٠٠٧): الطرائق المعلمية والطرائق اللامعلمية في الاختبارات الإحصائية, بغداد مكتبة الديواني .
- قطامي , نايفه (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية, عمان , دار آل مجدي عبد الكريم حبيب. دراسات في أساليب التفكير, مكتبة النهضة المصرية, جمهورية مصر العربية ١٩٩٥.
- قطامي, يوسف وأبو جابر, ماجد وقطامي, نايفه (٢٠٠٠): تصميم التدريس , الطبعة الأولى, عمان -الأردن, دار الفكر .
- المانع, عزيزة عبد العزيز (٢٠٠٦) : أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية) مأخوذة من الانترنت.
- المنصور, غسان, علي منصور (٢٠٠٧): أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية , مجلة جامعة دمشق, المجلد (٢٣), العدد (١).
- development as cope and (١٩٨٨) Bayer, b, k sequence for thinking skills instruction, educational Leadership , vol ٤٥, no ١.
- ٢٢ - The . (٢٠٠١) Biggs , J , Kember , D and Leung , D Revised Two - Factor Study Process Questionnaire : R - SPQ٢F , British Journal of Educational Psychology , Vol ٧١, No ٢ .
- ٢٣ - Learning and (١٩٨٨) Felder , R & Silverman , L Teaching Styles in Engineering Education , Journal Of Engineering Education , Vol ٧٨, No ٧.
- ٢٤ - Styles . (١٩٩٥) . Grigorenko , E. & Sternberg , R of thinking in the school , European Journal for High Ability , Vol ١٠, No ٣ .
- ٢٥ - Kolb , D (١٩٨٤) . Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development . London , Prentice - Hall International , Inc .
- ٢٦ - Thorndike , R. L & Hagan, E (١٩٦٩) . Measurement and Evaluation in Psychology and Education . ed., New York : John Wiley & Sons .
- ٢٧ - Sternberg , R (١٩٩٢) . Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and personality . New York : Cambridge University press .
- ٢٨ - Sternberg , R (١٩٩٤) . Allowing for thinking styles , Educational Leadership , No ٥٢ , ٣ pp ٣٦ - ٤٠ .
- ملحق رقم (١) تصنيف أساليب التعلم في قائمة كولب ومكارثي » النسخة الأجنبية »
- | | ١٢- | ١١- | Assimilator | ١٠- |
|--|-----|-----|-------------|-----|
| Diverge | ٩- | ٨- | | |
| V- | | | ١ | |
| ١- | | | | |
| ٥- | | | | |
| ٤- | | | | |
| ٣- | | | | |
| ٢- | | | | |
| ١٥ ١٦ ١٧ ٣ ٠ ١ ٢ ٧-٦ -٥- ٤- ٣- ٢- ١- ٩- ٨- ١٠- ١١- | | | | |
| ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ | | | | |
| AC-CE | | | | |
| ١- | | | | |
| ٠ | | | | |

١		
٢		
٣		
٤		
٥	٣	٢
٦	Accommodator	Converge
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		
١٦		
AE-RO		

ملحق رقم (٢)

الصورة النهائية لقائمة أساليب التفكير وأساليب التعلم

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة.....

يروم الباحث القيام بدراسة لمعرفة أساليب التفكير والتعلم أضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تتعامل معها في حياتك اليومية والتي تعرض وفق الأسلوب الذي ستراه لاحقاً. يرجى قراءة تلك التعليمات بإمعان وتحديد رأيك بكل فقرة بدقة وصراحة

التعليمات : تتكون القائمة أساليب التفكير

من (٦٥) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات . اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة . كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي .

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
١	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإنني استخدم أفكاراً واستراتيجياتي الخاصة في حلها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

٥	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٦	أفضل أن أحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٧	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٨	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة . فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٩	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة . أركز على فكرة رئيسية واحدة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٠	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما . فإنني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١١	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٢	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٣	عند البدء في أداء مهمة ما . أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٤	أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٥	اهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٦	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٧	عند أدائي لعمل ما . فإنني اهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٨	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما . فإنني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة للموضوع	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٩	عندما تواجهني مشكلة ما . فإنني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٠	عندما أكون مسئولاً عن عمل . فإنني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢١	عند البدء في أداء مهمة ما . فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٢	عند محاولتي لاتخاذ قرار . فإنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٣	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٤	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة . فإنني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٥	عند محاولتي لاتخاذ قرار . أتعلم على تقديرى الخاص للموقف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٦	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإنني أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٧	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٨	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٩	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أوازن بين مختلف وجهات النظر	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٠	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣١	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٢	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٣	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٤	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٥	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها . فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٦	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٧	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٨	أفضل العمل بمفردي عند أدائي مهمة أو مشكلة ما	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣٩	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٠	عند أدائي مهمة ما . فإنني أميل لأن أبدأ بأدائي الخاصة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤١	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطه محددان	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٢	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٣	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٤	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٥	أفضل أن أغبر من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقي في أداء المهمة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٦	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٧	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها . فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٨	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤٩	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها . فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي وزملائي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٠	عند مناقشة أو كتابة أفكارى فإنني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥١	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٢	عند البدء في مشروع أو عمل ما . فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٣	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارى الخاصة في أدائها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٤	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٥	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٦	عند الحديث عن أفكارى أو كتابتها . فإنني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكارى أي الصورة الكلية لها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٧	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها	٥٨
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	عندما تواجهني مشكلة ما . فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مأثوفة	٥٩
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	عند البدء في مشروع أو عمل ما . فإنني أميل إلى إعداد قائمة بالأنشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها	٦٠
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	لا بد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره	٦١
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما . فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة	٦٢
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية	٦٣
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكار الخاصة دون الاعتماد على الآخرين	٦٤
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	٦٥

الصورة النهائية قائمة أساليب التعلم المعدلة

كولب ومكارثي Kolb & McCarthy , ٢٠٠٥

التعليمات : تتكون القائمة من (٩) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً . والمطلوب منك أن تقرأ جمل كل مجموعة وتقرر مدي انطباق كل جملة منها عليك . بحيث تعطي (٤) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة لك . (٣) للجملة الثانية من حيث أهميتها لك . (٢) للجملة الثالثة في الأهمية . (١) للجملة الأقل أهمية . ولا تكرر الدرجة نفسها لجملتين في سطر واحد . ولا حظ أن لكل فرد رأيه الخاص في هذه الجمل . فما ينطبق عليك قد لا ينطبق علي غيرك . لذا يرجى أن تعتمد علي نفسك في تقرير رأيك في تلك الجمل . ولا تترك أية جملة دون الإجابة عنها . وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا

يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي .

k	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
d'	Αλιν' μ' ΑΕ' λ' γλ' γ' Ιλδ' Κ' οχα	γλ' γ' φα Ληα' μ' ΑΕ' ο· κ' χεθ' γ' δ	φθθ' Τ' χΠι' φα γδ' Ι' Λ' θ' γ' εθ' Λςλ' γ' γ' δ' ως ριλ' γ' φπ' λη	Τ' χΠι' φι' Ι' ΕΙχβλθ' Τ' χΠι' γ' Υα' ΕΙχβλθ' Ληή			
HBΛΙθ'							
Θ	ΚΘι' γ' δ' Τ' χΠι' Αχλβθ' ΑΕ' ρ·	Τ' χΠι' γ' χιεθ' ΑΕ' ρ· ΜΒ' φθ' ρλχ' εθς	ΕΙχΙΒθ' Ι' Α· Θθ' γ' εθ'	Ωχλβ μλ Λςλ' θ' ΛΧνθ' ΑΕ' ρ· ν' ζβ			
HBΛΙθ'							
δ	Τ' χΠι' Ειπ' Πλ' ΑΕ'	υΙχ· Τ' χΠι' γλ' Ι' ΑΕ'	φθφ' ζ' Ψ· θ' φθ' γ' χλ'	Τ' χΠι' φα Λχηβθ' φθ' γ' χλ'			
HBΛΙθ'							
Ē	φπ' λη Ψ' Υς' ζ' Ν' θ' γ' εθ'	λθ' γ' χ' ι' ζ' μςη' μ' ΑΕ' Τ' χΠ' μλ φθς' Ε ΛςΙχ	Τ' χΠι' κχθ' μ' ΑΕ'	ΗαΜ' Βλθ' ζ' Ελφ' Θλθ' γλ' εθ' ΑΕ' Λςλ' γ' φα			
HBΛΙθ'							
ē	μχλθθ' φι' Ι' ΕλΙεθ' υΙθ' Τ' χΠι' Ν' ΞΕό' ζ	Ι' ω' Ξθθ' μλ Λχλθθ' Λχλ' κθπ' φθθ' Τ' χΠι' γ' ζ' εθ' ρ·	υΛχηβθ' φα φεφνλ' ν' Λςλ' θ' φθβθ' γλς	Τ' χΠι' ΜΒν' ζ' ΙΒ· γλ' Ι' φνν			
HBΛΙθ'							
Ē	φθθ' Ηες' ΞΕλθ' Τ' χΠι' ΑΕ' ρλΠς ρ' ελθς ρ' οχ' Λ Ωχφθ' Ξ	Ēι' α' μςη' μ' ΑΕ' Ψ' φχΠνς	Τ' χΠι' ΗΧΕĒλ φθ' γ' χλ' φθς' Ε μλ	Ι' χ' ΛΧνθ' ζ' Λ' ηα' ι' φν· ΚΒθ			
HBΛΙθ'							
ě	ρδς φα Τ' χΠι' κ' ι' γ' θ' ΑΕ'	φα γλ' θ' ζ' Λχηβθθ' ΑΕ' Τ' χΠι'	φα Λχηβθθ' φθ' γ' χλ' γ' εθ' ελθ'	κςδ' φθθ' γλ' Ι' θ' μςηχ' μ' ΑΕ' Α' νς Λ' ι' ρ·			
HBΛΙθ'							
Ē	φεβν· Τ' χΠι' φα Λχηβθθ' ΑΕ' ρν' Π· γ' Λ' δ' Κθθ' μ' γ' δ	υΛ' ηα' φι' Ι' Ιλθ' Ι' Ης' θ' θ'	φθ' ΧΕĒλ φι' Ι' Ιλθ' Ι' Κ' θθ' φα Ης' θ' θ' φθ' Λ' δ	κ' χεθ' φα υΛ' ι' Πλ' φι' Ι' Ιλθ' Ι' λ' γλ' γ'			
HBΛΙθ'							
è	Χβεθλς Ι' π' ν'	Νλεθλς φχΠν' ν'	Λςλ' γ' ΩχΜςθ' φθ' γ' χλ'	φεβν· Τ' χΠι' Ηχθς' Ξλ γλ' εθ'			
HBΛΙθ'							