فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض أساليب التفكير وتأثيره فى تحسين مهارات الإستذكار لدى عينه من المراهقين

أ.د.أسماء محمد السرسى
أستاذ علم النفس معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
أ.د.محمد رزق البحيرى
أستاذ علم النفس المساعد معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
هويدا محمد الحجازى عبدالغفار

الملخص

الهدف: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج يعمل على إكساب الطلاب قدرات التفكير من خلال إستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المختلفه التى يستخدمها الطالب لتعينة على الدراسة والإستذكار بهدف تنمية أساليب التفكير المختلفه وفقاً لنظرية ستيرنبرج.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦) سنه، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيه (ن= ١٠) وضابطه (ن= ١٠).

الأدوات: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg& Wagner (1991) تعريب السيد ابوهاشم، ومقياس مهارات الاستذكار (حمدى الفرماوى)، ومقياس مهارات الاستذكار (إعداد الباحثه)، ومقياس الذكاء غير اللفظى لجامعة أسيوط (إعداد طه المستكاوى)، وإستمارة تحديد المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى (إعداد محمد رزق البحيرى، ٢٠٠٢)، وبرنامج تنمية أساليب التفكير (إعداد الباحثه).

الأساليب الإحصائية: تحقيق الكفاءة السيكومترية من خلال إيجاد معاملات الإرتباط لبيرسون، ومعامل ألفاكرونباخ، وإستخدام المقاييس اللابارامترية لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطه ويلكوكسون ومقياس مان ويتنى لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقله، وT- Test لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقله.

النتائج: أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج مما أدى إلى ظهور تحسن فى مهارات الإستذكار وترجع الباحثه ذلك إلى إلمام الطلاب ببعض المهارات التى إستعانوا بها فى الدراسة والإستذكار أثناء تطبيق الجلسات.

الكلمات المفتاحية: البرنامج، أساليب التفكير، مهارات الإستذكار.

The effectiveness of the training program for development some of thinking styles and its impact on improving the study Skils in a sample of adolescents

Aims: The Present study is based on the effect question What is the effectiveness of the program for development some of thinking styles in the light of the theory of mental self- government and its impact on study skills about a sample of Adolescents? Does the impact of the training program last in developing the study skills amang a sample of Adolescents (N= 20) male and female aged (15- 16) divided to an experimental group (N= 10) and control group (N= 10).

Methodology and procedures: The Experimental Method.

Tools: List thinking styles Sternberg& Wagner methods (1991), The socio- Economic and cultural form prepared by Mohammed Rizk Al-Behary, a measure of Assiut University for non- verbal intelligence prepared by Taha El- Mestekawy, Study Skills Test prepared by Hamdy El-Faramawy, Study Skills Test prepared by the researcher, and The program for development of thinking styles prepared by the researcher.

Statistical Methods: Pearson correlation coefficient in the verification of the efficacy of the scale's Psychometric, Alpha Crunbach, Mann-Whitney non- parameter test, Wilcoxon non- parameter test, and T- Test Parameter.

Concepts Of The Study: Training Program, Thinking Styles, and Study Habits Skills.

Results: The hypotheses have bean proved and The effectiveness the training program for development some of thinking styles and its impact on improving the study Skills in a sample of adolescents

Key Wardes: Program, Thinking , Styles, Study Skills.

مقدمة:

تعتبر أساليب التفكير من المفاهيم التى حازت قدرا كبيرا من الإهتمام من قبل الباحثين فى مجال علم النفس المعرفى وذلك لإعتقاد الباحثين أن هذا المفهوم يربط بين المجال المعرفى والمجال الوجدانى (Sternberg, 1997)، لكونها المسؤوله عن طرق الفرد المفضلة فى توظيف قدراته وإكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التى تعترضه، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الإجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب فى التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg, 1992) وأساليب التفكير بهذا المعنى تنتمى إلى الأساليب المعرفية بإعتبارها الطريقة الشخصية للفرد فى معالجة المعلومات، وإكتساب المعارف وتنظيم الأفكار والآراء وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط والتعبيرعن الذات للآخرين (سعديه بدوى، ٢٠٠٥) وتأتى أهمية أساليب التفكير لكونها من العوامل المؤثره فى العمليه التربويه فمعرفتنا بأسلوب التفكير الذى يفضله الفرد يساعدنا فى تحديد الطرق التدريسيه المناسبه فى تعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل الملائمه لتقييمهم بما يؤدى فى النهايه إلى إرتفاع مستواهم الدراسى والإرتقاء بالعملية التربويه. (Sternberg, 1994) وفى نفس السياق نجد بالكيز وأيسكر Balkis& Isker 2005 يؤكدان على أن هناك بعض العوامل الشخصية التى تتفاعل مع أساليب التفكير بالشكل الذى يؤثر على تحصيل الفرد ونموه الإدراكى، وفى عمله وعلى عاداته ومهاراته الشخصيه (Balkis& Isker, 2005) فمما لاشك فيه أن الطرق التى يتبعها الطالب فى عملية الإستذكار تتأثر بأساليبه المختلفه فى التفكير، وذلك لأن الطلاب تختلف طريقة تعلمهم ومذاكرتهم تبعا للطريقه أو الأسلوب الذى يفكرون به بما يؤدى فى النهاية إلى الإختلاف فى تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمى (Zhang, 2001) وهو ما أشار إليه عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٤) فى دراسته بأن طريقة تعليم الطلاب وتحصيلهم للمواد الدراسية يختلف بإختلاف أسلوب التفكير الذى يفكرون به، وأن بعض أساليب التفكير لدى الطلاب ذات علاقه إرتباطيه بأسلوبهم فى التعليم، كما أشار بوجود علاقه بين التحصيل الدراسى وبين أساليب التفكير لدى الطلاب وأن المزاوجه بين أساليب تفكير وتعتبر عملية الإستذكار من العمليات التعليمية المهمه والتى لا غنى عنها للطالب فى أى مرحلة من مراحل التعليم المختلفه، وبعد إدراك الطالب بطرق وإستراتيجيات الإستذكار تساعده على تحديد أوجه القصور لديه وإدراك الصعوبات التى يعانى منها فى دراسته ومن ثم يمكن تصميم المناهج الدراسية ووضع وتخطيط البرامج التعليمية بأسلوب يمكن الطلاب من التغلب على الصعوبات الأكاديمية التى يواجهونها. (يوسف العبدالله وآخر، ٢٠٠١)

وفى ضوء ذلك ستقوم الدراسة الحاليه بالإعتماد على بعض الإستراتيجيات التى يستعين بها الطلاب فى عملية التعلم لما لها من تأثير قوى ومباشر على العمليه التعليميه كما أنها تسهم فى عملية التحصيل وتجعل الطالب يتعلم بفاعلية وإتقان.

مشكلة الدراسة:

يشير ستيرنبرج (Sternberg, 2004) أن الطلاب الذين يظن أنهم غير أكفاء قد لا يكون ذلك بسبب نقص قدراتهم العقلية، وإنما قد يكون ذلك بسبب عدم تطابق أساليبهم فى التفكير مع إستراتيجيات تعلمهم التى يتبعونها فى المواقف الجديده.

وهو ما يجعلنا نتساءل هنا هل تعلم هؤلاء الطلاب طرقا ووسائل وأساليب عن كيفية التعلم أوعن كيفية التفكير؟ وقد بينت بحوث كثيرة أن أساليب التفكير يمكن تعليمها مثل دراسة جولييت بطشون (١٩٨٩)، دراسة مصطفى عبد القوي (١٩٩٣)، ودراسة آلان شونفيلد (١٩٨٣) Alan Schoenfeld، وأن العقل يمكن تدريبه على إستخدام طرائق وأساليب صحيحة من خلال إستخدام طرق تعليم تعتمد على الإستقصاء، والمناقشة، وتبني أسلوب حل المشكلات وطرح الأسئلة في إستذكار المادة العلمية، مما يتيح للطلاب فرصة لتنظيم أفكارهم وترتيبها بطريقة منطقية (إبراهيم كرم، ١٩٩٦).

ويمكننا وفقا لذلك صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى تساؤلين هما ما مدى فاعلية برنامج لتنمية بعض أساليب التفكير وإسهامه فى تحسين مهارات الإستذكار لدى عينة من الطلاب فى مرحلة المراهقه؟، وهل يستمر تأثير البرنامج التدريبى فى تنمية أساليب التفكير فى تحسين مهارات الإستذكار بعد فترة من تطبيق البرنامج (فترة المتابعة)؟ وينبثق عدة تساؤلات فرعيه على النحو التالى:

١. هل يوجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعه التجريبيه فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس أساليب التفكير بعد تطبيق البرنامج؟
٢. هل يوجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعه الضابطه فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس أساليب التفكير؟
٣. هل توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبيه والضابطة فى القياس البعدى للبرنامج على مقياس أساليب التفكير؟
٤. هل توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعه التجريبيه فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس أساليب التفكير؟
٥. هل يوجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعه التجريبيه فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات الإستذكار بعد تطبيق البرنامج؟
٦. هل يوجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعه الضابطه فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات الإستذكار؟
٧. هل توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبيه والضابطه فى القياس البعدى للبرنامج على مقياس مهارات الإستذكار؟
٨. هل توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعه التجريبيه فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات الإستذكار؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليه إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض أساليب التفكير فى ضوء نظرية حكومة الذات العقليه ومدى إسهامه فى تحسين مهارات الإستذكار لدى عينة من الطلاب المراهقين بمرحلة التعليم الثانوى ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦) سنه، كما تهدف إلى التأكد من إستمرار تأثير البرنامج بعد تطبيقه لفترة على أداء الطلاب أثناء الإستذكار.

أهمية الدراسة:

تبدو ثمة علاقة وثيقة بين أساليب التفكير لدى الطلاب وتمثيلهم المعرفي للمعلومات لأنهما متداخلان فى كل مظاهر الفروق الفرديه، وتعتبر أساليب التفكير ومهارات الإستذكار هى نتاج للتربية والتدريب المتخصص وهذا بدورة ينعكس على أداء الطلاب فى تعلم المواد الدراسيه، وفى الإستجابه لطرق تدريس معينه وإنتقال أثر التعليم، لذا تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وتنقسم إلى:

١. الأهمية النظريه:
   أ. إعتماد الدراسة على نظرية معرفية تعمل على تفسير أساليب التفكير عامة، وأساليب لدى التفكير لدى الطلاب بشكل خاص.
   ب. تستند الدراسة إلى أداة قياس موثوق فى مدى صدقها وثباتها حيث تم التحقق من كفاءتها السيكومتريه فى العديد من الدراسات العربية والأجنبية.
   ج. تعد أساليب التفكير من المكونات الهامة والضرورية فى العملية التعليمية والتى يمكن من خلالها التنبؤ بالمسار الأكاديمى للطلاب فى مراحل تعليمية مختلفة والأخذ بها فى تصميم المناهج الدراسية والبرامج التدريبية.
   د. التعرف على أساليب التفكير الطلاب يمكننا من تنمية بعض الأساليب المتطلبة والتى تحتاجها العملية التعليمية والمهنية.
٢. الأهمية التطبيقيه:
   أ. الوقوف على أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وبناء البرامج التنمويه والتربويه التى تحقق أقصى إستفاده من قدرات الطلاب فى مرحلة المراهقه.
   ب. الوقوف على أساليب التفكير للطلاب فى مرحلة المراهقه والأخذ بعين الإعتبار تفضيلاتهم المعرفيه فى تصميم البرامج التربويه وتأهيلهم للمستوى الجامعى.

ج. قد تفيد نتائج الدراسة فى تقديم بعض المؤشرات التى يمكن من خلالها مساعدة القائمين على العملية التعليمية فى وضع الخطط والبرامج التى من شأنها المساهمه فى تنمية أساليب التفكير لدى المراهقين.

د. إكساب الطلاب بعض الإستراتيجيات المستخدمه أثناء الدراسة والإستذكار وكيفية تنظيم المعلومات من خلال تدوين الملاحظات وتلخيصها وحفظها والتعامل معها وربطها بما قبلها وما بعدها بما يسهل من عملية التحصيل ومساعدته فى التعلم بفاعلية وإتقان.

ه. قد تكون نتائج الدراسة الحاليه نواه لدراسات أخرى مستقبلية تجرى فى نفس المجال وللمراحل العمرية والتعليمية المختلفة.

حدود الدراسة:

- المجال المكاني: تم تطبيق البرنامج بإحدى المدارس التجريبية بمحافظة القاهرة، إدارة شرق مدينة نصر التعليمية، مدرسة المستقبل ١٧ (الشهيد محمود ابوسريع) أما الدراسة الإستطلاعية تم أخذها من مدرسة المستقبل ١ (الشهيد رامى الجنجيهى) بمدينة نصر.
- المجال البشرى: تتكون عينة الدراسة من عينه من طلاب الصف الأول الثانوى وعددهم ٢٠ طالب وطالبه تم إختيارهم بالطريقة القصدية (العمدية) وهم طلبة الصف الأول الثانوى بمدرسة المستقبل ١٧ ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٦) أما الدراسة الإستطلاعية تم أخذها من مدرسة المستقبل ١ (الشهيد رامى الجنجيهى) بمدينة نصر.
- المجال الزمنى: استغرقت الدراسة الفترة من ٢٠١٥ حتى ٢٠١٧ تضمنت إعداد الجزء النظري، وإجراء الدراسة الميدانية والجزء العملى وتطبيق البرنامج، والتحليل الإحصائي، وإستخلاص النتائج.

أدوات الدراسة:

١. قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991) Sternberg& Wagner.
٢. مقياس مهارات الاستذكار من (إعداد حمدى الفرماوى، ٢٠٠٢)
٣. مقياس مهارات الاستذكار من (إعداد الباحثه)
٤. مقياس الذكاء غير اللفظى (جامعة أسيوط) (إعداد طه المستكاوى).
٥. إستمارة تحديد المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى (إعداد محمد رزق البحيرى، ٢٠٠٢)
٦. برنامج تنمية أساليب التفكير (إعداد الباحثه).

المفاهيم الأساسية:

- البرنامج Program: يقصد بمفهوم البرنامج أنه "مجموع الأنشطة والممارسات العملية التى يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه المشرفه التى تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والإتجاهات التى من شأنها تدريبه على أساليب التفكير والتى تحثه على الدراسة والبحث". (سعديه بهادر، ٢٠٠٢: ١١٨)
- أساليب التفكير Thining Styles: قد عرف ستيرنبرج Sternberg أساليب التفكير Thinking Styles بإنها الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد فى توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التى تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الإجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب فى التفكير، كما أنها غير ثابته حيث تتطور مع مرور الزمن. (Sternberg, 1992)، وأسلوب التفكير ليس قدرة، إنما هو تفضيل لإستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية/ أساليب التفكير/ القدرات)، ولكل فرد أسلوبه الخاص فى التفكير ومن الصعوبه بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين.

ورغم إتفاق عديد من الباحثين على أن أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة فى توجيه وتوظيف قدرات الفرد لمعالجة وتخزين المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفه &(Sexton& Rave, 1999) (Balkis& Isiker, 2005)& (يوسف قطامى وآخرون، ٢٠٠١).

إلا أنه من المألوف أن تختلف صياغة تعريفات المفاهيم بإختلاف التوجهات النظرية المنبثقة عنها وهو ما يصدق على أساليب التفكير، فتعريف هاريسون وبرامسون يشير إلى أنها مجموعة من الطرق والإستراتيجيات الفكرية التى إعتاد الفرد على التعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته وبيئته حيال مايواجهه من مشكلات، وتكتسب هذه الإستراتيجيات تدريجيا وتخزن فى الذاكرة، وتنمو بالتدريج مع التقدم فى العمر حتى تصير خلال مرحلتى المراهقة والرشد نماذج أساسية يفضل استخدامها. (Harisson& Bramson, 2004) أما ستيرنبرج Sternberg فيرى أن أساليب التفكير هى الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد فى توظيف قدراتهم وإكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم من أجل معالجة وتخزين المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفة والتعبير عنها بما يتلاءم مع تلك المهام والمواقف. و قد يستخدم الفرد عدة أساليب فى التفكير وقد تتغير تلك الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1992; Grigorenko& Sternberg, 1995)

ويتفق كلا من (Shiloh, Salton& Sharabi, 2002) مع (صفاء الأعصر، ٢٠٠٠) على أن أساليب التفكير هى الطرق المميزه للفرد والسائده فى التعامل مع المعطيات المطروحة أمامه والتى يفضلها فى معالجة المعلومات أثناء حل المشكلات، ويستخدمها فى تكامل معارفه وخبراته.

فأساليب التفكير بهذا المعنى تنتمى إلى الأساليب المعرفية وتتداخل معها بإعتبارها الطريقة الشخصية للفرد فى معالجة المعلومات، وإكتساب المعارف وتنظيم الأفكار والآراء وحل المشكلات وإتخاذ القرارات والتخطيط والتعبير عن الذات للآخرين (سعديه بدوى، ٢٠٠٥).

يتبين من التعريفات السابقة أنها تناولت أساليب التفكير على أنها طريقة مفضلة فى التفكير يقوم الفرد من خلالها بتوظيف القدرات التى يمتلكها، يكتسبها الفرد من البيئة المحيطه به فى فترة المراهقه بحيث تنمو وتستقر وتتطور بمرور الزمن، وتقوم الدراسة الحالية بتوضيح مدى تأثير أساليب التفكير على إكساب الطرق والإستراتيجيات التى تعينهم فى التحصيل الأكاديمى والتى يطور من خلالها فى طرق وأساليب الإستذكار، حيث لايوجد على مستوى التراث البحثى ما يقرر طبيعة هذه العلاقة.

١. النظريات المفسرة لأساليب التفكير: من أهم النظريات التى بحثت فى مجال أساليب التفكير نظرية السيطرة الذاتية العقلية لستيرنبرج Sternberg's Theory of Mental Self- Government، أو ما يعرف منذ عام (١٩٩٠) بنظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory كما أطلق عليها روبرت ستيرنبرج Sternberg والذى يعد من أبرز العلماء اللذين إهتموا بدراسة أساليب التفكير لدى الطلاب، وعرف أسلوب التفكير بإنه الطريقة المفضلة فى التفكير لدى الفرد، فهو ليس قدرة، برغم أن أسلوب التفكير يبين كيفية توظيف القدرات التى يمتلكها الفرد تجاه قضية ما، وأكد على أن أنها مثلها مثل القدرات لكل منهما دور كبير فى بيئة الفرد، كما يمكن تنميتها أو تغيرها حسب طبيعة الموقف (Sternberg, 1992; 1988) وأن الفرد يملك بروفيلات متعدده من الأساليب. فوفقا لرؤية سترنبرج فإن الحكومات وبالتالى أساليب التفكير يمكن تصنيفها فى ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت خمس فئات هى: من حيث الوظائف Functions وتشمل أساليب التفكير (التشريعى Legislative، التنفيذى Executive، القضائى Judicia). ومن الأشكال Forms تشمل أساليب التفكير (الملكى Monarchic، الهرمى Hierarchical، الأقلى Oligarchic، الفوضوى Anarchic) ومن حيث المستويات Levels تشمل أسلوبى التفكير (الكلى Global، المحلى Local) ومن حيث المجال Scope تشمل أسلوبى التفكير (الداخلى Internal، الخارجى Internal) ومن حيث النزعة Leaning تشمل أساليب التفكير (المحافظ Conservativ،

التقدمى Progressive) (Sternberg, 1988& 1994& 2002

وتضيف زانج (٢٠٠٦) Zhang أن أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلى تقسم إلى ثلاث مجموعات:

أ. المجموعه الأولى تتضمن تنفيذ الأشياء بإبداع، ويدل على مستويات عليا أكثر تعقيدا من الناحية المعرفيه وتضم الأساليب التالية للتفكير (التشريعى، الحكمى، العالمى، التقدمى، الهرمى).

ب. المجموعه الثانية وتتضمن تنفيذ الأشياء بطرق أكثر معيارية وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفى وتضم أساليب التفكير (التنفيذى، المحلى، المحافظ، الملكى).

ج. المجموعه الثالثة وتشمل المتبقى من أساليب التفكير الثلاث عشر (الأقلى، الفوضوى، الداخلى، الخارجى) والأشخاص من ذوى هذه الأساليب يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمه.

٢. أهمية أساليب التفكير فى الفصل المدرسى: يرى ستيرنبرج أن أساليب التفكير تحدث بصورة خاصة فرقا هاما لأداء المدرسة، فنظرية الحكومه الذاتية العقلية تتضمن أساليب من شأنها أن تجعل الدراسة والإستذكار أكثر فاعلية وذلك بهدف مساعدة الطلاب على الإستفاده من الطرق والأساليب التى يمكن أن يستعين بها الطالب من خلال تطابقها مع أساليبه فى التفكير.

ولقد أوضح (ستيرنبرج ٢٠٠٤، ١٨٩) فى الجدول التالى بعض الطرق المتنوعه للتدريس وأساليب التفكير الأكثر ملاءمه مع كل منها. وفيها يعرض وجهة نظرة فى أن الطرق المختلفه للتعلم تعمل بشكل أفضل مع الأساليب المختلفه من التفكير.

جدول (١)

طرق الدراسة التى إقترحها ستيرنبرج	الأساليب الأكثر ملاءمه من طرق التفكير
المحاضرة	التنفيذى- الهرمى
وضع التساؤلات القائمه على التفكير	الحكمى- التشريعى
التعلم التعاونى (فى مجموعات)	الخارجى
المشروعات البحثيه	التشريعى
المجموعات الصغيرة	الخارجى والتنفيذى
مناقشة الأفكار	الخارجى والتنفيذى
القراءه	الداخلى والهرمى

ولذا ففى ضوء تحول الإهتمام نحو تنمية التفكير وأساليبه ومهاراته أصبح تحقيق هذه الأهداف يتطلب من المتعلم إكتساب مهارات وإستراتيجيات جديده، فلذلك ومن أجل وضع الخطط والبرامج المناسبة والفعالة للطلاب، لابد من الإنتباه إلى أساليبهم فى التفكير أثناء العملية التعليمية بحيث تكون هذه البرامج ملائمة لهم، مما سينعكس إيجابيا على مستوى تحصيلهم، ومساعدتهم على إكتساب مهارات التعلم المستقل، وكذلك التوجه المهنى مستقبلا وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة زانج (٢٠٠١) Zhang إلى أن أساليب التفكير (التشريعى، الحكمى، والتقدمى، والكلى، الهرمى، الفوضوى، الخارجى) يؤثر بشكل إيجابى على تقدير الطلاب لذواتهم من حيث الشعور بالأهمية والكفأة. (Zhang, 2002 100- 107)

٣. مهارات الإستذكار Study Skills: لقد تزايد الإهتمام منذ ثمانينيات القرن العشرين بعمليات التعلم لدى الطلاب فظهرت العديد من المصطلحات والمفاهيم التى يقصد بها مفهوم مهارات الإستذكار، بشكل يثير الإرتباك ومنها (إستراتيجيات التعلم والإستذكار Learning and Study Strategies، وعادات الدراسة Study Habits، ومهارات الإستذكار Study Skills، ومهارات التعلم والإستذكار Learning and Study Skills، وطرق وإستراتيجيات الدراسة Methods and Strategies Study، وسلوكيات الدراسة Study Behaviors، أساليب التعلم Learning Styles إلا أن هذا الإختلاف فى التسمية فقط، ويكمن الإختلاف بينهم فى المكونات والأبعاد الفرعية وفقا لكل دراسة.

وقد أشار محمد عبدالسميع أن عملية الإستذكار يقصد بها إستيعاب المواد الدراسية التى يتجه الطالب إلى تحصيلها، وتتوقف درجة الإستيعاب على تنظيم عملية الإستذكار والتخطيط المسبق لها وعرفها بأنها مجموعه من الأنماط السلوكية المتعلمه من الأخرين، بالتقليد أو الإسترشاد، أو المحاولة والخطأ، أو من مصادر التعلم المختلفه، والتى يستخدمها المتعلم فى الإنجاز الأكاديمى فى المواد الدراسيه المختلفه وفى مراحله العمرية المتتابعه، وتتباين بتباين المواقف التعليمية وتختلف بإختلاف التخصصات الدراسيه. (محمد عبدالسميع رزق، ٢٠٠١)

ويراها فلدر وسبارلين Felder& Spurlin (2005) أنها "ماهى إلا سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسيه مميزه تعمل كمؤثرات ثابته نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل وإستجابة الطالب لبيئه التعلم".

لذا أكد علماء النفس المعرفيين على أن عملية التعلم يلزمها جمع للمعلومات ومعالجتها بطريق شتى ونشطه لأنه وبالرغم من تقديم مهام موحده للأفراد فإنهم يدركونها بمستويات مختلفه ترجع بالضرورة إلى إختلاف التمثيلات المعرفية العقلية لهذه المهام ومن ثم إختلاف الإستراتيجيات المستخدمه فى أداء المهام (عماد الدين السكرى وآخر، ٢٠٠٦) لذا يلزم للطالب إستخدام الإستراتيجيات الفكرية المختلفه من أجل بناء المعرفه نظرا لتداخل الفروق الفردية.

وهو ما يزيد أهمية إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول أساليب التفكير ومهارات الإستذكار فى تناول المعلومات والتي يستخدمها الطالب داخل وخارج الغرفه الصفيه لأداء الواجبات الدراسية.

وقد حاول عدد من الباحثين الكشف عن بعض المهارات التى يستخدمها الطلاب فى الإستذكار والمواقف التعليمية، فقام كل من (أحمد عبدالله ندى ٢٠٠٧)، (سناء محمد سليمان، ٢٠٠٥)، (حمدى الفرماوى، ٢٠٠٢)، (محمد عبدالسميع رزق، ٢٠٠١)، (هدى السبيعى وأنور رياض عبدالرحيم، ٢٠٠٠)، (سالم المخينى، ١٩٩٩) بدراسات تتناول مهارات الإستذكار وعاداته فى علاقتها ببعض المتغيرات المختلفه وتم تحديد أبعاد مهارات الإستذكار فى هذه الدراسات أنها (تحديد الأهداف- إختيار المكان والزمان المناسبين للمذاكرة- تنظيم الوقت وإعداد جدول للمذاكره- مهارة التركيز- القراءة الفعاله- كتابة وتدوين الملاحظات- التحضير للدرس- الإستماع الجيد- إثارة الدافعية- الإستعداد لأداء الإمتحانات)، كما يشمل مفهوم مهارات الإستذكار النشاطات والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتى التى يستخدمها الطالب فى الحصول على المعانى والإستنتاجات المتوفرة فى النشاط.

الدراسات السابقة:

- بالبحث فى التراث البحثى للموضوع يتبين لنا أن أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج حظيت بالإهتمام والدراسة من قبل الباحثين فى البيئة العربية والأجنبية على السواء، فمنهم من إهتم بدراسة علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسى أو الإنجاز الأكاديمى مثل دراسة جريجورينكو وستيرنبرج Grigorenk& Sternberg (1997)، عبدالعال عجوة (١٩٩٨)، وزهانج وستيرنبرج Zhang& Sternberg (1998) وأمينة شلبى (٢٠٠٢) حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقه دالة بين بعض أساليب التفكير والتحصيل الدراسى، ومنهم من إهتم بدراسة علاقة أساليب التفكير بالموهبه مثل دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg& Gringorenko (1993) وداى وفيلد هيوزن Dai& Feldhuesen (1999) وكوفمان Koufman (2001) حيث توصلوا إلى وجود إرتباط بين بعض أساليب التفكير والموهبة وأنه يجب على المعلمين ألا يقتصر إهتمامهم فى تدريسهم للموهوبين على قدراتهم والبرامج المقرره عليهم فقط بل لابد من مراعاة أساليب التفكير لدى

الطلاب الموهوبين لما لها من صلة بتنمية الموهبة لديهم.

ومنهم من إهتم بدراسة علاقة أساليب التفكير بمهارات الإستذكار والدراسة أو التعلم مثل دراسة (Zhang, 2000; 2001); (Zhang& Sternberg, 2000); (Weng, 2001); (Chen 2002)، حيث توصلوا إلى وجود علاقه دالة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج ومهارات الإستذكار والدراسة لدى الطلاب الجامعيين.

إلا أننا لا نجد أيا من الدراسات العربية أو الأجنبية التى إهتمت بدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات الإستذكار بشكل مباشر سوى دراسة عربية واحده لعصام الطيب (٢٠٠٤) على طلاب الجامعه.

وقد إستعرض سترنبرج (٢٠٠٤) أربعة دراسات منها ثلاثة أجراها بالاشتراك مع جريجورينكو تشمل المرحلة العمرية التى تتناولها الدراسة، ثلاثة منها أجراها لبحث أساليب التفكير فى الفصل المدرسي، وشملت مدارس ثانوية عامة، ومدارس خاصة، والمدارس الإعدادية- الثانوية الكاثوليكية، ومدارس Avant-Grad التى تركز على التربية الوجدانية.

فكانت دراسة ستيرنبرج وواجنر Sternberg& Wagner (1991) التى هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وكل من نسبة الذكاء والإستدلال اللفظي، لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية وتوصل فيها إلى وجود معاملات إرتباط بين بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الملكي) ونسبة الذكاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وبين أسلوبي التفكير (التشريعي، المحافظ، الداخلى) ونسبة الذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والاستدلال اللفظي بالنسبة لعينة الجامعه، ودراسة ستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg& Grigorenko (1993) والتى هدفت إلى الكشف عن تأثير أساليب التفكير على الموهبه وكشفت عن أن أساليب التفكير السائده لدى عينة من ١٢٤ طالبا من الفئة العمرية من (١٢ إلى ١٦) عاما، هى (الأسلوب التشريعى، الحكمى، المتحرر)، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين المستوى الاقتصادي- الاجتماعى والأساليب الحكمية، المحلية، المحافظة، الملكية، وأن الأخوة المتأخرين فى الترتيب الميلادى يميلون إلى تفضيل الأسلوب التشريعى أكثر من الأخوة المتقدمين فى الترتيب الميلادي، وهناك درجة دالة من التطابق بين أساليب المعلمين وأساليب الطلاب.

ودراسة جريجورينكو وستيرنبرج Grigorrenko& Sternberg (1997) التى هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤى لقائمة أساليب التفكير فى ضوء بعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمى، على عينة من طلاب بالمدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية والتى توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن القدرات العقلية، وهو ما يؤكد على رأى ستيرنبرج فى أن الأساليب ليست هى القدرات.

وفى دراسة زانج (٢٠٠٤) Zhang تهدف الدراسة إلى التعرف على دور أساليب التفكير في التحصيل الدراسي، لدى عينة من المدارس الثانوية في هونج كونج حيث أشارت النتائج إلى أن استخدام الأسلوب الهرمي ساهم في زيادة التحصيل الدراسي فى العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، واستخدام الأسلوب الحكمي ساهم في زيادة التحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية، في حين أسهم إستخدام الأسلوب الملكي في زيادة وتحسين الأداء فى علوم التقنية والتكنولوجيا.

أما الدراسات العربية التى تناولت أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج قام عصام الطيب (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة وطبيعة الفروق بين الطلاب في أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلم والاستذكار وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ودافعية الانجاز. (عصام الطيب، ٢٠٠٤)

دراسة حليمة عبدالمولى (٢٠١٢) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى لدى عينة من الموهوبين عقليا والموهوبين فى الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بغير الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من ٤٥٠ طالبا وطالبة والذين تراوحت أعمارهم بين (١٥- ١٩) سنه، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين أسلوب التفكير الحكمى والهرمى والمتحرر والفوضوى وبين الذكاء الوجدانى كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين عقليا فى أساليب التفكير والذكاء الوجدانى، بينما يوجد فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين فى الرياضيات فى أسلوب التفكير العالمى وذلك فى إتجاه إرتفاع أداء عينة الموهوبين، وكشف تحليل الإنحدار المتعدد عن إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجدانى لدى كل من الموهوبين وغير الموهوبين الذكور والإناث من خلال أساليب التفكير. (حليمة عبدالمولى، ٢٠١٢)

- المحور الثانى دراسات تناولت علاقة مهارات الإستذكار ببعض المتغيرات:

دراسة Han, (1990) والتى هدفت إلى فحص مشكلة إختلاف الإنجاز بين التلاميذ اليابانيين والأمريكيين فى علاقته بالتبادل الثقافى والسلوكيات المتعلقة بالإستذكار والتقدير الذاتى واختلاف الجو العائلى والبيئة المحيطة بالمنزل، وتكونت عينه الدراسة من ٥٩ طالبا فى المرحلة الثانوية من منطقة جنوب كاليفورنيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعه ذات إنجاز مرتفع وأخرى ذات إنجاز منخفض، وكانت أهم النتائج التى خرجت بها الدراسة أن المهارات المتعلقه بالإستذكار، والحافز على التعلم، والوقت المنقضى فى أنشطة الدراسة تختلف بين المجموعتين لصالح التلاميذ ذوى الإنجاز المرتفع حيث أنهم أكثر كفاءة فى مهارات الإستذكار، وأكثر تحفزا للدراسة، ومنشغلين بشكل أكبر فى تحسين الأنشطه الدراسية.

دراسة محمود الوهر وآخر (١٩٩٩) هدفت إلى تحديد مستوى إمتلاك عينه من الطلاب للمهارات الدراسية الصفية، وأثر كل من الكلية والجنس والمعدل التراكمي في ذلك، وبلغت عينة الدراسة ٢٥٠ طالبا وطالبة، أعدا لذلك مقياس للمهارات الدراسيه تكون من ٤٨ فقرة، وأظهرت النتائج أن العامل الوحيد الذي يؤثر فى مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة هو المعدل التراكمي، وغياب أي أثر للجنس والكلية فى ذلك.

دراسة أحمد عبدالمنعم (٢٠٠٩) هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التعلم والإستذكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك على عينه مكونه من ١٠٠ طالب وطالبه بواقع ٥٠ طالبا و٥٠ طالبه من مدرستين حكوميتين من ذوى التحصيل المنخفض، وقد تم تقسم مجموعة الطلاب والطالبات كلا منهما إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطه وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله بين أداء المجموعتين التجريبيتين والضابطتين فى التطبيق البعدى لصالح المجموعتين التجريبيتين وذلك على كل من قائمة التعلم والإستذكار والتحصيل الدراسى، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطتين فى القياس التتبعى لصالح المجموعتين التجريبيتين.

دراسة لمى الحرفى، (٢٠١١) عن فاعلية برنامج تدريبى لبعض مهارات التفكير فى تحسين العادات الدراسية لدى عينه من طلاب الثانوى بمدارس دمشق هدفت لبحث مدى فاعلية التدريب على برنامج لبعض مهارات التفكير (التلخيص، طرح الأسئلة، المقارنة، التصنيف والترميز، الاستدعاء) ليساهم في تحسين عادات الطلاب الدراسية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبيه ٢٦- ضابطه ٣٤) طالب من الفرقه الأولى ثانوى. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبيه على اختبار مهارات التفكير لصالح الأداء البعدي في النتيجة النهائية للاختبار وكل من مهارات التلخيص والتصنيف والترميز. ، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء

البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار عادات الدراسة لصالح الأداء البعدي في النتيجة النهائية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بإستعراض الدراسات السابقة نجد إهتماما واسعا بدراسة أنماط وأساليب التفكير إلا أن الدراسات الأجنبية المستعرضة كانت لطلاب وطالبات درسوا على يد سترنبرج وإهتموا بنظريته، وكانت معظم الدراسات تدعم وجهة نظر النظرية من حيث إعتبار مقياس أساليب التفكير منبئا مهما بمستوى الأداء الأكاديمى والتحصيلى لدى الطلاب، وأن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر على أساليب التفكير لدى الأبناء وأن أساليب التفكير تكتسب إجتماعيا وتتأثر بالعمر الزمنى والمستوى التعليمى والنوع والتخصص الأكاديمى وأن الصف الدراسى قد يفرض أنواعا معينه من أساليب التفكير وهو ما أكدت عليه كل الدراسات الأجنبية المشار إليها فى هذا الفصل.

ففى دراسة كلا من ستيرنبرج وواجنر (Sternberg& Wagner (1991، أشارت إلى أن أساليب التفكير تتبلور لدى المراحل العمرية الأكبر وحسب المراحل التعليمية المتقدمه.

كما إهتمت بعض الدراسات بدراسة علاقه أساليب التفكير بالموهبه لدى عينات عمرية فى مرحلة المراهقه فنجد فى دراسة ستيرنبرج وجورجورينكو Sternberg& Grigorenko, (1993) أن أساليب التفكير (التشريعى والحكمى والمتحرر) هم الأساليب السائده لدى الموهوبين دراسيا، بينما فى الدراسة التى قاما بها الباحثان فى ١٩٩٥ وجد أن الموهوبين يتميزون بأسلوب التفكير (العالمى والمحلى والمحافظ، بينما إتفقت كل من دراسة بارك وشو Park& Choe، ودراسة كيم وآخرين Kim& et.al. (2007)، ودراسة أوستوفار Ostovar (2007) فى أن أساليب التفكير الشائعه لدى الموهوبين هى (التشريعى والحكمى والعالمى والخارجى والمتحرر) بينما فئة غير الموهوبين تتسم بالأسلوب (التنفيذى والمحافظ)، وأن أسلوب المناقشة داخل الفصل الدراسى هو أسلوب التعلم المفضل لدى الموهوبين وتعتبر هذه الأساليب منبئ جيد للموهبه لدى الطلاب، وأن إستراتيجية المناقشة داخل الفصل مهمه لخلق جيل من الموهوبين علميا.

ومن الدراسات العربية التى إهتمت بدراسة أساليب التفكير والموهوبين نجد حليمة عبدالمولى (٢٠١٢) والتى رأت أن مقياس أساليب التفكير منبئ محدد للموهبه العلمية، وهو ما يشير إلى أهمية تنمية أساليب التفكير (التشريعى والحكمى والعالمى والخارجى والمتحرر) حتى نتمكن من بناء جيل من الموهوبين، إلا أن الباحثه ترى أهمية تنمية أسلوب التفكير التنفيذى والهرمى حيث ترى نظرية ستيرنبرج أن أسلوب التفكير التنفيذى من الأساليب الهامه فى العملية التعليمية وخاصة فى المرحلة الثانوية.

أما الدراسات التى قام بها ستيرنبرج أشارت إلى أن نوع المدرسة (خاص- نظامى- كاثوليكى) قد تدعم أساليب تفكير تتماشى مع التوجهات التربويه للمدرسة، وأن هناك تماثل بين أساليب تفكير المعلمين وأسلوب المدرسة التى يدرسون فيها، كما وجدت تطابق بين أساليب المعلمين فى التفكير وأساليب الطلاب مما يؤكد نظرية ستيرنبرج فى أن الطلاب الذين تتلاءم أساليبهم الفكريه مع أساليب مدرسيهم يلاقون قبولا من قبل معلميهم ويؤدون أفضل من التلاميذ الذين تختلف أساليبهم فى التفكير عن أساليب مدرسيهم.

أما دراسة عصام الطيب وجد أن أساليب التفكير تؤثر في عدد من المتغيرات مثل مهارات التعلم والاستذكار مما يدعم توجهات الدراسة الحاليه.

يتضح مما سبق عرضه من بحوث سابقة حول أساليب التفكير لستيرنبرج عدم وجود دراسات عربية فى تنمية أساليب التفكير من خلال تحديد طرق الإستذكار التى تتناسب معها وذلك بالرغم من أهميتها فى تنظيم خبرات الفرد.

أما الدراسات التى تناولت مهارات الإستذكار نجد أنها إعتمدت على المنهج التجريبى والذى أظهر الفروق بين المجموعات التى تم تطبيق برامج تهدف لتحسين مهارات الإستذكار بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات التجريبية على إختبار مهارات الإستذكار لصالح الأداء البعدي في النتيجة النهائية للإختبار، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات التجريبيه، مما يشير إلى فاعلية البرامج المعده لهذا الغرض، كما لوحظ التحسن فى عادات الاستذكار وإكتساب مهارات الإستذكار الجيد وتحسن فى الأداء الأكاديمى.

كما برهنت الدراسات التى هدفت إلى تقييم العلاقة بين مهارات الاستذكار وبعض المتغيرات السلوكية أو النفسيه المصاحبة لمهارات الإستذكار كتحسين جودة الأداء المدرسى وزيادة مفهوم الذات والتقدير الذاتى والإنجاز بوجود علاقه إيجابية بين إكتساب مهارات الإستذكار وبين التحسن فى هذه المتغيرات منفرده أو مجتمعه مما يزيد ثقة الطالب فى نفسه وقدراته.

ومما سبق يتبين عدم وجود أية دراسات عربية أو أجنبية تناولت متغيرات البحث الحالى مجتمعه، فى حدود مصادر الباحثه، سوى دراسة واحدة تربط بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج ومهارات الإستذكار.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين قبلى وبعد تطبيق البرنامج على مقياس أساليب التفكير.
٢. لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس أساليب التفكير.
٣. توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس بعد تطبيق البرنامج على مقياس أساليب التفكير.
٤. لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لتطبيق البرنامج على مقياس أساليب التفكير.
٥. توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين قبلى وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الاستذكار.
٦. لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الاستذكار.
٧. توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الاستذكار.
٨. لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لتطبيق البرنامج على مقياس مهارات الاستذكار.

منهج الدراسه:

إعتمدت الدراسة على إتباع المنهج التجريبى، حيث إستخدم التصميم التجريبى للمجموعتين التجريبيه والضابطه، وذلك بهدف إختبار فاعلية البرنامج التدريبى لتنمية بعض أساليب التفكير وتأثيره فى تحسين مهارات الإستذكار لدى عينه من المراهقين.

عينة الدراسة:

تم إختيار عينة الدراسة من إحدى المدارس التجريبية بمحافظة القاهرة، إدارة شرق مدينة نصر التعليمية، مدرسة المستقبل ١٧ (الشهيد محمود ابوسريع) بالطريقة القصدية المتيسرة وذلك وفقا لعدد من الشروط تم تحديدها مسبقا.

تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالب وطالبه من الصف الأول الثانوى تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦) سنه، والتى تم مراعاة التجانس بينهم فى المستوى الإجتماعى والتعليمى للأسره، ومستوى الذكاء وتم تقسيمهم إلى مجموعتين كالتالى مجموعة التجريبيه تتكون من عشرة طلاب من الصف الأول الثانوى، ومجموعة ضابطه تتكون من عشرة طلاب من الصف الأول الثانوى. وكانت شروط إختيار عينة الدراسة كالتالى:

١. أن تكون الحدود العمرية للعينه تتراوح بين (١٥- ١٦) سنه.
٢. أن يتكافئ أفراد عينة الدراسة من حيث المستوى الإقتصادى والتعليمى للأسره.
٣. أن يتجانس أفراد العينه من حيث مستوى الذكاء (٩٠- ١١٠).
٤. عدم وجود مشكلات من شأنها أن تؤثر على مستواهم الدراسى (إنفصال الوالدين أو التغيب عن الدراسة لأى أسباب إجتماعية تضطر الطالب إلى العمل أثناء اليوم

الدراسى).

٥. ألا يكون الطالب ممن سبق له الرسوب فى أى صف دراسى سابق.

٦. أن يكون أفراد العينه من المنتظمون على الحضور يوميا إلى المدرسة.

٧. تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبيه والضابطه فى بعض المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على النتائج مثل (المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى- العمر- الذكاء) بحساب إختبار مان ويتنى اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.

جدول (٢) متوسطات الرتب ومجموعها وقيم (U) و(Z) ودلالتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة / المتغير	تجريبية (ن= ١٠)		ضابطة (ن= ١٠)		قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط رتب	مجموع رتب	متوسط رتب	مجموع رتب			
الاقتصادي	١١,٠٥	١١٠,٥	٩,٩٥	٩٩,٥	٤٤,٥	٠,٤١٨	غير دالة
الاجتماعي	١١,٤٠	١١٤,٠	٩,٦٠	٩٦,٠	٤١,٠	٠,٦٨٥	غير دالة
الثقافي	٩,٨٠	٩٨,٠	١١,٢	١١٢,٠	٤٣,٠	٠,٥٣٨	غير دالة
العمر	١٠,٩	١٠٩,٠	١٠,١	١٠١,٠	٤٦,٠	٠,٣٤٧	غير دالة
الذكاء	٩,١٠	٩١,٠	١١,٩٠	١١٩,٠	٣٦	١,٠٦٤	غير دالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المتغير (المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى- العمر- الذكاء) مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

أدوات الدراسة:

١. قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg& Wagner, 1991).

٢. مقياس مهارات الاستذكار (إعداد حمدى الفرماوى، ٢٠٠٢).

٣. مقياس مهارات الاستذكار (إعداد الباحثه).

٤. مقياس الذكاء غير اللفظى (جامعة أسيوط) (إعداد طه المستكاوى).

٥. إستمارة تحديد المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى (إعداد محمد رزق البحيرى، ٢٠٠٢).

٦. برنامج تنمية أساليب التفكير (إعداد الباحثه).

- الكفاءة السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر &Sternberg Wagner (١٩٩١):

١. ثبات المقياس: حسبت الباحثة ثبات المقياس لعينة من المراهقين (ن= ٥٧) بأكثر من طريقة (التجزئة النصفية (فردي/ زوجى ومعامل ألفا كرونباخ) فأشارت معاملات الثبات وبرغم اختلاف طريقتى حسابها إلا أن أنها دالة ومرتفعة مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مقبول.

٢. صدق المقياس: حسبت الباحثة صدق التمييز بين المجموعات المتباينة بين عينتى المراهقين فى عمر (١٦- ١٨) عاما، والمراهقين فى عمر (١٩- ٢١) عاما على مقياس أساليب التفكير للمراهقين، وأشارت النتائج التى تم التوصل إليها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينتى المراهقين فى عمر (١٦- ١٨) عاما، والمراهقين فى عمر (١٩- ٢١) عاما على مقياس أساليب التفكير للمراهقين، وذلك فى اتجاه المراهقين فى عمر (١٩- ٢١)عاما؛ مما يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المختلفة.

- الكفاءة السيكومترية لمقياس مهارات الاستذكار للمراهقين:

١. ثبات المقياس: حسبت الباحثة ثبات المقياس لعينة من المراهقين (ن= ٥٧) بطريقتى (التجزئة النصفية- ألفا كرونباخ) وأشارت النتائج أن معاملات الثبات دالة ومرتفعة مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مقبول.

٢. صدق المقياس: حسبت الباحثة الصدق بطريقة التمييز بين المجموعات المتباينة بين عينتى المراهقين فى عمر (١٦- ١٨) عاما، والمراهقين فى عمر (١٩- ٢١) عاما على مقياس مهارات الاستذكار، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينتى المراهقين فى عمر (١٦- ١٨) عاما، والمراهقين فى عمر (١٩- ٢١) عاما على مقياس مهارات الاستذكار، وذلك فى اتجاه المراهقين فى عمر (١٩- ٢١) عاما؛ مما يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتباينة.

كما حسبت الباحثة الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاستذكار ودرجاتهم على مقياس عادات ومهارات الاستذكار وقد أشارت النتائج إلى وجود إرتباط موجب دال بين درجات عينة المراهقين على مقياس مهارات الاستذكار ودرجاتهم على مقياس عادات ومهارات الاستذكار، وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق مقبول.

- برنامج تنمية أساليب التفكير: تم إعداد البرنامج لتنمية أساليب التفكير لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى من خلال (الفئة التى صمم البرنامج من أجلها) تم تصميم البرنامج لمجموعة من الطلاب فى مرحلة المراهقه تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦) سنه (الصف الأول الثانوى) المنتظمون فى حضور طوال اليوم الدراسى، وممن حصلوا على درجات منخفضه على كل من مقياس أساليب التفكير- ومقياس مهارات الإستذكار، على أن يتمتعوا بنسبة ذكاء تقع فى المدى العادى تتراوح بين (٩٠- ١١٠)، على أن يكونوا من مستوى إقتصادى- إجتماعى متوسط.

١. أهداف البرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية بعض أساليب التفكير لدى عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى.

٢. الأهداف الإجرائية: تم وضع مجموعة من الأهداف التربوية والتى يمكن تنفيذها أثناء اليوم الدراسى بإستخدام الأنشطة التربوية والمنهج الدراسى كل فى موضعه حسب الهدف من الجلسات.

٣. أهمية البرنامج: يستطيع القائم بالعملية التربوية تطبيقه أثناء اليوم الدراسى بإستخدام الإستراتيجيات المتضمنه بهدف تنمية أساليب التفكير لدى المشاركين.

٤. بناء وحدات البرنامج: تم بناء البرنامج من خلال الإستعانه بما توفر من التراث الأدبى من برامج صممت بهدف تنمية أساليب التفكير المختلفه مثل برنامج الCORT وبرنامج ديبونو لتنمية التفكير، وبرنامج القبعات الست.

٥. الإستراتيجيات التى إعتمد عليها البرنامج: التعزيز الإيجابى- الحوار والمناقشه- طرح الأسئلة- تقسيم المجموعات- العصف الذهنى- الواجبات المنزليه- التوجيه.

٦. زمن تطبيق الإختبار: طبق البرنامج على أفراد المجموعه التجريبيه والمكونه من ١٠ طالب وطالبه وقد إستغرق التطبيق الفترة شهرين تقريبا بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا تتراوح مدة الجلسة حوالى ٤٥ دقيقه.

الأساليب الإحصائية:

١. تحقيق الكفاءة السيكومترية من خلال إيجاد معاملات الإرتباط لبيرسون، ومعامل ألفاكرونباخ.

٢. إستخدام المقاييس اللابارامترية لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطه ويلكوكسون ومقياس مان ويتنى لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقله.

٣. إستخدام T- Test لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقله.

نتائج الدراسة:

١. لقد أشارت النتائج إلى تحقق الفرض الأول حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير عند مستوى ٠,٠١ (التشريعي، والتنفيذي، والكلي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والخارجي، والدرجة الكلية)، وعند مستوى ٠,٠٥ فى (الحكمى، والمحافظ، والداخلي) فى القياس قبل وبعد تطبيق البرنامج؛ وذلك فى اتجاه القياس بعد تطبيق البرنامج.

٢. أشارت النتائج إلى تحقق صدق هذا الفرض بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس أساليب التفكير (التشريعي،

والتنفيذي، والحكمي، والكلي، والمحلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، والدرجة الكلية) فى القياس قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٣. أشارت النتائج إلى تحقق الفرض الثالث حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلي، والمحلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، والدرجة الكلية) فى القياس بعد تطبيق البرنامج؛ وذلك فى إتجاه المجموعة التجريبية.

٤. أشارت النتائج إلى تحقق الفرض الرابع بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلي، والمحلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، والدرجة الكلية) فى القياس البعدى والتتبعى لتطبيق البرنامج.

٥. أشارت النتائج إلى تحقق صدق الفرض الخامس بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستذكار (تحديد الأهداف، ومكان الاستذكار، وتنظيم الوقت، ومهارة القراءة، والدرجة الكلية) فى القياس قبل وبعد تطبيق البرنامج؛ وذلك فى إتجاه القياس بعد البرنامج.

٦. أشارت النتائج إلى تحقق صدق الفرض السادس بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستذكار (تحديد الأهداف، ومكان الاستذكار، وتنظيم الوقت، ومهارة القراءة، والدرجة الكلية) فى القياس قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٧. أشارت النتائج إلى تحقق صدق الفرض السابع بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الإستذكار (تحديد الأهداف، ومكان الإستذكار، وتنظيم الوقت، ومهارة القراءة، والدرجة الكلية) فى القياس بعد تطبيق البرنامج؛ وذلك فى إتجاه المجموعة التجريبية.

٨. أشارت النتائج إلى تحقق صدق الفرض الثامن بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستذكار (تحديد الأهداف، ومكان الاستذكار، وتنظيم الوقت، ومهارة القراءة، والدرجة الكلية) فى القياس البعدى والتتبعى لتطبيق البرنامج.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت النتائج تحقق الفرض الأول القائل بوجود فروق ذات داله إحصائيه بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين قبلى وبعد تطبيق البرنامج على مقياس أساليب التفكير لصالح التطبيق البعدى

وقد أشارت نتائج دراسة زانج (٢٠٠١) إلى أن أساليب التفكير (التشريعى، الحكمى، والتقدمى، والكلى، الهرمى، الفوضوى، الخارجى) تؤثر بشكل إيجابى على أداء وكفاءة الطلاب التحصيليه. (Zhang, 2002, 100, 107)

ومن خلال تحليل نتائج العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا المجال بالإضافة إلى التحليل الذى قام به كل من (Zhang, 2010; Sternberg& Zhang, 2006, Zhang, 2001; Zhang, 2004) لأساليب التفكير المذكورة فى نظرية ستيرنبرج فقد تم التوصل إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج، مجموعتان منهما لهما أثر كبير فى الإنجاز الدراسى وهما: المجموعه الأولى: وتعرف بالنمط الأول وتتكون من أساليب التفكير التى تدل على قدرة أكبر فى توليد الإبداع، وهذا يدل على مستوى عال من التعقيد المعرفى، وهذه الأساليب هى (التحررى والعالمى والهرمى والقضائى والتشريعى) والمجموعة التى تشمل أساليب مستوى أدنى من التعقيد المعرفى والتى تقترح تفضيل نمط معين من الميول وتضم الأساليب (المحافظ والملكى والمحلى والتنفيذى). وقد قامت الباحثه بالتركيز على المجموعتين الأولى والثانية بوصفهما الأكثر علاقة وتأثيرا بالتحصيل الأكاديمى (Zhang, 2004) وبإعتبارها مرتبطة بالدراسة والمجال الأكاديمى، وبتنمية هذه الأساليب أدى إلى تحسن فى باقى أساليب التفكير بالتبعية، ونجد الأسلوب الفوضوى بالرغم من تأثيره السلبى على الإستذكار إلا أننا نحتاجه أحيانا فى العملية التربوية حيث يشير إلى جزء من المرونه المطلوبة لدى الطلاب للتحول من أسلوب لآخر، فيمكنهم من التخلى عن عادات سيئة وتبنى عادات جديدة جيده تعينهم على الإستذكار والتحصيل بطريقه أفضل.

ويمكن تفسير هذه النتائج بمدى فاعلية البرنامج المعد حيث كانت الفروق فى إتجاه القياس البعدى والذى يمكن أن يرجع إلى إستخدام فنيات فعاله فى البرنامج ساعدت على تحسين وتنمية بعض الأساليب بصورة واضحه.

ومما لاشك فيه أن إكتساب الطلاب لبعض المهارات والإستراتيجيات والعمل على تنميتها من خلال التدريب والممارسة لكل أسلوب على حدا وكذلك رغبة الطلاب فى التعلم الجاد وإتقان هذه الفنيات قد ساعد على التمكن من العمل والإستذكار من خلال تطويع ما أكتسبوه من خلال جلسات البرنامج فى الإستذكار وعمل الواجبات المنزليه.

ولذا ترى الباحثة أن المجموعة التجريبية قد تلقت التدريبات على الإستراتيجيات التى يستند عليها البرنامج ولهذا ظهر أثره على تحسن فى بعض أساليب التفكير مما تبعه تحسن فى مهارات الإستذكار لدى أفراد العينة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة التى لم تتلقى أى تدريبات أو أى نوع من أنواع الإستراتيجيات والفنيات التى تضمنها برنامج الدراسة، وكان لفاعلية البرنامج أثره فى تنمية بعض أساليب التفكير ومن ثم تحسن فى مهارات الإستذكار بما يتضمنه من أفكار جديدة وطرق مشوقه أدت إلى تبنى طرق وسلوكيات إيجابية من شأنها زيادة معدل الإستذكار وإكتساب مهارات صحيحه والتخلى عن طرق خاطئة فى عملية الإستذكار وتوليد الرغبة لتبنى هذه الطرق فى السنوات الدراسية التاليه.

التوصيات:

١. الإهتمام بالكشف عن أساليب التفكير المختلفه لدى الطلاب والعمل على تنميتها ومنحها الأولويه فى العملية التربوية فى المدارس وخاصة المرحله الثانوية وذلك بتضمين المناهج مشاكل ومواقف تعليمية تدعو لإستخدام التفكير بأساليبة المختلفه.

٢. نشر ثقافة الحوار والمناقشة وإستخدام إستراتيجيات تنمية أساليب التفكير داخل الفصول والعمل على تعويد الطلاب على سماع بعضهم بعضا دون النقد أو التعليق.

٣. اضافة مقاييس أساليب التفكير إلى الأدوات التى تستخدم فى التقييم المدرسى بهدف التقويم والمتابعة والكشف عن أساليب تفكير الطلاب لتحديد طرق التدريس المناسبة والتى تتلاءم مع أساليبهم فى التفكير.

٤. إستخدام أنشطة لاصفية تعمل على تنمية أساليب التفكير التشريعى والمتحرر لخلق جيل من المبدعين وموهوبين.

بحوث مقترحة:

تثير نتائج الدراسة الحالية عديد من التساؤلات يمكننا صياغة بعض المشكلات البحثية التى نأمل فى الإجابة عنها بدراسات مستقبلية على النحو التالى:

١. ما هى أساليب التفكير لدى الطلاب فى المراحل العمرية المختلفه؟

٢. هل تسهم تنمية أساليب التفكير التشريعى والمتحرر فى خلق جيل من المبدعين والموهوبين؟

٣. هل يسهم برنامج تعليمى يعتمد على أنشطة تدريبيه تثير أساليب تفكير الطلاب وتعمل على توليد الأفكار الجديده على تنمية أساليب التفكير (التشريعى والمتحرر والحكمى والعالمى والداخلى)؟

هذه بعض نماذج لما يمكن أن تثيره نتائج الدراسة الحالية من مشكلات بحثية قابلة للإختبار ومن ثم امداد المجال بمزيد من النتائج الداعمة والمكملة لها.

المراجع:

١. إبراهيم كرم (١٩٩٦): مهارات التفكير، **مجلة التربية**، العدد١٦، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت.

٢. أحمد عبدالله ندى (٢٠٠٧): مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة القدس المفتوحه، **ماجستير**، ج عمان، عمان.

٣. أحمد حسين اللقانى وعلى أحمد الجمل (١٩٩٩): **معجم المصطلحات التربوية والمعرفيه فى المناهج التربوية وطرق التدريس**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة. ص٣٩

٤. أحمد البهى (٢٠٠٤): نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفى لدى طالبات المرحلة الجامعية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** المجلد ١٣ العدد ٣٩ ص٨٩- ١٣٩

٥. الحسين عبدالمنعم (٢٠١١). **العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمى فى ضوء الدافعية للإنجاز، دراسات فى علم النفس الحديث**، الكتاب التذكارى للأستاذ الدكتور عبدالحليم محمود، قسم علم النفس، جامعة القاهرة.

٦. إعتدال عباس حسانين (٢٠٠٣): بعض مخرجات التعلم لدى طلاب التعليم المنظومى والتعليم التقليدى، **دراسات عربية فى علم النفس**، المجلد الثانى، العدد الثانى، ١٦٥- ٢١٤.

٧. السيد ابوهاشم (٢٠٠٧): الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، دراسة تحليلية مقارنة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ١٢، العدد ٣٤، فبراير، ٧٨- ١٤٢

٨. أمينة شلبي (٢٠٠٢): بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، دراسة تحليلية مقارنه، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٣٤، فبراير، المجلد ١٢، ٨٧- ١٤٢.

٩. بشرى حسين علي، ووجدان عناد صاحب (٢٠١٠): أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، العدد الثالث والستون، ٢٠١٠، ص٢٧٩- ٣٣٠

١٠. ثابت خضير، وإيمان شريف ٢٠١١): أساليب التفكير لدى طلبة جامهة الموصل، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، م١٠، ع٢ كانون الثانى، ١٥٥- ١٨٠

١١. جيلان بيتلر وتونى هوب (١٩٩٨): **إدارة العقل، دليل اللياقه الذهنيه لتطوير مهاراتك العقليه**، ترجمة عبدالكريم العقيل، الرياض، مكتبة جرير (٤٦٩- ٤٧٠)

١٢. حسين طاحون (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين" **مجلة كلية التربية**، العدد الثالث والأربعون: ٣٦- ٨٦.

١٣. حليمة عبدالمولى عبدالقادر (٢٠١٢): **العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى لدى عينة من الموهوبين عقليا وفى الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية**، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٤. حمدان محمد على (٢٠١٤): **الموهبه العلمية وأساليب التفكير "نموذج لتعليم العلوم فى ضوء التعلم البنائى المستند إلى المخ"**، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٥. روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤): **أساليب التفكير**، ترجمة عادل سعد يوسف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٦. سالم عبدالله المخينى (١٩٩٩): الفروق فى سمات الشخصية والتوافق الدراسى وعادات الإستذكار بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا بسلطنة عمان، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٧. سعدية بدوى (٢٠٠٥). إرتقاء أساليب التفكير لدى المراهقين فى الفترة العمرية من ١٥- ١٨ عاما، الحولية الأولى، الرسالة الخامسة، **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، جامعة القاهرة.

١٨. سعديه بهادر (٢٠٠٢): **المرجع فى برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، ط٣، مطبعة الطوبجى.

١٩. سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): **عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمه**، ط١ عالم الكتب، القاهرة.

٢٠. صفاء الأعسر (٢٠٠٠). الابداع فى حل المشكلات، **سلسلة فى التربية السيكلوجية**، القاهرة، دار قباء.

٢١. عبدالحليم محمود السيد (٢٠٠٥): **مقدمة فى الدراسة النفسية للتفكير العلمى** فى عبدالحليم محمود ومحمد مهران رشوان، محرران، "التفكير العلمى الأسس والمهارات"، كلية التربية، القاهرة.

٢٢. عبدالعال عجوة (١٩٩٨): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية**، المجلد٩، العدد٣٣، جامعة بنها ٣٦٣- ٤٢٥.

٢٣. عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٤): أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى، **دراسات عربيه فى علم النفس**، المجلد الثانى، العدد الرابع، ٢٥- ١٢٠.

٢٤. عصام الطيب (٢٠٠٤): أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والإستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، **دراسة دكتوراه** غير منشوره، كلية التربية، جامعة جنوب الوادى.

٢٥. عماد الدين السكرى وعادل الهجين (٢٠٠٦): سمة الذكاء الوجدانى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد ٥٦، ١- ٣٢.

٢٦. كوفاليك وأولسن (٢٠٠٤): **تجاوز التوقعات "دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ فى غرفة الصف"** ترجمة مدارس طهران الأهلية السعودية، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.

٢٧. مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٦): **التفكير، الأسس النظرية والإستراتيجيات**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٨. مجدى عبدالكريم حبيب (٢٠٠٥): **علم طفلك كيف يفكر**، الطبعه الأولى، دار الفكر العربى، القاهره.

٢٩. محمد ابراهيم ورجاء عبدالجليل (٢٠٠٣): دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسى والقدرة على الادراك البصرى المكانى فى الجغرافيا لدى طلاب التعليم الابتدائى بكلية التربيه، **مجلة كلية التربية** عدد اكتوبر ص٢٠٣- ٢٦٤.

٣٠. محمد عبدالسميع (٢٠٠١): الإتجاهات الحديثه فى دراسة مهارات الإستذكار، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويه والإجتماعية والنفسيه**، مجلد١٣، العدد٢، صص٨٠- ١٢٠.

٣١. محمد نوفل؛ وفريال أبوعواد (٢٠١٢): أساليب التفكير الشائعه فى ضوء نظرية حكومة الذات لدى طلبة جامعة الأردن **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** مجلد ٢٦(٥)

٣٢. هدى السبيعى وأنور رياض عبدالرحيم (٢٠٠٠): **مهارات التعلم والاستذكار** ط٢ دار الثقافه، الدوحه.

٣٣. يوسف العبدالله، وسبيكه خليفه (٢٠٠١): أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الإستذكار على الأداء الأكاديمى لدى عينه من طالبات جامعة قطر، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت العدد (٦٠) ص١٥- ٤٩.

٣٤. يوسف قطامى وماجد ابوجابر ونايفة قطامى (٢٠٠١). **تصميم التدريس**، الطبعة الأولى، الأردن: عمان، دار الفكر.

35. Adams, J, Whole Brain, Thinking, Retrieved, From: www.nzpf.ac.nz/Resources/Magazine, Aug, 2003.

36. Abed Alrahim F. Almahsneh(2012): Methods of Thinking According to Bramson and Harrison Theory and its Relationship With Mental Development to the ninth and Tenth Grade in Tafileh Directorate. **European Journal of Social Sciences**, ISSN 1450- 2267, Vol. 32, No. 3, pp. 461- 484 http://www.europeanjournalofsocialsciences.com

37. Balkis, M& Isiker, G. (2005): The relationship between thinking

Companies, Inc, New York.

56. Sexton, J& Rave, M (1999): **The relationship between thinking styles. field dependence/independence and student performance on selected thinking excises in under graduate agriculture course**. from http://www.academiconline. f ast. full ed/NAERC /1999.
57. Schmid, H. (2004): Theory and Practice- Thinking styles in Engineering and Sciense. **Australian Journal of information systems**, December, 106- 115.
58. Shiloh, S.; S alton, E.& Sharabi, D. (2002): Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects, **Personality& individual defferences** V. 23, No. 1.3.
59. Springer, S.& Deutsch, G. (2003): **Left Braine- Right Brain**. 5th ed, W. Hdreeman and company.)
60. Sternberg, R. (1988): Mental self- government. a theory of intellectual styles and their development. **Human Development**, vol 31.197- 227.
61. Sternberg, R& Wagner, R (1991). **MSG Thinking styles inventory: manual**, Unpublished test Yale university, New Havan: CT.
62. Sternberg, R. (1992): **Thinking styles: Theory And assessment at the interface between intelligence and personality**. New York: Cambridge University press: 68
63. Sternberg, R& Gringorenko, E (1993). thinking styles and Gifted. **Roper Review**. vol 16, no 2, 02783193.
64. Sternberg, R. J (1994). **Allowing for thinking styles Educational Leadership**., Vol 52, No 3, pp36- 40.
65. Sternberg, R. (1997): **Thinking Styles**. (1st ed), New york: Cambridge university press.
66. Sternberg, R. (2002): Cognitive Psychology- Boston. **MA**: Allyn& Bacon.
67. Sternberg, Robert J.; W illiams, Wendy, M. (2002): **Educational Psychology**, Allyn and Bacon, A Pearson Education Company, Boston.
68. Zhang, L. F.& Sachs, J, (1997): Assessing thinking styles in the theory of mental self- gavernment. **Psychology reports**, vol. 81, no. 3.
69. Zhang, L.& Sternberg, R. (1998). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students. **Educational Research Journal**, Vol. 13, pp. 41- 62.
70. Zhang, L, F. (2000). Are thinking styles and personality types related?. **Educational psychology**, Vol. 20. No. 3, pp. 271- 284.
71. Zhang, L, F. (2001). Thinking styles self- esteem and extracurricular experiences international. **Journal Psychology** 36(2) 100- 107.
72. Zhang, L, F. (2001). Approches thinking styles in teaching. **The Journal of psychology**. 1 35(5) 547- 561.
73. Zhang, L. (2002). Thinking styles: Their relationship with Modes of thinking and academic performance. **Educational psychology**, Vol. 22. No. 3, pp. 331- 348.
74. Zhang, L. (2003): Contribution of Thinking styles to Critical thinking Disposition. **The Journal of Psychology**, Vol. 137, No6: pp. 517- 544.

styles& personality types. **Social behavior& personality**, vol, 3, no. 3. pp 283- 294.

38. Chen, H. (2002): The relationship between study skills, thinking styles self- concept and technological creativity among fifth andsixth graders, unpublished **M.A. thesis**, the university of koohsiung (on- line): Available: htt://ethesys.libusysu.edu.tw/ ETD-db/ ATD-rowse/ browse
39. Cottrell, S. (1999): **The study skills. handbook**. London: Macmillan press L. td.
40. Cottrell, S. (2003): **The Study Skilles Handbook**. Palgrave Macmillan.
41. Davis, D, M. (1997): The Effects of a Study Skills Course on The academic Self Efficacy of at Risk Freshmen College Student, un published **Ph.D. Disseration**, the university of san Francisco.
42. Dai, D.& Feldhusen, J. (1999). A validation study of the thinking styles inventory. Implications for gifted education. **Roper Review**, Vol. 21, No. 4, 302- 308.
43. Epstien, S.; Pacini, R.& Denes- Raj, V. (1996). Individul difference Intvitive experiential& analytical rational thinking styles, **Journal of personality& social Psycho**logy, V. 171, No. 2.390- 405.
44. Eysenck, M. W, (1990): **The black well dictionary of cognitive Psychology**. Black well reference. vol. 40.
45. Felder, R.& Spurlin, J. (2005): Applications reliability and validity of the index of learning styles, **international Journal of Engineering Education** vol. 21, no. 1, pp. 103- 112.
46. Fjell, A. M& Walhond, K. B. (2004). Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO- PI- R, **Scandinavian Journal of Psychology**, Vol. 45, pp. 293- 3.
47. Grigorenko, E.& Sternberg, R (1995): Styles of thinking in the school. **European Journal for High Ability**, Vol. 6, pp 201- 219
48. Grigorenko, E& Sternberg, R, (1997): Style of Thinking, abilities, and academic performance, **Exceptional Children**, Vol 63, (3), p.p.295- 312
49. Halbren, D. (1999): tho**ught and Knowledge: An Introduction to critical thinking**. N ew jersey: Laurence Associates.
50. Harrisson, A& Bramson, R (2002). **The art of Thinking**, John. Jerz, Amazon.Com.
51. Harrisson, A& Bramson, R (2004): **The art of Thinking**- (copyright© 2010 John l. Jerz) Amazon. com.
52. Herrmann, N. (1995). **The Creative Brain**, Kingsport, Quebeeccor Printing.
53. Jensen Eric, (2001) **Brain. Based Learning**. Store San Digo. C A. USA.
54. Kavale, K., Holdnack, J. and Mostert, M. (2005): Responsiveness to intervention and the identification of specific learning Disability: A critique and Alternative Proposal, **Learning Disability Quarterly**, 28(1), 45- 70.
55. Santrock, John W, (2006): **Educational Psychology**, McGraw- Hill

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

76. Zhang, L. (2009): **Anxiety and thinking styles, personality and individual Differences**, 47(2), 347- 351.