دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

| | |
|---|---|
| العنوان: | التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وإسهامها النسبي فى الإنجاز الأكاديمي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية |
| المصدر: | المجلة المصرية للدراسات النفسية |
| الناشر: | الجمعية المصرية للدراسات النفسية |
| المؤلف الرئيسي: | الدسوقي، محمد غازي |
| المجلد/العدد: | مج23, ع80 |
| محكمة: | نعم |
| التاريخ الميلادي: | 2013 |
| الشهر: | يوليه |
| الصفحات: | 265 - 346 |
| رقم MD: | 1012096 |
| نوع المحتوى: | بحوث ومقالات |
| اللغة: | Arabic |
| قواعد المعلومات: | EduSearch |
| مواضيع: | الاستراتيجيات التعليمية، الإنجاز الأكاديمي، الطلاب الموهوبين، التعليم الثانوي، القدرات العقلية |
| رابط: | http://search.mandumah.com/Record/1012096 |

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

# التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وإسهامها النسبي في الإنجاز الأكاديمي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

د. محمد غازي الدسوقي
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

**ملخص البحث:**

تهتم المؤسسات التعليمية بتشكيل وبناء المتعلمين معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا واجتماعيًا، ويمثل الإنجاز الأكاديمي أحد جوانب هذا التشكيل، بالإضافة لكونه أحد مخرجات العملية التعليمية الذي يمكن من خلاله الحكم بطريقة مباشرة على المستوى الأكاديمي للمتعلم، ليس هذا فحسب؛ بل يعد أحد محكات الكشف عن الموهوبين. من هذا المنطلق هدف البحث الحالي إلى تعرف أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق فيما بينهم في تلك الأساليب والاستراتيجيات وفقًا لمتغيرات النوع والبيئة والتخصص الدراسي ومجال الموهبة. كما هدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبين الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين، وتبيان مدى تأثيرها وإسهامها النسبي في هذا الإنجاز الأكاديمي. وتكونت العينة من (١٦٥) طالبًا وطالبة من الموهوبين بمدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية، طُبق عليهم قائمة أساليب التفكير لـــ: Sternberg & Wagner, Zhang, (2007) تعريب: عصام الطيب (٢٠١١)، ومقياس أساليب التعلم لـــ: إلهام وقاد (٢٠٠٨)، واستبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning Questionnaire لـــ: Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009) (تعريب الباحث الحالي). وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات وجود بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تميز المتعلمين الموهوبين الذكور عن الإناث، والريفيين عن الحضريين، وذوي التخصص العلمي عن ذوي التخصص الأدبي، وذوي الموهبة الأدائية عن ذوي الموهبة الحس حركية وذوي الموهبة القيادية، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعض أساليب التفكير (مثل: التشريعي، والحكمي، والمحافظ) وأساليب التعلم (مثل: التكيفي، والتقاربي) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (مثل: تحديد الهدف، وإدارة الوقت، والتقويم الذاتي) والإنجاز الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن إسهام أسلوبي التفكير التشريعي والهرمي وأسلوب التعلم التباعدي واستراتيجيتي بنية البيئة وإدارة الوقت دون غيرها من أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الإنجاز الأكاديمي.

# التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وإسهامها النسبي في الإنجاز الأكاديمي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

د. محمد غازي الدسوقي
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

## مقدمة البحث:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل السلم التعليمي في حياة المتعلم الدراسية، حيث يتحدد على ضوئها مستقبله العملي والوظيفي في الحياة، ولهذا يجب أن يحظي المتعلمين في هذه المرحلة باهتمام التربويين والباحثين، لاسيما مع تزايد الطلب على التعليم الثانوي وما صاحبه من مشكلات ارتبطت بتزايد أعداد المتعلمين بالمدارس وتكدسهم في الفصول الدراسية، في الوقت الذي تعاني منه تلك المدارس من نقص الإمكانيات المادية والبشرية التي تكفل لهؤلاء المتعلمين تعليمًا جيدًا؛ بالإضافة لانصراف المعلمين للدروس الخصوصية دون الاهتمام بالعملية التعليمية داخل المدرسة. وقد أسهمت تلك المشكلات بشكل جوهري في تدني مستوى أداء بعض المتعلمين الذي حال دون استمرار تفوقهم الدراسي وإنجازهم الأكاديمي، أو تحويل مسارهم للتعليم الفني، وربما التسرب من التعليم في بعض الأحوال، ولهذا جاءت دعوة التربويين لضرورة إتاحة الفرص التعليمية للمتعلم بما يُمكّنه من تحسين قدراته ومهاراته لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

لقد أصبح الشغل الشاغل للمجتمعات المتقدمة اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتعمل جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة للكشف عنهم في شتى مجالات المعرفة ورعايتهم بما يسمح لهم بالانطلاق في آفاق الاكتشافات العلمية والإبداعات الفنية والأدبية، في الوقت الذي بات ملحًا أن تتجه الدول النامية لزيادة الاهتمام بهذه الفئة لكونها طوق النجاة لمواجهة الكثير من المشكلات المجتمعية.

يعتقد الكثير من الناس أن الفرق بين الموهوب وغير الموهوب يعتمد إلى حد كبير على معامل الذكاء، لذلك فإن اهتمام الدراسات التي أجريت وفق هذا الاعتقاد ركزت في المقام الأول على القدرات العقلية للموهوبين، بينما لم تحظ بنفس الاهتمام خصائصهم التي تعكس قدرتهم على تطبيق هذا الذكاء في حياتهم اليومية والدراسية (Alborzi & Ostovar, 2007, p. 1076).

يعد الإنجاز الأكاديمي أحد مظاهر الموهبة، وأولاه العلماء أهمية خاصة في نظرياتهم وبحوثهم، واعتبروه أحد محكات الحكم على الموهبة، ليس هذا فحسب؛ بل إن مفاهيمهم للموهبة تضمنته كأحد أبعادها؛ مثل مفهوم: Marland (1972)، واستخدمت اختباراته ضمن الأدوات المستخدمة في قياس الموهبة.

أشارت (Zhang, 2004b, p. 351) إلى أنه إذا كانت القدرات العقلية تعد منبئًا جيدًا بالإنجاز الأكاديمي؛ فإن ثمة عوامل أخرى تلعب دورًا مهمًا فيه، من هذه العوامل: أساليب التفكير. في هذا السياق؛ ألمحت (Sternberg, & Grigorenko 1993, p. 123) إلى أنه وفقًا لمنحى القدرات العقلية في دراسة الموهوبين؛ فإن هناك تباينًا جوهريًا بين المتعلمين ربما يعود لتنوع أساليب التفكير فيما بينهم. بل إن نجاح المتعلم الأكاديمي أو فشله قد يعزو إلى سوء الانسجام بين طرق التدريس المتبعة وبين الأساليب التي يفكر بها المتعلم أكثر من كونه يعزى إلى قدراته. وحمّل المعلم مسئولية التدريس للمتعلمين بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم(عصام الجبة، ٢٠١٢، ص١٢٠)؛ وذلك لأن معرفة المعلم لأساليب تفكير المتعلمين سوف تُمكّنه من تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة التي تتوافق مع قدراتهم العقلية؛ بما يساعد في رفع مستوى إنجازهم الأكاديمي(عصام الطيب، ٢٠١١، ص ٣٥٦).

أشار Sternberg, (1997) إلى أنه بعد عدة عقودة من التنظير والبحث في الأساليب؛ فإن أغلب المسميات تم التسليم بها والاتفاق عليها وهي: الأساليب المعرفية cognitive style، وأساليب التعلم learning style، وأساليب التفكير thinking style، كما اتفق معظم الباحثين على استخدام أساليب التعلم لتصف أساليب المتعلمين المعرفية وأساليب تعلمهم وأساليب تفكيرهم(In: Zhang, 2004, p. 233). ويري علماء النفس أن أفضل طريقة لتيسير تعلم المتعلمين تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية من خلال التركيز علي أساليب التفكير وأساليب التعلم(Cano-Garcia & Hewitte, 2000, p.413).

مع تعقد العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية وتزايد تحدياتها التي تقابل المتعلم؛ فإن عليه تبني أساليب واستراتيجيات معينة تُمكّنه من مواجهة تلك التحديات سعيًا وراء الإنجاز الأكاديمي وتحقيق الأهداف التي يبتغيها، وهي ما يطلق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مثل: مهارات جمع المعلومات والبحث في المصادر، ومهارات تنظيم الوقت الدراسي، وغيرها.

وأشار الباحثون إلى أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في العملية التعليمية؛ حيث توجد أدلة جوهرية تؤكد أن الإنجاز الأكاديمي يعتمد بشكل مباشر على قدرة المتعلم على التنظيم

الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية بما يناسب مطالب الموقف التعليمي، فالتعلم المنظم ذاتيًا يجمع بين كل من العوامل المعرفية والدافعية، لذلك أصبح هذا التعلم البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال، والتي تنطلق من فرضية أن فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٤).

لهذا؛ يجب ألا ينظر الباحثون التربويون إلى التعلم على أنه مجرد عملية اكتساب للمعلومات وحفظها واسترجاعها وقت الحاجة؛ بل عليهم الاهتمام بدراسة العوامل المؤثرة والمرتبطة بالإنجاز الأكاديمي لزيادته وتحسين كفاءة المتعلم للوصول إلى أفضل أداء.

**مشكلة البحث:**

تهتم المؤسسات التعليمية بتشكيل وبناء المتعلمين معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا واجتماعيًا، ويمثل الإنجاز الأكاديمي أحد جوانب هذا التشكيل، بالإضافة لكونه أحد مخرجات العملية التعليمية الذي يمكن من خلاله الحكم بطريقة مباشرة على المستوى المعرفي للمتعلم، ليس هذا فحسب؛ بل يعد أحد محكات الكشف عن الموهوبين.

وتعد الموهبة مطلبًا تنمويًا تعتمد عليه التنشئة التربوية والاجتماعية؛ فهو ركيزة أساسية للتحفيز والتميز، وأداة يمكن تطويعها لحل المشكلات والأزمات. لهذا تُحتِّم رعاية الموهوبين توفير كل ما يمكن أن يُسهم في زيادة إنجازهم الأكاديمي ورفع كفاءة أدائهم وتفوقهم، استعدادًا لاستثمار طاقاتهم الفكرية والمهارية بما يناسب الخطط التنموية، ولما يمكن أن تقدمه هذه الفئة لخدمة المجتمع(حياة العمري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ص١٥٥).

من هذا المنطلق؛ نظر بعض الباحثين للموهبة الأكاديمية على أنها ارتفاع في معدل الدرجات التي يحصل عليها المتعلم(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص٣٠) أو تحقيقه لإنجاز أكاديمي يميزه عن أقرانه العاديين.

حظى الإنجاز الأكاديمي بأهمية بالغة في الأوساط التعليمية لاسيما تلك المهتمة بالموهوب واكتشافه ورعايته؛ لما يعكسه ذلك من معرفة لقدرات المتعلم الموهوب واستعداداته، كذلك جودة العملية التعليمية بالمؤسسة وأنشطتها وبرامجها الإثرائية المقدمة للموهوبين. واهتم الباحثون بمعرفة العوامل التي تؤثر في إنجاز المتعلم الأكاديمي بمختلف المراحل التعليمية، وأجريت دراسات عديدة لمعرفة العلاقة بينه وبعض المتغيرات الأخرى كالذكاء والدافعية وأنماط التعلم وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم ومهاراته. إذ تؤدي هذه المتغيرات دورًا مهمًا في نجاح المتعلم في المواقف التعليمية المرتبطة بالمقررات الدراسية، كما يتوقف عليها مستوى تقدمه

وإنجازه الأكاديمي، وتساعد على الانتقال من عملية التلقين السائدة في مراحل التعليم إلى ممارسة تلك المهارات والاستراتيجيات (محمد المصري، ٢٠٠٩، ص٣٤٢).

لهذه الأهمية التي حظي بها الإنجاز الأكاديمي ما دعا الباحثون إلى الكشف عن العوامل المسهمة فيه؛ حيث توصلت الأدبيات إلى أن "أساليب التفكير" أحد محددات الإنجاز الأكاديمي للمتعلم؛ على سبيل المثال: أشارت نتائج دراسات: Zhang, 2004; Cano-Garcia & Hughes, (2000)؛ والسيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٧)؛ وجليلة مرسي (٢٠١٠)؛ وعصام الطيب (٢٠١١) إلى أن أساليب التفكير تعد منبئًا جيدًا بالإنجاز الأكاديمي، وأن هناك علاقة إيجابية فيما بينهما. وكشفت نتائج الدراستين التي قام بهما(Sternberg & Grigorenko, 1993; 1997) لبحث هذه العلاقة لدى الموهوبين عن ارتباط بعض هذه الأساليب بنجاحهم في المهام الأكاديمية، بينما كان بعضها مرتبطًا بشكل سلبي بتلك المهام، كما بيَّنت إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين من خلال معرفة أساليب تفكيرهم. وأشار (Alborzi & Ostovar, 2007, p. 1078) إلى أنه قد تبين من فحصهما للبحوث التي أجريت حول أساليب التفكير لدى الموهوبين أنها كانت نادرة.

في هذا السياق؛ اتفق علماء النفس على أن الدارسين يتعلمون بأساليب متباينة؛ فمنهم الكلي في تفكيره، أو التحليلي، أو من يطبق أساليب تفكير مركبة في التعلم، ومنهم من يلجأ لأساليب تفكير بسيطة. وبيَّن بعض الباحثين أن من المتعلمين من يتعلم أفضل من خلال المحاضرة، بينما يتعلم آخرون من خلال قراءة نفس الموضوعات، ومنهم من يتعلم أفضل من خلال المشاريع المستقلة. وتكمن هذه الفروق في مفهوم أساليب التفكير؛ ولذا ففهم المعلم لأساليب تفكير المتعلمين يساعده في تنويع طرق التعليم لتعظيم نواتج التعلم لديهم (جابر عيسى، وربيع رشوان، ٢٠١١، ص٢٣٢). وأكد (Sternberg, 2004) أن أساليب التفكير التي يتبعها الفرد في حياته تساعده في اتخاذ قراراته وحل مشكلاته، وتفسر تدني مستوى أدائه عند ممارسته لأي عمل، فالمتعلم الذي يُظن أنه غير كفء قد لا يكون كذلك بسبب نقص قدراته العقلية، وإنما بسبب عدم تطابق أساليب تفكيره مع أساليب تعلمه التي يتبعها في المواقف الجديدة (في: جليلة مرسي، ٢٠١٠، ص ١٦٦).

يعد الاهتمام بالكشف عن أساليب التعلم أحد المداخل التي تساعد المعلم على اختيار أفضل الاستراتيجيات التي يستخدمها لتوصيل المادة العلمية وانتقاء وسائل التقويم المناسبة. ولهذا يرى بعض الباحثين أن أسلوب الفرد في التعلم يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة، وأن المتعلم كثيرًا ما يتخذ قرارات تتصل بخبراته الشخصية والاجتماعية والتربوية، وعندما يواجه مواقف

ومشكلات تؤثر في قدرته على النجاح اجتماعيًا أو عقليًا؛ فإنه يتبنى أساليبًا متنوعة للتعامل مع هذه المشكلات (إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٢). كما يرتبط أسلوب تفكيره في تناول القضايا والمشكلات بأسلوبه المفضل في التعلم، فالفرد يكتسب التفكير في حياته بشكل مميز، ويتسم بنوع من الاستقرار والثبات؛ مما ينعكس على أسلوب تعلمه، وأثبتت نتائج دراستي (Cano-Garcia & Hughes, 2000; Betoret, 2007) أن احتفاظ المتعلم بالمعلومات لفترات طويلة وقدرته على تطبيقها بطريقة فاعلة وتكوين اتجاهات أكثر إيجابية تجاه المقرر يتأثر كثيرًا بمدى الاتفاق بين طرق التدريس وأساليب تعلمه. فكما أشار بعض الباحثين؛ فإن المتعلم يمتلك مدى واسعًا من تفضيلات أساليب التعلم، وكلما تم التعرف على هذه التفضيلات بطريقة أكثر عمقًا أمكن تخطيط ومراقبة وتعديل البرنامج الدراسي ليتوافق مع احتياجاته(جابر عيسى، وربيع رشوان، ٢٠١١، ص٢٣٢).

بيَّنت أغلب نتائج بحوث الفقه السيكولوجي أن أساليب التعلم تؤثر بشكل فاعل في عملية التعلم واكتساب المعلومات (Zhang, 2004a, p. 234)، وأنه عندما يتم اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية على أساس أسلوب التعلم المفضل لدى المتعلم؛ فإن ذلك يؤدي إلى زيادة مستواه الأكاديمي واتجاهاته الإيجابية نحو المدرسة، كما سيؤدي إلى استمتاعه بعملية التعلم بدرجة أكبر فيما لو تم التدريس له بدون مراعاة أساليب تعلمه(عصام الطيب، ٢٠١١، ص٣٧٢)، وأنه كلما كانت أساليب التدريس التي يتم الاستعانة بها أكثر ملاءمة لأساليب التعلم الخاصة بالمتعلم كلما تحسنت النتائج من العملية التعليمية، وزاد مستوى الإنجاز الأكاديمي لديه(فاطمة الحارثي، ٢٠١٢، ص٢).

أشار العديد من الباحثين إلى أن أساليب التعلم التي يستخدمها المتعلم داخل المدرسة تمثل عنصرًا مهمًا في تحديد قدرته على التفوق الأكاديمي باعتباره المؤشر النهائي لأدائه(عصام الطيب، ٢٠١١، ص٣٥٧)؛ حيث إن نجاح المتعلم لا يعتمد فقط على مقدار ما يمتلكه من معارف، ولا بمستوى قدراته العقلية، وإنما يعتمد جنبًا إلى جنب على ما يفضله من أساليب تعلم وما يستخدمه من أساليب تفكير تلبي متطلباته الدراسية، بالإضافة لما يوظفه من استراتيجيات لتنظيم عملية تعلمه.

مع تزايد الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا في أعقاب التحول في علم النفس من التوجه السلوكي إلى التوجه المعرفي (Chen, 2002, p.11)؛ فإن النظرة للمتعلم لم تعد تركز على أنه متلق للمعلومات فحسب؛ بل يمتلك المهارة في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وربطها بالمعرفة السابقة؛ مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارًا لديه. ويؤكد بعض التربويين على أن

المتعلم يمارس نشاطًا عقليًا أثناء التعلم المنظم ذاتيًا أكثر من أن كونه مستقبلاً للمعلومات (محمد رزق، ٢٠٠٩، ص٥).

يعد التنظيم الذاتي للتعلم مكونًا مهمًا في سلوك حل المشكلات والإنجاز الأكاديمي، كما أنه يؤدي دورًا كبيرًا في تكامل المعرفة واكتساب المهارات، ووضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات والمعالجات التعليمية الفعالة، وإعادة صياغة المشكلات المطروحة، لذا فإن ما يعرفه المتعلم عن كيفية حدوث عملية التعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (محسن عبد النبي، ٢٠١٠، ص٤١٥).

وعكست نتائج بحوث الفقه السيكولوجي أن أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا يتميزون باختلاف طرق تعلمهم اختلافًا جوهريًا عن أقرانهم في اختيارهم وتطبيقهم لاستراتيجيات التعلم(عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ص١٢١). وبيَّنت نتائج دراسة محمد المصري (٢٠٠٩) وجود علاقة بين هذه الاستراتيجيات وبين الإنجاز الأكاديمي. وكشفت نتائج دراسات: Zimmerman, Goldston & Gadzella, (1977); Zimmerman & Martinez, (1986); Lindner & Harris, (1992); Cobb (2003); Isaacson & Fujita, (2006); Gynnilda, & Myrhaug, (2008)؛ إبراهيم أحمد (٢٠٠٧)؛ سالم الغرايبة (٢٠٠٩) عن وجود علاقة قوية بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفوق الأكاديمي(في: حياة العمري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ص١٥٩). في المقابل؛ أشارت نتائج دراستي Goodpasture, Lindner & Thomas, (2007)؛ وكمال عطية (٢٠٠٠) إلى عدم وجود علاقة بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفوق الأكاديمي(في: محمد المصري، ٢٠٠٩، ص٣٤٢). وكشفت إحدى الدراسات التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية أن الطلاب الذين لديهم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا حققوا مستويات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الذين لا يمتلكون تلك المهارات؛ بما يعكس الدور الذي يمكن أن تقوم به تلك المهارات في النجاح أو الفشل الأكاديمي(Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, p.7).

من هنا لاقت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا قبولاً بين التربويين باعتبارها أحد العوامل المسهمة في التفوق الدراسي، وتنوعت تبعًا لذلك الدراسات التي ركزت على العلاقة الإيجابية بين استخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات وبين تفوقه الأكاديمي.

المستقرئ لأدبيات الفقه السيكولوجي في أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يتضح له أن أغلب هذه البحوث تناولت تلك المتغيرات في علاقتها بكيفية تعلم طلاب المرحلة الجامعية دون الاهتمام بمراحل التعليم قبل الجامعي؛ لا سيما المرحلة الثانوية. ليس

هذا فحسب؛ بل إن دراسة تلك المتغيرات لدى الموهوبين لم تحظ بنفس الاهتمام الذي حظي به العاديين، على الرغم من الدور الفاعل الذي يلعبه الموهوب في الحياة المجتمعية في المستقبل. فمن خلال الكشف عن بعض أساليب التفكير لدى المتعلمين الموهوبين وأساليب تعلمهم واستراتيجياتهم المعرفية في التنظيم الذاتي لعملية تعلمهم يمكن تطوير أساليب وطرق التدريس التي من شأنها الإسهام في تنمية مستواهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، كما تساعدهم على الانتقال من عملية التلقين السائدة في مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي إلى ممارسة تلك المهارات والاستراتيجيات وإتقانها باعتبارها احدى العوامل المهمة في عملية التعلم والنجاح المهني في المستقبل. وقد انحصرت معظم نتائج تلك الدراسات في تعرف تأثير أحد هذه المتغيرات على الإنجاز الأكاديمي، خاصة أن تلك النتائج أظهرت ارتباط هذه المتغيرات بإنجاز المتعلمين العاديين الأكاديمي، ليس هذا فحسب؛ بل إن تلك الدراسات قد تباينت في نتائجها حول اختلاف أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لعدد من المتغيرات كالنوع والموطن والتخصص الدراسي ومجالات الموهبة المختلفة، مثل دراسات:Grigorenko & Stemberg, 1993؛ رمضان محمد ٢٠٠١؛ Zhang, 2004؛ ربيع رشوان، ٢٠٠٥؛ خديجة أحمد، ٢٠٠٦؛ السيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٧؛ إلهام وقاد، ٢٠٠٨؛ Tang & Neber, 2008؛ محمد القضاة وهاني مقدادي، ٢٠٠٩؛ محمد المصري، ٢٠٠٩؛ محمد رزق، ٢٠٠٩؛ إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠؛ عصام الطيب، ٢٠١١؛ فاطمة الحارثي، ٢٠١٢، لهذا سعى البحث الحالي لسد الثغرة القائمة في تلك الأدبيات حول التأثير المشترك لأساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين الموهوبين والكشف عن تباينها في ضوء المتغيرات السابقة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل يوجد اختلاف في أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وفقًا لمتغيرات النوع والبيئة والتخصص الدراسي ومجالات الموهبة التالية (الفنون البصرية الأدائية، والقدرة الحس حركية، والقدرة على القيادة)؟
٢. هل توجد علاقات ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كمتغيرات مستقلة وبين الإنجاز الأكاديمي للموهوبين عينة البحث كمتغير تابع؟
٣. هل يوجد تفاعل دال بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تأثيرهم المشترك على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين عينة البحث؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين من خلال أساليب التفكير وأساليب التعلم

واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؟ وما الإسهام النسبي لكل منها في التنبؤ به؟

**أهداف البحث:**

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

١. تعرف أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المميزة للمتعلمين الموهوبين وفقًا لبعض المتغيرات الديمجرافية ومجال الموهبة، والكشف عن الفروق بينهم في تلك المتغيرات بالمرحلة الثانوية إن وجدت.
٢. الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبين الإنجاز الأكاديمي.
٣. تبيان مدى تأثر الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية بكل من أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتحديد الإسهام النسبي لكل منها في الإنجاز الأكاديمي.

**أهمية البحث:**

تحددت أهمية البحث في جانبين هما: الجانب النظري؛ والذي يقدم مزيدًا من المعلومات والمعارف المرتبطة بمتغيرات: أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتي تثري البناء النظري لتلك المتغيرات التي كشفت عنها نتائج البحث، ويمكن للباحثين الاستفادة منها في بناء أطرهم النظرية وبحوثهم المستقبلية، كما أن نتائج البحث عرضت لبعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين. ليس هذا فحسب؛ بل إنها تقدم دعمًا إمبيريقيًا للنظريات والنماذج العلمية التي تناولت متغيرات: أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بما يعكس صلاحية بنيتها النظرية للتطبيق في البيئة العربية، بالإضافة لربطها بفئة الموهوبين التي حظيت باهتمام قليل في البحوث التي تناولت تلك المتغيرات. وتتضح أهمية البحث كذلك في تناوله للتأثير المشترك للمتغيرات الثلاثة على الإنجاز الأكاديمي؛ حيث إنه في حدود ما طالعه الباحث من دراسات، لم تتناول أية دراسة منها المتغيرات الثلاثة مجتمعة في علاقتها بالإنجاز الأكاديمي. أما أهمية البحث في الجانب التطبيقي؛ فتتعلق بما قدمته النتائج من دعم إمبيريقي لأدوات البحث يؤكد صلاحيتها للاستخدام على عينة الموهوبين، كما قدم البحث مقياسًا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا -قام الباحث بتعريبه- يمكن الاستعانة به في الدراسات المستقبلية. بالإضافة إلى إمكانية استفادة المعنيين من القيادات التربوية والمعنيين بتنشئة ورعاية الموهوبين بنتائج البحث في تطوير المناهج الدراسية واستحداث

أساليب وطرق تدريسية من شأنها تنمية أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم.

**مصطلحات البحث:**

١. أساليب التفكير Thinking Styles:

عرّفها Sternberg, (1997) بأنها: "الطريقة التي يفضلها الفرد في التفكير ويوظف بها قدراته ويستخدمها في إدارة وضبط أنشطة حياته اليومية" (In: Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008, p.486)، وتبنى البحث الحالي هذا المفهوم لتناوله أساليب التفكير وفقًا لنظرية السيطرة العقلية الذاتية Sternberg's Theory of Mental Self-Government, (1997). وتقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المتعلم من أدائه على عبارات الأساليب الثلاث عشرة المتضمنة بالقائمة المعدلة Thinking Styles Inventory (Revised II) التي أعدها Sternberg, Wagner & Zhang, (2007) (تعريب وتقنين: عصام الطيب، ٢٠١١).

٢. أساليب التعلم Learning Style:

عرّفها Kolb, (1984) بأنها: "الطريقة التي يستخدمها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم" (في: إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص١٤). وتبنى البحث الحالي هذا المفهوم لتناوله أساليب التعلم وفقًا لنموذج Kolb's Learning Style Model, (1984). وتقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المتعلم من أدائه على عبارات الأساليب الأربعة المتضمنة بالقائمة التي أعدتها إلهام وقاد (٢٠٠٨) على ضوء هذا النموذج.

٣. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning Strategies:

عرّفتها(Barnard, Lan, & Paton, 2010, p. 62) بأنها: " السلوكيات النشطة والإرادية التي يقوم بها الفرد لتحقيق تعلمه، والتي تشمل: تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واستراتيجيات المهمة، وبنية البيئة التعليمية، وطلب المساعدة من الآخرين". وتبنى البحث الحالي هذا المفهوم لتناوله استراتيجيات التعلم وفقًا للمنحى الاجتماعي المعرفي Social Cognitive Perspective الذي قاده (Bandura, 1986; Schunk, 2001; Zimmerman, 1990)، وتقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المتعلم من أدائه على عبارات الاستراتيجيات الست المتضمنة بالقائمة التي أعدتها Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009) على ضوء هذا المنحى (تعريب: الباحث الحالي).

٤. الموهوبون Gifted:

عرّف Marland, (1972) الموهوبون بأنهم: "أولئك الأفراد الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيًا على أنهم يتمتعون بقدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعًا من الأداء فيه، وهي مجالات: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والتفكير الابتكاري، والقدرة على القيادة، والقدرة الحس حركية، والفنون البصرية أو الأدائية" (في: عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص٢٩). وتبنى البحث الحالي هذا المفهوم؛ حيث تم انتقاء المتعلمين الموهوبين وفقًا لترشيحات المعلمين والأقران، ثم مطابقة ذلك مع تقرير الطالب عن نفسه. واقتصر البحث الحالي على مجالات الموهبة الثلاثة التالية (القدرة على القيادة، والقدرة الحس حركية، والفنون البصرية الأدائية)، حيث تُعرّف القدرة على القيادة بأنها: "قدرة الفرد على توجيه الآخرين أو الجماعة نحو اتخاذ قرار معين، وتوظيف مهارات العمل مع الجماعة بشكل جيد، والأخذ بزمام الأمور، والميل للتفاوض حتى في المواقف الصعبة"، وهم الطلاب الذين يمتلكون مهارات القيادة وفقًا لترشيحات المعلمين والأقران. وتُعرّف القدرة الحس حركية بأنها: "القدرات والمهارات الحركية والجسمية التي يتمتع بها الفرد وقدرته على الأداء الحركي الدقيق والسريع وامتلاكه لمستوى مرتفع من اللياقة البدنية والمرونة الحركية"، وهم الموهوبون رياضيًا وفقًا لترشيحات المعلمين والأقران. وتُعرّف الفنون البصرية الأدائية بأنها: "قدرة الفرد على تحقيق مستوى غير عادي من الأداء في مجال تعبيري أو أكثر في الفنون البصرية كالتصوير والرسم والنحت والخط والشعر والنثر والتمثيل والغناء والموسيقى وغيرها"، وهم الطلاب الموهوبون أدائيًا وفقًا لترشيحات المعلمين والأقران(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص ص ٤٥- ٤٧).

٥. الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement:

عرّفته فاطمة فرير (١٩٩٥) بأنه: الإنجاز في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدرًا بالدرجات طبقًا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب المتعلمين لما تعلموه من خبرات"(في: إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٢)، وتبنى البحث الحالي هذا المفهوم؛ حيث تم الرجوع لمجموع الدرجات التي حصل عليها المتعلم في الاختبار النهائي بالصف الأول الثانوي (Betoret, 2007, p.226).

## الإطار النظري

### أولاً أساليب التفكير Thinking Style:

حظي موضوع أساليب التفكير منذ طرحه (Sternberg, 1988) باهتمام باحثي علم النفس في العديد من المجتمعات، حتى أنه في الوطن العربي؛ ما من مجلة علمية ولا مؤسسة جامعية تربوية إلا وبها دراسة أو بحث على الأقل حول أساليب التفكير. وقد زاد الاهتمام حديثًا من قبل علماء النفس المعرفي بأساليب التفكير لدى المعلمين والمتعلمين؛ حيث أشار الباحثون لإمكانية تطبيقها في عمليات التعليم والتعلم (Betoret, 2007, p.219).

توصل Rayner & Riding, (1997); Grigorenko & Sternberg, (1997) من تحليلهم لنتائج العديد من الدراسات التي تناولت الخصائص العقلية للأفراد إلى ثلاثة مناحٍ في الأساليب تتعلق بالمعرفة والشخصية والنشاط (Cano & Hughes, 2000, p. 414; Zhang, 2004, p.352; Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008, p.486):

١. المنحى المرتكز على المعرفة (١٩٤٠-١٩٧٠): ويركز على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، وتقاس باختبارات الأداء الأقصى، وهو ما يعرف بالأساليب المعرفية.
٢. المنحى المرتكز على الشخصية (١٩٧٠-١٩٩٠): ويعتمد على السمات الشخصية للأفراد، وتقاس باختبارات الأداء المميز، وهو ما يعرف بالأنماط النفسية.
٣. المنحى المرتكز على النشاط أو التعلم (ما بعد ١٩٩٠): ويرتكز على الأساليب في علاقتها بالأنشطة المتنوعة، وينظر أصحاب هذا المنحى إلى الأساليب باعتبارها متغيرات وسيطة بين المعرفة والشخصية، وتنقسم إلى: العمليات، والأداء، والمهارات المعرفية، وتنعكس في أساليب: التعلم والتفكير والتدريس.

ينظر بعض الباحثين إلى أساليب التفكير باعتبارها فئة من سمات الشخصية؛ حيث إن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في استخدام قدراته وليس القدرة في حد ذاتها، إلا أن نتائج الدراسات التي ربطت بين أساليب التفكير وسمات الشخصية لم تؤيد هذا الافتراض؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين المتغيرين منخفضة، وفي كثير من الأحيان لم تكن دالة؛ مما يشير إلى وجود قدر من التداخل بينهما، لكن ذلك لا يبرهن على أن أساليب التفكير فئة فرعية من سمات الشخصية(محمد حبشي، وحسن عابدين، ٢٠١٠، ص٤٧٩).

ويرى آخرون مثل: (Sternberg, 1997; Grigorenko & Sternberg, 1997; Zhang & Sternberg, 1998; 2000; Armstrong, 2000; Cano-Garcia & Hughes,

(Zhang, 2000 2000) أن هذه الأساليب تتعلق بالأداء، وتختلف عن القدرات ولا ترتبط بها، لكنها طرق مفضلة لدى الفرد في استخدام واحدة أو أكثر من هذه القدرات (In: Fer, 2005, p. 56).

في هذا السياق؛ أشار(Sternberg, 1994, 1997) أن أساليب التفكير تتوسط الذكاء والشخصية، والافتراض الرئيس الذي أقامه هو أن طريقة استخدام الأفراد لقدراتهم يجب أن تماثل أساليب تفكيرهم(In: Zhang & Sternberg, 2000, p. 470) . فالأفراد وفقًا لنظرية "السيطرة العقلية الذاتية" في حاجة إلى قيادة وإدارة جميع أنشطتهم، وطرق القيادة في هذه الحالة هي أساليب التفكير(Betoret, 2007, p.219). ووفقًا لنظرية (Harrison & Bramson, 1982) فإنها تعني: الطرق التي يتبعها الفرد في توجيه خبراته وذكائه لاتخاذ قراراته وحل مشكلاته بصورة تميزه عن الآخرين"، وتتضمن خمسة أساليب: المثالي، والتحليلي، والعملي، والواقعي، والتركيبي(جليلة مرسي،٢٠١٠، ص١٧٠)، كما تنسحب تلك الأساليب على المواقف والمشكلات العقلية باعتبارها أكثر استقرارًا وعمومية لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجته للمعلومات(عصام الجبة، ٢٠١٢، ص١٢٩).

وكشفت النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة أجريت على مجموعات ثقافية متنوعة عن وجود ثلاثة أنماط عكست العلاقة بين أساليب التفكير وبعض سمات الشخصية، ففي النمط الأول أظهرت النتائج ارتباط أساليب التفكير إيجابيًا مع السمات التي يعتقد أنها إيجابية؛ مثل: تقدير الذات المرتفع، والمعالجة العميقة للمعلومات، ومستوى النمو المعرفي المرتفع. أما النمط الثاني فارتبط إيجابيًا مع السمات التي ينظر إليها على أنها خصائص سلبية؛ مثل: تقدير الذات المنخفض، والمعالجة السطحية للمعلومات، ومستوى النمو المعرفي المنخفض. أما النمط الثالث فيتنبأ بالسمات التي تتعلق بالتفكير النقدي(Alborzi & Ostovar, 2007, p.1077).

**أهمية أساليب التفكير في الإنجاز الأكاديمي:**

أشار بعض الباحثين إلى أنه في ظل الاعتماد على المعلومات والمعارف المقدمة للطالب من خلال الدروس الخصوصية، وتدفقها من خلال وسائل المعرفة المتعددة والمتنوعة، وارتفاع كثافة الفصول، وتراجع الدور المهني للمعلم، وتدني النشاط المعرفي الذاتي للطالب، تزايدت الحاجة إلى فهم أساليب تفكير الأفراد؛ فهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين المعلم والمتعلمين لدورهم(إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٢).

نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير باعتباره من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية(عصام الطيب، ٢٠٠٤، ص٤١). لهذا بيَّن (Sternberg & Grigorenko, 1997, p.295) أنه إذا كانت الاستعدادات العقلية واختباراتها التقليدية تؤثر في نجاح المتعلمين في الدراسة؛ فإن تأثيرها يكون قليلاً، وأنه يمكن تفسير الجزء الأكبر من هذا التأثير إلى أساليب التفكير؛ فقد يكون الأفراد متماثلين من الناحية العقلية في استعداداتهم، ومع ذلك يكون لديهم أساليب تفكير متباينة ومختلفة.

وتكمن أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمية في كونها محددًا أساسيًا لإستراتيجات التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الفصل الدراسي، ولأساليب التعلم التي يوظفها المتعلم في تعامله مع المعلومات والمعارف والمهارات التي يكتسبها من المدرسة. في هذا السياق؛ أشارت دراسة(Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008, p.493) إلى أن المتعلمين يمكنهم أن يتعلموا ويفكروا بأساليب مختلفة، وأن التدريس بطرق تعكس الفروق الفردية يمكن أن يُحسن عملية التعلم. وبيَّنت دراسات:(Sternberg, 1994; Zhang, 2004, 2005; Chen et al, 2011) أن أساليب التفكير لها أثر دال في مواقف التعلم المختلفة سواء تلك التي تتعلق بطريقة التدريس أو مهارات الاستذكار أو أساليب التقويم أو أساليب التعلم التي يستخدمها المتعلمين في المدرسة أو خارجها.(في: عصام الطيب، ٢٠١١، ص ٣٥٥).

لهذا ألمح الباحثون إلى أن عدم اهتمام المدارس بتحديد أساليب التفكير التي يكتسبها التلاميذ قد يؤدي إلى إكسابهم أنماطًا مختلفة من الأساليب الخاطئة التي تقودهم خلال ممارسة الأنشطة إلى نتائج غير جيدة؛ مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة وقبولها كما هي دون بحث أو تمحيص، أو تكرار ما يقوله المعلم دون وعي أو فهم، والانقياد للعواطف، والهروب من مواجهة المشكلات(إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٥).

وأشارت (Zhang, 2004, p.351) إلى أنه إذا كان مستوى قدرة المتعلم تم تمييزها باعتبارها أحد المنبئات الجيدة في الإنجاز الأكاديمي؛ فإنها ليست فقط هي المنبئة بشكل كامل بالإنجاز الأكاديمي، بل إن هناك عوامل أخرى تلعب دورًا مهمًا في التنبؤ به.

في هذا السياق؛ اهتم الباحثون بمعرفة مدى إسهام أساليب التفكير في إنجاز المتعلمين الأكاديمي؛ حيث فسرت بعض النظريات الفروق الفردية بين المتعلمين في الإنجاز الأكاديمي والتي تكمن وراء تفسير قدراتهم. وقد كانت هناك بعض المحاولات التي سعت لتعرف ذلك، منها ما قام به (Stemberg & Grigorenko, 1993;1997) عندما تناولا تلك الإسهامات لدى المتعلمين

الموهوبين، وقد وجد الباحثان أن بعض الأساليب ارتبطت بنجاح المتعلمين في المهام الأكاديمية، بينما كان بعضها ذو ارتباط سلبي بهذه المهام.

وأشار(Alborzi & Ostovar, 2007, p.1077) إلى أن البحث في دراسة أساليب التفكير لدى المتعلمين الموهوبين كان قليلاً، وأنه لو كان اهتمام البحوث في أساليب التفكير قد تناول الفروق بين المتعلمين الموهوبين وغير الموهوبين لأمكن التوصل إلى إطار عمل موحد لتعريف الموهبة بالمدارس.

بعد مرور ما يقرب من عقدين على طرح Stemberg & Grigorenko, (1993) لأساليب التفكير في قدرتها على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي؛ فإن القضية الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها هي: كيف تسهم أساليب التفكير في الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين؟

**النماذج المفسرة لأساليب التفكير:**

ظهرت بعض النماذج النظرية المفسرة لأساليب التفكير خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين. واختلفت تلك النماذج في تفسيرها لهذه الأساليب باختلاف أصحابها، وباختلاف المحتوى الذي تضمنته والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه وتفسيره(عصام الطيب، ٢٠٠٤، ص٤٩)، إلا أن القليل منها هو الذي تمتع بدعم نظري وإمبيريقي، وأشهر هذه النماذج تلك التي قدَّمت تصورات عكست التكامل بين أساليب التفكير المختلفة. ومن أكثر النماذج التي كُتِب لها البقاء في أدبيات الفقه السيكولوجي: نموذج Harrison & Bramson , (1982)، ونموذج Stemberg, (1997)، وسوف نعرض لهما كما يلي:

١. **نموذج** Harrison & Bramson , (1982) (عصام الطيب، ٢٠٠٤؛ والسيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٧؛ وجليلة مرسي، ٢٠١٠):

يقوم هذا النموذج على طبيعة الارتباطات القائمة بين السلوك الفعلي الذي يقوم به الفرد وبين أساليب التفكير الكامنة وراء هذا السلوك، كما يفترض وجود خمسة أساليب يتعامل بها الفرد مع المعلومات المتاحة حول ما يواجهه من مشكلات ومواقف، ويُبني هذا التصنيف علي أساس السيطرة النصفية للمخ (الأيمن والأيسر). فكل منهما يختلف عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء (منطقي- غير منطقي)، ومحتواه (لفظي- تصوري). وينتج عن ذلك خمسة أساليب للتفكير هي:

أ- **الأسلوب التركيبي** Synthesitic Style: ويعتمد على خبرة المتعلم في تركيب الأفكار وتكوين علاقات جديدة بينها ليتوصل إلى حلول أفضل للمشكلات، ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذا

الأسلوب بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تمامًا عما يفعله الآخرون، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، ويعتبر التأمل هو العملية العقلية المفضلة لدى الفرد التركيبي، كما يتصف بالتحدي والمغامرة والنظرة التكاملية للأحداث، وتعتبر الجدلية هي الاستراتيجية الرئيسية لديه.

ب- **الأسلوب المثالي Idealistic Style**: ويعتمد على تبني وجهات نظر مختلفة حول موضوعات متعددة للتوصل إلى تحديد الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها والتي تلبي حاجات الفرد وتشبع دوافعه، وفيه يتصف الفرد باحترام وجهات النظر المختلفة، والميل إلي التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، وتمثل القيم الاجتماعية محور اهتمامه، وأنه يبذل أقصى ما يمكن لمراعاة المشاعر والانفعالات، كما يتصف بتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين ويميل للثقة بهم، ويعتبر التفتح هو العملية العقلية المفضلة لديه، كما يعتبر التفكير الاستيعابي هو الاستراتيجية الرئيسية المميزة للفرد المثالي.

جـ- **الأسلوب العملي Pragmatic Style**: ويقوم على النظر إلى المشكلات على أنها أمور تحتاج إلى سرعة الحل، كما يتميز برغبة المفكر في تجريب الحقائق للتأكد مما هو صحيح أو خاطئ، ويتصف الفرد ذو التفكير العملي بحرية التجريب وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل، والاستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي.

د- **الأسلوب التحليلي Analytic Style**: ويهتم بتنفيذ عناصر الموقف أو المشكلة، ويتصف الفرد ذو التفكير التحليلي بالتخطيط والعقلانية والتنظير والدقة والاستنتاج والمثابرة وجمع المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، ومواجهة المشكلات بحرص وطرق منهجية والاهتمام بالتفاصيل، وعدم المرونة والقابلية للتنبؤ، والاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق، والعملية العقلية المفضلة لديه هي النصح والإرشاد.

هـ- **الأسلوب الواقعي Realistic Style**: ويختلف هذا الأسلوب عن الأساليب السابقة في أنه يعتقد في صدق الحواس، ويتصف الفرد ذو التفكير الواقعي بالاعتماد علي الحواس والملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج الملموسة، ويرفض التفكير الواقعي النتائج التي يتوصل إليها عن طريق المنطق والأدلة العقلية لأنها قد تتعارض مع الحواس، ويعتبر الاكتشاف التجريبي هو الاستراتيجية الرئيسية المفضلة لديه.

٢. نموذج Stemberg, (1997):

ينطلق نموذج Stemberg, (1997) من فكرة أن الأفراد مثل الحكومات والمجتمعات، يفضلون استخدام مهاراتهم وتحكيم عمليات تفكيرهم في إدارة أنشطتهم اليومية، وتنظيم وحكم أنفسهم وعملياتهم العقلية، ويستخدمون التحكم العقلي الذاتي لتوضيح كيف يعمل العقل البشري. كما يشير إلى أن هناك طرقًا مختلفة في إدارة الأنشطة العقلية للإنسان تُعرف بأساليب التفكير (Fer, 2005, p. 56). بل يمكن فهم الشخصية القائمة على الأساليب من معلوماتنا عن الحكومات، فأنماط الحكومات لدينا في العالم ليست مجرد مصافة، بل هي تأملات خارجية تعكس الأساليب التي نحكم بها أنفسنا؛ حيث يمكن فهم الشخصية من حيث وظيفة الحكومات: التشريعية والتنفيذية والقضائية، وأشكالها، ومستوياتها، وأنماطها (Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008, p.499).

يعد هذا النموذج من أفضل النماذج التي تناولت أساليب التفكير؛ وذلك طبقًا للأعمال والبحوث التي أُجريت في إطاره؛ حيث صُنِّفت أساليب التفكير في ثلاثة أشكال هي: المعرفة، والشخصية، والأنشطة(Zhang, 2004, p. 352).

أساليب التفكير التي اقترحها(1997) Sternberg, تندرج تحت ثلاثة أنماط هي: النمط الأول؛ ويتضمن الأساليب التي تميل للتعامل مع الإبداع والتي تدل على مستويات أعلى من التعقيد المعرفي، ويشمل أساليب: (التشريعي، والحكمي، والهرمي، والعالمي، والليبرالي). ويتضمن النمط الثاني؛ الأساليب التي تشير للميل لصالح المستويات الأقل تعقيدًا معرفيًا؛ ويشمل أساليب: (التنفيذي، والمحلي، والملكي، والمحافظ، والفوضوي، والأقلي، والداخلي، والخارجي). أما النمط الثالث؛ فيتضمن الأساليب التي تُظهر خصائص كلا النمطين الأول والثاني، معتمدًا على الأساليب المطلوبة لمهام محددة، على سبيل المثال: يمكن للفرد استخدام الأسلوب الفوضوي للتعامل مع مهام مختلفة قد تظهر، لكن دون إغفال صورة الفرد المتكاملة للموضوع الأساسي. وفي المقابل؛ يمكن استخدام الأسلوب الفوضوي أيضًا لكن بطريقة بسيطة في التفكير، مثل: التعامل مع المهام التي قد تأتي دومًا بدون معرفة كيف تسهم في تحقيق أهدافها (Zhang, 2006, pp. 1178-1179).

تؤكد نتائج البحث الذي قام به Bernardo, Zhang, & Callueng (2002) على عينة من الطلاب الفلبينين أن معظم أساليب التفكير في هذا النموذج انقسمت إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة الأولى؛ وتتكون من الأساليب التي تولد الإبداع وتتطلب مستوى مرتفع من التعقيد، وتضم أساليب: الحكمي، والهرمي، والعالمي، والليبرالي، والتشريعي. والمجموعة الثانية وتتضمن

الأساليب التي تشير إلى النموذج المطابق للاستعداد، وتتطلب مستوى معرفي أقل تعقيدًا، وتضم أساليب: التنفيذي، والمحلي، والملكي، والمحافظ. والمجموعة الثالثة وتشمل الأساليب الأربعة التي لا تنتمي للنمط الأول أو النمط الثاني، ومع ذلك قد يظهر فيها بعض صفات أساليب كلا المجموعتين، وتضم أساليب: الفوضوي، والأقلي، والداخلي، والخارجي (In: Alborzi & Ostovar, 2007, p.1077).

تندرج هذه الأساليب الثلاث عشرة تحت خمس فئات هي: الشكل ويشمل (الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلي)، والوظيفة وتشمل(التشريعي، والتنفيذي، والحكمي)، والمستوي (العالمي، والمحلي)، والنزعة (الليبرالي، والمحافظ)، والمجال (الخارجي، والداخلي). ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمس (Zhang & Sternberg, 2000, p.474).

يمكن توضيح أساليب تفكير الأفراد وفقًا لهذا النموذج كما يلي ( Sternberg, & Zhang, 2004, 2006; Zhang & Sternberg, Grigorenko, 1993, 1997; Fer, 2005; 2000؛ وعصام الطيب، ٢٠٠٤؛ ومحمد ناصف، ٢٠٠٦؛ Betoret, 2007؛ والسيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٧؛Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008):

**أولاً – من حيث الوظيفة:**

١. الأسلوب التشريعي Legislative style: وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقًا، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف هذا الأسلوب مثل: كاتب، ومبتكر، وفنان، وأديب.

٢. الأسلوب التنفيذي Executive style: ويميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا لحل المشكلات، ويميلون إلي تطبيق القوانين وتنفيذها، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: محامي، ومدير، ورجل الدين.

٣. الأسلوب الحكمي Judicial style: وأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلي الحكم علي الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ويفضلون المهن المختلفة مثل: كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه.

ثانيًا – من حيث الشكل:

١. الأسلوب الملكي Monarchic style: ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ولديهم إدراك قليل نسبيًا بالأولويات والبدائل، ويفضلون الأعمال التجارية، وتقل لديهم القدرة علي التحليل والتفكير المنطقي.

٢. الأسلوب الهرمي Hierarchic style: ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلي عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية حسب أولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، وهم منظمون ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٣. الأسلوب الفوضوي Anarchic style: ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون بالحاجات والأهداف، ويعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، وهم عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع التي تكمن وراء سلوكهم، وهم مشوشون، ويكرهون النظام.

٤. الأسلوب الأقلي Oligarchic style: ويتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، وهم متوترون ومشوشون لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ثالثًا – من حيث المستوي:

١. الأسلوب العالمي Global style: ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيل التعامل مع القضايا والمفاهيم المجردة، والرغبة في التغيير والابتكار، وتبني المواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

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

رابعًا – من حيث المجال:

١. الأسلوب الخارجي External style: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلي الانبساط، والعمل في فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

٢. الأسلوب الداخلي Internal style: ويفضلون العمل بمفردهم، ويكون توجههم نحو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويستخدمون ذكاءهم في التعامل مع الأشياء وليس مع الآخرين.

خامسًا – من حيث النزعة:

١. الأسلوب الليبرالي Liberal style: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء

القوانين والإجراءات، والميل إلي الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

٢. الأسلوب المحافظ Conservation style: ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

يمكن النظر إلى نموذج Sternberg, (1997) على أنه نموذجًا يعكس الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه(إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٤٨). ويعد من النماذج الأكثر استخدامًا في العديد من الثقافات لا سيما الثقافة الغربية التي ينتمي إليها صاحب النموذج، كما حظي باهتمام العديد من الباحثين في الوطن العربي منذ بداياته وحتى الآن، وتتبع الباحثون العرب النموذج وتعديلات مؤلفه المستمرة، حتى أن العديد منهم مثل: عبد العال عجوة (١٩٩٨)، والسيد أبو هاشم (٢٠٠٧)، وعصام الطيب (٢٠١١)، قام بتعريب قوائم أساليب التفكير التي أعدها المؤلف وطورها المؤلف منذ عام ١٩٩١ وحتى عام ٢٠٠٧، وهي النسخة المعدلة الثانية التي أعدها المؤلف مع Wagner & Zhang, (2007). وهذه الأساليب التي تضمنها النموذج تعد من العوامل المؤثرة في الشخصية.

**ثانيًا أساليب التعلم Learning Style:**

تقوم الفكرة الأساسية لأساليب التعلم على أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الكيفية التي يتم من خلالها تلقي المعلومات، وعليه يمكن النظر لها باعتبارها السمات الشخصية المعرفية والوجدانية والسلوكيات التي تؤثر في قدرة المتعلم على تلقي المعلومات، والتفاعل مع البيئة التي تتم فيها عملية التعلم. لهذا؛ فإن المعرفة الخاصة بأساليب التعلم تكون ذات أهمية حقيقية؛ إذ تساعد المعلم في توجيه الممارسات التدريسية وفقًا لأساليب التعلم المفضلة(فاطمة الحارثي، ٢٠١٢، ص٢).

أسلوب التعلم عبارة عن مصطلح يستخدم بمفاهيم مختلفة؛ مثل: الأسلوب المعرفي، والنمط الحسي، ونتيجة لتعدد وجهات نظر الباحثين وتنوع توجهاتهم العلمية؛ فقد تعددت المفاهيم التي تناولت مصطلح "أساليب التعلم"؛ على سبيل المثال: عرّف Kolb, (2005) مفهوم أسلوب التعلم بأنه "الفروق الفردية في التعلم القائمة على تفضيل المتعلم باستخدام مراحل مختلفة من دائرة التعلم(في: أسامة الحازمي، ومحمد أبو الفتوح، وجمال جاهين، ٢٠١٢، ص١٧٢). وعرّفه السيد أبو هاشم (٢٠٠٠) بأنه "الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم"(في: إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٤٨)، وتناوله (Sternberg, 1997) باعتباره "الكيفية التي

يفضلها الفرد في التعلم"، ويقوم على افتراض وجود غايات وأهداف متنوعة لدى الفرد ومغايرة لغايات الآخرين أو مختلفة باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد (In: Cano-Garcia & Hewitte, 2000, p.415).

وجهت (إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٤٧) النظر إلى وجود اتفاق بين الباحثين على أن أساليب التعلم تعني: "الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، بالإضافة لوجود بعض الاختلافات في تفاصيل استخدام هذه الطرق؛ حيث يرى بعضهم أن هذه الأساليب يستخدمها المعلم، بينما يرى آخرون أن المتعلم هو من يستخدمها، إلا أنهم يتفقون فيما بينهم على أن هذه الطرق تعد استراتيجيات لمعالجة المعلومات سواء ارتبطت بالدافعية أو المجالين الوجداني والمعرفي، ويمكن ملاحظتها وقياسها ومعالجتها إحصائيًا، واستخدامها سواء كان موقف التعلم تجريبيًا أو في الدراسة العادية.

أشار(Cano-Garcia & Hughes, 2000, p.415) إلى أن من الصعب أن تجد مفهومًا واحدًا لأساليب التعلم؛ حيث إن كل باحث يقدم مفهومه الشخصي عنها؛ وذلك للأسباب التالية:

١) اهتمامهم عادة ما يكون ببعد واحد فقط من أبعاد عمليات التعلم.

٢) استخدامهم لأدوات مختلفة في القياس.

٣) بناء أفكارهم على تصورات نظرية متباينة.

ويمكن القول بأن أساليب التعلم تشير إلى الخصائص المعرفية والنفسية التي ترتبط بالكيفية التي يستقبل بها المتعلم بيئة التعلم واستجابته لها، وأن زيادة وعي المعلمين بالقدرات العقلية والفروق الفردية يسهم في تأكيد قناعتهم بأهمية تعرف أساليب تعلم المتعلمين وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم.

**أهمية أساليب التعلم في الإنجاز الأكاديمي:**

استخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، وتقوده في النهاية إلى اكتساب خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي والمهاري. وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعد وصفًا للعمليات التكيفية التي تجعل من الفرد مستجيبًا لمثيرات البيئة المتنوعة، بما يتلاءم مع خصائصه المعرفية والاجتماعية والجسمية(أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين،٢٠١٢، ص١٧٠).

وأشار العديد من الباحثين في علم النفس المعرفي، مثل: (Vermetten et al., 2002; Boyle et al., 2003; Fearing & Riley, 2005; Woeste & Barham, 2007) إلى أن وعي المعلمين بأساليب تعلم المتعلمين وإدراكهم لها يُمكِّنهم من فهم طبيعة الفروق الفردية بينهم وتفسير اختلافاتهم في الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تمثل عنصرًا مهمًا في تحديد قدرتهم على التفوق الأكاديمي باعتباره المؤشر النهائي لأدائهم (في: عصام الطيب، ٢٠١٠، ص ٣٣٩).

لعل وعي المعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية في المدارس بأساليب تعلم المتعلمين يسهم إلى حد بعيد في توظيف واستخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس جديدة ومتنوعة تُمكِّن المتعلم من استيعاب المعارف والمعلومات واكتساب المهارات التي تؤدي في النهاية إلى زيادة إنجازه الأكاديمي، ودعم توجهاته الإيجابية نحو المدرسة، وتمكينه من الاستمتاع بعملية التعلم بدرجة أكبر فيما لو تم التدريس له بدون مراعاة أساليب تعلمه.

بيَّن بعض الباحثين أن أساليب التعلم تعد بمثابة القوى التي تُمكِّن المتعلم من فهم المعلومات الصعبة والجديدة فهمًا كاملاً، كما أنها تساعد المعلمين على إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، وتُمكِّنهم من التعرف على المتعلم المبدع وكذلك التقليدي (عصام الطيب، ٢٠١١، ص ٣٥٩).

في هذا السياق؛ ألمح (أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين،٢٠١٢، ص١٧٢) إلى أن نتائج دراسات عديدة؛ مثل: (Arogon et al., 2002; Demirbas & Demirkan, 2007; Li et al., 2007, Neuhauser, 2002) أشارت إلى الأثر البالغ لأساليب التعلم في نجاح المتعلمين وإنجازهم الأكاديمي، كما أوصت بضرورة أخذها في الاعتبار عند تصميم البرامج التعليمية بشكل يسمح لكل متعلم بتنمية قدرته على التعلم بحرية تبعًا لأسلوب التعلم المفضل لديه. وعكست نتائج أخرى أهمية أساليب التعلم والتي تظهر في تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في المواقف التربوية، ورفع التحصيل الدراسي للمتعلمين، وتقوية مستوياتهم التعليمية، واتقانهم لمحتوى المقررات الدراسية وزيادة دافعيتهم للتعلم، بالإضافة لمساعدة المعلمين على تغيير وتطوير طرق التدريس وزيادة فاعليتها بما يناسب أساليب تعلمهم(عصام الطيب، ٢٠١٠، ص٣٤٢). كما بيَّنت نتائج دراسات: (Cano-Garcia & Hughes, 2000؛ والسيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٧؛ وإلهام وقاد، ٢٠٠٨؛ وعصام الطيب، ٢٠١١؛ وأسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين،٢٠١٢) العلاقة الإيجابية بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي، وإن كشفت نتائج دراسة (فاطمة الحارثي، ٢٠١٢) عن عدم وجود هذه العلاقة بين المتغيرين. وأشار بعض الباحثين إلى أن

أساليب التعلم تسهم في تحقيق التفوق الدراسي للمتعلمين، ويتم ذلك من خلال استخدام المتعلم لأسلوب التعلم المناسب له(Cano-Garcia & Hughes, 2000, p.416)، (عصام الطيب، وعلي خليفة، ٢٠١٠، ص٣٢٧)، مما يعكس أهمية أساليب التعلم في إنجاز المتعلمين الأكاديمي وتفوقهم الدراسي.

**النماذج المفسرة لأساليب التعلم:**

المستقرىء لأدبيات الفقه السيكولوجي في أساليب التعلم يتضح له تعدد النماذج النظرية التي تناولتها بشكل عكس التكامل بين أساليب التعلم التي يستخدمها المتعلم لإدخال المعلومات والمعارف والمهارات المرتبطة بالمواد الدراسية، ولعل أكثر هذه النماذج استخدامًا في الدراسات التربوية والنفسية والتي تتمتع بدعم نظري وإمبيريقي نموذجي: (1987), Biggs Kolb (1984)؛ والتي يتم عرضهما كما يلي:

**١. نموذج بيجز (1987) , Biggs:**

وفقًا لما أشار إليه Dunkin & Biddle, (1974) فإن نموذج Biggs, (1987) تناول ثلاثة مكونات عكست عمليات التعلم التي تتم من قبل المتعلم داخل الفصل الدراسي. وتألف كل مكون منها من عنصرين هما: الدافع، والاستراتيجية، ويؤدي الارتباط بينهما إلي أسلوب التعلم، وتُفسر أساليب التعلم في ضوء هذا النموذج علي أنها طرق تعلـم المتعلمين (In: Zhang & Sternberg, 2000, p471).

هذه المكونات هي (Zhang & Sternberg, 2000)، (السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٧، ٥٠):

(أ) **الأسلوب السطحي Surface Style**: ويستلزم من المتعلم إعادة إنتاج مـا يمكـن أن يتعلمـه، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحـو غايـات أخـري أهمهـا الحصول علي وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

(ب) **الأسلوب العميق Deep Style**: ويستلزم من المتعلم فهمًا حقيقيًا لما يـتم تعلمـه، ويتميـز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، والقدرة علي التفسير والتحليل والتلخيص، ويهتمـون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة بالدراسة.

(ج) **الأسلوب التحصيلي** Achieving Style: ويستلزم من المتعلم استخدام استراتيجيات من شأنها تعظيم درجات الفرد، وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب علي الحصول أعلي الدرجات لا علي مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة، بالإضافة لمهارات تنظيم الوقت والجهد.

(٢) **نموذج** Kolb, (1984):

يعد هذا النموذج أحد التصورات النظرية المتعددة التي تناولت أساليب التعلم بشكل عملي؛ حيث اتسع انتشاره في ميدان علم النفس التطبيقي. كما أن الاختبار الذي أعد لقياس أساليب التعلم في ضوئه يعد من أكثر الأدوات استخدامًا في قياس أساليب التعلم (Cano-Garcia & Hughes, 2000, p.415).

وفقًا لتصنيف النماذج التي تناولت أساليب التعلم؛ فإن هذا النموذج يعد من النماذج التي تنظر إلى أساليب التعلم على أنها تفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن(إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص٤٨).

وُضع هذا النموذج لتفسير عملية التعلم علي أساس نظرية التعلم الخبري Experiential Learning Theory؛ حيث بيَّن أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات؛ ويبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: معالجة المعلومات؛ ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال(السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٧، ص٩). كما ركز على مجموعة متنوعة وعديدة من العمليات التي تناولت دور الخبرة كأساس للتعلم؛ لهذا السبب عُرِّف التعلم بالخبرة. وصُمم لقياس أساليب تعلم الفرد من خلال أربع طرق للتعلم هي: الخبرة الحسية Concrete Experience (CE)(التعلم عن طريق الإحاسيس والمشاعر)، والملاحظة التأملية Reflective Observation (RO) (رؤية المشكلات من خلال وجهات نظر متنوعة قبل التعامل معها)، والتصور المفاهيمي المجرد Abstract Conceptualisation (AC)، والتجريب الفعال Active Experimentation (AE) (التعلم من خلال العمل) (Cano-Garcia & Hughes, 2000, p.415). ويمكن تفصيلها كما يلي(أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين، ٢٠١٢، ص ص١٧٧- ١٧٨):

(أ) **الخبرات الحسية** Concrete Experience: وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية، وأن المتعلم يميلون إلي مناقشة زملائه بدلاً من السلطة التي تتمثل

في المعلمين أثناء عملية التعلم، ويستفيد من هذه المناقشة ومن التغذية الراجعة الخارجية، وأنه ذو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنه يرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(ب) الملاحظة التأملية Reflective Observation: وفيها يعتمد المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، كما يفضل المواقف التعليمية التي تتيح له الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، بالإضافة إلى أنه يتسم بالانطواء.

(جـ) المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization: وفيه يقوم المتعلم بإدراك ومعالجة المعلومات بناءً علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، كما يركز علي التحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء، بينما يكون توجهه ضعيفًا نحو المتعلمين الآخرين.

(د) التجريب الفعال Active Experimentation: وفيه يعتمد المتعلم علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار، والمشاركة في الأعمال المدرسية والجماعات الصغيرة لإنجاز المهام، وهو لا يميلون إلي المحاضرات النظرية، ولكنه يتسم بالتوجه النشط نحو العمل.

وتناول النموذج أربعة أنواع لأساليب التعلم هي (Cano-Garcia & Hughes, 2000)، (السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٧)، (أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين، ٢٠١٢):

(أ) الأسلوب التقاربي Converger Style: ويتميز صاحب هذا الأسلوب بالقدرة علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وتفضيل التعامل مع الأشياء إذا ما قورن بغيره، وهو شخص عاطفي بدرجة نسبية، واهتماماته في العادة ضيقة، ويميل إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

(ب) الأسلوب التباعدي Diverger Style: ويتميز صاحب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، والاهتمامات العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، والأداء بشكل أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، والمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، والاهتمام بدراسة العلوم الإنسانية

والفنون.

(جـ) **الأسلوب الاستيعابي** Assimilator Style: ويتميز صاحب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، والقدرة علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، واستيعاب المعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، والاهتمام بالتطبيق العملي للأفكار، والميل للتخصص في العلوم والرياضيات.

(د) **الأسلوب التكيفي** Accommodators Style: ويتميز صاحب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، والقدرة علي تنفيذ الخطط والتجارب، والاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدًا علي الآخرين، والميل إلي دراسة المجالات الفنية والعملية.

على الرغم من تعدد النماذج النظرية المفسرة لأساليب التعلم التي يستخدمها المتعلمون، إلا أن نموذج Kolb, (1984) يعد من أشهر هذه النماذج التي استخدمها الباحثون في علم النفس والمناهج وطرق التدريس خلال العقود الثلاثة الماضية، كما أن العديد من النماذج أعدت على غراره مثل:McCarthy, Honey & Mumford، وهو من النماذج التي حظيت بدعم نظري وإمبيريقي في الثقافة العربية.

**ثالثًا التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning:**

كشفت نتائج البحوث السيكولوجية التي أجريت خلال العقدين الأخيرين إلى ظهور ما يسمى ببرادايم Paradigm جديد "نموذج إرشادي" دعا لضرورة التركيز على الجهد الذي يبذله المتعلم في تطبيق استراتيجيات التعلم، والتي يطلق عليها التعلم المنظم ذاتيًا، أو التعلم ذاتي التنظيم.

وبوجه هذا البارادايم المعلمين نحو تنمية قدرة المتعلم على التعلم المنظم ذاتيًا، ومنذ الإشارة إلى إمكانية تنمية القدرة على تنظيم التعلم؛ فإن المدارس سارعت بإدخال فكرة التعلم المنظم ذاتيًا في المناهج الدراسية، ووجهت المعلمين إلى وضعه ضمن أهدافهم في تدريس المقررات (Cheng, 2011, p.9).

ميّز الباحثون بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث أشاروا إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين المتعلم ما يتوجب عليه أن يتعلمه أو يفعله، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون المتعلم فيه مستسلمًا، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، وتكون فيه

وسائل التعليم ثابتة، كما تقل روح المغامرة. أما التعلم المنظم ذاتيًا؛ فيركز على حرية المتعلم وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسئولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل، كما يستخدم فيه المتعلم أنماطًا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز الداخلية، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من المتعلم (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ص١٢١). وأشار المنظرون إلى أن البنية متعددة الأوجه للتعلم المنظم ذاتيًا قادت للحد من تركيز الاهتمام عليه في ميدان الإنجاز الأكاديمي، وألمحوا إلى أن المتعلم الذي ينجح في تنظيم تعلمه هو نشيط في اكتساب المعرفة وفي تكيفه مع سلوكه وقدراته المعرفية (Housand & Reis, 2008, p.11).

عرّف Boekaerts (1999) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه "سلسلة من العمليات المعرفية والوجدانية التي تؤثر معًا في المكونات المختلفة لنظام معالجة المعلومات" (In: Cheng, 2011, p.4)، وهو عملية التعلم التي تساعد المتعلم في إدارة أفكاره وسلوكياته وانفعالاته من أجل نقل خبراته التعليمية بنجاح، وتحدث عندما يوجه المتعلم أفعاله وعملياته نحو اكتساب المعلومات أو المهارات(Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, p.4)، كما تناوله (وحيد حافظ، وجمال عطية، ٢٠٠٦، ص١٨٤) باعتباره العملية التي يقوم فيها المتعلم بتنشيط معارفه وسلوكياته وانفعالاته بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه، وأنه يزيد من مشاركته الفاعلة في تعلمه باستخدامه لأساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافعة لأهدافه. ويشير أيضًا إلى تلك الأنشطة والسلوكيات من جانب المتعلم لتحقيق الإنجاز في تعلمه. ولا تقتصر هذه السلوكيات فقط على تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واستراتيجيات المهمة، وبنية البيئة، وطلب المساندة؛ بل إن المتعلم يؤديها أيضًا باعتبارها وظيفة تعكس رغبته لتحقيق الإنجاز في تعلمه. كما يتم توظيف مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في العلاقات الاجتماعية مثل مواقف التعلم. ولذلك؛ فإن التعلم المنظم ذاتيًا يبدو كآلية للمساعدة في تفسير الفروق في الإنجاز بين المتعلمين، كما يمكن توظيفه في تعزيز وتحسين مخرجات هذا الإنجاز(Barnard-Brak, Lan & Paton, 2010, p.62).

حدد باحثو علم النفس المعرفي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في: تحديد الأهداف Goal Setting، والتخطيط Planning، والدافعية الذاتية Self-Motivation، التحكم في الانتباه Attention Control، والاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم Flexible use of Learning Strategies، وتوجيه الذات Self-Monitoring، وطلب المساعدة Help-Seeking، والتقويم الذاتي Self-Evaluation (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, p.9).

وفقًا لما أشارت إليه (Zimmerman, 1990, p.4)؛ فإن المتعلمين من ذوي التنظيم الذاتي للتعلم هم الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة والدافعية، والمشاركة السلوكية النشطة في عملية تعلمهم.

يكون التعلم المنظم ذاتيًا تعلمًا فعالاً عندما يتضمن التفاعل بين ثلاثة مكونات أساسية هي: الشخصية، والسلوك، والمؤثرات البيئية، وأن المتعلم ذاتي التنظيم تكون دافعيته عالية ويستخدم استرتيجيات أفضل في التعلم، ويستجيب لمتطلبات البيئة ويستثمرها في هذا التعلم، وذلك من خلال استخدامه لعدد من الإسترتيجيات لتحقيق الأهداف، والتي تعتمد على إدراكه لفاعليته الذاتية، ويتضمن ذلك ثلاثة محددات مهمة هي: إسترتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومعتقدات الفاعلية الذاتية، والالتزام بالأهداف الأكاديمية(محمد رزق، ٢٠٠٩، ص٦).

ومنذ تناول المكون الدافعي في التعلم المنظم ذاتيًا؛ فإن السمة الرئيسة فيه هي مهارات ما وراء المعرفة والتي تشير إلى الوعي، والمعرفة والتحكم فيها، كما أن أنشطة التنظيم الذاتي تتعلق بالتخطيط، والتوجيه، والتنظيم. بالإضافة إلى إدارة الوقت، وتنظيم البيئة المادية والاجتماعية، والقدرة على التحكم في مجهود الفرد واهتمامه (Chen, 2002, p.13).

ويمكن القول بأن العديد من الدراسات النظرية والبحوث الإمبيريقية قد أشارت إلى تعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث توصلت نتائجها لمجموعة من الاستراتيجيات؛ مثل Zimmerman, 1990، وحيد حافظ، وجمال عطية، ٢٠٠٦، Barnard, Lan & Paton, 2010، حياة العمري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢:

١. التقويم الذاتي: وتشير إلى قيام المتعلم بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال.
٢. التنظيم والتحويل: وتشير إلى قيام المتعلم بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليُحسن من تعلمه.
٣. تحديد الهدف والتخطيط: وتشير إلى قيام المتعلم بوضع أهداف تعليمية، والتخطيط من أجل تتابع الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف وتزامنها واستكمالها.
٤. البحث عن المعلومات: وتعني البحث عن العون، وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية.
٥. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتشير إلى بذل المتعلم للجهد من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.
٦. بنية البيئة: وتشير إلى بذل المتعلم للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل هذا التعلم أكثر يسرًا وسهولة، وهذا يتضمن تنظيمًا لبيئة تعلمه المادية أو النفسية.

٧. مكافأة الذات: وتشير إلى قيام المتعلم بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
٨. التسميع والتذكر: وتشير إلى بذل المتعلم للجهد من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.
٩. طلب العون الاجتماعي: وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم لالتماس العون من الأقران والمدرسين والراشدين.
١٠. مراجعة السجلات: وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل إعادة المذكرات والاختبارات والكتب المقررة.

**أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في الإنجاز الأكاديمي:**

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد أدلة جوهرية تؤكد أن الإنجاز الأكاديمي يعتمد بشكل مباشر على القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية بما يناسب مطالب الموقف التعليمي، لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتيًا البنية الرئيسة في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال، والتي تنطلق من فرضية أن فاعلية التعلم تعود إلى المتعلم ذاته(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٤).

يعد التعلم المنظم ذاتيًا أمرًا جوهريًا في عملية التعلم؛ فهو يساعد المتعلم على اكتساب عادات تعليمية أفضل، كما أنه يعزز مهاراته الدراسية. وتطبيق استراتيجيات التعلم يعزز المخرجات التعليمية، ويزيد من أداء المتعلم، ويُسهم في تقويم تقدمه الأكاديمي. لذا ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بالعوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرات المتعلم على التنظيم الذاتي والاستراتيجيات التي يمكنه استخدامها لتعرف وتعزيز التعلم المنظم ذاتيًا في الفصل (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, p.4).

اهتم الباحثون في علم النفس التربوي بمعرفة العوامل التي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلم في مختلف المراحل التعليمية، إذ أجريت دراسات عديدة لمعرفة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى لعل في مقدمتها: الذكاء والدافعية وأنماط التعلم وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم ومهاراته، حيث تؤدي هذه المتغيرات دورًا مهمًا في نجاح المتعلم في المواقف التعليمية المرتبطة بالمقررات الدراسية، ويتوقف عليها مستوى تقدمه وإنجازه الأكاديمي، وتساعد على الانتقال من عملية التلقين السائدة في مراحل التعليم إلى ممارسة المتعلم لتلك المهارات والاستراتيجيات(محمد المصري، ٢٠٠٩، ص٣٤٢).

مع تزايد الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا في أعقاب التحول في علم النفس من التوجه السلوكي إلى التوجه المعرفي (Chen, 2002, p.11)؛ فقد أظهرت نتائج دراسة (Zimmerman, Goldston & Gadzella, 1977) وجود علاقة ارتباطية بين بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي للمتعلمين المتفوقين، وكشفت نتائج دراسة (Lindner & Harris,1992) عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المعدل التراكمي والدرجة على اختبار التعلم المنظم ذاتيًا(في: محمد المصري، ٢٠٠٩، ص٣٤٢). كما وجدت (Zimmerman, 1990, p.13) أن المتعلمين منخفضي الإنجاز الأكاديمي لا يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأن أقرانهم من مرتفعي الإنجاز الأكاديمي كانوا أكثر استخدامًا لهذه الاستراتيجيات، وأن استخدام هذه الاستراتيجيات فسر حوالي ٨٠% من التباين في إنجازهم الأكاديمي. وأشارت (Zimmerman, 2002) إلى أن أحد الأهداف الرئيسة في تعليم الموهوبين التي تتعلق بتنمية المتعلمين مدى الحياة؛ هي جعلهم قادرين على التنظيم الذاتي الذي يُمكّنهم من اكتساب المعرفة وبنائها، كما أن مهارات التعلم المنظم ذاتيًا مطلوبة لتحويل القدرات المرتفعة للمتعلمين إلى خبرات(In: Tang & Neber, 2008, p.103). وجاءت نتائج دراسة Cobb (2003) موضحة العلاقة القوية بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين الجامعيين، وأشارت دراسة Isaacson & Fujita, (2006) إلى وجود علاقة بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفوق الأكاديمي، وفي المقابل؛ أشارت دراسة Goodpasture, Lindner & Thomas, (2007) إلى عدم وجود علاقة بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفوق الأكاديمي اعتمادًا على معدلات الطلاب الأكاديمية(في: حياة العمري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ص١٥٩).

يعتقد بعض الباحثين أن المتعلم ذوي التنظيم الذاتي يمكن أن ينظم إستراتيجياته أو سلوكياته وفقًا لردود أفعاله، وأنه ينفذ المهام من خلال اختيار واستخدام ومراقبة وضبط استراتيجيات التعلم وتوظيفها للسيطرة على الأداء من أجل تحقيق أهداف التعلم الخاصة، وأشار إلى أن الدافعية للتعلم وتحديد الأهداف، ومراقبة الفعل، واستراتيجيات التعلم تعد عوامل منبئة بأداء المتعلم(Cheng, 2011, p.5). ويرى (Pintrich & DeGroot,1990) أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا ذات أهمية خاصة لأداء المتعلم صفيًا؛ يتمثل المكون الأول في: استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة المتعلم وسيطرته على المهام الأكاديمية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يتحدد المكون الثالث في: الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها المتعلم في تعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير، والتنظيم، والتي تبين أنها تقوي

المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى في التحصيل الأكاديمي (في: عصام الجبة، ٢٠١٢، ص١٢٢).

كشفت نتائج بحوث عديدة تناولت التعلم المنظم ذاتيًا وجود ارتباط قوي بين تنظيم المتعلم الذاتي لسلوكه الأكاديمي وإنجازه الأكاديمي(وحيد حافظ، وجمال عطية، ٢٠٠٦، ص١٨٥). كما تؤدي استراتيجياته دورًا كبيرًا في تكامل المعرفة واكتساب المهارات؛ لذا فإن ما يعرفه المتعلم من خبراته السابقة عن كيفية حدوث التعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا(محسن عبد النبي، ٢٠١٠، ص ٤١٥).

أشار (Tang & Neber, 2008, p.104) إلى أن دراسات عديدة قد بيّنت أن المتعلم الموهوب يستخدم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في توجيه وإدارة عملية تعلمه بشكل أكثر تنظيمًا من أقرانه غير الموهوبين، ومع ذلك؛ أشار Ablard & Lipschultz (1998) إلى أنه قد تبين لهما من قياسهما لطيف واسع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عدد كبير من الموهوبين؛ وجود اختلاف واضح في استخدام هذه الاستراتيجيات، وتؤكد هذه النتيجة ما عكسته دراسة Robinson & Clinkenbeard (1998) أن المتعلم الموهوب ليس دائمًا الأفضل استخدامًا لهذه الاستراتيجيات في التعلم.

خلاصة القول؛ أن المتعلم الذي يمتلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يخطط لمستقبله، ويحفز نفسه، ويركز اهتمامه على أهدافه، ولديه القدرة على توظيف إستراتيجيات التعلم المتعددة وتعديلها وقت الحاجة، ولديه الدافعية الذاتية لتقدمه، ويطلب المساعدة من الآخرين وقت الحاجة، ويقيم أهدافه التعليمية بناءً على مخرجات التعلم (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, p.13).

**النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيًا:**

كشفت أدبيات الفقه السيكولوجي في علم النفس الاجتماعي المعرفي عن وجود نماذج عديدة تناولت التعلم المنظم ذاتيًا، لعل أكثر هذه النماذج استخدامًا في الدراسات النفسية والتي تتمتع بدعم نظري وإمبيريقي نموذجي: Pintrich (2000); Zimmerman, (1989)، وسوف يتم عرضهما كما يلي:

**١. نموذج Zimmerman, (1989):**

تعد Zimmerman أول أكاديمي اقترح مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا في علم النفس التربوي؛ حيث تعتقد أن هذا المفهوم هو عبارة عن عملية التعلم التي يشارك بها المتعلم بنشاط إلى

حد ما في عملية تعلمهم بلغة ما وراء المعرفة، والدافعية، والفعل(Cheng, 2011, p.2). وعرَّفته بأنه: "عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم"، وأن المتعلم ذاتي التنظيم هو من يمتلك أنشطة ما وراء معرفية ووجدانية وسلوكية يستخدمها في عملية تعلمه(In: Chen, 2002, p.13).

قدمت Zimmerman, (1989) نموذجًا للتعلم المنظم ذاتيًا من أجل توضيح كيفية توظيف الاستراتيجيات الخاصة في دراستها لتحقيق أهداف التعلم، على أساس الرغبة، والدافعية، ومهارات ما وراء المعرفة، كما أن التعلم المنظم ذاتيًا يمثل أفضل المنبئات بأداء المتعلم (In: Cheng, 2011, p.2)، وأعدت هذا النموذج في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ: Bandura, (1977)، والتي يعود لها الفضل في إرساء بنية الاتجاه نحو عملية التنظيم الذاتي لدى المتعلم (حياة الهويري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ص١٤٤). ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات هي (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٧٨-٧٩):

١. التقويم الذاتي والمراقبة: وتحدث عندما يحدد المتعلم مدى فاعلية طرق تعلمه، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف؛ يمكنه الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة.
٢. تحديد الأهداف والتخطيط الإستراتيجي: وتتضمن وضع أهداف تعليمية محددة للتعلم، واختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيقها، فالمتعلم الذي لديه مهارات تنظيمية ذاتية يمكنه تحليل المهام الجديدة إلى عناصر، ويحدد أهدافًا ويضعها بصورة فاعلة أكثر من المتعلم الذي يفتقدها، واختيار استراتيجية تعلم جيدة لتحقيق الهدف.
٣. تطبيق الاستراتيجية والمراقبة: وتحدث عندما يحاول المتعلم تنفيذ استراتيجية تعلم في سياقات منظمة، ويراقب الدقة في تطبيقها، فالمتعلم يحتاج للتركيز على أداء كل جوانب الاستراتيجية، والمتعلم الجديد غالبًا ما يطلب تغذية راجعة اجتماعية وإرشادًا حينما يحاول تنفيذ الاستراتيجية معتمدًا على نفسه.
٤. مراقبة الناتج الإستراتيجي: وتحدث عندما يركز المتعلم انتباهه على نتائج تعلمه من أجل تعديل الاستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها، وتعتمد جودة مراقبة الناتج الإستراتيجي على تحويلها إلى عادة، وتحديد الأهداف الناتجة عن الاستراتيجية وسماتها عند المتعلم.

أشارت Zimmerman, (1989) إلى وجود ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا يمارسها المتعلم النشط في أثناء عمليات التعلم الخاصة به؛ حيث يصبح أكثر وعيًا بالعلاقات الوظيفية بين أنماط تفكيره وسلوكياته ومخرجات البيئة الاجتماعية، المكون الأول: ما وراء معرفي؛ وفيه يقوم المتعلم ذاتي التنظيم بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي. والمكون الثاني:

دافعي؛ وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره مستقلاً ومدفوعًا داخليًا. والمكون الثالث: سلوكي؛ حيث يختار المتعلم ذاتي التنظيم، ويبني ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة (في: عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ص٣٣٤). كما حددت (Zimmerman, 1990, p.5) ثلاثة عناصر أساسية للتنظيم الذاتي هي: الاستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية.

**٢. نموذج Pintrich (1990):**

يعد Pintrich من الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا، ولعدة سنوات ظل يدافع عنه في التربية وعلم النفس المعرفي الاجتماعي حتى وفاته عام ٢٠٠٣، وقد أعد نموذجه الأول عام ١٩٩٠ وحدد من خلاله مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، ثم أعد نموذجه الثاني عام (٢٠٠٠) والذي يفهم منه أنه نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيًا حدد من خلاله المراحل الأساسية للتنظيم، وكذلك المجالات الرئيسة التي يتم فيها هذا التنظيم(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص ٣٨).

وفقًا لهذا النموذج؛ عرّف Pintrich (2000) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: "الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم معرفته؛ كإستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها في التحكم بعملية تعلمه"(في: عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ص٣٣٤). وأنه: "التعديل الجيد والمستمر لأنشطة الفرد المعرفية" (Chen, 2002, p.13).

افترض Pintrich (1990) نموذجه في التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث دمج بين المتطلبات والمحددات الممكنة للعمليات الاستراتيجية إلى جانب المتغيرات المعرفية والدافعية والبيئية، ويوجد ثلاثة أنواع لهذه المتغيرات (In: Tang & Neber, 2008, p.104) هي:

١. مكون التوقع Expectancy Component: ويشمل معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء مهمة ما وكفاءته الذاتية، ومسؤليته عن الأداء، والإيمان بقدرته على المشاركة في تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة. كما أنه يستخدم الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنه أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من أقرانه الذين يفتقدون الإيمان بقدرتهم على أداء المهمة وفاعليتهم الذاتية في التعلم والأداء.

٢. مكون القيمة Value Component: ويشمل أهداف المتعلم ومعتقداته حول أهمية المهمة واهتمامه بها، وتوجهه الدافعي الذي يشمل: أهداف الإتقان، والتعلم، والتحدي، والتوجه الداخلي

والخارجي للهدف، وقيمة المهمة، ومعتقداته بأن المهمة ممتعة وأكثر فاعلية في إدارة التعلم.

٣. مكون وجداني Affective Component: ويشمل ردود أفعال المتعلم الانفعالية تجاه المهمة، وأن المتعلم صاحب القلق المرتفع يبذل المزيد من الجهد، ويثابر كغيره من المتعلمين ذوي القلق المنخفض، إلا أنه غير فاعل، ولا يستخدم الاستراتيجيات الملائمة للإنجاز الأكاديمي. وتقود هذه المعتقدات الدافعية إلى ثلاثة أنماط عامة للسلوك الدافعي تتمثل في: الاختيار، ومستوى المشاركة أو الإندماج، ومستوى المثابرة.

يفسر هذا النموذج التعلم المنظم ذاتيًا من خلال التكامل بين مكوناته المعرفية والدافعية، لهذا ينقسم إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر في عمليات التعلم المنظم ذاتيًا. وتتضمن المكونات المعرفية: المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين هما: المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية (ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة)، والمعرفة الإجرائية (المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات)، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٤٠). وقد أضاف مكونًا ثالثًا يتعلق بعناصر بيئة التعلم سواء على المستوى الجزئي؛ مثل: خصائص المهمة التعليمية، أو على المستوى الكلي؛ مثل: السياق الثقافي للتعليم والتعلم(Tang & Neber, 2008, p.104).

وعلى الرغم من الدعم النظري والإمبيريقي الذي حظي به النموذجان في ثقافات عديدة؛ إلا أن تناول الباحثين العرب للتعلم المنظم ذاتيًا وفق النموذجين قد تباين، فاستخدم بعضهم نموذج Zimmerman, (1989)، بينما استخدم آخرون نموذج Pintrich (1990)، ويعكس هذا الاستخدام المتنوع للنموذجين أهميتهما وصلاحيتهما للتطبيق في البيئة العربية.

**الدراسات ذات الصلة:**

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات: أساليب التفكير، والتعلم التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والعلاقة فيما بينها، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، إلا أن الدراسات التي تناولت علاقة تلك المتغيرات بالإنجاز الأكاديمي لدى الموهوبين كانت نادرة؛ على سبيل المثال؛ أجرى Alborzi & Ostovar, (2007) دراسة هدفت إلى اختبار الفروق في أساليب التفكير بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين واختبار مدى صلاحية قائمة أساليب التفكير لـ: Sternberg & Wagner (1991) في الثقافة غير الغربية، وطبقت الدراسة على عدد (٢٠٠) طالبًا وطالبة من

المدارس العليا، منها (١٠٩) من غير الموهوبين (٥٥ من البنات، و٥٤ من البنين)، و(٩١) من الموهوبين (٤٦ من البنات، و٤٥ من البنين) بمتوسط عمر (١٢,٤) سنة وبإنحراف معياري (٠,٦٩)، أجابوا على قائمة أساليب التفكير. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الطلاب الموهوبين في النمط الأول (الحكمي، والهرمي، والعالمي، والليبرالي، والتشريعي)، والنمط الثالث (الفوضوي، والأقلي، والداخلي، والخارجي) من أساليب التفكير، بينما كانت الفروق بين المجموعتين دالة إحصائيًا في النمط الثاني (التنفيذي، والمحلي، والملكي، والمحافظ) لصالح غير الموهوبين. وحاولت دراسة جليلة مرسي (٢٠١٠) الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٤٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الباحثة لقياس أساليب التفكير المقياس الذي أعده Harrison & Bramson(1982) (ترجمة: مجدي حبيب، ١٩٩٥)، واعتمدت على درجات التحصيل الأكاديمي للطلاب، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس أساليب التفكير(التركيبي والعملي والواقعي) لصالح الذكور، و(المثالي، والتحليلي) لصالح الإناث، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة لوجود تأثير مشترك لكل من مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير على التحصيل الأكاديمي للطلاب. وحاولت دراسة John, Singh & Verma, (2011) تعرُّف علاقة أساليب التفكير بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب القبليين وغير القبليين بالمرحلة الثانوية، حيث قام الباحثون باستخدام قائمة Sternberg & Wagner (1992) لقياس أساليب التفكير، وذلك بالتطبيق على عدد (٢٧٢) من القبليين، و(٢٢٩) من غير القبليين، وأشارت النتائج لاختلاف أساليب التفكير فيما بينهم، وكشفت نتائج تحليل الانحدار أن أساليب التفكير الهرمي والمحلي أسهمت بشكل إيجابي في الإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، في حين أسهمت أساليب التفكير التشريعي والملكي الفوضى والعالمي سلبيًا.

أما أساليب التعلم؛ فقد تناولتها بعض الدراسات في علاقتها بمتغيرات أخرى، فحاولت دراسة أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين (٢٠١٢) من خلال استخدام المنهج الوصفي والأسلوب العاملي تعرُّف العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبًا تم تطبيق قائمة أساليب التعلم لـ: Kolb & McCarthy (2005). وأشارت النتائج إلى تنوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، وإلى وجود علاقة ارتباطية بينها وبين معدلاتهم الأكاديمية.

وفي المقابل؛ حظيت طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم باهتمام العديد من الدراسات؛ فأظهرت نتائج دراسة السيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٧) وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم وأساليب التفكير لدي طلاب الجامعة، وأشارت إلى تمايز أساليب تعلم الطلاب عن أساليب تفكيرهم، وأن أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تمييزًا للذكور، بينما كان الأسلوبين التقاربي والتشريعي الأكثر للإناث، وأن أسلوب التعلم الاستيعابي وأساليب التفكير التشريعي والخارجي الأكثر تمييزًا للمستويات التحصيلية المرتفعة للطلاب، وأنه يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي، الملكي، الهرمي) بالمستويات التحصيلية للطلاب، كما أن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي الأكثر تمييزًا لطلاب التخصصات الأدبية، بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تمييزًا للتخصصات العلمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالبًا وطالبة بجامعة طيبة، وطُبق عليهم قائمة أساليب التعلم لـ: Kolb & McCarthy (2005)، وقائمة أساليب التفكير لـ:Sternberg & Wagner (1992). وسعت دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) إلى تعرُّف أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وطبقت الباحثة قائمة أساليب التفكير لـ: Sternberg & Wagner (1991)، ومقياس أساليب التعلم من إعدادها، وتوصلت النتائج إلى اختلاف الطالبات في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق بينهن وفقًا للمستوى الدراسي. وكشفت دراسة علي اليوسفي (٢٠٠٩) عن العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه باعتبارهما مؤشرًا للقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، ومعرفة الفروق بينهم في هذه الأساليب. واستخدم الباحث لقياس أساليب التفكير قائمة: Sternberg & Wagner, (1992) تعريب السيد أبو هاشم (٢٠٠٧)، كما استخدم قائمة Kolb & McCarthy (2005) لقياس أساليب التعلم، وذلك للتطبيق على (٣٢٤) طالبًا وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من كافة المراحل الدراسية بالكلية. وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين في العلاقات (موجبة، سالبة) ومستوى الدلالة (دالة، غير دالة) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى أفراد العينة، بالإضافة لعدم وجود فروق دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لديهم. وحاول عصام الطيب (٢٠١١) تعرف المقدار الذي يمكن أن تسهم به أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالبًا وطالبة بكلية التربية بقنا، وطبق عليهم قائمة أساليب التفكير المعدلة لـ:

Sternberg, Wagner & Zhang, (2007) وقائمة أساليب التعلم لـــ: Towler & Dipboye, (2003) والتي قام الباحث بتعريبهما، بالإضافة لإعداده مقياسًا لتوجهات أهداف الإنجاز، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية دالة بين الإنجاز الأكاديمي وكل من أساليب التفكير وتوجهات الإنجاز وأساليب التعلم، كما توصلت لإمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال تلك المتغيرات. أما دراسة فاطمة الحارثي (٢٠١٢) فحاولت تعرف العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة في علاقتها بالمستوى الدراسي؛ حيث تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٤٠٠) طالبًا وطالبة في مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى، واستخدمت الباحثة اختبار أساليب التعلم المفضلة لسالم الغرايبة، وقائمة أساليب التفكير لـــ: Sternberg & Wagner (1991). وأشارت النتائج إلى أن أفضل أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة هو أسلوب التعلم الخارجي الخطي، بينما كان أفضل أساليب التفكير لديهم هو أسلوب وظيفة السلطة الممثل لأسلوب التفكير القضائي. كما أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وأساليب التفكير دالة إحصائيًا باستثناء معاملات الارتباط بين أساليب التعلم الأربعة وأسلوب التفكير المرتبط بمستوى السلطة. وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية سالبة بين أساليب التعلم وكل من أساليب التفكير في شكل السلطة والنزعة إلى السلطة.

وبينت الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجود علاقة ارتباطية بين استخدام تلك الاستراتيجيات والإنجاز الأكاديمي؛ فهدفت دراسة محمد العسيري (٢٠٠٢) إلى تعرف طبيعة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يستخدمها الطلاب، والفروق في استخدام هذه الاستراتيجيات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا ونسب استخدامها، وارتباطها ببعض متغيرات الشخصية. ولتحقيق هذه الأهداف؛ تم اختيار عينة قوامها (٣٤٨) طالبًا من الصف الأول بالمدارس الثانوية في الرياض؛ حيث بلغ عدد المتفوقين دراسيًا (٦٤) طالبًا، بينما بلغ عدد المتأخرين دراسيًا (٦٢) طالبًا. وأعد الباحث اختبارًا لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح الطلاب المتفوقين. وحاولت دراسة Azevedo & Cromley, (2004) تعرف مدى تأثر التفوق الدراسي للطلاب بتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وطبقت الدراسة على (١٣١) طالبًا جامعيًا قسموا لمجموعتين: إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. وأظهرت نتائج التحصيل الدراسي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم بالمجموعة الضابطة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا(في: حياة العمري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ص١٥٨). وكشفت نتائج دراسة Tang, & Neber

(2008) التي أجريت على مجموعة من المتعلمين الموهوبين بلغ عددهم (٣١٥) طالبًا وطالبة من الصفوف ١٠- ١٢ في الولايات المتحدة (١٠٥) والصين (١٢٥) وألمانيا(٨٨) عن وجود فروق لصالح الطلاب الأمريكان في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. أما دراسة محمد رزق (٢٠٠٩) فهدفت لتعرف الفروق بين الجنسين، وأثر المستوى الدراسي في استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وأجريت الدراسة على (٢٨١) طالبًا وطالبة بالجامعة، وطبق عليهم الباحث مقياسي: استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات. وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج تتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين وبين الفرق الدراسية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود تأثير دال للمستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات الطلاب على مقياس استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. بينما هدفت دراسة محمد المصري (٢٠٠٩) إلى تعرف مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فضلاً عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاسترتيجيات وفقًا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استرتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. وبلغ حجم العينة (٨٥) طالبًا وطالبة، طبقت عليهم استبانة استرتيجيات التعلم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب في مستوى امتلاكهم لاسترتيجيات التعلم وفقًا لمستوى التحصيل(عال، متدن)، كما بيَّنت وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة Barnard, Lan & Paton, (2010)أن الأفراد ذوي التنظيم الذاتي في تعلمهم أكثر تحصيلاً وتحقيقًا للمخرجات الأكاديمية الإيجابية عن أقرانهم الذين لا يملكون هذه الاستراتيجيات. كما سعت الدراسة لتعرف استراتيجيات المنظم ذاتيًا الموجودة بين المتعلمين. ولتحقيق هذا الهدف؛ قام الباحثون بدراستين فرعيتين أجريت على عينتين مختلفتين؛ حيث تم استخدام استبانة التعلم المنظم ذاتيًا الالكترونية لـ: Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009) قُدمت للطلاب المقيدين في برامج الانترنت في: Public University located in The Southwestern United States. وأظهرت التحليلات الإحصائية وجود (٥) بروفيلات للتعلم المنظم ذاتيًا أمكن التنبؤ بها من الدراستين وهي: المنظم الذاتي الأكبر، والمنظم الذاتي المكون، والمنظم الذاتي المتدبر المؤيد، والمنظم الذاتي المتأمل المؤدي، وغير المنظم ذاتيًا والحد الأدنى. وأشارت النتائج إلى أن الأفراد يختلفون بشكل جوهري في تحصيلهم الأكاديمي وفقًا لانتمائه وبروفيله. وقد أظهر بروفيل الحد الأدنى وغير المنظم ذاتيًا ارتباطًا مع المخرجات الأكاديمية المنخفضة. وهدفت دراسة Cheng, (2011) إلى تفسير العلاقة بين قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي وأدائهم التعليمي؛ حيث تم تطبيق الدراسة على عدد (٦٥٢٤) طالبًا من (٢٠) مدرسة ثانوية في هونج كونج شاركوا في الاستبيان الذي استخدم لقياس التعلم

المنظم ذاتيًا. وأشارت النتائج إلى أن مكونات التعلم المنظم ذاتيًا تلعب دورًا مهمًا في أداء الطلاب التعليمي. بينما هدفت دراسة حياة العمري، وحصة آل مساعد (٢٠١٢) إلى تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيًا، وأكثر تلك الاستراتيجيات تأثيرًا على مستوى تفوقهم بالنظر لمعدلهم التراكمي. وطبقت الباحثتان استبانة تقيس ثلاثة محاور رئيسة تقيسها (٧٠) عبارة، وبلغت عينة البحث (١٤٩٥) طالبة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المرتفع، بينما أظهرت عدم وجود فروق بين الطالبات ذوات المعدلات التراكمية المختلفة في بعض الاسترتيجيات الأخرى.

أما العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ فقد كشفت عنها دراسة محمد سحلول (٢٠٠٩) التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالبًا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس توجهات أهداف الانجاز، واستخدم قائمة أساليب التفكير لـ: Sternberg & Wagner, (1992) تعريب: عبد المنعم الدردير وعصام الطيب (٢٠٠٤) ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لربيع رشوان (٢٠٠٥). وأظهرت النتائج تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في بعض استراتيجيات التعلم وأساليب التفكير، بينما تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف الأداء المتدنية ببعض الأساليب الأخرى. وللتحقق من تلك النتائج؛ قام عصام الجبة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الأكثر شيوعًا لدى طلاب كلية التربية في مدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبًا من طلاب التربية الخاصة. وأشارت النتائج التي تم استخلاصها من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الذي أعده الباحث، ومقياس أساليب التفكير لـ:Sternberg & Wagner (1991) إلى وجود تباين في أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب باختلاف تخصصاتهم، وجاءت أساليب التفكير المولدة للإبتكارية (التشريعي، والحكمي، والعالمي، والداخلي) في مراكز متأخرة ضمن ترتيب أساليب التفكير المفضلة، كما تبين وجود اختلاف جزئي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا السائدة باختلاف تخصص الطلاب، وكشفت النتائج عن وجود علاقات موجبة وأخرى سالبة دالة بين بعض أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، كما أمكن استخلاص عدد من المعادلات التنبؤية التي تربط بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

أما العلاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي؛ فتناولتها دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠)، وقد أعد الباحث أداتين لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأسلوب التعلم المفضل لدى عينة بلغت (٥١٩) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقتي الرياض والقصيم بالسعودية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، بينما كانت العلاقة بين تلك الاستراتيجيات وأساليب التعلم المفضلة متباينة.

المستقرئ لما كشفت عنه الأدبيات في الفقه السيكولوجي ذات الصلة يتضح له ما يلي:

١. اقتصار تناولها لتأثير أحد المتغيرات التالية: أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على الإنجاز الأكاديمي، أو دراسة العلاقة الارتباطية لمتغيرين منها بالإنجاز الأكاديمي دون تناول تأثيرها المشترك عليه.
٢. تبني العديد منها لنظرية السيطرة العقلية الذاتية لـ: Sternberg, (1997) في تناول أساليب التفكير، ونظرية Kolb, (1984) في تناول أساليب التعلم، ونظرية Zimmerman, (1989) في تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
٣. استخدام معظم الدراسات لقائمة Sternberg & Wagner, (1991) في قياس أساليب التفكير، وقائمة Kolb & McCarthy (2005) لقياس أساليب التعلم، بينما استخدمت أدوات متنوعة في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
٤. الاعتماد على درجة الاختبارات التحصيلية في قياس الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين.
٥. اهتمام الدراسات بطلاب المرحلة الجامعية في الوقت الذي لم يحظ فيه طلاب المرحلة الثانوية بنفس الاهتمام لا سيما الموهوبين منهم.

بناءً على ما سبق؛ انطلق البحث الحالي في تناول الإطار النظري للمتغيرات في ضوء تصورات نظرية حظيت بدعم إمبيريقي منها: نظرية السيطرة العقلية الذاتية لـ: Sternberg, (1997) في أساليب التفكير، ونظرية Kolb, (1984) حول أساليب التعلم، ونظرية Zimmerman, (1989) في تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لوجود دراسات متنوعة أجريت في إطارها قدمت دعمًا إمبيريقيًا للعلاقات الإيجابية بين أساليب التعلم وأساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الأساليب والاستراتيجيات التي تضمنتها هذه النظريات، بالإضافة لوجود تباين في نتائج الدراسات التي تناولت تلك المتغيرات في علاقتها بالإنجاز الأكاديمي، فأظهرت بعضها وجود علاقات موجبة،

وأخرى سالبة، أو غير دالة بين أساليب التفكير والتعلم واستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى إن الأدوات التي أعدت وفق هذه النظريات حظيت بمعاملات إحصائية عكست كفاءتها القياسية في البيئات الثقافية المختلفة.

**فروض البحث:**

قادت نتائج أدبيات الفقه السيكولوجي والدراسات ذات الصلة الباحث لوضع الفروض التالية:

١. تختلف أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وفقًا لمتغيرات: النوع، البيئة، التخصص الدراسي، مجال الموهبة.
٢. توجد علاقات ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للمتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وبين إنجازهم الأكاديمي.
٣. يوجد تفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تأثيرهم المشترك على الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
٤. تسهم درجات المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية على قائمة أساليب التفكير ومقياس أساليب التعلم واستبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بإنجازهم الأكاديمي.

**منهج البحث وإجراءاته:**

**المنهج:**

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لموضوع البحث وأهدافه؛ حيث أن البحث يهدف لتعرف العلاقة بين المتغيرات وتأثيرها المشترك على الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**العينة:**

انقسمت عينة المشاركين إلى:

١. عينة الكفاءة السيكومترية للأدوات: تكونت من (٦٠) طالبًا وطالبة بمدارس المرحلة الثانوية، منها (٢٨) طالبًا، (٣٢) طالبة، متوسط أعمارهم (١٦,٨٨) سنة، وبانحراف معياري (٠,٧٢)، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالية.
٢. العينة الأساسية: تكونت من (١٦٥) طالبًا وطالبة من الموهوبين بالصفين الثاني والثالث في مدارس المرحلة الثانوية في الريف والحضر بقسميها العلمي والأدبي في محافظة الدقهلية، منهم (٩٧) طالبًا بنسبة (٥٩%)، (٦٨) طالبة بنسبة (٤١%)، ومتوسط أعمارهم (١٧,١٥)

سنة بانحراف معياري (٠,٧٢)، وتضمنت (٩٢) من المقيمين بالريف بنسبة (٥٦%)، و(٧٣) من المقيمين بالحضر بنسبة (٤٤%)، و(٤٥) بالصف الثاني بنسبة (٢٧%)، و(١٢٠) بالصف الثالث بنسبة (٧٣%)، و(٩٤) بالقسم العلمي بنسبة (٥١%)، و(٨١) بالقسم الأدبي بنسبة (٤٩%)، موزعة علي مجالات الموهبة: الفنون البصرية الأدائية (٥٩) بنسبة (٣٦%)، والحس حركية (٨٢) بنسبة (٥٠%)، والقيادية (٢٤) بنسبة (١٤%)، وذلك وفقًا لتصنيف Marland,(1972) للموهوبين. وتم استبعاد الموهوبين في مجالات: القدرة العقلية العامة، والتفكير الابتكاري، فتقديرها يتم بمقاييس خاصة، أما الاستعداد الأكاديمي الخاص فتم استبعاده نظرًا لصعوبة حصول الباحث على الدرجات العلمية في كل مقرر دراسي، كما أن الأمر يتطلب فرزًا أكثر تحديدًا للمتعلمين في ضوء المقررات الدراسية.

اعتمد الباحث في تحديد عينة المتعلمين الموهوبين على اثنين من الإجراءات المستخدمة على نطاق واسع في انتقاء الموهوبين أو اختيارهم للالتحاق بالبرامج الإثرائية التي أشارت إليها أدبيات فقه الموهبة وهما: ترشيح المعلمين، وترشيح الأقران(عادل عبدالله، ٢٠٠٥، ص١٤٩). في هذا السياق؛ أشار (يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمادي، ٢٠٠١، ص٣٦٨) إلى أن ترشيح المعلمين أحد الوسائل الأساسية التي يمكن استخدامها في الكشف العام عن الطلبة الموهوبين، إذ يُطلب منهم تسمية عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون إمكانات الموهبة، وبيَّن Ibrahim & Aljughaiman, (2009) أن العديد من خصائص وسمات الموهوبين يقف عليها المعلمون خلال سنوات تدريسهم للمتعلمين والتي لا تعكسها الأدوات والوسائل الأخرى التي تستخدم في الكشف عنهم كالدافعية والإبداعية والسمات الشخصية للسلوك الموهوب(في: أسامة عبد المجيد، وعلاء عبد الحميد، ٢٠١١، ص ٣٩). أما ترشيح الأقران فتكمن أهميته في قدرة الطالب على وصف زميله وتحديد ما يتميز به ويتفوق فيه عن أقرانه، ويتضمن ذلك أن يُطلب منه تسمية زميله الذي يتميز في جانب معين عن أقرانه(يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمادي، ٢٠٠١، ص٣٦٩).

**ثالثًا أدوات البحث:**

**(١) قائمة أساليب التفكير المعدلة الثانية** Thinking Styles Inventory (Revised II) إعداد: Sternberg & Wagner & Zhang, (2007) (تعريب: عصام الطيب، ٢٠١١)

أُعدت القائمة في ضوء نظرية السيطرة العقلية الذاتية لـ: Sternberg, (1997)، وتتكون من (٦٥) عبارة تقيس ثلاثة عشر أسلوبًا من أساليب التفكير، بمعدل خمس مفردات لكل

أسلوب، وهى من نوع التقرير الذاتي الذي يستخدمه المتعلم في تقدير طرق تفكيره التي يستخدمها في أداء المهام؛ وذلك في ضوء مقياس تقدير للاستجابة من (١-٧) "لا تنطبق إطلاقًا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تمامًا" (Zhang, 2006, p. 1181); (Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008, p. 501). وتعد هذه القائمة تعديلاً آخر قام به المؤلفان بمشاركة Zhang؛ حيث تم تقنينها على مجموعة كبيرة من طلاب الجامعة في كليات مختلفة وفي مراحل عمرية مختلفة، وذلك من خلال حساب الصدق العاملي الذي أشارت نتائجه إلى تشبع المقاييس الفرعية للقائمة بأربعة عوامل تضم الأساليب الثلاثة عشر بتشبعات تراوحت بين (٠,٤٢) إلى (٠,٨٨)، كما تحقق الباحثون من الاتساق الداخلي للقائمة والتي تراوحت قيم معاملات ألفا للأساليب بين (٠,٦٤) إلى (٠,٨٤). وقام عصام الطيب (٢٠١١) بتعريب هذه القائمة وتقنينها على عينة بلغت (١٨٥) طالبًا وطالبة بكلية التربية بقنا؛ حيث قام بحساب صدق القائمة من خلال التحليل العاملي الذي أشارت نتائجه إلى وجود أربعة عوامل تشبعت عليها الأساليب الثلاثة عشر وفسرت (٥٤%) من التباين الكلي، وهذه العوامل هي: الأول ويتضمن أساليب: (الحكمي، الليبرالي، الهرمي، الأقلي، الخارجي)، الثاني ويتضمن أساليب: (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي)، الثالث ويتضمن أسلوبي: (التشريعي، الداخلي)، الرابع ويتضمن أسلوبي: (العالمي، الفوضوي). وأسفرت نتائج الثبات بطريقة إعادة تطبيق القائمة بفاصل زمني (١٤) يومًا عن التطبيق الأول إلى تمتعها بدرجة مقبولة من الثبات؛ حيث تراوحت المعاملات بين (٠,٥٧) إلى (٠,٨٥)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين بنودها من (٠,٥٥) إلى (٠,٨٢). مما يشير لصلاحية استخدامها في البيئة العربية(عصام الطيب، ٢٠١١، ص٣٨٠). وقام الباحث الحالي بتعديل مقياس التقدير إلى خماسي الاستجابة (تنطبق تمامًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق قليلاً، لا تنطبق تمامًا)؛ وذلك بما يتفق مع باقي الأدوات، ولضمان عدم التشوش وتسهيل اختيار المتعلمين للإجابة التي تنطبق عليهم، كما تحقق من صلاحية القائمة للتطبيق على العينة؛ وذلك بحساب معامل ثبات ألفا للعوامل الأربعة التي توصل إليها عصام الطيب (٢٠١١) من التحليل العاملي للقائمة (٠,٨١، ٠,٧٦، ٠,٦٨، ٠,٤٦) على الترتيب، وحساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للقائمة والأساليب الثلاثة عشر والتي تراوحت من (٠,٣٧) إلى (٠,٧٤)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يشير لصلاحية القائمة.

(٢)مقياس أساليب التعلم Learning Styles Scale (إعداد: إلهام وقاد، ٢٠٠٨)

أعدت الباحثة المقياس وفقًا لنموذج (Kolb, 1984)، ويتكون من (٥٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية، التجريب النشط، المفاهيم المجردة)،

وتقيس أربعة أساليب هي: (التباعدي، التقاربي، الاستيعابي، التكيفي)، ويجيب عنه المفحوص من خلال مقياس خماسي الاستجابة (تنطبق تمامًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق قليلاً، لا تنطبق تمامًا)، وقامت الباحثة بحساب الارتباطات البينية والتي تراوحت بين (٠,٤٦) إلى (٠,٦٦)، وتراوحت قيم الاتساق الداخلي للعبارات بين (٠,٢١) إلى (٠,٦٩)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت قيم معاملاته معامل ثبات ألفا لأبعاد المقياس بين (٠,٦٩) إلى (٠,٧٨)، وبين (٠,٨٠) إلى (٠,٨٦) بالنسبة للأساليب، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٢) (إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ص١٤٥). وقام الباحث الحالي بحساب ثبات ألفا للمقياس؛ حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي (٠,٨٧)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاده بين (٠,٦٩) إلى (٠,٧٣)، وحساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده: الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والتجريب النشط، والمفاهيم المجردة، وبلغت (٠,٦٩، ٠,٨٣، ٠,٨٨، ٠,٨١)، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير لصلاحيته.

(٣) **استبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا** The Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ) إعداد: Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009)(تعريب: الباحث الحالي)

تتكون الاستبانة من (٢٤) عبارة يجاب عنها بمقياس تدريجي من (١- ٥) بطريقة ليكرت، وتقيس (٦) أبعاد فرعية هي: تحديد الأهداف، وبنية البيئة، واستراتيجية المهمة، وإدارة الوقت، وطلب المساندة، والتقويم الذاتي. وتحقق معدو الاستبانة من كفاءتها السيكومترية من خلال حساب الاتساق الداخلي لعباراتها؛ حيث تمتعت الاستبانة بمعامل ثبات بلغ (٠,٩٠) وتراوحت قيم ثبات ألفا بين (٠,٨٥) إلى (٠,٩٢). وقام الباحث الحالي بتعريب الاستبانة وإعادة صياغتها بما يناسب المتعلمين في التعليم النظامي، وتم عرضها على متخصص في اللغة الإنجليزية لمراجعتها(*)، كما تم عرضها على عدد (٣) من الخبراء في علم النفس لمراجعة المعنى السيكولوجي للعبارات المترجمة مع معناها باللغة الإنجليزية، وعلى ضوء مقترحاتهم تم إعادة

---

(*) راجع الترجمة: د. مروه حجازي – باحث مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- كما راجع المعنى النفسي للاستبانة: د. فتحي عبد الحميد أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية بالزقازيق، د. محمد حبشي حسين أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية بالإسكندرية، د.عصام علي الطيب أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية بقنا.

صياغة بعض العبارات. وتحقق الباحث الحالي من الكفاءة السيكومترية للاستبانة من خلال حساب ما يلي:

الصدق: من خلال استخدام معاملات الارتباط بين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لـ: Purdie, (2001) الذي عرَّبه إبراهيم أحمد (٢٠٠٧) كمحك وبين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها، فقد بلغت قيم معاملات الارتباط بين المقياس المحك والاستبانة وأبعادها (٠,٧٨، ٠,٦١، ٠,٣٢، ٠,٦٢، ٠,٤٩، ٠,٤٢، ٠,٥٠) على الترتيب، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

الاتساق الداخلي: باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الست، وهي على الترتيب(٠,٧٤، ٠,٥٠، ٠,٦٦، ٠,٧١، ٠,٦٧)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي للاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ باستثناء العبارات (٥، ٩، ١١، ٢٢) فكانت معاملات الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة غير دالة، وتم حذفها ليصل إجمالي عبارات المقياس إلى (٢٠) عبارة، والجدول التالي يُبين معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١) معاملات الارتباط بين العبارة والمجموع الكلي للاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

| م | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | م | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | م | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٥٧ | **٠,٥٨ | ٩ | **٠,٥٧ | ٠,٢٥ | ١٧ | **٠,٥٨ | **٠,٥٥ |
| ٢ | **٠,٦٠ | **٠,٣٥ | ١٠ | **٠,٥٢ | **٠,٣٩ | ١٨ | **٠,٧٤ | **٠,٣٣ |
| ٣ | **٠,٧١ | **٠,٦٥ | ١١ | **٠,٥٧ | ٠,٢٣ | ١٩ | **٠,٧٣ | *٠,٣١ |
| ٤ | **٠,٥٨ | **٠,٥٠ | ١٢ | **٠,٦١ | **٠,٣٣ | ٢٠ | **٠,٤٤ | **٠,٥٨ |
| ٥ | **٠,٥٠ | ٠,١٨ | ١٣ | **٠,٦٠ | **٠,٦٣ | ٢١ | **٠,٦٠ | **٠,٤٥ |
| ٦ | **٠,٥٥ | *٠,٢٩ | ١٤ | **٠,٦٦ | **٠,٧١ | ٢٢ | **٠,٤٢ | ٠,٢٥ |
| ٧ | **٠,٧٩ | **٠,٣٧ | ١٥ | **٠,٧٩ | **٠,٤٩ | ٢٣ | **٠,٦٥ | *٠,٣٠ |
| ٨ | **٠,٨٥ | **٠,٤٥ | ١٦ | **٠,٦٣ | *٠,٣١ | ٢٤ | **٠,٦٧ | **٠,٣٩ |

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠,٠١

**الثبات:** باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٧٩) لعدد (٢٠) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، كما أشارت نتائج معامل الثبات بعد حذف المفردة إلى ثبات الاستبانة، وتراوحت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع العبارات ما بين (٠,٧٨) و(٠,٧٩)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا؛ حيث أشار Nunnally (1978) إلى أن درجة الثبات المقبولة إحصائيًا تبلغ (٠,٧٠) في بحوث العلوم الاجتماعية(In: Barnard, Lan, & Paton, 2010, p.65)، مما يشير لكفاءة الاستبانة السيكومترية وصلاحيتها لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

**رابعًا خطوات البحث:**

١. **تعريب وإعداد استبانة التعلم المنظم ذاتيًا في صورتها الأولية لـ:** Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009)، وتجهيز قائمة أساليب التفكير المعدلة الثانية Thinking Styles Inventory (Revised II) إعداد: Sternberg & Wagner & Zhang, (2007) (تعريب: عصام الطيب، ٢٠١١) وأساليب التعلم لـ: إلهام وقاد (٢٠٠٨) ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا لـ: Purdie, (2001) (تعريب: إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧).

٢. اختيار العينة الاستطلاعية: تم اختيار عدد (٦٠) طالبًا وطالبة بطريقة عشوائية من فصلين في مدرستين بالمرحلة الثانوية في محافظة الدقهلية وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.

٣. صياغة استبانة التعلم المنظم ذاتيًا في صورتها النهائية والأدوات الأخرى في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

٤. اختيار العينة النهائية(*): تم انتقاء عينة الموهوبين وفقًا لمحكي: ترشيح المعلمين وترشيح الأقران؛ حيث طلب الباحث خلال مقابلته بعض المعلمين والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي بالمدارس عينة البحث بترشيح طلابهم المتميزين عن أقرانهم في مجالات الموهبة الثلاثة (البصرية الأدائية، والحس حركية، والقيادية)، وذلك بعد تعريفهم بهذه المجالات والفئات التي تتضمنها، وتم تصنيف تلك الترشيحات وفقًا لمجال الموهبة المحدد قرين كل

(*) يتقدم الباحث بجزيل الشكر لجميع مديري المدارس والمعلمين والأخصائيين والطلاب ويخص أصدقائه في تلك المدارس الذين قدموا كافة التسهيلات لتطبيق أدوات البحث، كما يتقدم بخالص الشكر لجميع من شارك في حصر الطلاب الموهوبين وتطبيق الأدوات في المدارس عينة البحث التي شملت عدد (٦) مدارس بالمرحلة الثانوية العامة في إدارة ميت غمر بالدقهلية وهي (ميت غمر الثانوية بنين، ميت غمر الثانوية بنات القديمة، ميت غمر الثانوية بنات الحديثة، دنديط الثانوية المشتركة، كوم النور الثانوية بنين، كوم النور الثانوية بنات).

طالب، ثم قام الباحث – بمعاونة الأخصائي النفسي أو الأخصائي الاجتماعي أو أحد المعلمين حسب المدرسة التي أجري فيها البحث – بدخول الفصول وسؤال الطلاب عن أقرانهم المتميزين في تلك المجالات، وباتفاق الطلاب على أسماء زملائهم كل وفقا لمجال الموهبة، تم إعداد قائمة بأسماء هؤلاء الطلاب ومطابقتها بترشيحات المعلمين، وتم اختيار الطلاب الذين اتفق المشاركين من المعلمين والطلاب على كونهم متميزين في مجالات الموهبة المحددة، تم مطابقة ذلك مع تقرير الطالب عن نفسه، وتولى الأخصائي الاجتماعي في كل مدرسة رصد درجاتهم في الاختبار النهائي بالصف الأول الثانوي، وذلك بعد استبعاد طلاب الفصلين الذين تم تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية عليهم.

٥. تطبيق أدوات البحث ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا.

٦. المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام: المتوسط الحسابي، والمتوسط الوزني، ومعاملات الارتباط، ومعامل ثبات ألفا، وتحليل التباين، وحجم التأثير، وتحليل الانحدار.

٧. صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الفقه السيكولوجي، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي.

**نتائج البحث وتفسيرها**

**نتائج التحقق من الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه: " تختلف أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وفقًا لمتغيرات (النوع، البيئة، التخصص الدراسي، مجال الموهبة)".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي لأساليب التفكير والمتوسط الوزني لأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية.

**(أ) متغير النوع:**

جدول (٢) المتوسط الحسابي لأساليب التفكير والمتوسط الوزني(*) لأساليب التعلم

واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين وفقًا لمتغير النوع

| أسلوب التفكير | المتوسط الحسابي | | أساليب التعلم | المتوسط الوزني | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الذكور ن= ٩٧ | الإناث ن= ٦٨ | | الذكور ن= ٩٧ | الإناث ن= ٦٨ |
| التشريعي | ١٩,٦٢ | ٢٠,٩٠ | التباعدي | ٣,٦٤ | ٣,٨٧ |
| التنفيذي | ١٩,٧٨ | ٢٠,٤٦ | التقاربي | ٣,٧٩ | ٣,٥٧ |
| الحكمي | ١٨,٧٩ | ١٩,٥٠ | الاستيعابي | ٣,٨٢ | ٣,٦٩ |
| العالمي | ١٦,٤٤ | ١٧,٣٤ | التكيفي | ٣,٧٢ | ٣,٨٠ |
| المحلي | ١٨,٣٤ | ١٨,٩٦ | استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا | | |
| اللوبرالي | ١٩,١٠ | ١٨,٥٧ | تحديد الأهداف | ٣,٧٥ | ٤,٠٠ |
| المحافظ | ١٧,٦١ | ١٨,٩٧ | بيئة البيئة | ٤,٥٩ | ٤,٤٤ |
| الهرمي | ١٧,٩٢ | ١٩,٤٦ | استراتيجية المهمة | ٣,٥٠ | ٣,٩٣ |
| الملكي | ١٧,٩٠ | ١٩,١٥ | إدارة الوقت | ٣,٢٦ | ٣,٥٠ |
| الأقلي | ١٨,٤٤ | ١٨,١٩ | طلب المساعدة | ٣,٧٩ | ٤,٣١ |
| الفوضوي | ١٧,٤٣ | ١٨,٣١ | التقويم الذاتي | ٣,٦٧ | ٣,٦٨ |
| الداخلي | ١٧,٣٧ | ١٦,٧٩ | - | | |
| الخارجي | ١٩,٢٠ | ١٩,٢٨ | - | | |

اتضح من جدول (٢) أن أساليب التفكير: التنفيذي، والتشريعي، والخارجي، هي الأساليب المميزة للموهوبين الذكور؛ حيث جاء الأسلوب التنفيذي في الترتيب الأول بمتوسط (١٩,٧٨)، يليه الأسلوب التشريعي بمتوسط (١٩,٦٢)، ثم الأسلوب الخارجي بمتوسط (١٩,٢٠)، بينما جاءت أساليب: العالمي، والداخلي، والفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب العالمي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٦,٤٤)، يسبقه الأسلوب الداخلي بمتوسط (١٧,٣٧)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٧,٤٣). في المقابل؛ جاءت أساليب: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، في المراتب الأولى لأساليب التفكير المميزة للموهوبات الإناث، فكان الأسلوب التشريعي في الترتيب الأول بمتوسط (٢٠,٩٠)، يليه الأسلوب التنفيذي بمتوسط (٢٠,٤٦)، ثم جاء الأسلوب الحكمي بمتوسط (١٩,٥٠)، بينما احتلت أساليب: الداخلي، والعالمي، والأقلي في المراتب الثلاث

(*) تم حساب المتوسط الوزني لأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا نظرًا لاختلاف عدد عبارات أبعادهما.

الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب الداخلي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٦,٧٩)، يسبقه الأسلوب العالمي بمتوسط (١٧,٤٣)، يتقدمه الأسلوب الأقلي بمتوسط (١٨,١٩).

كما اتضح ارتفاع متوسط درجات المتعلمين في بعض الأساليب لفئة دون الفئة الأخرى، فارتفعت متوسطات درجات الموهوبين الذكور عن الموهوبات الإناث في أسلوبي: الليبرالي، والأقلي، بينما ارتفعت متوسطات الإناث عن الذكور في الأساليب الأخرى. ويمكن القول أن أسلوب التفكير التنفيذي هو المميز للذكور، ومن خصائص صاحب هذا الأسلوب أنه يميل لاتباع القواعد الموضوعة، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا ويميل إلى تطبيق القوانين، ويتميز بالواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات. بينما كان الأسلوب التشريعي هو الأكثر تمييزًا للإناث فهن يفضلن التجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهن الخاصة، ويفضلن المشكلات التي تكون غير معدة مسبقًا. وتتفق هذه النتيجة مع ما بيَّنته دراسة السيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٧) من أن أسلوب التفكير التشريعي هو الأسلوب المميز للإناث، بينما تختلف معها في أن أسلوب التفكير الفوضوي هو المميز للذكور. كما تختلف مع ما أشارت Zhang, (2004) من أن أساليب التفكير: الحكمي، والعالمي، والليبرالي هي الأساليب المميزة للذكور عن الإناث. وأظهرت نتائج دراسة رمضان محمد (٢٠٠١) تميز الذكور بأساليب: التشريعي، والمحلي، والمحافظ، والملكي، والداخلي، وكشفت دراسة محمد القضاة وهاني مقدادي (٢٠٠٩) أن الفروق بين الذكور والإناث كانت لصالح الذكور في جميع الأساليب، وبيَّنت دراسة عصام الطيب (٢٠١١) أن أسلوبي التفكير الخارجي والملكي هما المميزين للذكور، بينما كان الأسلوب الداخلي هو المميز للإناث.

كما اتضح وجود تمايز واضح بين الذكور والإناث في أساليب التعلم؛ حيث كان أسلوبي التعلم الاستيعابي والتقاربي هما الأسلوبين المميزين للذكور، فقد بلغت قيمة المتوسط الوزني (٣,٨٢، ٣,٧٩). بينما كان الأسلوبين التباعدي والتكيفي هما الأسلوبين المميزين للإناث، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني (٣,٨٧، ٣,٨٠). وربما كان التمايز بين الذكور والإناث في أساليب التعلم راجعًا لكون الذكور يفضلون التعامل مع الشياء بدرجة أكبر من التعامل مع الآخرين، ويهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، وهم أقل عاطفة من الإناث، ويميلون للتخصص في الرياضيات والهندسة والعلوم الطبيعية بشكل عام، في حين أن الإناث أكثر ميلاً للتأمل والاهتمامات العقلية الواسعة، بالإضافة إلى أنهن أكثر مشاركة وجدانية وتفاعلاً مع الآخرين، ويتسمون بقابليتهم للانقياد والاعتماد على الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة السيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٧) من أن أسلوب التعلم الاستيعابي هو الأسلوب المميز للذكور، بينما تختلف معها في

أن أسلوب التعلم التقاربي هو المميز للإناث. كما تختلف مع ما أشارت إليه دراسة فاطمة الحارثي (٢٠١٢) من عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين الذكور والإناث.

اتضح كذلك عدم وجود تمايز بينهما أيضًا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث كانت استراتيجيتي بنية البيئة وطلب المساعدة هما الاستراتيجيتين المميزتين لكل منهما. فقد بلغت قيمة المتوسط الوزني في الاستراتيجيتين للذكور (٤,٥٩، ٣,٧٩). وبالنسبة للإناث بلغت قيمته (٤,٤٤، ٤,٣١). وتعكس هذه الاستراتيجيات تقاربًا بين الذكور والإناث في توظيفهما لهذه الاستراتيجيات في تنظيم عملية التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات: ربيع رشوان (٢٠٠٥)، ومحمد المصري (٢٠٠٩)، ومحمد رزق(٢٠٠٩) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، في المقابل أشارت نتائج دراسة Tang & Neber, (2008) إلى أن الإناث الموهوبات قد حققن تميزًا عن الذكور في استراتيجية تحديد الأهداف، بينما لم يظهر تميزًا واضحًا بين الجنسين في استراتيجيات التنظيم الذاتي الأخرى. ويمكن القول بأن وجود استراتيجية طلب المساعدة ضمن الاستراتيجيات الأكثر اعتمادًا عليها في تنظيم التعلم للذكور والإناث على حد سواء قد يعود في الأساس للطريقة المتبعة في عملية التدريس القائمة على الحفظ والتلقين سواء من المعلمين أو داخل الأسرة بمعظم المراحل التعليمية. ولعل ارتفاع المتوسط الوزني لاستراتيجية بنية البيئة للذكور عن الإناث يشير لقدرهم على بذل الجهود من أجل تنظيم البيئة لجعل التعلم أكثر يسرًا وسهولة، كما أن ارتفاع المتوسط الوزني لدرجات الإناث في باقي الاستراتيجيات يشير لتميزهن في القدرة على توظيفها بشكل أفضل.

**(ب) متغير البيئة:**

جدول (٣) المتوسط الحسابي لأساليب التفكير والمتوسط الوزني لأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين وفقًا لمتغير البيئة

| أسلوب التفكير | المتوسط الحسابي | | أساليب التعلم | المتوسط الوزني | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الريف ن= ٩٧ | الحضر ن= ٦٨ | | الريف ن= ٩٧ | الحضر ن= ٦٨ |
| التشريعي | ٢٠,١٧ | ٢٠,١١ | التباعدي | ٣,٨٠ | ٣,٧٩ |
| التنفيذي | ١٩,٩٣ | ٢٠,٢٢ | التقاربي | ٣,٩٠ | ٣,٨٤ |
| الحكمي | ١٩,٠٢ | ١٩,١٦ | الاستيعابي | ٣,٩٥ | ٣,٩٠ |
| العالمي | ١٧,٠١ | ١٦,٥٦ | التكيفي | ٣,٧٦ | ٣,٧٤ |
| المحلي | ١٨,٢٦ | ١٩,٠١ | استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا | | |
| الليبرالي | ١٨,٨٢ | ١٨,٩٧ | تحديد الأهداف | ٣,٨٧ | ٣,٨٣ |
| المحافظ | ١٨,٢٥ | ١٨,٠٧ | بنية البيئة | ٤,٢٤ | ٣,٧١ |
| الهرمي | ١٨,٦٣ | ١٨,٤٥ | استراتيجية المهمة | ٣,٦٧ | ٣,٦٩ |
| الملكي | ١٨,٤٣ | ١٨,٣٨ | إدارة الوقت | ٣,٣٤ | ٣,٨٨ |
| الأقلي | ١٨,٢٩ | ١٨,٤٠ | طلب المساعدة | ٣,٧٤ | ٤,٠٥ |
| الفوضوي | ١٧,٩١ | ١٧,٦٤ | التقويم الذاتي | ٣,٩٦ | ٣,٧٠ |
| الداخلي | ١٧,٠٩ | ١٧,١٩ | – | | |
| الخارجي | ١٩,٢٢ | ١٩,٢٥ | – | | |

اتضح من جدول (٣) أن أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والخارجي، هي الأساليب المميزة للموهوبين في الريف؛ حيث جاء الأسلوب التشريعي في الترتيب الأول بمتوسط (٢٠,١٧)، يليه الأسلوب التنفيذي بمتوسط (١٩,٩٣)، ثم الأسلوب الخارجي بمتوسط (١٩,٢٢)، بينما جاءت الأساليب: العالمي، والداخلي، والفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب العالمي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٧,٠١)، يسبقه الأسلوب الداخلي بمتوسط (١٧,٠٩)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٧,٩١). في المقابل؛ جاءت أساليب: التنفيذي، والتشريعي، والخارجي، في المراتب الأولى لأساليب التفكير المميزة للموهوبين في الحضر، فكان الأسلوب التنفيذي في الترتيب الأول بمتوسط (٢٠,٢٢)، يليه الأسلوب التشريعي بمتوسط (٢٠,١١)، ثم جاء الأسلوب الخارجي بمتوسط (١٩,٢٥)، بينما جاءت الأساليب: العالمي، والداخلي، والفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب العالمي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٦,٥٦)، يسبقه الأسلوب الداخلي بمتوسط (١٧,١٩)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٧,٦٤). وعلى الرغم من تباين ترتيب أساليب التفكير فيما بين الموهوبين بالريف والحضر، إلا أنه يمكن القول بعدم

وجود اختلاف بينهما في أساليب التفكير؛ حيث إن الأساليب المميزة للريفيين هي المميزة لأقرانهم الحضريين.

كما اتضح ارتفاع متوسط درجات الموهوبين بالريف في أساليب التفكير: التشريعي، والعالمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، بينما ارتفع متوسط درجات الموهوبين بالحضر في الأساليب الأخرى. ويمكن القول أن أسلوب التفكير التشريعي هو المميز للموهوبين في الريف، ومن خصائص صاحب هذا الأسلوب أنه يفضل التجديد والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقته الخاصة. بينما كان الأسلوب التنفيذي هو الأكثر تمييزًا للموهوبين في الحضر، فهم يميلون لاتباع القواعد الموضوعة، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا والرغبة في تطبيق القوانين، والنظرة الواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات. ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة الحياة في الحضر من الالتزام بقواعد المرور والقوانين، بالإضافة لسيطرة النزعة الواقعية والتفكير الموضوعي على الحياة بالمدينة، وقد أسهمت تلك المعطيات في تنمية أسلوب التفكير التنفيذي لدى طلاب المدارس بها، في المقابل؛ كانت المسؤولية الاجتماعية التي ربما يتحملها المقيم بالريف والاستقلالية في إدارة الحياة وحل المشكلات ما ساعد الطلاب بالريف على عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة وعلى التجديد في حل المشكلات. وتختلف هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (خديجة أحمد، ٢٠٠٦) من عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين الريف والحضر.

كما اتضح من الجدول أنه لم يكن هناك تمايزًا واضحًا بين الموهوبين بالريف وأقرانهم بالحضر في أساليب التعلم؛ حيث كان أسلوبي التعلم الاستيعابي والتقاربي هما الأسلوبين المميزين لكلاهما، فقد بلغت قيمة المتوسط الوزني في الأسلوبين للريفيين (٣,٩٥، ٣,٩٠). وبالنسبة للحضريين بلغت قيمته (٣,٩٠، ٣,٨٤). وربما كان عدم التمايز بين الريفيين والحضريين من الموهوبين في أساليب التعلم راجعًا لكون تلك الأساليب ترتبط بالمقررات الدراسية وطريقة المتعلم في تحصيل المعلومات بدرجة أكبر من ارتباطها بتأثير البيئة المكانية أو الجغرافية التي يعيش فيها المتعلم. ولعل ارتفاع المتوسط الوزني لدرجات الريفيين في أساليب التعلم – وإن كان قليلاً- قد يشير لتميزهم عن الحضريين في قدرتهم على توظيف أساليب التعلم بشكل أفضل في عملية التعلم، فهم أكثر قدرة على حل المشكلات ويؤدون بشكل أفضل في المواقف التعليمية، مع اهتمامهم العملي بالأفكار، وربما كانت طبيعة الحياة الاجتماعية بالريف هي المحدد لهذا التميز.

اتضح كذلك وجود تمايز بين الموهوبين بالريف وأقرانهم بالحضر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث كانت استراتيجيتي: بنية البيئة والتقويم الذاتي هما الاستراتيجيتين المميزتين

للموهوبين بالريف بمتوسط وزني (٤,٢٤، ٣,٩٦)، بينما كانت استراتيجيتي: طلب المساعدة وإدارة الوقت هما الاستراتيجيتين المميزتين للموهوبين بالحضر بمتوسط وزني (٤,٥١، ٤,٠٥). وربما كان تميز الريفيين باستراتيجيتي بنية البيئة والتقويم الذاتي راجعًا لقلة المشتتات البيئية مقارنة بالحضر، بالإضافة إلى أن أبناء الريف أكثر التزامًا بالحضور في المدرسة والدروس الخصوصية بسبب التقارب العائلي للمعلمين والمتعلمين، كما أن بإمكانهم التواصل مع الأقران وتبادل المعلومات معًا بشكل مباشر، وبالتالي تقويم ما أنجزوه من معارف ودروس. كما أن تميز المتعلمين بالحضر في استراتيجيتي طلب المساعدة وإدارة الوقت ربما يعود إلى اعتياد المتعلم في الحضر على مساعدة الآخرين بشكل عام، ففي الأسرة غالبًا ما تقوم الأم بدور المعلمة منذ التحاق الطفل برياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الإعدادية، لاسيما إذا كانت الأم حاصلة على مؤهل جامعي، وكذا إلحاق الطفل بالدروس الخصوصية من الصف الأول الابتدائي، ليس هذا فحسب؛ بل إن التحاق المتعلم بالدروس الخصوصية في جميع المواد جعله ينظم وقته ويضع لنفسه جدولاً يمكن من خلاله المواظبة على حضور الدروس ومذاكرة المقررات.

**(ج) متغير التخصص الدراسي:**

جدول (٤) المتوسط الحسابي لأساليب التفكير والمتوسط الوزني لأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين وفقًا لمتغير التخصص

| أسلوب التفكير | المتوسط الحسابي | | أساليب التعلم | المتوسط الوزني | |
|---|---|---|---|---|---|
| | علمي ن= ٩٧ | أدبي ن= ٦٨ | | علمي ن= ٩٧ | أدبي ن= ٦٨ |
| التشريعي | ٢١,٥٢ | ١٨,٧٢ | التباعدي | ٣,٨٥ | ٣,٩٦ |
| التنفيذي | ١٩,٨٥ | ٢٠,٢٨ | التقاربي | ٣,٩٥ | ٣,٧٠ |
| الحكمي | ٢٠,٢٣ | ١٧,٩٠ | الاستيعابي | ٣,٩٩ | ٣,٧٧ |
| العالمي | ١٦,٤٢ | ١٧,٢٢ | التكيفي | ٣,٨٣ | ٣,٨٨ |
| المحلي | ١٨,٢٦ | ١٨,٩٤ | استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا | | |
| الليبرالي | ١٩,٣٨ | ١٨,٣٧ | تحديد الأهداف | ٤,٥٣ | ٣,٧٧ |
| المحافظ | ١٨,٢٧ | ١٨,٠٦ | بنية البيئة | ٣,٩٣ | ٤,٥٢ |
| الهرمي | ١٩,٦١ | ١٧,٤٦ | استراتيجية المهمة | ٣,٧٤ | ٣,٦١ |
| الملكي | ١٨,٥٧ | ١٨,٢٥ | إدارة الوقت | ٣,٧٦ | ٢,٩٤ |
| الأقلي | ١٨,٣٩ | ١٨,٢٨ | طلب المساعدة | ٤,٠٥ | ٣,٩٥ |
| الفوضوي | ١٨,١٠ | ١٧,٤٨ | التقويم الذاتي | ٣,٦٣ | ٣,٧٣ |
| الداخلي | ١٦,٣٩ | ١٧,٩٠ | - | | |
| الخارجي | ١٩,٥٨ | ١٨,٨٦ | - | | |

اتضح من جدول (٤) أن أساليب التفكير: التشريعي، والحكمي، والتنفيذي، هي الأساليب المميزة للموهوبين ذوي التخصص العلمي؛ حيث جاء الأسلوب التشريعي في الترتيب الأول بمتوسط (٢١,٥٢)، يليه الأسلوب الحكمي بمتوسط (٢٠,٢٣)، ثم الأسلوب التنفيذي بمتوسط (١٩,٨٥)، بينما جاءت أساليب: الداخلي، والعالمي، والفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب الداخلي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٦,٣٩)، يسبقه الأسلوب العالمي بمتوسط (١٦,٤٢)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٨,١٠). في المقابل؛ جاءت أساليب: التنفيذي، والمحلي، والخارجي، في المراتب الأولى لأساليب التفكير المميزة للموهوبين ذوي التخصص الأدبي، فكان الأسلوب التنفيذي في الترتيب الأول بمتوسط (٢٠,٢٨)، يليه الأسلوب المحلي بمتوسط (١٨,٩٤)، ثم جاء الأسلوب الخارجي بمتوسط (١٨,٨٦)، بينما احتلت أساليب: العالمي، والهرمي، والفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب العالمي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٧,٢٢)، يسبقه الأسلوب الهرمي بمتوسط (١٧,٤٦)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٧,٤٨).

كما اتضح ارتفاع متوسط درجات المتعلمين في بعض الأساليب لفئة دون الفئة الأخرى، فارتفعت متوسطات درجات الموهوبين ذوي التخصص الأدبي في أساليب: التنفيذي، والعالمي، والمحلي، والداخلي، بينما ارتفعت متوسطات درجات الموهوبين ذوي التخصص العلمي في الأساليب الأخرى. ويمكن القول أن أسلوب التفكير التنفيذي هو المميز لذوي التخصص الأدبي، فهم يميلون لاتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا، وقد يعود ذلك لدراستهم لمقرر الفلسفة والمنطق، الذي يسهم في تنمية قدرتهم على فحص الأمور بموضوعية، ومعالجة المشكلات بواقعية. بينما كان الأسلوب التشريعي هو الأكثر تمييزًا لذوي التخصص العلمي فهم يتسمون بالتجديد والابتكار والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء وفقًا لأسلوبهم الخاص، ويفضلون المشكلات التي تكون جديدة، وربما كانت دراستهم للرياضيات والعلوم الكميائية والفيزيائية ما جعلهم أكثر قدرة على التفكير الابتكاري ورؤية الموضوعات من منظورهم الخاص. وتتفق هذه النتيجة مع ما بيّنته دراسة (Zhang, 2004) أن أسلوبي التفكير: التنفيذي، والخارجي، هما الأسلوبين المميزين للمتعلمين في العلوم الاجتماعية والإنسانية عن أقرانهم في العلوم التطبيقية، وما توصلت إليه دراسة فاطمة الحارثي (٢٠١٢) من وجود فروق لصالح ذوي التخصص العلمي في أساليب التفكير. وتباينت مع أشارت إليه دراسة رمضان محمد (٢٠٠١) من تميز ذوي التخصص العلمي بأسلوبي التفكير الحكمي، والمحلي، وتميز ذوي التخصص الأدبي بأساليب: العالمي، والملكي، والداخلي. كما تباينت مع دراسة (إلهام وقاد، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن ذوي

التخصص العلمي يتميزون بأساليب التفكير: الحكمي، والأقلي، والهرمي، والمحلي، وأن ذوي التخصص الأدبي يتميزون بالأسلوبين: الملكي والمحافظ. واختلفت مع ما أظهرته دراسة محمد القضاة وهاني مقدادي (٢٠٠٩) من وجود تمايز في أساليب: الأقلي، والعالمي، والمحلي، والداخلي، والمحافظ، لصالح ذوي التخصص العلمي، وما كشفت عنه نتائج دراسة (خديجة أحمد، ٢٠٠٦) من عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين ذوي التخصصات العلمية وأقرانهم ذوي التخصصات الأدبية.

كما اتضح أن هناك تمايزًا واضحًا بين المتعلمين الموهوبين ذوي التخصص العلمي وأقرانهم ذوي التخصص الأدبي في أساليب التعلم؛ حيث كان أسلوبي التعلم الاستيعابي والتقاربي هما الأسلوبين المميزين لذوي التخصص العلمي بمتوسط وزني (٣,٩٩، ٣,٩٥). بينما كان أسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي هما المميزين لذوي التخصص الأدبي بمتوسط وزني (٣,٩٦، ٣,٨٨). ولعل ارتفاع المتوسط الوزني لدرجات الموهوبين ذوي التخصص العلمي في أسلوبي التعلم الاستيعابي والتقاربي قد يرجع لكون المقررات في الرياضيات والعلوم الطبيعية والكيميائية من شأنها أن تسهم في تنمية قدرة المتعلمين على الاستدلال، والاهتمام بالتطبيق العملي للأفكار، والاقتناع بفكرة أن المشكلة ليس لها إلا حل واحد صحيح. كما أن ارتفاع المتوسط الوزني لذوي التخصص الأدبي في أسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي ربما يعود لكون المتعلمين في التخصصات الأدبية يدرسون مقررات دراسية كالنثر والشعر والأدب والبلاغة والتعبير والتاريخ وعلم النفس والاجتماع والفلسفة والمنطق، وتلك المقررات من شأنها إكساب المتعلم الخبرات الحسية والتأملية التي تجعله يهتم بالأمور والمواقف التعليمية من زوايا عديدة، وتكسبه القدرة على فهم مشاعر الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة معهم ومشاركتهم وجدانيًا في مشكلاتهم الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة السيد أبو هاشم وصافيناز كمال (٢٠٠٧) من أن أسلوبي التعلم الاستيعابي والتقاربي هما الأسلوبين المميزين لذوي التخصصات العلمية (الرياضيات، والحاسب)، وأن الأسلوبين التباعدي والتقاربي هما المميزين لذوي التخصصات الأدبية (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية)، بينما تختلف معها في أن أسلوب التفكير الفوضوي هو المميز للذكور، وما بيَّنته دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) من أن ذوي التخصص العلمي يتميزون بأساليب التعلم: الاستيعابي، والتقاربي، والتكيفي، وتختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة فاطمة الحارثي (٢٠١٢) من عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين ذوي التخصص العلمي وأقرانهم من ذوي التخصص الأدبي.

اتضح كذلك وجود اختلاف بين المتعلمين الموهوبين ذوي التخصص العلمي وأقرانهم من ذوي التخصص الأدبي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث كانت استراتيجيتي تحديد الأهداف وطلب المساعدة هما الاستراتيجيتين المميزتين لذوي التخصص العلمي بمتوسط وزني (٤,٥٣، ٤,٠٥). بينما كانت استراتيجيتي بنية البيئة وطلب المساعدة هما الاستراتيجيتين المميزتين لذوي التخصص الأدبي بمتوسط وزني (٤,٥٢، ٣,٩٥). وربما كان تمايز تمايز لذوي التخصص العلمي باستراتيجية تحديد الأهداف يعود إلى أن المتعلم الملتحق بهذا التخصص يسعى جاهدًا إلى تحصيل أكبر قدر من المعارف والمعلومات ليتمكن من القبول بكليات القمة، لهذا كان أكثر تحديدًا لأهدافه، بالإضافة إلى أن دراسة مقررات الرياضيات والطبيعة والكمياء تجعل من المتعلم أكثر تحديدًا للمعلومات وأكثر دقة في اختيار الإجابات الصحيحة. كما أن تمايز ذوي التخصص الأدبي في استراتيجية بنية البيئة ربما يعود إلى كون المقررات الأدبية تكسب المتعلم مهارات التنظيم والمهارات الجمالية والحسية التي تتعلق بتوفير مكان مريح للمذاكرة بعيدًا عن التشتت، فالطبيعة النظرية للمقررات الأدبية تستلزم وجود بيئة تتسم بالهدوء لتمكن المتعلم من استيعاب مفردات تلك المقررات. ولعل التقارب بين الموهوبين بالتخصصين (العلمي والأدبي) في استراتيجية طلب المساعدة ربما يعود في الأساس للطريقة المتبعة في عملية التدريس القائمة على الحفظ والتلقين سواء من المعلمين أو داخل الأسرة بمعظم المراحل التعليمية. وتتفق هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) من تميز ذوي التخصصات العلمية باستراتيجيات بنية البيئة، وإدارة الوقت، وطلب المساعدة عن أقرانهم من ذوي التخصصات الأدبية، بينما تختلف مع ما أشار إليه ربيع رشوان (٢٠٠٥) من تميز ذوي التخصص العلمي باستراتيجية التقويم الذاتي، وأنه لا توجد فروق بين ذوي التخصصين في استراتيجيات: تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، وبنية البيئة، وطلب المساعدة.

**(د) متغير مجال الموهبة:**

جدول (٥) المتوسط الحسابي لأساليب التفكير والمتوسط الوزني لأساليب التعلم

واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين وفقًا لمتغير مجال الموهبة

| أساليب التفكير | المتوسطات الحسابية | | | أساليب التعلم | المتوسط الوزني | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأدائية ن= ٥٩ | الحركية ن= ٨٢ | القيادة ن= ٢٤ | | الأدائية ن= ٥٩ | الحركية ن= ٨٢ | القيادة ن= ٢٤ |
| التشريعي | ٢١,٢٤ | ١٩,٤٥ | ١٩,٨٣ | التباعدي | ٣,٨٦ | ٣,٨٤ | ٣,٥٠ |
| التنفيذي | ١٩,٨٦ | ٢٠,٣٢ | ١٩,٦٧ | التقاربي | ٣,٩١ | ٣,٨٦ | ٣,٨٢ |
| الحكمي | ٢٠,٦٦ | ١٨,٣٣ | ١٧,٧٩ | الاستيعابي | ٤,٠٠ | ٣,٩٢ | ٣,٨٠ |
| العالمي | ١٧,٤٩ | ١٦,٦١ | ١٥,٨٣ | التكيفي | ٣,٨١ | ٣,٧٨ | ٣,٥٢ |
| المحلي | ١٩,٦٣ | ١٧,٨٩ | ١٨,٤٦ | استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا | | | |
| الليبرالي | ١٩,٢٠ | ١٨,١٧ | ٢٠,٥٤ | تحديد الأهداف | ٣,٩١ | ٣,٨٢ | ٣,٨٣ |
| المحافظ | ١٨,٤٧ | ١٨,١٢ | ١٧,٥٨ | بنية البيئة | ٤,٥٨ | ٤,٤٢ | ٤,٧٤ |
| الهرمي | ١٩,٦٩ | ١٨,١٦ | ١٧,٠٨ | استراتيجية المهمة | ٣,٧٧ | ٣,٦١ | ٣,٦٨ |
| الملكي | ١٩,٢٤ | ١٧,٢٨ | ٢٠,٢٥ | إدارة الوقت | ٣,٧٢ | ٣,٢٠ | ٣,٠٤ |
| الأقلي | ١٨,٣٢ | ١٨,٣٣ | ١٨,٤٢ | طلب المساعدة | ٤,٢٦ | ٣,٨٤ | ٣,٩٢ |
| الفوضوي | ١٧,٨٠ | ١٧,٨٨ | ١٧,٥٠ | التقويم الذاتي | ٣,٧٥ | ٣,٧٢ | ٣,٣٥ |
| الداخلي | ١٦,٠٥ | ١٧,٠٦ | ٢٠,٠٤ | | | | |
| الخارجي | ١٩,٥٨ | ١٩,٠٦ | ١٨,٩٦ | | | | |

اتضح من جدول (٥) أن أساليب التفكير: التشريعي، والحكمي، والتنفيذي المميزة للمتعلمين الموهوبين في مجال الموهبة الأدائية احتلت المراتب الثلاث الأولى؛ حيث جاء الأسلوب التشريعي في الترتيب الأول بمتوسط (٢١,٢٤)، يليه الأسلوب الحكمي بمتوسط (٢٠,٦٦)، ثم الأسلوب التنفيذي بمتوسط (١٩,٨٦)، بينما جاءت الأساليب: الداخلي، والعالمي، الفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث احتل الأسلوب الداخلي الترتيب الأخير بمتوسط (١٦,٠٥)، يسبقه الأسلوب العالمي بمتوسط (١٧,٤٩)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٧,٨٠). وجاءت الأساليب: التنفيذي، والتشريعي، والخارجي في المراتب الأولى لأساليب التفكير المميزة للمتعلمين الموهوبين في مجال الموهبة النفس حركية، فكان الأسلوب التنفيذي في الترتيب الأول بمتوسط (٢٠,٣٢)، يليه الأسلوب التشريعي بمتوسط (١٩,٤٥)، ثم الأسلوب الخارجي بمتوسط (١٩,٠٦)، بينما جاءت أساليب: العالمي، والداخلي، والملكي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث احتل الأسلوب العالمي الترتيب الأخير بمتوسط (١٦,٦١)، يسبقه الأسلوب الداخلي بمتوسط (١٧,٠٦)، يتقدمه

الأسلوب الملكي بمتوسط (١٧,٢٨). في المقابل جاءت الأساليب: الليبرالي، والملكي، والداخلي في المراتب الأولى لأساليب التفكير المميزة للمتعلمين الموهوبين في مجال الموهبة القيادية؛ فكان الأسلوب الليبرالي في الترتيب الأول بمتوسط (٢٠,٥٤)، يليه الأسلوب الملكي بمتوسط (٢٠,٢٥) في الترتيب الثاني، ثم جاء الأسلوب الداخلي في الترتيب الثالث بمتوسط (٢٠,٠٤)، بينما احتلت الأساليب: العالمي، والهرمي، والفوضوي في المراتب الثلاث الأخيرة؛ حيث جاء الأسلوب العالمي في الترتيب الأخير بمتوسط (١٥,٨٣)، يسبقه الأسلوب الهرمي بمتوسط (١٧,٠٨)، يتقدمه الأسلوب الفوضوي بمتوسط (١٧,٥٠). كما اتضح ارتفاع متوسطات درجات ذوي الموهبة الأدائية عن أقرانهم ذوي الموهبة النفس الحركية في أساليب التفكير: التشريعي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والليبرالي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والخارجي، بينما ارتفعت متوسطات درجات ذوي الموهبة النفس الحركية عنهم في الأساليب: التنفيذي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي. واتضح كذلك ارتفاع متوسطات درجات ذوي الموهبة الأدائية عن ذوي الموهبة القيادية في الأساليب: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والمحافظ، والهرمي، والفوضوي، والخارجي، بينما ارتفعت متوسطات درجات ذوي الموهبة القيادية عنهم في الأساليب: الليبرالي، والملكي، والأقلي، والداخلي. وربما يرجع تميز ذوي الموهبة الأدائية بأسلوب التفكير التشريعي إلى كونهم يتميزون – كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٥) – بالتعبيرات الإبداعية، وعدم النقل عن الآخرين، والتمتع بحصيلة معرفية، والقدرة على الوصف والتحليل، وسعة الخيال، وذلك من شأنه أن يجعلهم يفضلون التجديد والابتكار، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، كما يميلون إلى توظيف هذه القدرات في الأعمال الابتكارية كالشعر والفن والنقد والموسيقى وغيرها، وهي تلك الصفات المرتبطة بشكل كبير بالموهوبين في مجال الموهبة الأدائية. كما أنه ربما يعود تميز ذوي الموهبة الحس حركية بأسلوب التفكير التنفيذي إلى أن المتعلم الذي لديه مستوى مرتفع من الحيوية، والمهارات المكانية، والقدرة العالية على التركيز، والانضباط، وتحمل الضغوط، يميل لاستخدام الطرق الموجودة وتنفيذها، واتباع القواعد الموضوعية، وتطبيق القانون وتنفيذها. بينما كان تميز ذوي الموهبة القيادية بأسلوب التفكير الليبرالي إنما يعود إلى قوة شخصية المتعلم على التصرف في المواقف، وإدارته للحوار والمناقشة، والشعور بالمسؤولية، وهذا من شأنه أن جعل الموهوب قياديًا يذهب إلى ما وراء القوانين والإجراءات، بالإضافة لأخذه بزمام المبادرة، والاهتمام بحل المشكلات الاجتماعية، وعدم التردد في اتخاذ القرارات. في هذا السياق؛ أشارت (Grigorenko & Stemberg, 1993, p. 123) إلى أن أسلوب التفكير الذي يكون مناسبًا لمهمة ما ربما لا يكون مناسبًا لمهمة أخرى، فالأساليب التي تكون مناسبة لموهبة ما قد لا تكون مناسبة لموهبة أخرى.

وبيَّنت (Zhang, (2001, 2002 أن أساليب التفكير ترتبط بشكل إيجابي مع خبرات القادة (In: Fer, 2005, p. 57).

أما بالنسبة لأساليب التعلم؛ فاتضح من جدول (٥) أن أساليب التعلم المميزة للمتعلمين ذوي الموهبة الأدائية وأقرانهم ذوي الموهبة الحس حركية نجد أن ترتيبها: الاستيعابي يليه التقاربي ثم التباعدي وأخيرًا التكيفي، حيث بلغت قيم المتوسط الوزني لذوي الموهبة الأدائية (٤,٠٠، ٣,٩١، ٣,٨٤، ٣,٨١)، ولذوي الموهبة الحس حركية (٣,٩٢، ٣,٨٦، ٣,٨٤، ٣,٧٨)، بينما كان ترتيب تلك الأساليب بالنسبة لذوي الموهبة القيادية فكان ترتيبها: التقاربي ثم الاستيعابي يليه التكيفي وأخيرًا التباعدي، حيث بلغت قيم هذا المتوسط (٣,٨٢، ٣,٨٠، ٣,٥٢، ٣,٥٠). ومما سبق يتضح وجود اختلاف في ترتيب أساليب التعلم بالنسبة لذوي الموهبة الأدائية وذوي الموهبة الحس حركية في جانب وذوي الموهبة القيادية في الجانب الآخر. كما اتضح ارتفاع متوسطات درجات المتعلمين ذوي الموهبة الأدائية عن أقرانهم ذوي الموهبة الحس حركية والموهبة القيادية في أساليب التعلم، وارتفاع متوسطات درجات ذوي الموهبة الحس حركية عن ذوي الموهبة القيادية، مما يشير لتميز ذوي الموهبة الأدائية وذوي الموهبة الحس حركية في توظيف أساليب التعلم المختلفة بشكل أفضل من ذوي الموهبة القيادية. وربما يعود ذلك لكون الموهبة القيادية تعتمد بشكل كبير على المهارات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص بصرف النظر عن طريقته في التعلم وتحصيل المعرفة. ليس هذا فحسب؛ بل إن أساليب التعلم التي يفضلها المتعلم أثناء عملية تعلمه تُمكِّن المعلمين من التخطيط الجيد للدروس وإدارة عملية التعلم بشكل يلبي احتياجات المتعلم التعليمية، وبما يساعده على التفوق الدراسي وتحقيق الإنجاز الأكاديمي المنشود، وتنظيم تعلمه الذاتي.

وبالنسبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المميزة للمتعلمين ذوي المواهب الثلاث: الأدائية، والحس حركية، والقيادية اتضح من جدول (٥) أن استراتيجية بنية البيئة جاءت في الترتيب الأول تليها استراتيجية طلب المساعدة ثم استراتيجية تحديد الأهداف؛ حيث بلغت قيم المتوسط الوزني لذوي الموهبة الأدائية (٤,٥٨، ٤,٢٦، ٣,٩١)، ولذوي الموهبة الحس حركية (٤,٤٢، ٣,٨٤، ٣,٨٢)، ولذوي الموهبة القيادية (٤,٧٤، ٣,٩٢، ٣,٨٣)، بينما جاءت استراتيجيات: إدارة الوقت، والتقويم الذاتي، واستراتيجية المهمة في المراتب الثلاث الأخيرة للمتعلمين ذوي الموهبة الأدائية؛ حيث بلغت قيم المتوسط الوزني في هذه الاستراتيجيات (٣,٧٢، ٣,٧٥، ٣,٧٧)، ولذوي الموهبة القيادية (٣,٠٤، ٣,٣٥، ٣,٦٨)، أما ذوي الموهبة الحس حركية فاحتلت استراتيجيات: إدارة الوقت، واستراتيجية المهمة، والتقويم الذاتي المراتب الثلاث الأخيرة

بمتوسط وزني (٣,٢٠، ٣,٦١، ٣,٧٢). وتعكس هذه الاستراتيجيات تقاربًا بين المتعلمين ذوي المواهب الثلاث في توظيف هذه الاستراتيجيات في تنظيم عملية التعلم؛ حيث أظهرت النتائج اعتماد ذوي المواهب الثلاث في تنظيم تعلمهم الذاتي على استراتيجيات: بنية البيئة، وتحديد الأهداف، وطلب المساعدة بدرجة أكبر من الاعتماد على الاستراتيجيات الأخرى. كما اتضح ارتفاع متوسطات درجات المتعلمين ذوي الموهبة الأدائية عن أقرانهم ذوي الموهبة الحس حركية والموهبة القيادية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وارتفاع متوسطات درجات ذوي الموهبة الحس حركية عن ذوي الموهبة القيادية، مما يعكس الاستخدام الجيد لهذه الاستراتيجيات من جانب ذوي الموهبة الأدائية في تنظيم تعلمهم بشكل أفضل من أقرانهم، وقد يرجع ذلك لكون الموهبة الحس حركية تتعلق بالمهارات الحركية واللياقة البدنية، بينما تتعلق الموهبة القيادية بطريقة إدارة المتعلم للمواقف الاجتماعية بصرف النظر عن استراتيجيته في تنظيم عملية التعلم.

وإذا كان تطبيق المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يُمكّنه من تعلم الأشياء وتحديد أهداف النشاط التعليمي الممارس واقتراح استراتيجيات فعالة تكفل تعلمه، فإن توظيف الموهوب لتلك الاستراتيجيات في موهبته يكون له الأثر البالغ في تنميتها، فذلك يجعله أكثر استفادة من أساليب تعلمه المفضلة، ويشجعه على الانتقال من أسلوب لآخر وفقًا لمتطلبات المهمة المطلوبة. لهذا يجب تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي في التدريس بما يعود بالفائدة على المتعلمين الموهوبين(Grigorenko & Stemberg, 1993, p.127).

مما سبق يمكن قبول الفرض الأول والذي ينص على: " تختلف أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وفقًا لمتغيرات (النوع، البيئة، التخصص الدراسي، مجال الموهبة)".

**نتائج التحقق من الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقات ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للمتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وبين إنجازهم الأكاديمي ".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للموهوبين وبين إنجازهم الأكاديمي (ن= ١٦٥)

| أساليب التفكير | معاملات الارتباط | أساليب التفكير | معاملات الارتباط | استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | ٠,٨٣** | الأقلي | ٠,٠٥ - | تحديد الأهداف | ٠,٤٥** |
| التنفيذي | ٠,١١ - | الفوضوي | ٠,١٥ - | بنية البيئة | ٠,٣٩** |
| الحكمي | ٠,٦٨** | الداخلي | ٠,٠٦ - | استراتيجية المهمة | ٠,١٥ |
| العالمي | ٠,٠٥ - | الخارجي | ٠,٤٤** | إدارة الوقت | ٠,٥٢** |
| المحلي | ٠,٠٨ | أساليب التعلم | معاملات الارتباط | طلب المساعدة | ٠,١٥ |
| الليبرالي | ٠,٠٢ - | التباعدي | ٠,٣١** | التقويم الذاتي | ٠,١٩* |
| المحافظ | ٠,٣٤** | التقاربي | ٠,٠٨ | - | |
| الهرمي | ٠,٨٣** | الاستيعابي | ٠,١٣ | - | |
| الملكي | ٠,٣٦** | التكيفي | ٠,٣٤** | - | |

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول (٦) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الإنجاز الأكاديمي وأساليب التفكير: التشريعي، والحكمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والخارجي، بينما لا يوجد ارتباط دال مع الأساليب الأخري، وذلك لعينة المشاركين من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (Sternberg, & Grigorenko 1993, 1997) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نجاح المتعلمين الموهوبين وإنجازهم الأكاديمي وأسلوبي تفكيرهم الحكمي والتشريعي، بينما ارتبط هذا النجاح سلبيًا بأسلوب التفكير التنفيذي، وما أشارت إليه دراسة Zhang, (2004) من وجود علاقة بين أساليب التفكير الهرمي والحكمي والملكي بالإنجاز الأكاديمي. بينما تباينت تلك النتائج مع ما عكسته دراسات (Zhang & Stemberg, 1998; Zhang, 2001a, 2001b; Bernardo et al. 2002) في ارتباط أساليب التفكير: المحافظ والتنفيذي والحكمي إيجابيًا بالتحصيل، بينما ارتبطت أساليب التفكير التشريعي، والداخلي، والخارجي بالتحصيل سلبًا (Zhang, 2004, p.355). واختلفت تلك النتائج مع ما بينته دراسة Zhang, (2002) من ارتباط المعدل الأكاديمي للمتعلمين إيجابيًا بأسلوب التفكير المحافظ، بينما ارتبط سلبيًا مع الأسلوبين الليبرالي والعالمي. كما أشارت نتائج دراسة John, Singh & Verma, (2011) إلى أن أسلوبي التفكير الهرمي والمحلي أسهمت بشكل إيجابي في الإنجاز الأكاديمي

لطلاب المرحلة الثانوية، في حين أسهمت أساليب التفكير التشريعي والملكي الفوضى والعالمي سلبيًا. في المقابل؛ أشارت نتائج دراسة (محمد ناصف، ٢٠٠٦) إلى ارتباط أسلوبي التفكير الليبرالي والمحافظ بذوي التحصيل الدراسي المرتفع، بينما ارتبط أسلوب التفكير الخارجي بذوي التحصيل الدراسي المنخفض، واعتبرت دراسة Liu, Magjuka & Lee, (2008) أن أساليب التفكير تعد مؤشرًا ضعيفًا لأداء الطلاب التعليمي.

كما اتضح أيضًا وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين بالمرحلة الثانوية وأسلوبي التعلم: التباعدي والتكيفي، بينما لم يوجد ارتباط مع كل من أسلوبي التعلم: والتقاربي والاستيعابي. في هذا السياق؛ أشارت نتائج دراسات: Cano-Garcia & Hughes, 2000)؛ والسيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٧؛ وإلهام وقاد، ٢٠٠٨؛ وعصام الطيب، ٢٠١١؛ وأسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين،٢٠١٢) إلى العلاقة الإيجابية بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي، وأن أساليب التعلم تسهم في تحقيق التفوق الدراسي وزيادة التحصيل لدى المتعلمين (Cano-Garcia & Hughes, 2000, p.416)، وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين أساليب التعلم (التقاربي، التباعدي، الاستيعابي، التكيفي) ومعدلات التحصيل الدراسي(السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٧). في المقابل؛ كشفت نتائج دراسة فاطمة الحارثي (٢٠١٢) عن عدم وجود هذه العلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي.

أما بالنسبة للارتباط بين الإنجاز الأكاديمي للموهوبين واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ فقد كشفت قيم معاملات الارتباط بجدول (٦) عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الإنجاز الأكاديمي واستراتيجيات تحديد الأهداف وبنية البيئة وإدارة الوقت، ودالة عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لاستراتيجية التقويم الذاتي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بينه وبين استراتيجية المهمة وطلب المساعدة. وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج دراسة(Zimmerman, Goldston & Gadzella, 1977) حول وجود علاقة ارتباطية بين بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي للمتعلمين المتفوقين(في: محمد المصري، ٢٠٠٩، ص٣٤٢)، وما أشارت إليه (Zimmerman, 2002) أن المتعلمين الموهوبين قادرين على التنظيم الذاتي(In: Tang & Neber, 2008, p.103)، في المقابل؛ أكدت نتائج دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) وكمال عطية (٢٠٠٠) عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي (في: محسن عبد النبي، ٢٠١٠، ص٤٦٥). وأشارت دراسة Goodpasture, Lindner & Thomas, (2007) إلى عدم وجود علاقة بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

والتفوق الأكاديمي اعتماداً على معدلات الطلاب الأكاديمية(في: حياة العمري، وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ص١٥٩)، وأسفرت نتائج إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن عدم وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي.

يمكن تفسير تلك النتائج بأنه ربما يرجع ذلك لكون المتعلمين ذوي المواهب الأدائية والحس حركية والقيادية يتمتعون بحصيلة معرفية، واهتمام تلقائي بالقراءة، والقدرة على الوصف والتحليل، وسرعة الحفظ، ويتميزون بذاكرة قوية، ولديهم القدرة على التركيز، والمثابرة وتحمل الضغوط، والثقة بالنفس، والشعور بالمسؤولية، والدقة والتنظيم، وتوزيع المهام، وعدم التردد في اتخاذ القرارات، ومثل هذه الصفات الإيجابية من متطلبات الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة لارتباطها بأساليب التفكير السابقة؛ فمن يتصف بمثل هذه الصفات لديه القدرة على الابتكار والتجديد وعمل الأشياء بطريقة خاصة (التشريعي)، ويميل لتحليل وتقييم الأشياء (الحكمي)، ويحرص على النظام (المحافظ)، ومنظم ومدرك للأولويات ويتسم بالواقعية (الهرمي)، ولديه حس اجتماعي، ويساعد في حل المشكلات (الخارجي)، ويفضل أن يمتهن كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه، وغالبًا ما يعمل هؤلاء في مهن مثل: كاتب، ومبتكر، وفنان، وأديب.

قد يرجع الارتباط بين أسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي والإنجاز الأكاديمي لكون أصحاب هذين الأسلوبين يتميزون باستخدام خبراتهم الحسية والتجريب الفعال في حل المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، بالإضافة لقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب ذات الصلة، والاندماج في الخبرات التعليمية الجديدة، والميل إلي دراسة المجالات الفنية والعملية، وأنهم يميلون إلى الملاحظة التأملية أو إنتاج أفكار جديدة في المواقف التعليمية، والمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، والاهتمام بالعلوم الإنسانية والفنون والأنشطة الرياضية، وهذا ما يرتبط بعينة البحث من الموهوبين في مجالات الموهبة الأدائية والحس حركية والقيادية. كما أن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي التعلم التقاربي والاستيعابي والإنجاز الأكاديمي للموهوبين ربما يرجع لكون هذه المواهب عينة البحث لاتتعلق بالمكون المعرفي للمتعلمين والذي يتعلق بتحصيل المعلومات والمفاهيم المتضمنة بالمقررات الدراسية، لاسيما المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات.

إذا كان ارتباط الإنجاز الأكاديمي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ذات الصلة بتحديد الأهداف وبنية البيئة وإدارة الوقت والتقويم الذاتي إيجابيًا فإن ذلك ربما يعود لكون تلك الاستراتيجيات تتعلق بعوامل المتعلم الذاتية بدرجة أكبر من العوامل الخارجية المحيطة به لا سيما الآخرين، لهذا جاء عدم الارتباط باستراتيجية المهمة وطلب المساعدة والتي يمكن أن يظهر فيها

دور الآخرين بشكل ملحوظ من خلال وضع قواعد معينة لتنفيذ المهمة أو تقديم العون للمتعلم.

مما سبق يمكن قبول الفرض الثاني جزئيًا ورفضه في الجزء الآخر، فقد تم قبوله فقط فيما يتعلق بارتباط الإنجاز الأكاديمي للموهوبين بأساليب التفكير: التشريعي، والحكمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والخارجي، وفيما يتعلق بارتباطه بأسلوب التعلم التكيفي، وفيما يتعلق بارتباطه باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: تحديد الأهداف وبنية البيئة وإدارة الوقت والتقويم الذاتي.

**نتائج التحقق من الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه: " يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تأثيرهم المشترك على الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين".

للتحقق من هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لحساب تأثير التفاعل المشترك بين المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا) على الإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) تحليل التباين لمتوسطات أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التأثير على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" ودلالتها | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| أساليب التفكير (أ) | ٢١٦٩٢,٤٧٤ | ١٢ | ١٨٠٧,٧٠٦ | **٢٠,٨٣٢ | ٠,١٩ |
| أساليب التعلم (ب) | ١٤٥,٦٣٣ | ٣ | ٤٨,٥٤٤ | ٠,٥٥٩ | – |
| استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ج) | ٤٨٩٩,٠٦٤ | ٥ | ٩٧٩,٨١٣ | **١١,٢٩١ | ٠,٠٤ |
| أ × ب | ٥٢١٤,٤٩٧ | ١٤ | ٣٧٢,٤٦٤ | **٤,٢٩٢ | ٠,٠٥ |
| أ × ج | ١٥١٦٢,٧٢٠ | ١٧ | ٨٩١,٩٢٥ | **١٠,٢٧٨ | ٠,١٣ |
| ب × ج | ١٨٢٠,١٢٢ | ٤ | ٤٥٥,٠٣١ | **٥,٢٤٤ | ٠,٠٢ |
| أ × ب × ج | ٢٦,٣٦١ | ١ | ٢٦,٣٦١ | ٠,٣٠٤ | – |
| الخطأ | ٨١٥٧,٠٢٢ | ٩٤ | ٨٦,٧٧٧ | | |
| المجموع الكلي | ١١٣١٨٦,٣٠٩ | ١٦٤ | | | |

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

اتضح من جدول (٧) وجود تأثير دال لأساليب التفكير على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين، حيث بلغت قيمة "ف" ٢٠,٨٣٢ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، وبحجم تأثير قوي بلغ ٠,١٩. مما يشير لتأثير أساليب تفكير المتعلمين الموهوبين على إنجازهم الأكاديمي بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسات (Sternberg & Zhang, 1998; Zhang, 2001a, 2001b; Bernardo, et al, 2002) عن التأثير الإيجابي لأساليب التفكير على الإنجاز الأكاديمي (In: Zhang, 2004, p.354).

كما اتضح وجود تأثير دال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين، حيث بلغت قيمة "ف" ١١,٢٩١ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، إلا أن حجم تأثيرها كان ضعيفًا، فقد بلغت قيمة مربع إيتا ٠,٠٤. مما يشير إلى ضعف تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للمتعلمين الموهوبين على إنجازهم الأكاديمي. وعلى الرغم من ضعف تأثير تلك الاستراتيجيات عليه؛ إلا أن هذه النتيجة تتفق مع ما أوضحته نتائج بعض الدراسات من أن المتعلمين بالمرحلة الثانوية الذين يمتلكون مهارات التعلم المنظم ذاتيًا حققوا مستويات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الفاقدين لتلك المهارات (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, p.7).

في المقابل؛ كشفت نتائج تحليل التباين عن عدم وجود تأثير دال لأساليب التعلم على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين، على الرغم من ارتباط أسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي بالإنجاز الأكاديمي، الذي ربما يعود لارتفاع متوسط درجات العينة نتيجة زيادة عدد عبارات هذين الأسلوبين مقارنة بأسلوبي التعلم: التقاربي والاستيعابي، مما يشير لعدم وجود علاقة إيجابية قوية بين أساليب تعلم الموهوبين في مجالات الموهبة: الأدائية والحس حركية والقيادية وبين إنجازهم الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة فاطمة الحارثي (٢٠١٢) عن عدم وجود هذه العلاقة بين المتغيرين، بينما تختلف مع ما أشارت إليه نتائج دراسات: Cano-Garcia & Hughes, (2000)؛ والسيد أبو هاشم وصافيناز كمال، (٢٠٠٧)؛ وعصام الطيب، (٢٠١١) من وجود تأثير لأساليب التعلم على الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين. وربما كان ذلك راجعًا لكون أساليب التعلم أقرب للتفوق الدراسي كمجال للموهبة بدرجة أكبر من مجلات الموهبة الأخرى، فهذه المواهب الثلاث قد لا ترتبط في الأصل بأساليب التعلم لكونها أقرب للمهارات والخصائص الشخصية عنها للجوانب المعرفية العقلية.

اتضح كذلك وجود تفاعل دال بين متغيري أساليب التفكير وأساليب التعلم في تأثيرهما المشترك على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين؛ حيث بلغت قيمة "ف" ٤,٢٩٢ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١. وبالرغم من دلالة هذه الفروق إلا أن حجم تأثيرها ضعيفًا، فقد بلغت قيمة مربع إيتا ٠,٠٥، مما يشير لضعف تأثير تفاعل المتغيرين على إنجاز الموهوبين الأكاديمي. كما اتضح أن هناك تفاعلاً دالاً بين متغيري أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تأثيرهما المشترك على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين، حيث بلغت قيمة "ف" ١٠,٢٧٨ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١. وبالرغم من دلالة هذه الفروق إلا أن حجم تأثيرها متوسطًا فقد بلغت قيمة مربع إيتا ٠,١٣، مما يشير إلى الفاعلية المتوسطة لتأثير تفاعل أساليب تفكير الموهوبين مع استراتيجيات تعلمهم المنظم ذاتيًا على إنجازهم الأكاديمي. ليس هذا فحسب؛ بل كشفت نتائج تحليل التباين عن وجود تفاعل دال بين متغيري أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تأثيرهما المشترك على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين، حيث بلغت قيمة "ف" ٥,٢٤٤ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١. وبالرغم من دلالة هذه الفروق إلا أن حجم تأثيرها كان ضعيفًا، فقد بلغت قيمة مربع إيتا ٠,٠٢، مما يعكس ضعف تأثير تفاعل المتغيرين على إنجازهم الأكاديمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل دال بين متغيرات أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للموهوبين في تأثيرهم المشترك على الإنجاز الأكاديمي.

يمكن تفسير التأثيرات الدالة لأساليب التفكير بأنها تعود لقدرة المتعلمين من ذوي الموهبة الأدائية والحس حركية والقيادية على أداء المهام المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي والإجابة عن الأسئلة ذات الصلة بالمقررات الدراسية بطريقة خاصة (التشريعي)، وتحليلها وتقييمها (الحكمي)، وتنظيمها وترتيبها وفقًا للأولويات (الهرمي)، وذوي هذه المواهب يمارسون كتابة النقد، والمشاركات في المسابقات الرياضية والحركية، وحل المشكلات وقيادة الآخرين، كما يمكنهم العمل في مهن مثل: كاتب، ورياضي، وفنان، وأديب، وقائد.

كما يمكن تفسير التأثيرات الدالة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأنها ربما تعود للدور الذي يمارسه المتعلم في تنظيم بيئة تعلمه، كما أنه يحاول تنظيم جهده لتحقيق أهدافه التحصيلية، وتبدو براعته في إدارة وقت تعلمه بما يمكّنه من استثماره فيما يعود عليه بالنفع، وقد يرجع ذلك لكون المتعلم موهوبًا في مجالات الموهبة الثلاثة، فهو يتعلم كيف يستفيد من الوقت في دعم موهبته وتنميتها، وقد انعكس ذلك في إنجازه الأكاديمي، كما أن قدرته على خلق بيئة خاصة به لتحقيق موهبته قد مكّنته من توظيفها في عملية التعلم.

ليس هذا فحسب؛ بل إن ما يشهده العالم المحيط من تعقيدات وتطورات متسارعة ما يدعو للاهتمام بتعليم مهارات التفكير وحل المشكلات ومهارات التعلم الذاتي، فالإسهام في تطوير الإمكانات المعرفية للمتعلمين يعد من المطالب المهمة لهم وللمعلمين والأسرة والمجتمع. لهذا أشار(Cano-Garcia & Hughes, 2000, p.413) إلى أن مفتاح تيسير تعلم الطلاب هو فهم الفروق الفردية بينهم في الوظائف المعرفية، وبيَّن (Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008, p. 486) أن الأشخاص يتعلمون ويفكرون بأساليب مختلفة.

لعل الكشف عن أساليب التفكير المرتبطة بأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين وتوظيفها في تعلمهم وإمدادهم بالأساليب التي تنقصهم من شأنه الإسهام في تحسين إمكاناتهم وكفاءتهم التعليمية. وقد ذكرت(Zhang & Sternberg, 2002) أن معرفة المعلمين لأساليب تفكير المتعلمين وأساليب تعلمهم يجعلهم أكثر وعيًا بتلك العوامل التي تؤثر في تعلمهم، غير تلك التي تتعلق بالقدرات العقلية أو الدافعية أو الشخصية وهو ما يُمكّن المعلمين من تكوين بيئة تعلم أكثر فاعلية(في: جابر عيسى، وربيع رشوان، ٢٠١١، ص٢٣٢).

مما سبق يمكن القول بأن أساليب التفكير تعد من العوامل الأكثر تأثيرًا في تفاعلها مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأساليب التعلم على الإنجاز الأكاديمي؛ حيث أظهرت النتائج التأثير المباشر لتلك الأساليب على إنجاز المتعلمين الأكاديمي فقد كان حجم التأثير قويًا، بينما كان هذا التأثير ضعيفًا مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، أما أساليب التعلم فلم يكن لها تأثير في الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين من ذوي المواهب الأدائية والحس حركية والقيادية.

**نتائج التحقق من الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا تسهم درجات المتعلمين الموهوبين على قائمة أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بإنجازهم الأكاديمي".

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Enter حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات (٠,٨٦٦) وتعد نسبة مقبولة من التباين. وجاءت النتائج علي النحو التالي:

**جدول (٨) تحليل التباين لانحدار أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا علي الإنجاز الأكاديمي للموهوبين (ن= ١٦٥)**

| النموذج | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) ودلالتها | مربع معامل الارتباط $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | الانحدار | ٩٤٧٢١,٦٥٢ | ١٣ | ٧٢٨٦,٢٨١ | **٥٩,٥٨٦ | ٠,٨٢٣ |
| | البواقي | ١٨٤٦٤,٦٥٧ | ١٥١ | ١٢٢,٢٨٢ | | |
| | الكلي | ١١٣١٨٦,٣٠٩ | ١٦٤ | | | |
| الثاني | الانحدار | ٩٦٠٩٧,٧٦٦ | ١٧ | ٥٦٥٢,٨١٠ | **٤٨,٦٢٧ | ٠,٨٣٢ |
| | البواقي | ١٧٠٨٨,٥٤٣ | ١٤٧ | ١١٦,٢٤٩ | | |
| | الكلي | ١١٣١٨٦,٣٠٩ | ١٦٤ | | | |
| الثالث | الانحدار | ١٠٠١٨٤,٦٨٨ | ٢٣ | ٤٣٥٥,٨٥٦ | **٤٧,٢٣٨ | ٠,٨٦٦ |
| | البواقي | ١٣٠٠١,٦٢١ | ١٤١ | ٩٢,٢١٠ | | |
| | الكلي | ١١٣١٨٦,٣٠٩ | ١٦٤ | | | |

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول (٨) أن نسبة التباين المفسر التي ترجع لتأثير أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الإنجاز الأكاديمي للموهوبين بلغت (٨٦,٦ %) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين البالغ قيمتها (٤٧,٢٣٨) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يشير لأهمية هذه المتغيرات في تحقيق الإنجاز الأكاديمي للموهوبين. وقد يرجع باقي التباين غير المفسر (١٣,٤%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية للطلاب وقدراتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط.

ولمعرفة أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي لها تأثير ويمكن من خلالها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين الموهوبين، تم إجراء تحليل الانحدار، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبين الإنجاز الأكاديمي للموهوبين (ن = ١٦٥)

| النموذج | مصدر الانحدار | معامل الانحدار غير المعياري (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة (ت) ومستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | الثابت | ١٤٨,١٤٨ | ١٣,٨٤١ | – | ١٠,٧٠٣** |
| | التشريعي | ٤,٤٤٦ | ٠,٤٨٨ | ٠,٥٣٧ | ٩,١٠٨** |
| | التنفيذي | – ٠,٤٧١ | ٠,٤٧٩ | – ٠,٠٥٢ | – ٠,٩٨٤ |
| | الحكمي | ٠,٦٤٨ | ٠,٦٢٧ | ٠,٠٨٥ | ١,٠٣٣ |
| | العالمي | ٠,١١٠ | ٠,٣٨٥ | ٠,٠١٢ | ٠,٢٨٧ |
| | المحلي | – ٠,٤٤٦ | ٠,٣٨٩ | – ٠,٠٦٠ | – ١,١٤٧ |
| | الليبرالي | – ٠,٦٩٦ | ٠,٤٤٦ | – ٠,٠٨١ | – ١,٥٦٢ |
| | المحافظ | – ١,٥٢٩ | ٠,٥١٣ | – ٠,١٨٦ | – ٢,٩٧٩** |
| | الهرمي | ٣,٠٩٧ | ٠,٦٢٨ | ٠,٤٠٦ | ٤,٩٣٠** |
| | الملكي | ٠,٦٧٢ | ٠,٣٧٨ | ٠,١٠١ | ١,٧٧٩ |
| | الأناني | ٠,٠٨٩ | ٠,٤٦٨ | ٠,٠١٠ | ٠,١٩١ |
| | الفوضوي | – ١,٠٥٥ | ٠,٣٧٠ | – ٠,١٢٠ | – ٢,٨٥٢** |
| | الداخلي | ٠,١٥٣ | ٠,٢٦٥ | ٠,٠٢٣ | ٠,٥٧٩ |
| | الخارجي | ٠,١٨٦ | ٠,٥٤٤ | ٠,٠٢١ | ٠,٣٤٢ |
| الثاني | الثابت | ١٤٤,١٧٢ | ١٤,١٨٤ | – | ١٠,١٦٥** |
| | التشريعي | ٤,٦٩٣ | ٠,٤٩٧ | ٠,٥٦٧ | ٩,٤٤٥** |
| | التنفيذي | – ١,١٠١ | ٠,٥٢٤ | – ٠,١٢٢ | – ٢,١٠٠* |
| | الحكمي | ١,٣٣٤ | ٠,٦٤٨ | ٠,١٧٥ | ٢,٠٥٦* |
| | العالمي | ٠,١١٢ | ٠,٣٧٥ | ٠,٠١٢ | ٠,٢٩٧ |
| | المحلي | – ١,٠١١ | ٠,٤٢٠ | – ٠,١٣٧ | – ٢,٤١٠* |
| | الليبرالي | – ٠,٦٩٠ | ٠,٤٣٩ | – ٠,٠٨٠ | – ١,٥٧١ |
| | المحافظ | – ١,٢٧٠ | ٠,٥٣٢ | – ٠,١٥٤ | – ٢,٣٨٦* |
| | الهرمي | ١,٩٦٤ | ٠,٧٤٧ | ٠,٢٥٨ | ٢,٦٣٠** |
| | الملكي | ٠,٧٣٤ | ٠,٣٨١ | ٠,١١٠ | ١,٩٢٧ |
| | الأناني | – ٠,٢٤٦ | ٠,٤٩٩ | – ٠,٠٢٨ | ٠,٤٩٣ |
| | الفوضوي | – ١,١٥٠ | ٠,٣٩٦ | – ٠,١٣١ | – ٢,٩٠٥** |
| | الداخلي | ٠,٣٨٤ | ٠,٢٦٧ | ٠,٠٥٨ | ١,٤٣٩ |
| | الخارجي | ٠,٢٨٨ | ٠,٥٥٨ | ٠,٠٣٢ | ٠,٥١٦ |
| | التباعدي | ٠,٨٨٤ | ٠,٣٨٩ | ٠,٣٧٣ | ٢,٢٧٣* |
| | التقاربي | ٠,٠١٤ | ٠,٢٧٥ | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٥١ |
| | الاستيعابي | – ٠,٠٩٥ | ٠,٣١٩ | – ٠,٠٤١ | – ٠,٢٩٧ |
| | التكيفي | – ٠,٦٢٤ | ٠,٣٧٤ | – ٠,٢٤٧ | – ١,٦٧٠ |

تابع: جدول (٩) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبين الإنجاز الأكاديمي (ن = ١٦٥)

| النموذج | مصدر الانحدار | معامل الانحدار غير المعياري (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة (ت) ومستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثالث | الثابت | ١٥١,١٢٠ | ١٧,١١٢ | - | ٨,٨٣١** |
| | التشريعي | ٤,١٥٥ | ٠,٤٧٥ | ٠,٥٠٢ | ٨,٧٣٩** |
| | التنفيذي | ٠,٦٠٩ - | ٠,٥٨٤ | ٠,٠٦٧ - | ١,٠٤٣ - |
| | الحكمي | ٠,٩٩٩ | ٠,٦٩٣ | ٠,١٣١ | ١,٤٤١ |
| | العالمي | ٠,٥٨٢ - | ٠,٣٨٨ | ٠,٠٦٣ - | ١,٤٩٩ - |
| | المحلي | ١,٠٤٤ - | ٠,٤٣٥ | ٠,١٤١ - | ٢,٣٩٨* - |
| | الليبرالي | ٠,٧٩٠ - | ٠,٤٧٨ | ٠,٠٩٢ - | ١,٦٥٣ - |
| | المحافظ | ٠,٤٨٣ - | ٠,٥٧٥ | ٠,٠٥٩ - | ٠,٨٤٠ - |
| | الهرمي | ١,٩٣٢ | ٠,٧٦٠ | ٠,٢٥٣ | ٢,٥٤٢* |
| | الملكي | ٠,٥٢٨ | ٠,٤٢٤ | ٠,٠٧٩ | ١,٢٤٥ |
| | الأقلي | ٠,٢٤٤ - | ٠,٤٧٦ | ٠,٠٢٨ - | ٠,٥١٤ - |
| | الفوضوي | ١,٦١٧ - | ٠,٤٤٦ | ٠,١٨٤ - | ٣,٦٢٧** - |
| | الداخلي | ٠,٠٣٥ | ٠,٢٥٤ | ٠,٠٠٥ | ٠,١٣٨ |
| | الخارجي | ٠,٧٥٣ - | ٠,٥٨٦ | ٠,٠٨٣ - | ١,٢٨٤ |
| | التباعدي | ١,٣٧٦ | ٠,٤٠٦ | ٠,٥٨٢ | ٣,٣٩١** |
| | التقاربي | ٠,٠٩٤ | ٠,٢٥٤ | ٠,٠٣٨ | ٠,٣٦٩ |
| | الاستيعابي | ٠,٣٢٢ - | ٠,٣٢٩ | ٠,١٤٠ - | ٠,٩٨١ - |
| | التكيفي | ٠,٧٢٣ - | ٠,٣٩٩ | ٠,٢٨٧ - | ١,٨١٣ - |
| | تحديد الأهداف | ٠,٦٤٨ | ٠,٥٨٥ | ٠,٠٦٠ | ١,١٠٦ |
| | بنية البيئة | ٢,٢٦٣ | ٠,٩٨٤ | ٠,١١٥ | ٢,٣٠٠* |
| | استراتيجية المهمة | ٠,٥٣٩ | ٠,٥٩٥ | ٠,٠٤٩ | ٠,٩٠٦ |
| | إدارة الوقت | ١,٣١٧ | ٠,٤٠٢ | ٠,١٥٠ | ٣,٢٧٤** |
| | طلب المساعدة | ١,٧٤٤ - | ٠,٤٦٨ | ٠,١٤٣ - | ٣,٧٢٩** - |
| | التقويم الذاتي | ٢,٣٠٩ | ٠,٦٠٢ | ٠,١٨٠ - | ٣,٨٣٣** - |

يمثل جدول (٩) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة (أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا) المنبئة بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين.

كشفت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في الجدولين (٨)، (٩) عن وجود ثلاثة نماذج أمكن من خلالها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين، وهذه النماذج هي:

- النموذج الأول:

تم التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين من خلال أساليب التفكير، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٨٢,٣ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" ٥٩,٥٨٦، مما يشير لتأثير أساليب تفكير الموهوبين في إنجازهم الأكاديمي. وكانت الأساليب ذات التأثيرات المباشرة والدالة في الإنجاز الأكاديمي للموهوبين ما تعلقت بالتشريعي، والهرمي، وكانت تأثيراتهما إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٩,١٠٨، ٤,٩٣٠)، بينما كانت تأثيرات الأسلوبين المحافظ والفوضوي سلبية وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٢,٩٧٩، ٢,٨٥٢) على الترتيب، أما باقي الأساليب فلم يكن لها تأثير دال، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي.

- النموذج الثاني:

تم التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين من خلال أساليب التفكير وأساليب التعلم معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٨٣,٢ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" ٤٨,٦٢٧، مما يشير إلى أن أساليب تعلم الموهوبين فسرت حوالي ١% تقريبًا من التباين في إنجازهم الأكاديمي، وهي نسبة ضئيلة تعكس عدم قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين. وتعود هذه النسبة إلى التأثير الإيجابي والدال لأسلوب التعلم التباعدي عند مستوى ٠,٠٥، حيث بلغت قيمة "ت" ٢,٢٧٣، أما باقي أساليب التعلم فلم يكن لها تأثيرًا مباشرًا في الإنجاز الأكاديمي للموهوبين. في المقابل؛ كانت تأثيرات أساليب التفكير التشريعي والحكمي والهرمي إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ للتشريعي، وعند ٠,٠٥ للأسلوبين: الحكمي، والهرمي، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٩,٤٤٥، ٢,٠٥٦، ٢,٦٣٠)، بينما كانت تأثيرات أساليب: التنفيذي، والمحلي، والمحافظ، سلبية ودالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وعند مستوى ٠,٠١ للفوضوي، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٢,١٠٠، ٢,٤١٠، ٢,٣٨٦، ٢,٩٠٥). أما باقي الأساليب فلم يكن لها تأثير دال، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي.

- النموذج الثالث:

تم التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين من خلال أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مجتمعة، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٨٦,٦ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" ٤٧,٢٣٨، مما يشير إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للموهوبين فسرت حوالي ٣,٤% تقريبًا من التباين في إنجازهم

الأكاديمي. وتعود هذه النسبة إلى التأثير الإيجابي والدال لاستراتيجية بنية البيئة عند مستوى ٠,٠٥، واستراتيجية إدارة الوقت عن مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٢,٣٠٠، ٣,٢٧٤)، بينما كانت تأثيرات استراتيجيتي: طلب المساعدة والتقويم الذاتي سلبية وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٣,٧٢٩، ٣,٢٧٤) على الترتيب، أما استراتيجيتي تحديد الأهداف واستراتيجية المهمة فلم يكن لهما تأثيرًا مباشرًا في الإنجاز الأكاديمي للموهوبين. في المقابل؛ كانت تأثيرات أسلوبي التفكير التشريعي والهرمي إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ للتشريعي، وعند ٠,٠٥ للهرمي، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٨,٧٣٩، ٢,٥٤٢)، بينما كانت تأثيرات الأسلوب المحلي سلبية ودالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وعند مستوى ٠,٠١ للفوضوي، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٢,٣٩٨، ٣,٦٢٧). أما باقي الأساليب فلم يكن لها تأثير دال، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي. وكانت تأثيرات أسلوب التعلم التباعدي إيجابية كذلك ودالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٣٩١)، أما باقي أساليب التعلم فلم يكن لها تأثير مباشر ودال على الإنجاز الأكاديمي للموهوبين.

على ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمكن أن تسهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين، وإن اختلفت نسب إسهامها فيه. وكان لأساليب التفكير الدور الأكبر في التنبؤ بهذا الإنجاز يليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بينما كان الأسلوب التباعدي فقط هو أسلوب التعلم الذي يمكن له أن يسهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. كما كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي لأساليب التفكير: التشريعي والحكمي والهرمي في الإنجاز الأكاديمي، وعن التأثير السلبي لأساليب التفكير: التنفيذي والمحافظ والمحلي والفوضوي، مما يشير إلى أن الأشخاص الذين يفضلون الابتكار والتجديد، والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، والذين يميلون للحكم على الآخرين وتقويم الإجراءات والأشياء وتحليلها، والمدركون للأولويات، والمتميزين بالواقعية والمنطقية، يمكن التنبؤ بإنجازهم الأكاديمي، وهؤلاء الأشخاص هم المبدعون والمبتكرون والنقاد والفنانون وصناع القرارات، وهم يندرجون تحت عباءة مجالات الموهبة الثلاثة عينة البحث الحالي (الأدائية، والحس حركية، والقيادة). وتتفق هذه النتائج مع ما بيّنته دراسة عصام الطيب (٢٠١١) من أن أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمتحرر، والخارجي) فسرت حوالي ٤٦ % من التباين في الإنجاز الأكاديمي، بينما فسرت أساليب التعلم حوالي ٣% فقط، وإن كانت تلك الأساليب التي فسرت التباين تختلف عن تلك التي توصلت إليها الدراسة الحالية، إلا أن أساليب التفكير يمكن النظر إليها باعتبارها عاملاً أساسيًا في الإنجاز الأكاديمي. كما تتفق مع نتائج تحليل الانحدار في دراسة John, Singh & Verma, (2011)

التي أشارت إلى أن أساليب التفكير الهرمي والمحلي أسهمت بشكل إيجابي في الإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، في حين أسهمت أساليب التفكير التشريعي والملكي الفوضى والعالمي سلبيًا. في هذا السياق؛ أشارت نتائج الدراسات التي تناولت الإنجاز الأكاديمي للموهوبين إلى ارتباط إسهام أساليب: التنفيذي، والمحافظ، والملكي، والهرمي بشكل إيجابي كبير في الإنجاز الأكاديمي، وارتبط الأسلوب الحكمي بشكل إيجابي في الإنجاز الأكاديمي، في حين أن الأسلوبين: التشريعي والليبرالي المسئولة عن توليد الإبداع ترتبط بشكل سلبي بالإنجاز الأكاديمي (Zhang, 2004, p.355). وفي المقابل؛ كشفت نتائج دراسة (محمد ناصف، ٢٠٠٦) إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أسلوبي التفكير التشريعي والليبرالي.

إذا كان الأسلوب التباعدي فقط هو أسلوب التعلم الذي يمكن له أن يسهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي؛ فإن هذه النتيجة تختلف مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (أسامة الحازمي، ومحمد حامد، جمال جاهين، ٢٠١٢) من تفضيل مرتفعي التحصيل الدراسي لأسلوب التعلم التقاربي، وتفضيل منخفضي التحصيل لأسلوب التعلم التباعدي.

أما عن تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي؛ فقد أشارت (Zimmerman, 1990, p.13) إلى أن استخدام الطلاب ذوي الإنجاز الأكاديمي المرتفع لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا قد فسر حوالي ٨٠% من التباين في هذا الإنجاز مقارنة بأقرانهم منخفضي الإنجاز الأكاديمي الذين كانوا أقل استخدامًا لهذه الاستراتيجيات.

إذا كانت نتائج بعض الدراسات مثل: (Sternberg & Grigorenko, 1993, 1997; Cano-Garcia & Hughes, 2000؛ محمد العسيري، ٢٠٠٢؛ Zhang, 2002, 2004؛ Azevedo & Cromley, 2004؛ محمد ناصف، ٢٠٠٦، السيد أبو هاشم وصافيناز كمال،٢٠٠٧؛ إلهام وقاد، ٢٠٠٨؛ محمد المصري، ٢٠٠٩؛John, Singh & Verma, 2011؛ عصام الطيب، ٢٠١١؛ أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين،٢٠١٢) أشارت لإمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أحد هذه المتغيرات الثلاثة (أساليب التفكير، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا)، فإن نتائج البحث الحالي أكدت فاعلية تلك المتغيرات الثلاثة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للموهوبين، فأشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أسلوب التفكير التشريعي، وأسلوب التفكير الهرمي، وأسلوب التعلم التباعدي، واستراتيجية بنية البيئة، واستراتيجية إدارة الوقت.

يمكن تفسير ذلك بأن أسلوبي التفكير: التشريعي والهرمي أقرب إلي طبيعة محتوى المقررات الدراسية التي تعتمد علي الحقائق والمفاهيم والنظريات والتي تتطلب بناء نظام ومحتوي لكيفية حل المشكلة، وتفضيل المشكلات الابتكارية مثل كتابة البحوث، وتصميم المشروعات، كما تتطلب وجود هرم للأهداف، ومعالجة متوازية للمشكلات وإدراك جيد للأولويات، وتلك من صفات المتعلم الموهوب ذوي الأسلوب التشريعي والأسلوب الهرمي. كما أنها ترتبط بالمواقف التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، والمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، بالإضافة للاهتمام بدراسة الفنون والعلوم الإنسانية، وهذا ما يتعلق بأسلوب التعلم التباعدي، وارتبطت كذلك ببذل المتعلم الجهد من أجل تنظيم بيئة تعلمه المادية والنفسية، وتنظيم وإدارة وقت التعلم. بالإضافة إلى قدرته على توظيف هذه الاستراتيجيات فهم المقررات الدراسية واستيعابها، وقد ظهر ذلك جليًا مع عينة البحث من الموهوبين في مجالات الفنون البصرية الأدائية والحس حركية والقيادية.

مما تنبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للإنجاز الأكاديمي كالتالي:

الإنجاز الأكاديمي= ١٥١,١٢٠+ ٤,١٥٥ × أسلوب التفكير التشريعي+ ١,٩٣٢ × أسلوب التفكير الهرمي+ ١,٣٧٦ × أسلوب التعلم التباعدي+ ٢,٢٦٣ × استراتيجية بنيـــة البيئـــة+ ١,٣١٧ × استراتيجية إدارة الوقت

لهذا يمكن قبول الفرض الرابع والذي نص على: تسهم درجات المتعلمـــين الموهـــوبين على قائمة أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبـــؤ بإنجـــازهم الأكاديمي، ولكن هذا القبول بشكل جزئي؛ فلم تُظهر النتائج إمكانية الاعتماد على جميـــع أســـاليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالإنجاز الأكـــاديمي للمتعلمـــين الموهوبين.

توصيات ومقترحات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصـــيات التـــي ينبغي على التربويين والمعنيين بإعداد الموهوبين وبرامج إثراء مواهبهم من أهمها:

تقديم مقررات دراسية إثرائية لطلاب المرحلة الثانوية الموهوبين تتضمن محتوى علمي حول أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بما يسهم في توظيف تلـــك المتغيرات في تحسين إنجازهم الأكاديمي.

عقد دورات تدريبية لمعلمي الموهوبين حول أهمية أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بما يسهم في توعيتهم بأهميتها وضرورة تنميتها لدى المتعلمين الموهوبين لدورها في تحسين الإنجاز الأكاديمي لديهم.

الأخذ بعين الاعتبار أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب والطالبات عند التدريس والتدريب والاختبارات التقويمية.

تبني الباحثون للعديد من الدراسات المستقبلية التي تتناول تلك المتغيرات في مجالات الموهبة المتنوعة.

كما تقترح إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول التفاعل والتداخل بين أساليب التفكير وأساليب وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وإسهامها الإيجابي في إنجازه الأكاديمي، من هذه البحوث:

بنية أساليب التفكير وأساليب وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا "دراسة عبر ثقافية".

الإسهام النسبي لأساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجالات الموهبة.

التفاعل بين السمات الشخصية وأساليب تفكير الموهوبين وتعلمهم واستراتيجيات تعلمهم ذاتي التنظيم.

علاقة أساليب السيطرة الدماغية بأساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

علاقة عناصر البيئة المدرسية بأساليب تفكير الموهوبين وتعلمهم واستراتيجيات تعلمهم ذاتي التنظيم.

## المراجع


١. أحمد عبد الرحمن، والسيد الفضالي (٢٠٠٧). أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ١٧ (٧٠)، ص ص ١٦٨- ٢٠٩.

٢. أسامة الحازمي، ومحمد حامد، وجمال جاهين (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب

جامعة طيبة وعلاقتهم بمعدلاتهم الأكاديمية. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٢٨ (٢)، أغسطس، ص ص ١٦٥-١٩٢.

٣. أسامة عبد المجيد، وعلاء عبد الحميد (٢٠١١). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز الملعمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهبة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢١ (٧٢)، يوليو، ص ص ٣٣-٨٢.

٤. إلهام إبراهيم وقاد (٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. ***رسالة دكتوراه "غير منشورة"***، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥. جابر عيسى، وربيع رشوان (٢٠١١). أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية في ضوء النوع والتخصص. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢١ (٧١)، أبريل، ص ص ٢٢٧-٢٩١.

٦. جليلة عبد المنعم مرسي (٢٠١٠). أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير على التحصيل الدراسي الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٠ (٦٦)، فبراير، ص ص ١٦٣- ٢٢٤.

٧. حياة العمري، وحصة آل مساعد (٢٠١٢). استرتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيًا، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٢٧ (٢)، يوليو، ص ص ١٣٥- ١٨٩.

٨. خديجة أحمد السياغي (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات، ***المؤتمر العلمي العربي الأول (التربية الوقائية وتنمية المجتمع في ظل العولمة)***، مصر، ج٢، ص ص ٥٥٠ - ٥٩٥.

٩. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

١٠. رمضان محمد رمضان (٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ١٢(٤٦)، ص ص ١٠ - ٤٠.

١١. السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال (٢٠٠٧). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، *ندوة التحصيل العلمى للطالب الجامعى: الواقع والطموح*، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، متاح على الموقع: educationrc.ksu.edu.sa/content/facusciprod766

١٢. عادل عبد الله (٢٠٠٥). *سيكولوجية المؤمن*. ط١. القاهرة: دار الرشاد.

١٣. عصام علي الطيب (٢٠٠٤). *أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

١٤. عصام علي الطيب، علي عبد الرحمن خليفة(٢٠١٠). أثر التفاعل بين أساليب التعلم ومستويات فاعلية الذات على اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني بكلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٨)، يوليو، ص ص ٣١٩- ٣٨٣.

١٥. عصام علي الطيب (٢٠١١). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٣)، أكتوبر، ص ص ٣٥٣- ٤٥٢.

١٦. علي عباس اليوسفي (٢٠٠٩). أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه. *مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي*، جامعة الكوفه، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق. متاح على الموقع: www.kuiraq.com/staff/aliaa/thanking.doc

١٧. فاطمة أحمد الحارثي (٢٠١٢). أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات. *رسالة ماجستير "غير منشورة"*، كلية التربية جامعة أم القرى.

١٨. محسن محمد عبد النبي (٢٠١٠). دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠(٦٦)، فبراير، ص ص ٤١٣- ٤٨٦.

١٩. محمد حبشي حسين، وحسن سعد عابدين، (٢٠١٠). الإسهام النسبي لأبعاد الشخصية

وأساليب التفكير في التنبؤ بأساليب مجابهة الضغوط. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٠(٦٨)، يوليو، ص ص ٤٧٥- ٥٢٢.

٢٠. محمد آل مانع العسيري (٢٠٠٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، قسم علم النفس، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٢١. محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩). استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة***، ٧١ (١)، سبتمبر، ص ص٣-٤٤.

٢٢. محمد عبد الله سحلول (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية. ***رسالة دكتوراه "غير منشورة"***، كلية التربية جامعة اليرموك. متاحة على الموقع: www.yemen-nic.info

٢٣. محمد القضاة وهاني مقدادي (٢٠٠٩). أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي، ***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا***، ٣٩ (٢)، ص ص ٣١٢-٣٣٦.

٢٤. محمد المصري (٢٠٠٩). العلاقة بين استرتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٥ (٣-٤)، ص ص٣٤١-٣٧٠.

٢٥. نبوية عبد العزيز شاهين (٢٠١٠). فعالية تدريس مقرر لمهارات التفكير في تغيير أساليب التفكير لدى طالبات الجامعة. ***دراسات عربية في علم النفس***، ٩ (١)، يناير، ص ص ٢٧- ٧٢.

٢٦. وليد حافظ، وجمال عطية (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها***، ١٦ (٦٨)، أكتوبر، ص ص ١٦٥- ٢٠٣.

٢٧. يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمادي (٢٠٠١). ***المدخل إلى التربية الخاصة***. ط٢. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

28. Alborzi, S., & Ostovar, S., (2007). Thinking Styles of Gifted and Nongifted Students in Iran. ***Psychological Reports,*** 100,

1076-1082.

29. Barnard-Brak, L., Lan, W. & Paton, V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. ***International Review of Research in Open and Distance Learning***. 11 (1), 61-79.

30. Betoret, F. (2007). The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process. ***Educational Psychology***, April, 27 (2), 219–234.

31. Cano-Garcia, F. & Hewitt H. E.,(2000). Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, ***Educational Psychology***, 20 (4), 413-430.

32. Chen, Catherine (2002). Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. ***CouInformation Technology, Learning, & Performance Journal,*** Spring. 20 (1), 11-25.

33. Cheng, Eric (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. ***The International Journal of Research and Review,*** March, 6 (1), 1-16.

34. Fer, S., (2005). Validity and Reliability of the Thinking Styles Inventory. ***Educational Sciences: Theory & Practice,*** May, 5 (1), 55-68.

35. Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles of Thinkings, Abilities and Academic Performanc. ***Exceptional Children***, 63 (3), 295-312.

36. Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. ***Journal of Advanced Academics***, 20, 108–136.

37. John, S., Singh, B. & Verma, O. (2011). Thinking Styles and Academic Performance Among Tribal and Non-tribal Students, ***Psychological Studies,*** June, 56 (2), 220-231.

38. Liu, V., Magjuka, R., & Lee, S. (2008). The effects of cognitive thinking styles, trust, conflict management on online students' learning and virtual Team performance. ***British Journal***

*of Educational Technology*, 39 (5), 829–846.

39. Sternberg, R., Grigorenko, E. & Zhang, L. (2008). Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment. ***Perspectives on Psychological Science*** (Wiley-Blackwell). Nov., 3 (6), 486-506.

40. Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1993). Thinking styles and the Gifted, ***Roeper review***, 16 (2), 122- 131.

41. Tang, M. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. ***High Ability Studies***, December, 19 (2), 103–116.

42. Zhang, L., (2004a). Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers. ***The Journal of Psychology***, 138(3), 233–252.

43. Zhang, L., (2004b). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance. ***The Journal of Psychology***, 138(4), 351-370.

44. Zhang, L., Sternberg, R., (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study In Two Chinese Populations. ***The Journal of Psychology***, 134(5), 469–489.

45. Zhang, L. (2006).Thinking styles and the big five personality traits revisited, ***Personality & Individual Di□erences***, 40, 1177–1187.

46. Zimmerman, B. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. ***Educational Psychologist***, 25 (1), 3-17.

47. Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E., (2011). ***Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature,*** Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

# The Interaction between Thinking and Learning Styles and Self-Regulated Learning Strategies and their relative contribution to the Academic Achievement of Secondary School Gifted Students

**Prepared by : Dr. Muhammad Ghazy El Dessouki**

**The National Center for**

**Educational Research and Development (NCERD)**

**Abstract:**

The educational institutions are interested in forming and building the learners cognitively, skillfully, emotionally and socially. The academic achievement is one of this formation aspects as well as being one of the educational process outputs through which the cognitive level of the learner can be evaluated and one of the ways of exploring gifted students. Accordingly, the aim of the current research is to identify the gifted students' thinking and learning styles and their self-regulated learning strategies and to investigate the differences between the gifted learners in the Secondary stage in terms of gender, environment, school specialization and talent area variables. The current research aims also to investigate the relationship between thinking and learning styles and self-regulated learning strategies and the gifted learners' academic achievement and show their effect on the gifted learners' academic achievement in the Secondary stage. Thus the relative contribution of each variable can be identified. The sample of the research is composed of 165 gifted male and female students of the Secondary school in Dakahlia governorate. The Thinking Styles Inventory (Revised II) of Sternberg & Wagner, Zhang, (2007) translated by Essam Al Tayeb, (2011), the Learning Styles Scale of Elham Al Wakad (2008), and

the Self-Regulated learning Questionnaire of Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009) translated by the researcher were applied to the sample. The results of the statistical analysis showed that there were some thinking styles, learning styles and self-regulated learning strategies distinguished the gifted male students from their female counterparts; the rural students from their urban counterparts; students of scientific specialization from those of literary one and students of performance talent from those of sensory-motor talent and leadership talent. The results showed also that there was a significant correlational relationship between some thinking styles (such as: Legislative, Judicial, and conservative), Learning styles (such as convergent and adaptive ones), Self- Regulated learning strategies (such as: goal setting, time management, and self-evaluation) and academic achievement. Findings also revealed the effect of the legislative and hierarchical thinking; the divergent learning style and the environment structure and time management strategies not others of thinking and learning styles and self-regulated learning strategies on the academic achievement.