Republic of Iraq
Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University of Babylon
College of Education
for Human Sciences
Department of Educational and
Psychological Sciences

Absolute Thinking and relationship Of The Learning styles For University students

Dissertation Submitted to
The Council of The College of Education for Human Sciences at University of Babylon in partial Fulfillment for the Degree of Master in Education (Educational Psychology).

BY
Doaa Jassem Hamood

SUPERVISED BY
Prof assistant Dr

Sadeq Al-Shamery

2022 A.D. 1444 A.H.

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

التفكير المطلق و علاقته بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة

رسالة مقدّمة
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير فلسفة في التربية (علم النفس التربوي)
من

دعاء جاسم حمود

إشراف
الأستاذ الدكتور

صادق كاظم جريو

1443.هـ 2021.م

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات.

الفصل الثاني

اطار النظري و دراسات سابقة

اولاً : التفكير المطلق: Absolute Thinking

ثانياً : أساليب التعلم: Learning styles

ثالثا : الدراسات السابقة

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- اولاً : منهج البحث
- ثانياً : مجتمع البحث
- ثالثاً : عينة البحث
- رابعاً : اداتي البحث

4-1/ مقياس التفكيير المطلق

4-2/ مقياس أساليب التعلم

- خامساً : التطبيق النهائي للمقاييس
- سادساً: الوسائل الإحصائية .

الفصل الرابع

عـرض النتائــج وتفسيرها ومناقشتها

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

المصـــــــــادر والمراجع

- المصادر والمراجع العربية .
- المصادر والمراجع الاجنبية .

الملاحـــــــق

Abstract

The present study aims at identifying the following:

1- The Absolute Thinking of the university students.
2- The Learning styles of the university students to outrages.
3- The Correlation between The Absolute Thinking and the Learning styles .
4- The significance of differences in the correlation according to the variables of Gender and Majoring.

The population of the research consists of the students of Babylon University (Morning Study) including both genders (males and females) that majoring (Scientific and Humanities) studies for the school year 2021-2022.

The research sample consists of 400 students , and it is chosen according to the random class style which has proportioned distribution. To achieve the aims of the study , the researcher has constructed the Moral Engagement Measurement according the Modle of Kramer (1983) . It has sent to a group of juries to decide the validity of its items, then eliciting its psychometric features by applying it to the research sample which is 400 students. The Coefficient Constancy of the measurement are (0.86) according to Alfa Cronbach Method; and (0.80) according to test-retest method. After getting the final form of the measurement with (39) items, the researcher has applied it to the sample of the study which consists of 400 students.

Also, the researcher has constructed the Measurement The Learning styles depending on the Modle of Kolb (1984). It has also sent to a group of juries to decide the validity of its items, then eliciting its psychometric features. The Coefficient Constancy of the measurement are good . After getting the measurement's validity , it has been applied to the sample of the study with its final form of (11) items.

After the end of the application, the researcher has used suitable statistical methods, in order to analyze the data , via the use of SPSS. The results of the study have showed the following:

1- The university students dont have Absolute Thinking .
2- The university students have The Learning styles .

3- There is a correlation negative between the Absolute Thinking and the Learning styles .
4- There are no statistical differences in the correlation between Absolute Thinking and The Learning styles according to the variables of gender and majoring.

According to the results of the study, the researcher has presented some recommendations and suggestions which are explained in the forth chapter.

مشكلة البحث:

اثار مفهوم التفكير جدلا واســـعا بين مختلف علماء النفس و اختلفت الرؤى حول اســـاليبه وانماطه و تعقد عملياته و هو كغيرهُ من المفاهيم المجردة و التي يصعب قياسه مباشرة نجد تعدد مسمياته و أنماطه و اوصافه عند العلماء و كذلك اكدوا على تعقدهُ و صـــعوبة الاحاطة بجميع جوانبهُ لذا نجدهم يتحدثون عن أنماط التفكير المتعددة على حده (العتوم , 2010 : 214) .

والتفكير كعملية عقلية لا يكون دائما ذات ابعاد إيجابية ونتائج مفيدة بل قد يكون أحيانا عملية عقلية تترتب عليها توابع ســـلبية وضـــارة وقد تكون نتائجه غاية في الخطورة في بعض المواقف عندما تكون افكار الافراد واحكامهم وقراراتهم مطلقة وجامدة لا يمكن تغييرها او تعديلها والتمسك بالتفكير المطلق والذي يتمثل في الأفكار المطلقة التي تمثل في مضـــمونها مجموعة من التشـــوهات المعرفية المبالغ فيها والبعيدة عن الحقيقة والتي تؤثر في ممارســـة حياتهم وتخطيطهم لها، وفي اتخاذ قراراتهم المستقبلية وبالتالي ينعكس ذلك على صحتهم النفسية والفسيولوجية (238: Beck , 1999) .

وفي هذا الصدد يذكر بيك (Beck ,1999) ان "المشكلة الحقيقية للاضطرابات النفســية والانفعالية تكمن في كون الناس لا تضــطرب كثيراً بســبب الأحداث وانما بسبب احكامهم المطلقة ورؤيتهم وتفسيراتهم وتوقعاتهم وافتراضاتهم الخاطئة والمشوهة التي يعزونها إلى تلك الأحداث وبناء على هذا الأساس أكد بيك أن مشكلة التشوهات المعرفية تكمن بالدرجة الأولى في أن الفرد يقوم بتحريف الواقع وتشويه الحقائق بناء على مقدمات مغلوطة وافتراضـــات خاطئة تنشـــأ عن تعلم خاطئ حدث في احدى مراحل النمو المعرفي للفرد، أي أن المحتوى المعرفي للفرد في حالة اضطراب ينطوي على تحريف أو تشويه دائم لأحداث الحياة والتزمت في القرار, ولذلك فإن الكثير من الاضطرابات النفسية وعدم التوافق الاجتماعي يعتمد على حد بعيد على التشوهات المعرفية التي تؤثر في عمليتي التفكير والانفعال مما تســـبب أســـاليب تفكير غير منطقية ونظرة سلبية نحو الذات والعالم والمستقبل" (الشمري,2013 :2) .

وإن مثل هذا التفكير المطلق له آثاره الخطيرة أيضـــاً ، حيث تنتج عنه مجموعة من المشكلات، وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات كدراسة هماكي وكوبان (2010 ,Hamaci, Coban) حيث بينت وجود ارتباط إيجابي الاحكام والكلمات الملقة وبين سوء التوافق الاجتماعي (Al-Mosaiwi , 2018 :151) .

وقد لاحظت الباحثة ان الكثر من طلبة الجامعة عادة ما يســتخدمون في كلامهم وحديثهم فيما بينهم كلمات وصور مطلقة تعبر عن وجهة نظر قاصرة ومتصلبة بذات الوقت تعبر احيانا عن التزمت في الرأي او الانغلاق العقلي او التفكير المســتقطب والتعميم المفرط والتركيز على هدف واحد او طريقة حل واحدة لاعتبارها هي الطريقة الوحيدة في معالجة الموقف .

او قد يظهر هذا النمط من التفكير في فكرة لا عقلانية كما جاءت في الافكار اللاعقلانية عند اليس (Ellis) ففي احدى افكاره والتي نصـــت في ان هناك حل صحيح ودقيق كامل لكل مشكلة، ويجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج ستكون خطيرة (Patterson, 2000 : 169) مما ينعكس الامر من خلال الافكار والاحكام السلبية المطلقة التي يصيغها الطالب على نفسه وقدراته وامكانياته بأنه لا يستطيع التعلم والاكتساب وتحقيق النجاح وفقا لخصائصه الشخصية وقدراته العقلية , (Al-Mosaiwi 2018 :151) غافلا عن اهتماماته واساليبه المفضلة في التعلم والتي من الممكن تنميتها وتعزيزها بغية احراز التقدم والنجاح في الحياة الدراســية (Reid , 1998 : 833) .

تعتمد اساليب التعلم بالدرجة الأساس على القدرات والمهارات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين لتوظيفها في مجالات التعلم المختلفة وعملية التعلم ترتبط بالكثير من المسائل والموضوعات التي لا بد من التركيز عليها للسير بالعملية التعليمية نحو الأفضل ومن بينها بل اهمها اساليب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات قد تيسر او تعيق الأداء التحصيلي , فالطالب الضعيف لا يميل الى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتم تعلمها والاهداف التي يعمل على تحقيقها (Heitmeyer & Jean , 1985 : 905) .

وكذلك لاحظت الباحثة ان عدم تفعيل مسألة العناية بأساليب التعلم وتقديم المواد الدراسية وما تحويه من خبرات ومعارف وفقا لما تنص عليه معايير استراتيجيات وأساليب التعلم لدى الكثير من المؤسسات التعليمية تجاه طلبتها يزيد من ضعف تحصيلهم الدراسي مهملا بذلك خصائص الطلبة العقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية مما يؤدي في نهاية الامر الى اضعاف المخرجات التعليمية .

و بهذا يسعى البحث الحالي الاجابة على التساؤل الاتي :

هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير المطلق واساليب التعلم لدى طلبة الجامعة ؟

أهمية البحث :

يعد التفكير من أهم الفعاليات التي يتميز بها الكائن الإنساني عن غيره من الكائنات، وعلى هذا الأساس أخذ الاهتمام بموضوع التفكر يزداد بشكل كبير حيث يمكن وصفه بأنه أعلى مستويات النشاط العقلي، وتدخل في عملية التفكير عمليات متنوعة ومعقدة لكي يصل الفرد إلى القدرة على حل المشكلة، وهذا يعتمد بالأساس على ما موجود لدى الفرد من خبرات ومعارف تشكل لديه ما يسمى بالبنية المعرفية (Bacanli et al, 2011 : 536) .

ويمكن القول ان عصر علم النفس الحالي هو عصر التفكير والحاجة الى تجريب طرق جديدة وغير نمطية في حل المشكلات ولاسيما ونحن نعيش زمن السرعة مع كثرة ما يواجهنا من مصاعب وتحديات ومشكلات (Brunt, 2019 : 21) ومن هذا المنطلق يشير التفكير الى أنه مستوى عال من العمليات العقلية، تشمل: التذكر، والتخيل، والقدرة على حل المشكلات وهذه المجموعة من العمليات والمهارات العقلية يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال، أو حل لمشكلة والناس يستجيبون الى الاحداث على اساس المعاني التي يعزونها الى تلك الاحداث او يفسرونها على اساس مناسبتها للذات تنطوي على تشويه الواقع والحقيقة لاحكام الشخصية، وتستثار مختلف الانفعالات بمختلف التفسيرات، والتفسيرات تثير الاضطرابات الانفعالية التي هي في الحقيقة اضطرابات في التفكير تؤدي الى

شخصنة الاحداث أي تجعلها احداث ذاتية للشخص والى استقطاب التفكير وتمحور واستخدام قواعد غير مشروط ومطلقة (Kramer, 2000 : 90) .

ويذهب بيك (Beck) ان الافكار الاوتوماتيكية تؤدي الى التشـــويه المعرفي الذي يعد نتيجة لها ومن امثلة التمثيل الشخصي أي تفسير الاحداث من وجهة النظر الشخصية للافراد ، والتفكير المستقطب أي المتمركز عند احد الطرفين المتناقضين اما ابيض او اسود ، ويرى بيك (Beck) ايضا ان الاضطرابات النفسية تنشأ نتيجة لعدم الاتســـاق بين النظام المعرفي والداخلي للفرد وبين المتغيرات الخارجية التي يتعرض لها ذلك الفرد وتحليلها وتفســـيرها عن طريق النظام المعرفي الداخلي الذي تميزه ، وجدير بالذكر ان التشـــويه للواقع تؤدي الى حدوث مجموعة اضـــطرابات التفكير وينتج عن هذا التشويه افكاراً اوتماتيكية او تلقائية تبدو مقبولة من وجهة نظر الفرد ، ومن ثم تكون معقوله بالنســبة له، كما انه يفســر كل الاحداث على اســاس احكام وصور مطلقة (محمد، 2000: 68-61) .

وبما ان عمليات التفكير هي عمليات قابلة للتعلم من خلال معالجات/ ممارسات تعليمية معينة وهي عملية التفكير تشـــتمل على مجموعة من العمليات والمهارات والنشاطات العقلية والمعرفية وهي تتأثر بعمليات التعلم والتعليم والتدريب كونها نابعة من مجموعة الأفكار والمعتقدات إزاء الأشياء والمفاهيم الحياتية (العتوم ، 2010 : 197) وبما ان اهمية البحث الحالي تنبع من كونها تتناول موضوعاً مهما، وله تأثير في كافة شرائح وفئات المجتمع وخصوصا المجتمع التعليمي، ومن كونه يدرس فئة من المفترض أن تكون مســـتقبلا من يحارب مثل الأفكار المخطوءة كالأفكار اللاعقلانية والمعتقدات السلبية والاحكام والقرارات المطلقة التي تؤثر على هذه العملية العقلية الايجابية الفعالة مما تشكيل ما يسمى بعملية التفكير المطلق (Gordi et al, 2006: 46) .

كما ان أهمية التفكير المطلق تتجلى حينما تتضح مظاهر ودلالات هذا النمط من التفكير ذو الاحكام والصور المطلقة كالحكم السريع والتعميم المفرط والكلمات ثنائية القطب والتركيز على جانب من جوانب المشكلة مع اهمال الجوانب الأخرى التي قد

تكون أكثر أهمية والتشبث بالأفكار والمعتقدات الخاصة بالفرد وعدم الاستعداد لمناقشة الأفكار الأخرى لقناعاته بخطئها وانحرافها , مما يساعد على تشخيص التفكير المطلق وتحديد المشكلة وبالتالي محاولة إيجاد الوسائل والأساليب العلمية الفعالة لمواجهة هذه الأفكار وتغييرها وتعديلها بما يناسب التفكير العلمي المنطقي (Kramer, 2000 : 88) .

ومن هنا تأتي ضرورة التخلي عن التفكير المطلق وأهمية استخدام المنهج العلمي من أجل التأسيس لمجتمع نامي ومتطور ، وأن البداية الحقيقية لكل حداثة تكمن في تفكيك أسس ومناهج تفكيرنا ، والكشف عن العوائق الإبستيمولوجية التي تحجب عنا عيوبها المنهجية والنظرية ، لذا أصبح التعرف على نمط التفكير المطلق مهم جدا لكون التفكير بشكل عام بعد من أرقى العمليات العقلية التي تميز بها الإنسان ، وأن استخدامه نابع من كون هذا الفرد أصبح قادرا على الاستفادة من خبراته المعرفية السابقة والتي سبق وأن تم خزنها في بنيته المعرفية (280 : 1990 Kramer,) مما يساعد الطلبة على اكتساب الخبرات والمعلومات والمعارف العلمية التي تخضع لمنطق العقل بالاعتماد على أنماط وأساليب تعلم نشطة كالاسلوب التباعدي باستخدام الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية بغية توليد الكثير من الأفكار والحلول وكذلك الأسلوب الاستيعابي باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظات التأملية وغيرهما من اساليب التعلم الاخرى (Kolb & Kolb , 2005: 2) .

ويعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا، في علم النفس وضرورة تفرضها طبيعة التعليم والتعلم لاسيما في التعليم الجامعي الذي تلعب فيه سمات شخصية المتعلمين وأساليبهم ودوافعهم المعرفية الدور الرئيسي، حيث يركز هذا الاتجاه على كيفية حدوث التعلم، وليس كما كان سائدا على كمية ما تعلمه الطلبة، واليها قد الاختلاف بين الأفراد في الأداء الأكاديمي، لأنها تتعلق بكيفية تناول الأفراد للمعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية. (محمود ،1994: 1) .

ولهذا فأســـاليب التعلم تعكس طرائق الطلبة في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصـــادفونها، ويتجلى ذلك في أســـاليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها (Dunn & Dunn , 1993:4)

وقد تبدو الحاجة لفهم أســـاليب تعلم الطلبة في ظل الدعوة إلى التعليم الجماعي داخل الصـــفوف غير المتجانســـة. (جابر والقرعان، 2004، 393) ومن هنا يمكن النظر إلى أنماط التعلم على أنها جانب من جوانب الفروق الفردية التي تنادي جميع الأسـس التربوية بضـرورة مراعاتها والتعامل مع الطلبة بطريقة تأخذها بعين الاعتبار (العبدان، 1993، 434) .

ولذلك تعد اسـاليب التعلم من الأمور الجوهرية والأسـاسـية يجب أن يكون المعلم والتلميذ على معرفة بها، بهدف تحسين طرق اكتساب المعرفة لدى التلميذ لأن معرفة نمط التلميذ المميز في التعلم يجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وفاعلية، ومن خلالها يستطيع المعلم تقديم الخبرات المناسبة ونمط التعلم لدى التلميذ وعلى العكس من ذلك عندما تقدم الخبرات بطريقة مغايرة للنمط التعليمي الذي يفضـــله التلميذ يكون التعلم أقل كفاءة وفاعلية واشـــد صـــعوبة , وعليه فالفائدة المبدئية لأنماط التعلم في النظر إليها كاداة للتفكير بالفروق الفردية، ومساعدة التلاميذ على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصـــة، تمنحهم فرصـــة التوصـــل إلى الأدوات التي يمكن أن تســـتخدم في حل الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة (احمد , 2010 : 208) .

وانطلاقا من أهمية تعليم المتعلمين في ضـوء أسـاليب تعلمهم المفضـلة حيث أنها تعد مفتاح النجاح في الحياة الدراسـية، لما تسـتثمره من طاقات في حل المشـكلات التي تواجههم ذلك من خلال تأثيرها في دافعية المتعلمين إضـــافة إلى أهميتها الكبيرة في تفســير بعض التغير الذي يحدث في التحصــيل الدراســي للمتعلمين (عبيســة , 2016 : 226)، فقد أشارت دراسة (مرزوق،1990) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الطلبة المتوافقين دراسيا وبين الطلبة المتخلفين دراسيا فقد ظهر في هذه الدراســة وجود اختلاف في أســاليب التعلم التي يتبناها كل من الطلبة المتوافقين دراسيا , اذ تعد اساليب التعلم مذاهب عامة يستخدمها المتعلمون في التعلم

وحل المشـــكلات، وهي بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الاعتيادية المفضـــلة عند المتعلم فلكل فرد طرق في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم وعليه فإن أســـلوب التعلم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاســـتجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية، الاجتماعية) والمعرفية والشخصية (الصباطي ورمضان , 2002 : 92)

فقد اشار (Jean, 1990) الى ان مراعاة أساليب تعلم الطلبة لها دور رئيس في مســـتوى نواتج التعلم (Smith & Hebatella, 2000; 45) كما اوضـــح كوهن (Cohen, 2000) إلى أن الطلبة يميلون إلى التعلم والتذكر والاســـتمتاع بالتعلم بدرجة أكبر بالإضـافة إلى زيادة التحصـيل وتحقيق درجات أعلى عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة، (Sharlanova, 2004 : 37)

و يشـير جانييه (Gagne،1985) إلى اســاليب التعلم على أنها تخلق الدافعية في التعلم، وعلى أنها كذلك استراتجيات الاكتساب، واستراتجيات التذكر، واستراتجيات الأداء والتقييم (Michel, 1989,70) .

وأكدت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Backer & Yelich, 2001) وجود ارتباط دال موجب بين الدافعية الداخلية وكل من استخدام استراتجيات التعلم الفعالة، والاتجاهات الموجبة نحو المدرســـة، واختيار المهام الصـــعبة، والقدرة على مواجهة التحديات الصـــعبة، وإدراك للقدرة والجهد، والاهتمام بالنتائج المســتقبلية، والقدرة على تنظيم الذات، واســـتراتجيات تجهيز المعلومات العميقة و المثابرة والانجاز ما وراء المعرفية والاختيار والمباداة (الفقي، 2008 ;43).

كما تتضـح اهمية البحث الحالي من خلال الشـريحة التي خصـها البحث متمثلة بطلبـة الجـامعـة , اذ تعـد هـذه الفئـة منظور كـل الأمم مرتكزا ترتكز عليـه لتحقيق طموحاتها وأهدافها واتجهت مؤســـســـاتها الاجتماعية والتربوية إلى أعداد الخطط والبرامج التي تســاهم في تنمية طاقات وقابليات هذه الشـريحة لاسـتثمارها في التنفيذ مشـاريعها المسـتقبلية وتقدمها نحو الأفضـل , ولذلك يعد طلبة الجامعة الفئة المميزة التي يقع على عـاقتهـا مســـؤوليـات النهوض والتطور بمـا تكملـه من أهداف أمـال

(Moragans,2003:4) اذاً فالطالب الجامعي هو ثروة كل أمة تنشد الرقي والتقدم فهي نبض الحاضر وحكمة المستقبل (الليل, 1993 : 124).

ومن هذا المنطلق فأن الاهتمام بشخصية الطلبة الجامعيين يعني الاهتمام بمستقبل البلد والأمة والإنسانية عموما بكل نواحيها المتطلعة والهادفة إلى الازدهار , وهذا يتحقق من خلال تفعيل اكسابهم المفاهيم والقيم السامية والصفات الفضيلة الراقية كما ان تنمية عمليات التفكير و أساليب التعلم تجعلهم قادرين على ان يكونوا نشطين فاعلين في عمليات الانتاج والمساهمة الفعالية في تطوير ورقي المجتمع (ناجي , 2010 : 44) .

وبناء على ما تقدم يمكن بيان أهمية البحث الحالي بإيجاز في عدة جوانب نظرية وتطبيقية :

الأهمية النظرية :

١. يعد البحث الحالي إضافة جديدة الى حقل المعرفة النفسية لأنه البحث الأول من ناحية الربط بين متغيري البحث (على حد علم الباحثة).
٢. يهتم البحث الحالي بشريحة مهمة وهي شريحة طلبة الجامعة وهي من أهم شرائح المجتمع الجامعي لما لها من اهمية كبيرة في بناء مستقبل المجتمع وبناء مظاهر تطوره ورقيه .
٣. يركز البحث الحالي التفكير المطلق وما يترتب على هذا النمط من التفكير من احكام وقرارات سلبية مطلقة من شأنها ان تؤثر سلبا على حياة الطلبة مما يؤدي الى الاضطرابات النفسية .
٤. يهتم البحث الحالي بمفهوم أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة اذ يمثل هذا المفهوم نقطة انطلاق حقيقية في عمليات التعلم والتعليم كونها تمثل تفضيلات الطلبة في استخدام طرق معينة في التعلم والاكتساب ومعالجة المعلومات بكفاءة واتقان .

الأهمية التطبيقية:

١. توفر الدراســة الحالية أداة مهمة تســتعمل لقياس التفكير المطلق لدى طلبة الجامعة وهذا يمثل إضـــافة جديدة إلى ما موجود من مقاييس يمكن الإفادة منها على الصعيد التطبيقي.
٢. يمكن الإفادة من البحث الحالي من خلال التركيز على مقياس أســـاليب التعلم المفضــلة لدى طلبة الجامعة والاخذ بنظر الاعتبار هذه التفضــيلات ضمن المناهج الدراسية الجامعية بغية الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلبة .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- التفكير المطلق لدى طلبة الجامعة .

2- أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة.

3- العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة.

4- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق وأســـاليب التعلم لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس (ذكور , إناث) والتخصص (علمي , انساني).

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بابل للدراســة الصــباحية من كلا الجنســين (ذكور , إناث) والتخصص (علمي , انساني) للعام الدراسي (2022 - 2023).

تحديد المصطلحات :

أولا – التفكير المطلق (Absolute Thinking):

عرفه كل من:-

- **اليس و هوبير (Ellis & Harper , 1975) :**

مجموعة من المعتقدات غير العقلانية تطلق كلمات وعبارات تدل على الكلية او التعميم او الحدية وغالبًا ما يشـار إليها على أنها افكار مطلقة مسـتقلة عن السـياق المنطقي(Al-Mosaiwi, 2018:133) .

- **كرامر (Kramer , 1983) :**

هو احد أنواع التفكير غير السـوية التي يركز فيها الفرد على هدف واحد مما يعرقل تنظيم أفكاره ويعوقه على تحقيق أهدافه لانه يفترض وجود إجابة واحدة صحيحة لمشكلة معينة (Kramer ،1983: 28)

- **جاكويس واخرون (Jacwes et al,2010) :**

هو عبارة عن احكام وقرارات مطلقة ناتجة عن ضعف ادراكي تكمن وراء العديد من التشوهات المعرفية (Al-Mosaiwi, 2018:130)

- **التعريف النظري :**

اعتمدت الباحثة تعريف (Kramer ،1983) كونه التعريف النظري وهو التعريف الاكثر شمولية ودقة في تعريف التفكير المطلق ويتكون من ثلاثة مجالات صريحة (الاستبدادي ، النسبي ، الديالكتي) .

- **التعريف الإجرائي :**

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته الإجرائية على فقرات المقياس المستعمل بالبحث الحالي .

ثانياً – أساليب التعلم (Learning styles) :

عرفه كل من :-

- **ديفيد كولب (Daved Kolb , 1984)**

مجموعة الأداء المميز للمتعلم في استقبال وإدراك ومعالجة المعلومات بهدف التكيف معها، وهي عبارة عن دورة متصلة من التعلم تبدأ بالخبرة المحسوسة

(الشعور) ثــم الملاحظــة التأملية المراقبــة ثــم المفاهيم المجردة(التفكير) فالتجريب النشط(التطبيق العملي) (Kolb , 1984 ; 08) .

- **ثيساروس (Thesaurus ,2002):**

هي عادات المتعلم في معالجة المعلومات والتي تمثل اســاليبه في الادراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات (Wang et al, 2006 : 207)

- **غريغور (Gregor ,2004)**

مجموعــة من الاداءات المميزة للمتعلم التي تمثــل دليــل على طريقــة تعلمــه واســتقباله للمعلومات الواردة اليه من البيئة المحيطة للدراســة (جابر والقرعان ، 2004: 15).

- **التعريف النظري:**

اعتمدت الباحثة تعريف (Kolb , 1984) كونها تبنت قائمة أســاليب التعلم التجريبي (Kolb , 1984) .

- **التعريف الإجرائي:**

الدرجة الكلية التي يحصــل عليها المســتجيب عن طرق إجابته الإجرائية على فقرات المقياس المستعمل بالبحث الحالي .

المحور الأول

التفكير المطلق: Absolute Thinking

تمهيد :

لقد خلق الله الانسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة منها نعمة التفكير التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين والمنظرين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ ولغاية الان ولم يحصل اجماع على التكيفية التي نفكر بها وكيفية عمل الدماغ البشري غير ان الاهتمام بالتفكير قديما كان اهتماما بسيطا فالمجتمعات في السابق كانت اكثر استقرارا وكان حل المشكلات واتخاذ القرارات يعتمد على ما تمليه العقيدة والاطر الأخلاقية والنظم الاجتماعية (العتوم واخرون , 2009 : 17) .

اذ بدأ الاهتمام بموضوع التفكير منذ القدم حيثُ اخذ حيزاً كبيراً من اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين والعلماء فهو أساس كل الأنشطة أو العمليات المعرفية العليا و هو أمر تفرد به الانسان ، فهو يتمثل بتحليل المعلومات الواردة من البيئة ، على سبيل المثال ، أثناء رؤية لوحة فنية فهنا لا يقتصر التركيز على الالوان أو الخطوط الفنية، بل يتجاوز الشكل الظاهري في التفسير ويحاول الفرد هنا ربط معلومات اللوحة مع معرفته الذاتية لينشأ معنى جديداً يضاف إلى معرفته لذلك فإن التفكير هو عملية عقلية عليا يتعامل الفرد من خلالها مع المعلومات المكتسبة أو الموجودة في البيئة و نحللها و تحدث هذه العملية عن طريق التجريد والاستدلال ، التخيل وحل المشكلات والحكم واتخاذ القرارات (Radford et al , 2005, 150) .

اذ يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي , وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه، وفي جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم سياسية كونه من أكثر الظواهر التي نعرفها إثارة، حيث إن الأفراد ومنذ

سن الطفولة، يدركون بسرعة بأننا نفكر، وأن لديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر , كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم ما سماه بياحيه التفكير الحس حركي، ثم تفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة، ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأخيرا التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ (العتوم , 2010 : 213) .

فالتفكير عملية يومية ومصاحبة للإنسان بشكل دائم ، وهو كاي سلوك طبيعي نقوم به باستمرار (جروان ،2005 : 22) ، وتوظف كلمة التفكير (Thinking) في حديثنا اليومي بمعنى عام جداً ، يشمل أنواعا كثيرة من النشاط العقلي ، كالتفكير في قضاء الليل في قراءة كتاب معين أو بالأماني المستقبلية ، فالتفكير إذا بهذا المعنى العام يشمل كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي الذي يتميز بتوظيف الرموز من حيث تمثيل الأشياء والأحداث ، إنه يعني معالجة الأشياء والأحداث عن طريق رموزها ، بدلاً من معالجتها عن طريق النشاط الظاهر (الهزاع ، 1999: 3) .

والتفكير هو الطريق للتعلم، وهو الطريق لفهم البيئة والتحكم فيها وإخضاعها لمصلحة الإنسان، فبواسطة التفكير يمكن أن يربط الإنسان بين المعلومات المختزنة في ذاكرته وينظمها ويتوصل إلى معلومات جديدة تزيد من علمه وقدرته. كما أنه لا يخفى على أحد أن كل المستحدثات القيمة في الفنون والعلوم هي نتاج للتفكير المثمر، وهو الطريق أيضا لمواجهة المشاكل اليومية التي يواجهها الإنسان، لذا كان محط اهتمام العديد من العلماء والباحثين التربويين فانشغلوا بدراسة هذا المفهوم، وفي الحقيقة لم يتوصلوا إلى تعريف محدد وشامل، وإنما تباينت وجهات نظرهم فقدموا تعريفات مختلفة ومتعددة , اذ يرى جروان ان التفكير هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، والبصر، والشم، والسمع والذوق (الهام , 2015 : 1 – 2) .

فقد يرى ديبونو (DeBono, 1985) أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء

الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف واشار كوستا (Costa, 1985) الى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها , فيما يؤكد (قطامي , 2001) على ان التفكير هو عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى إفتراضات وتوقعات جديدة (العتوم , 2010 : 213 – 214) .

مفهوم التفكير المطلق :

يأخذ التفكير المطلق شكل ضيق من اشكال التفكير الاخرى حينما يتجلى إما على شكل حتميات قاطعة أو تعبيرات ثنائية التفرع او مطالب مطلقة وغير مشروطة والتركيز عليها دون البحث عن تعبيرات او حلول اخرى للموقف المشكل وهذه بحد ذاتها هي مجموعة افكار ضيقة تنتج عن اخطاء في الادراك ومعالجة المعلومات وتؤدي بدورها الى الاستنتاجات الخاطئة في ادراك الموقف والاقتصار على جانب واحد في التعامل وترك الجوانب الاخرى التي قد تكون اكثر اهمية من هذا الجانب (Al-Mosaiwi, 2018: 131) , فقد أشار بياجيه (piaget , 1950) الى التفكير المطلق في مرحلة ما قبل العمليات ضمن مراحل النمو المعرفي عندما يتميز الطفل بحالة التمركز حول الذات اي عدم قدرة الطفل على اعتبار اكثر من وجهة نظر عندما يتفاعل مع الاخرين (الحكم على اساس بعد واحد) (الريماوي , 2003 : 90)

واشار يرى اليس (Ellis ,1955) ان احد مظاهر نمط التفكير اللاعقلاني او اللامنطقي حول الاحداث هو التفكير المطلق فحينما يصدر الفرد الحكم المطلق تجاه الاحداث والمواقف الحياتية التي تواجهه فقد يركز على رأيه الشخصي المتصلب دون الاعتراف بالآراء اخرى التي قد تكون اكثر منطقية وصواب وبذلك فان المشاعر الايجابية او السلبية لا تسببها الاحداث او الافعال (حتى الافعال السيئة) ولكنها نتيجة للافكار الناتجة لدينا من خلال تلك الافعال وبذلك كان كل انفعال ايجابي او

سلبي يسبقه بناء معرفي ومعتقدات وطريقة تفكير سابقة تساعد في ظهوره ,Faith (Allison & 1996 : 514) , كما يشير كريمر (Kramer, 1983) الى ان التفكير المطلق يتضح حينما يتمسك الفرد بهدف واحد وطريقة واحدة في التعامل مع تحقيق هذا الهدف مع تهميش الأهداف الأخرى ووجهات نظر الاخرين مما يجعل الفرد يلتزم بالطرق الكلاسيكية والابتعاد عما هو جديد وصيل (Kramer, :32 1983) .

ويوضح جيفري يونغ (Jeffrey Young, 1990) التفكير المطلق بأعتباره مخطط معرفي لاتكيفي يتجلى من خلال التركيز الشديد للفرد على رأيه في التعامل مع المثيرات وعدم البحث عن حلول او طرق أخرى مما يؤدي الى التشتت الفكري , ويؤكد بيك (Beck, 1991) من خلال التشوهات الادراكية على ان التفكير المطلق هو تشويه معرفي يعمل على تضييق عملية التفكير من خلال الاحكام المطلقة والاحكام الثنائية او المستقطبة والتعميم المفرط ليصف نمط التفكير او حديث النفس عن طريقة تفكير الفرد التلقائي ازاء احداث الحياة ومواقفها في اطار سلبي يؤدي الى مشاعر سلبية , فالفرد هو الذي يقوم بتحريف وتشويه الواقع والحقائق بناء على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة ناتجة عن طريقة تفكير مشوهه(Coban et al , 2013 :23)

بينما يرى كل من (Boluck & Williams, 1998) ان التفكير المطلق يتمثل من خلال نزعة الفرد الى تحييد سلوك معين في مواجهة المشكلة الانية دون السعي لإيجاد البديل الممكن والنظرة المتزمتة ازاء هذا السلوك (298 :2002, Davidson) , فيما اشار تياسدل (Teasdale, 2004) الى التفكير المطلق بأنه الميل الى تصور الاشياء في الشروط المطلقة والثنائية وفق نمط معرفي يتم التعبير عنه بشكل شائع باستخدام كلمات مطلقة مثل "بالكامل" , "لا شيء" , "دائماً" وكثيرا ما ينطبق هذا التفكير على فهم الفرد وتصور العالم وكذلك على اهدافه ورغباته (Coban et al , 2013 :23) .

كما اشار كليمر (Clemmer, 2009) الى ان التفكير المطلق هو رديف للتفكير المتطرف فحينما يركز الفرد على رأيه او وجهة نظره او على حل واحد في التعامل مع المواقف مع تهميش الاراء او الحلول الاخرى حينئذ يكون قد شوه طريقة تفكيره وادراكه للواقع الحقيقي (Miller, 2012: 190)

خصائص التفكير المطلق :

يمتاز التفكير المطلق بأحكام محدودة و متعددة عادة ما تكون نابعة من تصلب في الرأي وفكر ضيق ومن هذه الخصائص هي :

1. المبالغة في الأفكار والمعتقدات التي يتبناها الفرد.

2. أنها تسبب انزعاجًا شديدًا.

3. تعمل على تغيير السلوك نحو الجانب السلبي .

4- على الرغم من كونها خاطئة أو غير دقيقة ، فإن الشخص الذي يختبرها يميل إلى الإيمان بها بشدة.

5- إنها تلقائية .

6- تكون مقنعًا جدًا للشخص ، دون الاعتراف بأنه قد يكون خاطئًا كليًا أو جزئيًا.

. (Al-Mosaiw, 2018 : 192)

الفرق بين التفكير المطلق والتفكير المتطرف:

غالبًا ما تستخدم الدراسات السابقة المصطلحين المطلق والمتطرف بالتبادل او تستعملهما كمفهومين مترادفين لانه في كثير من الاحيان تكون المعتقدات المطلقة بحد ذاتها معتقدات متطرفة لأنها عادة ما تحيد بشكل كبير عن القواعد المقبولة في المجتمع , في حين أن المعتقدات المتطرفة ليست مطلقة في كثير من الأحيان , وقد أدى ذلك إلى درجة كبيرة من الخلط بين المفهومين لكن في حقيقة الامر هناك فرق

بين التفكير المطلق والتفكير المتطرق اذ جاء هذا الفرق والاختلاف نتيجة اختلاف الافكار والقرارات والاحكام والتي من شأنها تشكل اساس نمط التفكير , فالأفكار الضعيفة ومطلقة هي تلك الافكار التي تشير إلى حالة كلية خالية من المرونة ومقيدة بطرح واحد فقط ومستقلة عن السياق ومستبدة في طرحها ولذلك نجد ان التفكير المطلق يتم التعبير عنه من خلال استخدام الكلمات المطلقة مثل (دائمًا ، أبدًا ، تمامًا وما إلى ذلك(Al-Mosaiwi , 2018 :186) ولذلك وجد ان التفكير المطلق في الوقت الذي يشير فيه الى تركيز الفرد على فكرة واحدة او اجابة واحدة تجاه اي ظاهر او مشكلة يراد التوصل الى حل مناسب لها وعدم النظر الى الافكار او الحلول الاخرى التي قد تكون اكثر صواب واكثر منطقية مما يشكل حكم مطلق نابع من فكرة جامدة غير مرنة وقد تكون هذه الفكرة ذو نزعة تسلطية على افكار الاخرين (kramer , 2000: 319) بينما يركز التفكير المتطرف على تجاوز حدود الاعتدال والوسطية في تبني فكرة معينة او حل ما والذي قد يترتب عليه سلوكيات ضارة بالفرد والمجتمع في مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية التي يعيشها صاحب هذا الفكر المتطرف كما ان الغلو في الايمان بهذه الفكرة المتطرفة من اهم مظاهر نمط التفكير المتطرف لان أسلوب الاستجابة المتطرف هو يمثل الميل إلى تحديد نقاط النهاية القصوى (Oshio, 2009 : 723) اذا فالتفكير المتطرف يتعلق بالمعتقدات أو الأفكار التي تنحرف إلى حد كبير عن القواعد المقبولة في المجتمع(Al-Mosaiwi , 2018 : 187).

النظريات التي فسرت التفكير المطلق :

اولا : النظرية العقلانية الانفعالية لـ(البرت اليس , 1955)

Emotional Theory of Rationality (Albert Ellis, 1955)

افترض البرت اليس (Albert Ellis, 1955) مؤسس هذه النظرية أن الانسان محكوم بافكاره ومعتقداته ، إذ ان الانسان ينظر الى نفسه ويفسر الاحداث الخارجية ويعطي معنى للاشياء والخبرات والظواهر بموجب هذه الافكار , ويرى أن الناس يتحكمون في حياتهم بما يحملونه من أفكار ومعتقدات والتصرف بموجبها، فعندما يفكر الشخص علي نحو عقلاني يكون سعيداً أما عندما يفكر علي نحو غير عقلاني فإنه يصاب بالاضطرابات النفسية , وإن الفكرة الرئيسية التي تعتمد عليها أساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي عند أليس هي لا يمكن الفصل بين تفكير الإنسان وبين انفعاله (بلان، 2007: 207-212)

وصنف اليس الافكار لدى الافراد الى نوعين :

1- افكار عقلانية (Rational Beliefs) هي أفكار منطقية، وواقعية، ومتسقة مع الواقع، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه، والتوافق النفسي، والتعامل الإيجابي مع الآخرين، وتعبر عن (الرغبات، والأماني، والتفضيلات)، كم نها تعبر عن مجموعة الآراء التي تؤدي إلى الاعتقاد بأن العالم يسير بطريقة عمل عقل المفكر، أي بطريقة موضوعية ومنطقية. (Day & Malltby, 2003 ; 101).

2- افكار غير عقلانية (Irrational Beliefs) هي تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية وغير حقيقية، وتؤدي غالبا إلى اضطراب المشاعر، ويعبر عنها لفظيا في شكل الوجوبيات مثل (يجب أن، ينبغي أن، من الضروري أن...)، ويشير أليس إلى أن الاضطراب الانفعالي يرتبط أساسا باعتناق الفرد لبعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية، وأن هذا الاضطراب يستمر باستمرار تبني الفرد، وتزويده بهذه الأفكار, وغالبا ما تكون هذه الأفكار نتاج الخصائص الفطرية وعملية التعلم و ولذلك هي لا تنسجم مع الواقع والمنطق وتؤدي الى الاصابة بالاضطرابات

والمشكلات النفسية مثل القلق والعدائية والاكتئاب , هي أسلوب يقترن بالمقولة الشهيرة (حياتك من صنع أفكارك)(Elli & Harper, 1976 ; 132) ومعنى هذا الأسلوب بصورة عامة أن أسباب الاضطراب، كالضيق والاكتئاب والقلق، تعود إلى طريقة تفكير الفرد، فهناك أفكار غير عقلانية، تؤدي إلى الضيق، وهناك أفكار عقلانية، تقينا من القلق والضيق وتحول حياتنا إلى سعادة وهناء، بدلاً من الضيق والشقاء. فالفكرة التي تستولي على تفكيرنا تولد انفعالا ومشاعر تدفعنا إلى السلوك الذي يتناسب مع هذه الفكرة وهذه المشاع , وهي التي تعود أسبابها إلى القناعات التي لقنها بعض الآباء للأبناء (Palmer & Dryden, 2002 ; 13) .

وصنف اليس الافكار الغير عقلانية الى أحد عشر معتقداً لا عقلاني يرتبط مع الاضطراب النفسي وهي عبارة عن احكام وقرارات واراء مطلقة وهي:

1- من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً في بيئته ومن قبل كل المحيطين به.

2- ينبغي أن يكون الشخص على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة والإنجاز حتى يكون شخصاً ذا قيمة وجديراً بكل شيء.

3- بعض الناس يتصفون بالشر والنذالة والجبن ولذلك فهم يستحقون اللوم والتوبيخ والعقاب.

4- من النكبات المؤلمة ألا تسير الأمور على غير ما يريده المرء لها.

5- تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا نملك القدرة على التحكم بها.

6- الأشياء الخطرة أو المخيفة تُعد سبباً للانشغال الدائم للفكر، وينبغي أن يتوقعها الفرد دائماً وأن يستعد لمواجهتها (مزنوق، 1996: 105)

7- الأسهل تجنب الصعوبات والمسؤوليات الشخصية عن أن نواجهها .

8- يجب أن يعتمد الإنسان على الآخرين، وأن يكون دائماً إلى جانبه شخص أقوى منه، يعتمد عليه.

9- إن الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر والمؤثرات الماضية لا يمكن استبعادها.

10- ينبغي على الفرد أن يحزن لما يصيب الآخرين من اضطراب ومشكلات.

11- هناك دائما حل صحيح أو كامل لكل مشكلة، وهذا الحل يجب التوصل إلية وإلا فان النتائج سوف تكون مؤلمة. (Ellis, 1990 :223)

المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها النظرية

1-عقلانيه الفرد تقوده الى السعادة وعدم العقلانية في التفكير

تقوده الي الشقاء.

2.إن السلوك العصابي والاضطرابات النفسية ناتجه عن التفكير

غير العقلاني.

3.إن التفكير غير العقلاني ينشأ من خلال التعليم المبكر في

سن الطفولة وللأسرة دور في ذلك.

4. العاطفة والتفكير يقودان حياه الفرد وكل واحد منهما يؤثر في الآخر.

5.إن استمرار الاضطرابات النفسية تقررها المفاهيم والافكار.

6.يجب مجابهه الافكار والعواطف السلبية التي تهدم الذات عن طريق تنظيم التفكير والمدركات بحيث يصبح التفكير عقلاني منطقي (Palmer & Dryden, 2002 ; 13)

وبهذا الصدد توصل اليس نموذج (ABC) الذي يوضح كيفية تفسير الافراد للأحداث والبيئة الخارجية ، وكيف يعتقد ويشعر نحوها ، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة عناصر :

أ. الاحداث A : الخبرات التي نواجهها اثناء تفاعلنا مع الاخرين وفي حياتنا اليومية.

ب. المعتقدات B : الافكار التي نفسر بها هذه الاحداث سواء كانت ايجابية او سلبية .

ج. النتيجة C : الانفعالات والسلوكيات الناجمة عن تفسيرنا للاحداث .

وبذلك يرى اليس ان الحدث A ليس هو المسبب للنتيجة C أي ليس هو السبب للحدث كما يشير السلوكيون (مثير _نتيجة) وانما الاعتقادات والافكار التي نفسر بها الاحداث هي التي تؤدي الى النتيجة C (مثير عمليات معرفية__استجابة) سواء كانت هذه النتيجة قلقا او سلوكا عدوانيا او شعور بالسعادة (بلان، 2007: 207-212).

مثال ذلك ان الطالب الذي يرغب في النجاح باختبار مادة الطب ولديه امال كبيرة بأن يصبح طبيبا مشهورا فأن فشله في الاختبار يؤدي الى اصابته بالاكتئاب ، ووفقا لذلك لا يمكن القول ان الاخفاق هو السبب المباشر للشعور بالاكتئاب (C) وانما الافكار والامال والتوقعات التي يضعها هذا الطالب حول اهمية الامتحان بالنسبة الى دخول كلية الطب ، فالكثير من الطلبة يفشلون ولا يصابون بالاكتئاب نتيجة اعتقاداتهم الخاصة نحوه (مثل الاعتقاد بانهم يستطيعون المحاولة مرة اخرى او انهم يستطيعون الحصول على كلية أخرى غير الطب) (مزنوق، 1996:105).

مسلمات الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

يستند الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على مجموعة من الأسس والمسلمات المتعلقة بطبيعة الإنسان وتفسير سلوكه ومصدر اضطرابه وهي :

1-البشر يولدون ولديهم استعداد أن يكونوا عقلانيين ومحققين لذواتهم، أو أن يكونوا غير منطقيين في سلوكهم قاهرين لأنفسهم.

2-الإنسان قد يكون عقلانياً ولا عقلانياً أحياناً، وحين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة.

3-التفكير وأسلوبه وأنواعه هو محصلة تفاعل بين متغيرات عدة مثل: ماضي الفرد، وخبراته السابقة، وقدراته على التعليم، ومستوى ثقافته، ومستوى تعليمه وتنشئته الاجتماعية، والعوامل الثقافية والحضارية، وتأثير البيئة المحيطة به.

4-الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي ينتج من التفكير اللاعقلاني، فالعصابي شخص أفكاره لا عقلانية، عاجز انفعاليا، سلوكه مدمر لذاته.

(لغامدي، 2009 : 29)

5- الإنسان يعبر عن فكرة برموز لغوية، والفكر والانفعال يتضمنان الحديث مع الذات Self-Talking في شكل جمل، فإذا كان الفكر مضطر يا صاحبه الفعال مضطرب وينتج عنه سلوك مضطرب كذلك

6- تفكير الإنسان واتجاهاته نحو الأحداث هو الذي يجعل مدركاته حسنة أو رديئة نافعة أو ضارة، أو مطمئنة أو مهددها فالتفكير الخطأ يؤدي إلى انفعال خطاء والعكس صحيح .

7- التعصب والتحير والتزمت والتطرف والجمود والتصلب، والاعتماد في الخرافات يؤثر في التفكير ومن ثم على الانفعال المصاحب لها

8- إن الحدث المنشط للأفكار اللاعقلانية قد ينتهي وتبقى الأفكار والانفعالات المدمرة للذات كما هي

9- الأفكار اللاعقلانية التي تسبب الانفعالات السالبة ينبغي مناقشتها ومهاجمتها وتعديلها بإعادة تنظيم الإدراك منطقياً وعقلياً (كرامة، 2013، 521)

ثانيا : النظرية المعرفية لـ(ارون بيك ,١٩٦٧):

Theory Cognitive (Aron Beck ,1967) :

ظهرت انطلاقة الثورة الجديدة في علم النفس و التي أطلق عليها " الثورة المعرفية " يتزعمها رواد المنظور المعرفي وعلى رسهم أرون بيك Beck، حيث لقي هذا التيار المعرفي قدراً كبيراً من القوة الدافعة بفضل هؤلاء الرواد، إن جوهر هذه الثورة قائم على أساس العلاقة الوثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك فعندما يفكر الإنسان فإنه ينفعل ويسلك وعندما ينفعل فهو يفكر ويسلك (كحلة، 17:1998).

ويفيد بيك (Beck , 2000) أن النظرية المعرفية تقوم على دعائم فلسفية ليست جديدة، بل موغلة في القدم، وتعود بالتحديد إلى زمن الرواقيين Stoics. حيث اعتبر الفلاسفة الرواقيين أن فكرة الإنسان عن الأحداث، وليست الأحداث ذاتها هي المسئولة عن اعتلال مزاجه. إلى هذا المنطق الرواقي يستند هذا العلاج المعرفي، فالمشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأساس إلى أن الفرد يقوم بتحريف الواقع ولي الحقائق بناء على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة، وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل نموه المعرفي (بيك , 2000 : 3).

وهذا ما لاحظه بيك Beck على مرضاه أنهم يخبرون أنماط خاصة من الأفكار التي يدركونها بطريقة غامضة ومبهمة، بالرغم أنها ملتوية في التفكير ولا تخضع لإرادة وسيطرة شعورية إلا أنها تبدو معقولة تماماً للفرد، وتعد هذه الأفكار التلقائية السلبية جزء جوهرياً في نظام التواصل الداخلي والتي من أمثالها (تقييم الذات، ونسب الصفات، و التوقعات، والاستنتاجات، والاستدعاء , الاحكام المطلقة)، وتظهر بوضوح في انخفاض تقدير الذات ولوم الذات ونقد الذات والتنبؤات السلبية والتفسيرات السلبية للخبرات والذكريات المؤلمة، والعديد من هذه الأفكار تكون معقدة ومحكمة تماماً ومحتوياتها غير مرتبطة إلى حد ما بالموقف المثير (Ohrt & Thoreii , 1998 ; 240).

ولذلك فأن أنماط التفكير الخاصة أو التشوهات المعرفية لها تأثير كبير على استجابة الفرد على المواقف المختلفة في حياته سواء أكانت استجابة فسيولوجية أو انفعالية أو سلوكية ولهذا فقد يحتل التفكير وعمليات الفكر مركزاً أساسياً في النظريات المعرفية، ومن الواضح أن الأفكار لا تحدث عشوائياً، فلكل منا أفكاره الثابتة ومعلوماته المختزنة التي ترشد أو تحدد بنية تفكيرنا , ويفترض بيك Beck أن هناك ثلاثة مستويات في النموذج المعرفي هي: المعتقدات المركزية (القوالب الفكرية)، والمعتقدات المتوسطة (الافتراضات)، والأفكار التلقائية. في موقف معين فإن المعتقدات الداخلية تؤثر على إحساس الشخص والتي يعبر عنها بأفكار تلقائية خاصة بالموقف والتي تؤثر على انفعالاته وسلوكه وفي النهاية تؤدي إلى تغير وظيفي (بيك، 23:2000).

المعتقدات المعرفية :

أ- **المعتقدات المركزية (القوالب الفكرية) Core Belief:** ان المعتقدات المركزية هي الأفكار الأكثر مركزية عن الذات والناس الآخرون والعالم المحيط بنا، إنها المفاهيم العميقة التي لا يصل إليها الأشخاص غالباً حتى بأنفسهم، وإن الشخص ينظر لهذه الأفكار على أنها حقائق مطلقة أي الأشياء على ما تكون" ويفترض بيك Beck أن المعتقدات السلبية تقع في قسمين كبيرين

1 - المعتقدات المتعلقة بالعجز والضعف.

2- المعتقدات المتعلقة بالكراهية .

إن هذه المعتقدات تنمو في الطفولة عندما يتغلغل الطفل مع الآخرين ويواجه عدة مواقف، إن أغلب الناس يتسمون بمعتقدات مركزية إيجابية أغلب فترات حياتهم، إن المعتقدات المركزية السلبية قد تظهر في لحظات الضغوط النفسية فقط وعلى العكس من الأفكار التلقائية، إن المعتقدات المركزية هي المستوى الجوهري للاعتقاد، جامدة، تتميز بالعمومية، إن الأفكار التلقائية والصور الحقيقية التي تجول في خلد شخص

مـا تعتمـد علـى الموقـف ويمكـن اعتبارهـا المسـتوى الأكثـر سـطحية فـي المعرفـة (كحلة،24:1998).

ولـذلك فـان المعتقـدات المحوريـة هـي الأسـاس التـي تبنـي عليـه المعتقـدات الأخرى، وهي تمكنا من وصف أنفسنا، ووصف الآخرين، والعالم بمصطلحات شديدة العمومية، لذلك فهي شديدة العمومية، وجامدة "غير مرنة"، والزامية، ومقاومة للتغيير ويمكن أن تكون إيجابية أيضاً وتكون سلبية، وهي جزء طبيعي من عملية معالجة المعلومات في حياتنا اليومية (كوروين وآخرون ,124:2008) .

ب- **المعتقدات الوسطى Intermediate Belief:** إن المعتقدات المركزية تؤثر على نمو المعتقدات الوسطى التي تتكون من: "القواعد"، و الافتراضات" إن هذه المعتقدات تؤثر على رؤيته الموقف والتي تؤثر على طريقة تفكيره وكيف يشعر و يتصرف لذا فإن المعتقدات المركزية تؤثر على المعتقدات الوسطى والتي تؤثر على الأفكار التلقائية بالتبعية (Apsche et al, 2001 : 102).

فالمعتقدات المضمرة تسمى المعتقدات الوسيطة ذلك لأنها تقع بين المعتقدات المحورية والأفكار الآلية، ومثلها مثل المعتقدات المحورية فإنها غالباً تكون غير منسقة أوغير مرتبطة، ويمكن أن تنقسم إلى ثلاثة أنواع: الاتجاهات، والقواعد، والفروض، والاتجاهات طبيعتها تقسيمية، أما القواعد فهي عبارة عن متطلبات، في حين تكون الفروض شرطية (كوروين وآخرون ,124:2008)

3- **الأفكار التلقائية Automatic Thoughts:**

هي مصطلح أطلقه بيك" على الأفكار والصور الذهنية التي تظهر بشكل لاإرادي خلال تدفق الوعي الشخصي وتوجد عدة مصطلحات شبيهة وتعد مرادفات لها من قبيل العبارات الداخلية Self-Statements، والأشياء التي تخير بها نفسك Things you tell yourself، و الحديث الذاتي Self Talk (Baer et al, 2012 : 37) .

وان الأفكار الآلية تمثل تيار الأفكار، والصور الذهنية، اللتين تصحبان الفرد بشكل ثابت وهو يتقدم عبر حياته اليومية العادية. أما الأفكار الآلية السلبية فهي تلك الأفكار والصور التي تستثير الانفعالات السلبية وغير الملائمة. وتكون هذه الأفكار وبشكل عام في البداية مقبولة من العميل على أنها أفكار واقعية وصادقة، لكن لا توجد أدلة موضوعية تؤيدها، والأفكار الآلية السلبية تظهر في سياق الخبرات العادية، ولا يكون لها أي نشاط شاذ وغير طبيعي، ويفترض النموذج المعرفي أننا قمنا بتشويه المعلومات الواردة إلينا حتى تكون أطراً نظرية عملية تصورية لكي تفهم العالم، وخبراتنا الذاتية (كوروين وآخرون ,123:2008)

وجد بيك Beck من خلال عمله مع المرضى أنهم أعلنوا عن مدى واسع من الأفكار السالبة، والتي تظهر لديهم بشكل عفوي، أطلق بيك على هذه الأفكار الأفكار الآلية Automatic thoughts، هذه الأفكار تقوم على معتقدات رئيسية عامة، يطلق عليها المخططات Schemas التي لدى الفرد عن نفسه، وعن عالمه، وعن مستقبله. هذه المخططات تحدد الطريقة التي قد يفسر بها الفرد موقفاً معيناً، من خلال هذا التفسير تظهر أفكار آلية معينة. هذه الأفكار الآلية المعينة تسهم في التقييم المعرفي الذي يتصف بسوء التكيف للموقف، أو التحدث، ويودي إلى استجابة وجدانية(Apsche et al, 2001 : 102).

والناس يستجيبون الى الاحداث على اساس المعاني التي يعزونها الى تلك الاحداث او يفسرونها على اساس مناسبتها للذات تنطوي على تشويه الواقع والحقيقة لاحكام الشخصية، وتستثار مختلف الانفعالات بمختلف التفسيرات، والتفسيرات تثير الاضطرابات الانفعالية التي هي في الحقيقة اضطرابات في التفكير تؤدي الى احكام وقرارات مطلقة , وهذه التشوهات الإدراكية أو كما تعرف بالتشوهات المعرفية، أو التحريف المعرفي، وفي الإنجليزية تعرف باسم (Cognitive distortion)، وهي عبارة عن أفكار لا عقلانية ومبالغ فيها، يحاول المخ من خلالها أن يقنعنا بأشياء ليس من الضروري أن تكون صحيحة، وأن هذه الأفكار اللاعقلانية هي عبارة عن بعض الأفكار الكامنة في عقل بعض الأشخاص الذين يرون الواقع بشكلٍ غير

دقيق، وبالتالي فإن هذا النمط من التفكير يولد مشاعر سلبية لدى الأشخاص، لأن طريقة التفكير هذه تقوم بالتداخل مع طريقة شعور الشخص، بالتالي تقوم هذه الأفكار بتغذية المشاعر السلبية مما يسبب للشخص نظرة تشاؤمية وسلبية تجاه كل شيء من حوله في الحياة مما يصيبه باضطرابات نفسية مختلفة(باترسون، 1990، 46).

من الأمثلة على التشوهات الإدراكية أن يقول الشخص لنفسه مثلًا: «أنا أفشل دائمًا عند تجربة شيءٍ ما جديد في حياتي، لذلك سأفشل بالطبع في أي محاولة مني أقوم بها لفعل أي شيء»، هذا المثال من أشكال أحد التشوهات الإدراكية المعروفة بالتفكير الثنائي أو التفكير المستقطب وهذه الحالة لا يستطيع الشخص رؤية الأشياء إلا بصورة مطلقة ، أي أنه يرى أنه إذا حدث وفشل في شيء ما بالتأكيد سيفشل في أي شيء آخر، وفي حالة أن أضاف لهذه الفكرة كونه أنه بالتأكيد سيفشل تمامً وسيكون شخصً خاسرًا، في هذه الحالة سيكون هذا أحد أشكال التعميم المفرط (Granefski, 2007 ; 142) .

أنواع وأشكال التشوهات المعرفية :

التشوهات المعرفية أو التشوهات الإدراكية، كما سبق تعريفها سابقًا فهي تمتلك عدة أشكال مختلفة وهي تعبر عن عبارات وصور مطلقة، وهي كما يأتي:

1- التفكير المستقطب Polarized Thinking :

التفكير بطريقة أبيض وأسود أو كما في الإنجليزية (black and white thinking) أو طريقة القطبي هذه الحالة لا يستطيع الشخص رؤية الأشياء إلا بصورة مطلقة، أي أنه يرى أنه إذا حدث وفشل في شيء ما بالتأكيد سيفشل في أي شيء آخر، إما ان يكون الشخص كاملًا أو فاشلًا تمامً، لا يوجد لديهم أمر وسط، بل كل الأمور تميل إلى كونها مطلقة تمامًا، أي لا يوجد رمادي، وإذا كنت مصاب بهذه الحالة إذا قمت بفعل شيء أقل من الممتاز بدرجة بسيطة سترى نفسك فاشلًا على الرغم من نجاح مجهودك(السقا،77:2009).

2- القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusions :

في هذه الحالة يميل الأشخاص إلى الظن إلى أنهم يعرفون كل شيء حول الأخرين، يعرفون كيف يفكر الأشخاص من حولهم، ويعرفون الدوافع الخفية من وراء التصرفات الظاهرة، ويبنون الأحكام ويقفزون الاستنتاجات بناءً على هذه الاستنتاجات الخاصة بهم، دون أن يحاولوا معرفة طريقة تفكير الطرف الآخر، أو أن يسألوه عنه دوافعه، وبالطبع هذه الطريقة في التفكير خاطئة فلا يوجد شخص يعرف كل شيء كما يظنون هم، كما أن هذا النوع من الأشخاص لا يميل إلى بذل أي مجهود من أجل معرفة ما إذا كانت ظنونه واستنتاجاته صحيحة أم لا، بل إن ظنونه وأفكاره لا تحتمل الخطأ بل هي مطلقة الصحة.

3- التعميم المفرط Overgeneralization

التعميم المفرط أو كما يعرف في الإنجليزية باسم (Overgeneralization) وهو أحد التشوهات الإدراكية التي يميل فيها الأشخاص إلى التعميم في كل شيء بشكلٍ مفرط، فمثلًا إذا حدث للشخص شيء سيء في تجمعه مع أصدقائه في أحد المرات ففي هذه الحالة سيظن الشخص أن كل مرة سيجتمع بهم سيحدث شيء سيء مجددًا، أي أنه سوف يرى أنه من الممكن أن حدوث شيء مزعج وحيد هو عبارة عن جزء من سلسلة هزائم لا تنتهي.

4- التهويل Catastrophizing

التهويل أو كما يعرف في الإنجليزية باسم (Catastrophizing) وهو أحد التشوهات الإدراكية التي يميل فيها الأشخاص إلى تهويل الأمور، كما أنهم في ترقب دائم لوقوع أي كارثة أيًا كانت الظروف المحيطة، والأمر ليس مقتصرًا على هذا فقط، فالتهويل والتقليل يكون في شتى الأمور، مثلًا كأن يقلل من مجهود شخصٍ ما من حوله أو من مجهوده الشخصي أيضًا أو يهول من وقوع أي حادث، ويرى أنه حادث كبير، كما أنه يميل إلى التقليل من حوله رغم ما يبذلونه من مجهود، أو كأن يقلل من صفاتهم الحسنة(صلاح الدين،2015،660).

5- مغالطات التحكم Control Fallacies

مغالطات التحكم أو كما تعرف في الإنجليزية باسم (Control Fallacies) وهو أحد أشكال التشوهات الإدراكية التي يظن فيها الشخص أن أي خاطئ ناجم عن أفعاله ما هو إلا نتيجة لتحكم الآخرين به، وأننا ضحايا لتحكم من حولنا بنا، أو قد يميل الشخص إلى الظن بأنه مسؤول عن ألم وسعادة من حوله وعن كل ما يصيبهم، على الرغم من أنه قد لا يكون له أي دخل به، كان يظن الشخص مثلًا أنه ليس سعيد بسبب ارتكابه لشيء ما سيء في حين أنه ليس كذلك.

6- مغالطة العدالة Fallacy of Fairness

مغالطة العدالة أو كما تعرف في الإنجليزية باسم (Fallacy of Fairness) هو أحد التشوهات الإدراكية التي يميل فيها الشخص إلى الظن بأنه يعرف كل ما هو عادل في جميع الأمور لكن من حوله لا يشاركونه الرأي، أو أن يكون الشخص يقوم بقياسه جميع الأحداث التي تحدث حوله من منظور العدالة فقط، بالتالي يولد هذا شعور سلبي وسيء، ذلك لأن الحياة في نظرهم تكون غير عادلة، لكن عليهم أن يدركوا أن الأشياء لا تحدث دائمًا في صالح أي شخص، وأنه من الطبيعي أن تختلف موازين الأمور في بعض الأحيان(كحلة، 17:1998).

7- **الاستدلال الاعتباطي:** بمعنى الوصول الى استنتاج معين من حالة أو حدث أو خبرة مثلا تتنبأ انه شيء سيئا سوف يحدث مع وجود دليل على ذلك

8- التجريد الانتقائي وهنا يركز القرد على تفاصيل ذات طبيعة سلبية ويتجاهل المظاهر الايجابية .

9- الشخصنة: ترجمة أقوال أو أفعال الآخرين على أنها نوع من رد الفعل المباشر والشخصي على أفعاله أو سلوكياته، ويتمثل أيضا في مقارنتنا لأنفسنا بالآخرين في محاولة تحديد من الأذكى ، ومن الأكثر جاذبية ، وهكذا. وقد يدفع هذا التفكير صاحبه لأن يلوم نفسه على وقوع أحداث سلبية خارجية لم تكن داخل نطاق سيطرته من الأساس.

10 – لـوم الـذات: هـو اسـاءة تفسـير الواقـع وفقـا لأفكـار سـلبية واسـتنتاجات غيـر منطقية وفيه يتحمل الشخص منه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله ويعتبر نفسه مسؤولا عن فشل الأخرين بشكل مبالغ في تعميم وتفخيم الأمور

11– **التفكيـر الانتحـاري:** إن المحـاولات مـاهي الا تعبيـر نهـاني عـن الرغبـة فـي الهروب فهو يرى أن مستقبلهم ممتلئ بالالم والعناد ولا يجد سبيلا الا الانتحار ، يبدو لـه خطوة منطقية فهو يعتقد أن الانتحار يرفع عن اسرته عبئا ثقيلا (ابو اسعد ، ٢٠١٠: ٣٩٠٠٣٨٨)، ويري بيك ان التفكير السلبي أو المرضي هو نتاج خلل في الأبنية المعرفية الأساسية، وهذا الخلل يعبر عنه في التعامل مع الأحداث المختلفة. ويعتقد بيك ان الادراك السلبي يحدث أولا ومن ثم تظهر الأمراض الاضطرابية في السلوك والانفعال والتفكير، والهدف الأساسي في العلاج هو مساعدة المسترسل على التعامـــل بواقعيـــة مـــع خبراتـــه وتغييـــر انمـــاط تفكيـــره وطبيعـــة ادراكـــه للأمور (كحلة،24:1998).

ثالثا : انموذج التفكير المطلق لـ(ديردر كرامر , 1983)

Absolute Thinking Model (Deirdre Kramer, 1983)

اعتمد كرامر (Kramer, 1983) بشكل عام على الافتراض الاساسي للنظرية المعرفية القائل بان: الناس لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب المعاني التي يسبغونها على هذه الأحداث، وهذه المعاني والتفسيرات اغلبها ناتجة عن الاحكام والقرارات والصور المطلقة للافراد تجاه الاحداث ويتفق اصحاب هذا الاتجاه على أن الاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود انماط تفكير ومعتقدات فكرية وافتراضات خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به (Al-Mosaiw, 2018 : 48).

فالاحكام والعبارات المطلقة ما هي الا تشوهات ادراكية تحصل لدى الافراد بسبب ضعف البنية العقلية والمعرفية نتيجة مظاهر التربية المخطوءة وضعف الثقافة العامـة والمعتقـدات السـيئة وطبيعـة الشخصـية التشـاؤمية ومعتقـداتهم الفكريـة

وافتراضاتهم غير سليمة وغير منطقية عن انفسهم وعن العالم المحيط بهم وعادة ما تظهر الكلمات العبارات المطلقة بصور التعميم الزائد مثل (جميع الناس جيدين) او تفكير الابيض والاسود او مايسمى بالتفكير المستقطب مثل (النجاح او الرسوب) ففي هذه الحالة لا يستطيع الفرد رؤية الأشياء إلا بمنظور مطلق او العزو الخارجي المطلق لحالات النجاح والفشل (Kramer, 1983 : 33) .

فقد يرى كرامر (Kramer, 1983) ان نمط التفكير المطلق عادة ما ياخذ شكل كلمات مطلقة لا تمتاز بالمرونة بل هي كلمات ناتجة عن افكار ضيقة لا تمتاز بالواقعية والموضوعية تعبر عن وجهة نظر قريبة المدى كما انها تمتاز بالتزمت وعدم الجدوى من مناقشتها او محاولة تغييرها او اقناع صاحبها بانها افكار متصلبة ولا تعبر عن وجهة نظر حقيقية ازاء الموقف كما انها تاخذ احيانا شكل الفكرة الواحدة والاصرار عليها واعتبارها الحل الامثل للموقف المشكل وعدم وجود الميل للبث عن افكار جيدة او ابداعية اخرى , ولذلك اشار كرامر واخرون (Kramer , 2000) الى ان من اهم صفات الافراد اليلذن يستخدمون عبارات مطلقة الاصرار على ارائهم وعنادهم وتفضيل الاساليب التقليدية والانغلاق العقلي وعدم القبول والسماح بما هو موجود (Al-Mosaiw, 2018 : 48).

وتعد هذه الاستجابات المطلقة سببا رئيسا من أسباب بعض الإضرابات النفسية كالاكتئاب والقلق من خلال ارتباط بعض العقوبات الذاتية بالعبارات والكلمات المطلقة كاللوم الذاتي وتأنيب الضمير (Teasdale ,1985 : 60) وقد عرف كرامر (Kramer, 1983) التفكير المطلق بانه احد أنواع التفكير غير السوية التي يركز فيها الفرد على هدف واحد مما يعرقل تنظيم أفكاره ويعوقه على تحقيق أهدافه لانه يفترض وجود إجابة واحدة صحيحة لمشكلة معينة (Kramer ،1983: 28)

مجالات التفكير المطلق:

أشار كرامر (Kramer, 1983) الى نمط التفكير المطلق يشتمل على ثلاث مجالات رئيسة من شأنها ان تشكل تفكير مطلق تصدر عنه الاحكام والقرارات المطلقة لدى الافراد وهذه المجالات هي :

المجال الاول : التفكير الإستبدادي: (Authoritarian thinking): هو تفكير يفرض فيه الفرد سلطته وقوته على الأخرين ويمنعهم من المشاركة وابداء أرائهم في حل المشكلات وينظر لهم بنظرة سلبية. (Kramer, 1983 : 65)

حيث يرى الشخص ذو نمط التفكير الاستبدادي أنه الوحيد على صواب، أو انه يمتلك المعرفة أكثر من غيره في جميع الامور ، وعلى هذا الاساس يحق له التصرف كيف م يشاء وفرض ما يراه مناسبا على الاخرين وقد تتضح بعض مظاهر التفكير الاستبدادي أيضًا على هيئة تمسك الشخص بأفكاره بشكل يجعله يمتنع تمامًا عن الاستماع إلى آراء الاخرين ويتجاهل الشخص كل شخص آخر، وهو تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع (Teasdale et al , 2001: 347) يتصف هذا النوع من التفكير بالجمود والنزعة إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق ويمتاز صاحبه بنظرة سطحية للحياة ويسعى جاهدًا لأن يفرض آراءه بالقوة، وكأنها هي الحقيقة الوحيدة الموجودة وقد يجبر الاخرين على تنفيذ أمور لا يرغبون بها(Kramer, 1983 : 65)

المجال الثاني :التفكير النسبي(Relativistic Thinking): قدرة الفرد على التشكيك في صدق المعرفة والنظر إليها من جانبين فإما أن تكون صحيحة أو خاطئة (Kramer, 1983 : 50)

ويظهر هذ لنمط من تفكير بصورة متطرفة وفي عبارات صارمة ويصدرون افراده احكاما قصوى وترتبط بهذه الخاصية الشرور في التفكير والتعسف في الاستنتاج والمبالغة في التعميم فهو يظهر بصورة منعكسات آلية لما يبدو أنه معقول بالنسبة لي وغير معقول من وجهة نظر الآخرين، ويشار إليه بالتفكير المشوه والتفكير الثنائي وهو ناتج عن خلل في الأبنية المعرفية الأساسية، ويتسبب في اضطرابات شخصية الفرد، ويعرف بالثنائية أي ميل بعض الاشخاص لادراك الاشياء اما بيضاء او سوداء دون ان يدركوا ان الشيء الواحد الذي قد يبدو سيئا قد يكون به اشياء جيدة وان هذه الخاصية من التفكير ترتبط بسمات لا توافقية كالتعصب والتسلط والتوتر والقلق فالتفكير في هذه الحالة لا يتبع منهجية واضحة او دقيقة ويبنى على

افتراضات باطلة او مغالطات او حجج غير متصلة بالموضوع او اعطاء احكام متسرعة او ترك الامور للزمن او الظروف كي تعالجها (Thompson et al, 1987 ; 216)

المجال الثالث: التفكير الديلكاتيكي (Dialectical Thinking): قدرة الفرد على التفكير من وجهات نظر متعددة وتوليف وجهات نظر مختلفة من أجل الخروج بأفكار جديدة (Kramer, 1983 : 45).

اذ ان هذا النمط من التفكير يعتمد بالأساس على توليفة من أفكار او الآراء حول مشكلة معينة او قضية ما بغية احداث منهج تكاملي في الوصول الى الحل المناسب إزاء ظاهرة من الظواهر ولذلك يمتاز هذا التفكير بنوع من المرونة وعدم التصلب كما انه مظهر للابداع الفكري من خلال تكامل وانصهار الأفكار التي تدور حول مواجهة الظاهرة (Streufert & Swezey, 1986 : 2)

مبررات تبنى الانموذج:

وقد تبنت الباحثة انموذج كرامر (Kramer, 1983) للتفكير المطلق للمبررات الاتية:

1- كونه الانموذج الذي تحدث عن التفكير المطلق بشكل مباشر وصريح

2-وضع الانموذج تعريف ومجالات توضح التفكير المطلق.

3- يمتاز هذا الانموذج بالدقة والتعمق والشمول في تفسير الاحكام المطلقة .

4- قام الانموذج على نتائج الكثير من الدراسات والبحوث .

المحور الثاني

أساليب التعلم: Learning styles

تمهيد:

يجمع الفرد المعلومات من خلال حواسه ، ثم يدرك هذه المعلومات من أجل أن يفهم العالم من حوله ، و ربما يستلم هذه المعلومات من خلال مجموعة من الحواس في وقت واحد . مثلا عندما يصغي الى او يشاهد شخصا ما يتحدث اليه] . و بالرغم من استطاعته بان يستلم المعلومات من خلال مجموعة من الحواس في الوقت نفسه ، فأنه يميل الى استخدام حاسة واحدة بشكل فعال Rahman et al,2012 : 2) ويعتمد ذلك على ما يسمى باسلوب التعلم فأن كل فرد او كل متعلم يميل الى تفضيل اسلوب تعلم دون غيره في التعامل مع الخبرات والمعلومات المراد اكتسابها وتعلمها اعتمادا على ما يمتلك هذا الفرد من قدرات عقلية او مهارات او اهتمامات شخصية (Zhang , 2000 : 37) .

ولذلك يمثل مفهوم أساليب التعلم جُملة الأساليب التربوية الشخصية التي يستعملها الأفراد أو المتعلمين لاكتساب المعلومات والمهارات والمعارف اللازمة لعملية تعلمهم وكيفية التعامل معها، بحيث تحدد هذه الأساليب مدى استجابتهم لهذه المعارف، الطريقة الأمثل لكل شخص للتعلم , ويمكن أن يلجأ المتعلم في هذه الحالة إلى تحديد مدى استجابته للمثيرات المختلفة، ويمكن استخدام هذه الأساليب في التعلم بشكل مقصود ومخطط له مسبقاً أو بشكل غير مقصود، أي أنه مؤشر يدل على كيفية تعلم الفرد بشكل مباشر من محيطه والتأقلم مع بيئته من خلال اكتساب الخبرات الذاتية المختلفة، ويرى بعض المتخصصين في هذا المجال وعلى رأسهم (مالكوم) "أنّ أسلوب التعلم طريقة معالجة للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي و البيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم، وكما يتضمن الأسلوب الذي يستخدمه الطلبة في حل أي مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية (Rayner & Riding, 1997 : 6) .

فقد ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم؛ وقد ذكر حمدان (1985) أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي واستمرت خلال الستينات (عبد الفتاح ، 1995: 39) وذلك في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة؛ حيث بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين على يد عالم النفس السويسري (كارل يونغ Carl Yung) الذي لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها المتعلمون المعلومات ويتخذون من خلالها القرارات، وقدم عام(١٩٢٣) مجموعة من الأنماط السيكولوجية التي تصف التعلم على أساس وظيفتين معرفيتين رئيستين هما:

أ- **الإدراك الحسي (Perception)** كيف تستوعب المعلومات.

ب- **ب الحكم (judgment)** كيف تجيز المعلومات المستوعبة(عكاشة، 1986: 159).

اذ تعد أساليب التعلم عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم التي تنعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض لها، والتي يحتاجها قصد التكيف مع البيئة أو تحسينها؛ وأسلوب التعلم ليس طريقة للدراسة أو إتقان مجموعة من الأفكار وإنما هو الأسلوب الذي يستعمله المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء المواقف التعليمية وغيرها؛ كما تتنوع أساليب التعلم باختلاف دوافع الأفراد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكون الفرد إستراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد؛ وتختلف عناصر أسلوب التعلم عند الطلبة باختلاف المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرضون لها كما تختلف باختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعالية (قطامي و قطامي، 200: 346- 347) .

ويعود تعدد أساليب التعلم إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع الطلبة إذ أن أسلوبا معينا قد يكون مناسبا لطالب معين لا يناسب طالب آخر بالدرجة نفسها , لذلك أصبحت معايير جودة التعليم التي تنادي بها الهيئات العالمية والوطنية تتطلب مراعاة الفروق الفردية في أساليب التعلم بين المتعلمين فلكل متعلم الحق أن يتعلم بالطريقة التي يستطيع أن يتعلم بها بشكل أفضل, ولقد لفتت قضية الاختلاف في أساليب التعلم أنظار التربويين بشكل واضح منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا، حيث تشير الأبحاث التربوية والنفسية إلى وجود فروق جمة بين أساليب تعلم الطلبة المختلفين (Paper – Hintons ,1992 : 392)

مفهوم اسلوب التعلم:

يستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والتي تؤدي في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي، وتعتمد نوعية العمليات الوسطية عند الطلبة على المستقبلات الحسية الخاصة بهم (تفضيلات التعلم الإدراكية) والظروف البيئية التي يفضلون التعلم ضمنها، كذلك الظروف الاجتماعية التي يتفاعلون معها أثناء عملية التعلم، وتعد هذه العوامل – أبعادا أساسية في أسلوب التعلم (يعقوب، 2012: 3)

فقد اشار كريكرز (Gregors, 1979) الى ان اسلوب التعلم يعبر عن قدرة الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم خلال المواقف المختلفة وتلاحظ هذه القدرة من خلال مجموعة الأداءات المميزة للتعلم والتي نستدل عليها من خلال طريقة تعلم المتعلم و استقباله للمعلومات المتأتية الية من محيطه الذي هو فيه لغرض تكيفه معها (Sun et al, 2008 :1411), كيفي(Keefe1979) ان اسلوب التعلم يعتمد على مجموعة من الصفات والسلوكيات الإدراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية" (الزغلول و المحاميد، 2007: 266) .

ويفترض كولب(Kolb,1984)أن اسلوب تعلم الفرد الخاص يتمثل بالطريقة التي يستقبل بها المعرفة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها المعلومات، بالإضافة إلى الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، أما بوسيلة حسية مادية، وأما شبه صورية، وأما بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم (الزعبي، 2005: ٤٦).

ويوضح ميسك(Messick, 1990) اساليب التعلم بانها أساليب الشخص المميزة في الإدراك والتذكر والتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات , ويرى كل من ودن وبرايس (Dunn & Price, 1993) ان اسلوب التعلم يعبر عن طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئية، العاطفية، الاجتماعية، المادية أو الطبيعية، تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم(أبو هاشم وكمال، 2007: 15)

كما قدم كنسيلا (Kinsella, 1994) مفهومه الخاص حول اسلوب التعلم بأنه طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرق التعليم أو المحتوى (الزغلول و المحاميد، 2007: 266) , واكد غريغورك (Gregorc, 1996) على ان اسلوب التعلم يهدف إلى تحقيق التكيف مع البيئة وبالتالي فهو أسلوب شخصي في استقبال المعلومات وفهمها من دون حصر الموقف الذي يستعمل فيه الفرد هذا الأسلوب في موقف التعلم والذ يعد الدليل على طريقة التعلم واستقبال المعلومات الواردة إلى الفرد من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها" (قطامي و قطامي، 2000: 587)

وقد وصف فيرمونت (Vermunt) مفهوم أساليب التعلم في مصطلحات: استراتيجيات المعالجة، وتتضمن الوعي بأهداف التعلم، وأغراض التدريبات التي

تستخدم لتحديد ما تم تعلمه واستراتيجيات التنظيم، التي تفيد في إدارة عملية التعلم، والنماذج العقلية للتعلم، وتشمل إدراكات المتعلم لعملية التعلم؛ وتوجهات التعلم، التي توصف كأهداف شخصية، ونوايا، وتوقعات تستند إلى الخبرات السابقة (26: Vermunt, 1996) .

واشار (قطامي، وقطامي ٢٠٠٠) الى اسلوب التعلم بطريقة تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها وأساليب إسقاط المنبهات للتفاعل معها بهدف استيعابها (قطامي، وقطامي ٢٠٠٠ : 587) , ويرى شمك (Schmeck, 2001) ان أسلوب التعلم يوضح طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه (الدردير , 2004 : 159) .

خصائص أنماط التعلم :

يورد الشرقاوي (١٩٨١) مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أساليب التعلم بصورة عامة وهي:

1- أساليب التعلم تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، وليس بمحتوى هذا النشاط، وبالتالي فإننا نشير إلى الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل: الإدراك، أو التفكير، أو حل المشكلات.

2- أساليب التعلم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ إنها تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وإنما للشخصية ككل.

3- تتصف أساليب التعلم بالثبات النسبي، مع قابليتها للتغيير أو التعديل، محددة. ومما سبق، يمكن القول إن هناك العديد من تصنيفات أنماط التعلم، وكل تصنيف منها تناول أبعادا مختلفة، وتم من خلالها تطوير مقاييس لأنماط التعلم، ومعرفة أنماط التعلم يساعد المعنيين على تعزيز تعلم الطلبة، والاحتفاظ بهذا التعلم لفترة أطول، من خلال ملاءمة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة،

واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتنويع في الأنشطة بما يتناسب مع هذه ولكنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد، وهذا يعني أنه يمكننا التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة.

4- أساليب التعلم ثنائية القطب مما يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء، فمن المعروف أنه كلما زاد نصيب الفرد من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة إلى الأساليب فإن كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو إن الطلبة في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وإن أداء هؤلاء الطلبة في المواد التعليمية المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أن تحصيلهم يتأثر ايجابياً عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم (Stone, 1986: 208).

تصنيفات أنماط التعلم :

نظرا لاهتمام العلماء بدراسة الفروق الفردية في أنماط التعلم برزت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في مجال أنماط التعلم، ونتج عن ذلك عدد من النماذج التصنيفية لأنماط التعلم، وينطوي كل نموذج على الكثير من المضامين التربوية (الضمور ، 2008 : 132) .

ويفترح باسك (Pask,1976) تصنيفا لأساليب واستراتجيات التعلم والتي يمكن وصفها بنمط التعلم الكلي(الجشطلتي) وهو يتضمن نمطين من التعلم هما: المتعلم الجشطلتي وهو يتسم بالحصول على فهم شامل كلي عن الموضوع قبل الخوض في تفاصيله، اما النمط الثاني فهو نمط التعلم العام ويتسم بأن نمط المتعلم تعميمي وهو نوع المتعلمين السطحيين، قادر على الاختيار بين أساليب التعلم ما وراء المعرفية , في حين كان نمط التعلم التتبعي التسلسلي (المتدرج) الاخير ويتضمن نمطين لتعلم هما: نمط المتعلم العامل ونمط المتعلم غير المتأمل ويتسم الأول بأنه نمط من أنماط المتعلمين الذي يفضل أن يسير في تعلمه خطوة بخطوة، ذو عقلية تحليلية له منهجية العلمية ،بينما يتسم الثاني بأنه نوع من التعلم لايرى العموميات لأنه منهمك في دراسة التفاصيل (Willing, 1988 :275) .

وقدم انتوستل (Entwistl, 1981) نموذجا يصف فيه تعلم الطلبة من خلال ثلاثة متغيرات هي: التوجهات والعملية والناتج والتي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة لتعلم وفقا لنوع الدوافع والتوجهات (Reid, 1998 ; 248)

ووضع بيجز (Biggs, 1992) أساليب التعلم المفضلة للطلاب ضمن ثلاث مداخل للتعلم هي العمليات السطحية التي تعتمد على الدافعية الخارجية وتتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف من الفشل , اما العمليات العميقة فتكون دافعيتها داخلية ويكون الميل حقيقيا للموضوعات الاكاديمية في كانت العمليات التحصيلية هي الأخيرة وتكون دافعيتها خارجية من اجل التحصيل بهدف تحقيق مكانة مرموقة (Grasha, 1996 : 87) .

فقد قسم دن و دن(Dunn & Dunn, 1993) ضمن انموذجه الأفراد حسب ميولهم إلى اربعة انماط أو اصناف تمثلت بالنمط الشمولي(Clobal) وهو نمط يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو محتوى مهم , واالنمط التحليلي (Analytical) وهو نمط يعتمد على التحليل للموضوع، ويعمل استنتاجات وخلاصات حوله , ولنمط التأملي (Reflective) ويعتمد هذا على التأمل الذاتي في معالجة الموضوعات , والنمط الحركي النشط (Impulsive) وهو نمط يمتاز بالاندفاع والاعتماد على التجربة والعمل (Dunn & Dunn , 1993: 146) .

وكان تصنيف كانفيلد (Kanfeld, 1996) من خلال نموذج التفضيل التعليمي يؤكد على أنماط التعلم في أربعة مجالات ويتعلق المجال الاول بظروف التعلم بما فيها التكيف، مثل حاجة الطلبة لتطوير علاقات شخصية مع زملائه الآخرين والمعلم، ورغبتهم بالتنظيم والتفضيل والأداء ورغبتهم بوضع الهدف والاستقلالية، وتكيفهم نحو التنافس والسلطة ويتعلق المجال الثاني بتفضيلات الطلبة المتعلقة بالمحتوى، ويتضمن الأعداد (العمل مع الأعداد والمنطق)، والنوعية (العمل مع الكلمات واللغة)، والأشياء غير العاملة (البناء أو الإصلاح)، والناس (العمل مع الناس مثل المبيعات والمقابلات) , فيما كان المجال الثالث يتعلق بتفضيلات الطلبة المتعلقة بالحالة وتتضمن الاستماع، والقراءة، والخبرة المباشرة , واخيرا كان المجال

الرابع يتعلق بمجال التوقعات ويقابل مع الدرجات التي يعتقد الطلبة بأنهم سيحصلون عليها (Sun et al, 2008 :1412) .

و قام جريجورك (Gregorc,1997) بتصنيف اساليب التعلم ضمن بنموذج القدرات المتوسطة الى اربعة اساليب هي نمط التفكير التتابعي المادي (Abstract Sequential) وفيه يفضل الأفراد التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل منظم , و نمط التفكير التتابعي المجرد(Concrete Sequential) ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل منظم , و نمط التفكير المجرد العشوائي (Random Concrete) وفيه يفضل المتعلم التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل غير منظم , و نمط التفكير المادي العشوائي (Abstract Random) ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل غير منظم (الزغول والمحاميد، 2007 : 145) , فيما طور جراشا – ريتشمان ثلاثة أنماط متناقضة للتعلم ضمن نموذج التفاعل الاجتماعي وهي (اعتمادية / مستقلة)، و(تنافسية / تعاونية)، و(تجنبية / تشاركية) (الضمور ، 2008 : 136) .

فيما قام تورنس وزملاؤه (Torens et al, 1999) بتصنيف أنماط التعلم بناء على نصف الدماغ المستخدم من قبل المتعلم في عملية اكتساب المعلومات ومعالجتها الى ثلاثة أنماط وهي النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ وفيه يستخدم الأفراد النصف الأيسر من الدماغ في عمليات اكتساب المعرفة ومعالجتها، وفيه يمتاز المتعلم بميله إلى المعالجة التحليلية والمنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية , ما النمط الثاني فهو النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ وفيه يكون اعتماد الأفراد على استخدام الجزء الأيمن من الدماغ في عمليات التعلم والاكتساب، ويمتاز أصحاب هذا النمط من التعلم بالقدرة على التعرف على الوجوه وتذكرها، وإنجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام , وكان نمط التعلم المتكاملهو الاخير ويستخدم أفراد هذا النمط نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في عمليات التعلم والتفكير بالتساوي، وهذا يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات المتواجدة

لدى الأفراد مستخدمي النصف الأيسر والنصف الأيمن من الدماغ (عبد الفتاح، 1995 : 76)

كما طور فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman, 2001) نموذجهما ليشمل اربعة انماط وهي تبدأ بالنمط الحسي ويمثل المفكر الحسي، العملي، الذي يتكيف نحو النظريات والإجراءات، مقابل المجرد وهو المفكر التجريدي، الإبداعي، والذي يتكيف نحو النظريات والمعاني الضمنية , وثانيا النمط الصوري وهو الذي يفضل التمثيلات المشاهدة للمادة مثل الصور، والرسوم البيانية، والبطاقات، مقابل اللفظي الذي يفضل التوضيحات المحكية أو المكتوبة , فيما كان النمط النشط هو النمط الثالث و يفضل اصحابه التعلم عن طريق التجريب ولمس الأشياء، والعمل في جماعات، مقابل التأملي الذي يفضل التعلم عن طريق التفكير المعمق، ويفضل العمل وحده أو مع زميل يألفه , وكان النمط التتابعي الاخير يقوم بعملية تفكير خطية، حيث يعمل بخطوات صغيرة متدرجة مقابل العام الشمولي الذي لديه عملية تفكير كلية، ويتم تعلمه من خلال خطوات كبيرة (الضمور، 2008 : 137)

وصنف مايرز بريجرز (Myers–Briggrs, 2000) الطلبة طبقاً إلى تفضيلاتهم على المقاييس المستمدة من نظرية عالم النفس كارل يونغ للانماط النفسية فالطلبة قد يكونون انبساطيون (Extraverts) يجربون الأشياء ويركزون على العالم الخارجي , اما الانطوائيون (Intuitors) فقد يكونون متخيلون ويتوجهون نحو المفاهيم ويركزون على المعاني الاحتمالية , وكان المفكرون (Thinkers) شكاكون كثيروا الارتياب ويميلون إلى اتخاذ القرارات استناداً على المنطق وعلى القواعد, في كان الحساسيون (Feelers) مثمنون مقتدرون ويميلون إلى اتخاذ القرارات بالاستناد على اعتباراتهم الشخصية والإنسانية, والنمط ارابع هم المحكمون (Judgers) فهم يضعون جداول أعمال ويتبعونها ويسعون إلى الإغلاق حتى مع وجود بيانات غير مكتملة, اما المدركون (Perceivers) فهم الذين يتكيفون حسب الظروف المتغيرة ويقاومون الإغلاق للحصول على المزيد من المعلومات والبيانات (Mokhtar, 2001 : 312).

واوضح مان (Man,2004) بشأن اساليب تعلم ثمانية تجمعات من الطلبة تعتمد على سلوكهم في الصف وهؤلاء هم الطلبة الطيعون (Compiant) , والطلبة التابعون القلقون (Anxious Dependent) والطلبة المحبطون (Discouraged) , والطلبة المستقلون (Independent) والطلبة الأبطال (Heroes) , والطلبة هواة لفت الأنظار (Attention Seekers) ,والطلبة الصامتون (Silent) (Rahman, 2012 : 2).

النماذج التي فسرت اساليب التعلم:

اولا : أنموذج كولب لأسلوب التعلم (1984) :

Kolb's Learning Style Model (1984):

قدم "ديفد كولب" نظريته التعليمية التجريبية في كتابه المنشور عام 1984 "التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم و التطور" (Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development)، كما عرض نموذجاً لتطبيقها العملي, يرتكز البيان التفصيلي لأسلوب كولب التعليمي على تأكيد "جون دوي" (John Dewey) على ضرورة بناء التعلم على أساس التجربة، و على عمل "كرت ليفين" (Kurt Lewin) الذي يرتكز على أهمية نشاط الشخص أثناء عملية التعلم، وعلى نظرية "جان بياجيه" (Jean Piaget) التي تؤكد على أن الذكاء هو نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة (Young, 2006 : 314 & Manochehri) .

فقد لقي أنموذج كولب (Kolb, 1984) اهتماماً ملحوظاً من قبل البحوث والدراسات النفسية بوصفه أنموذج معد بصورة جيدة وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي , فقد وضع كولب نموذجه لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعليم التجريبي، ويري أن التعلم عبارة عن بعدين هما الأول: هو إدراك المعلومات والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: هو

معالجة المعلومات ويبدأ بالملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، (الكناني والكندري، 2005 : 132)

ويرى(كولب) أن من خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، فهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة ولكي يكون المتعلم فعالاً فإنه يحتاج إلى أربعة مراحل يركز كل منها على شيء معين او ما تسمى بدورة التعلم عند كولب(Backer & Yelich, 2002: 2)، اذ اشار (كولب) أن المتعلم يفهم الخبرات الجديدة ثم ينقلها إلى المواقف الجديدة، حيث يحدث التعلم وتنتج المعرفة من خلال المراحل التالية:

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

ب - الملاحظة التأملية: Reflective Observation اذ يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء

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

د-التجريب الفعال: Active Experimentation. يعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل(Kolb et al, 2001 : 230).

ويعد التفاعل ما بين الملاحظة التأملية والتجريب النشط مهماً جداً لأنه يوفر الدافع لمعالجة الأفكار الداخلية، إذ يشجع المتعلم على اختبار هذه الأفكار في العالم الحقيقي، وتوظيف ما تعلمه في أوضاع مبهمة (الحموري والكحلوت، ٢٠٠٦ : ١٣٥).

وقد أوضح (كولب) أن دورة التعلم يمكن أن تبدأ من أية نقطة، ويمكن التعامل معها كشكل حلزوني، فعملية التعلم تبدأ عندما يقوم الفرد بإجراء معين أو يتعرض لخبرة أو معلومة جديدة (الخبرة الحسية)، والخطوة التالية هي : تأمل وملاحظة الوضع الجديد أو الخبرة وفهم إجرائها بحيث أنه إذا ما تم اتخاذ الإجراء نفسه في الظروف نفسها، يمكننا التنبؤ بما يمكن أن يترتب على هذا الإجراء(الملاحظة التأملية)، وبهذا السياق تكون الخطوة الثالثة هي فهم المبدأ العام الذي ينطوي عليه وضع معين (المفاهيم المجردة)، وعند فهم المبدأ العام، تكون الخطوة الأخيرة تطبيقه(التجريب التشط) من خلال اتخاذ الإجراء المناسب في الموقف الجديد(Kolb et al, 2001: 230) ومن وجهة نظر (كولب) ولكي يكون المتعلم فاعلاً، عليه أن يخبر جميع هذه المراحل (الحموري والكحلوت، ٢٠٠٦ : ١٣٥)

ويرى (كولب) أن أسلوب التعلم يتحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة من المراحل أربعة أساليب على النحو الآتي:

1- الأسلوب التقاربي (Convergent Style) أو التجميعي: ويتميز أصحاب هذا النمط بقدرتهم على حل المشاكل والمواقف التي تتطلب إجابة واحدة بسيطة صحيحة، ويسمون التقاربيين لأنهم يجدون حلا واحداً صحيحاً ومألوفاً للمشكلة، وقدراتهم التعليمية السائدة لديهم هي تكوين المفاهيم المجردة والتجريب النشط، وهؤلاء

في العادة عاطفيون نسبياً، ويفضلون التعامل مع الأشياء، واهتماماتهم عادة ما تكون في نطاق ضيق، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

٢- الأسلوب التباعدي(Divergent Style) أو التشعيبي: ويتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية، ويسمون التباعديين لأنهم يجيدون توليد الكثير من الأفكار والحلول، واهتماماتهم العقلية واسعة وتكمن قوتهم في قدرتهم التخيلية، ويحبون رؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج الأفكار وخاصة مواقف العصف الذهني، وهم عاطفيون يتسمون بالمشاركة الوجدائية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون، ويخوضون ميادين الإرشاد وتطوير المنظمات والأفراد.

3- الأسلوب الاستيعابي(Assimilator Style): ويتميز أصحاب هذا النمط باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظات التأملية، ويسمون الاستيعابيين لأنهم يحبون استيعاب العناصر المتفرقة في كل متكامل، وتكمن قوتهم في خلق نماذج نظرية بالإضافة إلى الاستدلال القرائي، ويهتمون بالمفاهيم المجردة ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار إلا قليلا ، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات، ويعملون في البحوث والتخطيط.

4- الأسلوب التكيفي (Accommodator Style) : يتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية والتجريب، وهم عكس الاستيعابيين، ويسمون متكيفين لأن لديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة، ولديهم القدرة على تنفيذ الخطط والتجارب، والاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات معتمدين على المحاولة والخطأ، والاستفادة من خبرات الآخرين، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون نظرية تخالف آراءهم يتجاهلونها، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية والتجارية، والأعمال التي تركز على الحركة والمبيعات والتنسيق(Kolb et la, 2001 :230 -231) والشكل (1) يوضح نموذج أساليب التعلم عند كولب

شكل (1) دورة اساليب التعلم التجريبي

وتعد عناصر نموذج كولب ذات أقطاب ثنائية على خطين متصلين، حيث يميل المتعلم إلى تطوير أدائه في أحد الانماط الأربعة، والتي تمثل الجزء الداخلي للخطين المتصلين، حيث يحدد بعدا كيفية إدراك المعلومات و معالجته للمعلومات أسلوب التعلم للفرد، فتفضيل الفرد للخبرة الحسية تتضمن تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير، والنزعة إلى استخدام مهاراته الحدسية من إحساس بما يدركه الفرد، وتفضيله للملاحظة التأملية تتضمن ملاحظة حذره كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر الفرد اهتماما للكيفية التي تحدث بها الأشياء بشكل واقعي بالمقارنة مع ما سيقوم به؛ أي التأمل بالمقارنة مع العمل، كما أن تفضيل الفرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلا نحو التفكير المنطقي أكثر من ميله نحو المشاعر، وتفضيل الفرد للتجريب يتضمن الاهتمام بالتطبيق العملي والتعلم من خلال المحاولة والخطأ (المجالي، 1996 : 298) , ويري (كولب) أن نمط تعلم الفرد الخاص يتمثل بالطريقة التي يستقبل بها المعرفة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها المعلومات، فضلا عن الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير عنها،

إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه صورية، وأما بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم (موسى وعبد الفضيل،1998: ٤٦).

المؤثرات التي تشكل أساليب التعلم عند كولب:

إن أساليب التعلم تتشكل من خلال التفاعل بين الأفراد وبيناتهم على خمسة مستويات مختلفة، لأن أسلوب التعلم مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول، ويتأثر بصورة متصاعدة بمتطلبات البيئة، ويمكن توضيح المستويات الخمسة كالتالي

1 – أنماط الشخصية:Personality Types على الرغم من أن أساليب التعلم التي افترضها هذا الانموذج تستند بصورة مباشرة إلى أعمال ديوي، و ليفين، و بياجيه، إلا أن عدداً من الباحثين أشاروا إلى تشابه تلك المفاهيم مع توصيف (يونج) للطرائق المفضلة لدى الأفراد للتأقلم مع العالم (الكناني والكندري، 2005 : 132)

ودلت نتائج الأبحاث التي ربطت أساليب التعلم عند(كولب) وقائمة الأنماط (مايرز وبريجز) على أن بعد(الانبساط– الانطواء) يرتبط ببعد(النشط – المتأمل) في قائمة أساليب التعلم، وبعد(الشعور – التفكير) يرتبط ببعد(الخبرة الحسية – المفاهيم المجردة)، كما أن النمط الحسي يرتبط بالأسلوب التكيفي، والنمط الحدسي يرتبط بالأسلوب الاستيعابي، ونمط الشعور يرتبط بالأسلوب التباعدي، ونمط المفكر يرتبط بالأسلوب التقاربي، فأسلوب التعلم التكيفي يتطابق مع نمط المنبسط الحسي، وأسلوب التعلم التقاربي يتطابق مع المنبسط المفكر، وأسلوب التعلم الاستيعابي يتطابق مع المنطوي الحدسي، وأسلوب التعلم التباعدي يتطابق مع المنطوي الحسي، وهذا يوضح التشابه الكبير لأنماط قائمة (مايرز وبيجز) مع أساليب التعلم كما وصفت في قائمة أساليب التعلم عند (كولب) (Khasawneh, 2006: 19).

٢–التخصص العلمي:Scientific Specialization إن التجارب التعليمية المبكرة تشكل أساليب التعلم لدى الأفراد، وذلك من خلال تأسيسها لنزوع إيجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية ومن خلال تعلم الطلبة كيف يتعلمون، فالتعليم الابتدائي يكون عاماً، وتبدأ عمليات التخصص في التطور في المرحلة

الثانوية وتزداد الميول التخصصية في سنوات الجامعة أو التعليم العالي، كما أن التخصص في مجال المعارف والعلوم الاجتماعية يؤثر على توجه الفرد نحو التعلم، وتنتج عن ذلك علاقات محددة ما بين أساليب التعلم والتدريب المبكر في تخصص تعلمي أو مجال معرفي.

3- اختيار التخصص المهني: Professional Career Choice يشكل التوجه المهني أساليب التعلم من خلال العادات المكتسبة من التدريب المهني، ومن خلال الضغوط المعيارية المباشرة المستمرة في محاولة تجويد المهنة، و كذلك حين يكون الشخص عضواً في مجموعة مرجعية معينة من الزملاء الذين يشتركون معه في العقلية المهنية، وتكون لهم قيم ومعتقدات مهنية مشتركة.

4 – دور الوظيفة الحالية: Current Job Role إن العامل الرابع المؤثر في أساليب التعلم هو وظيفة أو عمل الشخص الحالي حيث إن مطالب العمل وضغوطه تشكل توجهات الشخص وقدرته على التأقلم

5- قدرات التأقلم: Adaptive competencies إن العامل الخامس المؤثر في تشكيل أساليب التعلم هو طبيعة المشكلة التي يعمل الشخص على حلها، وعملية المزاوجة السليمة بين نوع العمل والمهارات الشخصية المناسبة هي التي تقود إلى بناء قدرات التأقلم، فأسلوب التعلم التباعدي مرتبط بالقيم، مثل العلاقات الإنسانية ومساعدة الآخرين، و أسلوب التعلم التقاربي يكون مرتبطا بمهارات اتخاذ القرار، والتحليل النوعي واستخدام الأهداف، وأسلوب التعلم التكيفي يتضمن منظومة من القدرات التنفيذية، مثل القدرات القيادية والمبادرة، وأسلوب التعلم الاستيعابي يكون ذا صلة بمهارات التفكير مثل جمع المعلومات وتحليلها وبناء النظريات

. (Kolb , 1984 : 70)

ثانيا: انموذج الفورمات لـ(مكارثي , 1985)

Mode Application Techniques (4MAT) (McCarthy, 1985):

النموذج الذي قدمته مكارثي ويسمى اختصاراً بـ(4MAT) وبني في ضوء الإطار الفكري والفلسفي لآراء ونظريات كل من: جون ديوي وديفيد كولب وكارل جوستاف وأبحاث التعلم المستند إلى الدماغ، ويعتمد على اسس منها ان الافراد يتعلمون بطرق متنوعة يمكن تشخيصها كما يمكن الاستفادة من دراسة النصفين الكرويين للدماغ ودمجها مع اساليب التعلم (الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعلومة او المعرفة ويعالجها) وتقدم طرائق تدريس متنوعة لتحقق اعلى مستوى من الدافعية والاداء للمتعلم، بناءً على ذلك فان نموذج الفورمات يراعي انماط التعلم المختلفة لدى المتعلم. فهو عبارة عن دورة للتعلم، تتكون من ثماني خطوات او مراحل تراعي وتعظم من شأن انماط تعلم رئيسة فيه تحددت من خلال الربط بين تفضيل الادراك ومعالجة المعارف (Kristen, 2006 : 20).

ويرتكز هذا النموذج حول مجموعة من المبادئ تتمركز حول طبيعة الفرد المتعلم والفروقات الفردية بينه وبين الاخرين سواء كان في طريقة تفكيرهم أو في أدائهم واهمها:

1. الأفراد يتباينون في طريقة تعلمهم وبناءهم للمعرفة
2. الاختلاف في أنماط التعلم المتعلمين وظائف نصفي الدماغ التي تتحكم في مخرجات التعلم من سلوك وإدراك.
3. الدوافع الشخصية والأدائية هي السبب الرئيس لاختلاف أسلوب تعلمهم.
4. الانسجام والتوافق بين (الحس والشعور والتفكير والحدس) لتحقيق فهم للعالم.
5. التعلم عملية مستمرة مدى الحياة يتم بشكل دورة تطورية تتمايز وتتكامل مع نمط الشخصية.
6. كم الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد هي التي تزيد من نموه وفهمه للعالم.

7. المتعلمون يعيدون تكييف نمطهم من خلال تدريبهم على ذلك وباستخدام الطرق والاستراتيجيات المناسبة.

8. التكوين الوجداني للفرد هو الذي يحكم عقائده وأفكاره واختياراته (رواشدة و واخرون , 2010 : 363)

وترى مكارثي أن الأفراد يتعلمون الخبرات والمعلومات الجديدة، ويواجهون المواقف الجديدة بإحدى طريقتين: إما من خلال المشاعر، وإما من خلال التفكير، ويمكن تقسيم الأفراد إلى أربعة أنماط هي :

1- المتعلم التخيلي: يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني أو الفكري، والمتعلم ضمن هذا النمط يسعى إلى المشاركة الشخصية، والبحث عن المعاني والترابط فيما يتعلمه، ويتفاعل على نحو جدي مع خبرات التعلم، ويتأمل فيها، ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط استخدام الخرائط الذهنية، والعصف الفكري، وعمل القوائم والمناقشة، ومشاهدة الأفلام والفيديو، وعمل الاستنتاجات، والمتعلم يسعى للإجابة عن سؤال: لماذا يتعلم؟

2- المتعلم التحليلي: ويبحث المتعلم ضمن هذا النمط عن المعلومات والحقائق، ويشكل الأفكار، والتفكير من خلال الأفكار المجردة، ويفضل المتعلم العمليات المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتعلمه. وتتضمن استراتيجيات التعلم المفضلة لهذا النمط المشاهدة والتحليل والتصنيف، ووضع النظريات، ومن الأنشطة المناسبة للمتعلم في هذا النمط البحث عبر الانترنت، والبحث عن مؤلفات ذات علاقة بالموضوع، ومشاهدة الخرائط، ومقابلة الخبراء والمختصين، ويطرح المتعلم دائما سؤال: ماذا؟ (الزعبي، 2005 : 103 – 104) .

3- المتعلم المنطقي: وتتمثل استراتيجية التعلم الملائمة للمتعلم في هذا النمط في التفاعل الحسي مع الخبرات والتجريب، حيث يتم التعلم من خلال الفعل والتجريب، وتطبيق النظريات، والبحث عن سؤال: كيف؟ ومعرفة كيفية تطبيق ما تم تعلمه، ومن الأنشطة الملائمة للمتعلم ضمن هذا النمط التكليف بواجب كتابي مثل كتابة

قصة أو مقالة أو رسالة، وتأليف القصائد الشعرية، والتمثيليات والأغاني، وتصميم اللوحات، ومتابعة رحلات على الخريطة، أما استراتيجيات التعلم الملائمة للمتعلم فهي التفاعل والتجريب ولعب الأدوار .

4- المتعلم الديناميكي: في هذا النمط يعتمد المتعلم على التعلم من خلال البحث والاستكشاف باستخدام المحاولة والخطأ، ويفضل التجريب واختبار نتائج تجاربه عملياً، ويفضل أيضا تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، وتبني ما يتعلمه ويعدله من خلال طرح أمثلة مثل ماذا؟ وإذا ... ؟ ويستخدم هذا النمط من المتعلمين استراتيجيات التعلم المستندة إلى التعديل والتوضيح وحب المغامرة والإبداع ، ومن الأنشطة المناسبة لهذا النمط المشاركة في المشاريع، وسرد القصص، وعمل التقارير، وتصميم الملفات، والمشاركة بالأنشطة الكتابية، وسرد القصص شفوياً، ومراجعة القصائد، والمشاركة في الأغاني (الضمور، 2008: 130).

ثالثا: انموذج (كيت جولي , 2000):

Model (Keith Golay,2000) :

قامت كيت جولاي بوصف أربعة أنماط للتعلم وقد استندت في ذلك إلى تصنيف ديفيد كيرسي لأنماط الشخصية؛ حيث يقابل كل نمط من أنماط التعلم نمطا معينا من أنماط الشخصية وهذه الأنماط هي (الفقهاء، 2002: 5)

1 -النمط الحسي يقابله نمط التعلم الواقعي أو الطبيعي.

2-النمط البراجماتي يقابله نمط التعلم الواقعي المهتم بالنظريات وتطبيقاتها.

3-النمط العقلاني يقابله نمط التعلم المفاهيمي المهتم بالأفكار التأملية والمعلوماتية.

4-النمط المثالي يقابله نمط التعلم المفاهيمي المهتم بالعواطف المصنفة الشاملة.

(ابو هاشم, 2000 : 98) .

افترضت جولاي أن نمط الشخصية السائد لدى الفرد ينجم عنه تفضيله لنمط تعلم معين، علما بأن المعلم الناجح يضع هذه الصفات في حسابه عند تنسيق

استراتيجيات التعلم، واختيار المحتوى والأهداف، وسل تحقيقها (1982 ,Golay)، وهذه الأنماط هي :

1 – النمط الطبيعي ذو نمط التعلم الواقعي التلقائي Actual – Spontaneous Learning يميل أفراد هذا النمط إلى الاستفادة من الخبرات السابقة، ويعدون العمل أساس الحياة، والتجربة أفضل معلم، ويركزون على الحاضر وينظرون للماضي على أنه مندثر، والمستقبل على أنه شيء محقق، وهذا النمط يهتم بالأمور المادية الملموسة، وهم أقل اهتماما بالمسائل العقلية والثقافية، وينقصهم الذكاء لأنهم لا يهتمون بالمفاهيم النظرية، ويميلون إلى المشاركة في الأنشطة الجماعية، والأعمال التنافسية، ومواقف الفرح؛ لذا نجدهم لا يطيقون النظام الصفي الذي يتطلب منهم المثابرة والتركيز ؛ مما يدفعهم إلى المرح والفكاهة واللهو، والتفكير الواقعي.

2 – النمط البراجماتي: وهم ذوو نمط التعلم الواقعي الروتيني Actual Routine Learning) وفي هذا النمط يهتم المتعلم بالبحث عن المعارف عن طريق الوقائع المادية الملموسة، وبذلك يتشابه هذا النمط مع النمط الطبيعي في الاهتمام بالأمور المادية الملموسة، ويهتم بالجوانب العملية للمعرفة مع التركيز على منطلقاتها النظرية، فيميلون إلى الاستبصار والاستنتاج، والبحث عن الحقائق المادية والنظرية، ويعملون على حفظ المعرفة باستخدام التكرار والتدريب. وأصحاب هذا النمط ميالون إلى إشباع حاجاتهم عن طريق التفاعلات الاجتماعية وإيجاد جماعة الأصدقاء، ويسعون إلى المحافظة عليها لذا نجدهم يشاركون في الأندية وفرق الكشافة، ويطيعون التعليمات ويحرصون على النظام الصفي، ويمتازون بتحمل المسؤولية

(الزغول والمحاميد، 2007 : 273)

3– النمط العقلاني ذو نمط التعلم المفاهيمي المحدد (Conceptual – Specific Learning)، ويمتاز أصحاب هذا النمط بالكفاءة، والموضوعية، وحب الاستطلاع، والدافعية القوية للحصول على إجابات واضحة ودقيقة للتساؤلات التي تدور في أذهانهم، ويمثل الفرد في هذا النمط عالماً صغيراً يسعى إلى المعرفة، ويعتمد على الاكتشاف والتجريب، ويعمل على جمع البيانات واشتقاق النظريات، والتمييز ،

والمقارنة فيما بينها للتوصل إلى المعرفة الحقيقية والموضوعية، ويمثل اللعب لديهم نوعاً من الأداء والعمل، ويستطيعون التركيز على المهمات لفترة طويلة دون ملل أو كلل، وهم لا يميلون إلى الروتين والتكرار والتدريب لأن ذلك يؤدي بهم إلى الملل ويقلل من مستوى دافعيتهم، لذا غالباً ما يبحثون عن الأشياء الغريبة والجديدة، واجتماعياً نجدهم يواجهون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم للآخرين، وهم لا يشاركون الآخرين اهتماماتهم، وتعاملهم مع الآخرين يأخذ شكل الإرشاد والوعظ والأمر والنهي، لذا يظهرون للآخرين بصورة الانعزاليين وعديمي الإحساس والمتعجرفين.

4- النمط المثالي ذو نمط التعلم المفاهيمي الشامل Global Learning Conceptual) ويهتم أصحاب هذا النمط بالمفاهيم المجردة والأشياء المطلقة أكثر من اهتمامهم بالواقع وهم أكثر اهتماماً بالمستقبل، ويميلون إلى تأكيد الذات والتفوق والشهرة لا سيما في المجال الأكاديمي، ويمتازون بأنهم متحدثون بارعون، ويستمتعون بعمليات التواصل اللفظي والكتابي، ويمتازون بالقدرة العالية على الكتابة والكلام بطلاقة ويسر، وعلى الصعيد الاجتماعي فهم متصفون بالصداقة، والود والعاطفة الصادقة، والانفتاح على الآخرين، وشدة الحساسية، وصدق التعامل، والاستقامة، والتفاعل الاجتماعي الايجابي ورفض العقاب، ويمتازون أحيانا بالعصيان لرؤسائهم ومعلميهم، ويكونون محط إعجاب واحترام الآخرين خاصة أقرانهم ومعلميهم (الضمور، 2008 : 133 – 134) .

مبررات تبنى الانموذج:

وقد تبنت الباحثة انموذج (Kolb, 1984) لأسلوب التعلم للمبررات الاتية:

1-لأنه من أقدم النماذج في أساليب التعلم بل ان اغلب النماذج الأخرى قامت على اكتافه.

2-وضع تعريف يمتاز بالدقة والتعمق لاسلوب التعلم .

3- تناول أربعة أساليب بشكل شمولي واكثر منطقية من تصنيفات النماذج الاخرى.

4- أوضح دورة تعلم لاساليب التعلم تبدأ من المحسوس الى المجرد او ماتسمى بمرحلة التجريب .

دراسات سابقة

يتناول الفصل الحالي مجموعة من الدراسات العربية والاجنبية ذات الصلة بمشكلة البحث , اذ تم البحث في الكتب والدوريات والانترنت عن دراسات تتعلق بالبحث الحالي ونتيجة لذلك عثرت الباحثة على عدد من الدراسات التي تناولت التفكير المطلق واساليب التعلم فتناولت الباحثة هذه الدراسات رغم اختلاف البعض منها في عينة البحث , وسوف تستعرض الباحثة هذه الدراسات بداية من الدراسات العربية ثم الدراسات الاجنبية متناولة هذه الدراسات من الاقدم حتى الاحدث على الشكل الاتي :

اولاً : الدراسات السابقة :

المحور الاول : دراسات خاصة التفكير المطلق :

1 - دراسات عربية :

لا توجد دراسات عربية تناولت التفكير المطلق على حد علم الباحثة .

2 - دراسات اجنبية :

الباحث والسنة	(Al-Mosaiw, 2018)
عنوان البحث	أثر التفكير المطلق على الرفاهية **The Impact of Absolute Thinking on Wellbeing**

العينة	تكونت عينة الدراسة من (200) من الذكور والاناث
اهداف البحث	هدف البحث التعرف على قياس مجالات التفكير المطلق و تأثيراتها على الرفاهية
اداة القياس	طورت طريقة جديدة لقياس التفكير المطلق باستخدام تحليل النص واللغة طبيعية عن طريق المقابلات الميدانية
النتائج	أشارت النتائج الطلبة يستخدمون عبارات واحكام مطلقة وكان المجال النسبي هو الاكثر شيوعا ثم التفكير الديالكتيكي وجاء أخيرا الاستبدادي

. (Al-Mosaiw, 2018)

المحور الثاني : دراسات خاصة بأساليب التعلم :

١ – دراسات عربية :

الباحث والسنة	(الساعدي و الشمري ,2006)
عنوان البحث	أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية
العينة	تكونت عينة الدراسة من (45) طالبا وطالبة
اهداف البحث	هدفت الدراسة التعرف الى اساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية
اداة القياس	تبنى الباحثان المقياس الخاص بتفضيل أساليب التعلم

النتائج	اظهرت النتائج ان الأسلوب البصري هو الأسلوب الأكثر تفضيلا ثم الأسلوب الحسي والاسلوب السمعي

(الساعدي و الشمري ,2006) .

الباحث والسنة	(أبو هاشم وكمال ,2007)
عنوان البحث	أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة
العينة	تكونت عينة الدراسة من (318) طالبا وطالبة
اهداف البحث	هدفت الدراسة الى تعرف أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة
اداة القياس	اعتمد الباحث قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (Kolb & McCarthy , 2005)
النتائج	أشارت أبرز النتائج إلى أن هناك ارتباطاً دالاً بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، وأن أسلوب التعلم الاستيعابي أكثر تمييزا للذكور، وأسلوب التعلم التقاربي أكثر تمييزا للإناث، وأسلوبي التعلم التكيفي والتقاربي أكثر تمييزا للتخصصات الأدبية، وأن أسلوبي التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تمييزا للتخصصات العلمية

(ابو هاشم , 2007) .

الباحث والسنة	(المسيعدين , 2011)

عنـــــوان البحث	اثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكـائهم الانفعـالي ودافعيتهم للانجاز
العينة	تكونت عينة الدراسة من (463) طالب وطالبة
اهـــــداف البحث	هدف البحث التعرف على اثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للانجاز
اداة القياس	قام الباحث باستخدام مقياس قائمة كولب لانماط التعلم لـ(المجالي , 1996)
النتائج	اظهرت النتائج ان اكثر انمـاط الـتعلم شيوعا عند الطلبة هو النمط التباعدي ثم النمط التكيفي ثم النمط التجميعي ثم النمط الاستيعابي

(المسيعدين , 2011)

٢ – دراسات اجنبية :

الباحث والسنة	(Backer & Yelich, 2002)
عنوان البحث	مقارنة أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الملاحة الجوية
العينة	تكونت الدراسة من (209) من طلاب الملاحة الجوية.
اهداف البحث	هدف الدراسة إلى تعرف الفروق في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي
اداة القياس	طبقت على العينة قائمة(kolb، ١٩٨٥) لأساليب التعلم
النتائج	أظهرت النتـائج تنـوع أسـاليب الـتعلم لـدى الطلبـة بـاختلاف النـوع، والجنسـية، والمعـدل التراكمي

.(Backer & Yelich, 2002)

الباحث والسنة	(Kayes, 2005)
عنوان البحث	الاتساق الداخلي والثبات لقائمة كولب لأساليب التعلم النسخة الثالثة، ١٩٩٩
العينة	تكونت الدراسة من (221) فردا تراوحت أعمارهم بين(١٨-٥١) عاماً، من طلبة الجامعة وخريجيها العاملين في القطاع الخاص
اهداف البحث	هدفت الدراسة إلى التحقق من الصدق الداخلي والثبات لقائمة كولب الأساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس
اداة القياس	استعرضت الدراسة قائمة أساليب التعلم لاستكشاف الآثار المترتبة على إجراء التحليل العاملي لتقديم نظرية التعلم التجريبي ومفهوم أساليب التعلم
النتائج	أشارت النتائج إلى أنه لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس

. (Kayes, 2005

الباحث والسنة	(Loo, 2006)
عنوان البحث	تفضيلات اساليب تعلم نموذج كولب لدى الطلبة تبعا للجنس
العينة	تكونت الدراسة من (201) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.
اهداف البحث	هدف الدراسة إلى تعرف تفضيلات اساليب التعلم تبعا للجنس
اداة القياس	طبقت على العينة استبيان انماط التعلم (kolb ، ١٩٨٥)

النتائج	أظهرت النتائج اختلاف انماط التعلم باختلاف الجنس

. (Loo, 2006)

- **موازنة الدراسات السابقة لأساليب التعلم:**

1- العينة : تراوحت اعداد العينات من (45 – 463) في الدراسات السابقة بينما كانت عينة البحث الحالي 400 من طلبة الجامعة وهي عينة مقبولة اذا ما قورنت بالدراسات السابقة .

2- الاهداف : تعددت اهداف الدراسات السابقة في العرف على أساليب التعلم وعلاقتها بمتغيرات عدة , اما في البحث الحالي فقد بين الباحث الاهداف الخاصة بالبحث الحالي بصورة تفصيلية في الفصل الاول .

3- منهجية البحث : اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي واعتمد البحث الحالي على ذات المنهج الوصفي (الارتباطي) .

4- الوسائل الاحصائية : اختلفت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستخدمة تبعا لأهداف تلك الدراسات والاختبارات والمقاييس المستعملة، مستعينين بالحزمة الاحصائية (spss) في استخراج نتائج البحث، اما في البحث الحالي استعمل الباحث الوسائل الإحصائية أيضاً بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) والتي سيتم عرضها في الفصل الثالث من البحث الحالي.

5- النتائج: أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة ان افراد العينات المختلفة وعلى وجه الخصوص طلبة الجامعة يختلفون في تفضيلاتهم لاساليب التعلم، اما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الرابع بشكل .

يصف هذا الفصل منهج البحث ومجتمعه وكيفية اختيار العينة الممثلة له, و اختيار أدوات لقياس متغيرات البحث المتمثلة بـ (التفكير المطلق و أساليب التعلم) لدى طلبة الجامعة, مستوفية للشروط العلمية والموضوعية التي ينبغي توفرها في المقاييس النفسية ومن ثم التطبيق النهائي والوسائل الإحصائية التي تم استعمالها في هذا البحث .

أولا : منهج البحث Research Approaches :

عرّف منهج البحث بالأسلوب الذي ينتهجه الباحث في دراسة مشكلته بغية الوصول إلى حلول لها وإلى بعض النتائج . ومن المناهج شائعة الاستعمال بين الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي , الذي يهدف إلى تحديد وضع حالي لظاهرة معينة, ومن ثم يعمل على وصفها, فهو يعتمد على دراسة الظاهرة مثلما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة (عبد المؤمن, 2008: 287).

وقد اختارت الباحثة المنهج الوصفي _ الارتباطي في عملية جمع البيانات وتحليلها لملائمته موضوع البحث لأنه يفيد في تقدير العلاقة بين متغيرين او اكثر من و معرفة اتجاه هذه العلاقة من ناحية أخرى وبعبارة أخرى الى أي بحد ترتبط هذه المتغيرات ببعضها , و هل يكون الارتباط هذا النوع جزئيا او كليا و سالبا ام موجبا (داوود و عبد الرحمن , 1990 , 185) .

ثانيا: مجتمع البحث population of the research :-

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد الذين يسعى الباحث الى تعميم نتائج دراسته عليهم (زيتون، 2005: 138) . و يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بابل للدراسة الصباحية و للعام الدراسي (2021-2022) و البالغ عددهم (26634) بواقع (**11056**) طالباً و بنسبة (

42%) ، و (**15578**) طالبـــة و بنســـبة (58 %) و جـــدول (8) يوضـــح ذلك .

جدول (8)

مجتمع البحث وفق التخصص والجنس

الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
الإدارة والاقتصاد	علمي	1104	978	2082
الرياضية	علمي	697	133	830
التربية للعلوم الصرفة	علمي	458	583	1041
التمريض	علمي	93	370	463
العلوم للبنات	علمي	0	1114	1114
التربية الفنية	علمي	506	834	1340
الهندسة	علمي	1525	1018	2543
تكنولوجيا المعلومات	علمي	498	523	1021
طب حمورابي	علمي	243	421	664
الطب	علمي	504	879	1383
طب اسنان	علمي	297	579	876
العلوم	علمي	329	786	1115
هندسة المواد	علمي	203	297	500
الصيدلة	علمي	314	758	1072
هندسة مسيب	علمي	244	120	364
مجموع الكليات العلمية		7015	9393	16408
التربية الأساسية	انساني	1898	2540	4438
التربية للعلوم الإنسانية	انساني	720	1944	2664
القانون	انساني	739	599	1338
الآداب	انساني	440	622	1062
الدراسات القرآنية	انساني	244	480	724
مجموع الكليات الإنسانية		4041	6185	10226
المجموع الكلي للكليات		11056	15578	26634

ثالثا : عينات البحث Samples Of The Research : -

و هي جزء من وحدات المجتمع الاصلي و التي يتم سحبها على وفق طريقة منهجية مناسبة (Harris, 2003, 45) .

وبعد أن تم تحديد مجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة باختيار عينة البحث منه بأسلوب العينة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب, ومن اجل اختيار هذا الاسلوب لا بد من اتباع الخطوات الاتية:

١-تقسيم افراد المجتمع الى طبقتين الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني) التي وردت في المجتمع الاصلي .

٢-تحديد عدد افراد المجتمع الذين يقعون في كل طبقة .

٣-تحديد حجم العينة الكلي وحجم العينة من كل مجموعة , ونسبة حجمها الى المجتمع اللازم لإجراء البحث (عطيفة , 2012 : 273).

وبهذا تكونت عينتي التحليل الاحصائي و التطبيق النهائي من (400) طالب و طالبة بواقع (168) طالب بنسبة بلغت (42 %) و (232) طالبة بنسبة بلغت (58 %) طالبة و كما موضح في جدول (9).

جدول (9)

عينة البحث التحليل الاحصائي وفق الجنس والتخصص والقسم العلمي

الكلية	القسم العلمي	الذكور	الاناث	المجموع
التربية للعلوم الصرفة	الفيزياء	18	21	39
الهندسة	الكهرباء	40	32	72
تكنولوجيا المعلومات	البرمجيات	18	19	37
طب اسنان	-	13	20	33

العلوم	الكيمياء	10	24	34
الصيدلة	–	9	24	33
مجموع الكليات العلمية		108	140	248
التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس	19	48	79
القانون	–	20	18	40
الاداب	علم الاجتماع	13	12	28
الدراسات القرانية	الفقه	8	14	24
مجموع الكليات الإنسانية		60	92	152
المجموع الكلي للكليات		168	232	400

و بعد استخراج الخصائص السكومترية للمقياسيين و بعد استبعاد بعض الفقرات من المقياسيين بأجراءاءت الصدق و الثبات تم اختيار عينة للتطبيق النهائي و كما موضحة في جدول (10) .

جدول (10)

عينة البحث التطبيق النهائي وفق الجنس والتخصص والقسم العلمي

الكلية	القسم العلمي	الذكور	الاناث	المجموع
التربية للعلوم الصرفة	الكيمياء+رياضيات	40	50	90
الهندسة	ميكانيك	31	21	52
طب اسنان	–	10	27	37
العلوم	علوم حياة	16	19	35
الصيدلة	–	11	23	34
مجموع الكليات العلمية		108	140	248

التربية للعلوم الإنسانية	الجغرافية+التاريخ	24	60	84
القانون	–	22	24	46
التربية الاساسية	اللغة العربية	14	8	22
مجموع الكليات الإنسانية		60	92	152
المجموع الكلي للكليات		168	232	400

رابعاً : أداتا البحث Research Instruments :

لتحقيق اهداف البحث الحالي كان لابد من توفر ادوات قياسية لتحقيقها وبعد الاطلاع على الادبيات النظرية ودراسات سابقة لمتغيرات البحث تم اتخاذ الإجراءات الاتية :

1-مقياس التفكير المطلق : بناء مقياس التفكير المطلق وملحق (3) يوضح المقياس.

2-مقياس أساليب التعلم : تبنت الباحثة مقياس (kolb 2007) لأساليب التعلم و المعرب من قبل(السعداوي,2014) ، وملحق (6) يوضح المقياس.

٤-١ : مقياس التفكير المطلق :

تشير ألن وين (Allen &Yen) إلى أن عملية بناء أي مقياس تمر بخطوات أساسية, واعتمدت الباحثة على هذه الخطوات التالية في بناء مقياس التفكير المطلق :-

- تحديد المفهوم و مجالاته وفق النظرية المتبناة لبناء فقرات المقياس .
- عرض المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص .
- تطبيق المقياس على عينة البناء .
- إجراء التحليل الاحصائي للفقرات (Allen&yen ,2001,182) .

تحديد مفهوم التفكير المطلق Absolute Thinking :

تعد الخطوة الأولى في بناء أي من المقاييس النفسية تحديد مفهوم المتغير المراد قياسه, وقد حدد مفهوم التفكير المطلق في البحث الحالي بحسب انموذج و تعريف كريمر (Kramer, 1983) والذي عرف التفكير (هو أحد أنواع التفكير غير السوية التي يركز فيها الفرد على هدف واحد مما يعرقل تنظيم أفكاره ويعوّقه على تحقيق أهدافه لأنه يفترض وجود إجابة واحدة صحيحة لمشكلة معينة)
. (Kramer, 1983)

4-2- تحديد مجالات مقياس التفكير المطلق :

يشير انموذج كريمر (Kramer, 1983) بأنه يتكون من ثلاث مجالات و هي :

المجال الأول: التفكير الاستبدادي (Authoritarian thinking):

هو تفكير يفرض فيه الفرد سلطته وقوته على الأخرين ويمنعهم من المشاركة وابداء أرائهم في حل المشكلات وينظر لهم بنظرة سلبية

المجال الثاني: التفكير النسبي (Relativistic Thinking) :

قدرة الفرد على التشكيك في صدق المعرفة والنظر إليها من جانبين فإما أن تكون صحيحة أو خاطئة .

المجال الثالث: التفكير الديلكتيكي (Dialectical Thinking):

قدرة الفرد على التفكير من وجهات نظر متعددة وتوليف وجهات نظر مختلفة من أجل الخروج بأفكار جديدة (Kramer,D.A, 1983 , 45-65) .

4-3- صياغة فِقرات مقياس التفكير المطلق :

قامت الباحثة بصياغة (45) فِقرة بالاستناد إلى انموذج كريمر (Kramer, 1983) للتفكير المطلق , وكما مبين في ملحق (3) , وقد كانت الباحثة حريصة على اشتقاق الفقرات وفقا للقواعد التي يجب مراعاتها في صياغة الفقرات وهي كالاتي:

١-تجنب الفقرات التي يمكن أن يوافق عليها الجميع تقريباً أي الفقرات غير المميزة.

٢-أن تثير المستجيب بحيث تدفعه إلى الإجابة بشكل صحيح.

٣-عدم استعمال الفقرات الطويلة .

٤-الابتعاد عن التعبير اللغوي المعقد والمربك .

٥-يجب أن تحتوي الفقرة على فكرة واحدة فقط.

٦-أن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً.

٧-تجنب النفي ونفي النفي في الفقرات (الزوبعي وآخرون, 1987: 69).

4-4- طريقة تصحيح مقياس التفكير المطلق :

تكون مقياس التفكير المطلق بصورتهِ الأولية من (45) فقرة, موزعة على ثلاث مجالات, بواقع (15) فقرة في المجال الأول, و(15) فقرة في المجال الثاني, و (15) للمجال الثالث , كما موضح في ملحق (3), ويعزى اختلاف عدد الفقرات في كل مجال من مجالات التفكير المطلق نتيجة الى تركيز الانموذج على اهمية مجال دون اخر، واعتمدت الباحثة طريقة ليكرت في تحديد البدائل, وهي إحدى الطرق العلمية المتبعة في بناء المقاييس النفسية, وذلك لما تتمتع به هذه الطريقة من مواصفات سيكو مترية تسهل طبيعة المقياس وكما هو مبين في الاتي:

1. سهلة البناء والتصحيح .
2. توفر مقياس أكثر تجانساً .
3. تسمح بأكبر تباين بين الأفراد .

4. تسمح للمستجيب أن يؤشر درجة مشاعره أو شدتها .

5. يميل الثبات فيها أن يكون جيدا ويعود جزئياً إلى المدى الأكبر من الاستجابات المسموح بها للمستجيب. (عودة , 2002 : 409) .

ووفقاً لذلك وضعت خمس بدائل لتقدير الاستجابات على درجات فقرات المقياس و هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً ، لاتنطبق عليّ ابداً). و عند تصحيح درجات المستجيب على المقياس وفق التسلسل أعلاه فأنها تبدأ بـ(5, 4, 3, 2, 1) على التوالي.

4-5- صلاحية فقرات مقياس التفكير المطلق :

لمعرفة صلاحية فقرات مقياس التفكير المطلق قامت الباحثة بعرض المقياس على (30) محكما من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية كما موضح في ملحق (2), وطُلب أبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس ومدى صلاحية فقراته وبدائله وأوزانها وما تتطلب من حذف أو تعديل, إذ يتم قبول فقرات المقياس بحسب قيم مربع كاي المستخرجة, كما موضح في الجدول (11) .

جدول (11)

أتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التفكير المطلق

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا^2)		الدلالة
		الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
التفكير الاستبدادي	(1,2,5,6,7,11, 12,13,14,15)	29	1	%96.6	26.13[a]		
	(4,8,9,10)	28	2	%93.3	22.53[a]		

التفكير النسبي	,21,22,23) (4,25,26,30,31	30	صفر	%100	30		
	27,28,29,32,3) (3,34,35	26	4	%86.6	16.13[a]		
التفكير الديلكاتيكي	,36,37,38,39) 40,41,42,43,44 (	25	5	%83.3	13.33[a]	3.84	0.05
	45،46,47,48,4) (9,50	30	صفر	%100	30		

و في ضوء آراء المحكمين تمت الموافقة على جميع فقرات المقياس (45) بنسبة تراوحت بين (100% – 83%) والموافقة أيضاً على بدائله وأوزانها, و كما موضح في ملحق (3).

6-إعداد تعليمات مقياس التفكير المطلق :

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به افرار العينة أثناء اجابته على فقرات المقياس, إذ يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة وسهلة الفهم وأيضاً ينبغي اللجوء إلى إعطاء أمثلة توضيحية تساعد على فهم أسئلة الاختبار وكيفية الإجابة (عوض, 1998: 69) .

لذا حرصَت الباحثة على أن تكون واضحة في صياغتهاِ لتعليمات المقياس ودقيقة وبسيطة وحرصت أيضاً على عدم ذكر ما يقيسه المقياس, إذ طلبت من المستجيب أن يؤشر على أحد البدائل الخمسة لفِقرات المقياس والإجابة عنها بكل صدق وموضوعية مع إعطائه مثالاً يوضح كيفية اختيار بديل واحد من خمسة بدائل وكما موضح في ملحق (4).

7- تجربة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس التفكير المطلق :

ان الهدف من تجربة وضح التعليمات هو معرفة مدى وضوح تعليمات وفقرات المقياس ومدى وضوح بدائل الاستجابة والوقت اللازم للإجابة الذي يستغرقه المستجيب في الإجابة على هذه الفقرات, قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير المطلق, على عينة عشوائية بلغ عددها (40) طالب و طالبة بواقع (20) من الذكور و(20) من الأناث, وكما موضح في جدول (12) وبعد إجراء التجربة اتضح ان فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة , اما متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس بلغ (8) دقيقة .

جدول (12)

عينة وضوح التعليمات موزعة حسب الجنس و التخصص

التخصص	علمي		أنساني		المجموع
الكلية	الهندسة		العلوم الاسلامية		
الجنس	ذكور	أناث	ذكور	أناث	
المجموع	10	10	10	10	40

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير المطلق :

تعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية لبناء المقياس النفسية لأن اعتماد الفِقرات التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً و يساعد على فحص قدرة كل فقرة في التمييز بين أفراد العينة و في اتخاذ قرار بشأن تعديل او حذف الفقرات او الابقاء عليها (Anastasi, 1997: 172).

و يُقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للمفهوم الذي تقيسه الفقرة

. (Shaw , 1967 , 450)

ومن أجل إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، طُبق المقياس على عينة مكونة من (400) طالب و طالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب المبينة في جدول (9) .

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المطلق :

وقد اعتمدت الباحثة على أسلوبين لتحليل الفِقرات:

أ-اسلوب المجموعتين الطرفيتين :

إن الهدف الأساسي من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (Ebel & Frisbie, 2009 , 294) .

وقد استعملت الباحثة لتحقيق ذلك أسلوب العينتين الطرفيتين والذي يقصد به مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا على السمة المراد قياسها في الاختبار وبين الأفراد ذوي الدرجات الواطئة على كل فقرة من فقرات المقياس و ان نسبة (27%) أفضل نسبة لتحديد عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي (Stanley & Hopkins, 1972: 268).

ولأجراء ذلك تم تصحيح المقياس :

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات مقياس التفكير المطلق التي طبقت على عينة التحليل الاحصائي .
- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى اقل درجة (تنازلياً) .

- اختيرت نسبة الـ (27 %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات بعّدها مجموعة عليا و نسبة الـ (27%) من الاستمارات الحاصلة على اقل الدرجات بعّدها مجموعة دنيا ، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة(108) استمارة , أي أن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي هي (216) استمارة.
- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعة العليا والدنيا ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (96, 1) بدرجة حرية (214) و مستوى دلالة (0,05) .

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية لفقرات مقياس التفكير المطلق

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	-T- المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	2.95	1.363	2.508	دال
	دنيا	2.49	1.350		
ف2	عليا	2.83	1.350	2.266	دال
	دنيا	2.43	1.291		
ف3	عليا	4.06	.920	9.918	دال
	دنيا	2.59	1.238		

ف4	عليا	3.67	1.394	7.221	دال
	دنيا	2.42	1.137		
ف5	عليا	3.49	1.219	6.429	دال
	دنيا	2.44	1.194		
ف6	عليا	3.56	1.154	5.222	دال
	دنيا	2.69	1.316		
ف7	عليا	2.81	1.397	2.474	دال
	دنيا	2.33	1.408		
ف8	عليا	3.35	1.342	4.926	دال
	دنيا	2.50	1.196		
ف9	عليا	3.44	1.389	5.610	دال
	دنيا	2.49	1.063		
ف10	عليا	2.82	1.546	3.954	دال
	دنيا	2.06	1.262		
ف11	عليا	2.84	1.517	5.495	دال
	دنيا	1.84	1.129		
ف12	عليا	3.27	1.431	2.546	دال

	دنيا	2.79	1.347		
ف13	عليا	3.27	1.514	3.619	دال
	دنيا	2.52	1.531		
ف14	عليا	3.06	1.493	3.133	دال
	دنيا	2.44	1.416		
ف15	عليا	3.13	1.015	1.899	غير دالة
	دنيا	2.86	1.063		
ف16	عليا	4.16	1.201	7.048	دال
	دنيا	2.95	1.307		
ف17	عليا	3.67	1.427	5.450	دال
	دنيا	2.64	1.343		
ف18	عليا	3.18	1.303	4.378	دال
	دنيا	2.45	1.114		
ف19	عليا	4.12	.974	8.716	دال
	دنيا	2.67	1.434		
ف20	عليا	4.00	1.297	8.154	دال
	دنيا	2.56	1.307		

ف21	عليا	3.43	1.530	4.019	دال
	دنيا	2.63	1.378		
ف22	عليا	3.64	1.226	3.453	دال
	دنيا	3.06	1.217		
ف23	عليا	4.26	.999	5.989	دال
	دنيا	3.28	1.380		
ف24	عليا	4.46	.869	7.233	دال
	دنيا	3.32	1.386		
ف25	عليا	3.77	1.220	5.971	دال
	دنيا	2.72	1.352		
ف26	عليا	2.59	1.441	1.568	غير دالة
	دنيا	2.30	1.334		
ف27	عليا	3.23	1.337	4.151	دال
	دنيا	2.53	1.148		
ف28	عليا	3.51	1.264	5.342	دال
	دنيا	2.61	1.206		
ف29	عليا	4.04	1.222	7.796	دال

	دنيا	2.69	1.307		
ف30	عليا	3.68	1.359	4.665	دال
	دنيا	2.86	1.203		
ف31	عليا	4.33	.723	10.074	دال
	دنيا	2.96	1.215		
ف32	عليا	4.21	.986	9.652	دال
	دنيا	2.79	1.176		
ف33	عليا	4.29	.918	8.887	دال
	دنيا	2.94	1.274		
ف34	عليا	3.69	1.203	2.144	دال
	دنيا	3.34	1.209		
ف35	عليا	4.24	.994	7.429	دال
	دنيا	3.10	1.245		
ف36	عليا	4.15	1.066	7.039	دال
	دنيا	3.07	1.174		
ف37	عليا	4.14	1.123	5.849	دال
	دنيا	3.19	1.269		

ف38	عليا	4.19	1.069	7.443	دال
	دنيا	2.98	1.297		
ف39	عليا	4.06	1.138	6.246	دال
	دنيا	3.05	1.256		
ف40	عليا	4.12	1.074	7.418	دال
	دنيا	2.96	1.215		
ف41	عليا	4.05	.941	9.377	دال
	دنيا	2.72	1.126		
ف42	عليا	4.23	1.010	7.383	دال
	دنيا	3.08	1.261		
ف43	عليا	4.05	1.278	.813	غير دالة
	دنيا	3.89	1.555		
ف44	عليا	4.06	1.138	8.676	دال
	دنيا	2.81	.990		
ف45	عليا	3.95	1.017	4.834	دال
	دنيا	3.23	1.173		

وعن طريق ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن جميع الفِقرات دالة إحصائياً عند درجة حرية (214) و مستوى دلالة (0,05) وقيمة جدولية (1,96), **ما عدا الفقرات رقم (15 , 26 , 43) لان القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية .**

ب- الاتساق الداخلي لمقياس التفكير المطلق :

تكمن أهمية هذه الطريقة في إيجاد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة و المجال التي تنتمي اليه و بالدرجة الكلية و كذلك درجة المجال بالمجال و بالدرجة الكلية و يساعد في معرفة تجانس فقرات المقياس و بالتالي تحديد السمة المراد قياسها حيثُ إثبات هذه العلاقة الارتباطية يُعد مؤشراً على ان هذا المقياس صادق في ما يقيسه (Anastasi & Urbina, 1997: 129).

و تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال:

اولا: أسلوب علاقة درجة الفِقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه :

إن ايجاد علاقة درجة الفقرة بالمجال و بالدرجة الكلية تشير إلى مدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية, وان كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل, فان هذه الطريقة تعد من الوسائل الدقيقة المستعملة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس (الكبيسي, 2010: 273) .

و قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فِقرة من فِقرات المقياس ودرجة المجال و الدرجة الكلية له, و درجة كل مجال مع المجالات الاخرى للمفهوم , و قد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (398) و مستوى دلالة (0.05) **ما عدا الفقرات رقم (15 , 26 , 43)** و كما موضح في جدول (14).

الجدول (14)

علاقة الفقرة بالمجال و بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المطلق

المجال	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
التفكير الاستبدادي	ف1	.518**	.482**
	ف2	.557**	.540**
	ف3	.496**	.474**
	ف4	.488**	.417**
	ف5	.525**	.422**
	ف6	.396**	.310**
	ف7	.476**	.430**
	ف8	.607**	.580**
	ف9	.601**	.576**
	ف10	.592**	.569**
	ف11	.394**	.354**
	ف12	.681**	.508**
	ف13	.561**	.537**
	ف14	.570**	.399**
	ف15	.065	.059
التفكير النسبي	ف16	.596**	.519**
	ف17	.585**	.521**
	ف18	.624**	.442**

	ف19	.552**	.435**
	ف20	.489**	.424**
	ف21	.497**	.434**
	ف22	.598**	.473**
	ف23	.536**	.441**
	ف24	.505**	.454**
	ف25	.553**	.422**
	ف26	.077	.040
	ف27	.454**	.406**
	ف28	.536**	.439**
	ف29	.645**	.505**
	ف30	.484**	.319**
التفكير الديلكاتيكي	ف31	.600**	.584**
	ف32	.613**	.576**
	ف33	.569**	.519**
	ف34	.632**	.569**
	ف35	.624**	.469**
	ف36	.461**	.392**
	ف37	.600**	.393**
	ف38	.501**	.309**
	ف39	.470**	.367**

	ف40	.476**	.290**
	ف41	.613**	.576**
	ف42	.464**	.424**
	ف43	.065	.059
	ف44	.417**	.365**
	ف45	.525**	.422**

جدول (15)

معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الاخرى و بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المطلق

المجال	التفكير الاستبدادي	التفكير النسبي	التفكير الديلكاتيكي	التفكير المطلق
التفكير الاستبدادي	1	.718**	.542**	.855**
التفكير النسبي	.718**	1	.631**	.830**
التفكير الديلكاتيكي	.542**	.631**	1	.821**
التفكير المطلق	.855**	.830**	.821**	1

التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

التحليل العاملي هو اسلوب احصائي يستخدم في تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط, لتلخص في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف, إذ يتولى الباحث فحص هذه الاسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقا للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به (فرج, 2008: 17).

أهداف التحليل العاملي:

1- يهدف استخدام أسلوب التحليل العاملي في بحوث العلوم الاجتماعية إلى وصف الظواهر المدروسة، ثم برهنة فرضيات الدراسة ،و اقتراح فرضيات من البيانات الأولية .

2- تنظيم الحقائق والمفاهيم تنظيما يوضح ما بينهما من علاقات، أو تقسيمها على أساس ما بينها من اوجه التشابه والاختلاف، والتحليل العاملي وسيلة من وسائل التبسيط والتقسيم العملي.

3- تقوم فكرة التحليل العاملي التوكيدي على اختبار التطابق بين مصفوفة المتغيرات الداخلة في التحليل و المصفوفة المحللة فعلا من قبل الأنموذج المفترض الذي يحدد العلاقات بين هذه المتغيرات , و يُعد التحليل العاملي التوكيدي من افضل الطرق المستعملة في استخراج صدق البناء (MacCallum & Austin , 2000 , 201) .

و تم التحقق من مؤشرات جودة المطابقة لمقياس التفكير المطلق من خلال :

- **النسبة بين قيم (x^2) و (dr) :**

ان الدلالة الإحصائية بأستعمال مربع كاي في النمذجة بالمعادلات البنائية تدل على ان النموذج المفترض يتطابق مع البيانات النظرية , و كلما ارتفعت قيمة مربع كاي كلما ازدادت مطابقة النموذج سوءاً , و كلما كانت القيمة اقل من (5) كلما دلت على قبول النموذج (Schmitt , 2011 , 307) .

- **الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) :**

و يعد من افضل المؤشرات الدالة على جودة النموذج, و يقوم على افتراض ان النماذج لا تمثل الواقع تماما بل تقاربه و بالتالي فهي نماذج تقاربية و بالتالي فهو يقيس مستوى الافتقار للمطابقة , أي يركز على مستوى التفاوت بين مصفوفة التباين و التغاير للأنموذج المفترض و بين مصفوفة التباين و التغاير للمجتمع

(Hu & Bentler , 1999 , 55).

- **مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI) :**

يعد مؤشر جودة المطابقة المقارن من افضل المؤشرات القائمة على المقارنة و يقيم على أساس مقارنة مربع كاي لأنموذج البحث او المفترض مع قيمة مربع كاي للنموذج المستقل.

- **مؤشر جودة المطابقة (GFI) :**

و يدل على نسبة التباين و التغاير التي يستطيع النموذج المفترض تفسيره أي الى أي حد يتمكن النموذج المفترض من تزويدنا بمعلومات عن وضع النموذج في المجتمع , و يمكن القول احصائيا انه يرادف دور الارتباط المتعدد.

- **مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI) :**

ان مؤشر (AGFI) طور خصيصا لمعالجة التعقيد في مؤشر جودة المطابقة و يتجلى اثر التعقيد كلما ازدادت عدد البارامترات الحرة للتقدير في النموذج المفترض ازدادت نسبة التباين المفسر و لذلك فأن المؤشر يأخذ عدد البارامترات بعين الاعتبار مصححا نتيجة القيمة الدالة على المطابقة بتخفيضها

(Brown, & Moore, 2012 , 367) .

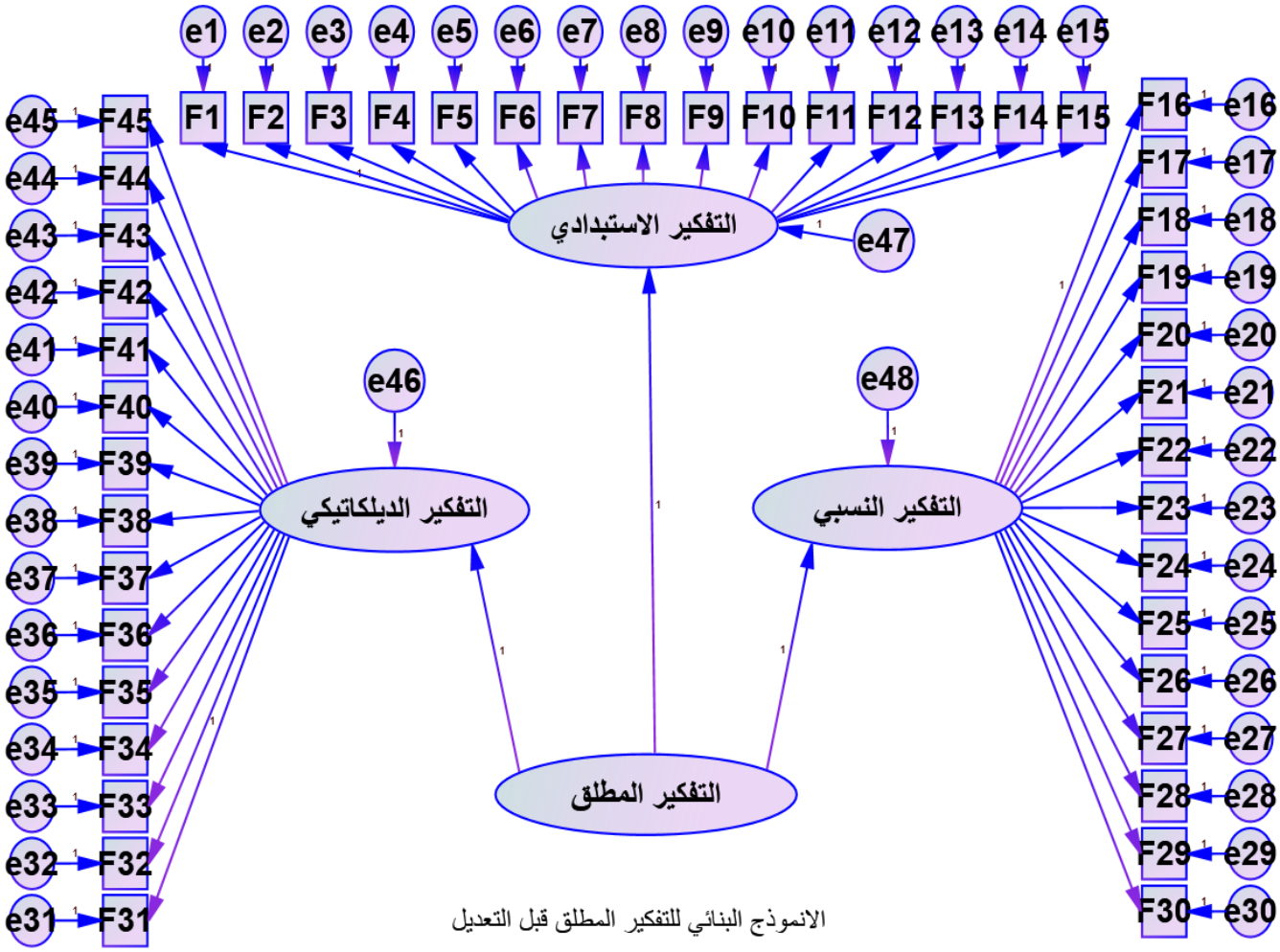
- **مؤشر تايكر لويس (TLI) :**

و يسمى أحيانا بمؤشر المطابقة غير المعياري و ينطوي هذا المؤشر على مقارنة النموذج المستقل على دالة عقابية بأضافة بارامترات حرة لتعويض اثر تعقيد النموذج المفترض .

- **مؤشر المطابقة المعياري (NFI) :**

و هي من مؤشرات المطابقة التزايدية و يسمى بنموذج المتغيرات المستقلة , و اذا كانت نسبة المؤشر تزيد عن (0.85) فأن قيمة المؤشر تدل على نسبة التحسن في المطابقة للأنموذج (تيغزه , 2012 , 237) .

و اوضح(2012 تيغزه) ان للتحليل العاملي التوكيدي عدة أنواع فربما يكون تحليل عاملي من الدرجة الأولى او تحليل عاملي من الدرجة الثانية (تيغزه , 2012



, 170) , و التحليل العاملي المستعمل مع مفهوم التفكير المطلق هو من الدرجة الثانية حيث ان المجالات الأساسية للمفهوم هي تتشبع كلها على عامل عام كما موضح في شكل (2) و جدول (16) .

شكل (2)

الانموذج البنائي للتفكير المطلق قبل التعديل

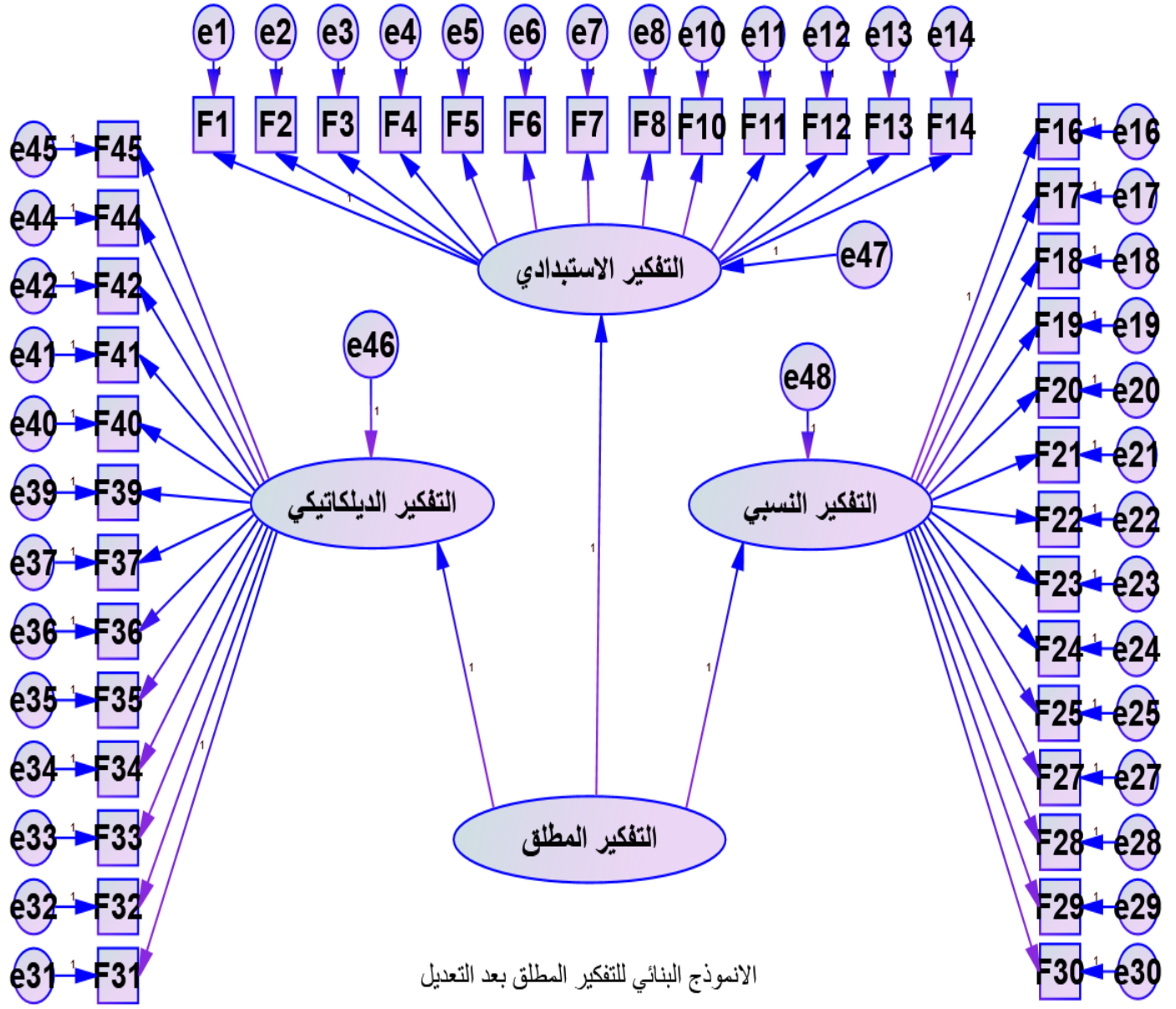
الجدول (16)

تشبعات فقرات مقياس التفكير المطلق بالمجال الذي تنتمي اليه

المجال	الفقرة	درجة التشبع	الدلالة
التفكير الاستبدادي	ف1	0.615	دالة
	ف2	0.525	دالة
	ف3	0.715	دالة
	ف4	0.857	دالة
	ف5	0.641	دالة
	ف6	0.671	دالة
	ف7	0.471	دالة
	ف8	0.114	دالة
	ف9	0.111	غير دالة
	ف10	0.748	دالة
	ف11	0.817	دالة
	ف12	0.557	دالة
	ف13	0.728	دالة
	ف14	0.685	دالة
	ف15	0.232	غير دالة
التفكير النسبي	ف16	0.755	دالة
	ف17	0.441	دالة
	ف18	0.577	دالة

	ف19	0.791	دالة
	ف20	0.809	دالة
	ف21	0.715	دالة
	ف22	0.658	دالة
	ف23	0.609	دالة
	ف24	0.741	دالة
	ف25	0.618	دالة
	ف26	0.178	غير دالة
	ف27	0.651	دالة
	ف28	0.783	دالة
	ف29	0.695	دالة
	ف30	0.586	دالة
التفكير الديلكاتيكي	ف31	0.664	دالة
	ف32	0.741	دالة
	ف33	0.415	دالة
	ف34	0.513	دالة
	ف35	0.495	دالة
	ف36	0.553	دالة
	ف37	0.447	دالة
	ف38	0.221	غير دالة
	ف39	0.471	دالة

	ف40	0.514	دالة
	ف41	0.631	دالة
	ف42	0.575	دالة
	ف43	0.217	غير دالة
	ف44	0.527	دالة
	ف45	0.478	دالة



شكل (3)

الانموذج البنائي للتفكير المطلق بعد التعديل

جدول (17)

مؤشرات جودة المطابقة للأنموذج قبل التعديل و بعد تعديل الفقرات

ت	اسم المؤشر	قيم المؤشر		درجة القطع
		قبل التعديل	بعد التعديل	
1	النسبة بين قيم (x^2) و (dr)	2.84	1.92	اقل من (5)
2	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.07	0.05	اقل من (0.08)
3	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)	0.76	0.84	(صفر – 1)
4	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.78	0.87	(صفر – 1)
5	مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.79	0.86	(صفر – 1)
6	مؤشر تايكر لويس (TLI)	0.77	0.88	(صفر – 1)
7	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.82	0.91	(صفر – 1)

و حاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل على المقياس من خلال حذف الفقرات (9 ، 15 ، 26 ، 38 ، 43) كما موضح في جدول (17) و شكل ( ) .

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المطلق

Psychometric Properties of the Scale

تستعمل الخصائص السايكومترية للمقاييس في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص و إن الصدق يدل على قدرة الفقرات على قياس لما يفترض أن تقيسه اي يتعلق بما يقيسه الاختبار ومدى جودته في قياس ما وضع لاجله (Ebel & Frisbie, 2009 , 237). وتم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاتي :-

أ- الصدق الظاهري (Face Validity) :

ويعني مدى ملاءمة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله, ويتوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة, وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم لتقدير هذا النوع من الصدق (أبو الديار, 2012: 29).

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق الإجراءات التي تم القيام بها للتحقق من صلاحية فِقرات المقياس الحالي وبدائله وأوزانها, وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس .

ب- صدق البناء (Construct Validity):

يؤكد (Kaplan & Saccuzzo,2013) ان صدق البناء يمثل المدى الذى يمكن ان تقرر بموجبه ان المقياس يقيس سمة معينة او تكويناً فرضيا محدداً لذا يطلق عليه صدق التكوين الفرضي (Kaplan & Saccuzzo, 2013, 148) .

وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات التالية:

- حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس .
- أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.
- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات التفكير المطلق والدرجة الكلية للمقياس ومعاملات الارتباط بين المجالات .
- التحليل العاملي التوكيدي .

ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً .

ثبات مقياس التفكير المطلق :

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية التي يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلا عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومتانة إذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مراتٍ متتالية (Moss, 1994, 223).

وتوجد طرائق عديدة لحساب الثبات ، وقد استعملت الباحثة طريقتان لاستخراج الثبات:

(١) طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retest

إن طريقة إعادة الاختبار تعني إعادة تطبيق الاختبار نفسه بفاصل زمني بين التطبيقين على نفس الأشخاص وإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين التي يحصل عليها الباحث. وبذلك يحصل على قيمة تقديرية لمعامل الاستقرار ، هو ببساطة الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها نفس الأشخاص على الاختبار نفسه عند تطبيقه عليهم مرة أخرى(Anastasi & Urbina, 1997: 92) .

وعليه اختارت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (60) طالب و طالبة بواقع (30) طالب و (30) طالبة ، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس قامت

الباحثة بإعادة تطبيق المقياس ذاته على العينة ذاتها, وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الذي يمثل معامل الثبات في هذه الطريقة, إذ ظهر إن قيمته بلغت (0.80) , وجدول (18) يوضح ذلك .

جدول (18)

عينة الثبات موزعة حسب التخصص والجنس

الكلية	التخصص	ذكور	اناث	المجموع
الزراعة	علمي	15	15	30
القانون	أنساني	15	15	30
المجموع الكلي				60

(٢) طريقة معامل (الفا كرونباخ) للاتساق الداخلي

Alfa coefficient Method of Internal Consistency

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تمت الاستعانة بعينة التحليل الاحصائي و البالغة (400) طالب و طالبة و بلغ الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقياس التفكير المطلق (0.86) .

الخطأ المعياري للمقياس Standard Error of Scale :

و يشير الى مدى الدقة التي تتمتع بها الدرجات التي تقدمها المقاييس اي مدى اقتراب الدرجة التي حصل عليها المستجيب في المقياس من الدرجة الحقيقية التي كان يجب ان يحصل عليها الفرد و توفرت الظروف المناسبة للاختبار (Nunnally, 1978 ,239) .

و في ضوء ما تقدم كانت درجة الخطأ المعياري كما موضحة في جدول (19) .

جدول (19)

الخطأ المعياري لمقياس التفكير المطلق

الطريقة	درجة الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0,80	17.77	7.95
الفا كرونباخ	0,86	17.77	6.65

المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المطلق

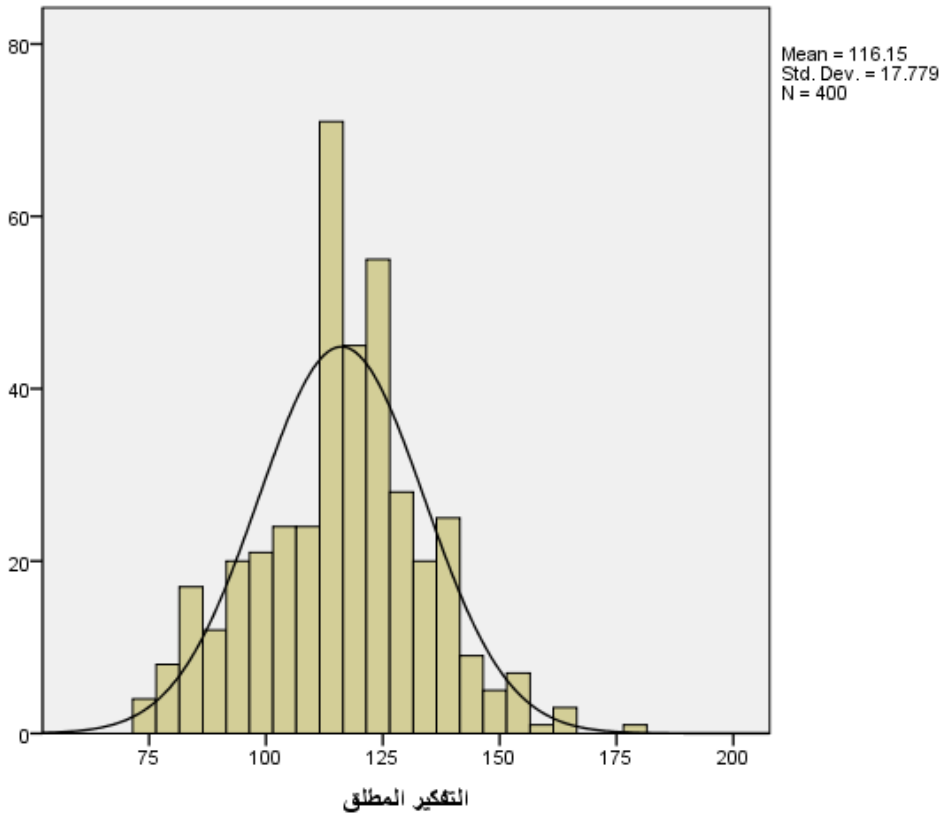
تم استخراج المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المطلق عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS), كما يوضحها جدول (20).

جدول (20)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المطلق

الوسط الحسابي	116.15
الخطأ المعياري للمتوسط	.889
الوسيط	116.00
المنوال	115
الانحراف المعياري	17.77
التباين	316.11
الالتواء	.030
الخطأ المعياري للالتواء	.122
التفلطح	.179
الخطأ المعياري للتفلطح	.243
المدى	103

اقل درجة	74
اعلى درجة	177
المجموع	46461



شكل (4)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس التفكير المطلق

وصف مقياس التفكير المطلق وتصحيحه بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المطلق والذي أصبح يتكون من (39) فقرة, وقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل هي : (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً ، لاتنطبق عليّ

ابداً). يقابلها سلم درجات يتراوح من (5 , 4 , 3 , 2 , 1) , و بذلك تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (195) درجة , و اقل درجة محتملة للمقياس (39) درجة , و الوسط الفرضي لمقياس التفكير المطلق (117) , و ملحق (5) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

مقياس أساليب التعلم

بعد الاطلاع على الادبيات و الدراسات التي تطرقت الى أساليب التعلم حصلت الباحثة على مقياس (Kolb , 2007) و الذي تم تعريبه من قبل (السعداوي 2014) و الذي يتكون من اربع أساليب و لكل أسلوب (12) موقف, ملحق (6) يوضح المقياس بصيغته الأولية .

واعتمدت الباحثة على هذا المقياس للأسباب الآتية :-

١-لا توجد أداة لقياس أساليب التعلم مطبقة في البيئة العراقية والعربية سوى هذا المقياس بسبب ندرة الدراسات في هذا الموضوع حسب علم الباحثة.

٢- ان هذا المقياس قد تم بناؤه وفق أنموذج كلوب (Klob , 2007) .

٣-انه يصلح للتطبيق على عينة الدراسة (طلاب الجامعة) .

لذا قامت الباحثة بتبني المقياس فضلاً عن استخراج الخصائص السيكومترية و في ما يأتي وصفا للمقياس :

وصف المقياس بصيغته الأولية :

يتكون المقياس من(12) موقف لكل اسلوب و هي (الخبرة الحسية ، التجريب الفعال ، المفاهيم المجردة ، الملاحظة التأملية) تأخذ المواقف الدرجات (، 4 ، 3 ، 2 ، 1) حسب الأهمية ، وعليه فإن أدنى درجة لكل اسلوب بالصيغة الاولية وأعلى

درجة له تتراوح ما بين(12 –48) درجة ، و ملحق (6) يوضح المقياس بصيغته الاولية :

صلاحية فقرات المقياس :

و للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية و المتكون من (12) موقف لكل اسلوب عرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و البالغ عددهم (30) محكماً ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل , و كانت جميع اراء المحكمين ان كل فقرات المقياس صالحة بنسبة تتراوح بين(83 – 100%) .

جدول (21)

أتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس أساليب التعلم بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا^2)		الدلالة
		الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
الخبرة الحسية	(1,2,5,6,7,11)	29	1	%96.6	26.13[a]		
	(3,4,8,9,10,12)	28	2	%93.3	22.53[a]		
	(1,3,4,5,6,7,8)	30	صفر	%100	30		
	(2,9,10.11.12)	26	4	%86.6	16.13[a]		

التجريب الفعال						3.84	0.05
المفاهيم المجردة	1,2,3,4,5,6,8,9) (	25	5	%83.3	13.33ª		
	(2!,7,10,11)	30	صفر	%100	30		
الملاحظة التأملية	5,6,7,8,9,10,1) (1,12	30	صفر	%100	30		
	(1,2,3,4)	26	4	%86.6	16.13ª		

إعداد تعليمات مقياس أساليب التعلم :

تُعد تعليمات المقياس بمثابة المرشد الذي يوضح كيفية الاجابة على الفقرات لذا حرص الباحث على ان تكون تعليمات المقياس واضحة حيثُ طلب من المستجيب ان تكون الاجابة بكل صدق و موضوعية و ان لا تترك اي فقرة دون أجابة و ان الاجابات سرية و لاغراض البحث العلمي فقط و لا حاجة لذكر الاسم مع تقديم مثال يوضح كيفية الاجابة .

تجربة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس أساليب التعلم:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس أساليب التعلم ملحق (7), على عينة بلغ عددها (40) طالب و طالبة بواقع (20) من الذكور و(20) من الأناث, وبعد ملاحظة الاستجابات تبين أن التعليمات والفِقرات والبدائل كانت واضحة، كما تبين أن متوسط الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الإجابة على المقياس (12) دقيقة .

التحليل الاحصائي لفقرات أساليب التعلم :

أستخرجت القوة التمييزية بطريقة :-

أ – القوة التمييزية بأستعمال المجموعتيين الطرفيتين :-

قامت الباحثة بأستخراج القوة التمييزية لمقياس أساليب التعلم من خلال استخراج الدرجة الكلية لكل اسلوب وتم التطبيق على نفس عينة التحليل الاحصائي في المقياس السابق وقد اتضح أن جميع الفقرات مميزة ماعدا الفقرة (2) من أسلوب الملاحظة التأملية و كما مبين في جداول (22) توضح ذلك .

جدول (22)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات أسلوب الخبرة الحسية

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة–T– المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	1.92	.613	15.532	دالة
	دنيا	1.00	0.00		
ف2	عليا	2.29	.938	3.796	دالة
	دنيا	1.84	.775		
ف3	عليا	3.38	.488	10.231	دالة
	دنيا	2.17	1.132		
ف4	عليا	3.19	.390	3.795	دالة
	دنيا	2.72	1.206		
ف5	عليا	2.86	1.463	8.422	دالة
	دنيا	1.61	.490		
ف6	عليا	3.08	.613	16.097	دالة
	دنيا	1.46	.847		

ف7	عليا	2.82	.357	33.291	دالة
	دنيا	1.15	.383		
ف8	عليا	3.86	.383	23.670	دالة
	دنيا	2.18	.383		
ف9	عليا	3.23	.424	11.933	دالة
	دنيا	1.79	1.184		
ف10	عليا	2.96	.579	13.906	دالة
	دنيا	1.64	.803		
ف11	عليا	4.00	0.000	22.974	دالة
	دنيا	2.02	.896		
ف12	عليا	3.77	.424	10.299	دالة
	دنيا	2.34	1.375		

جدول (23)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات أسلوب التجريب الفعال

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة–T– المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	3.66	.583	5.344	دالة
	دنيا	2.89	1.376		
ف2	عليا	2.58	.810	3.240	دالة

	دنيا	2.19	.987		
ف3	عليا	2.28	.841	4.050	دالة
	دنيا	1.90	.492		
ف4	عليا	2.31	1.344	6.029	دالة
	دنيا	1.40	.831		
ف5	عليا	2.62	1.150	5.220	دالة
	دنيا	1.96	.625		
ف6	عليا	2.73	.963	3.170	دالة
	دنيا	2.27	1.173		
ف7	عليا	2.89	1.147	4.466	دالة
	دنيا	2.28	.841		
ف8	عليا	2.85	1.150	6.020	دالة
	دنيا	2.03	.837		
ف9	عليا	2.79	1.136	9.566	دالة
	دنيا	1.59	.627		
ف10	عليا	2.55	.519	9.752	دالة
	دنيا	1.83	.555		
ف11	عليا	2.95	.647	25.120	دالة
	دنيا	1.16	.366		
ف12	عليا	2.48	.826	16.876	دالة
	دنيا	1.07	.263		

جدول (24)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات أسلوب المفاهيم المجردة

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة–T– المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	3.37	.953	3.030	دالة
	دنيا	2.93	1.190		
ف2	عليا	2.56	.687	2.457	دالة
	دنيا	2.33	.697		
ف3	عليا	2.58	1.051	5.352	دالة
	دنيا	1.85	.955		
ف4	عليا	2.30	1.061	8.611	دالة
	دنيا	1.33	.474		
ف5	عليا	2.44	1.105	9.896	دالة
	دنيا	1.30	.459		
ف6	عليا	2.47	.662	6.149	دالة
	دنيا	1.81	.912		
ف7	عليا	2.69	.690	7.924	دالة
	دنيا	1.91	.768		
ف8	عليا	3.13	.597	3.026	دالة
	دنيا	2.82	.863		
ف9	عليا	2.50	.981	2.401	دالة

	دنيا	2.16	1.112		
ف10	عليا	3.23	.424	16.956	دالة
	دنيا	1.84	.738		
ف11	عليا	3.06	1.306	11.151	دالة
	دنيا	1.56	.498		
ف12	عليا	2.78	.801	12.433	دالة
	دنيا	1.48	.730		

جدول (25)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات أسلوب الملاحظة التأملية

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة-T- المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	2.35	.519	9.552	دالة
	دنيا	1.85	.555		
ف2	عليا	2.77	.678	1.895	غير دالة
	دنيا	2.77	.823		
ف3	عليا	2.64	.952	15.682	دالة
	دنيا	1.12	.327		
ف4	عليا	3.51	.891	16.166	دالة
	دنيا	1.60	.842		

ف5	عليا	2.94	.653	6.549	دالة
	دنيا	2.24	.906		
ف6	عليا	2.83	1.156	8.552	دالة
	دنيا	1.69	.781		
ف7	عليا	3.84	.387	23.470	دالة
	دنيا	2.28	.379		
ف8	عليا	2.84	1.355	3.668	دالة
	دنيا	2.28	.852		
ف9	عليا	2.72	.852	3.510	دالة
	دنيا	2.24	1.143		
ف10	عليا	3.61	.795	18.532	دالة
	دنيا	1.73	.692		
ف11	عليا	3.12	.506	3.305	دالة
	دنيا	2.79	.918		
ف12	عليا	3.00	.453	5.435	دالة
	دنيا	2.45	.941		

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لأسلوب التعلم التي تنتمي إليه :

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه وعلاقة درجة كل اسلوب مع الاساليب الاخرى ، و اتضح ان جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (0,05) و درجة حرية (398) ماعدا الفقرة (2) في أسلوب الملاحظة التأملية، والجدول يوضح ذلك .

جدول (26)

معاملات الارتباط بين كل فقرة و الاسلوب الذي تنتمي إليه لمقياس أساليب التعلم

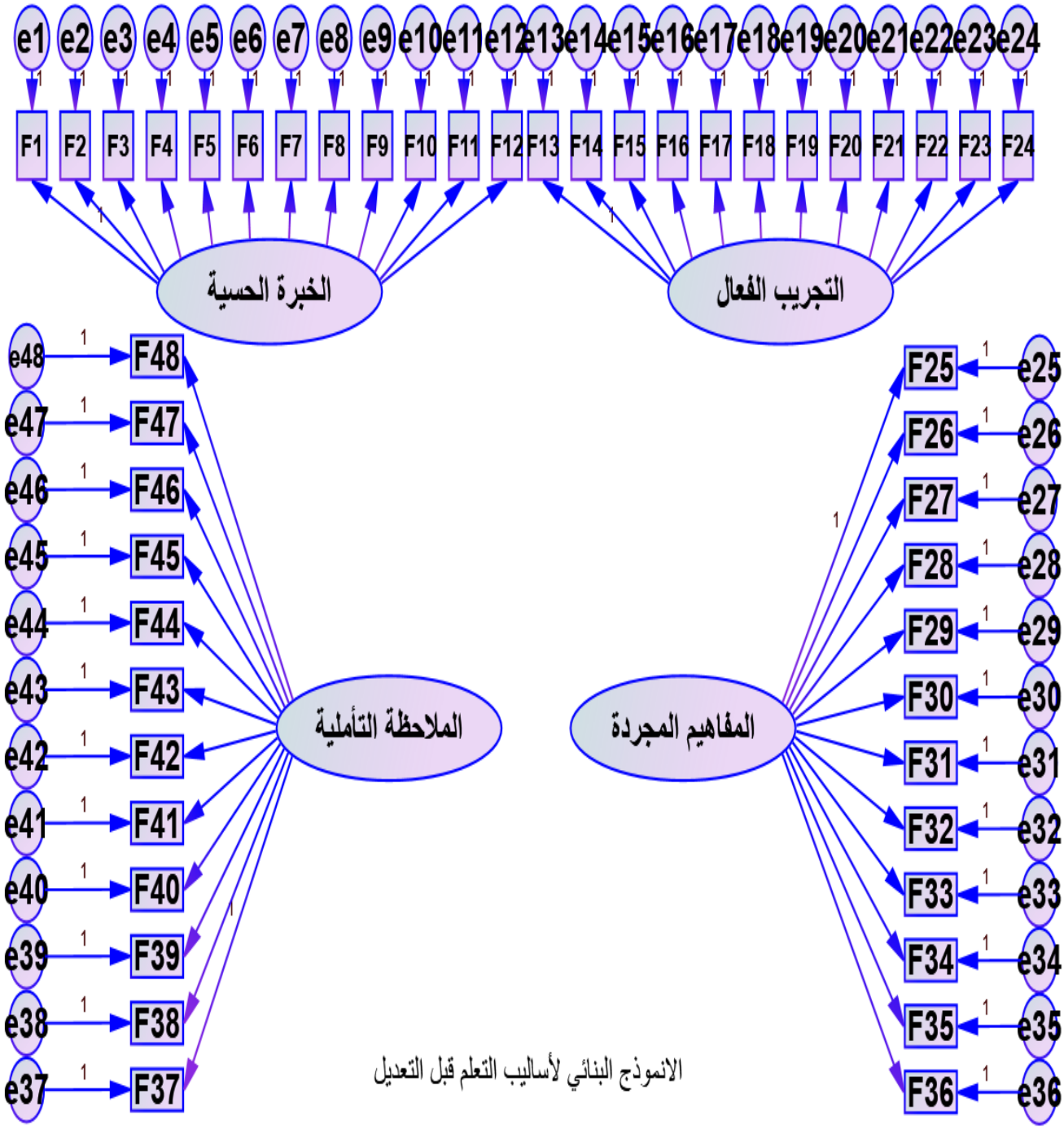
الأسلوب	الفقرة	علاقتها بالدرجة الكلية للأسلوب
الخبرة الحسية	ف1	.561**
	ف2	.160**
	ف3	.529**
	ف4	.421**
	ف5	.442**
	ف6	.396**
	ف7	.532**
	ف8	.469**
	ف9	.396**
	ف10	.391**
	ف11	.424**

	ف12	.481**
التجريب الفعال	ف1	.473**
	ف2	.441**
	ف3	.422**
	ف4	.310**
	ف5	.382**
	ف6	.141**
	ف7	.417**
	ف8	.309**
	ف9	.422**
	ف10	.419**
	ف11	.359**
	ف12	.424**
المفاهيم المجردة	ف1	.364**
	ف2	.208**
	ف3	.755**
	ف4	.786**
	ف5	.676**
	ف6	.441**
	ف7	.545**
	ف8	.541**

	ف9	.576**
	ف10	.589**
	ف11	.612**
	ف12	.581**
الملاحظة التأملية	ف1	.301**
	ف2	.079
	ف3	.543**
	ف4	.624**
	ف5	.641**
	ف6	.541**
	ف7	.506**
	ف8	.401**
	ف9	.586**
	ف10	.334**
	ف11	.506**
	ف12	.349**

❖ **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis**

تم استخراج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب التعلم و يُعد هذا النموذج العاملي من الدرجة الأولى لأنه يفترض وجود عامل كامن واحد او اكثر من عامل كامن للمفهوم و لكن لا ترتبط هذه الاساليب بأسلوب عام تندرج معه الأساليب الأخرى (تيغزة , 2012 , 159) . و كما موضح في شكل ( ) و جدول (27) .



شكل (5)

الانموذج البنائي لأساليب التعلم قبل التعديل

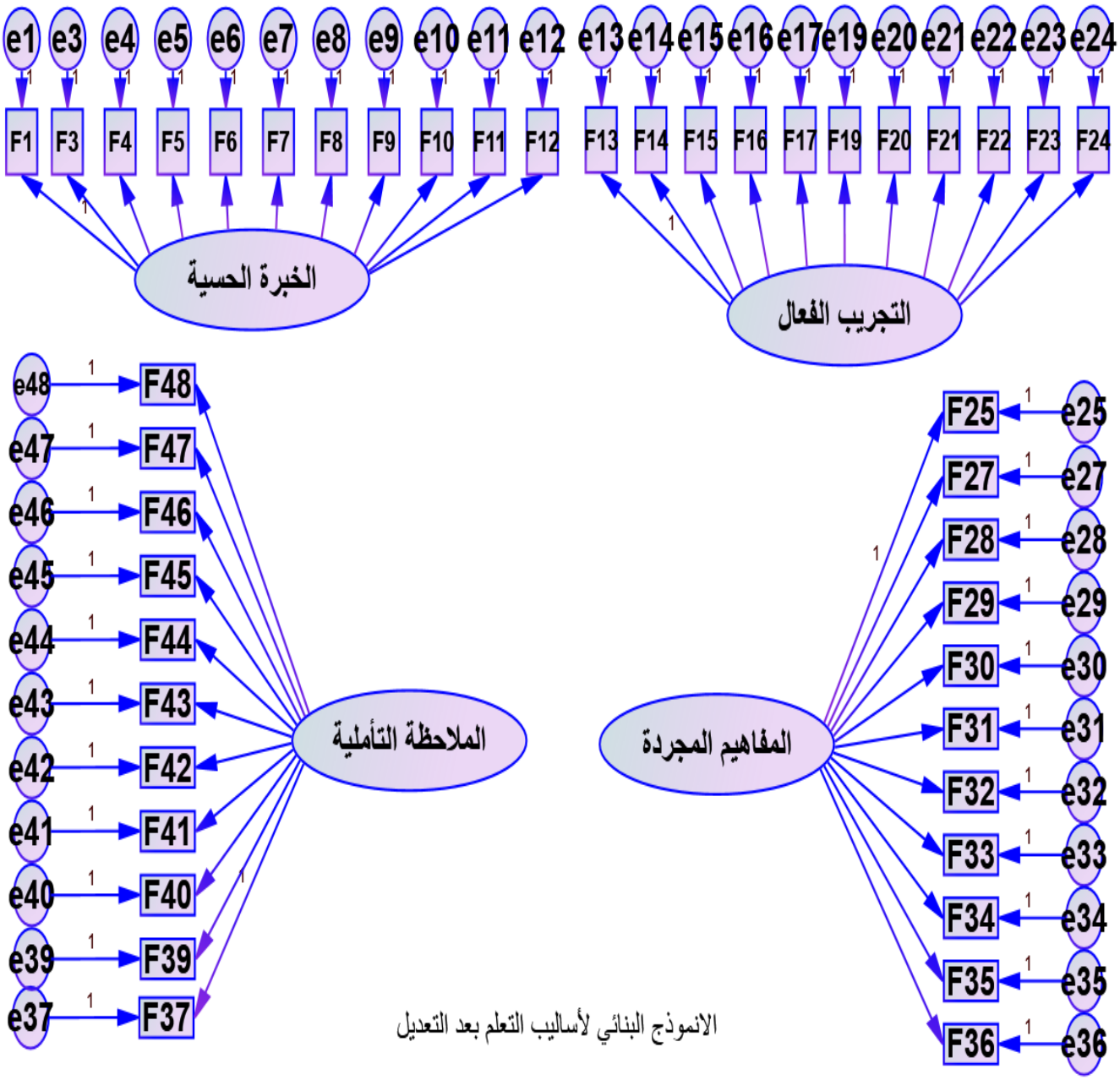
جدول(27)

تشبعات فقرات مقياس أساليب التعلم بالاسلوب الذي تنتمي اليه

الاسلوب	الفقرة	درجة التشبع	الدلالة
الخبرة الحسية	F1	0.541	دالة
	F2	0.185	غير دالة
	F3	0.615	دالة
	F4	0.557	دالة
	F5	0.641	دالة
	F6	0.469	دالة
	F7	0.221	دالة
	F8	0.751	دالة
	F9	0.671	دالة
	F10	0.464	دالة
	F11	0.561	دالة
	F12	0.518	دالة
التجريب الفعال	F13	0.417	دالة
	F14	0.457	دالة
	F15	0.398	دالة
	F16	0.685	دالة
	F17	0.521	دالة
	F18	0.206	غير دالة

	F19	0.721	دالة
	F20	0.394	دالة
	F21	0.521	دالة
	F22	0.438	دالة
	F23	0.489	دالة
	F24	0.552	دالة
المفاهيم المجردة	F25	0.641	دالة
	F26	0.177	غير دالة
	F27	0.831	دالة
	F28	0.809	دالة
	F29	0.715	دالة
	F30	0.510	دالة
	F31	0.609	دالة
	F32	0.741	دالة
	F33	0.418	دالة
	F34	0.528	دالة
	F35	0.679	دالة
	F36	0.783	دالة
الملاحظة التأملية	F37	0.495	دالة
	F38	0.176	غير دالة
	F39	0.443	دالة

	F40	0.487	دالة
	F41	0.531	دالة
	F42	0.509	دالة
	F43	0.391	دالة
	F44	0.597	دالة
	F45	0.509	دالة
	F46	0.441	دالة
	F47	0.518	دالة
	F48	0.441	دالة



شكل (6)

الانموذج البنائي لأساليب التعلم بعد التعديل

جدول (28)

مؤشرات جودة المطابقة للأنموذج قبل التعديل و بعد تعديل الفقرات

ت	اسم المؤشر	قيم المؤشر		درجة القطع
		قبل التعديل	بعد التعديل	
1	النسبة بين قيم (x^2) و (dr)	4.20	3.01	اقل من (5)
2	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.06	0.03	اقل من (0.08)
3	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)	0.80	0.86	(صفر – 1)
4	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.75	0.83	(صفر – 1)
5	مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.78	0.85	(صفر – 1)
6	مؤشر تايكر لويس (TLI)	0.75	0.84	(صفر – 1)
7	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.80	0.96	(صفر – 1)

و حاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل على المقياس من خلال حذف الفقرات (2) من أسلوب الخبرة الحسية و الفقرة (6) من أسلوب التجريب الفعال و الفقرة (2) من أسلوب المفاهيم المجردة و الفقرة (2) من أسلوب الملاحظة التأملية كما موضح في جدول (28) و شكل ( ) .

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس Psychometric Features of the Scale:**

❖ **صدق المقياس:**

تم التحقق من انواع الصدق للمقياس الحالي بالطرق الآتية:

❖ **الصدق الظاهري (Face Validity) :**

وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس أساليب التعلم على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية و القياس النفسي ملحق ( ) كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات المقياس .

❖ **صدق البناء (Construct Validity) :**

و تم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية ، و معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه و التحليل العاملي التوكيدي .

ثبات المقياس (Reliability Scale) : اتبعت الباحثة الطرائق الآتية لإيجاد معامل ثبات المقياس :

(١) طريقة اعادة الاختبار (Method Test _ Retest) :

تبين هذه الطريقة مدى استقرار النتائج عندما يطبق الاختبار على عينة من الأفراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة ، وقد تم تطبيق المقاييس و من ثم أعيد تطبيقها على نفس عينة الثبات في المقياسين السابقين جدول ( ) و في نفس المدة الزمنية، وتم استخراج معامل الارتباط لكل أسلوب من أساليب التعلم ، اذ بلغ معامل الثبات لأسلوب الخبرة الحسية (0.80) ، و أسلوب التجريب الفعال بلغ معامل الثبات (0.78) ، و اسلوب المفاهيم المجردة بلغ معامل الثبات (0.79) ، و أسلوب الملاحظة التأملية (

0.78) ، ويعد هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي .

(2)- معامل ثبات الفا كرونباخ :

تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفا كرونباخ و تم الاختبار على جميع استمارات المفحوصين عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (400) استمارة ثم استعملت معادلة الفا وقد بلغت معاملات ثبات الأساليب كما موضحها نتائجها في جدول(29) .

جدول (29)

معامل ثبات الفاكرونباخ

الاسلوب	قيمة الفا كرونباخ
الخبرة الحسية	0.86
التجريب الفعال	0.84
المفاهيم المجردة	0.85
الملاحظة التأملية	0.84

الخطأ المعياري للمقياس Standard Error of Scale :

تم استخراج الخطأ المعياري للأساليب و كما موضحة في الجداول التالية .

جدول (30)

الخطأ المعياري لأسلوب الخبرة الحسية

الطريقة	درجة الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0,80	4.190	1.87
الفا كرونباخ	0,86		1.56

جدول (31)

الخطأ المعياري لأسلوب التجريب الفعال

الطريقة	درجة الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0,78	4.085	3.60
الفا كرونباخ	0,84		1.63

جدول (32)

الخطأ المعياري لأسلوب المفاهيم المجردة

الطريقة	درجة الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0,80	3.966	1.77
الفا كرونباخ	0,85		1.53

جدول (33)

الخطأ المعياري لأسلوب الملاحظة التأملية

الطريقة	درجة الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري

إعادة الاختبار	0,80	3.018	1.35
الفا كرونباخ	0,84		1.20

المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعلم

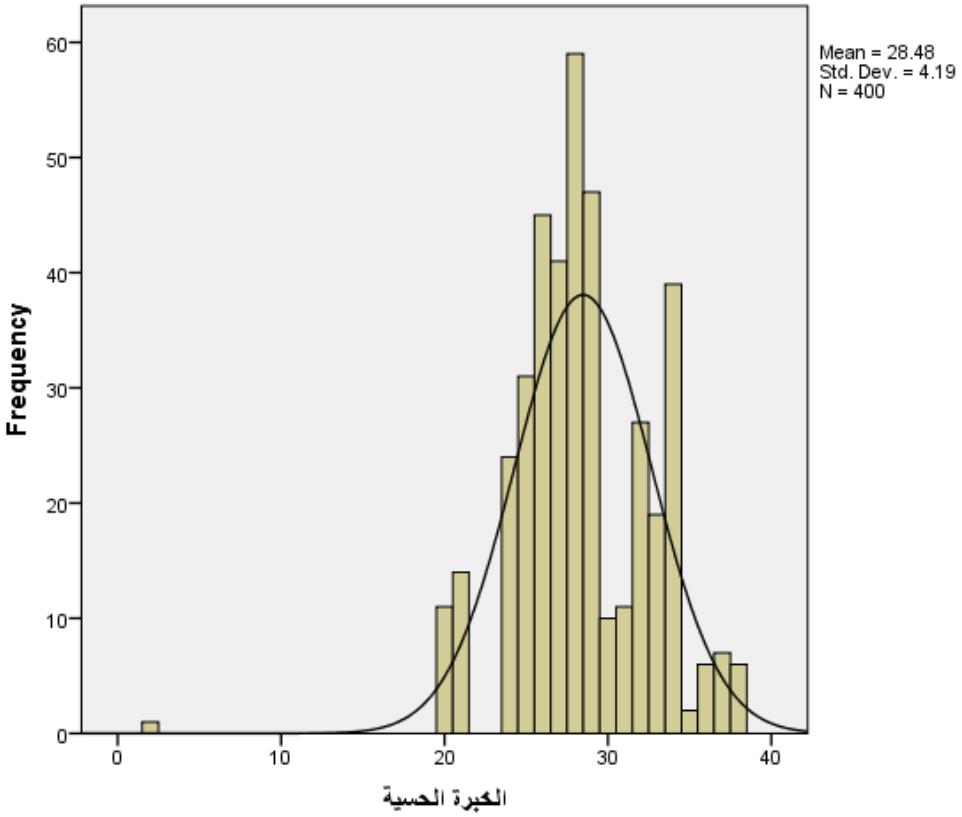
أوضحت الأدبيات العلمية إن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع ألاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس كما موضح في جدول (34) .

جدول (34)

المؤشرات الإحصائية لأساليب التعلم

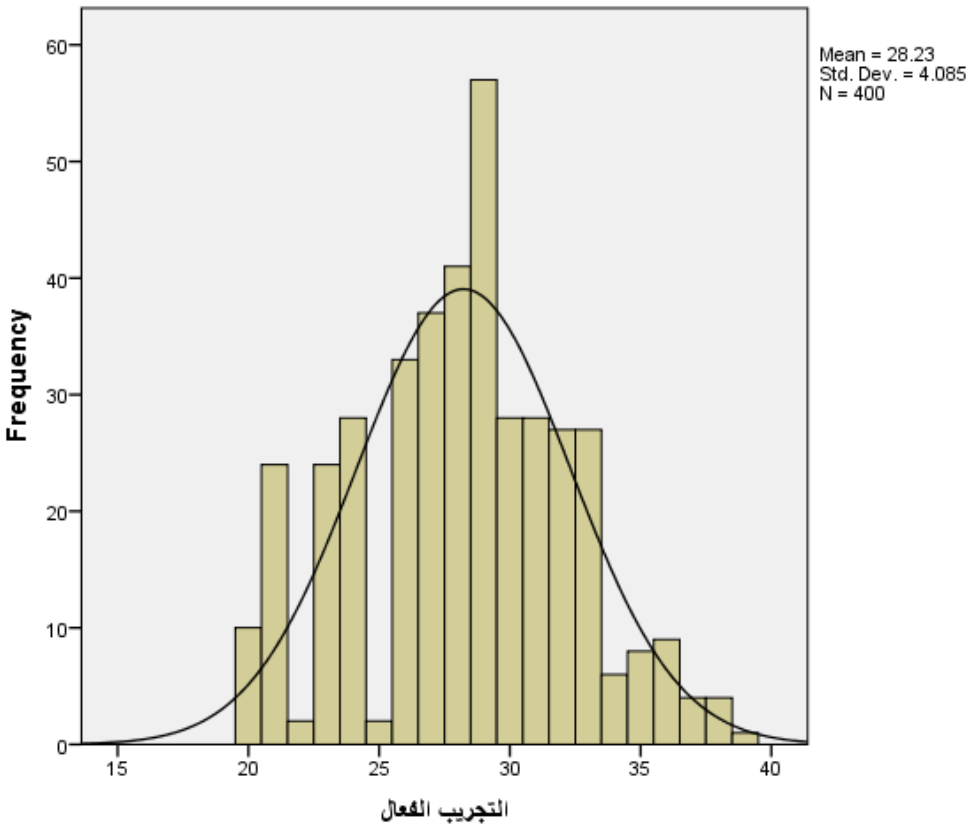
أساليب التعلم / المؤشرات الاحصائية	الخبرة الحسية	التجريب الفعال	المفاهيم المجردة	الملاحظة التأملية
الوسط الحسابي	28.48	28.23	27.82	29.27
الخطأ المعياري للمتوسط	.210	.204	.198	.151
الوسيط	28.00	28.00	28.00	29.00
المنوال	28	29	29	29
الانحراف المعياري	4.190	4.085	3.966	3.018
التباين	17.558	16.691	15.725	9.110
الالتواء	-.445	-.015	.161	-.020
الخطأ المعياري للالتواء	.122	.122	.122	.122

التفلطح	3.299	-.341	-.564	-.527
الخطأ المعياري للتفلطح	.243	.243	.243	.243
المدى	36	19	18	14
اقل درجة	2	20	20	22
اعلى درجة	38	39	38	36
المجموع	11390	11290	11129	11708



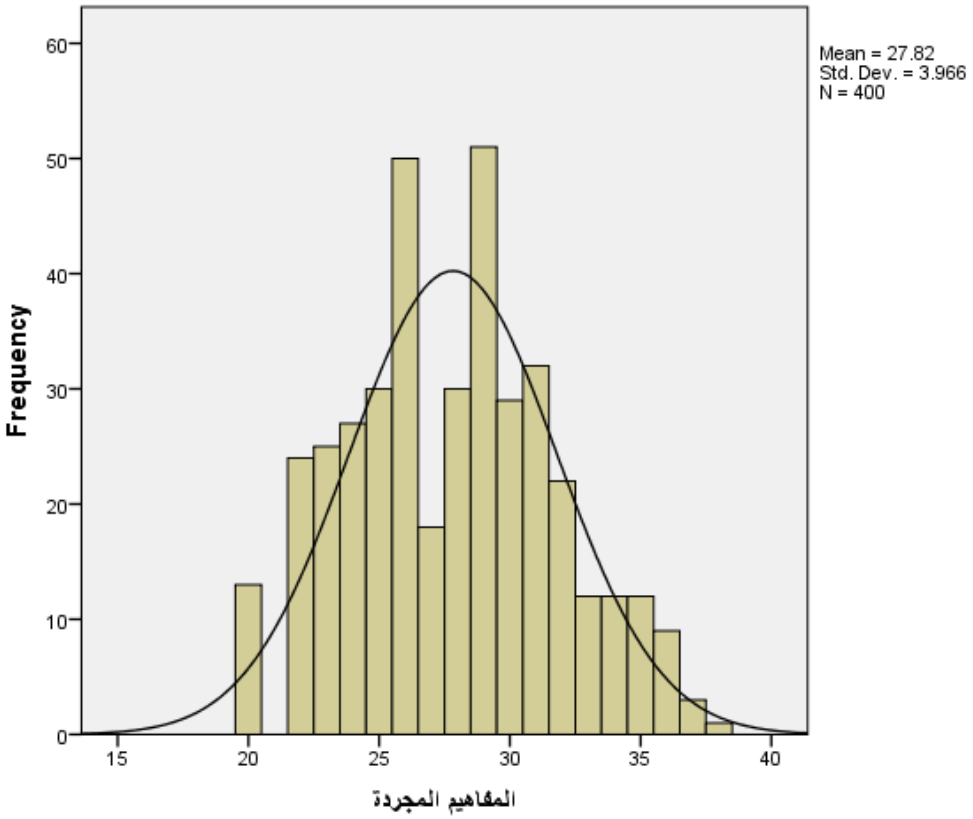
شكل (7)

التوزيع الاعتدالي لأسلوب الخبرة الحسية



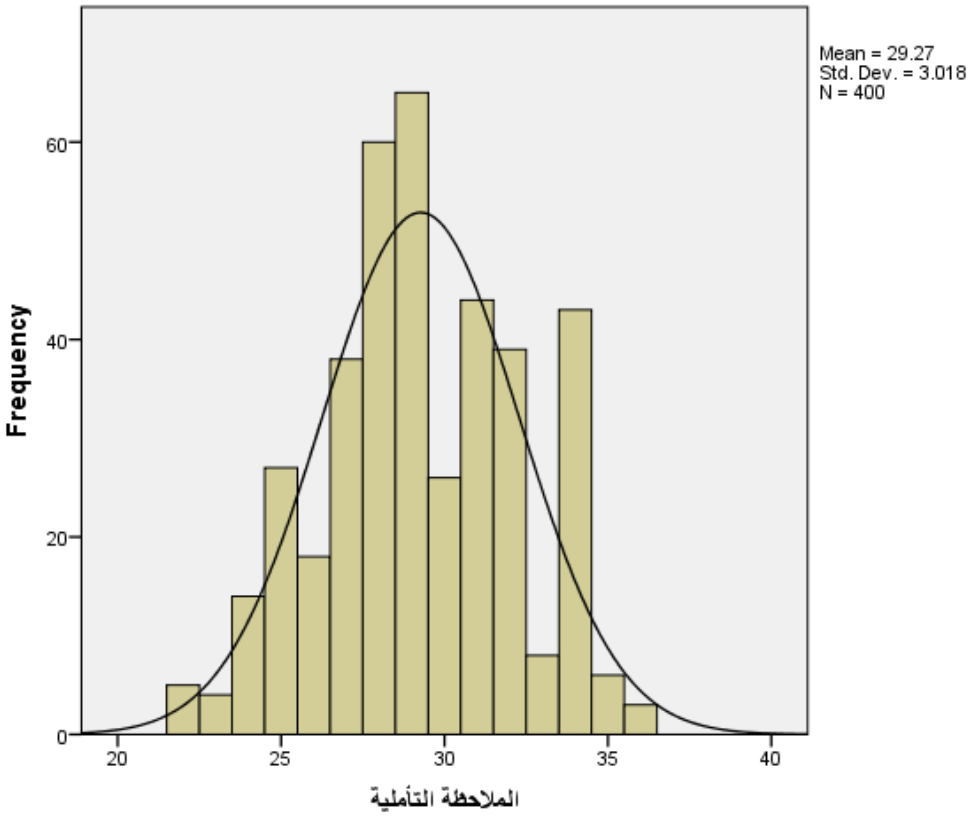
شكل (8)

التوزيع الاعتدالي لأسلوب التجريب الفعال



شكل (9)

التوزيع الاعتدالي لأسلوب المفاهيم المجردة



شكل (10)

التوزيع الاعتدالي لأسلوب الملاحظة التأملية

وصف مقياس أساليب التعلم بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم اصبح المقياس يتكون من (11) موقف لكل اسلوب و يقابلها سلم درجات يتراوح من (4 ، 3 ، 2 ، 1) حسب الأهمية بالنسبة للمستجيب، و الوسط الفرضي لكل اسلوب (27.5) ، و ملحق (8) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

رابعا : التطبيق النهائي :-

بهدف تحقيق اهداف البحث طبقت الباحثة المقاييس بصورتها النهائية و ذلك للمدة الواقعة بين (1 / 3 / 2022) الى (10 / 4 / 2022) .

خامسا : الوسائل الإحصائية :-

لمعالجة البيانات التي تم جمعها لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) و برنامج الاكسل و بأستعمال الوسائل الإحصائية الاتية :-

١. **كاي سكوير (Chi-Square)** : للتحقق من الصدق الظاهري لمقاييس البحث الحالي.
٢. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independe Samples T Test)**: لاستخراج القوة التمييزية لمقاييس البحث .
٣. **الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test)** : لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقاييس البحث .
٤. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)**: لايجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية , و درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه , و درجة المجال بالمجال و المجال بالدرجة الكلية لمقاييس البحث , و كذلك لايجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

٥. **التحليل العامي التوكيدي (Confirmatory factor Analysis)** : للتحقق من صدق بناء مقاييس البحث .

٦. **معادلة الفاكرونباخ (Cronbach's alpha)** : لاستخراج الثبات .

٧. **اختبار (زت) الفشرية** لاستخراج الفروق في العلاقة الارتباطية .

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفقاً لأهداف البحث , و تفسيرها و مناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى و الدراسات السابقة , و تقديم عدداً من الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات في ضوء نتائج البحث الحالي .

أولا _ عرض النتائج و تفسيرها و مناقشتها :

الهدف الأول :

❖ **تعرف على التفكير المطلق لدى طلبة الجامعة :**

للتحقق من هذا الهدف تم طُبق مقياس التفكير المطلق على عينة البحث البالغة (400) طالب و طالبة , و تبين ان الوسط الحسابي للدرجات المحسوبة بلغ (112.47) درجة بأنحراف معياري مقداره (26.12) درجة , في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (117) درجة . و من اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دال أحصائيا بينهما لمصلحة المتوسط الفرضي ,اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.46-) و هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) و درجة حرية (399) مما يشير الى عدم امتلاك عينة الدراسة للتفكير المطلق و جدول (35) يوضح ذلك .

جدول (35)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) للتفكير المطلق

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
400	399	112.47	26.12	117	-3.46	1,96	دال

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية التي تبناها الباحث بأن طلبة الجامعة وباعتبارهم فئة مثقفة من فئات المجتمع وبحكم ثقافتهم وتعليمهم الجامعي فقد كانت انماطهم في التفكير تمتاز بالعلمية والمنطقية بالإضافة الى المرونة أي إمكانية تغيير

وتعديل أفكارهم وقرارتهم تجاه المواقف والاحداث الحياتية كما ان تفسيراتهم لهذه الاحداث والمواقف عادة ما كانت تتسم بالعزو المنطقي لأسبابها ومبرراتها ولذلك كانت أفكارهم ومعتقداتهم واحكامهم إزاء الاحداث خاضعة لإرادة وسيطرة ذاتية شعورية ويتسمون بمعتقدات مركزية إيجابية مما جنبهم الوقوع تحت وطأة التفكير المطلق ودلالاته وصوره المطلقة في التعامل مع المواقف والاخرين ومواجهة المشكلات اليومة ومما يدلل على ذلك فقد كانوا لا يعانون من اضطرابات انفعالية ونفسية ناشئة عن تشوهات معرفية وادراكية انما كانت انماطهم في التفكير ومعتقداتهم الفكرية وافتراضاتهم سليمة ومنطقية عن انفسهم وعن العالم المحيط بهم (Al-Mosaiw, 2018 : 48) و نتائج البحث الحالي اختلفت مع نتيجة دراسة (Al-Mosaiw, 2018) التي اشارت الى ان الطلبة لديهم تفكير مطلق .

الهدف الثاني :

❖ **تعرف على أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة :**

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة البحث البالغة (400) طالب و طالبة , و تبين ان الوسط الحسابي لدرجة اسلوب الخبرة الحسية بلغت (29.96) درجة و بأنحراف معياري مقداره (6.160) درجة , و الوسط الحسابي لاسلوب التجريب الفعال بلغ (30.11) درجة و بأنحراف معياري مقداره (6.216) درجة , و الوسط الحسابي للأسلوب المفاهيم المجردة بلغ (9.84) درجة و بأنحراف معياري مقداره (6.285) درجة , و الوسط الحسابي لأسلوب الملاحظة التأملية بلغ (30.73) درجة و بأنحراف معياري مقداره (5.226) درجة ، و من اجل تعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دال أحصائيا بين المتوسطات حيثُ بلغت القيمة التائية المحسوبة لأسلوب الخبرة الحسية (7.979) و الأسلوب التجريب الفعال (8.405) و الأسلوب المفاهيم المجردة (7.454) و أسلوب الملاحظة التأملية بلغ (12.370) و القيم المحسوبة للأساليب اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)

عند مستوى دلالة (0,05) و درجة حرية (399) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من أساليب التعلم , و جدول (36) يوضح ذلك.

جدول (36)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T Test) لأساليب التعلم

الاسلوب	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الخبرة الحسية	399	29.96	6.160	27.5	7.979	1.96	دال
التجريب الفعال		30.11	6.216		8.405		
المفاهيم المجردة		29.84	6.285		7.454		
الملاحظة التأملية		30.73	5.226		12.370		

و بالنظر للجدول ( ) نجد ان عينة البحث امتلكت اعلى متوسط للأسلوب الملاحظة التأملية حيث بلغ المتوسط الحسابي (30.73), و حل أسلوب التجريب الفعال ثانيا و بلغ متوسطه الحسابي (30.11), و حل أسلوب الخبرة الحسية ثالثا بالنسبة لامتلاك عينة البحث له حيث نجد متوسطه الحسابي بلغ (29.96) و أخيرا حل الأسلوب المفاهيم المجردة بمتوسط بلغ (29.84) .

ويمكن ان تعزى هذه النتائج وفقا لأنموذج كولب (Kolb , 1984) المتبنى الى ان طلبة الجامعة كان الاغلب منهم بفضل اسلوب الملاحظة التأملية كونهم كانوا يعتمدون في عملية إدراك ومعالجة المعلومات الواردة اليهم على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية لها في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز في حين جاء اسلوب التجريب الفعال في المرتبة الثانية من خلال اعتمادهم على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي والميداني للأفكار والاشتراك في النشاطات المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات

النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل والفعل كما كان أسلوب الخبرة الحسية في المرتبة الثالثة نتيجة اعتمادهم في إدراك ومعالجة المعلومات على الخبرة الحسية، وميلهم إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، محاولين الاستفادة من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، لاعتقادهم أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة في حين حل اسلوب المفاهيم المجردة في الدرجة الاخيرة نتيجة معالجة المعلومات بالاعتماد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، وتركيزهم على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء (Kolb, &, , 2001 : 6 Boyatizis) كما ان نتائج البحث الحالي اتفقت من نتائج دراسة (الساعدي و الشمري ,2006) ودراسة (أبو هاشم ,2007) ودراسة (المسيعدين , 2011) ودراسة ودراسة (Loo, 2006) .

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق و أساليب التعلم :

للتحقق من هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون المتعدد بين متغيرات البحث و كانت النتائج كما موضحة في جدول (37) .

أساليب التعلم	التفكير المطلق	الدلالة
الخبرة الحسية	-.271	دال
التجريب الفعال	-.065	غير دال
المفاهيم المجردة	-.299	دال
الملاحظة التأملية	-.091	غير دال

من الجدول أعلاه نجد وجود علاقة عكسية بين التفكير المطلق و أسلوب الخبرة و أسلوب المفاهيم المجردة, في حين لا يوجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التفكير المطلق و أسلوبي التعلم (التجريب الفعال و الملاحظة التأملية) .

اتضح ممن خلال النتائج أعلاه ان علاقة التفكير الطلق بأسلوبي الخبرة الحسية و و المفاهيم المجردة كانت عكسية والسبب في ذلك هو ان التفكير المطلق وما ينتج

عنه من أفكار واحكام وصور مطلقة غير مرنة تنظر للمشكلة بمنظار ضيق لا يمتاز بالواقعية والموضوعية مما يؤدي الى انخفاض القدرة على ادراك المعلومات والموضوعات العلمية ومعالجتها بأسلوب الخبرة الحسية أي بالاعتماد على الاندماج الحقيقي مع زملائهم والمناقشة واستخدام التغذية الراجعة وكذلك الحال مع أسلوب المفاهيم المجردة اذ ان أصحاب هذا الأسلوب يحاولون ادراك المعلومات والخبرات بالتفكير المجرد وتحليل موقف التعلم والتقويم المنطقي كما يرى انموذج كولب(1984 ,Kolb) مما يؤدي الى الاعتماد على نمط تفكير منطقي وعلمي وانخفاض التفكير المطلق وكما أشارت اليه النظرية المعرية لـ(ارون بيك ,١٩٦٧) , في كانت العلة في انعدام العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق واسلوبي التعلم (التجريب الفعال و الملاحظة التأملية) هو ان التفكير المطلق وصوره وكلماته المطلقة في التعامل مع المواقف وما يمتاز به من تشويه معرفي ادراكي لهذه المواقف ليست له أي علاقة او تأثير باسلوبي التعلم (التجريب الفعال و الملاحظة التأملية) كما ان النظرية والانموذج التي تبنتهن الباحثة لم يشرن الى علاقة ارتباطية من هذا النوع .

الهدف الرابع : تعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق و أسلوب الخبرة الحسية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (.271-) عند مستوى دلالة (0.05) و تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين , و لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص استخرجت الباحثة القيم الزائية الفشرية , والجداول (38) توضح ذلك .

جدول (38)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	168	-.189	-.191	-0.243	1.96	غير دال
اناث	232	-.165	-.167			

من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (189.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (191.-), و بلغت قيمة معامل الارتباط للإناث (165.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (167.-) , و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.243-) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

جدل (39)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

التخصص	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
العلمي	248	-.224	-0.227	-0.886	1.96	غير دال
الانساني	152	-.135	-0.136			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط العلمي (224.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (227.-) , و بلغت قيمة معامل الارتباط الانساني (135.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (136.-) , و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.886-) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و هذه النتيجة تشير بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

يمكن تفسير هذه النتائج بأن العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق وأسلوب الخبرة الحسية تبعا لمتغير الجنس هي بالمستوى نفسه وقد جاءت هذه النتيجة كون متغير لجنس ليست له أي تأثير في ارتفاع او انخفاض هذه العلاقة الارتباطية سواء كان لدى الذكور او الاناث على حد سواء كما ان هذه النتيجة جاءت متسقة مع الأطر النظرية المتبناة كونها لم تشر الى تأثير او تأثر طبيعة الجنس البشري في هذه المتغيرات او العلاقة بينها .

الهدف الخامس : التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق و أسلوب المفاهيم المجردة تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (299.-) عند مستوى دلالة (0.05) و تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين , و لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص استخرجت الباحثة القيم الزائية الفشرية , والجداول (40) توضح ذلك .

جدول (40)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	168	-.186	-0.188	1.95	1.96	غير دال
اناث	232	-.369	-0.387			

من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (186.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.188-) , و بلغت قيمة معامل الارتباط للاناث (369.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.387-) , و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (1.95) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

جدول (41)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

التخصص	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
العلمي	248	-.341	-0.355	-0.950	1.96	غير دال
الانساني	152	-.251	-0.256			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط العلمي (341.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (355.-) , و بلغت قيمة معامل الارتباط الانساني (251.-) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (256.-) , و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.950-) و هي اصغر من القيمة

الجدولية و البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و هذه النتيجة تشير بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

يمكن تفسير هذه النتائج بأن العلاقة الارتباطية بين التفكير المطلق وأسلوب الخبرة الحسية تبعا لطلبة التخصص العلمي والتخصص الانساني هي بالمستوى ذاته والسبب في ذلك هو ان طبيعة او نوع التخصص الدراسي ليست له أي تأثير في ارتفاع او انخفاض هذه العلاقة الارتباطية سواء كان لدى طلبة التخصص العلمي او طلبة التخصص الانساني على حد سواء جاءت ان هذه النتيجة بشكل متسق ومتوافق مع الأطر النظرية المتبناة كونها لم تشر الى عملية تأثير او تأثر يعود الى طبيعة المعلومات والخبرات التي يحصل عليها الطالب في هذه المتغيرات او العلاقة بينها .

- **الاستنتاجات :**

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثة عن طريق تحليل البيانات ومناقشتها استنتج ما يأتي :

1- يفكر طلبة الجامعة بطريقة علمية منطقية بعيدا عن اصدار احكام مطلقة .

2- إن طلبة الجامعة يفضلون بعض اساليب التعلم دون غيرها .

3- لا تتأثر العلاقة بين التفكير المطلق واساليب التعلم بطبيعة الجنس ونوع التخصص العلمي.

- **التوصيات :**

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بالاتي :

١. الاستفادة من أداة البحث (التفكير المطلق) بالدراسات المستقبلية المشابهة لمفاهيم البحث .

٢. تخصيص محاضرات من خلال الدورات التطويرية والتأهيلية للطلبة للتوعية بالأثار السلبية الوخيمة التي تترتب على هذا النمط من التفكير.

٣. تصميم برامج ارشادية من قبل وحدة الارشاد والتطوير لتنمي اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة لتعزيزها بغية الارتقاء بالمستوى التحصيلي لطلبة الجامعة .

- **المقترحات :**

تقدم الباحثة في ضوء نتائج البحث واستكمالاً للبحث الحالي المقترحات الاتية :

١. إجراء دراسات تتضمن متغيرات البحث لشرائح أخر من المجتمع (طلبة المتوسطة , طلبة المرحلة الإعدادية).
٢. إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين التفكير المطلق و متغيرات اخرى مثل (الرفاهية الروحية , الكفاءة الانفعالية) .
٣. اجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ومتغيرات أخرى مثل (الدافعية الاكاديمية , الرفاهية العقلية) .
٤. ادخال متغيرات ديموغرافية أخر إلى البحث الحالي (الحالة الاجتماعية, الحالة الاقتصادية, نوع السكن) .

أولا / المصادر والمراجع العربية:

القران الكريم

- ✓ أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2010). **علم النفس الشخصية.** الطبعة الاولى. عالم الكتب
- ✓ أبـو الـديار, مسـعد. (2012). **القيـاس والتشـخيص لـذوي صـعوبات الـتعلم.** الكويت, مكتبة الكويت الوطنية.
- ✓ أبو هاشم، السيد .(٢٠٠٠). **أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة** , دراسة علمية, جامعة الازهر، مجلة كلية التربية، العدد/9
- ✓ ـــــــــــ , السيد محمد , وكمال , صافيناز احمد .(2007). **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الملك سعود , العدد 43.
- ✓ أحمد فالح العلوان .(2010). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي،** مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7 يناير 2
- ✓ باترسون , سيلاف (1990) . **نظريات الارشاد والعلاج النفسي** , ترجمة : حامد عبد العزيز الفقي , ط2, الكويت , دار القلم
- ✓ البراق، فطوم. (٢٠٠٨) . **التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- ✓ بلان، كمال يوسف .(2007). **نظريات الإرشاد النفسي(1),** منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- ✓ بيك، ارون (2000) . **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية،** ترجمة عادل مصطفى، مراجعة غسان يعقوب، ط1، دار النهضة العربية، بيروت

- تيغزه ، احمد بوزيات .(2012).**التحليل العاملي الاستكشافي و التوكيدي _مفاهيمهما و منهجيتهما** ، دار المسيرة , عمان ,الأردن .
- جابر , لينا , والقرعان , مها .(2004) . **أنماط التعلم – النظرية والتطبيق** , ط1, مركز القطان للبحث والتطوير التربوي , رام الله , فلسطين
- جروان ، فتحي عبد الرحمن .(2005) . **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)** ، ط2 ،دار الفكر للنشر ، عمان – الاردن.
- الحموري، اند , والكحلوت، أحمد. (2006) .**البنية الكامنة إلاستانة هني وممفورد ألنماط التعلم, عاملي وتوكيدي,** مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلة7,ع14، ديسمبر
- داوود , عزيز حنا و عبد الرحمن أنور حسن (1990) . **مناهج البحث التربوي** , جامعة بغداد , العراق .
- الدردير، عبد المنعم احمد.(2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.** القاهرة: عالم الكتب
- رواشدة , إبراهيم , ونوافلة , وليد , والعمري , عمر .(2010) .**انماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في اربد واثرها في تحصيلهم في الكيمياء** , المجلة الأردنية في العلوم التربوية , جامعة اليرموك , الأردن , مجلد , 6, عدد 4, 361 – 375
- الريماوي, محمد عوة ..(2003). **علم نفس النمو والطفولة والمراهقة** , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان _ الاردن
- الزعبي، طلال.(٢٠٠٥). **طرائق التعلم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط المفضلة التعلم لدى طالباتهم مجلة الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية)**، عمان، الأردن ، المجلد ، (٣)
- الزغول، عماد عبد الرحيم ؛ و المحاميد، شاكر عقلة (٢٠٠٧) . **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

- ✓ الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وبكر, محمد الياس والكناني, ابراهيم عبد المحسن (1987) **الاختيارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل- العراق.
- ✓ زيتون، كمال عبد الحميد (2005) .**أساليب البحث في التربية وعلم النفس** : ط3، عالم الكتب، القاهرة – مصر.
- ✓ الساعدي , فاضل شاكر حسن , الشمري , كريم عبد ساجر .(2007) . **أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية** , جامعة بغداد , كلية الاداب , المجلد 78 .
- ✓ سعادة، جودت .(2011) . **تدريب مهارات التفكير**. عمان دار الشروق للتوزيع والنشر.
- ✓ السقا، صباح. (2009) . **العالج المعرفي السلوكي للاكتئاب**. محاضرة علمية، مستشفى البشر لأمرا ض النفسية العصبية
- ✓ الشمري , عمار عبد علي حسن .(2013) . **التشوهات المعرفية والعدوى الانفعالية وعلاقتها بالشخصية الهدمية** (اطروحة دكتوراه غير منشورة) , كلية الاداب , جامعة بغداد .
- ✓ صالح الدين، لمياء عبد الرزاق .(2015) . **مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي**. مجلة الارشاد النفسي – مصر، (41)651 – 682
- ✓ الصباطي , إبراهيم بن سالم ورمضان محمد رمضان .(2002) . **الفروق في أساليب التعلم لدى طالب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.**
- ✓ الضمور، محمد مسلم خلف. (٢٠٠٨). **علاقة أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتيةَ** ، رسالة دكتوراه غير منشور ، ة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ✓ عبد الفتاح , يوسف ..(1995). **الابعاد الأساسية للشخصية وانماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الامارات** , مجلة علم النفس , (135) 38 – 53

- ✓ عبد المؤمن, علي معمر. (2008). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية.** الأساسيات والتقنيات والأساليب, الطبعة الأولى. ليبيا, بنغازي. دار الكتب الوطنية.
- ✓ العبدان , عبد الرحمن عبد العزيز .(1993) . **تاثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية** , مجلة رسالة الخليج العربي العدد 48, السعودية
- ✓ عبيسة , نورية حسن .(2016). **أساليب التعلم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب.** مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث (10)222 -260.
- ✓ العتوم ، عدنان يوسف وآخرون .(2009) . **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، ط2 ،دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، عمان _ الاردن.
- ✓ ــــــــــ , عدنان يوسف .(2010) . **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** , عمان , الأردن
- ✓ عطيفة , حمدي أبو الفتوح (2012) . **منهجيات البحث العلمي في التربية و البحث العلمي** , دالر النشر للجامعات , القاهرة , مصر .
- ✓ عفانة، محسن .(2009). **استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ✓ عكاشة ,محمود فتحي .(1986) . **دراسة مقارنة لانماط التعلم والتفكير والدافع والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة والفني في مصر** , مجلة كلية التربية , المجلد (2) , 159 – 175
- ✓ عودة ، أحمد سليمان . (2002): **القياس والتقويم في العملية التدريسية ,** الاصدار الخامس ، كلية العلوم التربوية ، جامعة اليرموك ، دار الأمل .

- ✓ عوض, رئيفة رجب. (1998). **فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيض الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة طنطا.
- ✓ الغامدي، غرم الله. (٢٠٠٩). **التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ✓ فرج, صفوت (2008). **القياس النفسي**, ط6, مكتبة الانجلو المصرية.
- ✓ الفقهاء، نجيب عصام .(٢٠٠٢). **أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة، دراسات** ، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن . المجلد ٢٩ ،العدد (1) صفحة ١ – ٢٣
- ✓ الفقي، إسماعيل (2008). **البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها باستراتجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طالب الجامعة.** كلية التربية جامعة عين شمس
- ✓ قطامي , يوسف , وقطامي , نايفة .(2000). **سيكولوجيا التعلم الصفي** , دار الشروق , عمان , الأردن
- ✓ الكبيسي, وهيب مجيد. (2010). **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية.** مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
- ✓ كحلة، الفت .(1998) . **العلاج المعرفي السلوكي والعلاج السلوكي عن طريق التحكم الذاتي لمرضى الاكتئاب** ، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر
- ✓ الكحلوت، أحمد، والحموري، اند .(2006). **البنية الكامنة إلاستانة هني وممفورد لانماط التعلم**, عاملي وتوكيدي, مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلة7,ع14، ديسمبر

- ✓ كرامة، خلود. (2013). **العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والوحدة النفسية.** مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 29(1) 515- 542 .
- ✓ الكناني، ممدوح عبد المنعم؛ والكندري، أحمد محمد مبارك .(٢٠٠٥) . **سيكولوجي التعلّم وأنماط التعلّم**, ط(3) ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات . العين، الكويت، حولي.
- ✓ كوروين، بير تي؛ رودل، بيتر؛ بالمر، ستيفن .(2008). **العلاج النفسي الاكلينيكي المختصر , (سلسلة علم النفس إلكلينيكي)** ترجمة محمود مصطفى ومحمد الصبوة(. دار إيتراك
- ✓ لمياء عبد الرزاق صالح الدين .(2015). **مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي.** مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (41) ٦٥١ – ٦٨٢
- ✓ الليل , محمد جعفر .(1993). **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع لطلبة وطالبات جامعة الملك فيصل** , بحث منشور في المجلة العربية للتربية , المجلد (13) العدد الأول
- ✓ المجالي، حسن .(1996). **طريقة التعلم(كولب) ودافعية التعلم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، واثرها على تحصيل طلبة الصف الثانوي الاكاديمي في محافظة الكرك،** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن
- ✓ محمد , عبد الله . (2000). **العلاج معرفي السلوكي أسس وتطبيقات** , القاهرة , در الرشاد
- ✓ محمود، حمدي شاكر (1994). **بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة والعالقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.** أسيوط مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ،عدد ١٠(1)
- ✓ مزنوق، محمد صهيب .(1996). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر

- ✓ المسيعيدين , محمد بشير .(2011). **اثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للانجاز** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة مؤتة .
- ✓ موسى، نجاة زكي، وعبد الفضيل، مديحه عثمان .(1998) . **أساليب التعلم المفضلة لدى طالب الجامعة المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي) دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص** (مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ع2
- ✓ ناجي , اسماء (2010) . **صور الذات لدى الطفل المعتدى عليه جنسيا** , *رسالة ماجستير* , جامعة محمد خيضر : الجزائر .
- ✓ الهام , بوبيدي .(2015). **التفكير الابداعي** , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة والادب العربي تخصص : علوم اللغة العربية , الجزائر , جامعة العربي بن مهيدي , ام البواقي
- ✓ الهزاع ، سناء مجول .(1999) . **أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة المتوسطة** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- ✓ يعقوب، أحمد النور .(2012). **أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي والتحصيل الدراسي لدى طالب كلية التربية.** جامعة جازان، المجلة العلمية، المجلد (2) العدد (28)

ثانيا / المصادر و المراجع الأجنبية

- ✓ Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). **Introduction to measurement theory**. Waveland Press .
- ✓ Allison, David, B. & Faith, Myles, S (1996). **Hypnosis's Adjunct to Cognitive – Behavioral Psychotherapy For obesity**, Ameta− analytic Reappraisal, Journal of

consulting And clinical psychology, Vol. 64, p. (513-516).

- ✓ Al-Mosaiwi, Mohammed(2018). **The Impact of Absolute Thinking on Wellbeing** , Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy School of Psychology and Clinical Language Sciences
- ✓ Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). **Psychological testing**. Prentice Hall/Pearson Education.
- ✓ Apsche, j .et. al., (2001). **the thought change system An Empirical Based cognitive Behavioral therapy for male juvenile sex offenders,** A pilot study, the behavior Analyst to day v.5, Issue 1,p.p:101-106.
- ✓ Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. (2011). **Quadruple thinking**: Creative thinking. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12, 536-544.
- ✓ Backer, P & Yelich, S. (2002). **Comparison of learning styles and student achievement of aviation students**. Available on www.engr.sjsu edu. pp(1-15)
- ✓ Baer. R, Peters. J; Eisenlohr-Moul. T; Geiger. P.J; Sauer. SH. E. (2012). **Emotion-related cognitive processes in borderline personality disorder**. A review of the empirical literature, University of Kentucky, United States, (32)5.
- ✓ Beck, A. T (1999). **Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression**. New York: Wiley

- ✓ _____, A, T. (1999) . **Prisoner of hat the Cognitive basis of anger**, hostility and violence , new york, harper Collins.
- ✓ Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). **Confirmatory factor analysis**. Handbook of structural equation modeling, 361-379.
- ✓ Brunt,J.(2019).**Caring thinking**: the new intelligence. Australasian Journal of Gifted Education, 5(1), 21-25.
- ✓ Coban, Aysel Esen; Karman, Neslihan Guney. (2013). **Interpersonal cognitive distortions the level of anxiety and hoplessness of university students**. Journal of cognitive behavioral psychotherapy and research, vol(2
- ✓ Cramer, D. & Kupshik, G. (2000). **Effect of Rational and Irrational Statements on Intensity and Inappropriateness of Emotional Distress and Irrational Beliefs in Psycho- therapy Patient**. British J. Clinical Psychology, 32 (30), 319-325
- ✓ Davidson, M. (2002). **Cognitive therapy for therapists**.Uk: Oxford university press
- ✓ Day. L. & Maltby, J. (2003). **Belief in Good Luck and Psychological Well-Being**: The Mediating Role of Optimism and Irrational Beliefs. The Journal of Psychology, 137(1), 99-110
- ✓ Dunn, R. (1984). **Learning style**: State of the science theory into practice, 23 (1):15 -73.

- ✓ _____, R. & Dunn, U (1993). **Learning style**: State of the science theory into practice, 23 (1):15 -73.
- ✓ Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (2009). **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ✓ Ellis, A. Harper, R. (1976). **A New Guide to Rational Living**. By Institute For Living, Inc. Hal Leighton, California, USA
- ✓ _____, A .(1990). **Rational and in rational beliets in counseling psychology**. Rational Emotive and cognitive behavior therapy, 8(4), 221- 225.
- ✓ Garruba, K. (2015). **The Role of Cognitive Distortions in Adaptation to Disability and Perceived Quality of Life in Spinal Cord Injury**. Ph.D., Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- ✓ Gordi, F. Minakari, M. & Heydari, M .(2006). **Relationship between mental health and irrational thoughts in Shahid Beheshti University students**. Psychological Research . 8 (3), 45-61.
- ✓ Granefski, N. Kraaij, V. (2007). **The cognitive emotion regulation questionnaire**. European Journal of Psychological Assessment. 23(3). 141-149
- ✓ Grasha, A.F. (1996). **Teaching with style: A guide to enhancing by understanding teaching and learning styles**, Pittsburgh: Alliance publishers

- ✓ Harris, R. J. (2003). **Traditional nomothetic approaches**. *Handbook of research methods in experimental psychology*, 41-65.
- ✓ Heitmeyer and Jean, R. (1985). **The relationship between match mismatch of cognitive learning styles offashion merchandising majors**, cognitive learning styles of instructional settings and level of students achievement of Florida state Univ "Dissertation Abstract International 46 (4), p: 905.
- ✓ Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). **Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis**. Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling. a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55.
- ✓ Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2013). **Psychological assessment and theory**: *Creating and using psychological tests.* Wadsworth Cengage Learning.
- ✓ Kayes, D. C. (2005). **Internal validity and reliability of Kolb's learning style inventory version** 3 (1999). Journal of Business and Psychology, 20(2), 249-257.
- ✓ Khasawneh, Abu-Tineh, Obeidat. (2006). **The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite University students**, Journal of Educational and Psychological sciences, Volume 7 Number 3 September 2006

- ✓ Kimbery A. Osburn (2011). **A cognitive behavioral approach to family counseling,** liberty university online.
- ✓ Kolp, D. (1984): **Experimental Learning Experience as The Source of Learning and Development**, London, Prentice – Hall International, Inc.
- ✓ _____, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). **Experiential learning theory**: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (pp. 227-247
- ✓ _____, D. & Kolb, A. (2005). **The Kolb Learning Style Inventory—Version** 3.1 2005 Technical Specifications, 15 May, 2-5. W.
- ✓ Kramer, D, (1983). **Absolute thinking, its absolute essentials**, the hospitality of international books.
- ✓ _____, D. A. (1990). **Conceptualizing wisdom**: The primacy of affect-cognition relations. In R. J Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins, and development (pp. 279-313). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- ✓ _____, D. (2000). **Effect of Rational and Irrational Statements on Intensity and Inappropriateness of Emotional Distress and Irrational Beliefs in**

Psychotherapy Patient. British J. Clinical Psychology, 32 (30), 319-325.

- ✓ Kristen C.Schellhas. (2006). **Kolb's Experiential Learning Theory in Athletic Training Education**: A Literature Review. Athletic training education journal 2(apr- dec):18-27
- ✓ Loo, R. (2006). **Kolb's learning styles an learning preferences: Is There a linkage**? Educational psychological Volume.24,No.1 ,pp.gg- 108
- ✓ MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). **Applications of structural equation modeling in psychological research**. Annual review of psychology, *51*(1), 201-226.
- ✓ Manochehri, N, & Young, J.I.(2006). **The impact of student Learning styles with Web- Based Learning or instructor- based Learning on Student Knowledge and satisfaction**. The Quarterly Review of Distance Education, 7(3), 313-316
- ✓ Michel,S,(1989).**Put –on gérer les motivation** ? édition presses universitaires de France. France
- ✓ Miller, Ali. (2012). **Instructors manual for Aaron Beck cognitive therapy**. With Aaron Beck M.D
- ✓ Mokhtar, A.A. (2001). **Relationship Between: Metacognitive Awareness, Learning Styles**, and Reading Comprehension in English Learning, Master's thesis, University Purta Malaysia

- ✓ Morgans , A .K .(2003). **The social & academic adjustment of Students to College Life** , Internet .
- ✓ Moss, P. A. (1994). **Can there be validity without reliability?**. *Educational researcher*, 23(2).
- ✓ Nunnally , J. c . (1978): ***psychometric Theory*** , New York , McGraw – Hill .
- ✓ Ohrt & Thoreii (1998). **Rating of Cognitive Distortion in major depression**, changes during treatment and prediction of outcome Nord journal Psychiatry, No. (52) pp. 239-244
- ✓ Oshio, A. (2009). **Development and validation of the dichotomous thinking inventory**. social behavior and personality an international Journal. 723-736.
- ✓ Palmer, S. & Dryden. W (2002). **The Rational Emotive Behavior Therapist**, Journal of the Association for Rational Emotive Behavior Therapy , Vol.10, No1.
- ✓ Paper - Hinton's(1992). **The learning Style preferences of Students Grdate Shoole**. presented at the Annual meeting of mid- South Educational Researcher Association Knxville Tennessee November.
- ✓ Patterson, C., H. (2000). **Theories of Counseling and Psychotherapy**. New York. Harper and Row Publishers
- ✓ Radford, L., Bardini, C., Sabena, C., Diallo, P., & Simbagoye, A. (2005). **On Embodiment, Artifacts, and Signs**: A Semiotic-Cultural Perspective on Mathematical

Thinking. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 113-120.

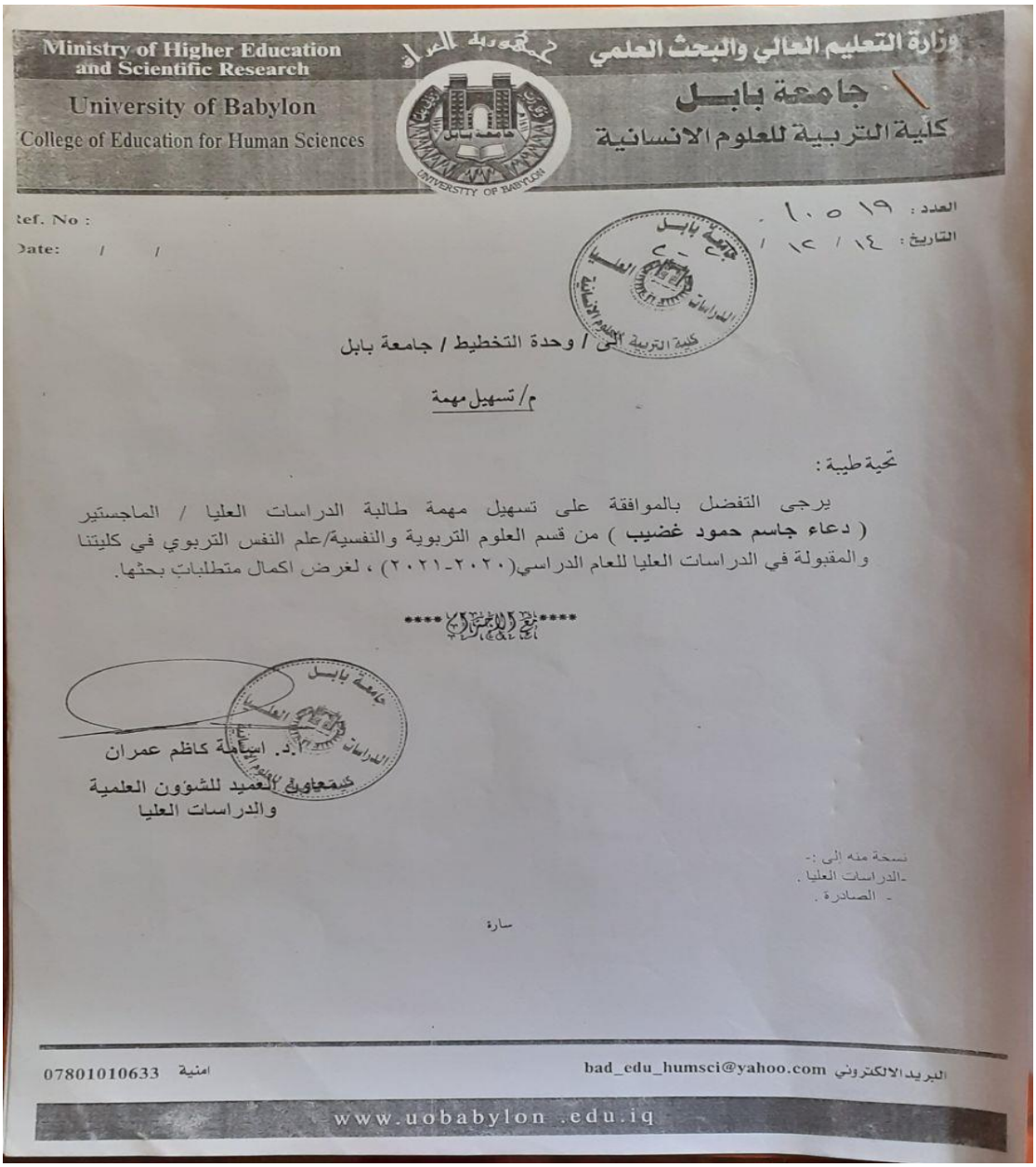
- ✓ Rahman, S. & et al (2012). **Learning Environment and Learning Approaches Among Engineering Student**, Global Engineering Education Conference, April, Pp. 1-6.
- ✓ Rayner, S. & Riding, R. (1997). **Towards to Categorization of Cognitive Styles and Learning Styles**, Journal of Educational Psychology, Vol. 17, No. 1 & 2, Pp. 5- 27.
- ✓ Reid, J (1998). **Learning styles in the ESL/EFL class room Boston, MA**: Heinle & Hinle. - Rowing, R & Rayn,(1993). Hemisphrity Style, Sex and performance of a letter détections , perceptuel and Motor Skills, 77.831. 834.
- ✓ Roger white. (2006). **Problems For Dogmatism**. Springer publication. International Encyclopedia of Education, 3rd Edition (2006 .)
- ✓ Schmitt, T. A. (2011). **Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis**. Journal of Psychoeducational Assessment, 29(4), 304-321.
- ✓ Sharlanova, V. (2004). **Experiential Learning**. Trakia Journal of Sciences, 2(4), 36-39.
- ✓ Shaw, M. (1967) . **Scales for the Measurement of Atitude** , New York, McGraw – Hall .

- ✓ Simith, W, & Hebatella, E. (2000). **The Typologies of successful student in the cove subject of language arts mathematics**, and social studies using theory of emotional intelligence in a high school environment in tennessec, Eric data base ED449190.
- ✓ Stanley. G. J. & Hopkins. K. D. (1972): **Educational and Psychologicalmeasurement and Evaluation**, New Jersey prentice – Hall.
- ✓ Stone, M. (1986). **Learning style preference**: A study of Graduate and under graduate students. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri- Columbia.
- ✓ Streufert, S. & Swezey, R.N. (1986). **Complexity, managersnd organizat,ions**. New York: Academic Press.
- ✓ Sun, K. T., Lin, Y.C., & Yu, C.J. (2008). **A Study on Learning Effect among Different Learning Styles in a Web – Based Lab of Science for Elementary School students**. Computers & Education, 50,1411-1422.
- ✓ Teasdale, J. D. (1985). **Psychological treatments for depression: How do they work**? Behaviour Research and Therapy, 23, 157-165
- ✓ Thompson, D. A., Berg, K. M., & Shatford, L. A. (1987). **The heterogeneity of bulimic Page 266 of 341 symptomatology**: Cognitive and behavioral dimensions. International Journal of Eating Disorders, 6(2), 215-234.

- ✓ Vermunt, J.D. (1996). **Metacognitive Cognitive**, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis, Higher Education Journal, No. 31, Pp. 25- 50.
- ✓ Wang, K.H, Wang, T.H, Wang,W.L, & Hung, S.C.(2006). **Learning Styles and Formative Assessment Strategy**: Enhancing Student a Achievement in Web – Based Learning. Journal of computer assisted Learning, 22, 207-217.
- ✓ Willing,K. (1988). **Learning Style Inadult Migrant educations**, Adelaid South Australia. National Gurricullum Research council.
- ✓ Yang, C.-C., Wan, C.-S., & Chiou, W.-B. (2010). **Dialectical thinking and creativity among young adults**: A postformal operations perspective. Psychological Reports, 106, 1-14
- ✓ Zhang, L. (2000). **University Student's Learning Approaches in Three Cultures**: An Investigation of Biggs's 3P Model, Journal of Psychology, Vol. 134, No. 1, Pp. 37- 55.

ملحق(1)

كتاب تسهيل مهمة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences

العدد: ١٠٥١٩
التاريخ: ١٤ / ١٢ /

Ref. No :
Date: / /

الى / وحدة التخطيط / جامعة بابل

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (**دعاء جاسم حمود غضيب**) من قسم العلوم التربوية والنفسية/علم النفس التربوي في كليتنا والمقبولة في الدراسات العليا للعام الدراسي(٢٠٢٠-٢٠٢١) ، لغرض اكمال متطلبات بحثها.

****مع الاحترام****

أ.د. اسيامة كاظم عمران
ينوب عن العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا

نسخة منه الى :-
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

سارة

البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
امنية 07801010633

www.uobabylon .edu.iq

ملحق (2)

أسماء السادة المحكمين على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية
2.	أ.د	علي محمود الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل–كلية التربية
3.	أ.د	علي حسين المعموري	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية
4.	أ.د	كريم فخري هلال	إدارة تربوية	جامعة بابل–كلية التربية
5.	أ.د	عماد حسين المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل–التربية الاساسية
6.	أ.د	سيف محمد رديف	علم النفس العام	مركز البحوث النفسية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
7.	أ.د	شيماء حسون العبيدي	القياس والتقويم	جامعة بغداد – بغداد
8.	أ.د	صبري بردان علي	علم النفس التربوي	جامعة الانبار– كلية التربية
9.	أ.د	مثنى فلحي حمود	علم النفس المعرفي	جامعة بغداد – كلية الآداب
10	أ.د	خالد جمال جاسم	القياس و التقويم	جامعة بغداد – كلية التربية

11	أ.د	رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء–كلية التربية
12	أ.د	احمد عبد الحسين الازيرجاوي	شخصية وصحة نفسية	جامعة كربلاء–كلية التربية
13	أ.د	بتول بناي زبيري	الارشاد التربوي	جامعة البصرة–كلية التربية
14	أ.د	سهيلة عبد الرضا عسكر	علم النفس العام	المستنصرية – كلية التربية
15	أ.د	شيماء نجم العبيدي	القياس والتقويم	جامعة بغداد – تربية بنات
16	أ.د	صفاء طارق حبيب	القياس و التقويم	جامعة بغداد – كلية التربية
17	أ.د	عبد الغفار عبد الجبار القيسي	علم النفس العام	جامعة بغداد – كلية الاداب
18	أ.د	عدنان مارد جبر	علم النفس المعرفي	جامعة واسط – كلية التربية
19	أ.د	علي شاكر الفتلاوي	شخصية وصحة نفسية	جامعة القادسية – تربية بنات
20	أ.د	علي صكر الخزاعي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية – كلية التربية

21	أ.د	نجلاء نزار وداعة	علم النفس التربوي	المستنصرية – كلية التربية
22	أ.د	انتصار هاشم مهدي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد–ابن رشد
23	أ.د	نهلة نجم الدين المختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربية
24	أ.م.د	احمد عبد الكاظم جوني	علم النفس التربوي	جامعة القادسية_ كلية الاداب
25	أ.م.د	مناف فتحي الجبوري	علم النفس النمو	جامعة كربلاء– كلية التربية
26	أ.م.د	حيدر طارق البزوني	علم النفس التربوي	جامعة بابل–التربية الاساسية
27	أ.م.د	سلام هاشم حافظ	شخصية وصحة نفسية	القادسية _ كلية الاداب
28	أ.م.د	عبد الرحيم عبد الصاحب	علم النفس المعرفي	جامعة بغداد – كلية الاداب
29	أ.م.د	علي تركي فاضل	شخصية وصحة نفسية	جامعة بغداد – كلية الاداب
30	م.د	علي حمود عبد الزهرة	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء–كلية التربية

ملحق(3)

مقياس التفكير المطلق بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية مقياس التفكير المطلق

الأستاذ الدكتور.....المحترم

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم **(التفكير المطلق وعلاقته بإساليب التعلم لدى طلبة الجامعة)** ولتحقيق أهداف البحث الحالي تطلب توفر أداة لقياس التفكير المطلق ولعدم توفرها قامت الباحثة ببناء المقياس معتمدة على تعريف و أنموذج (Kramer, 1983) والذي عرفته **(هو أحد أنواع التفكير الذي يفترض وجود اجابه واحده وواضحه لمشكله معينه والمنطق النسبي الذي يدرك فيه الفرد ان هناك غالبا وجهات نظر مختلفة حول اي قضيه معينه وان الإجابة الصحيحة تعتمد على السياق)** وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة وسعة إطلاع في هذا المجال، فأن الباحثة تود الإفادة من آرائكم السديدة في الحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس ماوضعت لأجله، أو اذا كانت الفقرات تحتاج إلى تعديل فيرجى اقتراح التعديل المناسب، علما ان بدائل الاجابة هي (**تنطبق عليَّ دائما ، تنطبق عليَّ غالبا ، تنطبق الى حد ما ، تنطبق عليَّ نادرا ، لا تنطبق عليَّ أبدا**) .

جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم معنا خدمة للبحث العلمي

المشرف	الطالبة
أ. م. د صادق كاظم الشمري	دعاء جاسم حمود

المجال الاول : التفكير الإستبدادي: (Authoritarian thinking): هو تفكير يفرض فيه الفرد سلطته وقوته على الأخرين ويمنعهم من المشاركة وابداء أرائهم في حل المشكلات وينظر لهم بنظرة سلبية. (Kramer,D.A, 1983 , 65)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	اعتقد ان جميع أفراد المجتمع سلبيون لا يمكن اصلاحهم			
2	أسعى إلى مقاطعة حديث من يخالفني في الرأي			
3	يضع الأخرين الصعوبات لعرقلة نجاحي			
4	يبحث الأخرون عن الجوانب السلبية في شخصيتي			
5	لا أعترف بأخطائي أمام الأخرين			
6	التقوقع حول الذات أفضل من العزله عن مخالطة الأخرين			
7	عندما افتقر إلى الدليل المناسب أختلق المشاكل			
8	أرغب ان يطيعني الأخرون			
9	لا أرغب في مجادلة الاخرين			
10	أشعر بالسعادة عندما أتعامل مع الناس المتسلطين			
11	إفضل مصلحتي الشخصية على مصالح الأخرين			
12	أسعى لمعاقبة من أساء الي			

13	لا أحب الخوض في النقاشات الحادة			
14	القوة والسلطة هي من تجعل الأخرين يعتنون بي			
15	أميل إلى السلوك العدواني عندما أشعر بالضعف أمام الأخرين			

المجال الثاني :التفكير النسبي(Relativistic Thinking): قدرة الفرد على التشكيك في صدق المعرفة والنظر إليها من جانبين فإما أن تكون صحيحة أو خاطئة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	اميز بين الأفكار المتناقضة بسهولة			
2	اركز على هدف واحد واسعى إلى تحقيقه			
3	لا استطيع حل المشكلات المعقدة			
4	أضع حلولا متعدده لأي مشكلة تواجهني			
5	الجو الذي اعيش فيه مليْ بالتناقضات التي لا يمكن حلها			
6	اؤمن بمبدأ الحل الواحد لجميع المشكلات			

7	عندما يختلف شخصين أجد صعوبة في تحديد إيهما المحق			
8	اعتقد ان هناك اكثر من حل لأي مشكله			
9	احاول النظر للامور من زواية متجدده			
10	اختلف مع غيري لان رايه يخالف رايي			
11	يوجد جانبين لكل شيء اعتمادا على كيفية نظرتك للمشكله			
12	افضل التفاوض على التمسك بمجموعه من المعتقدات			
13	عندما استمع الى رايين لجدال معين اتفق مع كلاهما			
14	اغير تفكيري من فتره زمنيه الى اخرى			
15	من الصعب ان احدد الاشياء الصائبه			

المجال الثالث: التفكير الديلكاتيكي (Dialectical Thinking): قدرة الفرد على التفكير من وجهات نظر متعددة الذي يتم فيها دمج المواقف المتنافسه وتحقيق التوليف (Kramer, 1983).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	اتميز بالدقة في طرح الحلول البديلة لحل المشكلات التي تواجهني			
2	اشارك الأخرين في حل مشكلاتهم لأنهم يثقون في قدراتي			
3	أنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة لأنه يساعدني على حلها			
4	ألجأ إلى الأساليب العلمية في حل المشكلات الجديدة			
5	اسعى إلى توليد أفكار جديدة ومبتكرة			
6	يصفني الأخرون أنني أمتلك افكار تتميز بالحداثة والإبداع			
7	أنا قادر على حل المشكلات التي تواجهني			
8	أنا دقيق حول ما يطرحه الأخرين من افكار			
9	اعتني باراء الاخرين وأخذها على محمل الجد			

10	لديّ عدة طرق للتواصل مع الأخرين			
11	أمتلك القدرة على معالجة الموضوعات الصعبة والمعقدة			
12	اقوم افكاري بإستمرار			
13	ألجأ إلى المنطق العلمي في حل المشكلات التي تواجهني			
14	إستعمل التحليل والتفسير الدقيق للمواقف التي تواجهني			
15	أنا قادر على تحديد ابعاد المشكلة التي تواجهني			

ملحق (4)

مقياس التفكير المطلق بصيغة التحليل الاحصائي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

الطالب/الطالبة المحترمون

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (⁄) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي ☐ أنساني : ☐

الجنس : ذكر ☐ أنثى : ☐

مثال توضيحي

ت	الفقرات	تنطبق عليه تماما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لاتنطبق عليه ابدآ
1	اعتقد ان جميع افراد المجتمع سلبيون لايمكن اصلاحهم					
2	اسعى الى مقاطعة حديث من يخالفني في الرأي					

الباحثه

دعاء جاسم حمود

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائماً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه احياناً	تنطبق عليه نادراً	لاتنطبق علي ابداً
١.	اعتقد ان جميع أفراد المجتمع سلبيون لا يمكن اصلاحهم					
٢.	أقوم بمقاطعة حديث من يخالفني في الرأي					
٣.	يضع الأخرون الصعوبات لعرقلة نجاحي					
٤.	يبحث الأخرون عن الجوانب السلبية في شخصيتي					
٥.	لا أعترف بأخطائي أمام الأخرين					
٦.	اعتقد ان التقوقع حول الذات أفضل من مخالطة الأخرين					
٧.	اختلق المشكلات عندما افتقر الى الدليل					
٨.	أرغب ان يطيعني الأخرون					

٩.	لا أرغب ان يجادلني الاخرين					
١٠	أحترم الاشخاص المتصلطين وأتعامل معهم					
١١	إفضل مصلحتي الشخصية على مصالح الأخرين					
١٢	أسعى لمعاقبة من أساء الي					
١٣	لا أحب الخوض في النقاشات الحادة					
١٤	القوة والسلطة هي من تجعل الأخرين مهتمين بي					
١٥	أميل إلى السلوك العدواني عندما أشعر بالضعف أمام الأخرين					
١٦	اميز بين الأفكار المتناقضة بسهولة					
١٧	اركز على هدف واحد واسعى إلى تحقيقه					

١٨	اشعر اني لا استطيع حل المشكلات المعقدة					
١٩	أضع حلولا متعدده لأي مشكلة تواجهني					
٢٠	اشعر ان الجو الذي اعيش فيه مليْ بالتناقضات التي لا يمكن حلها					
٢١	اؤمن بمبدأ الحل الواحد لجميع المشكلات					
٢٢	عندما يختلف شخصين أجد صعوبة في تحديد إيهما المحق					
٢٣	اعتقد ان هناك اكثر من حل لأي مشكله					
٢٤	احاول النظر للامور من زواية متعدده					
٢٥	اختلف مع من يخالفني في الرأي					

٢٦	يوجد جانبين لكل شيء اعتمادا على كيفية نظرتك للمشكله					
٢٧	افضل التفاوض وتقديم بعض التنازلات					
٢٨	عندما استمع الى رايين لجدال معين اتفق مع كلاهما					
٢٩	اغير افكاري من فتره زمنيه الى اخرى					
٣٠	ارى من الصعب ان احدد الاشياء الصائبه					
٣١	اتميز بالدقة في طرح الحلول البديلة لحل المشكلات التي تواجهني					
٣٢	اشارك الأخرين في حل مشكلاتهم لأنهم يثقون في قدراتي					

٣٣	أنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة لايجاد الحلول المناسبه لها					
٣٤	ألجأ إلى الأساليب العلمية في حل المشكلات الجديدة					
٣٥	اسعى إلى توليد أفكار جديدة ومبتكرة					
٣٦	يصفني الأخرون أنني أمتلك افكار تتميز بالحداثة والإبداع					
٣٧	استطيع حل المشكلات التي تواجهني					
٣٨	دقيق حول ما يطرحه الأخرون من افكار					
٣٩	اعتني باراء الاخرين وأخذها على محمل الجد					
٤٠	لديّ عدة طراءق للتواصل مع الأخرين					

٤١	أمتلك القدرة على معالجة الموضوعات الصعبة والمعقدة					
٤٢	اقوم افكاري بإستمرار					
٤٣	ألجأ إلى المنطق العلمي في حل المشكلات التي تواجهني					
٤٤	إستعمل التحليل والتفسير الدقيق للمواقف التي تواجهني					
٤٥	استطيع تحديد ابعاد المشكله التي تواجهني					

ملحق (5)

مقياس التفكير المطلق بصيغة التطبيق النهائي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

الطالب/الطالبة المحترمون

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (⁄) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي ☐ أنساني : ☐

الجنس : ذكر ☐ أنثى : ☐

مثال توضيحي

ت	الفقرات	تنطبق عليه تماما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لاتنطبق عليه ابدآ
1	اعتقد ان جميع افراد المجتمع سلبيون لايمكن اصلاحهم					
2	اسعى الى مقاطعة حديث من يخالفني في الرأي					

الباحثة

دعاء جاسم حمود

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائماً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه احياناً	تنطبق عليه نادراً	لاتنطبق علي ابداً
١.	اعتقد ان جميع أفراد المجتمع سلبيون لا يمكن اصلاحهم					
٢.	أقوم بمقاطعة حديث من يخالفني في الرأي					
٣.	يضع الأخرون الصعوبات لعرقلة نجاحي					
٤.	يبحث الأخرون عن الجوانب السلبية في شخصيتي					
٥.	لا أعترف بأخطائي أمام الأخرين					
٦.	اعتقد ان التقوقع حول الذات أفضل من مخالطة الأخرين					
٧.	اختلق المشكلات عندما افتقر الى الدليل					
٨.	أرغب ان يطيعني الأخرون					

٩.	أحترم الاشخاص المتصلطين وأتعامل معهم					
١٠	إفضل مصلحتي الشخصية على مصالح الأخرين					
١١	أسعى لمعاقبة من أساء الي					
١٢	لا أحب الخوض في النقاشات الحادة					
١٣	القوة والسلطة هي من تجعل الأخرين مهتمين بي					
١٤	اميز بين الأفكار المتناقضة بسهولة					
١٥	اركز على هدف واحد واسعى إلى تحقيقه					
١٦	اشعر اني لا استطيع حل المشكلات المعقدة					
١٧	أضع حلولا متعدده لأي مشكلة تواجهني					

١٨	اشعر ان الجو الذي اعيش فيه مليْ بالتناقضات التي لا يمكن حلها					
١٩	اؤمن بمبدأ الحل الواحد لجميع المشكلات					
٢٠	عندما يختلف شخصين أجد صعوبة في تحديد إيهما المحق					
٢١	اعتقد ان هناك اكثر من حل لأي مشكله					
٢٢	احاول النظر للامور من زواية متعدده					
٢٣	اختلف مع من يخالفني في الرأي					
٢٤	افضل التفاوض وتقديم بعض التنازلات					
٢٥	عندما استمع الى رايين لجدال معين اتفق مع كلاهما					

٢٦	اغير افكاري من فتره زمنيه الى اخرى					
٢٧	ارى من الصعب ان احدد الاشياء الصائبه					
٢٨	اتميز بالدقة في طرح الحلول البديلة لحل المشكلات التي تواجهني					
٢٩	اشارك الأخرين في حل مشكلاتهم لأنهم يثقون في قدراتي					
٣٠	أنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة لايجاد الحلول المناسبه لها					
٣١	ألجأ إلى الأساليب العلمية في حل المشكلات الجديدة					
٣٢	اسعى إلى توليد أفكار جديدة ومبتكرة					
٣٣	يصفني الأخرون أنني أمتلك افكار تتميز بالحداثة والإبداع					

٣٤	استطيع حل المشكلات التي تواجهني					
٣٥	اعتني باراء الاخرين وأخذها على محمل الجد					
٣٦	لديّ عدة طراءق للتواصل مع الأخرين					
٣٧	أمتلك القدرة على معالجة الموضوعات الصعبة والمعقدة					
٣٨	اقوم افكاري بإستمرار					
٣٩	إستعمل التحليل والتفسير الدقيق للمواقف التي تواجهني					
٤٠	استطيع تحديد ابعاد المشكله التي تواجهني					

ملحق(6)

مقياس أساليب التعلم بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية مقياس أساليب التعلم

الأستاذ الدكتور.....المحترم تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم **(التفكير المطلق وعلاقته بإساليب التعلم لدى طلبة الجامعة)** ولتحقيق أهداف البحث الحالي تطلب توفر أداة لقياس أساليب التعلم وقد تبنت الباحثة قائمة اساليب التعلم لكولب (kolb – 2007) التي عربها الى البيئه العراقيه (السعداوي ،2014) و التي عرفها كولب بانها (مجموعة الاداء المميز للمتعلم في استقبال وادراك ومعالجة المعلومات بهدف التكيف معها ، وهي عبارة عن دوره متصله من التعلم تبدا بالخبره المحسوسه (الشعور) ثم الملاحظه التامليه (المراقبه) ثم المفاهيم المجرده (التفكير) فالتجريب النشط (التفكير العلمي) .

أ- الخبرة المحسوسة(Concrete Experience) أو الادراك الحسي من خلال التفاعل الشخصي بتوظيف الحواس والعواطف والذكريات الحسية.

ب- المفاهيم المجردة(Abstract Conceptualization) ترجمة الخبرة إلى مفاهيم ، وأفكار ، ولغة ، والتي تمثل المدخل التجريدي للتعلم.

ت- الملاحظة التأملية(Reflective Observation) وتعني تحويل المعرفة من خلال إعادة بنائها وترتيبها والتفكير بها.

ث- التجريب النشط (Active Experimentation): تطبيق الأفكار على العالم الخارجي من خلال الاختبار والفعل والتعامل مع هذه المعلومات والخبرة.(Kolb & Kolb، 2005:5)

علما ان القائمه تتكون من (12) موقف وكل موقف يتكون من اربعة عبارات ، يعطي المفحوص (4) للعباره اكثر اهمية ، ثم (3) للتي تليها في الاهميه ، ثم (2) ثم (1) للعباره الاقل اهميه بالنسة له وعدم تكرر الدرجة نفسها لجملتين في موقف واحد . علما انكم من ذوي الخبرة و اختصاص يسر الباحثة أن تستنير بآرائكم في بيان مدى صدق فقرات القائمة وحسب المجالات المشار إليها.

جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم معنا خدمة للبحث العلمي

المشرف

أ. م. د صادق كاظم الشمري

الطالبة

دعاء جاسم حمود

ت	المواقف	أ	ب	ج	د
1	أتعلم الأفضل عندما	اعتمد على مشاعري	اعتمد على ملاحظاتي	اعتمد على افكاري	استطيع تطبيق الأشياء بنفسي
2	عندما اتعلم	اود المعالجة بمشاعري	أحب التمعن بالأفكار	أحب أن اصغي وانتبه	أحب أن اصغي وانتبه

3	أتعلم أفضل عندما	انتبه وأشاهد بعناية	اعتمد على التفكير المنطقي	اثق بمشاعري و ادراكي	أتابع بجد لانجاز المهمة
4	عندما اتعلم	أميل لتعليل الأشياء عقليا"	أكون مسؤولا " عن الأشياء	أكون هادئاً و حذر	تكون لدي مشاعر وردود أفعال قوية
5	اتعلم بواسطة	المشاعر	الممارسة	التأمل	التفكير
6	عندما اتعلم	انفتح على الخبرات	انظر لكافة جوانب المسألة	أحب تحليل الأشياء بدقة	أود أن أجرب الأشياء
7	عندما استمر بالتعلم أكون	شخصا" مراقبا	شخصا" فعالا"	شخصا" مدرك بالحس الباطني	شخصاً منطقيا
8	عندما اتعلم	أحب رؤية نتائج عملي	أحب الأفكار والنظريات	استثمر وقتي قبل العمل	اشعر وأشارك شخصيا" بالأشياء

9	أتعلم الأفضل عندما	اعتمد على ملاحظاتي	اعتمد على مشاعري	استطيع خوض الأشياء بنفسي	اعتمد على افكاري
10	عندما استمر بالتعلم أكون	شخص متحفظ وحذر	شخص متلقي	شخص جاد	شخص عقلاني
11	عندما اتعلم	أشارك الآخرين	أحب المتابعة	أقيم الاشياء	أحب أن أكون نشيطا"
12	أتعلم الأفضل عندما	احلل الأفكار	أكون متفهم ومنفتح	أكون حذر	أكون منفذا للافكار

ملحق(7)

مقياس أساليب التعلم بصيغة التحليل الاحصائي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب **عزيزتي الطالبه**

تحية طيبه

بين يديك فقرات تعبرعن مجموعه من الاساليب التي تستخدمها في تعلمك للمواد الدراسيه تتكون من 12 مقف وكل موقف يحتوي على اربعة قفرات مرتبه بشكل جميل وبطريقه افقيه , والمطلوب منك ان تقرأ وتقرر مدى انطباق كل جمله عليك ,بحيث تعطي (4) للعباره التي تنطبق عليك بالدرجه الاولى او اكثر اهميه بالنسب لك وتعطي (3) للعباره الثانيه من حيث الاهميه بالنسب هلك , وتعطي (2)للعباره الثالثه من حيث الاهميه بالنسبه لك , وتعطي (1)للعباره للاقل اهميه بالنسب هلك, ولاتكرر الدرجه نفسها لعبارتين لموقف واحد .

شاكرين تعاونكم معنا

الجنس/ التخصص/

ت	الموقف	أ	ب	ج	د
1	اتعلم الافضل عندما اعتمد على	مشاعري	ملاحظاتي	افكاري	تطبيق الاشياء بنفسي
	الدرجه	3	2	4	1

الباحثه

دعاء جاسم حمود

ت	المواقف	أ	ب	ج	د
1	أتعلم الأفضل عندما	اعتمد على مشاعري	اعتمد على ملاحظاتي	اعتمد على افكاري	استطيع تطبيق الأشياء بنفسي
2	عندما اتعلم	اود المعالجة بمشاعري	أحب التمعن بالأفكار	أحب أن اصغي وانتبه	أحب أن اصغي وانتبه
3	أتعلم أفضل عندما	انتبه وأشاهد بعناية	اعتمد على التفكير المنطقي	اثق بمشاعري و ادراكي	أتابع بجد لانجاز المهمة
4	عندما اتعلم	أميل لتعليل الأشياء عقليا"	أكون مسؤولا " عن الأشياء	أكون هادئاً و حذر	تكون لدي مشاعر وردود أفعال قوية
5	اتعلم بواسطة	المشاعر	الممارسة	التأمل	التفكير

6	عندما اتعلم	انفتح على الخبرات	انظر لكافة جوانب المسألة	أحب تحليل الأشياء بدقة	أود أن أجرب الأشياء
7	عندما استمر بالتعلم أكون	شخصا" مراقبا	شخصا" فعالا"	شخصا" مدرك بالحس الباطني	شخصاً منطقيا
8	عندما اتعلم	أحب رؤية نتائج عملي	أحب الأفكار والنظريات	استثمر وقتي قبل العمل	اشعر وأشارك شخصيا" بالأشياء
9	أتعلم الأفضل عندما	اعتمد على ملاحظاتي	اعتمد على مشاعري	استطيع خوض الأشياء بنفسي	اعتمد على افكاري
10	عندما استمر بالتعلم أكون	شخص متحفظ وحذر	شخص متلقي	شخص جاد	شخص عقلاني

11	عندما اتعلم	أشارك الآخرين	أحب المتابعة	أقيم الاشياء	أحب أن أكون نشيطا"
12	أتعلم الأفضل عندما	احلل الأفكار	أكون متفهم ومنفتح	أكون حذر	أكون منفذا للافكار

ملحق(8)

مقياس أساليب التعلم بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب **عزيزتي الطالبه**

تحية طيبه

بين يديك فقرات تعبرعن مجموعه من الاساليب التي تستخدمها في تعلمك للمواد الدراسيه تتكون من 12 مقف وكل موقف يحتوي على اربعة قفرات مرتبه بشكل جميل وبطريقه افقيه , والمطلوب منك ان تقرأ وتقرر مدى انطباق كل جمله عليك ,بحيث تعطي (4) للعباره التي تنطبق عليك بالدرجه الاولى او اكثر اهميه بالنسب لك وتعطي (3) للعباره الثانيه من حيث الاهميه بالنسب هلك , وتعطي (2)للعباره الثالثه من حيث الاهميه بالنسبه لك , وتعطي (1)للعباره للاقل اهميه بالنسب هلك, ولاتكرر الدرجه نفسها لعبارتين لموقف واحد .

شاكرين تعاونكم معنا

الجنس/ التخصص/

ت	الموقف	أ	ب	ج	د
1	اتعلم الافضل عندما اعتمد على	مشاعري	ملاحظاتي	افكاري	تطبيق الاشياء بنفسي
	الدرجه	3	2	4	1

الباحثه

دعاء جاسم حمود

ت	المواقف	أ	ب	ج	د
1	أتعلم الأفضل عندما	اعتمد على مشاعري	اعتمد على ملاحظاتي	اعتمد على افكاري	استطيع تطبيق الأشياء بنفسي
2	عندما اتعلم	سقطت الفقرة	سقطت الفقرة	سقطت الفقرة	أحب أن اصغي وانتبه
		الملاحظة التأملية	الملاحظة التأملية	الخبرة الحسية	
3	أتعلم أفضل عندما	انتبه وأشاهد بعناية	اعتمد على التفكير المنطقي	اثق بمشاعري و ادراكي	أتابع بجد لانجاز المهمة
4	عندما اتعلم	أميل لتعليل الأشياء عقليا"	أكون مسؤولا " عن الأشياء	أكون هادئاً و حذر	تكون لدي مشاعر وردود أفعال قوية
5	اتعلم بواسطة	المشاعر	الممارسة	التأمل	التفكير
6	عندما اتعلم	انفتح على الخبرات	سقطت الفقرة	أحب تحليل	أود أن أجرب

				الأشياء بدقة	الأشياء
		التجريب الفعال			
7	عندما استمر بالتعلم أكون	شخصا" مراقبا	شخصا" فعالا"	شخصا" مدرك بالحس الباطني	شخصاً منطقيا
8	عندما اتعلم	أحب رؤية نتائج عملي	أحب الأفكار والنظريات	استثمر وقتي قبل العمل	اشعر وأشارك شخصيا" بالأشياء
9	أتعلم الأفضل عندما	اعتمد على ملاحظاتي	اعتمد على مشاعري	استطيع خوض الأشياء بنفسي	اعتمد على افكاري
10	عندما استمر بالتعلم أكون	شخص متحفظ وحذر	شخص متلقي	شخص جاد	شخص عقلاني
11	عندما اتعلم	أشارك الآخرين	أحب المتابعة	أقيم الاشياء	أحب أن أكون نشيطا"

12	أتعلم الأفضل عندما	احلل الأفكار	أكون متفهم ومنفتح	أكون حذر	أكون منفذا للافكار