أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة كلية الحصن الجامعية في ضوء بعض المتغيرات

حازم عيسى المومني و أحمد حسن لبابنة

قسم العلوم التربوية، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية والعلاقة بينها في ضوء تخصصاتهم الأكاديمية ومستوياتهم التحصيلية، وتكونت العينة من (391) طالبًا وطالبة، منهم (192) طالبًا وطالبة من طلبة التخصصات العلمية و(199) طالبًا وطالبة من طلبة التخصصات الإنسانية. طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم لـ Entwistle and Tait 1994 تعريب الصباطي ورمضان سنة 2002، وقائمة أساليب التفكير لـ Sternberg and Wagner 1991 تعريب أبو هاشم سنة 2007.

أظهرت النتائج أن طلبة كلية الحصن الجامعية يستخدمون جميع أساليب التعلم في تعلمهم بدرجة عالية، وأن أكثر الأساليب استخدامًا هو الأسلوب العميق، تلاه الأسلوب الإستراتيجي، وأخيرًا أسلوب التعلم السطحي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التعلم العميق لصالح طلبة التخصصات العلمية، وفي أسلوب التعلم السطحي لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعلم (العميق) لصالح ذوي التحصيل (المرتفع)، ولذوي التقدير الأكاديمي (منخفض، ومتوسط) في أسلوب التعلم (السطحي)، ولذوي مستوى التحصيل (متوسط) في أسلوب التعلم (الإستراتيجي). وأن أسلوب التفكير السائد لدى طلبة كلية الحصن الجامعية هو أسلوب التفكير (التشريعي). كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (العميق) من جهة وأساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والهرمي) من جهة أخرى، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (السطحي) مع أساليب التفكير (التنفيذي، والمحافظ، والفوضوي)، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (الإستراتيجي) مع أسلوب التفكير (الملكي). وأوصت الدراسة بتوعية أعضاء هيئة التدريس بأساليب التعلم لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التعلم السطحي، الأسلوب التنفيذي في التفكير.

المقدمة

تهتم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي المختلفة بمساعدة الطلبة على النمو الشامل في المجالات كافَّة. وتعمل هذه الجامعات على تطوير أساليب التعلم والتعليم والتفكير لطلبتها بما يوفر لهم المستوى التعليمي المنشود الذي يتوافق مع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال تقديم الخبرات المناسبة لطلبتها وتنمية قدراتهم. والتعليم الجامعي يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين؛ لما له من دور حيوي في حياة المجتمعات بوصفه يمثل بيوت الخبرة ومصادر المعرفة التي تعد الأداة الفعالة للتعامل والتكيف مع المتغيرات المتسارعة والمذهلة التي يعيشها العالم اليوم.

ومن الجوانب التي بدأت الدراسات والأبحاث التربوية التركيز عليها الأساليب التي يتبعها الطلبة في عملية التعلم؛ حيث إن فهم كيفية تعلم الطلبة يعد محورا مهما في اختيار إستراتيجيات التعليم؛ فتعرف الأساليب التعلمية الخاصة بالطالب يساعد في التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات الدراسية والمواقف الحياتية المختلفة خارج العملية التعليمية؛ فالأفراد وخلال نموهم يبنون معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة وفق طرائق تعلم تتوافق مع أساليب التعلم المفضلة لديهم، وهذه الأساليب هي التي تتحكم في أنماط تفكيرهم وفي المثيرات والمشكلات التي يواجهونها أثناء تفاعلاتهم الحياتية (fedler, 1996).

وقد نال موضوع التعلم والتفكير اهتمام الباحثين التربويين؛ إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرًا لتداخلهما مع كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم؛ حيث يرى علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تسهيل

تعلم الطلاب تكمن في كيفية التعامل مع الفروق الفردية للوظائف المعرفية لدى الطلاب؛ وذلك بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم؛ نظرًا لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم (Cano and Hewitte, 2000).

إن الأساليب التربوية أداة رئيسة من أدوات التربية التي تساعدها في تحقيق أهدافها المنشودة، وهي أداة للتفاعل بين المعلم والمتعلم؛ فالتعلم عنصر أساس للتربية، وهو منطلق لدراسة وفهم حقيقة العقل البشري. والسلوك الإنساني في معظمه ناجم عن التعلم، وما من نشاط يخلو من التعلم.

وتسعى نظريات التعلم المعرفية الحديثة إلى تقليص دور الحفظ والتكرار وإبراز دور الفهم والتفكير من خلال استخدام الإستراتيجيات المعرفية؛ فالتعلم المعرفي ينظر إلى الإنسان باعتباره نشطًا فعالا باحثًا عن المعرفة والتعلم، ولذلك فهو إيجابي ويسعى لتطوير أساليبه التعليمية؛ فهو يبادر في القيام بتجارب تساعده على التعلم، ويبحث عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيد ترتيب وتنظيم ما تعلم، ويبذل الجهد في فهم الخبرة الجديدة، كما أنه يعتمد على التجربة والاختبار واتخاذ القرار في تحقيق أهدافه بدلاً من الاعتماد مباشرة على الأحداث المحيطة، وهذا يضفي أثرًا مهمًّا على هذه الطريقة من حيث التعلم والتفكير، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم؛ حيث إن ما تعلمه الفرد سابقًا، يحدد بدرجة كبيرة، ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً (قطامي وقطامي، 2000).

ويشير طافش (2004) إلى أن كثيرًا من الباحثين يرون أن أسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم؛ لأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي. ومعرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين وأساليب تعلمهم يساعد على اختيار طرق تدريس وطرق تقويم تتلاءم معها؛ مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين. وقد بدأ عدد من الباحثين في الاهتمام بأساليب التعلم من منظور المتعلمين؛ حيث إنه لا يقل أهمية عن منظور المعلمين؛ فمنظور الطالب يحدد ما يريد تعلمه ويوجه إستراتيجيته الدراسية. وإغفال منظور الطالب قد يؤدي إلى توسيع الهوة بين منظور الطالب والمعلم؛ مما ينعكس سلبًا على العملية التعليمية التعلمية بأسرها. ومن هنا فإن على المعلمين أن يكونوا على وعي بأساليب التعلم عند طلبتهم وإدراك الفروق بينهم (عطاري، 2002).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن أساليب التعلم والتفكير تقوم بتنظيم العمليات العقلية التي شأنها مساعدة الفرد في تكوين شخصية علمية مفكرة تتجاوز حدود المعلومة أو الموقف التعليمي المرتبط بالمادة الدراسية إلى توظيف هذه المعلومة في مواقف حياتية مختلفة، وأسلوب التفكير أو أسلوب التعلم الذي يتبعه الطالب يعبر عن شخصيته ثم يقوده إلى تحقيق أهدافه. ويمكن القول إن ضعف كثير من الطلبة لا يرجع بمجمله إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في ذكائهم؛ وإنما نتيجة لاستخدامهم الكثير من أساليب التعلم والتفكير التي لا تتناسب والموقف التعليمي أو الحياتي الذي يواجههم؛ لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى تناول هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية؟
2. هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف التخصص (علمي، إنساني) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟
3. هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف مستوى التحصيل (منخفض، متوسط، مرتفع) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟
4. ما أسلوب التفكير السائد لدى طلبة كلية الحصن الجامعية؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية على كل أسلوب من أساليب التعلم من جهة وكل أسلوب من أساليب التفكير من جهة أخرى؟

أهمية الدراسة

لاحظ الباحثان بعد مراجعتهما للأدب النظري والدراسات السابقة أن الطلبة مختلفون في أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم؛ فلكل متعلم طريقته الخاصة في استقبال المعرفة وترميزها ومعالجتها

واسترجاعها، وفهم هذه الأساليب يمكِّن المدرسين والعاملين في قطاع التعليم من تعرف هذه الأساليب وتحديدها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة الطلبة على تطوير الأساليب الإيجابية منها، وتعديل السلبية، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتحديد الوسائل التي تساعد الطالب على استغلال قدراته وإمكاناته واختيار ما يلائم حاجاته وميوله، كما تساعد المدرس في تهيئة المواقف الصفية التي تثير دافعية الطلاب وتشبع الحاجات المعرفية لديهم؛ حيث يسود الاعتقاد في أوساط المدرسين بأن الطلبة ما داموا في الفئة العمرية نفسها فهم بالضرورة يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المعلومات والمعارف التي تقدم لهم، وينتج عن ذلك اعتماد هؤلاء المعلمين والأساتذة أساليب وطرق تدريس محددة، والتركيز على تنمية مهارات وقدرات معينة لدى المتعلمين، وعدم مراعاة الفروق الفردية في هذا الشأن.

كما يمكن التنبؤ بالمستويات التحصيلية للطلبة من خلال أساليب تعلمهم وتفكيرهم بشكل يفيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمهني المناسب لأساليب تعلمهم، ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتعرف أساليب التعلم المستخدمة لدى الطلبة ودرجة الاختلاف في استخدامها بناء على التخصص ومستوى التحصيل وأساليب التفكير السائدة لديهم وعلاقة أساليب التعلم بأساليب التفكير، كما تأتي هذه الدراسة مُساهمة في سد النقص في الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع في البيئة الأردنية والعربية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تعرف أساليب التعلم المتبعة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية.
- تعرف العلاقة بين أساليب التعلم وبعض المتغيرات كالتخصص والمستوى الدراسي.
- تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية.
- تعرف العلاقة بين كل من أساليب التفكير وبعض المتغيرات كالتخصص والمستوى الدراسي.
- استكشاف العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة كلية الحصن الجامعية.

التعريفات الإجرائية

أساليب التعلم: تعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التعلم بناء على نموذج Entwistle and Tait (1994) وهي الأسلوب العميق والأسلوب السطحي والأسلوب الإستراتيجي.

أساليب التفكير: تعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg and Wagner (1991)

مستوى التحصيل: لغايات هذه الدراسة يعد التقدير الأكاديمي الذي حققه الطالب في الفصل الدراسي الأول 2011/ 2012 مؤشرا على مستوى تحصيل الطالب على النحو الآتي:

- الطلبة ذوو التقدير ضعيف والتقدير مقبول، ويعبر عنهم في هذه الدراسة بذوي التحصيل المنخفض.
- الطلبة ذوو التقدير جيد، ويعبر عنهم في هذه الدراسة بذوي التحصيل المتوسط.
- الطلبة ذوو التقدير جيد جدا والتقدير ممتاز، ويعبر عنهم في هذه الدراسة بذوي التحصيل المرتفع.

الإطار النظري للدراسة

أولا: أساليب التعلم

تشير الدراسات إلى أنه لا يوجد اتفاق بين العاملين في حقل التربية والتعليم على المصطلح الذي يشير إلى أساليب التعلم التي يمارسها المتعلم من أجل التعلم وتحصيل المعارف والمهارات والقيم؛ فنجد أن هناك من يطلق على هذا النشاط اسم «عادات الاستذكار» وهي التسمية التقليدية الأقدم والأكثر استخداما وانتشارا حتى بداية التسعينيات. وهناك من بدأ يأخذ بمصطلح «أساليب التعلم» أو «أنماط التعلم»، وهناك من يعتمد مصطلح «إستراتيجيات التعلم والاستذكار» وآخر يستخدم مصطلح «أساليب النشاط الدراسي» (الحسنية، 1998)، ومن الباحثين من استخدم مصطلح «منحى التعلم» (عطاري، 2002) والبعض أطلق عليها اسم مداخل الدراسة (أبو هاشم، 2006). وتعدد أساليب التعلم هو اختلاف في المصطلحات والمسميات الناجمة عن اختلاف الباحثين وأساليبهم البحثية، إلا أن معاني هذه المسميات وخصائصها متقاربة كثيرا (الصباطي ورمضان، 2002). ويرى Cano and Hewitte (2000) أن من الصعب تقديم

تعريف خاص لأسلوب التعلم؛ لأن كل باحث يقدم تعريفه بناء على الأبعاد التي يهتم بها في عملية التعلم، إضافة إلى أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة، بالإضافة إلى اختلاف الأساس النظري الذي يستند إليه.

إن أسلوب التعلم ليس ما يتعلمه الطالب، بل كيف يتعلم، ومعرفة أسلوب تعلم الطالب يساعد المدرس على إعداد الخبرات التعلمية؛ بحيث يكون هذا التعلم ذا معنى وأكثر فاعلية؛ فالهدف من اكتشاف أسلوب تعلم الطالب هو معرفة كيف يتعلم هذا الطالب بفاعلية أكبر. وفكرة أساليب التعلم تنبثق من فكرة أن الطلبة مختلفون في شخصياتهم وذكائهم وطرق تفكيرهم وأنماط تعلمهم، وفهم هذه الاختلافات يمنح التربويين القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وابتكار الوسائل التي تؤدي إلى مساعدة الطالب في استغلال قدراته الاستغلال الأمثل؛ حيث يساعد المعلم على إعداد المواقف الصفية بحيث تكون ذات معنى وفاعلية للطلبة، اختيار الإستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة (هيلات وآخرون، 2010)؛ لذا على المعلم أن ينوع في طرق تعليمه قدر الإمكان، ليمنح الطلبة فرصا أكبر لأن يتعلموا وفق أسلوب تعلمهم المفضل (Fedler, 1996).

ويشير أسلوب التعلم إلى إدراك المعنى في المادة التعليمية (Rochford, 2003) وهي الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات ثم يقوم بمعالجتها وتسجيلها وتخزينها في ذاكرته واسترجاعها ثم تنظيم وعرض المعلومات والتعبير عنها والاستفادة منها في المواقف المختلفة، وهو الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل (fleming and bonwell, 2002)؛ حيث إن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عند استخدامهم للطريقة المفضلة لديهم أثناء التعلم (klein, 2003)، كما أن إتاحة الفرصة للطلبة أن يتعلموا بالأسلوب الذي يمارسونه في تعلمهم لها أثر إيجابي في توليد الحافز والرغبة لديهم في التعلم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم (gentry, 2001).

وتعد عملية التعلم من العمليات المعقدة، لذلك يجب على المتعلم أن يدرك المهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، وتزداد الحاجة لإدراك هذه المهارات لدى طلبة المرحلة الجامعية كونهم الأكثر حاجة لامتلاكها نظرا لازدياد دور المتعلم في عملية التعلم وتعقد المهمات مع تقدم المراحل الدراسية (الوهر وبطرس، 1999)؛ فطالب الجامعة يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه؛ فطبيعة التعلم الجامعي تفرض عليه أعباءً متعددة، وانخفاض أو تدني معدلات بعض الطلبة يعود في جزء منه إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وإستراتيجيات التعلم المناسبة (المصري، 2009).

وتتأثر عملية التعلم بثلاثة عوامل تشمل على: طبيعة المادة التعليمية، وطريقة عرضها وتدريسها، وإستراتيجيات التعلم ومهاراته (Roger, 1997)؛ فالتعلم الجيد يتطلب مهارات على الطلبة القيام بها، من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة من خلال القراءة والاستماع، وأخذ الملاحظات وتنظيمها وربطها بالتعلم السابق، والقدرة على استدعائها، وتوظيفها في المواقف المختلفة (الضامن وسلمان، 2003).

وتشير أساليب التعلم إلى مدى تفاعل المتعلم مع البيئة التعليمية التي يتعامل معها، كما تعبر عن مدى استجابة الطالب لما يتعلم، وهذه الأساليب تتغير مع الزمن، وتعتمد على الظروف والسياق التعليمي، وهي تدل المتعلم على نقاط القوة والمساحات التي ينبغي أن يهتم بها؛ لأن المتعلم يركز في العادة على جوانب معينة ويهمل أخرى، وهذا يرجع إلى أن المدرس يستخدم طرقًا متعددة في إيصال المعلومات، والطلاب لديهم أساليب متعددة يفضلونها في التعلم، كذلك فإن بعض الطلبة يمكن أن يستخدم الأسلوب السطحي للتعلم في مهمة، والأسلوب العميق في مهمة أخرى (Kember and Pleung, 2003).

وتتعدد التطبيقات الخاصة بأساليب التعلم على شكل نماذج؛ كنموذج Kolb (1984) ونموذج Felder and Silverman (1988)، ونموذج Entwistle and Tait (1994) ونموذج Biggs *et al*. (2001) المستخدم في الدراسة الحالية الذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم؛ حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة، يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء تعلمه، وتؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم. وأهم التوجهات التي تنتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي؛ وينجم عن هذا التوجه

الأسلوب المتعمق، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية؛ وينجم عنه الأسلوب السطحي، والتوجه نحو التحصيل؛ وينتج عن هذا التوجه الأسلوب الإستراتيجي، ويتصف أصحاب هذه الأساليب بما يلي:

1. **الأسلوب العميق**: يتميز الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، والتعلم بقصد الفهم والرغبة في البحث عن المعنى والتفاعل مع المحتوى، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، وطرحها بطريقة مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات أو الارتباطات الداخلية للعناصر، واستخدام الأدلة والبراهين والأمثلة في تعلمهم. ويرى Ryaner and Riding (1997) أن أسلوب التعلم العميق يركز على الاهتمام بموضوع المهمة، كما يتميز الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، وينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأن عليهم أن يسهموا فيها، والإستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلاب تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية؛ مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ والقواعد، بما يؤدي إلى زيادة الفهم والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها. ويشير عطاري (2002) إلى أن الطلبة الذين يتبعون الأسلوب العميق يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي؛ بحيث ينتقل الطالب من مجرد معرفة بعض الحقائق أو فهم المحتوى إلى النقد والإبداع، ويكون أكثر قدرة على تكوين رؤية جديدة للعالم ومواجهة المشكلات من زوايا مختلفة، وربط النظرية بالتطبيق.

2. **الأسلوب السطحي**: يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما من خلال الإجابة عن الأسئلة، ويعتمد أصحابه في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ من أجل التقويم، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً؛ فيصبح الشخص أقل قدرة على مواجهة المشكلات. ويشير Biggs (1991) إلى أن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية؛ مثل الحصول على وظيفة، وإرضاء الوالدين، أو حتى مجرد البعد عن المشكلات، وهم بذلك يستخدمون الإستراتيجية التي تتناسب مع ذلك بهدف استرضاء الآخرين، وليس إرضاء الذات، ومن هنا يتم بذل جهد بسيط، فالتعلم الحرفي الذي يعتمد على حفظ المحتوى الذي يتم تعلمه دون فهم يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات وحفظ بعض المعلومات دون رابط بينها، ويؤدي إلى ضيق الأفق وضحالة التفكير ويجعل الشخص أقل قدرة على مواجهة المشكلات.

3. **الأسلوب الإستراتيجي**: هو الأسلوب الذي يتميز فيه الطلبة بالتوجه نحو الحصول على أعلى درجات ممكنة، والقدرة على إدارة الوقت والجهد، واستخدام الأوراق الخارجية والأسئلة السابقة والمناقشات للوصول إلى النجاح خوفا من الفشل. فأسلوب التعلم الإستراتيجي هو ذلك الأسلوب الذي يتميز فيه الطالب بدافعية التحصيل، ويعتمد على التعزيز الذي يحدث بسبب التحصيل؛ والتركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة، ولكنه يركز على التحصيل العالي (Biggs, 1993)، لذلك فإن الإستراتيجية التي يستخدمها الطالب هي ما يعتقد أنها من المحتمل أن تمكنه من الوصول إلى تحقيق الدرجات العالية في مادة معينة، وهو لا يرتبط بإستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة؛ فالطلاب يمكن أن يتبنوا إما الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم العميق، أو الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم السطحي، ويعتمد ذلك على مادة التعلم ونوع الأسئلة المتوقعة في الامتحان، ومتطلبات الدرس، ويتميزون كذلك بالقدرة على إدارة الوقت والجهد، ويستخدمون الأسئلة السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات (الصباطي ورمضان، 2002).

ثانيا: أساليب التفكير

ينظر إلى أسلوب التفكير على أنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما؛ لأن الأفراد يعملون الأشياء التي يفكرون بها (حبيب، 2003). وهو نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية (العتوم وآخرون، 2007)، وقد يكون للفرد عدة أساليب في التفكير، وهذه الأساليب قابلة للتغير مع الزمن بناء على المواقف الحياتية التي يتعرض لها (Sternberg, 1992).

ويرى Sternberg and Zhang (2005) أن أساليب التفكير مهمة في التعلم؛ كونها تساعد في تفسير الفروق الفردية، وأنها تستخدم في الحياة بصورة عامة، وأن مقياس النجاح في المواد الدراسية لا يعني عدم النجاح في العمل والحياة؛ حيث إن أساليب التفكير تهتم بالتفصيلات التي تعد مهمة للنجاح المهني والدراسي.

وتشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم؛ فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير في حل المسائل العلمية؛ مما يعني أن الأفراد قد يستخدمون عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير مع الزمن (Sternberg, 1992) . ولكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين (العتوم، 2004).

ويرى ستيرنبرج أن لبعض المتغيرات تأثيرا كبيرا على أساليب التفكير؛ فبعض الثقافات، أو النوع الاجتماعي، وطريقة التنشئة الاجتماعية، والعمل والتعليم، يعزز أساليب معينة من التفكير، ولهذا يمكن القول إن أساليب التفكير تُكتسب اجتماعيا ويمكن التدريب عليها. وفي المحصلة فإن أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم، ومن هذه النماذج نموذج بايفيو ونموذج هاريسون وبرامسون وأسلوب تعلم وتفكير الأطفال لتورانس وأسلوب التفكير لغريغورك ونموذج ريد سب ونظرية أساليب التفكير لستيرنبرج المستخدمة في الدراسة الحالية وهي الأكثر شيوعا وتقبلاً، وتعرف بنظرية السيطرة الذاتية العقلية لستيرنبرج Sternberg's Theory of Mental Self – Government ، أو ما يعرف منذ عام (1990) بنظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory كما أطلق عليها ستيرنبرج (إسماعيل وعبده، 2008).

وقد صنف ستيرنبرغ أساليب التفكير إلى خمس فئات يندرج تحتها ثلاثة عشر أسلوبا هي: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي)، والوظيفة وتشمل أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوى ويشمل أسلوبي التفكير (العالمي، المحلي)، والنزعة وتشمل أسلوبي التفكير (المتحرر، المحافظ)، والمجال ويشمل أسلوبي التفكير (الخارجي، الداخلي) (العتوم وآخرون، 2007؛ أبو هاشم، 2007؛ وقاد، 2008)، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: أساليب التفكير من حيث الشكل:

1. الأسلوب الملكي: متبعو هذا الأسلوب يتصفون بالتوجه نحو عمل واحد أو هدف واحد في الوقت الواحد، ويؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ولا يدركون عواقب الأمور، مرنون.
2. الأسلوب الهرمي: أصحاب هذا الأسلوب واقعيون ومنطقيون في حلهم لمشكلاتهم ويميلون إلى عمل أشياء كثيرة في الوقت نفسه، يرتبونها وفق أهميتها وأولويتها، ويبحثون دائما عن التعقيد لكنهم مرنون ومنظمون جدا.
3. الأسلوب الفوضوي: مستخدمو هذا الأسلوب يتبعون الطريقة العشوائية لحل المشكلات، وعدم تحمل المسؤولية، وتجاهل القواعد والقوانين، وكره النظام ومواجهة السلطة، وعدم وجود هدف محدد لأفعالهم، ويدفعهم خليط من الحاجات والأهداف، ويؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة.
4. الأسلوب الأقلي: يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، أو متناقضة وهذا يجعلهم متوترين ومشوشين في وضع الأولويات ولا يحققون أو يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، ولا يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة.

ثانيًا: أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

1. الأسلوب التشريعي: أصحاب هذا الأسلوب يعملون الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني كتصميم المشروعات.
2. الأسلوب التنفيذي: هو الأسلوب الذي

يقيس أداء الطالب وفقا للتعليمات التي تعطى إليه، واستخدام الطرق المحددة سلفًا لحل المشكلات، والتفكير في المحسوسات.

3. الأسلوب الحكمي أو القضائي: يميل ذوو هذا الأسلوب إلى تحليل النظم والإجراءات الموجودة والحكم عليها، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون الوظائف الحكمية؛ ككتابة المقالات النقدية، وإعطاء الآراء والحكم على الناس وأعمالهم.

ثالثًا: أساليب التفكير من حيث المستوى:

1. الأسلوب العالمي أو الشمولي: يميل أصحاب هذا الأسلوب للتعامل مع القضايا المجردة والعموميات، ويحبون التغيير والابتكار في التفكير، والمواقف الغامضة، ويتجاهلون التفاصيل.
2. الأسلوب المحلي: يحبذ أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع المشكلات الحسية، ويتجهون نحو الأنشطة العملية ويهتمون بالتفاصيل؛ فهم يدرسون تفاصيل كثيرة للاختبار ولا يعرفون كيفية الربط بينها.

رابعًا: أساليب التفكير من حيث النزعة:

1. الأسلوب المتحرر أو التقدمي: يسعى أصحاب هذا الأسلوب خلف المواقف الغامضة، وتجنب المواقف التي تتطلب القيام بالأدوار بطريقة محددة سلفًا، فهم يفضلون عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة، ويفضلون كل تغيير ممكن.
2. الأسلوب المحافظ أو التقليدي: يلتزم أصحاب هذا الأسلوب بالنظام والقوانين والإجراءات الروتينية المعتادة، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المألوف، ويرفضون التغيير؛ لذلك فهم يعملون بالطرق التي ثبت صحتها في الماضي.

خامسًا: أساليب التفكير من حيث المجال:

1. الأسلوب الخارجي: يفضل أصحاب هذا الأسلوب المشاركة في الأعمال التي تتيح لهم الفرص لتطوير علاقاتهم الشخصية؛ فيميلون إلى العمل الجماعي ضمن فريق، ويتعاملون مع الناس بسهولة ويسر، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، ويتميزون بعدم الخجل.
2. الأسلوب الداخلي: يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل الفردي، والوحدة والانطواء، ولديهم إدراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم

بَحثَ Zhang and Sternberg (2000) طبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج بيجز لأساليب التعلم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير لدى عينة مكونة من (854) طالبا وطالبة بالجامعة، وطُبقت عليهم قائمة أساليب التعلم لبيجز، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وأساليب التفكير (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التفكير الملكي، وكل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وأساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي.

وأظهرت نتائج دراسة الصباطي ورمضان (2002) التي أجريت على عينة مكونة من (459) طالبا وطالبة من جامعة الملك فيصل بالسعودية -وذلك باستخدام استبانة Entwistle and Tait (1994) ترجمة الباحثين- وجود فروق دالة في أسلوب التعلم العميق لصالح طلبة التخصصات العلمية مقارنة مع طلبة التخصصات الأدبية، ووجود فروق دالة في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلبة التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق دالة في أسلوب التعلم الإستراتيجي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية، ووجود فروق دالة في أسلوب التعلم العميق والإستراتيجي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل مقابل الطلبة منخفضي التحصيل، وعدم وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في أسلوب التعلم السطحي.

وأظهرت دراسة عطاري (2002) التي هدفت إلى تحديد منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية بماليزيا وأجريت على عينة

مكونة من (363) طالبا أن المشاركين يفضلون ويستخدمون المناحي الثلاثة التي تضمنتها أداة دراسة لواف سنة 1999 والتي صممها أصلا إنتوستل وتايت سنة 1990 وفق الترتيب التالي: المنحى الإستراتيجي ثم المنحى المتعمق وأخيرا المنحى السطحي.

وأظهرت دراسة أبو هاشم (2006) التي أجريت على عينة مكونة من (244) طالبا وطالبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مداخل الدراسة (العميق، السطحي، والإستراتيجي)، وذلك لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي؛ حيث إنهم يتميزون برغبة مستمرة في البحث والدراسة وزيادة المعلومات، وتعرف الأسباب التي تكمن وراء الظواهر المختلفة وعدم تقبل الأمور كما هي؛ بل يتأملون ويفكرون فيما يتوصلون إليه من نتائج، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال نموذج «إنتوستل».

أما دراسة Inweregbu (2006) فقد هدفت إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم على عينة مكونة من (810) طلاب نيجيريين من الجامعة الاتحادية في بورت هاركورت (FUPH) والجامعة الاتحادية في جوس (FUJO)، باستخدام نموذج إنتوستل لأساليب التعلم لـ (Entwistle) وعشرة من أساليب التفكير من نظرية ستيرنبرج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير؛ وأن هناك علاقة موجبة بين أسلوبي التفكير التقدمي والتشريعي وأسلوب التعلم العميق، ووجود علاقة دالة بين أسلوب التفكير التقليدي وأسلوب التعلم السطحي، وأن بعض الطلبة يستخدمون أكثر من أسلوب في التفكير.

وسعت دراسة جديد وعلي (2010) التي شملت (264) طالبا وطالبة في الجامعة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التعلم السطحية والعميقة وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة الذين يستخدمون أسلوب الدراسة العميق مقابل الطلبة الذين يستخدمون الأسلوب السطحي، وأظهرت النتائج كذلك أنه كلما زاد الاعتماد على أسلوب الدراسة المعمقة قل قلق الامتحان والعكس صحيح.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت أساليب التفكير

أجرى الصمادي (2006) دراسة تناولت أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة مكونة من (765) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وكشفت النتائج عن حصول أسلوب التفكير التشريعي على أعلى المتوسطات، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين أساليب التفكير تعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى الدراسي؛ حيث كانت أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والعالمي، والشمولي، والتحرري) أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور، وبشأن التخصص فقد كانت المتوسطات الحسابية على جميع أساليب التفكير لصالح التخصصات الإنسانية، وأن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والحكم الخلقي.

وكشفت دراسة حسين (2008) التي هدفت إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين موسيقيا أن أساليب التفكير تختلف لدى الطلاب الموهوبين موسيقيا عن ذوي الذكاء الموسيقي المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير السائد لدى الطلبة الموهوبين موسيقيا هو أسلوب التفكير التشريعي. وأضافت الدراسة أن الأسلوب التشريعي هو الأكثر سيادة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المرتفع، وأن الأسلوب الهرمي هو الأكثر سيادة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المتوسط، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (42) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين موسيقيا في الكويت. واستخدمت في الدراسة اختبارات «سيشور» للقدرات الموسيقية واختبارات «ونج» للذكاء الموسيقي.

وهدفت دراسة وقاد (2008) إلى تعرف أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات المرحلة الجامعية في مكة المكرمة، وذلك على عينة مكونة من (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، باستخدام قائمة لأساليب التعلم من إعداد الباحثة، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)، وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير شيوعا لدى الطالبات هو الأسلوب العالمي ثم التشريعي، وأن أساليب التفكير تختلف باختلاف أساليب التعلم، وأن هناك فروقًا دالة في أساليب التعلم وأساليب التفكير تبعًا للمستوى الدراسي.

وأظهرت دراسة الصقر (2008) التي هدفت إلى تعرف مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتهما بمستوى الميل نحو العنف أن أسلوب التفكير السائد لدى طلبة الجامعة هو الأسلوب التشريعي، وقد استخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر سنة 1992 على عينة مكونة من (866) طالبا وطالبة.

وأجرى الشلوي (2010) دراسة بهدف الكشف عن أساليب التعلم وأساليب التفكير السائد ونوع العلاقة بينهما وعلاقتهما بالتحصيل لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء التخصص والمستوى الدراسي، وذلك على عينة مكونة من (400) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك باستخدام مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث، وقائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجنر سنة 1991 تعريب أبو هاشم (2007)، وأظهرت النتائج أن أسلوب التعلم الأكثر استخداما لدى الطلبة هو أسلوب التعلم العميق، ولم توجد فروق في أسلوب التعلم تعزى إلى التخصص (علمي، إنساني)، ووجدت علاقة موجبة بين أسلوب التعلم العميق والمستوى الدراسي لصالح المستوى الدراسي الأعلى، وأشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير المرتبطة ببعد وظيفة السلطة (التشريعي، والتنفيذي، والقضائي) هي الأكثر شيوعا.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشير نتائج هذه الدراسات بشكل عام إلى:

- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بأسلوب التعلم الأكثر استخداما.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بأسلوب التفكير السائد.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بوجود علاقة بين التخصص الدراسي وأسلوب التعلم أو أسلوب التفكير.
- تضارب النتائج فيما يتعلق بوجود علاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير.
- أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين أسلوب التعلم العميق والتحصيل المرتفع، وهذا يشير إلى إمكانية التنبؤ بأساليب تعلم الطلبة من خلال تحصيلهم الدراسي.
- أن الدراسات التي ربطت أساليب التعلم والتفكير كانت قليلة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي والمنهج الارتباطي لملاءمتهما لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس الذين هم على مقاعد الدراسة في كلية الحصن الجامعية للعام الدراسي 2011/ 2012، البالغ عددهم (3170) طالبا وطالبة منهم (1562) طالبا، و(1608) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (391) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق متغيري (مستوى التحصيل، والتخصص) بنسبة مئوية (12.3%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص (علمي، إنساني) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

جدول (1) : توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري (التخصص، ومستوى التحصيل)

مستوى التحصيل	التخصص				المجموع	
	علمي		إنساني			
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
مرتفع	85	21.7	20	5.1	105	26.8
متوسط	51	13	92	23.5	143	36.6
منخفض	56	14.3	87	22.3	143	36.6
المجموع	192	49.1	199	50.9	391	100

حدود الدراسة

اقتصرت على طلبة كلية الحصن الجامعية الذين هم على مقاعد الدراسة في مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول 2011/ 2012، من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية.

أدوات الدراسة

مقياس أساليب التعلم

تم استخدام مقياس Entwistle and Tait (1994) تعريب الصباطي ورمضان (2002)، والمكون في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على أساليب التعلم الثلاثة، وهي أسلوب التعلم العميق ويضم الفقرات (1–10)، وأسلوب التعلم السطحي ويضم الفقرات (11–20)، وأسلوب التعلم الإستراتيجي ويضم الفقرات (21–30)، وتتم الإجابة عن هذه البنود وفقا لمقياس خماسي (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق مقياس أساليب التعلم وثباته

قام الصباطي ورمضان (2002) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس؛ وذلك بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس مع استخدام محك كايزر باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقياس ثبات المفردات باستخدام معاملات ألفا للثبات.

ولمزيد من التأكد قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس أساليب التعلم وثباته على النحو الآتي:

صدق محتوى مقياس أساليب التعلم: قام الباحثان بعرض المقياس على (8) من المحكمين المختصين في مجالات علم النفس وأساليب التدريس والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية؛ حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث انتماء الفقرة للأسلوب الذي وضعت فيه، ومدى وضوح الفقرة من حيث اللغة، بالإضافة إلى مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغويا.

صدق البناء لمقياس أساليب التعلم: لمزيد من التأكد من صدق بناء المقياس قام الباحثان الحاليان بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (35) طالبا وطالبة بعد استبعاد (5) طلاب لغيابهم؛ بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس. وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Cor-relation) لارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع مجموع درجات الأسلوب الذي تنتمي إليه ومع درجات المقياس ككل؛ حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر. والمعياران هما: وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، وألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس عن (0.20).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية والمكون من (30) فقرة، لم يتم استبعاد أية فقرة من فقرات المقياس، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أساليب (العميق، والسطحي، والإستراتيجي) ولكل منها (10) فقرات.

ثبات مقياس أساليب التعلم

تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم حيث قام الباحثان بتطبيقه على عينة مكونة من (35) طالبا وطالبة بعد استبعاد (5) طلاب لغيابهم، من خارج عينة الدراسة من خلال طريقتين هما: **الأولى: ثبات الإعادة (معامل الاستقرار)**: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (35) طالبا وطالبة -بعد استبعاد (5) طلاب لغيابهم- بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان؛ حيث تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين للمقياس ككل ولكل أسلوب من أساليب التعلم على حدة، وتراوحت قيمه لأبعاد المقياس بين (0.78– 0.86) وللمقياس

ككل (0.89)، والجدول (2) يبين ذلك.

الثانية: ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا): تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمة معامل كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس بين (0.75 – 0.83) وللمقياس ككل (0.91)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل أسلوب من أساليب التعلم وللمقياس ككل

الأسلوب	معامل ثبات الإعادة	معامل ثبات الاتساق الداخلي
العميق	0.78	0.83
السطحي	0.85	0.75
الإستراتيجي	0.86	0.79
المقياس ككل	0.89	0.91

طريقة التصحيح

تكون مقياس أساليب التعلم من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أساليب، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتوى الفقرة مع قناعته الشخصية، وفقا لتدرج خماسي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، غير موافق، وغير موافق بشدة، وتعطى الفقرات الإيجابية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب والعكس في الفقرات السالبة.

مقياس أساليب التفكير

تم استخدام قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg and Wagner (1991) تعريب أبو هاشم (2007) وتقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وقد تم اعتماد ترتيب الفقرات كما عربها أبو هاشم (2007) والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول (3): توزيع فقرات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14، 27، 40، 53	الهرمي	8، 21، 34، 47، 60
التنفيذي	2، 15، 28، 41، 54	الملكي	9، 22، 35، 48، 61
الحكمي	3، 16، 29، 42، 55	الأقلي	10، 23، 36، 49، 62
العالمي	4، 17، 30، 43، 56	الفوضوي	11، 24، 37، 50، 63
المحلى	5، 18، 31، 44، 57	الداخلي	12، 25، 38، 51، 64
المتحرر	6، 19، 32، 45، 58	الخارجي	13، 26، 39، 52، 65
المحافظ	7، 20، 33، 46، 59		

صدق مقياس أسلوب التفكير وثباته

قام أبو هاشم (2007) بالتحقق من خصائص المقياس السيكومترية باستخدام الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ألفا كرونباخ.

ولمزيد من التأكد قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس أساليب التفكير وثباته بالشكل الآتي:

صدق مقياس أساليب التفكير

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

الأولى: صدق المحتوى: حيث تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات علم النفس والقياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية وعددهم (8) محكمين؛ حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث: الوضوح، والسلامة اللغوية، ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة في قياس أساليب التفكير المحددة، وإبداء أية تعديلات يرونها مناسبة، وأيّة اقتراحات أخرى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، تمت إعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات لغويا دون حذف أي من الفقرات أو إضافة فقرات جديدة، وبذلك

بقي المقياس مكونا من (65) فقرة.

الثانية: صدق البناء: حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (35) طالبا وطالبة بعد استبعاد (5) طلاب لغيابهم؛ بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس. وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة أسلوب التفكير الذي تنتمي إليه ومع درجة المقياس ككل؛ حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر. والمعياران هما: وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، وألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس عن (0.20).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية، أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (65) فقرة موزعة على ثلاثة عشر أسلوبا لكل منها خمس فقرات.

ثبات مقياس أساليب التفكير

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحثان الحاليان بتطبيقها على عينة مكونة من (35) طالبا وطالبة بعد استبعاد (5) طلاب لغيابهم، من خارج عينة الدراسة من خلال طريقتين هما:

الأولى: ثبات الإعادة (الاستقرار): حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (40) طالبا وطالبة -بعد استبعاد (5) طلاب لغيابهم- بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان؛ حيث تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين للمقياس ككل ولكل أسلوب على حدة، وتراوحت قيمه لأبعاد المقياس بين (0.72 - 0.83) وللمقياس ككل (0.86) والجدول (4) يبين ذلك.

الثانية: ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا): حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ حيث تراوحت لكل أسلوب من أساليب التفكير بين (0.74 - 0.82) وللمقياس ككل (0.87) والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل أسلوب من أساليب التفكير وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الإعادة	معامل ثبات الاتساق الداخلي
التشريعي	0.81	0.77
التنفيذي	0.80	0.74
الحكمي	0.76	0.76
العالمي	0.78	0.79
المحلى	0.83	0.75
المتحرر	0.80	0.79
المحافظ	0.82	0.80
الهرمي	0.79	0.74
الملكي	0.80	0.81
الأقلي	0.78	0.78
الفوضوي	0.75	0.79
الداخلي	0.72	0.80
الخارجي	0.83	0.82
المقياس ككل	0.86	0.87

طريقة التصحيح

تكون مقياس أساليب التفكير من (65) فقرة موزعة على ثلاثة عشر أسلوبا، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتوى الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدرج من خمس درجات وفقا لتدريج خماسي: أوافق بشدة وأعطيت (5) درجات، أوافق وأعطيت (4) درجات، لا أدري وأعطيت (3) درجات، غير موافق أعطيت درجتان، وغير موافق بشدة وأعطيت درجة واحدة.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

- بعد اطلاع الباحثين على ما كتب وقراءة الأدب النظري (التربوي) المتعلق بأساليب التعلم وأساليب التفكير والاطلاع على مقاييس

أساليب التعلم وأساليب التفكير والنماذج المتعلقة بكل منهما تم استخدام مقياس أساليب التعلم تصميم Entwistle and Tait (1994) تعريب الصباطي ورمضان (2002)، ومقياس أساليب التفكير لـ Sternberg and Wagner (1991) تعريب أبو هاشم (2007) والتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.

- تم الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة، والحصول على العدد الكلي لطلبة كلية الحصن الجامعية من مستوى البكالوريوس المسجلين في الفصل الدراسي الثاني لعام 2012/2011، وتحديد مجتمع الدراسة الكلي والعينة بالاعتماد على سجلات قسم القبول والتسجيل في كلية الحصن الجامعية.
- قام الباحثان بتطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة موضحين لهم طريقة الإجابة عنها وطلب منهم كتابة المعلومات الأساسية الواردة في الصفحة الأولى وهي التخصص ودرجة التقدير الأكاديمي، وأكد الباحثان للمستجيبين أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وبسرية تامة.
- أعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة عن أدوات الدراسة، وتمت متابعة استفساراتهم والإجابة عنها.
- طبقت أدوات الدراسة على كامل العينة، حيث تم توزيع (420) استبانة عشوائيا واسترجاع (402) استبانة، وتم تصنيف البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، ومن خلال ذلك تم استبعاد الاستبانات التي لم تستكمل الشروط، إما لعدم ذكر التخصص أو التقدير الأكاديمي أو وضع أكثر من استجابة على الفقرة، والتي بلغ عددها (11) استبانة، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة الذي تم تطبيق الدراسة عليه هو (391) طالبا وطالبة.

متغيرات الدراسة

1. أساليب التعلم: والممثلة بدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس أساليب التعلم.
2. أساليب التفكير: والممثلة بدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس أساليب التفكير.
3. متغير التخصص: (علمي، إنساني).
4. متغير مستوى التحصيل: (منخفض، متوسط، متوسط).

المعيار الإحصائي

لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداتي الدراسة، وكذلك على كل أسلوب من أساليب التعلم أو أساليب التفكير، تم استخدام المعيار الإحصائي المتعلق بالمتوسط الحسابي:

من 1.00 - 2.33	بدرجة متدنية
من 2.34 –3.66	بدرجة متوسطة
من 3.67 – 5.00	بدرجة عالية

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. التكرارات والنسب المئوية للعينة.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث والرابع.
3. اختبار (ت) (T-test) لمجموعتين مستقلتين وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.
4. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.
5. معامل ارتباط بيرسون وذلك للإجابة عن السؤال الخامس.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الأسلوب	الرتبة	الأسلوب	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	العميق	3.96	0.48	عالية
3	2	الإستراتيجي	3.81	0.54	عالية
2	3	السطحي	3.80	0.56	عالية

* الدرجة القصوى من (5)

يتبين من الجدول (5) أن جميع أساليب التعلم مستخدمة من قبل طلبة كلية الحصن الجامعية بدرجة عالية وأن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية هو (العميق) بمتوسط حسابي بلغ (3.96) بانحراف معياري (0.48). كما يتبين أن أسلوب التعلم (الإستراتيجي) جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.81) بانحراف معياري (0.54) وبدرجة تقدير (عالية). في حين جاء أسلوب التعلم (السطحي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.80) بانحراف معياري (0.56) وبدرجة تقدير (عالية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف التخصص (علمي، إنساني) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم وفق متغير (التخصص)، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم وفق متغير (التخصص)

الأسلوب	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
العميق	علمي	192	4.29	0.27	18.436*	389	0.000
	إنساني	199	3.64	0.41			
السطحي	علمي	192	3.47	0.54	-13.896*	389	0.000
	إنساني	199	4.11	0.37			
الإستراتيجي	علمي	192	3.77	0.56	-1.269	389	0.205
	إنساني	199	3.84	0.51			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

يتبين من الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (العميق) لصالح الطلبة في التخصصات العلمية؛ إذ بلغت قيمة (ت) (18.436) ودلالتها الإحصائية (0.000)، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (السطحي) لصالح الطلبة في التخصصات الإنسانية؛ إذ بلغت قيمة (ت) (-13.896) ودلالتها الإحصائية (0.000)، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (الإستراتيجي) إذ بلغت قيمة (ت) (-1.269) ودلالتها الإحصائية (0.205).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف مستوى التحصيل (منخفض، متوسط، مرتفع) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم وفق متغير (مستوى التحصيل)، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم وفق متغير (مستوى التحصيل)

الأسلوب	مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العميق	منخفض	143	3.66	0.43
	متوسط	143	3.94	0.41
	مرتفع	105	4.40	0.23
	الكلي	391	3.96	0.48
السطحي	منخفض	143	4.17	0.34
	متوسط	143	3.84	0.45
	مرتفع	105	3.23	0.50
	الكلي	391	3.80	0.56
الإستراتيجي	منخفض	143	3.83	0.62
	متوسط	143	3.92	0.43
	مرتفع	105	3.61	0.50
	الكلي	391	3.81	0.54

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم وفق متغير (مستوى التحصيل)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التعلم وفق متغير (مستوى التحصيل)

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العميق	بين المجموعات	33.169	2	16.584	*116.553	0.000
	داخل المجموعات	55.209	388	0.142		
	المجموع	88.378	390			
السطحي	بين المجموعات	53.238	2	26.619	*148.280	0.000
	داخل المجموعات	69.653	388	0.180		
	المجموع	122.892	390			
الإستراتيجي	بين المجموعات	5.876	2	2.938	*10.693	0.000
	داخل المجموعات	106.603	388	0.275		
	المجموع	112.479	390			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على جميع أساليب التعلم تعزى لمتغير مستوى التحصيل. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أساليب التعلم وفق متغير مستوى التحصيل

الأسلوب	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	
			متوسط	مرتفع
العميق	منخفض	3.66	0.34	*0.74
	متوسط	3.94		*0.46
	مرتفع	4.40		-
السطحي	منخفض	4.17	0.33	*0.94
	متوسط	3.84		*0.61
	مرتفع	3.23		-
الإستراتيجي	منخفض	3.83	0.09	0.22
	متوسط	3.92		*0.31
	مرتفع	3.61		-

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول (9) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعلم (العميق) لصالح ذوي التحصيل (المرتفع). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعلم (السطحي) بين ذوي مستوى التحصيل (منخفض، ومتوسط) وذوي مستوى التحصيل (مرتفع) لصالح ذوي التقدير الأكاديمي (منخفض، ومتوسط). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعلم (الإستراتيجي) بين ذوي مستوى التحصيل (متوسط) وذوي مستوى التحصيل (مرتفع) لصالح ذوي مستوى التحصيل (متوسط).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على «ما أسلوب التفكير السائد لدى طلبة كلية الحصن الجامعية؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التفكير، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التفكير مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الأسلوب	الرتبة	الأسلوب	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	التشريعي	3.68	0.52	عالية
7	2	المحافظ	3.66	0.52	متوسطة
11	3	الفوضوي	3.65	0.52	متوسطة

تابع جدول رقم (10):

رقم الأسلوب	الرتبة	الأسلوب	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
9	4	الملكي	3.60	0.61	متوسطة
8	5	الهرمي	3.58	0.43	متوسطة
2	6	التنفيذي	3.57	0.46	متوسطة
6	7	المتحرر	3.57	0.46	متوسطة
13	8	الخارجي	3.50	0.61	متوسطة
5	9	المحلى	3.48	0.61	متوسطة
3	10	الحكمي	3.47	0.60	متوسطة
4	11	العالمي	3.45	0.61	متوسطة
10	12	الأقلي	3.44	0.61	متوسطة
12	13	الداخلي	3.40	0.63	متوسطة

* الدرجة القصوى من (5)

يتبين من الجدول (10) أن أسلوب التفكير السائد لدى طلبة كلية الحصن الجامعية هو أسلوب التفكير (التشريعي)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.68) بانحراف معياري (0.52) وبدرجة تقدير (عالية)، كما تبين أن باقي أساليب التفكير مستخدمة بدرجة تقدير متوسطة، وأعلاها هو أسلوب التفكير (المحافظ) بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.52)، وأدناها هو أسلوب التفكير (الداخلي) بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.63).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على: «هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية على كل أسلوب من أساليب التعلم من جهة وكل أسلوب من أساليب التفكير من جهة أخرى؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية على كل أسلوب من أساليب التعلم من جهة، وكل أسلوب من أساليب التفكيرمن جهة، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11) معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية على كل أسلوب من أساليب التعلم وكل أسلوب من أساليب التفكير

أسلوب التفكير	أسلوب التعلم		
	العميق	السطحي	الإستراتيجي
التشريعي	*0.157	0.048	0.046
التنفيذي	0.001	0.141(*)	0.098
الحكمي	0.098	0.056	0.076
العالمي	0.091	0.066	0.066
المحلى	0.076	0.082	0.053
المتحرر	*0.139	0.071	0.038

تابع جدول رقم (11):

أسلوب التفكير	أسلوب التعلم		
	العميق	السطحي	الإستراتيجي
المحافظ	0.005	0.137(*)	0.093
الهرمي	0.183(*)	0.031	0.006
الملكي	0.054	0.030	0.147(*)
الأقلي	0.094	0.059	0.083
الفوضوي	0.007	0.132(*)	0.097
الداخلي	0.093	0.046	0.094
الخارجي	0.095	0.056	0.083

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (العميق) من جهة وأساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والهرمي) من جهة أخرى، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (السطحي) مع أساليب التفكير (التنفيذي، والمحافظ، والفوضوي) ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أسلوب التعلم (الإستراتيجي) مع أسلوب التفكير (الملكي).

المناقشة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية؟».

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الذي قام به الباحثان للإجابة عن السؤال الأول أن طلبة كلية الحصن الجامعية يستخدمون أساليب التعلم العميق والسطحي والإستراتيجي بدرجة عالية وبنسب متفاوتة، وقد جاء أسلوب التعلم العميق في المقدمة ثم الإستراتيجي ثم السطحي، وتتفق هذه النتيجة مع الدور المثالي المتوقع من الجامعة في تعزيز استخدام أسلوب التعلم العميق وهو إحدى الغايات الرئيسية للدراسة الجامعية؛ فاتباع أسلوب المعالجة العميقة كأسلوب تعلم يؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي مرتفع ومعالجة المعلومات عند المستوى العميق الذي يقوم على المعنى والانتباه للعلاقات بين الأفكار وربطها بالبنية المعرفية مما يضمن الاحتفاظ طويل الأمد بالمعلومات ونقلها واستخدامها بيسر ونجاح في مواقف لاحقة، حيث يفترض في الدراسة الجامعية أن تصقل المهارات المعرفية للطالب باتجاه أكثر كفاءة وفعالية للمعلومات الدراسية. في حين جاء أسلوب التعلم الإستراتيجي في المرتبة الثانية مما يدل على أن الطلبة مهتمون بتحصيل مستوى أكاديمي مرتفع كما تقيسه الامتحانات اليومية أو امتحانات نهاية الفصل. أما ما يتعلق بأسلوب التعلم السطحي فيمكن تفسير استخدامه بأن الطلبة يأتون عادة بالأسلوب السطحي من المدارس ويجدون صعوبة في التخلص منه (عطاري، 2002). ويمكن القول إن الطالب قد يستخدم الأساليب الثلاثة ولو بدرجات متفاوتة، ولكن أحدها يسود وفق الظروف، وأن أيا من هذه الأساليب غير مستقل عن الأسلوبين الآخرين تماما. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشلوي (2010) التي أشارت إلى أن أسلوب الدراسة العميقة هو أكثر الأساليب استخداما من قبل الطلبة، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة عطاري (2002) التي أشارت إلى أن الأسلوب الأكثر استخداما هو الأسلوب الإستراتيجي فالمتعمق وأخيرا السطحي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف التخصص (علمي، إنساني) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟».

أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة التخصصات العلمية أكثر تبنيا لأسلوب التعلم العميق من طلبة التخصصات الإنسانية؛ وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة التخصصات العلمية تؤكد البحث والاستقصاء والفهم التام لموضوعات الدراسة وتطبيق ما تعلموه، وأن غالبية اختبارات التخصصات العلمية تقيس قدرة الطالب على الفهم والتطبيق كاستخدام النظريات والقوانين العلمية وتطبيقها؛ وهذا ما يدفع طلبة التخصصات العلمية إلى اتباع أسلوب التعلم العميق من أجل النجاح والتفوق الدراسي. وأظهرت النتائج كذلك أن طلبة التخصصات الإنسانية أكثر ميلا لاستخدام أسلوب التعلم السطحي أكثر من طلبة التخصصات العلمية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طبيعة الدراسة في هذه التخصصات تركز على قياس قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار بدرجة أكبر من تركيزها على الفهم والتطبيق، وهذا ما يدفع الطالب إلى تبني الأسلوب السطحي في التعلم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصباطي ورمضان (2002) واختلفت مع نتائج دراسة عطاري (2002) ودراسة الشلوي (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق في أساليب التعلم تعزى إلى التخصص، وبررت الدراسة هذه النتيجة بأن المناخ الأكاديمي في الجامعة الإسلامية العالمية -حيث أجريت الدراسة- واحد في جميع التخصصات، وذلك استنادا إلى نهج الجامعة في تطبيق تكامل المعرفة وتداخل التخصصات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف مستوى التحصيل (منخفض، متوسط، مرتفع) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟».

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين أساليب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر تبنيا لأسلوب التعلم العميق، في حين أن ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض أكثر استخداما لأسلوب التعلم السطحي، فاتباع أسلوب التعلم العميق كأسلوب تعلم يؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي مرتفع؛ حيث إن معالجة المعلومات عند المستوى العميق الذي يقوم على المعنى والانتباه للعلاقات بين الأفكار وربطها بالبنية المعرفية يضمن الاحتفاظ طويل الأمد بالمعلومات ونقلها واستخدامها بنجاح في المواقف اللاحقة؛ فالطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق يبدؤون مهمة التعلم بنية الفهم، ويقضون وقتا أطول في التعلم والدراسة وهم أكثر قدرة على ربط أفكارهم بنسق فكري واحد، ويحاولون استخلاص الأدلة والبراهين المتضمنة بالنص وربطها بالخاتمة (الصباطي ورمضان، 2002). كما أنهم يتميزون برغبة مستمرة في البحث والدراسة وزيادة المعلومات، وتعرف الأسباب التي تكمن وراء الظواهر المختلفة وعدم تقبل الأمور كما هي، بل يتأملون ويفكرون فيما يتوصلون إليه من نتائج (أبو هاشم، 2006)، بخلاف معالجة المعلومات عند المستوى السطحي الذي يقوم على إدخال منفرد للأفكار والمعلومات على حساب العلاقات البنيوية والتركيب مما يجعل هذه المعلومات أكثر عرضة للنسيان والضياع وبالتالي الفشل في إتمام المهام التعليمية لاحقا (جديد وعلي،2010). أما ذوو التحصيل المتوسط فإنهم أكثر استخداما لأسلوب التعلم الإستراتيجي؛ حيث يسعون إلى الحصول على أعلى درجات ممكنة ويدرسون بدافعية التحصيل Biggs (1993)، والإستراتيجية التي يستخدمها الطالب هي ما يعتقد أنها من المحتمل أن توصله إلى تحقيق أعلى الدرجات، لذلك فهو لا يرتبط بإستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة؛ فالطلبة يمكن أن يتبنوا الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم العميق، أو الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم السطحي، ويعتمد ذلك على مادة التعلم، والأسئلة المتوقعة في الامتحان (الصباطي ورمضان، 2002)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (الصباطي ورمضان، 2002؛ أبو هاشم، 2006؛ جديد علي، 2010).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: «ما أسلوب التفكير السائد لدى طلبة كلية الحصن الجامعية؟».

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن أسلوب

التفكير السائد لدى طلبة كلية الحصن الجامعية هو أسلوب التفكير (التشريعي) حيث جاء في المرتبة الأولى وهو الوحيد من بين أساليب التفكير الذي حصل على درجة تقدير عالية؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى الثورة المعلوماتية والانفتاح المعرفي وكثرة قنوات الاتصال وتنوعها مما أدى إلى زيادة قدرة الطلبة على الإبداع؛ فأصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي. وتتوافق هذه النتيجة مع طبيعة التخصصات الموجودة في كلية الحصن الجامعية؛ حيث إنها في الغالب تخصصات تطبيقية تقوم على العمل الميداني الذي يظهر قدرة الطلبة على العمل والابتكار وحل المشكلات موقفيا كل بطريقته الخاصة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من (الصمادي، 2006؛ الصقر، 2008؛ الشلوي، 2010).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على: «هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات طلبة كلية الحصن الجامعية على كل أسلوب من أساليب التعلم من جهة وكل أسلوب من أساليب التفكير من جهة أخرى؟».

تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير؛ فمثلاً وجد ارتباط بين أسلوب التعلم العميق من جهة وأساليب التفكير التشريعي والمتحرر والهرمي من جهة أخرى، متفقة مع دراسة Inweregbu (2006) فيما يتعلق بوجود علاقة إيجابية بين الأسلوبين التشريعي والمتحرر مع أسلوب التعلم العميق؛ فالطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق يشتركون مع ذوي أسلوب التفكير التشريعي في أنهم يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي أعلى من مجرد معرفة بعض الحقائق أو فهم المحتوى وصولا إلى النقد والإبداع، وهم أكثر قدرة على تكوين رؤية جديدة للعالم ومواجهة المشكلات من زوايا مختلفة، والقدرة على ربط النظرية بالتطبيق. ويفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني، ويشترك الطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق مع ذوي أسلوب التفكير التقدمي بالبحث عن كل تغيير ممكن، واستخدام الأفكار الجديدة وربطها بالخبرات السابقة، وتجنب المواقف التي تتطلب القيام بالأدوار المحددة سلفا. كما يشترك ذوو أسلوب التعلم العميق مع أصحاب أسلوب التفكير الهرمي في المرونة والتنظيم رغم بحثهم عن التعقيد والرغبة في الفهم، وفي الدافعية الداخلية للتعلم ووضع الأهداف في صورة هرمية وفق أهميتها وأولويتها. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة كل من Zhang and Sternberg (2000)، وتتوافق هذه النتيجة مع طبيعة التخصصات الدراسية في كلية الحصن الجامعية القائمة على العمل الميداني والتطبيق العملي الذي يحتاج إلى المهارات الفردية والابتكار والفهم المناسب وربط الجانب النظري مع التطبيق.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من أسلوب التعلم السطحي مع أساليب التفكير التنفيذي والمحافظ والفوضوي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اشتراك كل من أسلوب التعلم السطحي مع أسلوب التفكير المحافظ في أن مستخدمي الأسلوبين يلتزمون بالنظام والقوانين والإجراءات الروتينية المعتادة، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المألوف، ويرفضون التغيير؛ لذلك فهم يعملون بالطرق التي ثبتت صحتها في الماضي؛ فالتعلم الحرفي الذي يعتمد على حفظ المحتوى دون فهم يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات وحفظ بعض المعلومات دون رابط بينها، فيصبح الشخص أقل قدرة على مواجهة المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Inweregbu (2006) ودراسة Zhang and Ster nberg (2000). كما يشترك أصحاب أسلوب التعلم السطحي مع ذوي أسلوب التفكير التنفيذي في أنهم يعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ من أجل التقويم وقياس أداء الطالب وفقا للتعليمات التي تعطى إليه، واستخدام الطرق المحددة سلفا لحل المشكلات، والتفكير في المحسوسات، والواقعية في حل المشكلات متفقة مع نتيجة دراسة Zhang and Sternberg (2000). وأظهرت النتائج كذلك أن هناك علاقة دالة بين أسلوب

التعلم السطحي وأسلوب التفكير الفوضوي؛ فكلا الأسلوبين يعتمد على الدافعية الخارجية. ويؤمن متبعو أسلوب التفكير الفوضوي بأن الغاية تبرر الوسيلة، في حين أن أسلوب التعلم السطحي يقوم على أساس أن التعليم طريق يوصل إلى غاية مما يعني الاشتراك في طريقة التفكير نفسها، وذلك يخالف نتيجة نتيجة دراسة Zhang and Sternberg (2000).

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من أسلوب التعلم الإستراتيجي وأسلوب التفكير الملكي؛ فمتبعو هذا الأسلوب يتصفون بالتوجه نحو عمل واحد أو هدف واحد أو مهمة واحدة في الوقت الواحد، ويؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ولا يدركون عواقب الأمور، أما أصحاب أسلوب التعلم الإستراتيجي فيسعون نحو الحصول على درجات ممكنة ويتبعون الإستراتيجية التي يعتقدون أنها توصلهم إلى تحقيق الهدف ولا يرتبطون بإستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة، وهذا يشير إلى التداخل بين الأسلوبين، ويمكن تبرير هذا من خلال نتيجة السؤال الثاني في هذه الدراسة التي أشارت إلى أن ذوي التحصيل المتوسط هم الأكثر استخداما لأسلوب التعلم الإستراتيجي؛ حيث يسعون إلى الحصول على أعلى درجات ممكنة، ويدرسون بدافعية التحصيل، ولا يرتبطون بإستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة؛ فالطلبة يمكن أن يتبنوا الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم العميق، أو الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم السطحي، ويعتمد ذلك على مادة التعلم، والأسئلة المتوقعة في الامتحان، وبالتالي فإن مبدأ الغاية تبرر الوسيلة المميز لأصحاب الأسلوب الملكي قد يكون موجودا عندهم ومشتركا بين الأسلوبين ويميز الطلبة ذوي التحصيل المتوسط.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يمكن التوصية بالآتي:

- العمل على تعزيز أسلوب التعليم العميق بحيث يتم تصميم المقررات والمتطلبات والبيئة التعليمية بالشكل الذي يعزز هذا المنحى، وأن يتم هذا بطريقة تدريجية فيقلص استخدام الأسلوب السطحي لصالح الأسلوب العميق.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية أسلوب التعلم عند الطلبة ومراعاة ذلك، بحيث يسهم هذا في النهوض بأسلوب التعلم والارتقاء نحو المستويات الأعلى من المعالجة الذهنية.
- تأكيد أعضاء الهيئات التدريسية ضرورة التركيز على الفهم والتطبيق وليس الحفظ والاسترجاع؛ كون هذا يساعد الطلبة على تبني الأسلوب العميق في التعلم.
- الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب والطالبات عند التدريس، وإجراء الاختبارات، ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم في إطار نماذج أخرى مثل نماذج: بيجز وشيمك وباسك وكولب وبيان أثرها في مختلف مخرجات العلم.
- إجراء دراسات تستقصي العوامل التي تدفع الطلبة لاتباع أساليب تعلم غير فعالة ووضع حلول لها.
- التنويع في طرق التدريس والتقويم لتتوافق مع أساليب التعلم وأساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة.
- الاهتمام بقياس أساليب تفكير الطلبة التي قد تساعد نتائجها على التوجيه التربوي والمهني مما يؤدي إلى اختيار التخصص والمهنة المناسبة.
- إدراج مساقات تهتم بتدريس الطلبة أساليب التفكير وطرق تنميتها.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأساليب التعلم وأساليب التفكير على الجامعات والكليات الجامعية الأخرى.

المراجع

أبو هاشم، السيد. 2006. دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (52)، ص ص 1-52.

أبو هاشم، السيد. 2007. الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. منشورات مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

إسماعيل، وداد، وعبده، ياسر. 2008. أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، تصدر عن رابطة التربويين العرب، المجلد (2)، العدد (1)، ص ص 75-109.

جديد، لبنى، وعلي، منصور. 2010. العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (26)، ص ص 93-123.

حبيب، مجدي. 2003. تعليم التفكير في عصر المعلومات. بدون رقم الطبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الحسنية، سليم. 1998. آراء الطلبة الجامعيين حول طرائق دراستهم في الثانوي والجامعي: دراسة ميدانية في جامعة حلب 1992-1995. مجلة بحوث جامعة حلب، سلسلة العلوم الاقتصادية، المجلد (20)، ص ص، 45-70.

حسين، زهور. 2008. أساليب التفكير وعلاقتها بالتميز في الأداء الفني لدى الطلبة الموهوبين موسيقيًّا في الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

ستيرنبرغ، روبرت. ترجمة: خضر، عادل سعد. 2004. أساليب التفكير. بدون رقم الطبعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

الشلوي، علي. 2010. أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصباطي، إبراهيم، ورمضان، رمضان. 2002. الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تاريخ الاسترجاع: 1-1-2012، على الرابط الإلكتروني: http://cutt.us/ZDiV

الصقر، تيسير. 2008. مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصمادي، حاتم. 2006. أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الضامن، منذر، وسلمان، سعاد. 2003. ندوة أنماط التعلم الحديثة. جامعة السلطان قابوس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (4)، ص ص 115-136.

طافش، محمود. 2004. تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته. بدون رقم الطبعة، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان. 2004. علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. بدون رقم الطبعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. 2007. تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. بدون رقم الطبعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عطاري، عارف. 2002. منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (16)، العدد (63)، ص ص 155-191.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. 2000. سيكولوجية التعلم الصفي. بدون رقم الطبعة، دار الشروق، عمان، الأردن.

المصري، محمد. 2009. العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق، المجلد (25)، العددان (3-4)، ص ص 341-370.

هيلات، مصطفى، والزعبي، أحمد، وشديفات، نور. 2010. أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (11)، العدد (1)، ص ص 265-290.

وقاد، إلهام. 2008. أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الوهر، محمود، وبطرس، ثيودورا. 1999. مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (26)، العدد (2)، ص ص 326-340.

Biggs, J., Kember, D., and Leung, D. 2001. The revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ2F. British Journal of Educational Psychology. 71(2): 267290-.

Biggs, J. 1991. Teaching for Learning: The view from cognitive psychology. British Educational psychology. (53): 123-.

Biggs, J. 1993. What do inventories of student's Leaning processes really measure. British Journal of Education psychology. (63): 51-72.

Cano, F., and Hewitt, E. 2000. Learning and thinking Styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic Achievement. Educational Psychology. 20(4): 414430-.

Entwistle, N., and Tait, H. 1994. The Revised Approaches to Studying Inventory, Center for Research in Learning and Instruction, University of Edinburgh, Edinburgh.

Fedler, R 1996. Matters of Style. ASEE Prism. 6(4): 1823-. Accessed 0319/11/ from www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/fedler/public/papers/Ls-prism.html.

Felder, R., and Silverman, L. 1988. Learning and teaching styles in engineering education. Journal of Engineering Education. 78(7): 674681-.

Fleming, N. D., and Bonwell, C. C. 2002. How to learn best: A student›s guide to improved learning. Green Mountain Falls, Colorado.

Gentry, M. 2001. Gifted students perception of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. Gifted Child Quarterly. 45(2): 115129-.

Inweregbu, J. 2006. An investigation of thinking styles and learning approaches of university students in Nigeria. Ph.D. Thesis, Wayne State University, MI.

Kember, D., and Pleung, D. 2003. The dimensionality of approaches to learning. British journal of Education psychology. (68): 376 - 398.

Klein, P. D. 2003. Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to learning styles and multiple intelligences. Retrieved June 9, 2004, from: http://www.tandf.co.uk/journals.

Kolb, D. 1984. Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development. Prentice – Hall International, Inc., London.

Rochford, R. A. 2003. Assessing learning styles to improve the quality of performance of community writing programs: A pilot study. Community College Journal of Research and Practice. 27(8): 665- 677.

Roger, F. 1997. Study habits and effective learning. Journal of Educational Research. 12(8): 9198-.

Ryaner, S., and Riding, R. 1997. Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. Journal of Educational psychology. 17(12): 5576-.

Sternberg, R. 1992. Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface between Intelligence and Personality. Cambridge University press, New York.

Sternberg, R., Zhang, Z. 2005. Styles of thinking as a base of differentiated instruction. Theory into Practice. 44(3): 3439-.

Zhang, L., and Sternberg, R. 2000. Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. The Journal of Psychology. 134(5): 469489-.

Preferred Learning Styles and their Relationship with Thinking Styles among Al Huson University College in Light of some Variables

Hazim Issa Al Momani and Ahmad Hassan Lababneh

Department of Education Sciences- Irbid University College
Irbid- Jordan

ABSTRACT

The objective of the study was to investigate the preferred learning styles and the dominant thinking styles among Al Huson University College and their relationship based on students' specialization and academic achievement. Sample of the study consisted of (391) students, (192) from scientific specializations and (199) students from the humanitarian specializations. The students were administrated Entwisle and Tait learning styles index, and Sternberg and Wagner thinking styles measure. Results of the study indicated that students at Al Huson University College use all learning styles with high levels and the most prevalent learning styles was the deep, strategic, and the superficial think style, respectively.

Results of the study indicated significant differences in the deep learning style due to specialization, in favor of scientific specializations students, while students in the humanitarian specializations preferred superficial learning style. Results also indicated significant differences in the means subjects' estimations of deep learning style in favor of high achieving students while students with average and low achieving level preferred superficial learning style while the average achieving level students preferred strategic leaning style. Results also showed significant differences in the preferred learning style due to specialization as students in the scientific specializations preferred deep learning style while students in the humanitarian specializations preferred superficial learning style. Results of the study indicated that the most prevalent thinking style within Al Huson University College was the legislative thinking style. Results of the study indicated a significant positive relationship between the means scores of study subjects' estimations on the deep learning style from one hand with the legislative, liberal and hierarchical thinking styles. Results indicated a significant positive relationship between superficial learning style with the executive, conservative and disorganized thinking styles. Results of the study indicated a significant positive relationship between the means scores of study subjects' estimations in the strategic learning style and royal thinking style. The study recommends increasing faculty's awareness of learning styles.

Key Words: Superficial learning styles, Executive thinking styles.