

أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

أحمد فاضلي وديعية أوكيل

جامعة البليدة 2

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة القائمة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وافترض وجود فروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس والتخصص، ووجود فروق في أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص أيضاً لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وهذا باستخدام مقياس أساليب التفكير سترنج برج ووانجر (Sternberg & Wagner, 1991)، بالإضافة لمقياس التعلم الذي أعدته إلهام وقاد. خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، كما تبين عدم وجود فروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس، بالإضافة لعدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس، إلى جانب غياب فروق ذات في أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص كما لم تتوصل الدراسة الحالية لفروق في أساليب التعلم تبعاً لمتغير التخصص.

1. الإطار العام لإشكالية:

تحتل سيكولوجية التفكير منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، إذ منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. (منى سعيد يحيى عوض، 2009)، ويعتبر

التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (نايفة قطامي، 2001)، كما يعد أيضا نشاطا عقليا يقوم به الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما وذلك عن طريق دراسة ظروف المشكلة وتحليل مكوناتها، وإدراك العلاقات بين هذه المكونات ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة بطريقة تؤدي إلى حلها، وهو عبارة عن عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي مادام الإنسان في حالة يقظة، حيث يعتبر التفكير أرقى العمليات العقلية والنفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة. (أبو المعاطي يوسف، 2005) ومع تطور الدراسات النفسية وظهور علم النفس المعرفي، ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها، وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد وهو أساليب التفكير، حيث لها أهمية في حياة الفرد، إذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية، وهذه الأساليب تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة. (عجوة عبد العال، 1988) ويشار إلى أساليب التفكير على أنها الطرق التي تظهر بها الاستراتيجيات المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم، والتعبير عما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم، بحيث تقوم أساليب التفكير بدور المنظم لبيئة الإنسان بما فيها من مثيرات ومدرجات، إذ أنها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها. (سترنج برج روبرت، 2008).

ويرجع أحمد السيد (2004) أهمية دراسة أساليب التفكير إلى شخصية الإنسان، ذلك لأنها تمثل أبرز جوانب إنسانيته وخواصها الأساسية، كما أن العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعد على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها، وزيادة تعقد أساليبها وارتفاع مستوياتها.

وفي ظل سيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديمية الجاهزة، وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم، وزيادة تدفق المثيرات والمعلومات، وارتفاع كثافة

الفصول، وتراجع دور المعلم، تزايدت الحاجة إلى فهم أساليب التفكير بهدف استغلالها بشكل أفضل، وهذا ما يؤكد جودة وعبد الجليل (2003) حين ركزا على أهمية أساليب التفكير، حيث اعتبرا أسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. وهذا ما ينطبق تماما على أساليب التعلم، حيث ذكر كامل والصافي (1990) أن الطلاب كثيرا ما يتخذون قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية، وعندما يواجهون بمواقف أو مشكلات تؤثر على قدراتهم على النجاح اجتماعيا أو عقليا فإنهم يتبنون طرقا للتعامل معها ويطلق عليها أساليب التعلم. (إلهام وقاد، 2008).

ويمثل البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في علم النفس المعرفي إذ أضحت الإسهامات التي يقدمها تفوق إسهامات ما قدمته نظريات التعلم في الفصل المدرسي. (صلاح الدين محمود علام، 1999)، وإذا اعتبرنا أن التعلم هو نسق من العمليات العقلية التي تعمل على تحليل المثيرات الحسية، وتخزينها واسترجاعها، وانجاز وأداء عمليات رمزية وفق نظرية معالجة المعلومات المرتبطة بالإدراك، والتداعي، والتعبير. (السيد عبد الحميد سليمان السيد 2000) فإن أساليب التعلم هي التي تحدد الإيقاع الشخصي للأداء، والتمكن والقدرة، في ضوء النشاط المعرفي المبذول وذلك من خلال تجميع الفرد للمعلومات في حدود إمكانياته، وقدراته المعرفية، بحيث يختلف الأفراد في كم وطرق تناول للمعلومات. (محمد أحمد شلبي، 2001). وبالتالي فطبيعة البحث في أساليب التعلم تقع ضمن التوجه العام الذي يطبع البحث في نظريات علم النفس المعرفي، والتي هي محاولات لتفسير عمليات التعلم في بعدي المحتوى والشكل، وكون هذه العمليات تعبر عن نشاط عقلي معرفي، يكون الهدف منها التوصل إلى فهم أعمق لما نمارسه يوميا من أنشطة متعددة بصفة مستمرة تشترك فيها الكثير من العمليات المعرفية.

ظهرت دراسات تناولت أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات دراسة زهانج وساكس، (1997) ورمضان (2001) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والعمر.

ودراسة طاحون (2003) عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في مصر والمملكة العربية السعودية، وعلاقتها ببعض المتغيرات (إلهام وقاد، 2008) ودراسة (ماثيو وكوك، (1997، Matthew&cook) في المملكة المتحدة التي هدفت إلى كشف العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي في السنة الأولى للالتحاق بالكلية. بالإضافة إلى دراسة (كانووهوايت، 2000، Cano&Hewitt) التي تناولت العلاقة المتداخلة بين أساليب التعلم في ضوء نظرية كولب، ونظرية التفكير في ضوء نظرية سترنج برج، ومدى تنبؤ أساليب التعلم وأساليب التفكير بالتحصيل الدراسي. (داودي محمد، 2007).

ورغم كثرة أساليب التعلم وأساليب التفكير إلا أنها مهمة في الدراسات العربية مقارنة مع الدراسات الغربية ولا يزال الكثير من الباحثين يرون أن أسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم، لأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي. وهذا ما دفعنا إلى محاولة البحث في هذا الجانب متسائلين:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم؟
 2. هل توجد فروق في أساليب التفكير تبعاً للجنس (ذكر - أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟
 3. هل توجد فروق في أساليب التعلم تبعاً للجنس (ذكر - أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟
 4. هل توجد فروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص (علمي - أدبي) لدى تلاميذ السنة أول ثانوي؟
 5. هل توجد فروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص (علمي - أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟
2. الفرضيات:

1. توجد توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم.

2. توجد فروق في أساليب التفكير تبعاً للجنس (ذكر - أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي
3. توجد فروق في أساليب التعلم تبعاً للجنس (ذكر - أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي
4. توجد فروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص (علمي - أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
5. توجد فروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص (علمي - أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

منهج البحث وإجراءاته :

1- الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية كعينة للدراسة الاستطلاعية من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث تكونت من مجموع 42 تلميذ والتي تمثل نسبة 29.37% من مجموع العينة الأساسية والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعاً لمتغيرات الدراسة:

الجنس	التخصص	علمي	أدبي	المجموع
ذكور	15	02	17	
إناث	15	10	25	
المجموع	30	12	42	

يبين الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس (ذكور/إناث)، ومتغير التخصص (علمي /أدبي) بحيث بلغ عدد الذكور في كلا التخصصين 17 ذكرا وعدد الاناث 25 مما كون عينة مجموعها 42.

وقد تم تطبيق مقياس أساليب التفكير وأساليب التعلم في الفصل الدراسي الثالث، من عام 2013/2014 ابتداء من 2014 /04/14 إلى غاية 2014 / 04/ 24 في ثانوية آيت رزين بولاية بجاية.

2. منهج الدراسة:

في البحث الحالي استخدمنا المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقتها، والعوامل المؤثرة في ذلك (ربحي مصطفى عليان وآخر، 2000)

3. عينة الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على العينة العشوائية والتي يقصد بها تشكيل العينة على أساس أن يكون هناك احتمال متساو أمام جميع العناصر في مجتمع الدراسة لاختيارها، بمعنى أن فروض اختيار أي عنصر من مجتمع الدراسة متساوي لجميع أفراد المجتمع. وفي نفس الوقت فإن اختيار أي عنصر من عناصر مجتمع الدراسة لا يؤثر على اختيار العناصر الأخرى. (ربحي مصطفى عليان، 2000)

وتبعاً لذلك تكونت عينة الدراسة من (143) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق مجموعة من الخطوات على النحو التالي:

•ترقيم عناصر مجتمع الدراسة بالتسلسل ابتداء من 1.

•استخدام جداول الأرقام العشوائية.

وتم اختيار العينة في ثانوية آيت رزين ببجاية، إذ تم توزيعهم حسب متغير الجنس (61 ذكرا و(82) أنثى، ومتغير التخصص(41) جذع مشترك آداب و(102) جذع مشترك علوم.

الجدول رقم (02): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	التخصص	علمي	أدبي	المجموع
ذكور	53	08	61	
إناث	49	33	82	
المجموع	102	41	143	

يبين الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (علمي / أدبي) ومتغير الجنس (ذكور/ إناث) بحيث بلغ عدد الذكور في كلا التخصصين 61، وعدد الإناث في كلا التخصصين 82 في حين بلغ عدد العلميين 102، وعدد الأدبيين 41 مما كون عينة مجموعها 143.

4. أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة الحالية استخدمنا الأدوات التالية:

● قائمة أساليب التفكير، إعداد: سترنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991).

● مقياس أساليب التعلم، إعداد إلهام وقاد.

4- 1- قائمة أساليب التفكير: أعد هذه القائمة سترنبرج وواجنر (1991) Sternberg & Wagner، وتتكون من (104) فقرة، تقيس (13) أسلوباً للتفكير، ويتم قياس كل أسلوب من خلال (08) فقرات، موزعة عشوائياً داخل القائمة، ويعطى كل أسلوب درجة من خلال جمع درجات فقراته، وتتم الإجابة عليه بطريقة ليكرت من سبع مستويات، حيث تعطى الخانة الأولى (لا تنطبق على تماماً) الدرجة (1)، وتعطى الدرجة (7) للخانة السابعة (تنطبق على تماماً).

وقد قامت الباحثة "إلهام وقاد" بترجمة القائمة، وتعديل مقاييس التقدير، لتصبح خمسة بدائل، بدلا من سبعة، حيث تعطى الخانة الأولى (تتطبق على تماما) الدرجة (5) وتعطى الدرجة (1) للإجابة على الخانة الخامسة (لا تتطبق على تماما).

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات القائمة على أساليب التفكير الثلاثة عشر:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية:

الأسلوب	العبارات	الأسلوب	العبارات
التشريعي	4 -12 -21 -32 59 -65 -72 -86	العالمي (الكلي)	11 -14 -39 -63 68 -78 -85 -100
التففيدي	5 -15 -22 -24 58 -62 -69 -74	المحلي	2 -13 -16 -44 49 -30 -76 -101
الحكمي	1 -9 -38 -41 48 -73 -89 -96	التقدمي	3 -19 -25 -80 88 -91 -97 -103
الملكي	2 -23 -37 -47 75 -87 -96 -99	المحافظ	27 -28 -45 -51 53 -55 -66 -89
الهرمي	10 -26 -31 -40 50 -57 -60 -95	الخارجي	7 -35 -36 -61 71 -77 -82 -84
الأقلي	8 -18 -46 -52 54 -56 -90 -97	الداخلي	17 -20 -33 -43 81 -67 -93 -102
الفوضوي	29 -34 -42 -64 70 -83 -94 -104		

4- 2- مقياس أساليب التعلم: قام بإعداد هذا المقياس إلهام وقاد (1428هـ)، وذلك بعد إطلاعها على مجموعة من مقاييس وأساليب التعلم، والتي استخلصت من خلالها عدد من العبارات وإجراء تعديلات عليها بما يتماشى مع ثقافة المجتمع العربي والتأكد من صلاحيتها وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (54) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الخبرة المحسوسة -الملاحظة التأملية -المفاهيم المجردة- التجريب الفعال. تم تصحيح الاختبار وفق مقياس

تقدير خماسي، بحيث تعطى الدرجة (1) للاختيار لا تنطبق على تماما، وتعطى الدرجة (5) للاختيار تنطبق على تماما، وقد اعتمدت الباحثة في تصحيح المقياس على طريقة «كولب»، بحيث تحسب درجة كل بعد ويتم استخراج درجات الأساليب كالتالي:

الأسلوب التباعدي = درجة الفرد في (الخبرة المحسوسة + الملاحظة التأملية)

الأسلوب التمثيلي = درجة الفرد في (الملاحظة التأملية + المفاهيم المجردة)

الأسلوب التقاربي = درجة الفرد في (المفاهيم المجردة + التجريب الفعال)

الأسلوب التكيفي = درجة الفرد في (التجريب الفعال + الخبرة المحسوسة).

ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة:

الجدول رقم (04): ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة:

الأبعاد	العبارات
الخبرة المحسوسة	1 - 2 - 3 - 7 - 11 - 12 - 16 - 20 - 21 - 25 - 29 30 - 34 - 38 - 42 - 43 - 48 - 51 - 52
الملاحظة التأملية	4 - 8 - 13 - 17 - 22 - 26 - 31 - 35 - 39 - 44 - 47 - 49
المفاهيم المجردة	5 - 14 - 18 - 23 - 27 - 32 - 36 - 40 - 45 - 50 - 54
التجريب الفعال	6 - 9 - 10 - 15 - 19 - 24 - 28 - 33 - 41 - 46 - 53

5. الخصائص السيكميتريية لأدوات الدراسة:

1.1.5. الخصائص السيكموتريية لمقياس أساليب التفكير:

✓ الثبات: لمعرفة درجة ثبات المقياس تم استعمال طريقة التجزئة النصفية (سبيرمن براون) وطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ). وفيما يلي نتائج الطريقتين:

1. التجزئة النصفية:

الجدول رقم (05): يبين قيمة معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية

المقياس	قيمة سبيرمن براون	القرار
مقياس أساليب التفكير	0.86	معامل ثبات مقبول

2- الاتساق الداخلي

الجدول رقم (06): يبين قيمة معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي

المقياس أساليب التفكير	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
مقياس أساليب التفكير	0.91	معامل ثبات مقبول

من الجدول الأول والثاني نستنتج أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات

✓الصدق: لمعرفة مدى صدق المقياس تم استعمال الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) وفيما يلي نتائج اختبار t.test للمقارنة الطرفية

الجدول رقم (07): يبين الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية

المجموعة	حجم العينة	قيمة t.test	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العليا	11	8.86	20	دال عند 0.01
الدنيا	11			

2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم:

✓الثبات: لمعرفة ثبات المقياس تم استعمال طريقة التجزئة النصفية (سبيرمن براون) وطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

1. التجزئة النصفية:

الجدول رقم (08): يبين قيمة معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

المقياس أساليب التعلم	قيمة سبيرمن براون	القرار
مقياس أساليب التفكير	0.80	معامل ثبات مقبول

2. الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (09): يبين قيمة معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي:

المقياس أساليب التفكير	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
مقياس التعلم	0.84	معامل ثبات مقبول

من الجدول الأول والثاني نستنتج أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

✓الصدق: لتأكد من صدق المقياس تم استعمال الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية). وفيما يلي نتائج اختبار t.test للمقارنة الطرفية.

الجدول رقم (10): يبين الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية:

المجموعة	حجم العينة	قيمة t.test	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العليا	06	6.56	20	دال عند 0.01
الدنيا	06			

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- (سبرمان براون) و(ألفا كرونباخ) عن طريق التجزئة النصفية وطريقة لاتساق الداخلي وذلك للتأكد من ثبات المقياسين.

• T-test تتأكد من صدق المقياسين والتأكد من صحة الفرضيات.

• معامل (بارسون) لحساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.

• المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والخطأ المعياري لمعرفة إحصائيات المتغيرات.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات الكمية.

جدول رقم(11): يبين نتائج معامل الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي:

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	143	0.80	دال عند 0.01
أساليب التعلم	143		

تم التأكد من صحة الفرضية الأولى وذلك باستعمال معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات ومن خلال الجدول رقم (11) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.80) عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة التي قامت بها إلهام وقاد(2008) وكذا الدراسة التي قامت بها رفاقة مسعودة بحيث تشير كلتا الدراستين إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كانو، وهوايت (Cano & Hewitt, 2000)، بصورة جزئية، والتي ظهر من نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والخارجي) والملاحظة التأملية. ووجود علاقات منخفضة بين أساليب التفكير

(التفيزي، والكمي، والملكي، والهرمي، والفوضوي، والداخلي، والتقدمي، والمافظ) وأساليب التعلم (الخبرة الحسية، والتجريب الفعال، والمفاهيم المجردة). وقد تعود وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتعلم إلى إشتراك العوامل المؤثرة في كل من أساليب التفكير وأساليب التعلم.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار t .test لعينتين مستقلتين. والجدول الآتي يبين نتائج اختبار t .test:

- جدول يبين إحصائيات المتغيرين:

جدول رقم (12): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أساليب التفكير	ذكور	61	193.47	25.78	3.30
	إناث	82	192.65	20.51	2.26

- جدول رقم (13): يبين قيمة t .test

المتغير	الجنس	حجم العينة	قيمة F	م.الدلالة	درجة الحرية	قيمة t .test	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	ذكور	61	2.06	غير دال	141	0.21	غير دال
	إناث	82					

تم اختبار صحة الفرض الثاني باستخدام اختبار t .test لعينتين مستقلتين ومحاولة الكشف عن الفروق بين متوسطات الأداء في مقياس أساليب التفكير وفقاً لمتغير الجنس، ويتضح من خلال الجدول رقم (13) عدم وجود فروق في أساليب التفكير يعزى لعامل الجنس وهذا ما يتفق جزئياً مع دراسة غسان

المنصور (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) تعزى لعامل الجنس، وكذا دراسة منى سعيد يحيى عوض (2009) التي تشير أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس، في حين تتعارض مع دراسة حسين طاحون (2003) بحث كانت الفروق بين الجنسين في الترتيب في الأساليب المفضلة.

وقد ترجع النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة إلى أن الذكور والإناث يعيشون في بيئة ثقافية واحدة لها نفس العادات والتقاليد والنمط والتفكير الواحد، وإلى خضوع الإناث والذكور لمناهج دراسية واحدة.

كما أن التلاميذ الذكور والإناث في ظل التغيرات التي تحدث في المجتمع أصبحت أساليبهم في التفكير متقاربة بل تكاد تكون واحدة في بعض المواقف، وهذا ما ينفي نتائج هذا الفرض في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أساليب التفكير تبعا للجنس.

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تتص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. لتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار t.test لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يبين نتائج اختبار t.test:

- جدول يبين إحصائيات المتغيرين:

جدول رقم (14): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري:

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أساليب	ذكور	61	369.19	51.01	6.53
التعلم	إناث	82	357.80	44.12	4.87

- جدول يبين قيمة t.test :

جدول رقم (15) يبين قيمة t.test :

المتغير	الجنس	حجم العينة	قيمة F	م.الدلالة	درجة الحرية	قيمة t.test	مستوى الدلالة
أساليب التعلم	ذكور	61	0.35	غير دال	141	1.42	غير دال
	إناث	82					

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لأداء التلاميذ في مقياس أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس. وبالنظر إلى متوسطات الأداء في مقياس أساليب التعلم وفقاً لمتغير الجنس يلاحظ أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس. وبعد تطبيق اختبار (ت) يتضح من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ في أساليب التعلم تعزى إلى عامل الجنس، وهذا يعني أن جميع تلاميذ السنة أولى ثانوي ممن هم من أفراد العينة يفضلون نفس أساليب التعلم بغض النظر عن جنسهم ويمكن تفسير ذلك بأن التعليم المدرسي السائد في الثانوية يركز بشكل كبير على التعليم القائم على (الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) بالإضافة إلى أن تلاميذ السنة أولى ثانوي ذكور وإناث يتميزون بالنضج مما يجعلهم أكثر قدرة على التركيز لفترة طويلة على المعلومات التي يعرضها المعلم بمختلف الأساليب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة باي رايت (By Ryt. 1998)، وكذا دراسة أحمد فلاح العلوان (2008)، ودراسة دعنا (1989) بحيث تشير هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى إلى عامل الجنس.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عنافرة (1989) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى إلى عامل الجنس. وربما يعود سبب هذا الاختلاف بين الدراسة الحالية ودراسة عنافرة (1998)، إلى اختلاف المقاييس المعتمدة بحيث اعتمدت عنافرة (1998)، على مقاييس التعلم المرتبطة بنصفي الدماغ بالإضافة إلى اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها، حيث أجريت دراست عنافرة (1998) على طلبة من المستوى الجامعي، في حين أجريت هذه الدراسة ودراسة باي رايت (1998)، ودراسة دعنا (1988) على عينة من تلاميذ المدارس والثانويات.

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار $t.test$ لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يبين نتائج اختبار $t.test$:

- جدول يبين إحصائيات المتغيرين:

جدول رقم (16): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري:

المتغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اساليب	علمي	102	364.43	49.72	4.92
التفكير	أدبي	41	358.26	41.09	6.41

- جدول يبين قيمة t.test :

جدول رقم (17): يبين قيمة t.test :

المتغير	التخصص	حجم العينة	قيمة F	م.الدلالة	درجة الحرية	قيمة t.test	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	علمي	102	0.97	غير دال	141	0.70	غير دال
	أدبي	41					

تم التحقق من صحة الفرضية باستخدام اختبار t.test لعينتين مستقلتين ومن خلال الجدول رقم (17) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعاً للتخصص (علمي/أدبي) وهذا ما يتفق مع الدراسة التي قامت بها رفاقة مسعودة (بدون سنة) التي توصلت فيها إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التخصص (علمي/أدبي) وأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأقلّي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي). كما تتفق مع دراسة عباس بلقوميدي (2012) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي ودراسة عمار (1998) التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين الجنسين ويتم عزو عدم وجود فروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي) إلى الممارسات التربوية وطرق التدريس المتبعة لكلا التخصصين، بالإضافة إلى أن جميع أفراد العينة ينتمون إلى وسط متجانس في متطلباته واحتياجاته ومشكلاته. كذلك قد يفسر عدم وجود فروق أساليب التفكير لكلا التخصصين إلى طبيعة المواد المدروسة بحيث أن كلا التخصصين في السنة أولى ثانوي يدرسون نفس المواد مع اختلاف في المعاملات والصعوبات مما يولد نفس الضغوط تقريبا. إلى جانب أن أساليب التفكير ترتبط بالفرد منذ سن مبكرة فهي نتاج التعلم المكتسب من الأسرة والمجتمع والمعلمين ووسائل الإعلام.

5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار t .test لعينتين مستقلتين. والجدول الآتي يبين نتائج اختبار t .test:

- جدول يبين إحصائيات المتغيرين:

جدول رقم(18): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري:

المتغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أساليب التعلم	علمي	102	193.66	23.66	2.34
	أدبي	41	191.36	20.79	3.24

- جدول يبين قيمة t .test:

جدول رقم(19): يبين قيمة t .test:

المتغير	التخصص	حجم العينة	قيمة F	م.الدلالة	درجة الحرية	قيمة t.test	مستوى الدلالة
أساليب التعلم	علمي	102	0.98	0.32	1=41	0.54	غير دال
	أدبي	41					

بالنظر إلى متوسطات الأداء في مقياس أساليب التعلم وفقاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي) يلاحظ أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام t .test لعينتين مستقلتين وبالتالي الكشف عن الفروق بين متوسطات الأداء في مقياس أساليب التعلم وفقاً لمتغير

التخصص (علمي/أدبي)، ويتضح من خلال الجدول رقم(19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لعامل التخصص، وهذا يشير إلى أن العين تنتمي إلى اطار ثقافي واجتماعي واحد، ومناهج وطرق التدريس تكاد تكون واحدة فضلا عن كونها مقيدة وفق تعليمات وزارة التربية والتعليم وهذا ما أشا إليه السيد(1971) من أن الاتجاه الفلسفي السائد يكون له أثره في اختيار الطرز المناسبة لتناول الحقائق، لهذا يلاحظ أن طرق التدريس والمناهج التعليمية قد تصطبغ بالاتجاه التحليلي العقلي أو الاتجاه الحدسي أو الاتجاه التجريبي، كما أشار محمد (2006) إلى أن (دي فيتان، Devita) يرى أن الثقافة تؤثر في الطريقة التي ندرك ونعالج بها المعلومات وفي الطريقة التي نتفاعل ونتواصل بها مع الآخرين ونحل بها المشكلات ويستدعي بها الأفراد الصور الذهنية والطريقة التي نولد بها المعرفة الجديدة باستخدام وسائل المعرفة المكتسبة مسبقا، وتؤثر في الطريقة التي يفضلها كل منا في التعلم، كما أنها تؤثر في أساليب التعلم حيث أظهرت نتائج أبحاث أوكسفورد وأندرسون (Oxford & Anderson) أن الأفراد داخل ثقافة ما يميلون إلى امتلاك نمط مشترك للتعلم والادراك مقارنة بأعضاء ثقافة أخرى، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه مرزوق (1990) من عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصصات العلمية والأدبية، ومع ما توصلت إليه الهام وقاد (2008) في الخبرة المحسوسة من أساليب التعلم فقط بالضافة إلى ما توصلت إليه دراسة ميرفت السليماني(2011) التي ترى أنه لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في أساليب التعلم.

8-الاستنتاج العام:

قام هذا البحث على فكرة وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وافترض وجود فروق في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص (علمي/أدبي)، ووجود فروق في أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس والتخصص أيضا، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير

تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، بالإضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، إلى جانب غياب فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. كما لأن نتوصل الدراسة الحالية لفروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم وجيه محمود، (1999): التعلم - أسسه ونظرياته وتطبيقاته، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، مصر.
2. أبو ناشي منى سعيد محمود (1992): دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق.
4. أحمد فلاح العلوان، (2010): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة عمان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد (7).
5. السيد عبد الحميد السيد، (2000): صعوبات التعلم، أميرة للطباعة، القاهرة.
6. العتوم عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
7. جروان فتحى عبد الرحمن، (2002): تعليم التفكير، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
8. حبيب مجدي عبد الكريم، (1995): دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة العربية، مصر.

9. حبيب مجدي عبد الكريم، (1996): التفكير-الأسس النظرية والإستراتيجيات-، الطبعة الأولى مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، مصر
10. رجاء محمود أبو علام، (2004): التعلم-أسسه وتطبيقاته-، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
11. سعادة جودت أحمد، (2003): تدريس مهارات التفكير، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
12. عبد المجيد نشواتي (2002): علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
13. عصام زيدان، كمال الإمام (2002): الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، العدد (3).
14. فادية علوان (2002): مقدمة في علم النفس الارتقائي، الدار العربية للكتاب، القاهرة
15. فتحى عبد الرحمان جروان، (2002): الابداع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
16. محمد حسين عمار (1998): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
17. محمد داودي (2007): أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر - باتنة - .
18. مؤيد أسعد حسن دناوي (2008): تطوير مهارات التفكير الإبداعي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

19. مرفت السليمانى (2011): أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الثالث ثانوي بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى.
20. موسى النبهان (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، الأردن.
21. نادر فتحي محمود قاسم (1989): العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.
22. نايفة قطامي، يوسف قطامي (2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
23. نشواتي عبد المجيد، (1986): علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن

المراجع باللغة الأجنبية:

- 24- Chartier.D, Desbuquois.J (2000) : Style D'Apprentissage. Institut national de l'Orientation et de l'Insertion Professionnelles, Info techniques N°00 – 04.
- 25- Grigorenko, E. & Sternberg R. (1995): Styles of thinking in the school, European Journal for High Ability.
- 26-Kolb. D, Kolb A.Y (1984): Experiential as the Source Of Learning And Development. Prentice.Hall, Inc, Englewood, Cliffs, and new Jervs.
- 27-Sternberg, R. (1994): Allowing For thinking styles, Educational Leadership, vol (52), No (3).
- 28-Sternberg, R (1997): Thinking styles, Cambridge University press, New York
- 29Turnwald, g.h (1993): from teaching to learning, traditional teaching methodology, king Fahd national library.