الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية

د/ هشام علي الطيب عرنوق
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية ، ودراسة تأثير متغير النوع (ذكور /إناث) ومتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم ، والتفاعلات الثنائية للنوع والتخصص الدراسي على جميع متغيرات الدراسة الحالية ، وحجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص الدراسي على المتغيرات المستقلة ، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من أساليب التفكير في ضوء نظرية " ستيرنبرج" (Sternberg) وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي لـ" اليوت" (Elliot) وتفضيلات أساليب التعلم في ضوء نموذج "جراشا وريتشمان" (Grasha&Richmann) (كمتغيرات مستقلة) والإنجاز الأكاديمي (كمتغير تابع) .

وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالب وطالبة بكلية التربية بقنا ، وطبق عليهم قائمة أساليب التفكير " النسخة المعدلة "(TSI,RII,2007) (إعداد: Sternberg;Wagner& Zhang, 2007) وترجمة وتقنين: الباحث ، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد : الباحث) ، وقائمة أساليب التعلم (LSI,2003) (إعداد :Towler&Dipboye,2003) وترجمة وتقنين : الباحث ، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية : معاملات الارتباط ، حجم التأثير ، تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي (٢ X ٢)، وتحليل الانحدار المتعدد الهرمي Multiple Regression Analysis Hierarchical ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الإنجاز الأكاديمي وكل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بقنا .
- عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور / إناث) ومتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز ، وتفضيلات أساليب التعلم ، وعدم وجود تأثير

= الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم =

دال إحصائياً للتفاعلات الثنائية للنوع والصف الدراسي على أساليب التفكير ، توجهات أهداف الإنجاز ، وتفضيلات أساليب التعلم (بصفة عامة).

- إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة من خلال أساليب التفكير (التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر ، الخارجي) وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان- الإقدام ، أهداف الإتقان-الإحجام ، أهداف الأداء – الإقدام) ، وتفضيلات أساليب التعلم (التعلم بالاكتشاف ، التعلم التعاوني ، التعلم التجريبي ، التعلم البنائي) .

الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية

د/عصام على الطيب مرزوق
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

مقدمة :

يُعد الإنجاز الأكاديمي أحد الموضوعات التي لاقت الكثير من الإهتمام والبحث من قبل التربويين بصفة عامة وعلماء النفس بصفة خاصة ، وذلك نظراً لأن الإنجاز الأكاديمي يمثل أحد أهم نواتج العملية التعليمية في المرحلة الجامعية ، كما أنه يمثل مؤشراً لمدى نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه في هذه المرحلة ، بالإضافة إلى أن الإنجاز الأكاديمي يحتل مستوى عالٍ من الإهتمام من قبل الآباء والمعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية .

ويرتبط الإنجاز الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي تؤثر وتتأثر به ، ومن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالإنجاز الأكاديمي هي التي تتعلق بالطالب نفسه كأسلوب التعلم المفضل في دراسته ، وطبيعة الأهداف التعليمية التي يضعها الطالب مسبقاً قبل دراسته للمواد المقررة عليه ، وهل يريد التفوق لتحقيق ذاته أم التفوق لإرضاء أسرته أم التفوق لأهداف أخرى ، وكذلك أساليب التفكير التي يستخدمها سواء في المنزل أو الكلية أو مع أقرانه والتي تساعده في حل الكثير من المشكلات التي تقابله في حياته العلمية أو العملية .

ويشير *(Sternberg, 1994; Zhang, 2004 f,2005 a, Chen et al.2011)* إلى أن لأساليب التفكير أثر دال في مواقف التعلم المختلفة ، سواء تلك التي تتعلق بطريقة التدريس أو مهارات الاستذكار والتعلم أو أساليب التقويم أو أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها .

ولا يقتصر تأثير أساليب التفكير في العلمية التعليمية على المرحلة الجامعية ، بل أنه يعد

أحد العوامل المؤثرة في التعليم ما قبل الجامعي ، وذلك لأن معرفة المعلمين والمحاضرين بالجامعات لأساليب التفكير لدى الطلاب تساعدهم في تحديد طرق التدريس المناسبة لهم وأساليب التعلم التي تتوافق مع قدراتهم العقلية ، بما يساعد على رفع المستوى التحصيلي لديهم ، والارتقاء بالعملية التعليمية بصفة عامة (He, 2001; Zhang, 2006a , 2010) .

وكنتيجة لحداثة هذه النظرية وأهميتها سواء في العملية التعليمية أو الحياة العامة فقد تناولها العديد من العلماء والباحثين بالدراسة والبحث في علاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية ، فمنهم من اهتم بدراسة أساليب التفكير وسمات الشخصية (Zhang, 2004b, 2006c, 2007a; Fjell & Walhovad, 2004; Balkis & Lisker, 2005) ، ومنهم من درس علاقة أساليب التفكير بالإنجاز الأكاديمي Zhang, 2001a, 2004b, Bernardo et al., 2002 ؛ عبد العال حامد عجوة ، ١٩٩٨) ، ويؤكد (Sternberg, 1997b; Jen&Lien,2010) على أننا نحتاج في حياتنا إلى استخدام أساليب التفكير سواء في المنزل أو التعليم أو العمل ، لأنه إذا ما تم مراعاة تلك الأساليب في المدارس والجامعات والأعمال المهنية فإن الطلاب والأفراد سيقومون بأداء الأعمال المطلوبة منهم على أكمل وجه .

كما أن لأساليب التفكير أثر فعال على مستوى أداء الطلاب داخل المدرسة ، فالطلاب والمعلمون سيؤدون وظائفهم بشكل أفضل إذا أخذت أساليب التفكير في الاعتبار أثناء التعلم والتعليم مثلها مثل الذكاء والقدرات العقلية ، وسيصبح المعلمون أكثر فعالية إذا تعرفوا على تلك الأساليب التي يفكر بها طلابهم ، وسيمتنعون عن دفع طلابهم لعمل بعض الأفعال التعليمية التي لا يستطيعون ولا يفضلون تأديتها (Sternberg, 1990; Zhang, 2006b,Beceren&Ozdemir,2010) .

ويرتبط أداء الطلاب التعليمي وقدراتهم التحصيلية بالدافعية التعليمية ومكوناتها المختلفة ، ويؤكد ذلك العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الموضوع ومنها دراسة (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٧ ؛ حافظ عبد الستار حافظ ، ٢٠٠٣ ؛ Al-Emadi, 2003 ؛ Bandalos et al., 2003) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الإنجاز الأكاديمي للطلاب والدافعية ومكوناتها لديهم .

ولتوجهات أهداف الإنجاز أهمية كبرى للأفراد ، وذلك نظراً لأنها تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية ، وذلك لأن هذه التوجهات تحدد للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف

المرغوبة(ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٦ ؛ *Seegers et al., 2002*) .

كما توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن توجهات أهداف الإنجاز لها تأثير إيجابي في الإنجاز الأكاديمي للطلاب ، وأن هذه التوجهات تؤثر على توجهات التعلم لدى الطلاب، وترتبط بأنماط تعلم تكيفيه تساعد الطلاب على إتقان المواقف الجديدة الصعبة واختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٧ ؛ *Xiang et al., 2001* ؛ مسعد ربيع الله ، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ ، ٢٠٠٣ ؛ *Zusho et al., 2005* ؛ *Filisetti & Fives, 2003*) .

وتمثل أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب داخل الجامعة أو المدرسة عنصراً مهماً في تحديد قدرة الطلاب على التحصيل الدراسي والتفوق الأكاديمي باعتباره المؤشر النهائي لأداء طلاب الجامعة *(Boyle et al., 2003; Vermetten et al., 2002, Fearing& Riley, 2005)*

وترتبط أساليب تعلم الطلاب بالبيئة التعليمية الخاصة بهم ، فإذا كانت بنية التعلم تشجع الطلاب على التعلم والتفوق يتوجه الطلاب نحو التعلم العميق القائم على الفهم وربط الأفكار والالتزام بالعمل ، أما إذا كانت بنية التعلم تؤكد أكثر على الحفظ والاستظهار فإن الطلاب يتجهون نحو السطحي القائم على محدودية الدراسة والخوف من الفشل والتعلم بغرض الحصول على الشهادة والوظيفة *(Jones et al., 2003; Price, 2004, Liegle& Janicki, 2006)* .

وعلى الرغم من التأثير الإيجابي لتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التفكير وأساليب التعلم في الإنجاز الأكاديمي إلا أن هناك اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول أي هذه المتغيرات أكثر تأثيراً في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ، ومن ذلك تتضح أهمية الدراسات والبحوث التي حاولت تحديد الأهمية النسبية لهذه المتغيرات في الإنجاز الأكاديمي للطلاب .

وتهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وتفضيلات أساليب التعلم (كمتغيرات مستقلة) والانجاز الأكاديمي (كمتغير تابع) ، والتعرف على تأثير النوع (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى عينة الدراسة الحالية ، وكذلك هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإسهام النسبي للمتغيرات الآتية (أساليب التفكير في ضوء نظرية " ستيرنبرج " *Sternberg* ، توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي لـ " إليوت " *Elliot* وتفضيلات أساليب التعلم في ضوء نموذج " جراشا وريتشمان

Grasha&Richmann . وذلك من خلال قدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

مشكلة الدراسة :

تهتم الجامعات والمؤسسات التعليمية بإعداد الطلاب معرفياً واجتماعياً ووجدانياً ومهارياً، ويمثل الإنجاز الأكاديمي أحد أهم أشكال هذا الإعداد ، كما أن الإنجاز الأكاديمي يعتبر أحد نتائج العملية التربوية الذي نستطيع من خلاله الحكم بطريقة مباشرة وأساسية على مستوى الطلاب الأكاديمي ، وعلى كفاءة وجودة العملية التربوية .

وكثيراً ما نتساءل كتربويين أو أولياء أمور عن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالإنجاز الأكاديمي للطلاب ، لذا فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث التربوية بالكشف عن هذه المتغيرات ، وتوصلت إلى أن أساليب التفكير تعتبر أحد محددات الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب *(Bernardo et.al.,2002; Zhang, 2001b, 2002b; Cano-Garcia & Hughes,2000; Zhang, 2004c; Genoves, 2006,Fan&Zhang,2009)*، وأن أساليب التعلم تؤثر على الإنجاز الأكاديمي تأثيراً مباشراً – *(Wang et al., 2006; Goldfinch & Hughes, 2007; Al – Balhan, 2007; Cirkinoglu & Demirci, 2007; Chiou, 2008)* ، كما أن توجهات أهداف الإنجاز لها دور كبير فى تحقيق الإنجاز الأكاديمي للطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة *(Sins et al., 2008; Al-Emadi, 2001; Wolters, 2004; Finney et al., 2004; Dupeyrat & Marinene, 2005)* .

ولأساليب التفكير أهمية كبرى في تفسير بعض التغير الذي يحدث فى الأداء المدرسي للطلاب وانخفاض الإنجاز الأكاديمي لديهم ، والذي ربما لا يرجع إلى الفروق الفردية فى القدرات العقلية ، فهناك بعض الطلاب قدراتهم العقلية مرتفعة ، ولا يعانون من مشكلات نفسية أو إعاقات جسدية ورغم ذلك عندهم انخفاض فى الإنجاز الأكاديمي ، وربما يرجع ذلك إلى التعارض بين أساليب تفكير الطلاب وأساليب التفكير للمعلمين ، مما ينعكس بالسلب على إنجازهم الأكاديمي *(Overskeid, 2000; Zhang, 2004d; 2007b; Genovese, 2005)* .

ولا تقتصر أهمية أساليب التفكير داخل نطاق العملية التعليمية فقط ؛ بل أن لأساليب التفكير أهمية أخرى فى مجال الحياة العامة (الحياة المهنية) ، وذلك لأن معرفة الفرد لأسلوب التفكير المفضل لديه تساعده في انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب ، فبعض الأفراد

يفضلوا العمل مع الآخرين وهم بذلك ذوى أسلوب تفكير خارجي ، بينما البعض الآخر ذوى أسلوب التفكير الداخلي يفضلون العمل بمفردهم (Sternberg, 1997a; Amadi-Echendum, 2007).

ومدارسنا وجامعاتنا في أمس الحاجة اليوم إلى فهم وإدراك أهمية أساليب التفكير ، لأن أساليب التفكير لها أثر دال على مستوى الأداء في مواقف التعلم ، فالطلاب والمعلمون سيؤدون وظائفهم بصورة أفضل إذا أخذت أساليب التفكير في الاعتبار مثلها مثل القدرات العقلية ، والمعلمون سيصبحون أكثر فعالية إذا تعرفوا على أساليب التفكير الخاصة بطلابهم ، وسيمتنعون عن دفع الطلاب لعمل بعض الأشياء التي لا يستطيعون ولا يفضلون تأديتها لأنها لا تتفق مع أساليب تفكيرهم (Sternberg, 1999; Zhang, 2002d; Zhang & Higgins, 2008).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التوافق والمواءمة بين أساليب تفكير الطلاب وأساليب تفكير معلمهم يؤدى بالضرورة إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لدى الطلاب ، كما أن هذا التوافق من شأنه جعل المعلمين أكثر مرونة عند تدريسه للطلاب ، وربما يؤدى في النهاية إلى زيادة فرصهم التعليمية (عبد المنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٤ ؛ Cheng et al., 2001 ؛ Sternberg, 1997a ؛ Zhang, 2004e).

وتعتبر أساليب التعلم أحد محددات تشكيل الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ، كما أن هذه الأساليب تمثل جزء من تمثل جزء من تشكيلنا الشخصي ، فهي تلخص احتياجاتنا وعواطفنا ومعتقداتنا ومواقفنا حول كيفية حدوث التعلم (Grasha & Yangarber – Hicks, 2000, Villaverde et al., 2006)

وتعد أساليب التعلم بمثابة القوى التي تمكن الطلاب من فهم المعلومات الصعبة والجديدة فهماً كاملاً ، كما أن هذه الأساليب تساعد الطلاب على إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وفعالية ، وتمكن كذلك المعلمين من التعرف على الطلاب المبدعين وكذلك الطلاب التقليديين داخل الفصل الدراسي (Bell, 1998; Given, 1997; Novak et al., 2006, Sayer & Studd, 2006)

ويقع على عاتق المعلمين مسئولية كبرى تتعلق بمحاولة تحديد أساليب تعلم طلابهم واختيار طرق التدريس المتوائمة مع هذه الأساليب ، بالإضافة إلى تقوية أساليب التعلم الضعيفة لديهم وذلك من خلال التدريبات والمهام ، كما يجب على المعلمين تنويع أساليب وطرق الطلاب على التمكن من

المنهج الدراسي وتحسين أدائهم الأكاديمي (Park, 2000; Chiou & Yang, 2006; Sirin & Guzel, 2006; Henry, 2008; Hendry et al., 2005 ; Hall, 2006 ; Guthbert, 2005)

وهناك متغير آخر لا يقل في تأثيره على الإنجاز الأكاديمي عن أساليب التعلم وأساليب التفكير ، وهذا المتغير هو توجهات أهداف الإنجاز . ويشير بعض الباحثين إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تهتم بالدراسة والبحث في الأسباب الكامنة وراء محاولة الفرد النجاح ولذا يوصف هذا الاتجاه في تفسير الدافعية بأنه اتجاه كيفي يركز على كيف الدافع وليس كم أو درجة الدافع (ربيع عبد رشوان ، ٢٠٠٧ ؛ Ross et al., 2002; Meece et al., 2006) .

وتوجهات أهداف الإنجاز تساعد على اكتساب المعلومات بسهولة ويسر وذلك لأن الطلاب يكونوا أكثر استعداداً لزيادة معلوماتهم وفهمهم لموضوعات التعلم ، ومن ثم الاستمرار في أداء المهام التعليمية (Schrow et al.,1995; Gong, 2003; Gutman, 2006) . كما أن هذه التوجهات تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية المختلفة ، حيث تساعد الفرد على تحديد إطارا للعمل الذي يقوم به بما يمكنه من تقييم السلوك الإنجازي له ، وبذل الكثير من الجهد لمعالجة المهام ووضع الأهداف الشخصية حتى تتحقق الأهداف التي نسعى إليها (Standage&Treasure,2002; Pintrich et al., 2003; Pastor et al., 2007)

وتعد توجهات أهداف الإنجاز بمثابة محدد رئيسي لسلوك المتعلم المرتبط بالإنجاز ، وهذا السلوك يمثل رغبة الفرد في تحقيق أهداف محددة مسبقاً (Gerhardt & Brown, 2006) . وكل هدف من أهداف الإنجاز يعتبر بمفرده محركاً لأطر معرفية إدراكية مختلفة أثناء عملية تجهز وتناول المعلومات ، لأن كل هدف يؤدي إلى أشكال مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالإنجاز (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000; Eccles & Wigfield; 2002).

ويختلف اتجاه الطلاب نحو أداء المهام الأكاديمي باختلاف توجهات أهداف الإنجاز لديهم ، فعندما يهتم الطالب بأهداف الإتقان يكون الدافع لديه دافع داخلي ، بينما عندما يهتم بأهداف الأداء يكون دافعه خارجي ، وهذا الدافع الخارجي يركز على تحصيل الدرجات ومحاولة الظهور كأفضل طالب داخل الفصل الدراسي (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; Self-Brown & Mathews, 2003; Radosvich et al., 2004; Freeman & Anderman, 2005) .

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية :

١- هل توجد علاقات ارتباطيه دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي (كمتغير تابع) وكل من

أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم (كمتغيرات مستقلة) لدى الطلاب عينة الدراسة ؟

٢- هل توجد تأثيرات دالة إحصائياً للنوع (ذكور ، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمى ، أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة من خلال أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم والنوع (ذكور ، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمى ، أدبى) ، وأىّ من المتغيرات المستقلة السابقة أكثر قدرة على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات التالية :

١- المساهمة فى فهم طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم من جهة والإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب من جهة أخرى ، وهو ما يساعد بالتأكيد فى تطوير العملية التعليمية وذلك عن طريق مراعاة أساليب تفكير الطلاب وتوجهات الإنجاز لديهم وأساليب تعليمهم أثناء عملية التدريس لهم .

٢- تسهم الدراسة فى إمكانية الكشف عن الطلاب المنخفضين تحصيلياً بناءً على توجهات الأهداف لديهم وأساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم ، ثم الاهتمام بهؤلاء الطلاب وتقديم المساعدة لديهم وهو ما يسهم فى النهاية فى رفع المستوى التعليمي وتحقيق الجودة المنشودة فى التعليم .

٣- تأتى الدراسة الحالية مسايرة للاهتمام المتزايد من قبل التربويين بالإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب ، وذلك نظراً لأن الإنجاز الأكاديمي يمثل المعيار الأساسى فى الحكم على مدى نجاح الطالب فى التعليم ، كما أنه يعكس إلى حد ما القدرات المعرفية والعقلية والوجدانية والمهارية التى يمتلكها الطالب .

٤- دراسة توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التفكير وأساليب التعلم والتعرف عليها لدى الطلاب من الموضوعات المهمة فى العملية التعليمية ، وذلك لأن هذه المتغيرات تسهم

فى تفسير كثير من جوانب الاختلاف فى المستوى التحصيلى لدى الطلاب ، كما ان أساليب التفكير تساعد فى التوجية والاختيار المهنى والتربوى ، وذلك من خلال اختيار الاشخاص المناسبين فى الاماكن المناسبة بهم ، ووضع الطلاب فى مجالات الدراسة والتخصصات المناسبة لهم ولقدراتهم . (يوسف جلال أبو المعاطى ،٢٠٠٥)

٥- إعداد مقياس موضوعي مقنن كأداة تستخدم لقياس توجهات أهداف الإنجاز طبقاً للنموذج الرباعي لدى طلاب الجامعة ، وبحيث تتوافر فيه أهم الشروط السيكومترية للمقياس النفسي الجيد ، وتعريب وتقنين أداتين حديثتين أحدهما لقياس أساليب التفكير هي قائمة أساليب التفكير *(TSI-R2)* النسخة المعدلة للمرة الثانية والمكونة من (٦٥ عبارة) والتي أعدها " ستيرنبرج وواجنر وزهانج " *(Sternberg, Wagner & Zhang, 2007)* ، والأداة الأخرى لقياس أساليب التعلم وهى قائمة أساليب التعلم *(LSI)* والمكونة من (٥٤ عبارة) والتي أعدها " تولر وديبوى" *(Toweler & Dipboy, 2003)* وهو ما يمكن استخدامهم والاستعانة بهم فى البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالدراسة الحالية .

٦- وتكمن أهمية الدراسة الحالية أيضاً مما تتوصل إليه من نتائج يمكنها الإسهام بشكل أو بآخر فى إلقاء الضوء على أساليب التفكير وأساليب التعلم التى يفضلها ويستخدمها الطلاب داخل الجامعة ومزاعاتها عند تعليمهم ، وبما يساعد فى رفع المستوى التحصيلى لديهم ، وكذلك التعرف على توجهات أهداف الإنجاز المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب ، وبحيث يتم مراعاتها أثناء عملية التدريس لهم ، وبما يؤدى فى النهاية إلى الارتفاع بالمستوى التعليمى لدى الطلاب بالجامعة وهو الهدف الرئيس للتعلم بالمرحلة الجامعية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على :

١- العلاقات الارتباطية بين الإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع والمتغيرات المستقلة (أساليب التفكير ، توجهات أهداف الإنجاز ، أساليب التعلم) .

٢- مدى اختلاف أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم باختلاف النوع (ذكور / إناث) والتخصص الأكاديمي (علمى / أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص الأكاديمى على المتغيرات

السابقة .

٣- إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة .

مصطلحات الدراسة :

١- **أساليب التفكير** : *Thinking Styles*

يعرفها " دى بوير وكوتز " *(De Boeer & Coetzee, 2000)* بأنها مجموعة الطرق المعرفية التى تستخدم فى إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات ، وهذه الطرق تساعد فى فهم الشخصية والعلاقات المهنية بشكل جيد .

بينما يشير " هاريسون وبرامسون " *(Harrison & Bramson, 1982, 45)* إلى أن أساليب التفكير هى مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن بيئته أو ذاته ، وذلك حيال ما تواجهه من مشكلات .

ويعرفها " ستيرنبرج " *(Setrnberg, 1997a, 1999)* بأنها مجموعة من الطرق المفضلة التى يستخدمها الفرد أو يوظف بها قدراته أو ذكاؤه ، ولحل المشكلات التى تقابله ، وإنجاز المهام والمشروعات ، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله .

وسوف يتبنى الباحث تعريف " ستيرنبرج " *(Setrnberg, 1997a, 1999)* في الدراسة الحالية ، بسبب استخدام قائمته لأساليب التفكير المعدلة للمرة الثانية(*Thinking Styles Inventory (Sternberg, Wagner & Zhang, 2007 (Revised II)*.

٢- **توجهات أهداف الإنجاز** : *Achievement Goals Orientations*

يشير (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٧) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز هي ما يأمل الفرد تحقيقه من خلال سلوكه الإنجازى من إتقان المعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو تفادى ظهور العجز ، وتنقسم توجهات أهداف الانجاز إلى أربعة أنواع هي :

١- أهداف الإتقان الاقدامية *Mastery-Approach Goals* : وتشير إلى

التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة مع استخدام المعايير الذاتية في التعرف على تحسن الذات ومدى التقدم والفهم العميق ، فإحراز الكفاءة هو موضع التركيز في هذه الأهداف .

٢- أهداف الإتقان الاحجامية ***Mastery-Avoidance Goals*** : وتشير إلى التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان مع استخدام المعايير الذاتية في التعرف على عدم الخطأ وأداء المهمة بصورة غير خاطئة ، فالمتعلم هنا يرغب فى الفهم والإتقان ولكن مع التركيز على الاحتمالات السالبة للنواتج ، فتجنب عدم إحراز الكفاءة هو موضع التركيز في هذه الأهداف .

٣- أهداف الأداء الاقدامية ***Performance -Approach Goals*** : وتشير إلى التركيز على التفوق على الآخرين وإظهار القدرة وتحسن الأداء مقارنة بالآخرين مع استخدام المعايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات والظهور أفضل من الأقران .

٤- أهداف الأداء الاحجامية ***Performance-Avoidance Goals***: وتشير إلى التركيز على تجنب الدونية أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين مع استخدام المعايير المقارنة كعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور كأدنى من الآخرين .

ويعرفها بعض الباحثين بأنها قوة معرفية محركة لسلوك الفرد المرتبط بالكفاءة ، وبالأخص في مواقف الإنجاز التي تشتمل على معايير ومحكات واضحة ***(Midgley et al., 1998; Howell & Watson, 2007)*** .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها " توجهات الفرد نحو المهام الأكاديمية ، واعتقاداته نحو الغرض من قيامه بهذا السلوك ، هذه الاعتقادات تشمل أنماط وأهداف مختلفة ، مثل تحسين وتطوير قدرته على التعلم ، أو الخوف من عدم الفهم أو عدم اكتساب المهارة ، أو إظهار قدرته على التعليم والرغبة فى أداء العمل أفضل من الآخرين ، أو تجنب الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين " .

٣- **أساليب التعلم** : ***Learning Styles***

تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم أساليب التعلم ، وربما يرجع هذا التعدد والاختلاف إلى اختلاف الأسس النظرية للنماذج الخاصة بأساليب التعلم ، واستخدام أدوات قياس مختلفة لتحديد هذه الأساليب ، وبالرغم من ذلك فإن " هارتلى " ***(Hartley,***

(149 ,1998 يعرف أساليب التعلم بأنها الطرق التى يستخدمها الأفراد بطريقة مميزة لإنجاز الأعمال المطلوبة منهم فى مهام التعلم المختلفة .

ويشير " ستيفنسون ودن " *(Stevenson & Dunn, 2001)* إلى أن أسلوب التعلم هو طريقة الفرد فى معالجة وتذكر المعلومات الأكاديمية الصعبة والمهارات المختلفة.

ويعرفها (راشد مرزوق راشد ، ٢٠٠٥ ، ٦١) بأنها الطرق المفضلة لدى الأفراد لاستقبال ومعالجة والاحتفاظ وتذكر وتطبيق المعلومات فى موقف التعلم وفقاً لسماتهم المعرفية والوجدانية والفسيولوجية وهذه الأساليب تمتاز بالثبات النسبى وذات تاثير فى البرامج التربوية .

ويرى " هيمان " *(Heiman,2006)* أن أساليب التعلم هى العناصر والعوامل التى تؤثر فى المواقف التربوية المختلفة ، وهذه العناصر تحث الطلاب على التفوق فى المواد الدراسية .

ويعرف تولر وديبوى *(Towler & Dipboye, 2003)* أساليب التعلم بانها الطرق التى تميز الفرد فى تعلمة لمختلف المهام ، وهذه الطرق يتم استخدامها فى اكتساب المعلومات ومعالجتها ، كما أن هذه الطرق ليس لها صفة الانتقائية فى كل الاوقات .

وسوف يتبنى الباحث تعريف تولر وديبوى *(Towler & Dipboye, 2003)* في الدراسة الحالية بسبب استخدام قائمته لأساليب التعلم *Learning Styles Inventory* (*LSI*) .

الإطار النظري للدراسة

أكدت بعض الدراسات التربوية على أن الذكاء والدافعية تمثل أكثر المتغيرات تأثيرا في الإنجاز الأكاديمي للطلاب *(Gagne & St-Pere, 2001; Harris, 2004; Busato et al., 2000; Bruinsma, 2004; Cassidy, 2004)* ، إلا أن العديد من الدراسات الحديثة فى المجال التربوي أظهرت وجود العديد من المتغيرات الأخرى التي لا يقل تأثيرها على الإنجاز الأكاديمي عن الذكاء والدافعية ، وبخاصة في المرحلة الجامعية ، ومن هذه المتغيرات أساليب التفكير المفضلة لديهم

وأساليب تعلمهم وتوجهات أهداف الإنجاز وسمات الشخصية لديهم *(Chiou, 2008; Bernardo et al., 2002; Cirkinoglu & Demirici, 2007; Meece et al., 2003; Cano-Garcia & Hughes, 2000; Leach et al., ,Bruinsma, 2004; Farsides & ; 2003 Woodfield, 2003; Jakling, 2005)*

لذا فالدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم فى التأثير على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

أولاً : أساليب التفكير : *Thinking Styles*

هناك ثلاث مداخل أساسية اهتمت بدراسة الأساليب بصفة عامة ، وهذه الأساليب تمثل التداخل البينى بين التنظيم المعرفى (المعرفة) والتنظيم المزاجى أو الوجدانى أو الانفعالى (الشخصية) ، وقد أشار *(Sternberg & Grigorenko, 1997;Betoret,2007, Zhang & Higgins, 2008, Fan & Zhang, 2009;Lun et al.,2010)* إلى أن المداخل الثلاثة لدراسة الأساليب هى :

١- المدخل المتمركز حول المعرفة : ***Cognition Centered Approach***

الأساليب فى المدخل المعرفي قريبة جداً من القدرات العقلية ، وتقاس من خلال اختبارات الأداء الأقصى مع إجابات صحيحة أو خاطئة ، وهذه الأساليب نشأت نتيجة للحاجة إلى فهم الطرق الكيفية للوظيفة المعرفية .

وقد سميت الأساليب المقدمة فى إطار المدخل المعرفي بالأساليب المعرفية ، ومن أمثلة هذه الأساليب المعرفية أسلوب الاعتماد – الاستقلال ، وأسلوب الاندفاع – التأمل .

٢- المدخل المتمركز حول الشخصية : ***Porsonality Centered Approach***

والأساليب المقدمة من خلال المدخل المتمركز حول الشخصية قريبة من سمات الشخصية ، وهذه الأساليب تقاس من خلال اختبار الأداء المميز كما فى سمات الشخصية . وأهم النظريات التى تناولت هذه الأساليب نظرية يونج للأنماط النفسية ونموذج الطاقة لجريجورك والذى ينصف الناس إلى أربعة أساليب رئيسية .

٣- المدخل المتمركز حول النشاط : ***Activity Centered Approach***

وهذا المدخل ينظر إلى الأساليب على أنها متغيرات وسيطة بين الجانب

المعرفى والجانب الخاص بالشخصية ، ولذلك فإن هذا المدخل يشير إلى أن الأساليب أصبحت أكثر ديناميكية ، ومن أمثلة الأساليب المقدمة فى إطار المدخل المتمركز حول النشاط أساليب التعلم ***Learning Styles*** وأساليب التدريس ***Teaching Styles*** وأساليب التفكير ***Thinking Styles*** .

وقد ظهر مصطلح أساليب التفكير فى الثمانيات منذ القرن الماضى على يد " هاريسون وبرامسون " (١٩٨٢) واللذان توصلا من خلال نظريتهما إلى وجود خمسة أساليب للتفكير هى أسلوب التفكير التركيبى ، وأسلوب التفكير المثالى ، وأسلوب التفكير العملى ، أسلوب التفكير التحليلى ، وأسلوب التفكير الواقعى ، ثم تعدد النظريات المفسرة لأساليب التفكير حتى ظهرت نظرية التحكم العقلى الذاتى لستيرنبرج (١٩٨٨) والتى أجريت عليها بعض التعديلات ، ليصبح اسمها النهائى نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج فى عام (١٩٩٠) والتى أشارت إلى أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير عند الأفراد هى أسلوب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، الملكى ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى ، العالمى ، المحلى ، الداخلى ، الخارجى ، المحافظ ، المتحرر) .

ولقد كانت الفكرة الرئيسية فى نظرية التحكم العقلى الذاتى (أساليب التفكير) لستيرنبرج هى أن الناس يحتاجون إلى أن يتكيفوا مع أنفسهم عقلياً ، وأساليب التفكير هى طرقهم فى تحقيق ذلك ، كما أن هذه الطرق التى يكيف بها الناس أنفسهم هى مرآة داخلية لأنواع الحكومات التى يرونها فى العالم الخارجى (عصام على الطيب ، ٢٠٠٦ ***Zhang, 2005b,***) .

والحكومات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل : الوظائف ***Functions*** ، الأشكال ***Forms*** ، المستويات ***Levels*** ، المجالات ***Scopes*** ، والنزعات ***Leanings*** ، فمن حيث الوظائف الرئيسة للحكومات فهى ثلاث : التشريعية ***Legislative*** ، التنفيذية ***Executive*** ، والحكمية ***Judicial*** ، أما الأشكال الرئيسة للحكومات فهى أربعة : ملكية ***Monarchic*** ، هرمية ***Hierarchic*** ، أقلية ***Oligarchic*** ، فوضوية ***Anarchic*** ، كما أن للحكومات مستويين رئيسين هما : عالمية ***Global*** ، ومحلية ***Local*** ، ونطاقاً ومجالاً للحكومات هما : داخلية ***Internal*** ، وخارجية ***External*** ، وللحكومات نزعتان هما المحافظة ***Gonservative*** والتحررية ***Liberal***، ويرى " ستيرنبرج " ***Sternberg*** أن نظرية التحكم العقلى الذاتى أو نظرية أساليب التفكير لها

نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والنزعات *(Sternberg, 1997a)* .

كما أن أساليب التفكير يمكن أن تكشف لنا عن البيئات التى ينشأ فيها الأفراد وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئات ، فقد تؤدى بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة بينما تؤدى بيئة أخرى إلى إعاقة ومنع نمو بعض أساليب التفكير لدى الأفراد *(Sternberg, 1988; 1999; Aarnio & Lindeman, 2005;Zhang,2008b)* .

ولأساليب التفكير تأثير دال على تعلم الطلاب عبر شبكة المعلومات ، حيث توصلت إحدى الدراسات إلى أن الطلاب ذوى أسلوب التفكير التشريعى أفضل من نظرائهم ذوى أساليب التفكير الأخرى فى التعلم عن بعد *(Lee & Tsai, 2004)* . كما وجد أن بعض أساليب التفكير لدى الطلاب ترتبط إيجابياً مع توجهات الطلاب نحو تكنولوجيا المعلومات والكمبيوتر وهذه الأساليب هى أسلوب التفكير (التشريعى ، الخارجى ، الهرمى ، الحكمى) *(Lee&Tsai,2004;Zhang, 2007c, Kao,et al.,2008)* .

وتسهم أساليب التفكير فى تحقيق الصحة النفسية للأفراد ، حيث أن الإنسان يبدأ بالتفكير عندما يشعر أن صحته النفسية فى خطر ، ويحدث ذلك عندما يجد نفسه أمام مشكلة يعجز عن حلها بالطرق المعتادة والخبرات القائمة والمتاحة ، كما ان سعى الفرد الدائم إلى نيل رضى الآخرين والظهور بالصورة المثالية التي يجب لن يراه الآخرون عليها يدفعه إلى ممارسة أساليب مختلفة من التفكير لتحقيق ذلك الهدف (فائقة محمد بدر ، ٢٠٠٧ ، *Zhang 2006c*) .

ولأساليب التفكير تضميناتها المباشرة داخل الممارسة الصفية ، فمعرفة المعلمين لأساليب تفكير طلابهم تمكنهم من تحديد مهارات التعلم والاستذكار المناسبة لهذه الأساليب ، والتى تساعدهم على تحقيق التفوق الدراسى ، فإلمام المعلمين بأساليب التفكير لطلابهم تساعدهم على تحسين عمليتى التعليم والتعلم ، كما أن لهذه الأساليب تطبيقاتها فى التعلم وحل المشكلات والإبداع فى مختلف أنشطة التعلم *(He, 2001; O'Hara & Sternberg, 2001; Park et al., 2005; Gridley, 2006)*

ويمكن للمعلمين أن يساعدوا فى إحداث التطوير الشامل لشخصية طلابهم ، ويتم ذلك من خلال معرفتهم لأساليب تفكير طلابهم ، فمعرفة هذه الأساليب تساعد المعلمون على تنظيم الطلاب فى مجموعات حسب نشاطهم وقدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم وأنماط الشخصية لديهم *(Zhang & Sternberg, 2002)* كما توصلت بعض الدراسات التربوية إلى أن أساليب تفكير الطلاب والأفراد ذات ارتباط إيجابي ببعض سمات الشخصية لديهم *(Zhang, 2002a, b; 2001c;2005c;*

2006c; Zhang & Hung, 2001; Fjell & Walhovd, 2004; Balkis & Isiker, 2005 ; Zhang&Sternberg,2002 ;).

ثانيا : توجهات أهداف الانجاز : *Achievement Goals Orientations*

اعتمد الكثير من الباحثين فى الفترة الأخيرة على نظرية توجهات الإنجاز فى البحث وتفسير الفروق الدافعية بين الأشخاص أمثال " موهر " ***Maehr*** ، " إمس " ***Ames*** ، " نيكولز " ***Nicholls*** ، "دفيك " ***Dweck (Elliot,1999)*** . وربما يرجع ذلك لأن توجهات أهداف الإنجاز تركز على دراسة الأسباب الكامنة وراء محاولة الفرد النجاح ، ولذلك يوصف هذا الاتجاه فى تفسير الدافعية بأنه اتجاه كيفي (كيفية الدافعية) وليس كمى (درجة أو كم الدافعية) (ربيع عبدة رشوان ، ٢٠٠٦) .

وتبعاً لهذه النظرية بدأ التركيز ينصب على الهدف الذى يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز ، وكيفية تفكير الأفراد وما يعتقدونه عن أنفسهم ومهام التعلم التى يقومون بها ، وطبيعة أدائهم فى هذه المهام بدلاً من الاهتمام بكم الدافعية ، وهو ما يؤدى فى النهاية إلى أنماط مختلفة من الانفعالات والمعرفة والسلوك***(Midgley et al., 1998; Midgley et al., 2001)*** .

وتؤثر توجهات أهداف الانجاز على كيفية تعلم الفرد للخبرات فى المواقف الانجازية ، ويتم ذلك من خلال توفير إطار عمل يمكن الفرد من تقييم سلوكه الانجازى وبذل الجهد ووضع الأهداف الشخصية ، حتى يستطيع معالجة المهام وتتحقق الأهداف المنشودة (***Gonida et al., 2009, Roussel et al., 2011***) .

وتبعا لنظرية توجهات أهداف الانجاز تعد الأهداف محدد رئيس للسلوك المرتبط بالانجاز ، أما سلوك المتعلم فيعد دالة للرغبة فى تحقيق أهداف محددة مسبقا ، كما ان كل هدف من أهداف الانجاز يعد بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي ادراكى مختلف أثناء التجهيز والمعالجة ، وتقود هذه الأهداف الى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالانجاز (***Fadlelmula, 2010 , Dickhauser et al., 2011***) .

ويشير (***Lee et al., 2010, Pol& Kavussanu, 2011***) إلى أن اختلافات توجهات أهداف الانجاز وبرفيلاتها المختلفة يمكن ان تؤدى الى اختلافات كيفية فى الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية ، فأهداف الإتقان يكون الدافع المرتبط بها دافع داخلي ، بينما أهداف الأداء يكون الدافع

المرتبط بها دافع خارجي يركز على تحصيل الدرجات والظهور كأفضل من الآخرين.

وقد بدأ البحث والدراسة فى نظرية توجهات أهداف الإنجاز تركز على نمطين أساسيين من أهداف الإنجاز هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء ، فأهداف الإتقان هى التى يركز أصحابها على القيمة الداخلية للتعلم وهى الإتقان والفهم ، ولذلك سميت كذلك أهداف التعلم ، ويركز الفرد تبعاً لهذه الأهداف على تنمية وتطوير مهاراته وخبراته وكفاءاته الذاتية ، بينما أهداف الأداء تهتم وتركز على محاولة الفرد إقامة الدليل على قدراته وكفاءته الذاتية للآخرين ، فهو ينجح ويتفوق حى يظهر للآخرين تفوقه عليهم وتمايز قدراته عن قدراتهم ، وتسمى فى بعض الأحيان بأهداف التركيز على القدرة أو أهداف القدرة النسبية ***(Spinath & Stiensmeier – Pelster, 2003; Dowson & Mc Inerney, 2004; Meece et al., 2006; Urdan & Schoenfelder, 2006)***

ويميل الأفراد أصحاب أهداف الإتقان إلى الاعتقاد فى ان القدرة يمكن زيادتها عن طريق بذل الكثير من الجهد ، لذا فإنهم يستجيبوا لمواقف الفشل بالاجتهاد فى العمل ، بينما الأفراد أصحاب أهداف الأداء فإنهم لا يعتقدون فى أن القدرة يمكن تحسينها ببذل المزيد من الجهد والعمل، لذا فإنهم يدركوا مواقف وخبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة ، مما يقود الى وجود مشاعر للإحباط والقلق وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل بالانسحاب (***Kaplan&Flum,2010, Huet et al.,2011***).

ويشير (ربيع عبده رشوان ،٢٠٠٦، ص١٢٧ ، ***Muis&Edwards, 2009***) إلى ان توجهات أهداف الانجاز تنحصر في نمطين هما :

١-أهداف الإتقان ***Mastery Goals*** : وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة ، ويحاولون بجدية لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التى تتطلب التحدي وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف الى الاستقلالية فى التعلم والاندماج فى الناشطة التعليمية .

٢-أهداف الأداء ***Performance Goals*** : وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ، ويرغبون فى البرهنة علي قدراتهم أو إظهارها ، فهم يندمجون فى التفكير فى القدرة أكثر من من التفكير فى المهمة وكيفية إتمامها ، ولذلك تتركز استراتيجياتهم فى حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون انه هام ويمكن الاستفادة منه فى تحقيق مستويات أعلى من زملائهم.

ثم تطور البحث فى دراسة هذه النظرية بحيث توصلت بعض الدراسات والبحوث إلى أن أهداف الأداء تشمل تأثيرات إيجابية بجانب تأثيراتها السلبية ، ولذلك قسمت أهداف الأداء إلى قسمين (أهداف الأداء الإقدام ، وأهداف الأداء الإحجام) بحيث أدى ذلك إلى ظهور النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز ، ومن أهم النماذج الثلاثية نموذج " إليوت " وزملاؤه فى عامى ١٩٩٤ ،

١٩٩٦ والذى يعرف بالنموذج الهرمي لأهداف الإنجاز *A Hierarchical - Model for Achievement Objectives* ، والذى يشمل أهداف الإتقان ، وأهداف الأداء الإقدام ، وأهداف الأداء الإحجام *(Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2002, Al – Emadi, 2003)* ، ويصنف هذا النموذج توجهات أهداف الانجاز فى ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة او الميول النفسية وهى :

١-أهداف الإتقان : والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة فى ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة ، وتوصف بانها توجهات دافعية اقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة) .

٢-أهداف الأداء/الإقدام : والتى يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين ، وتوصف بانها توجهات دافعية اقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة) .

٣-والتي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز امام الآخرين ، وتوصف بانها توجهات دافعية احجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة) (*Eren,2009, Retelsdorf et al., 2010*) .

ويؤكد التصنيف الثلاثي لنموذج توجهات أهداف الانجاز لاليوت ***(Elliot)*** على الايجابية المطلقة لأهداف الإتقان والايجابية النسبية لأهداف الأداء/الإقدام ، والسلبية المطلقة لأهداف الأداء/الإحجام ، كما أن ايجابية أهداف الأداء/الإقدام تعتمد على مستوى الانجاز السابق والذي قد يدفع الفرد للتنافس مع الآخرين ، وبالتالي تعتبر الدرجات (فى هذه الحالة) بمثابة معيار خارجي لتنظيم السلوك والدافعية والمعرفة (*Alahverdiyani et al.,2010, Wigfield& Cambria, 2010*) .

وقد قام " إليوت وزملاؤه " بتطوير النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز ، بحيث أصبح نموذجاً رباعياً وذلك من خلال التوصل إلى أن أهداف الإتقان تنقسم إلى أهداف الإتقان الإقدام وأهداف الإتقان الإحجام ، بجانب أن أهداف الأداء تشمل (أهداف الأداء الإقدام وأهداف الأداء الإحجام) وهذا النموذج - يعد نموذجاً حديثاً يصف توجهات أهداف الإنجاز عند الأفراد بصورة شاملة . والدراسة الحالية سوف تدرس نظرية توجهات أهداف الإنجاز من خلال النموذج الرباعى الحديث فى قدرته على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي *(Elliot & McGregor, 2001; Finney et al., 2004)* .

ويشير (ربيع عبد رشوان ، ٢٠٠٦، ص ١٤١ ، *Chen et al.,2009*) الى أن هناك مجموعة من الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الانجاز فى ضوء النموذج الرباعي لـ " أليوت " (*Elliot*) كما يلي :

جدول (١)

الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الانجاز فى ضوء النموذج الرباعي لـ " أليوت "

أهداف الانجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ ، وتجنب الفشل فى التعلم او عدم الإتقان
	استخدام المعايير فى التعرف على تحسن الأداء ومدى التقدم والفهم العميق	استخدام المعايير فى التعرف على عدم الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة
أهداف الأداء	التركيز على التفوق على الآخرين وإظهار القدرة وتحسن الأداء مقارنة بالآخرين	التركيز على تجنب الدونية ، او النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين
	استخدام المعايير المقارنة مثل الحصول على أعلى الدرجات والظهور أفضل من الآخرين	استخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات ، لو الظهور كأدنى من الآخرين

ثالثا : أساليب التعلم : *Learning Styles*

يشير *(Park, 2000; Cohen, 2001,Woeste&Barham,2007)* إلى أنه عندما يتم اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية على أساس أسلوب التعلم المفضل لدى الطلاب ، فإن ذلك يؤدى بالضرورة إلى زيادة التحصيل لديهم وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة أو الكلية ، كما أنهم سيميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع بعملية التعلم بدرجة أكبر من لو تم التدريس لهم بدون مراعاة أساليب تعلمهم المفضلة .

وحتى يستطيع المعلمون النجاح فى تعليم طلابهم ، يجب عليهم أن يكونوا مدركين لأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ، كما أن المعلمين الذين يهتمون بهذه الأساليب تتشكل اتجاهاتهم ومواقفهم للتدريس على كيفية تعلم الطلاب ، واختيار افضل الطرق والوسائل التعليمية المتفقة مع أساليب تعلم هؤلاء الطلاب *(Price, 2004; Fallan, 2006; Snyder, 2000)*

وحينما لا تكون أساليب التعلم مناسبة للطلاب ، فإن ذلك يؤدى إلى انخفاض قدرة الطلاب على أداء الامتحانات ، ولا تكون لديهم الحماسة والثقة بالنفس لدراسة المناهج الدراسية والمقررات ، كما تؤثر أساليب التعلم غير المناسبة للطلاب على المعلمين فتجعلهم أكثر نقداً للطلاب ويقللون من الكفاءة المهنية لطلابهم ، مما ينعكس فى النهاية على الأداء التحصيلى للطلاب بالسلب ***(Felder, 1993; Baker et al., 2007; Kvan&Yunyan, 2005; Yamazaki, 2005; Gresham, 2007)***.

ويشير (نجدى ونيس حبشى ، ٢٠٠٤، ***Azadegan&Dooley,2010 ;Phan, 2008***) إلى أهمية أساليب التعلم فى تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية كالإرشاد التعليمى والتدريب التربوى ، ورفع المستوى التحصيلى للطلاب ، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم ، وتحسين أداء الطلاب وعلاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة فى تعلم الطلاب ، ومساعدة المعلمين على تغيير وتطوير طرق التدريس التى يستخدموها وزيادة فعاليتها لكى تناسب أساليب تعلم طلابهم .

وقد تعددت النماذج المفسرة لأساليب التعلم ، وربما يرجع ذلك لاختلاف نظرة واضعي النماذج أو النظريات المفسرة لهذه الأساليب ، وربما كذلك لاختلاف طرق التقييم والملاحظة ، فبعض النماذج متعددة الأبعاد تشمل الخصائص المعرفية والوجدانية والنفسية ، بينما البعض الآخر يختص ببعد أو متغير واحد وغالباً يكون هذا البعد مختص بالجانب النفسي أو المعرفي ، وفيما يلي سرد لبعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم :

أ) نموذج دن ودن : *Dunn & Dunn Model*

يُعد هذا النموذج أحد النماذج الأولية لتفسير أساليب التعلم ، وهو نموذج متعدد الأبعاد وقد قامت بإعداده " دن ودن " عام ١٩٧٥ ، وهو يتكون من أربعة أبعاد رئيسية هي : البيئـة ***Environmental*** والوجدانيـة ***Emotional*** والاجتماعيـة ***Sociological*** والطبيعية ***Physical*** ، وهذه الأبعاد الأربعة الرئيسة تشمل (١٨) بعداً فرعياً ، فالبعد البيئي يشمل (الصوت ، درجة الحرارة ، الإضاءة ، تصميم حجرة الدراسة) ، أما البعد الوجداني فيشمل (الدافعية ، المسئولية ، المثابرة ، البنية الداخلية أو الخارجية لعمل الأشياء) ،

فيشمل (الدافعية ، المسئولية ، المثابرة ، البنية الداخلية أو الخارجية لعمل الأشياء) ، والبعد الاجتماعي يشمل (التعلم مع الأصدقاء سواء في وجود شخص بالغ أو في أزواج أو كجزء من فريق وفى مواقف مختلفة) ، والبعد الطبيعي يشمل (الوقت، التفضيلات الإدراكية ، الحاجة للطعام ، الحاجة للحركة) ، وأوضحت " دن ودن " أن معرفة أساليب التعلم المفضلة للطلاب تساعد المعلمين على تنظيم تجارب التعلم في داخل الفصل الدراسي استجابة لتفضيلات الطلاب الشخصية ، وهذا يساعد في الوصول إلى جودة وإتقان التعلم (*Kavale & Lefever, 2007*) .

ويشير *(Azadegan&Dooley,2010 ; Mitchell & Nyland, 2005)* إلى أن هناك ست مسلمات نظرية يبنى عليها نموذج " دن ودن " وهذه المسلمات هي :

١- أسلوب التعلم هو عبارة عن مجموعة من السمات الشخصية والبيولوجية والنمائية التي تجعل طرق ومناهج التعلم فعالة ومؤثرة ، وبحيث تساعد بعض الأشخاص على النجاح في العمل المدرسي .

٢- معظم الأفراد لديهم تفضيلات لأساليب التعلم ، والتي تختلف من شخص لآخر .

٣- تفضيلات أساليب التعلم الأقوى هي الأكثر أهمية ، وهى التي يستخدمها المعلمين سواء في التعامل مع الطلاب أو الأطفال .

٤- يتم تكييف تفضيلات أساليب التعلم عن طريق التغذية الراجعة ، والتي تساعد على زيادة المواقف والتفاعلات الإيجابية ، والتي تؤدى إلى تطوير نظام التعليم وتنظيم المعرفة .

٥- يستطيع معظم المعلمين تعلم استخدام أساليب التعلم ، وذلك كأساس للتفاعل مع الآخرين من طلاب وزملاء بالمدرسة .

٦- حاجة المعلمين إلى توفيق وتكييف تفصيلات أساليب التعلم تكون أشد ضرورة عند

التعامل مع الطلاب غير الناجحين أو بعض الرؤساء المتعنتين معهم (الذين من الصعب إرضاؤهم أو التعامل معهم) .

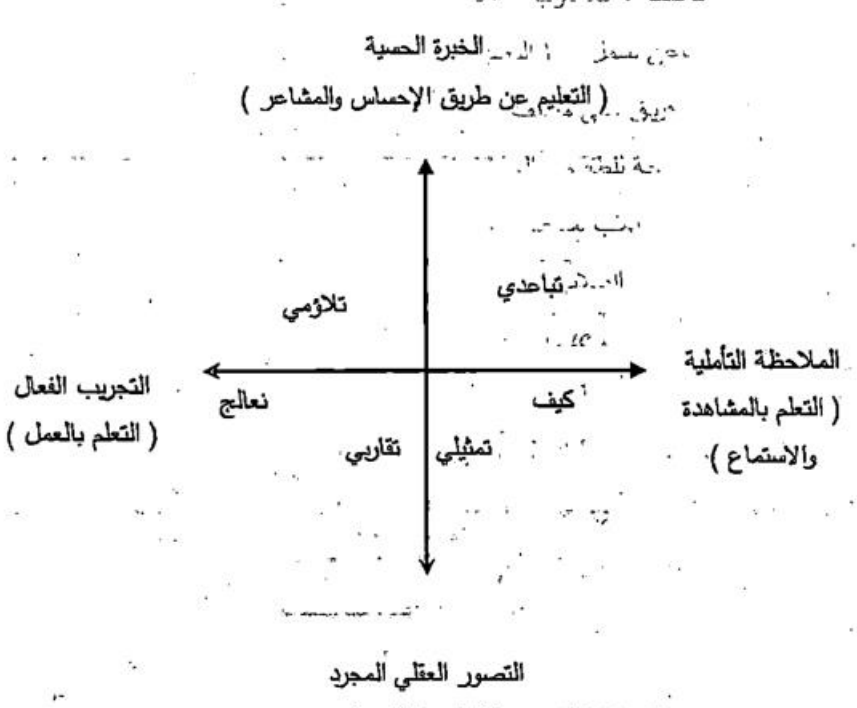
ب) نموذج كولب : ***Kolb Model***

يعتمد نموذج كولب على أربع طرق للتعلم هي الخبرة الحسية (التعلم عن طريق الإحساس والمشاعر) ، والتصور العقلي المجرد ، والتجريب الفعال (التعلم من خلال العمل) والملاحظة التأملية (رؤية المشكلات من خلال وجهات نظر متعددة قبل التعامل معها بجدية) ***(Ferguson et al.,2003)*** .

وهذه الطرق الأربعة مجتمعة تتحد لتكون بعدين رئيسيين ، وكل بعد له قطبان، فأحد البعدين يمثل أحد أطرافه الخبرة الحسية والطرف الآخر يمثله التصور العقلي المجرد ، أما البعد الثاني فيمثل أحد أطرافه التجريب الفعال والطرف الآخر يمثله الملاحظة التأملية ، وهذان البعدان يتحدان لتكوين أربعة أرباع ، وكل ربع يمثل أحد أساليب التعلم، فهناك بالتالي أربعة أساليب للتعلم وهى التباعدى والتمثيلي والتقاربى والتلاؤمى ***(Martin , 2010, El-Farargy , 2010)*** .

ويشير ***(Ferguson et al., 2003; Hall & Moseley, 2005)*** إلى أن الأفراد التقاربيين يؤكدون على الطريقة الاستدلالية في التعلم ، بينما التباعديون يؤكدون على الحلول الإبداعية لحل المشكلات ، وينظرون للمشكلة من عدة مداخل ، أما التمثيليون فيفضلون الطريقة الاستقرائية ، والأفراد التلاؤميون يفضلون الأسلوب العملي كطريقة للتعلم.

ويبين الشكل (١) نموذج كوكب لتفسير أساليب التعلم موضحاً به الأبعاد الأربعة التى وصفها كولب لتفسير هذه الأساليب :



(راشد مرزوق راشد ، ٢٠٠٥ ، ٧٥)

ويعتمد نموذج كولب (*Kolb*) في تفسير أساليب التعلم على أساس أنها عمليات معرفية ، ويتم تفسيرها من خلال بعدين أساسين هما الإدراك ويتضمن (الخبرة الحسية/المفاهيم المجردة) والمعالجة وتتضمن(التجربة النشطة/الملاحظة التأملية)،كما أن هذا النموذج يشمل أربعة أنواع لأساليب التعلم هي (المتباعد، المتقارب، المتكيف أوالمجهز، المستوعب)(خيري المغازى بدير ،٢٠٠٠، *Hadfield, 2006* ، *Rassool& Rawaf,2007, Lisle,2007*)

ج) نموذج هونى وممفورد : *Honey & Mumford Model*

يمثل نموذج " هورنى وممفورد " أحد النماذج الحديثة المفسرة لأساليب التعلم

ومكوناتها ، ويتميز هذا النموذج بأنه يركز على سلوكيات المتعلمين وسهولة تطبيقه واستعماله في البيئات المدرسية وفهم التغيرات النمائية ، ويتكون هذا النموذج من أربعة أساليب للتعلم هي :

- أسلوب التعلم الفعال ***Activist*** : ويكتسب فيه الطلاب المعلومات والمعارف من خلال التعلم القائم على التجريب والنشاط .
- أسلوب التعلم المتأمل ***Reflector*** : ويفضل فيه الطلاب الأعمال القائمة على تحليل البيانات وتجميعها .
- أسلوب التعلم النظري ***Theorist*** : ويفضل فيه الطلاب التركيز على تركيب المعلومات وإنتاج أفكار وحلول جديدة .
- أسلوب التعلم العملي ***Pragmatist*** : ويركز فيه الطلاب على التطبيق المباشر أثناء تعلمهم ، وذلك بغرض رسم الخطط للحلول العملية لمشكلاتهم ***(Karns, 2006, Patterson , 2011 ;Yenilmez et al.,2008)***

د) نموذج فيلدر : ***Felder Model***

اشترك " ريتشارد فيلدر " ***Richard Felder*** مع " ليندا سيلفرمان " ***Linda Silverman*** في وضع نموذج لأساليب التعلم لطلبة وطالبات التخصصات العلمية بجامعة ولاية شمال كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية ، وسبب وضع هذا النموذج للتخصصات العملية فقط هو ضعف الكفاءة التعليمية لدى هؤلاء الطلاب .

وقد اشتمل نموذج " فيلدر " على خمسة أساليب للتعلم هي :

(١) أسلوب التعلم العملي ***Active*** – التأملي ***Reflective*** :

أصحاب أسلوب التعلم العملي يفضلون فهم وتذكر المعلومات بطريقة أفضل من خلال أداء الشئ بطريقة عملية مع المناقشة والتطبيق ومشاركة المعلومات مع الآخرين ، بينما أصحاب أسلوب التعلم التأمل فيفضلون التفكير في المعلومات بهدوء قبل البدء في أداء الأعمال .

(٢) أسلوب التعلم الحسي ***Sensing*** – الحدسي ***Intuitive*** :

أصحاب أسلوب التعلم الحسي يميلون إلى حل المشكلات التي تقابلهم بطرق تقليدية ثابتة ، ويفضلون اكتساب المعلومات عن طريق الحواس ، ويكرهون الأعمال الصعبة المفاجئة ، بينما أصحاب أسلوب التعلم الحدسي فيفضلون اكتشاف العلاقات والاحتمالات ، ويميلون إلى الإبداع والتجديد وعدم التكرار ، ويكونون أكثر ارتياحاً مع الأشياء المجردة .

(٣) أسلوب التعلم البصري ***Visual*** – اللفظي ***Verbal*** :

الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم البصري يفضلون التعلم بصورة أفضل من خلال الصور والأشكال والنماذج والتجارب ، بينما أصحاب أسلوب التعلم اللفظي فيفضلون التعلم من خلال العبارات والشرح اللفظي (مسموع / مكتوب) والكتابات .

(٤) أسلوب التعلم التسلسلي ***Sequential*** – الشامل ***Global*** :

الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم التسلسلي يفضلون استيعاب وفهم المواد الدراسية من خلال خطوات متتابعة ، وكل خطوة تتبع السابقة لها بشكل متسلسل منطقي ، بينما الطلاب أصحاب أسلوب التعلم الشامل فيفضلون تعلم المعلومات من خلال قفزات واسعة وينهمكون في الانتباه إلى المواد الدراسية بشكل عشوائي دون التركيز على الارتباطات ولكنهم في النهاية يصلون إلى فهم لها وحل المشكلات المعقدة التي تقابلهم ولكنهم يجهلون كيفية توضيح وصولهم لهذه الحلول.

(٥) أسلوب التعلم الاستقرائي ***Inductive*** – الاستدلالي ***Deductive*** :

الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم الاستقرائي يفضلون تعلم المواد الدراسية من خلال النظر إلى مسائل معينة (الملاحظة ، الأمثلة العددية ، النتائج التجريبية) ويقومون بتحديد المبادئ والنظريات من خلال الاستنتاج بمعنى أنهم يتحركون عند التعلم من الجزء إلى الكل ، بينما الطلاب أصحاب أسلوب التعلم الاستدلالي فيبدءون في عملية التعلم بالمبادئ العامة لاستنباط النتائج والتطبيقات ، كما أنهم يميلون إلى الإيجاز في الحلول على نحو منهجي ، ومعظم الطلاب

يفضلون الطريقة الاستدلالية ، ويعتبر ذلك مبرراً للمعلمين لاستخدام نموذج تعليمي استدلالي تقليدي في المقررات الدراسية أو المناهج (راشد مرزوق راشد ، ٢٠٠٥، ص١٠١ - ١٠٥ ؛ *Hsieh et al., 2011* ؛ *Li et al., 2011*)

فروض الدراسة :

- الفرض الأول :

" توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الإنجاز الأكاديمي (كمتغير تابع) وكل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم (كمتغيرات مستقلة لدى الطلاب عينة الدراسة) " .

- الفرض الثاني :

" لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً للنوع (ذكور / إناث) والتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) والتفاعل الثنائي بينهما على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة " .

- الفرض الثالث :

" يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة من خلال أساليب التفكير ، توجهات أهداف الإنجاز ، تفضيلات أساليب التعلم ، النوع ، والتخصص الأكاديمي " .

إجراءات الدراسة

- أولاً : عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي في العام الجامعي ٢٠٠٩ /٢٠١٠ (الفصل الدراسي الثاني) وبالشعب العلمية والأدبية (كعينة ممثلة لطلاب الجامعة) ، وبلغ عددهم (٢٩٦) طالب وطالبة بعد استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة عن جميع أدوات الدراسة الحالية ، وبلغ متوسط أعمارهم (١٩.٣٢) وبانحراف معياري قدره (٠.٨٧) ، ويوضح الجدول التالي عدد أفراد عينة الدراسة وتوزيعهم فى ضوء التخصص الأكاديمي والنوع :

جدول (٢)

عينة الدراسة الأساسية فى ضوء النوع والتخصص الأكاديمي

النوع / التخصص الأكاديمي	ذكور	إناث	المجموع
أدبي	٧٨	٨١	١٥٩
علمي	٦٨	٦٩	١٣٧
المجموع	١٤٦	١٥٠	٢٩٦

- ثانياً : عينة تقنين الأدوات :

تم تقنين الأدوات المستخدمة بالدراسة الحالية ، وذلك عن طريق تطبيقها على عينة من طلاب كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي ، ويلغ عددهم (١٨٥) طالب وطالبة بمتوسط عمري (١٩.٨٩) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٨٤) ، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٣)

عينة تقنين الأدوات في ضوء النوع والتخصص الأكاديمي

النوع / التخصص الأكاديمي	ذكور	إناث	المجموع
أدبي	٤٠	٥٥	٩٥
علمي	٤٥	٤٥	٩٠
المجموع	٨٥	١٠٠	١٨٥

- ثالثاً : أدوات الدراسة :

١) قائمة أساليب التفكير (النسخة المعدلة) ملحق (١) (*TSI,R2*)

Thinking Styles Inventory (Revised II)

(إعداد : *Sternberg, Wagner & Zhang, 2007*) (ترجمة وتقنين : الباحث)

أعدد هذه القائمة " ستيرنبرج وواجنر وزهانج *(Sternberg, Wagner & Zhang,*

(2007) وتقيس تلك القائمة ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تبعاً لنظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ، وهذه الأساليب هى الأسلوب (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، العالمى ، المحلى ، المتحرر ، المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) ، وهذه القائمة نسخة معدلة للمرة الثانية لقائمة أساليب التفكير " النسخة المعدلة " (TSI,Revised,2003) لـ (Sternberg, Wagner & Zhang, 2003) ، وتتكون هذه القائمة من (٦٥) عبارة وبحيث كل أسلوب من أساليب التفكير يمثله خمسة عبارات ، وكل عبارة يجاب عليها نظرية " ليكرت " والمتضمنة سبعة مستويات متدرجة للإجابة (لا ينطبق إطلاقاً – لا ينطبق بدرجة كبيرة – لا ينطبق بدرجة صغيرة – لا أعرف – تنطبق بدرجة صغيرة – تنطبق بدرجة كبيرة – تنطبق تماماً) ، ويتم تقدير درجة كل عبارة تصاعدياً من درجة واحدة ، ثم درجتين ، حتى ... سبع درجات ، وبذلك تكون الدرجة الدنيا لكل أسلوب هى خمس درجات والدرجة القصوى هى خمسة وثلاثون درجة . والجدول (٣) يبين توزيع العبارات الـ (٦٥) على الثلاثة عشر أسلوباً للتفكير .

جدول (٤)

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير المعدلة (TSI,R2)على المقاييس الفرعية

الأساليب		العبارات	الأساليب		العبارات
التشريعى	Legislative	١٧ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٥١ ، ٥٧	الهرمى	Hierarchical	٦ ، ١٦ ، ٤٤ ، ٥٦ ، ٥٨
التنفيذى	Executive	١٢ ، ٢٠ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٦٤	الملكى	Monarchic	١٤ ، ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٨ ، ٤٢
الحكمى	Judicial	١ ، ٤ ، ٢٤ ، ٣٩ ، ٤٥	الأقلى	Oligarchic	٨ ، ١٠ ، ١١ ، ٤٠ ، ٤٧
العالمى	Global	١٩ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٥٥ ، ٦٣	الفوضوى	Anarchic	٢ ، ٢٩ ، ٥٣ ، ٦٠ ، ٦٥
المحلى	Local	٥ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٤	الداخلى	Internal	٢١ ، ٣٥ ، ٤٢ ، ٥٢ ، ٦٢
المتحرر	Liberal	٢٧ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٦	الخارجى	External	١٥ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٥٤ ، ٥٩
المحافظ	Conservative	٣ ، ٧ ، ٩ ، ٥٠ ، ٦١			

الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير المعدلة :

- أولاً : الثبات :

تحقق معدو قائمة (*TSI,R2*) فى البيئة الأجنبية ***(Sternberg, Wagner & Zhang, 2007)*** من صدقها بطريقة الاتساق الداخلى باستخدام معادلة ألفا – كرونباك على مجموعة من الطلاب بالجامعة وبكليات مختلفة (الاقتصاد – التربية – العلوم – الطب) وفى مراحل عمرية (الفرقة الأولى ، الرابعة) ، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلى لجميع المقاييس الفرعية للقائمة ، وكانت معاملات ألفا كالتالى (٠.٧٥ ، ٠.٧٣ ، ٠.٧٠ ، ٠.٦٤ ، ٠.٦٥ ، ٠.٨٤ ، ٠.٧٦ ، ٠.٨٠ ، ٠.٧٧ ، ٠.٧٠ ، ٠.٧٥ ، ٠.٨١) لأساليب التفكير التالية بالترتيب (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، العالمى ، المحلى ، المتحرر ، المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) .

أما فى الدراسة الحالية فقد تحقق الباحث من ثبات القائمة عن طريق إعادة الاختبار على عينة تقنين الأدوات (ن = ١٨٥) من طلاب كلية التربية بقنا ، وبفاصل زمنى (١٤) يوما من إجراء التطبيق الأول ، وقد امتدت معاملات الثبات من (٠.٥٧) إلى (٠.٨٥) ، كما هى موضحة فى جدول (٥) :

جدول (٥)

معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار

لقائمة أساليب التفكير المعدلة(*TSI,R2*) (ن = ١٨٥)

الأساليب		معاملات الثبات	الأساليب		معاملات الثبات
التشريعى	*Legislative*	٠.٧٥	الهرمى	*Hierarchical*	٠.٧٤
التنفيذى	*Executive*	٠.٦٢	الملكى	*-Monarchic*	٠.٦٤
الحكمى	*Judicial*	٠.٧٨	الأقلى	*Oligarchic*	٠.٧٣
العالمى	*Global*	٠.٦٩	الفوضوى	*Anarchic*	٠.٥٧
المحلى	*Local*	٠.٧١	الداخلى	*Internal*	٠.٧٢
المتحرر	*Liberal*	٠.٨٥	الخارجى	*External*	٠.٨٠
المحافظ	*Conservative*	٠.٧٩			

وقد كانت جميع القيم بجدول (٥) دالة عند مستوى (٠.٠١) .

كما تم حساب ثبات قائمة أساليب التفكير المعدلة(*TSI,R2*) بطريقة ثانية هى ثبات الاتساق الداخلى وذلك باستخدام معادلة ألفا – كرونباك ، وجدول (٦) يوضح معاملات الثبات للمقاييس الفرعية للقائمة باستخدام معامل ألفا .

جدول (٦)

معاملات الثبات لقائمة أساليب التفكير المعدلة(*TSI,R2*)

باستخدام معامل ألفا (α) (ن = ١٨٥)

الأساليب		معاملات الثبات (α)	الأساليب		معاملات الثبات (α)
التشريعى	*Legislative*	٠.٧٣	الهرمى	*Hierarchical*	٠.٧٣
التنفيذى	*Executive*	٠.٦٠	الملكى	*Monarchic*	٠.٦٤
الحكمى	*Judicial*	٠.٧٥	الأقلى	*Oligarchic*	٠.٧١
العالمى	*Global*	٠.٦٧	الفوضوى	*Anarchic*	٠.٥٥
المحلى	*Local*	٠.٧١	الداخلى	*Internal*	٠.٧١
المتحرر	*Liberal*	٠.٨٢	الخارجى	*External*	٠.٧٨
المحافظ	*Conservative*	٠.٧٤			

وقد كانت جميع معاملات الثبات لقائمة أساليب التفكير المعدلة(*TSI,R2*) باستخدام معامل ألفا (α) دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وقد امتدت معاملات الثبات من (٠.٥٥) الى (٠.٨٢) .

ثانياً : الصدق :

قام معدو القائمة فى صورتها الأجنبية بالتحقق من صدقها باستخدام التحليل العاملى بطريقة التدوير المائل لمقاييس القائمة الثلاثة عشر ، وتوصلوا إلى أربعة عوامل تشبعت بها المقاييس الفرعية لقائمة أساليب التفكير المعدلة الـ (١٣ أسلوب) وكانت نتائج التحليل العاملى كالتالى :

- العامل الأول :

وقد تشبع بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر ، الهرمى ، الداخلى) وتشبعاتها هى بالترتيب (٠.٨٨ ، ٠.٥٨ ، ٠.٧٥ ، ٠.٤٢ ، ٠.٨٦) وبنسبة تباين مفسر (٣١.٧٥%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة .

- العامل الثانى :

وقد تشبع بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، الملكى) وتشبعاتها بالترتيب هى (٠.٨٧ ، ٠.٥٨) وبنسبة تباين مفسر (١٧.٣٧%) .

- العامل الثالث :

وقد تشبع بأساليب التفكير (الأقلى ، الخارجى) وتشبعاتها بالترتيب هى (-٠.٥٦، -٠.٩٢) وبنسبة تباين مفسر (١٠.٩٩%) .

- العامل الرابع :

وقد تشبع بأساليب التفكير (العالمى ، المحلى ، الفوضوى) وتشبعاتها بالترتيب هى (٠.٤٩ ، -٠.٨١ ، -٠.٨٥) وبنسبة تباين مفسر(٧.٩٣%) .

وقد فسرت العوامل الأربعة السابقة ٦٨.٠٥% تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة ، كما أن العواملِ الأربعة المستخلصة من التحليل العاملى كانت الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح ، وكانت الجذور الكامنة بالترتيب هى (٤.١٣ ، ٢.٢٦ ، ١.٤٣ ، ١.٠٣) للعوامل (الأول ، الثانى ، الثالث ، الرابع) .

وفى الدراسة الحالية تم التأكد من صدق قائمة أساليب التفكير المعدلة (*TSI,R2*)من خلال استخدام التحليل العاملى لمقاييس القائمة الثلاثة عشر أسلوباً للتفكير ، وقد توصلت نتائج التحليل العاملى إلى وجود أربعة عوامل تفسر (٥٤ %) تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة ، بالإضافة إلى الجذور الكامنة لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح ، وكانت نتائج التحليل العاملى كالتالى :

جدول (٧)

تشبعات المقاييس الثلاثة عشر الفرعية

لقائمة أساليب التفكير المعدلة (*TSI,R2*)وجذورها الكامنة ونسبة التباين

العوامل / الأساليب	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	نسبة الشيوع
التشريعى			٠.٧٧١		٠.٦٥١
التنفيذى	٠.٣٧٣	٠.٦٥٦			٠.٥٩٨
الحكمى	٠.٧٤٣				٠.٥٧٨
العالمى				٠.٥٩٩	٠.٣٧٠
المحلى		٠.٦٥٦			٠.٥٥٩
المتحرر	٠.٦٣٩		٠.٤٩٣		٠.٦٦٩
المحافظ		٠.٧٨٤			٠.٧٠١
الهرمى	٠.٦٢٦				٠.٤٣٢
الملكى		٠.٥٤٢			٠.٣٥١
الأقلى	٠.٤١٣			٠.٣٢٦	٠.٣٤٨
الفوضوى				٠.٧٣٢	٠.٥٧٩
الداخلى		٠.٣١٧	٠.٦٨٧		٠.٦٤٩
الخارجى	٠.٦٣٢		-٠.٣٣٥		٠.٥٤٢
الجذور الكامنة	٢.٩٨٠	١.٥٥١	١.٤٠٦	١.٠٨٩	
نسبة التباين	%٢٢.٩٢٥	%١١.٩٢٩	%١٠.٨١٥	%٨.٣٨٨	%٥٤.٠٤٦

وطبقاً للتشبع الأكبر لكل أسلوب من أساليب التفكير فى العوامل الأربعة المستخلصة من التحليل العاملى وهذا إذا تشبعت على أكثر من عامل ، كانت التشبعات النهائية لكل عامل كالتالى :

أ) العامل الأول :

جذره الكامن (٢.٩٨٠) ويفسر (٢٢.٩٢٥%) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الحكمى ، المتحرر ، الهرمى ، الأقلى ، الخارجى) .

ب) العامل الثانى :

جذره الكامن (١.٥٥١) ويفسر (١١.٩٢٩%) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى) .

ج) العامل الثالث :

جذره الكامن (١.٤٠٦) ويفسر (١٠.٨١٥%) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الداخلى) .

د) العامل الرابع :

جذره الكامن (١.٠٨٩) ويفسر (٨.٣٨٨%) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتشبع تشبعاً موجباً بأسلوبى التفكير (العالمى ، الفوضوى) .

يتضح مما سبق أن العوامل الأربعة فسرت (٥٤.٠٤٦%) من التباين الكلى للمصفوفة ، بالإضافة إلى أن الجذور الكامنة للعوامل الأربعة أكبر من الواحد الصحيح ، كما أن نتائج هذا التحليل العاملى تتفق تقريباً مع العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التى استخدمت التحليل العاملى فى التأكد من صدق قائمة أساليب التفكير سواء فى البيئة العربية أو الأجنبية ، فدراسة " زهانج " ***(Zhang, 2004a)*** توصلت إلى وجود أربعة عوامل للتحليل العاملى للقائمة ، والعوامل الأول يتضمن أساليب التفكير (الحكمى ، الهرمى ، الخارجى) والعامل الثانى يتضمن أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى) ، العامل الثالث يتضمن أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الداخلى) ، والعامل الرابع يتضمن أساليب التفكير (العاملى ، الفوضوى ، الأقلى) ، وكذلك تتفق نتائج التحليل العاملى فى الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ***(Zhang, 2005b)*** والتى أجريت على عينة قوامها (٣٣٣) طالب وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج بالصين الشعبية ، ودراسة ***(Fer,2005)*** والتى أجريت على عينة مكونة من (٤٠٢) طالبة وطالبات بالدز بتركيا ، بكلية التربية تخصصات (اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، العلوم ، التكنولوجيا) ، ونتائج دراسة (***Zhang,2010***) والتى توصلت ومن خلال التحليل العاملى الى وجود أربعة عوامل لقائمة أساليب التفكير النسخة المعدلة ***(TSI,R2)*** وهذا يتفق مع نتائج الدراسة

الحالية .

٢) مقياس توجهات أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي) (إعداد: الباحث)

يهدف المقياس إلى قياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية ، وذلك في ضوء النموذج الرباعي ، وهذه الأهداف تمثل الأسباب الكامنة وراء قيام الطالب بإنجاز المهام المطلوب منهم الانتهاء منها ، وهذه المهام تنحصر في الجامعة حول الأعمال الأكاديمية . وهذه الأهداف هي : أهداف الإتقان – الإقدام ***Mastery-Approach*** ، وأهداف الإتقان – الإحجام ***Mastery-Avoidance Goals*** ، وأهداف الأداء – الإقدام ***Performance-Approach Goals*** ، وأهداف الأداء – الإحجام ***Performance-Avoidance Goals*** ، ويعبر عن تلك التوجهات بمجموع درجات استجابات الطلاب على العبارات الإيجابية والسلبية الموجودة بالمقياس والمرتبطة ببعض المواقف التي تعرض عليهم بطريقة مكتوبة (مثيرات) .

- خطوات بناء المقياس :

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بعد أن تبين له قلة عدد المقاييس والاختبارات العربية والأجنبية الخاصة بقياس توجهات أهداف الإنجاز " في ضوء النموذج الرباعي " ، وإن وجدت هذه المقاييس فإن طبيعة الدراسة الحالية لا تتفق مع هذه المقاييس (الهدف ، العينة ، الأهمية ، ...)، وفيما يلي عرض لأهم الخطوات التي اتبعها الباحث في تصميم هذا المقياس مع بيان أهم معالمه :

١- تمت مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب ومنها :

أ) استبيان أهداف الإنجاز : ***(Elliot & McGregor, 2001)***
Achievement Goals Questionaire (AGQ)

ويتضمن هذا الاستبيان (١٢) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الفرعية لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي (أهداف الإتقان الإقدام ، أهداف الإتقان الإحجام ، أهداف الأداء الإقدام ، أهداف الأداء الإحجام) ، ويتم الإجابة عليها بـ (٧) استجابات تتدرج من (لا تنطبق إطلاقاً ، ... حتى ، تنطبق إطلاقاً) ، وقد تأكد الباحثان ***(Elliot & McGregor)*** من خلال التحليل العاملي في هذه الدراسة

من وجود أربعة أبعاد رئيسة تمثل توجهات أهداف الإنجاز (النموذج الرباعى) .

ب) مقياس توجهات أهداف الإنجاز : (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٥)

ويتكون هذا المقياس من (٣١) عبارة تقيس أربعة أبعاد لتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان / الإقدام ، أهداف الإتقان / الإحجام ، أهداف الأداء / الإقدام ، أهداف الأداء / الإحجام) ، وهذا المقياس فى صورته النهائية تم التوصل إليه من خلال استخدام النمذجة البنائية للتأكد من صدقه ، ولاستبعاد بعض العبارات الغير مناسبة ، وقد تم تطبيق هذا المقياس على مجموعة من الطلاب بالجامعة ، وقد توزعت العبارات على الأبعاد الأربعة لتوجهات أهداف الإنجاز كالتالى (٩ عبارات لأهداف الإتقان / الإقدام ، ١١ عبارة لأهداف الإتقان / الإحجام ، ٦ عبارات لأهداف الأداء / الإقدام ، ٥ عبارات لأهداف الأداء / الإحجام) .

ج) استبيان توجهات الأهداف : ***(Baranik et al., 2007)***

Goals Orientations Questionaire (GOQ)

يتكون هذا الاستبيان من (١٨) عبارة تقيس أربعة أبعاد هى (أهداف الإتقان/ الإقدام ، أهداف الإتقان / إحجام ، أهداف الأداء / الإقدام ، أهداف الأداء / الإحجام) ، حيث توزعت عبارات الاستبيان كالتالى (٦ عبارات لأهداف الإتقان الإحجام ، ٤ عبارات لأهداف الإتقان / الإقدام ، ٤ عبارات لأهداف الأداء الإحجام ، ٤ عبارات لأهداف الأداء / الإقدام) ، وقد تم تطبيق المقياس على مجموعة من الطلاب بالمرحلة الثانوية وعددهم (٣٠٧) طالب وطالبة ، (١٦٠ طالبة ، ١٤٧ طالب) وبمتوسط عمرى (١٨.٩) سنة ، وكل عبارة تتضمن خمسة اختيارات (لا تنطبق تماماً ، لا تنطبق إلى حد ما ، غير متأكد ، تنطبق إلى حد ما ، تنطبق تماماً) .

هذا بالإضافة إلى الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز ، وبناءً على ما سبق تم وضع مفردات المقياس فى ضوء المقاييس السابقة التى تم ذكرها بصورة موجزة ، وكذلك المقاييس الأجنبية والعربية التى وضعت لقياس توجهات أهداف الإنجاز فى ضوء النموذج الثنائى (أهداف الإتقان ، أهداف الأداء) وكذلك توجهات أهداف الإنجاز فى ضوء النموذج الثلاثى (أهداف الإتقان ، أهداف الأداء / الإقدام ، أهداف الأداء / الإحجام) .

- **كتابة مفردات المقياس :**

بناءً على الخطوتين السابقتين تم صيغة مفردات المقياس باتباع طريقة ليكرت ، وكان عددها (٤٨) مفردة ، وقد روعى فى صياغة المفردات ما يلى :

١- أن تعبر كل مفردة عن فكرة واحدة فقط .

٢- أن تكون سهلة وبسيطة حتى يمكن فهمها .

٣- أن تكون مرتبطة بالحياة والبيئة والواقع الذى يعيش فيه الطالب .

٤- أن تكون المفردات جازمة وقاطعة بحيث لا تحمل أى تأويل أو معنى آخر .

- **صدق المقياس :**

تم حساب صدقّ مقياس توجهات أهداف الإنجاز المُعد فى الدراسة الحالية باستخدام :

أولاً : صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى علم النفس ، وكما هو موضح فى الملحق (٢) لإبداء الرأي ، وقد تم حذف بعض العبارات ، وكذلك تعديل بعض العبارات فى ضوء آراء السادة المحكمين فيما كانت نسبة الاتفاق عليها ٨٠% فأعلى ، ونتيجة لذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٠) عبارة .

ثانياً : صدق التحليل العاملى :

أ) تم إجراء التحليل العاملى ***Factourial Analysis*** بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية ***(SPSS Version 16.0)*** لمعرفة المكونات العاملية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز ، وقد تم استخدام التحليل العاملى من الدرجة الأولى مع التدوير المتعامد باستخدام " طريقة الفاريماكس " ***Varimax Rotation*** .

ب) تم تحديد عدد العوامل مسبقاً أثناء التحليل العاملى بـ (٤) عوامل وذلك طبقاً للنموذج الرباعى لتوجهات أهداف الإنجاز ، ويوضح ملحق (٣) مصفوفة العوامل النهائى قبل حذف التشبعات التى تقل عن (±٠.٣) .

ج) تم حذف بعض العبارات فى ضوء مجموعة من المحكات :

- حذف بعض العبارات التى لم تتشبع بأي عامل تشبعات يصل إلى المستوى المقبولوهو ±٠.٣ (محك جيلفورد) .

- حذف العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول (±٠.٣) .

وفى ضوء عمليات الحذف السابق بلغ عدد مجموع العبارات المتبقية (٢٩) عبارة ، موزعة على العوامل الأربعة المحددة أثناء التحليل العاملى مسبقاً ، ويوضح جدول (٨) مصفوفة العوامل النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز بعد حذف التشبعات التى تقل عن (±٠.٣) .

جدول (٨)

مصفوفة العوامل النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

بعد حذف التشبعات التى تقل عن (±٠.٣)

م	العبارات	العوامل				الشيوع $هـ^2$
		١	٢	٣	٤	
١	أتمتع بالمهام والتحديات الصحيحة عند تعلم مهارات جديدة	٠.٦٧٩				٠.٤٧٢
٢	عند القيام بعمل معين أخاف من عدم قدرتي علي تحقيق الأهداف المطلوبة		٠.٥٧٠			٠.٣٦٧
٣	أحب أن يكون أدائي أفضل من الآخرين في عملية التعلم			٠.٦٢٥		٠.٤٥٨
٤	أحب الابتعاد عن مواقف التعلم التي يكون فيها أدائي ضعيفاً				٠.٦٣١	٠.٤١٨
٥	عند تعلم موضوعات صعبة أ أبذل مزيداً من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها	٠.٦٧٤				٠.٤٨٨
٦	عند أدائي المهام المطلوبة مني ، أخشي الفشل في تحقيقها بصورة جيدة		٠.٥٣٥			٠.٣٥٢
٧	أفضل العمل في المشروعات التي تظهر تفوقي علي الآخرين			٠.٦٢٠		٠.٤٤٠
٨	عند أداء الامتحان ، يشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي				٠.٦٠٧	٠.٤٧٩
٩	أسعي في أثناء تعلمي إلي تطوير معارف ومهارات جديدة	٠.٦٠٨				٠.٤٤٧
١٠	عند الاستذكار أشعر بالخوف والقلق من عدم الإتقان والفهم الخاطئ		٠.٥١٥			٠.٢٨٢
١١	أحاول الحصول علي تقديرات مرتفعة في المدرسة ، حتى أشعر بالفخر بين زملائي وأقراني			٠.٥٨٩		٠.٣٧٠
١٢	أفضل دراسة الموضوعات التعليمية السهلة التي لا تحتاج إلي تفكير				٠.٦٠٤	٠.٤١٦
١٣	بالنسبة لي ، تطوير قدرتي أثناء التعلم يمثل عامل هام لمواجهة المخاطر والتحديات	٠.٦٠١				٠.٣٨٨
١٤	أثناء المحاضرات أشعر بالخوف من عدم القدرة علي فهم واستيعاب ما يتم شرحه		٠.٤٨١			٠.٣٣٢

م	العبارات	العوامل				الشيوع h^2
		١	٢	٣	٤	
١٥	أستذكر موادي بصورة جيدة ، حتى أستطيع النجاح والتفوق علي زملائي	٠.٥٥٤		٠.٥٥٤		٠.٣٢٦
١٦	أفضل دراسة الموضوعات التي تتحدي قدراتي ، وأتعلم منها شيئاً جديداً	٠.٥٣١				٠.٣٦٨
١٧	عند الاستعداد للامتحان ، أشعر بالقلق من عدم توفر الوقت اللازم للفهم والإتقان		٠.٤٧٥			٠.٣٥٢
١٨	أستمتع عندما المحاضر يمتدحني أمام زملائي ويخصني بالشكر			٠.٣٥١		٠.٤١١
١٩	الالتزام بحضور المحاضرات والاستفادة منها تعد أهدافاً أساسية لي	٠.٥١١				٠.٢٥٨
٢٠	عند الاستذكار ، أشعر بالقلق من عدم قدرتي علي الإلمام بكل المعلومات المتضمنة في المقرر		٠.٤٣٥			٠.٢٤٥
٢١	يتملكني شعور جيد عندما أستطيع بمفردي الإجابة علي سؤال للمحاضرة			٠.٤٦٨		٠.٣٤٥
٢٢	أحاول أداء الأعمال المطلوبة مني ن حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي				٠.٤٧٠	٠.٢٩٧
٢٣	اهتم بدراسة الموضوعات الجديدة حتى أنمي قدراتي وكفاءتي العلمية	٠.٤٨٢				٠.٢٧٨
٢٤	أميل إلي تعلم موضوعات جديدة إلا أنني أخشي عدم فهمها		٠.٤٢٩			٠.٣٠٥
٢٥	أحتفظ بكتبي وأوراقي من الأعوام السابقة ، لأني أحب الرجوع إليها والاستفادة منها	٠.٤٤١				٠.٢٨٢
٢٦	عندما يقوم المحاضر بشرح موضوع جديد ، أخشي من عدم التوصل لمعلومات تساعدني علي فهمة		٠.٣٨٥			٠.٣٠٦
٢٧	أفضل الابتعاد عن المناقشات داخل المحاضرة ، حتى لا يكتشف زملائي أنني أقل منهم				٠.٤٦٩	٠.٢٤٢
٢٨	أفضل دراسة الموضوعات الدراسية التي تثير تفكيري	٠.٤٢٧				٠.١٥٤
٢٩	أشعر بالخوف من عدم قدرتي علي التعلم كما ينبغي هذا العام		٠.٣٧٨			

د) ولقد فسرت العوامل الأربعة المستخلصة من التحليل العاملى تباين مقدارة (٣٥.٠٥٨%) من التباين الكلى للمصفوفة ، ويبين جدول (٩) الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد .

جدول (٩)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى

لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد

م	ترتيب العامل	الجذور الكامنة	النسب المئوية لتباين العاملى
١	الأول	٧.٢٦٧	% ١٨.١٦٨
٢	الثانى	٣.٢٢٣	% ٨.٠٥٦
٣	الثالث	١.٨٦٢	% ٤.٦٥٥
٤	الرابع	١.٦٧١	% ٤.١٧٨
النسب المئوية للتباين الكلى للعوامل المستخلصة الأربعة = ٣٥.٠٥٨ %			

من الجدول (٩) يمكن استخلاص العوامل التالية :

١- العامل الأول : أهداف الإتقان – الإقدام :

تشبع بهذا العامل (٩) عبارات ، امتدت تشبعاتها من (٠.٤٢٧) الى (٠.٦٧٩) ونسبة تباين مفسرا (١٨.١٦٨%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة ، والجذر الكامن لهذا العامل (٧.٢٦٧) ، ومعظم العبارات تدور حول التعلم والفهم والإتقان وتطوير الكفاءة وتحسين الذات ، فالتركيز فى هذه الأهداف حول إحراز الكفاءة ، لذلك فقد سُميّ هذا العامل بأهداف الإتقان – الإقدام كما هو موضح بالجدول (١٠) :

جدول (١٠)

تشبعات العبارات على العامل الأول (أهداف الإتقان – الإقدام)

لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

الرقم	العبارات	التشبعات
١	أتمتع بالمهام والتحديات الصحيحة عند تعلم مهارات جديدة	٠.٦٧٩
٥	عند تعلم موضوعات صعبة أ أبذل مزيداً من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها	٠.٦٧٤
٩	أسعي في أثناء تعلمي إلي تطوير معارف ومهارات جديدة	٠.٦٠٨
١٣	بالنسبة لي ، تطوير قدرتي أثناء التعلم يمثل عامل هام لمواجهة المخاطر والتحديات	٠.٦٠١
١٦	أفضل دراسة الموضوعات التي تتحدي قدراتي ، وأتعلم منها شيئاً جديداً	٠.٥٣١
١٩	الالتزام بحضور المحاضرات والاستفادة منها تعد أهدافاً أساسية لي	٠.٥١١
٢٣	اهتم بدراسة الموضوعات الجديدة حتى أنمي قدراتي وكفاءتي العلمية	٠.٤٨٢

الرقم	العبارات	التشبعات
٢٥	أحتفظ بكتبي وأوراقي من الأعوام السابقة ، لأني أحب الرجوع إليها والاستفادة منها	٠.٤٤١
٢٨	أفضل دراسة الموضوعات الدراسية التي تثير تفكيري	٠.٤٢٧

٢- العامل الثانى : أهداف الإتقان – الإحجام :

تشبع بهذا العامل (٩) عبارات امتدت تشبعاتها من (٠.٥٧٠) الى (٠.٣٧٨) ونسبة تباين مفسر (٨.٠٥٦%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة ، والجذر الكامن لهذا العامل (٣.٢٢٣) ، ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول التركيز على تجنب الفشل فى عملية التعلم أو تجنب عدم الإتقان ، فالطالب هنا يحاول فهم وإتقان ما يعرض عليه من معارف ومعلومات ولكنه يخشى من عدم القدرة على الإتقان ، لذلك فإنه يركز على تجنب عدم إحراز الكفاءة أثناء التعلم ، ولذلك فقد سُمىّ هذا العامل بأهداف الإتقان – الإحجام ، كما هو موضح بالجدول (١١) :

جدول (١١)

تشبعات العبارات على العامل الثانى (أهداف الإتقان – الإحجام)

لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

الرقم	العبارات	التشبعات
٢	عند القيام بعمل معين أخاف من عدم قدرتي علي تحقيق الأهداف المطلوبة	٠.٥٧٠
٦	عند أدائي المهام المطلوبة مني ، أخشي الفشل في تحقيقها بصورة جيدة	٠.٥٣٥
١٠	عند الاستذكار أشعر بالخوف والقلق من عدم الإتقان والفهم الخاطئ	٠.٥١٥
١٤	أثناء المحاضرات أشعر بالخوف من عدم القدرة علي فهم واستيعاب ما يتم شرحه	٠.٤٨١
١٧	عند الاستعداد للامتحان ، أشعر بالقلق من عدم توفر الوقت اللازم للفهم والإتقان	٠.٤٧٥
٢٠	عند الاستذكار ، أشعر بالقلق من عدم قدرتي علي الإلمام بكل المعلومات المتضمنة في المقرر	٠.٤٣٥
٢٤	أميل إلي تعلم موضوعات جديدة إلا أنني أخشي عدم فهمها	٠.٤٢٩

الرقم	العبارات	التشبعات
٢٦	عندما يقوم المحاضر بشرح موضوع جديد ، أخشي من عدم التوصل لمعلومات تساعدني علي فهمة	٠.٣٨٥
٢٩	أشعر بالخوف من عدم قدرتي علي التعلم كما ينبغي هذا العام	٠.٣٧٨

٣- العامل الثالث : أهداف الأداء – الإقدام :

تشبع بهذا العامل (٦) عبارات ، امتدت تشبعاتها من (٠.٦٢٥)الى (٠.٤٦٨) ونسبة تباين مفسر (٤.٦٥٥%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة ، والجذر الكامن لهذا العامل (١.٨٦٢) ، ومعظم عبارات المقياس تدور حول الاهتمام بالتفوق على الآخرين ، وتحسين الأداء مقارنة بباقى الطلاب ، ومحاولة الحصول على مراكز متقدمة فى الدراسة ودرجات عالية ، لذلك فقد سُميّ هذا العامل بأهداف الأداء – الإقدام ، كما هو موضح بالجدول (١٢) :

جدول (١٢)

تشبعات العبارات على العامل الثالث (أهداف الأداء – الإقدام)

لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

الرقم	العبارات	التشبعات
٣	أحب أن يكون أدائي أفضل من الآخرين في عملية التعلم	٠.٦٢٥
٧	أفضل العمل في المشروعات التي تظهر تفوقي علي الآخرين	٠.٦٢٠
١١	أحاول الحصول علي تقديرات مرتفعة في المدرسة ، حتى أشعر بالفخر بين زملائي وأقراني	٠.٥٨٩
١٥	أستذكر موادي بصورة جيدة ، حتى أستطيع النجاح والتفوق علي زملائي	٠.٥٤٤
١٨	أستمتع عندما المحاضر يمتدحني أمام زملائي ويخصني بالشكر	٠.٥٣١
٢١	يتملكني شعور جيد عندما أستطيع بمفردي الإجابة علي سؤال للمحاضرة	٠.٤٦٨

٤- العامل الرابع : أهداف الأداء – الإحجام :

تشبع بهذا العامل (٥) عبارات ، امتدت تشبعاتها من (٠.٦٣١)الى (٠.٤٦٩) ونسبة تباين مفسر (٤.١٧٨%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة ، والجذر الكامن لهذا العامل (١.٦٧١) ، ومعظم عبارات المقياس تدور حول التركيز على محاولة تجنب

الحصول على درجات قليلة مقارنة بالطلاب الآخرين ، أو تجنب نظرة زملائه له بأنه أقل منهم فى جميع المجالات ، أولِ أقل منهم فى نسبة الذكاء ، لذلك فقد سُمىّ هذا العامل بأهداف الأداء – الإحجام ، كما هو موضح بالجدول (١٣) :

جدول (١٣)

تشبعات العبارات على العامل الرابع (أهداف الأداء – الإحجام)

لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

الرقم	العبارات	التشبعات
٤	أحب الابتعاد عن مواقف التعلم التي يكون فيها أدائي ضعيفاً	٠.٦٣١
٨	عند أداء الامتحان ، ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي	٠.٦٠٧
١٢	أفضل دراسة الموضوعات التعليمية السهلة التي لا تحتاج إلي تفكير	٠.٦٠٤
٢٢	أحاول أداء الأعمال المطلوبة مني ن حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي	٠.٤٧٠
٢٧	أفضل الابتعاد عن المناقشات داخل المحاضرة ، حتى لا يكتشف زملائي أنني أقل منهم	٠.٤٦٩

ثالثاً : الصدق المرتبط بالمحك :

تم تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز فى ضوء النموذج الرباعى المعد فى الدراسة الحالية ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد : ربيع عبد رضوان ، ٢٠٠٥) على عينة تقنين الأدوات (١٨٥ طالب وطالبة) ، وكان معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على المقياسين مساوياً (٠.٦١٣) وهو دال عند مستوى (٠.٠١) وهذا يوضح أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد فى الدارسة الحالية صادق فى قياس ما وضع من أجله .

رابعاً : صدق تمييز مفردات المقياس :

تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز من خلال أخذ

الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أربعة أبعاد) محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل بُعد ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من الدرجات تمثل مجموعة أعلى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأعلى ، وبلغ عددهم ٥٠ طالباً وطالبة ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأدنى ، وبلغ عددهم ٥٠ طالباً وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل مفردة من مفردات المقياس ، وتم استخدام النسبة الحرجة [١] ***Critical Ratio*** فى المقارنة بين درجات مجموعتى الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات ، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة ≥ (١.٩٦) فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة مقداره (٠.٩٥) وشك مقداره (٠.٠٥) فى ضوء المساحات المعيارية ، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة ≥ (٢.٥٨) فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة مقداره (٠.٩٩) وشك مقداره (٠.٠١) فى ضوء المساحات المعيارية ، ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة ، أى أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الأعلى والأدنى (.فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال أحمد صادق ، ١٩٩١ ، ص٣٦٤) ، وكما هو موضح بجدول (١٤) :

$$\text{النسبة الحرجة} = \frac{م_{١} - م_{٢}}{\sqrt{ع^{٢}_{م_{١}} + ع^{٢}_{م_{٢}}}}$$

حيث $م_{١}$: متوسط أعلى ٢٧% $ع_{م_{١}}$: الخطأ المعيارى للمتوسط الأعلى

$م_{٢}$: متوسط أدنى ٢٧% $ع_{م_{٢}}$: الخطأ المعيارى للمتوسط الأدنى الأعلى

جدول (١٤)

معاملات تمييز مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

أهداف الإتقان – الإقدام		أهداف الإتقان – الإحجام		أهداف الأداء – الإقدام		أهداف الأداء – الإحجام	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
١	٢.٩٦**	٢	٣.٩٦**	٣	٤.٠٧**	٤	٣.١٢**
٥	٣.١٨**	٦	٤.٤١**	٧	٣.٣٤**	٨	١.٠٣**
٩	٤.٠٩**	١٠	٢.١٨*	١١	٣.٥٦**	١٢	٢.٠٤*
١٣	٣.٨٧**	١٤	٣.١٧**	١٥	٢.٧٧**	٢٢	٣.٦٤**
١٦	٢.٢١*	١٧	٥.٠٩**	١٨	٣.٢٧**	٢٧	٢.١٩*
١٩	٣.٥٤**	٢٠	٣.٣١**	٢١	٢.٨٨**		
٢٣	٣.٤١**	٢٤	٢.٣٩*				
٢٥	٤.١١**	٢٦	٤.١٦**				
٢٨	٢.٥٦*	٢٩	٢.٧٥**				

- ثبات المقياس :

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس :

تم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز بعد تطبيقه على عينة التقنين (١٨٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبفاصل زمنى (١٨) يوم من إجراء التطبيق الأول ، وامتدت معاملات الثبات من (٠.٥٩) الى (٠.٦٧) وكما هو موضح فى جدول (١٥) :

جدول (١٥)

معامل الثبات لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

بطريقة إعادة الاختبار (ن = ١٨٥)

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معاملات الثبات	٠.٦٤**	٠.٥٩**	٠.٦٧**	٠.٦٢**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

٢- *الثبات بطريقة ألفا – كرونباك :*

تم حساب معاملات الثبات للأبعاد الفرعية (أربعة أبعاد) المتضمنة فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز باستخدام معاملة ألفا – كرونباك (صلاح الدين محمود علام ؛ ٢٠٠٢ ، ١٦٥) ، وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١) ، ويوضح جدول (١٦) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز باستخدام معامل ألفا – كرونباك .

جدول (١٦)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

باستخدام معامل (α) (ن = ١٨٥)

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع
معاملات الثبات	٠.٦١**	٠.٥٥**	٠.٦٣**	٠.٥٨**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

الصورة النهائية للمقياس : (ملحق ٤)

يتكون المقياس فى صورته النهائية من تسع وعشرون (٢٩) عبارة ، موزعة على الأبعاد الأربعة الفرعية للمقياس كما هو موضح فى جدول (١٧) :

جدول (١٧)

توزيع عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أبعاده الأربعة

م	العبارات المنتمية للبعد	عدد العبارات
١	١ ، ٥ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٨	٩
٢	٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٩	٩
٣	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١	٦
٤	٤ ، ٨ ، ١٢ ، ٢٢ ، ٢٧	٥
	المقياس ككل	٢٩

- تصحيح المقياس :

يتم الإجابة على المقياس استناداً إلى طريقة ليكرت ***Likert*** ، حيث أن كل عبارة أمامها خمسة بدائل وهى على الترتيب (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) وبحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات التنازلية (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، وهكذا فإن أدنى للبعد الأول بمقياس هى (٩) درجات وأعلى درجة (٤٥) ، وأدنى درجة للبعد الثانى للمقياس هى (٩) درجات وأعلى درجة (٤٥) ، أما البعد الثالث فأعلى درجة (٦) وأعلى درجة (٣٠) ، وبالنسبة للبعد الرابع فأدنى درجة (٥) وأعلى درجة (٢٥) ، وتشير الدرجة المرتفعة على كل بعد من أبعاد المقياس إلى زيارة أهداف توجهات الإنجاز لدى الطلاب .

٣) قائمة أساليب التعلم : ***Learning Styles Inventory*** (***LSI***)

إعداد ***(Towler & Dipboye, 2003)*** (ترجمة وتقنين : الباحث)

أعد هذه القائمة تولر وديبوى ***(Towler & Dipboye, 2003)*** فى عام ٢٠٠٣م لقياس أساليب التعلم التى يستخدمها الطلاب فى تعلمهم وهى (التعلم بالاكتشاف ، التعلم التعاونى ، التعلم التجريبى ، التعلم البنائى ، التعلم بالملاحظة أو بالمشاهدة) ، وهذه القائمة نوع من التقرير الذاتى الذى يجب عنه المفحوص فى ضوء مقياس خماسى الاستجابة يبدأ (تنطق علىّ تماماً ، تنطبق علىّ

كثيراً ، تنطبق علىّ أحياناً ، تنطبق علىّ قليلاً ، لا تنطبق علىّ أبداً) ، وبحيث يعطى لكل استجابة درجات كالتالى بالترتيب (٥ ، ٣ ، ٢ ، ١) ومع مراعاة اتجاه العبارة ، وتتكون هذه القائمة من (٥٤) عبارة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي (١٤ عبارة للتعلم بالاكتشاف ، ٧ عبارات التعلم التعاونى ، ١٣ عبارة التعلم التجريبى ، ١١ عبارة التعلم البنائى ، ٩ عبارات التعلم بالملاحظة) .

الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التعلم :

- أولاً : الثبات :

قام معدا القائمة *(Towler & Dipboye, 2003)* بالتحقق من ثباتها فى البيئة الأجنبية باستخدام معادلة ألفا – كرونباك على طلبة الجامعة وعددهم (١٥٤) طالب وطالبة (٦٤ طالب، ٩٠ طالبة) بمتوسط عمرى (٢٠ عاماً) وكانت نتائج معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا – كرونباك للأبعاد الخمسية الفرعية لقائمة أساليب التعلم جميعها دالة إحصائياً ، حيث كانت كالتالى (٠.٥٦ لأسلوب التعلم بالاكتشاف ، ٠.٦١ لأسلوب التعلم التعاونى ، ٠.٥٩ لأسلوب التعلم التجريبى ، ٠.٦٤ لأسلوب التعلم البنائى ، ٠.٦٧ لأسلوب التعلم بالملاحظة) .

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من قائمة أساليب التعلم عن طريق ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا – كرونباك ، والجدول رقم (١٨) يوضح معاملات الثبات للمقاييس الفرعية للقائمة باستخدام معامل ألفا *(α)* .

جدول (١٨)

معاملات الثبات لقائمة أساليب التعلم باستخدام معامل ألفا *(α)* (ن = ١٨٥)

أساليب التعلم	بالاكتشاف	التعاونى	التجريبى	البنائى	التعلم بالملاحظة
معاملات الثبات	٠.٥٦	٠.٦١	٠.٥٩	٠.٦٤	٠.٦٧

وقد كانت جميع معاملات الثبات لقائمة أساليب التعلم باستخدام معامل ألفا *(α)* دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وتراوحت قيمها مما بين (٠.٦٧ – ٠.٥٦) .

كما تم التأكد من ثبات القائمة عن طريق حساب معاملات الارتباط (معاملات الاتساق) بين درجات مفردات كل نوع من أساليب التعلم الخمسة بالدرجة الكلية له ، وبعد حذف درجة

المفردة من الدرجة الكلية لأسلوب التعلم المتضمنة به ، وذلك كما ذكرها (صلاح الدين محمود علام ، ٢٠٠٢، ص ١٥٤) .

جدول (١٩)

معاملات اتساقات درجات مفردات كل أسلوب للتعلم بالدرجة الكلية له (ن= ١٨٥)

التعلم بالاكتشاف		التعلم التعاوني		التعلم التجريبي		التعلم البنائى		التعلم بالملاحظة	
م	الاتساق	م	الاتساق	م	الاتساق	م	الاتساق	م	الاتساق
١	٠.٥٣٦	٢	٠.٤٩٨	٣	٠.٥٦١	٤	٠.٦١٢	٥	٠.٤٨١
٦	٠.٥٤٣	٧	٠.٥٤٩	٨	٠.٤٩١	٩	٠.٥٦٣	١٠	٠.٤٥٦
١١	٠.٤٨٩	٢٠	٠.٦٣٢	١٢	٠.٦٤٠	١٣	٠.٤٩٧	١٤	٠.٥٧٦
١٥	٠.٦٣٢	٢٩	٠.٤٩١	١٦	٠.٤٣٣	١٧	٠.٤٨٧	١٨	٠.٦٥٧
١٩	٠.٥٤٩	٣٧	٠.٥٤٧	٢١	٠.٥٤٠	٢٢	٠.٤١٤	٢٣	٠.٥١٠
٢٤	٠.٤٨٦	٤٤	٠.٦٠٣	٢٥	٠.٦٢٧	٢٦	٠.٦٧٨	٢٧	٠.٤٤٣
٢٨	٠.٥٢٣	٤٨	٠.٥٧١	٣٠	٠.٥٥١	٣١	٠.٥٨١	٣٢	٠.٤٢٩
٣٣	٠.٦٢١			٣٤	٠.٥٦٢	٣٥	٠.٥٤٣	٤٢	٠.٥٧٧
٣٦	٠.٥١١			٣٨	٠.٤٨٣	٣٩	٠.٥٧١	٥٠	٠.٥٣٩
٤٠	٠.٥٨٢			٤١	٠.٦٤٥	٤٦	٠.٤٧٢		
٤٣	٠.٦٣٥			٤٥	٠.٥٧٣	٤٩	٠.٥٠٨		
٤٧	٠.٥٢٠			٥٢	٠.٤٥٨				
٥١	٠.٥٧٢			٥٤	٠.٤٥٩				
٥٣	٠.٥٦٠								

* وقد كانت جميع معاملات الاتساق لمفردات كل نوع من أساليب التعلم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١).

- ثانياً : الصدق :

قام معدا قائمة أساليب التعلم بالتأكد من صدقها باستخدام التحليل العاملى بطريقة

المكونات الأساسية لهوتلنج ***Hottelling*** ، وتم إجراء التدوير للمحاور باستخدام الفاريماكس ***Varimax*** ، وتم ذلك على (١١٢) عبارة أولية ، وقد تم استخلاص خمسة عوامل للتحليل العاملى وتشبعت عليهم (٥٤) عبارة تشبعاً مقبولاً طبقاً لمحك جيلفورد (±٠.٣) ، وكانت نتائج التحليل العاملى كالتالى :

- العامل الأول :

وقد تشبع بهذا العامل (١٤) عبارة وبنسبة تباين مفسر (١١.١%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة وسُمى التعلم بالاكتشاف.

- العامل الثانى :

تشبع بهذا العامل (٧) عبارات وبنسبة تباين مفسر (٨.١٥%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة وسُمى التعلم التعاونى .

- العامل الثالث :

تشبع بهذا العامل (١٣) عبارات وبنسبة تباين مفسر (٧.١%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة وسُمى التعلم التجريبى (التعلم بالتجريب) .

- العامل الرابع :

تشبع بهذا العامل (١١) عبارات وبنسبة تباين مفسر (٥.٣%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة وسُمى التعلم البنائى .

- العامل الخامس :

تشبع بهذا العامل (٩) عبارات وبنسبة تباين مفسر (٣.٨%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة وسُمى التعلم بالملاحظة أو بالمشاهدة .

أما في الدراسة الحالية فقد تأكد الباحث من صدق قائمة أساليب التعلم ***(Towler&Dipboye,2003)*** من خلال استخدام صدق تمييز مفردات قائمة أساليب التعلم ، وبأخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد قائمة أساليب التعلم (٥ أبعاد) محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل بُعد ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأعلى وبلغ عددهم ٥٠ طالب وطالبة ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأدنى ، وبلغ عددهم ٥٠ طالب وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب فى كل مفردة من مفردات القائمة ، وتم استخدام النسبة الحرجة ***Critical Ratio*** فى المقارنة بين درجات مجموعتي الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات ، وكما هو موضح بجدول (٢٠) .

جدول (٢٠)

معاملات تمييز مفردات قائمة أساليب التعلم

التعلم بالاكتشاف		التعلم التعاوني		التعلم التجريبي		التعلم البنائى		التعلم بالملاحظة	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
١	٣.١١	٢	٣.٥٦	٣	٢.١٨	٤	٤.١٦	٥	٢.١٨
٦	٤.٠٢	٧	٣.٢٨	٨	٣.١٧	٩	٣.١٥	١٠	٣.١٠
١١	٣.٥٦	٢٠	٢.٩٨	١٢	٤.١٦	١٣	٢.٦٤	١٤	٣.١٧
١٥	٤.٠٨	٢٩	٤.٢٥	١٦	٣.٤١	١٧	٢.٧١	١٨	٦.٠١
١٩	٣.٢١	٣٧	٣.٢١	٢١	٥.١٠	٢٢	٥.١٦	٢٣	٤.١١
٢٤	٢.٠٤	٤٤	*١.٩٩	٢٥	٤.١٨	٢٦	٣.١٤	٢٧	٤.٢٠
٢٨	١.٢٧	٤٨	**٣.٠٧	٣٠	٤.١١	٣١	٢.٩١	٣٢	٢.٦١
٣٣	٢.١٧			٣٤	٢.٦٦	٣٥	٣.٥٦	٤٢	٥.٣٢
٣٦	٣.١٨			٣٨	٢.١٥	٣٩	٢.١٧	٥٠	٢.١٨
٤٠	٢.٥٥			٤١	٢.٣٤	٤٦	٢.٨٦		
٤٣	٥.٠٩			٤٥	٥.٢٣	٤٩	٣.٣٦		
٤٧	٢.٤٤			٥٢	٤.٣٤				
٥١	٤.١٨			٥٤	٢.٨٨				
٥٣	٣.٦٦								

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١

- الصورة النهائية للقائمة : **ملحق (٥)**

تتكون القائمة من (٥٤) عبارة ، موزعة على أبعاد (أساليب) خمسة للتعلم ، كما هو موضح بجدول (٢١) :

جدول (٢١)

توزيع عبارات قائمة أساليب التعلم على الأساليب الخمسة

م	العبارات المنتمية للبعد	عدد العبارات
١	١ ، ٦ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٤٠ ، ٤٣ ، ٤٧* ، ٥١ ، ٥٣*	١٤
٢	٢ ، ٧ ، ٢٠ ، ٢٩* ، ٣٧* ، ٤٤* ، ٤٨	٧
٣	٣ ، ٨ ، ١٢ ، ٢١ ، ٢٥* ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨ ، ٤١* ، ٤٥ ، ٥٢ ، ٥٤*	١٣
٤	٤ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٩* ، ٤٦ ، ٤٩*	١١
٥	٥ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٤٢ ، ٥٠	٩
	المقياس ككل	٥٤

* بنود سالبة (١٥ عبارة سلبية)

رابعاً : المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية :

١- للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام معاملات الارتباط ، وتم حساب معامل التحديد ***Coefficient of Determination*** ومعامل الاغتراب ، وذلك بغرض التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم (كمتغيرات مستقلة) الإنجاز الأكاديمي (كمتغير تابع) وكذلك بهدف الكشف عن التباين المشترك المتغيرات المستقلة والمتغير التابع ، وللكشف عن مدى اغتراب المتغيرات المستقلة عن المتغير التابع .

٢- للتحقق من مدى صحة الفرض الثانى تم استخدام استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (**MANOVA**) ذي التصميم العاملى (٢ *X* ٢) للمتوسطات غير الموزنة ، وذلك بغرض التعرف على تأثير النوع (ذكور/

إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي / أدبي) والتفاعل الثنائى بينهما على متغيرات الدراسة الحالية .

٣- للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي ***Multiple Regression Analysis*** باستخدام طريقة ***Enter*** للتعرف على أهمية متغيرات الدراسة فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وما يضاف للتباين المفسر عند إضافة متغيرات أساليب التفكير للمتغيرات السابقة وما يضاف للتباين المفسر عندما تضاف توجهات أهداف الإنجاز للمتغيرات السابقة وما يضاف للتباين المفسر عندما تضاف أساليب التعلم للمتغيرات السابقة حتى يمكن التوصل لفهم أكثر عمقاً لتأثير وأهمية هذه المتغيرات السابقة بالنسبة للإنجاز الأكاديمي .

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين درجات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا عينة الدراسة ودرجاتهم فى كل من : أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة ودرجاتهم فى المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير ، توجهات أهداف الإنجاز ، تفضيلات أساليب التعلم) ، وتم حساب معامل التحديد ، ومعامل الاغتراب وذلك بغرض الكشف عن التباين المشترك بين المتغير التابع (الإنجاز الأكاديمي) والمتغيرات المستقلة ، وللكشف عن مدى اغتراب المتغير التابع عن المتغيرات المستقلة ، وذلك كما هو موضح فى جدول (٢٢) .

جدول (٢٢)

قيم معاملات الارتباط والتحديد والاغتراب بين الإنجاز الأكاديمي (المتغير التابع) والمتغيرات المستقلة (أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم) لدى الطلاب عينة الدراسة (٢٩٦ طالباً وطالبة)

المتغير التابع / المتغيرات المستقلة	الإنجاز الأكاديمي			
	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	معامل الاغتراب
أسلوب التفكير التشريعي	-٠.١٥٠	٠.٠١	٠.٠٢٣	٠.٩٧٧
أسلوب التفكير التنفيذي	٠.٦٣٩	٠.٠١	٠.٤٠٨	٠.٥٩٢
أسلوب التفكير الحكمي	٠.٥٨٩	٠.٠١	٠.٣٤٧	٠.٦٥٣
أسلوب التفكير العالمي	-٠.٠١٦	غير دال	٠.٠٠٣	٠.٩٩٧
أسلوب التفكير المحلي	٠.٥١١	٠.٠١	٠.٢٦١	٠.٧٣٩
أسلوب التفكير المتحرر	-٠.١٣٣	٠.٠٥	٠.٠١٨	٠.٩٨٢
أسلوب التفكير المحافظ	٠.٤٣٢	٠.٠١	٠.١٨٧	٠.٨١٣
أسلوب التفكير الهرمي	٠.٤٨٩	٠.٠١	٠.٢٣٩	٠.٧٦١
أسلوب التفكير الملكي	٠.٤٠٧	٠.٠١	٠.١٦٦	٠.٨٣٤
أسلوب التفكير الأقلي	٠.٠٣١	غير دال	٠.٠٠٩	٠.٩٩١
أسلوب التفكير الفوضوي	-٠.٠٢٦	غير دال	٠.٠٠٧	٠.٩٩٣
أسلوب التفكير الداخلي	٠.٣٧٠	٠.٠١	٠.١٣٧	٠.٨٦٣
أسلوب التفكير الخارجي	٠.٢٧٦	٠.٠١	٠.٧٦	٠.٩٢٤
أهداف إتقان – إقدام	٠.٧٨٦	٠.٠١	٠.٦١٨	٠.٣٨٢
أهداف إتقان – إحجام	٠.٥١٨	٠.٠١	٠.٢٦٨	٠.٧٣٢
أهداف أداء – إقدام	٠.٣٢٢	٠.٠١	٠.١٠٤	٠.٨٩٦
أهداف أداء – إحجام	-٠.١٥٦	٠.٠١	٠.٠٢٤	٠.٩٧٦
أسلوب التعلم بالاكتشاف	٠.٤٩٣	٠.٠١	٠.٢٤٣	٠.٧٥٧
أسلوب التعلم التعاوني	٠.٥٧١	٠.٠١	٠.٣٢٦	٠.٦٧٤
أسلوب التعلم التجريبي	٠.٢٣٥	٠.٠١	٠.٠٥٥	٠.٩٤٥
أسلوب التعلم البنائي	٠.٤٢٥	٠.٠١	٠.١٨١	٠.٨١٩
أسلوب التعلم بالملاحظة	٠.٢٨٢	٠.٠١	٠.٠٧٩	٠.٩٢١

يتضح من الجدول (٢٢) ما يأتي :

* بالنسبة لأساليب التفكير :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين أسلوب التفكير التشريعى والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠.٠٢٣ تقريباً ، وهذا يدل على أن ٢.٣% من التباين فى درجات المتغير التابع (الإنجاز الأكاديمي) تعزى إلى التباين فى درجات المتغير المستقبل أسلوب التفكير التشريعى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها (معامل الاغتراب) مساوية ٩٨% وهذا يوضح صغر حجم التباين الممكن تفسيره بين المتغيرين ، وبذلك يمكن القول بأنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ضعيفة بين أسلوب التفكير التشريعى والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية .

٢- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين أسلوب التفكير التنفيذى والإنجاز الأكاديمى ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠.٤٠٨ ، وهذا يدل على أن ٤١% من التباين فى درجات الإنجاز الأكاديمي تعزى إلى التباين فى درجات أسلوب التفكير التنفيذى ، بينما كانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها (معامل الاغتراب) مساوية ٥٩% .

٣- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين أسلوب التفكير الحكمى والإنجاز الأكاديمى ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠.٣٤٧ وكان معامل الاغتراب مساوياً ٠.٦٥٣ .

٤- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمى وأساليب التفكير (العالمى ، الأقلى ، الفوضوى) ، وكانت قيم معاملات التحديد منخفضة جداً وهذا يدل على انخفاض نسبة التباين بين المتغير التابع (الإنجاز الأكاديمي) والمتغيرات المستقلة أساليب التفكير (العالمى ، الأقلى ، الفوضوى) .

٥- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين أسلوب التفكير لمحلى والإنجاز الأكاديمي ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠.٢٦١ تقريباً ، ومعامل الاغتراب مساوياً ٠.٧٣٩ تقريباً .

٦- توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين أسلوب التفكير المتحرر

والإنجاز الأكاديمى ، وكان معامل التحديد صغير جداً ومساوياً ٠.٠١٨ تقريباً ، بينما كان معامل الاغتراب مساوياً ٠.٩٨٢ تقريباً .

٧- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين أساليب التفكير (المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الداخلى ، الخارجى) والإنجاز الأكاديمى وكانت معاملات التحديد على الترتيب (٠.١٨٧ ، ٠.٢٣٩ ، ٠.١٦٦ ، ٠.١٣٧ ، ٠.٠٧٦) وكانت معاملات الاغتراب على الترتيب (٠.٨١٣ ، ٠.٧٦١ ، ٠.٨٣٤ ، ٠.٨٦٣ ، ٠.٩٢٤) .

*** بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز :**

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الإنجاز الأكاديمي وتوجهات أهداف (إتقان – إقدام ، إتقان – إحجام ، أداء – إقدام) وكانت معاملات التحديد على الترتيب (٠.٦١٨ ، ٠.٢٦٨ ، ٠.١٠٤ ، ٠.٠٢٤) ، بينما كانت معاملات الاغتراب على الترتيب (٠.٣٨٢ ، ٠.٧٣٢ ، ٠.٨٩٦ ، ٠.٩٧٦) .

٢- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ عند مستوى ٠.٠١ بين الإنجاز الأكاديمى وأهداف أداء – إحجام ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠.٠٢٤ وهذا يدل على أن ٢% من نسبة التباين فى درجات الإنجاز الأكاديمى (المتغير التابع) ترجع إلى التباين فى درجات أهداف الأداء – الإحجام (المتغير المستقل) .

*** بالنسبة لأساليب التعلم :**

توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الإنجاز الأكاديمى (المتغير التابع) وأساليب التعلم (بالاكتشاف ، التعاونى ، التجريبى ، البنائى ، بالملاحظة) كمتغيرات مستقلة ، وكانت معاملات التحديد على الترتيب (٠.٢٤٣ ، ٠.٣٢٦ ، ٠.٥٥ ، ٠.١٨١ ، ٠.٧٩) ، بينما كانت معاملات الاغتراب (نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها) على الترتيب (٠.٧٥٧ ، ٠.٦٧٤ ، ٠.٩٤٥ ، ٠.٨١٩ ، ٠.٩٢١) .

تفسير نتائج الفرض الأول :

*** بالنسبة لطبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمى :**

وجدت علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمى وأساليب التفكير ، من حيث أن الطرق والأساليب التى يتبعها الطلاب فى التفكير والتى تتميز

بالتخطيط لحل المشكلات وإتباع القواعد الموضوعية والاندفاعية نحو تحقيق أهداف موضوعيه مسبقاً وتجنبهم المواقف الغامضة فى التعلم (كل ذلك) ساعدهم على تحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع بين أقرانهم من الطلاب الذين لا يستخدمون هذه الأساليب والطرق . وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (أمنية إبراهيم شلبى ، ٢٠٠٢ ؛ حسين حسن طاحون ، ٢٠٠٣ ؛ اعتدال عباس حسانين ، ٢٠٠٤) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمى . بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ***Zhang, 2006b*** ***(Zhang, 2004e, 2004c)*** والتى توصلت إلى أنه بصفة عامة لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمى ، وربما يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة أو بيئة الأدوات المستخدمة أو البيئة التى تم تطبيق البحث بها .

*** بالنسبة لطبيعة العلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمى :**

وجدت علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمى ، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أساليب التعلم التى يستخدمها الطلاب تساعدهم فى التركيز على معالجة وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة ، كما أن هذه الأساليب مؤثرة فى المواقف التعليمية داخل قاعات التدريس بالكليات لأنها تدفع الطلاب إلى التفاعل مع الأقران والمحاضرين والإنجاز جيداً فى المقرر الدراسي وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة ***(Rayneri et al., 2006)*** ودراسة ***(Wang et al., 2006)*** ودراسة ***(Chiou, 2008)*** والتى توصلت إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمى .

*** بالنسبة لطبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز الأكاديمى :**

وجدت علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين توجهات أهداف الإنجاز (إتقان – إقدام ، إتقان – إحجام ، أداء – إقدام) والإنجاز الأكاديمى ، بينما وجدت علاقات سالبة دالة إحصائياً بين أهداف الأداء – الإحجام والإنجاز الأكاديمى ، وربما ترجع النتائج السابقة إلى الأهداف الثلاثة الأولى تعتمد على تركيز الطلاب على الإتقان والفهم والتعلم وتطوير الكفاءة وتجنب الفهم الخاطئ ، واستخدام المعايير فى التعرف على مدى التحسن فى الذات والفهم العميق

للمادة الدراسية ، وكذلك التركيز على التفوق على الآخرين فى التعلم والحصول على أعلى الدرجات ، وكل هذه الأهداف بالضرورة تؤدى إلى تحقيق الإنجاز الأكاديمى المرتفع والمرغوب ، بينما أهداف الأداء – الإحجام تركز على تجنب الدونية أو النظرة بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين ، أى أن الطالب الذين يستخدم هذه الأهداف ينصب معظم اهتمامه على مجرد النجاح فقط داخل الكلية وتجنب الفشل أو الرسوب ، وهذه الأهداف تؤدى إلى انخفاض الإنجاز الأكاديمى لديه . وهذه النتائج السابقة تتفق مع نتائج دراسة (*Spinath& Stiensmeier-* ؛ *Al-EMDi, 2001* ؛ *Sins et al., 2008* ؛ *Sideridis, 2006a* ؛ *Bong, 2004* ؛ *Finney et al., 2004* ؛ *Pelster, 2003*) فى وجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائياً بين توجهات أهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب .

وبذلك لا تتحقق صحة الفرض الأول ، حيث أنه " وجدت علاقات ارتباطيه دالة إحصائياً بين كل من الإنجاز الأكاديمى (كمتغير تابع) وأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم (كمتغيرات مستقلة) .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه :

" لا يوجد تأثير للنوع (ذكور /إناث) والتخصص الدراسى (علمى / أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملى (٢ *X* ٢) (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال أحمد مختار صادق ،١٩٩١، ص٥٠٣ ؛ رجاء محمود أبو علام ، ٢٠٠٣ ، ص٢٠٩) وذلك بغرض دراسة تأثير كل من النوع والتخصص الدراسي والتفاعلات الثنائية بينهما على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وتفضيلات أساليب التعلم عند عزل أثر الانجاز الاكاديمى ، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية *SPSS 16.00* ، كما تم حساب حجم التأثير للكشف عن تأثير النوع والتخصص على متغيرات الدراسة الحالية ، وتم حساب المتوسطات الحسابية لخلايا مجموعات الدراسة المختلفة (ملحق ٦) ، كما يوضح الجدولان رقما (٢٣)، (٢٤) نتائج الفرض الثاني ، حيث يتضح من الجدول

رقم (٢٣) أن الاختبارات الأربعة دالة إحصائيا في جميع الحالات النوع ، التخصص ، والتفاعل الثنائي للنوع والتخصص الدراسي ، أما الجدول رقم (٢٤) فيوضح نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة .

جدول (٢٣)

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير النوع والتخصص الدراسي على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وتفضيلات أساليب التعلم عند عزل أثر الانجاز الاكاديمى (ن = ٢٩٦)

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	ف "F"	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
(أ) النوع	بيلاى Pillai	٠,١٠٦	١,٤٦٢	٢٢	٢٧١	غيردالة
	ويلكس Wilks	٠,٨٩٤	١,٤٦٢	٢٢	٢٧١	غيردالة
	هوتلنج Hotelling	٠,١١٩	١,٤٦٢	٢٢	٢٧١	غيردالة
	روى Roy	٠,١١٩	١,٤٦٢	٢٢	٢٧١	غيردالة
(ب) التخصص	بيلاى Pillai	٠,١١٠	١,٥٠١	٢٢	٢٧١	غيردالة
	ويلكس Wilks	٠,٨٩٠	١,٥٠١	٢٢	٢٧١	غيردالة
	هوتلنج Hotelling	٠,١٢٤	١,٥٠١	٢٢	٢٧١	غيردالة
	روى Roy	٠,١٢٤	١,٥٠١	٢٢	٢٧١	غيردالة
(أ) X (ب) النوع X التخصص	بيلاى Pillai	٠,١٠٩	١,٥٠٤	٢٢	٢٧١	غيردالة
	ويلكس Wilks	٠,٨٩١	١,٥٠٤	٢٢	٢٧١	غيردالة
	هوتلنج Hotelling	٠,١٢٢	١,٥٠٤	٢٢	٢٧١	غيردالة
	روى Roy	٠,١٢٢	١,٥٠٤	٢٢	٢٧١	غيردالة

ف= ١,٥٢ عند مستوى (٠,٠٥) د.ح = ٢٢

ف= ١,٧٩ عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٢٤)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملى (٢X٢) لدراسة تأثير كل من النوع والتخصص الدراسي والتفاعلات الثنائية بينهما على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وتفضيلات أساليب التعلم عند عزل أثر الانجاز الاكاديمى (ن = ٢٩٦) .

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	حجم التأثير
(أ) النوع	أسلوب التفكير التشريعي	١١.٨٩٩	١	١١.٨٩٩	٠.٤٩٩	غير دالة	٠.٠٠٢
	أسلوب التفكير التنفيذي	٠.٢٢٧	١	٠.٢٢٧	٠.٠١٥	غير دالة	٠.٠٠٠
	أسلوب التفكير الحكمي	٤.٥١٩	١	٤.٥١٩	٠.٢٥٩	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التفكير العالمي	٠.٤٠	١	٠.٤٠	٠.٠١٢	غير دالة	٠.٠٠٠
	أسلوب التفكير المحلى	٢٠.٦٥٨	١	٢٠.٦٥٨	١.٠٦١	غير دالة	٠.٠٠٤
	أسلوب التفكير المتحرر	٢٨.٩٦٥	١	٢٨.٩٦٥	٠.٨٦٥	غير دالة	٠.٠٠٣
	أسلوب التفكير المحافظ	٨٣.٩٧٦	١	٨٣.٩٧٦	٣.٦٤١	غير دالة	٠.٠١٢
	أسلوب التفكير الهرمي	٣٠.٠٢٨	١	٣٠.٠٢٨	١.٤٩٣	غير دالة	٠.٠٠٥
	أسلوب التفكير الملكي	١٠٦.٤٢	١	١٠٦.٤٢	٤.٣٨	٠,٠٥	٠.٠١٥
	أسلوب التفكير الاقلى	١٦.٦٨٣	١	١٦.٦٨٣	٠.٥٣٥	غير دالة	٠.٠٠٢
	أسلوب التفكير الفوضوي	٣٥.٣٩٢	١	٣٥.٣٩٢	١.٢٣٥	غير دالة	٠.٠٠٤
	أسلوب التفكير الداخلي	١٦٢.٢٥٣	١	١٦٢.٢٥٣	٦.٢٧٩	٠,٠٥	٠.٠٢١
	أسلوب التفكير الخارجي	٢٨٦.١٧٦	١	٢٨٦.١٧٦	٩.٩٠٥	٠,٠١	٠.٠٣٣
	أهداف إتقان – إقدام	٦.٧٧٦	١	٦.٧٧٦	٠.٥٧٨	غير دالة	٠.٠٠٢
	أهداف إتقان – إحجام	٣٩.٧٤٨	١	٣٩.٧٤٨	١.٩٧٧	غير دالة	٠.٠٠٧
	أهداف أداء – إقدام	٢١٤.٩٨٤	١	٢١٤.٩٨٤	٧.٩٤٨	٠,٠١	٠.٠٣٠
	أهداف أداء – إحجام	١١.٨٩٩	١	١١.٨٩٩	٠.٤٩٩	غير دالة	٠.٠٠٢
	أسلوب التعلم بالاكتشاف	٤١.١٤٧	١	٤١.١٤٧	١.٨٨٣	غير دالة	٠.٠٠٦
	أسلوب التعلم التعاوني	١٢.٢٥٢	١	١٢.٢٥٢	٠.٧١٠	غير دالة	٠.٠٠٢
	أسلوب التعلم التجريبى	٤٥.١١٦	١	٤٥.١١٦	٣.٥٥٠	غير دالة	٠.٠١٢
	أسلوب التعلم البنائي	٩٥.٤٢٧	١	٩٥.٤٢٧	٤.١١٣	٠,٠٥	٠.٠١٤
	أسلوب التعلم بالملاحظة	٦.٢٣٣	١	٦.٢٣٣	٠.٨٩٦	غير دالة	٠.٠٠٣
(ب)	أسلوب التفكير التشريعي	١٢.٣٧٤٣	١	١٢٣.٧٤٣	٥.١٨٤	٠,٠٥	٠.٠٢٠

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	حجم التأثير
	أسلوب التفكير التنفيذي	٢.٣٤٧	١	٢.٣٤٧	٠.١٥٦	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التفكير الحكمي	١٠.١٢٢	١	١٠.١٢٢	٠.٥٨٠	غير دالة	٠.٠٠٢
	أسلوب التفكير العلمي	١.١٤٣	١	١.١٤٣	٠.٠٣	غير دالة	٠.٠٠٠
	أسلوب التفكير المحلي	٣١.٣٧٠	١	٣١.٣٧٠	١.٦١٢	غير دالة	٠.٠٠٥
	أسلوب التفكير المتحرر	١٠.٣٤٣	١	١٠.٣٤٣	٠.٣٠٩	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التفكير المحافظ	١٠٤.٤٤٢	١	١٠٤.٤٤٢	٤.٥٢٨	٠,٠٥	٠.٠١٥
	أسلوب التفكير الهرمي	٤٢.١٥	١	٤٢.١٥	٢.١٢٤	غير دالة	٠.٠٠٧
	أسلوب التفكير الملكي	١٢٩.٣٦	١	١٢٩.٣٦	٥.٣٣١	٠,٠٥	٠.٠١٨
	أسلوب التفكير الاقلي	٥.٥٢٨	١	٥.٥٢٨	١٠.١٧٧	٠,٠١	٠.٠٠١
	أسلوب التفكير الفوضوي	٦.٥٨٨	١	٦.٥٨٨	٠.٢٣٠	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التفكير الداخلي	١٩٠.٢٦٧	١	١٩٠.٢٦٧	٧.٣٦٤	٠,٠١	٠.٠٣٠
	أسلوب التفكير الخارجي	٣٢٣.٠١٥	١	٣٢٣.٠١٥	١١.١٨٠	٠,٠١	٠.٠٤٠
	أهداف إتقان – إقدام	٢.٣٩٤	١	٢.٣٩٤	٠.٢٠٤	غير دالة	٠.٠٠١
	أهداف إتقان – إحجام	٥٤.١٧٦	١	٥٤.١٧٦	٢.٦٩٤	غير دالة	٠.٠٠٩
	أهداف أداء – إقدام	٢٤٧.٠٦٢	١	٢٤٧.٠٦٢	٩.١٣٤	٠,٠١	٠.٠٣٠
	أهداف أداء – إحجام	٢٣.٧٤٣	١	٢٣.٧٤٣	٠.٩٩٥	غير دالة	٠.٠٠٤
	أسلوب التعلم بالإكتشاف	٥٥.٨٠٧	١	٥٥.٨٠٧	٢.٥٥٣	غير دالة	٠.٠٠٩
	أسلوب التعلم التعاوني	٢٠.٧٥٩	١	٢٠.٧٥٩	١.٢٠٣	غير دالة	٠.٠٠٤
	أسلوب التعلم التجريبي	١٥.٣٢٧	١	١٥.٣٢٧	١.٢٠٦	غير دالة	٠.٠٠٤
	أسلوب التعلم البنائي	١١٧.١٧٠	١	١١٧.١٧٠	٥,٠٥٠	٠,٠٥	٠.٠١٧
	أسلوب التعلم بالملاحظة	٢١.١٠٧	١	٢١.١٠٧	٣.٠٣٦	غير دالة	٠.٠١٠
(أ) X (ب) النوع X التخصص	أسلوب التفكير التشريعي	٣.٧٧٦	١	٣.٧٧٦	٠.١٥٨	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التفكير التنفيذي	٤٠.٥٣٢	١	٤٠.٥٣٢	٢.٦٩٠	غير دالة	٠.٠٠٩
	أسلوب التفكير الحكمي	٦٤.٢٥٧	١	٦٤.٢٥٧	٣.٦٨٢	غير دالة	٠.٠١٢

الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	حجم التأثير
	أسلوب التفكير العالمي	١٦٥.٥٨٨	١	١٦٥.٥٨٨	٤.٣٥٩	٠,٠٥	٠.٠١٥
	أسلوب التفكير المحلى	١٠٨.٨٩٧	١	١٠٨.٨٩٧	٥.٥٩٥	٠,٠٥	٠.٠٢٠
	أسلوب التفكير المتحرر	٤.٣٢١	١	٤.٣٢١	٠.١٢٩	غير دالة	٠.٠٠٠
	أسلوب التفكير المحافظ	٢٢٦.٦٢٧	١	٢٢٦.٦٢٧	٩.٨٢٥	٠,٠١	٠.٣٣
	أسلوب التفكير الهرمي	١٢٩.٢٨٠	١	١٢٩.٢٨٠	٦.٤٢٨	٠,٠٥	٠.٠٢٢
	أسلوب التفكير الملكي	٢٦٢.٢٦	١	٢٦٢.٢٦	١٠.٨٢٥	٠,٠١	٠.٠٤٠
	أسلوب التفكير الاقلى	٧٨.٢٢	١	٧٨.٢٢	٢.٥٠٦	غير دالة	٠.٠٠٩
	أسلوب التفكير الفوضوي	١٤.٨٠٣	١	١٤.٨٠٣	٠.٥١٧	غير دالة	٠.٠٠٢
	أسلوب التفكير الداخلي	٣٤٧.٠٠٩	١	٣٤٧.٠٠٩	١٣.٤٣٠	٠,٠١	٠.٠٤٤
	أسلوب التفكير الخارجي	٥٢٠.١٦٢	١	٥٢٠.١٦٢	١٨.٠٠٤	٠,٠١	٠.٠٦٠
	أهداف إتقان – إقدام	١٠.٨٠٦	١	١٠.٨٠٦	٠.٩٢٢	غير دالة	٠.٠٠٣
	أهداف إتقان – إحجام	١٤٨.٧١٦	١	١٤٨.٧١٦	٧.٣٩٦	٠,٠١	٠.٠٣٠
	أهداف أداء – إقدام	٤٢٢.٤١٢	١	٤٢٢.٤١٢	١٥.٦١٦	٠,٠١	٠.٠٥١
	أهداف أداء – إحجام	٣.٧٧٦	١	٣.٧٧٦	٠.١٥٨	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التعلم بالاكتشاف	١٥١.٤١٠	١	١٥١.٤١٠	٦.٩٢٨	٠,٠١	٠.٠٢٣
	أسلوب التعلم التعاوني	٨٨.١٨٤	١	٨٨.١٨٤	٥.١١١	٠,٠٥	٠.٠٢٠
	أسلوب التعلم التجريبي	١.٩٧٦	١	١.٩٧٦	٠.١٥٥	غير دالة	٠.٠٠١
	أسلوب التعلم البنائي	٢٤٥.٢٠٣	١	٢٤٥.٢٠٣	١٠.٥٦٩	٠,٠١	٠.٠٤٠
	أسلوب التعلم بالملاحظة	٨.٢٢٣	١	٨.٢٢٣	١.١٨٣	غير دالة	٠.٠٠٤

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	حجم التأثير
الخطأ	أسلوب التفكير التشريعي	٦٩٦٩.٧٦٣	٢٩٢	٢٣.٨٦٩			
	أسلوب التفكير التنفيذي	٤٣.٩٩.٦٠٨	٢٩٢	١٥.٠٦٧			
	أسلوب التفكير الحكمي	٥.٩٥.٧٦٢	٢٩٢	١٧.٤٥١			
	أسلوب التفكير العالمي	١١.٩٢.٢٢٣	٢٩٢	٣٧.٩٨٧			
	أسلوب التفكير المحلي	٥٦٨٣.٧١٠	٢٩٢	١٩.٤٦٥			
	أسلوب التفكير المتحرر	٩٧٧٥.٢٠٣	٢٩٢	٣٣.٤٧٧			
	أسلوب التفكير المحافظ	٦٧٣٥.٤٠٢	٢٩٢	٢٣.٠٦٦			
	أسلوب التفكير الهرمي	٥٨٧٢.٤٤١	٢٩٢	٢٠.١١١			
	أسلوب التفكير الملكي	٧٠٨.٠٥٦	٢٩٢	٢٤.٢١			
	أسلوب التفكير الاقلي	٩١١١.٦٣	٢٩٢	٣١.٢٠٤			
	أسلوب التفكير الفوضوي	٨٣٦٧.٩٢٠	٢٩٢	٢٨.٦٥٧			
	أسلوب التفكير الداخلي	٧٥٤٤.٩٠٣	٢٩٢	٢٥.٨٣٩			
	أسلوب التفكير الخارجي	٨٤٣٦.٤٤١	٢٩٢	٢٨.٨٩٢			
	أهداف إتقان – إقدام	٣٤٢١.٧١٠	٢٩٢	١١.٧١٨			
	أهداف إتقان – إحجام	٥٨٧١.٤٠٣	٢٩٢	٢٠.١٠٨			
	أهداف أداء – إقدام	٧٨٩٨.٣٧٧	٢٩٢	٢٧.٠٤٩			
	أهداف أداء – إحجام	٦٩٦٩.٧٦٣	٢٩٢	٢٣.٨٦٩			
	أسلوب التعلم بالاكتشاف	٦٣٨١.٧٦٢	٢٩٢	٢١.٨٥٥			
	أسلوب التعلم التعاوني	٥.٣٨.٥٩٥	٢٩٢	١٧.٢٥٥			
	اسلوب التعلم التجريبي	٣٧١٠.٦٦٠	٢٩٢	١٢.٧٠٨			
	اسلوب التعلم البنائي	٦.٧٧٤.٤٤١	٢٩٢	٢٣.٢٠٠			
	اسلوب التعلم بالملاحظة	٢٠٣٠.٢٧١	٢٩٢	٦.٩٥٣			

ف = ٣.٨٦* عند مستوى (٠.٠٥)

ف = ٦.٧٠** عند مستوى (٠.٠١)

د .ح = ١

من ٠.٠١ إلى أقل من ٠.٠٦ (صغير)
حجم التأثير من ٠.٠٦ إلى أقل من ٠.١٤ (متوسط)
أكبر من ٠.١٤ (كبير)

* وقد تم تحديد قيم حجم التأثير بالرجوع إلى (رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ، ص ٦٥) .

يتضح من الجدول (٢٤) أن :

١- لا توجد تأثيرات دالة لمتغير النوع على أساليب التفكير (ما عدا أسلوب التفكير الملكى ، الداخلى ، الخارجى) ، وتوجهات أهداف الإنجاز (ما عدا أهداف الأداء – الإقدام) ، وأساليب التعلم (ما عدا أسلوب التعلم البنائى) ، بينما توجد تأثيرات دالة لمتغير النوع على أسلوب التفكير الملكى لصالح الذكور ، وأسلوب التفكير الداخلى عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح الإناث ، وكان حجم التأثير للتأثيرات الدالة لمتغير النوع صغير ، وعلى أسلوب التفكير الخارجى وعند مستوى (٠.٠١) ولصالح الذكور ، وكان حجم التأثير صغير ، كما وجدت تأثيرات دالة لمتغير النوع على أهداف الأداء – الإقدام وعند مستوى (٠.٠١) ولصالح الطلاب الذكور ، وكان حجم التأثير لمتغير النوع صغير ، ووجدت تأثيرات لمتغير النوع كذلك على أسلوب التعلم البنائى ، عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح الطلاب الذكور ، وكان حجم التأثير فى حالة التأثيرات الدالة للنوع صغير .

٢- لا توجد تأثيرات دالة لمتغير التخصص الدراسى على أساليب التفكير (ما عدا أسلوب التفكير التشريعى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى ، الخارجى) ، وتوجهات أهداف الإنجاز (ما عدا أهداف الأداء – الإقدام) ، وأساليب التعلم (ما عدا أسلوب التعلم البنائى) ، بينما توجد تأثيرات دالة لمتغير التخصص الدراسى على أساليب التفكير (التشريعى ، المحافظ ، الملكى) وعند مستوى (٠.٠٥) ولصالح التخصص الأدبى ، وكان حجم التأثير صغير ، وعلى أسلوب التفكير (الداخلى ، الخارجى) وعند مستوى (٠.٠١) ولصالح التخصص الأدبى وكان حجم التأثير صغير ، كما وجدت تأثيرات لمتغير التخصص الدراسى على أهداف الأداء – الإقدام ، وذلك عند مستوى (٠.٠١) لصالح التخصص الأدبى ، وعلى أسلوب التفكير الخارجى لصالح أصحاب التخصص العلمى ، وكان حجم التأثير صغير ، كما وجدت تأثيرات لمتغير التخصص الدراسى على

أسلوب التعلم البنائى ، وعند مستوى (٠.٠٥) لصالح طلاب التخصص الأدبى ، وكان حجم التأثير صغير .

٣- لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) والتخصص الدراسى (أدبى ، علمى) على أساليب التفكير (ما عدا أسلوب التفكير العالمى ، المحلى ، المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الداخلى ، الخارجى) ، وتوجهات أهداف الإنجاز (ما عدا أهداف الإتقان – الإحجام ، أهداف الأداء – الإقدام) ، وأساليب التعلم (ما عدا أسلوب التعلم بالاكتشاف ، التعاونى ، البنائى) ، بينما توجد تأثيرات دالة للتفاعل بين النوع (ذكور ، وإناث) والتخصص الدراسى (أدبى ، علمى) على أساليب التفكير (العالمى ، المحلى ، المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الداخلى ، الخارجى) وعند مستوى (٠.٠٥ ، ٠.٠٥ ، ٠.٠١ ، ٠.٠٥ ، ٠.٠١ ، ٠.٠١ ، ٠.٠١) على الترتيب ، وكان حجم التأثير صغير لجميع أساليب التفكير السابقة (ما عدا أسلوب التفكير الخارجى) فكان حجم التأثير لتفاعل النوع والتخصص الدراسى متوسط ، كما توجد تأثيرات للتفاعل على توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان – الإحجام ، أهداف الأداء – الإقدام) وعند مستوى (٠.٠١) وكان حجم التأثير صغير ، كما وجدت تأثيرات للتفاعل بين متغير النوع والتخصص الدراسى على أساليب التعلم (بالاكتشاف ، التعاونى ، البنائى) وعند مستوى (٠.٠١ ، ٠.٠٥ ، ٠.٠١) على الترتيب ، وكان حجم التأثير صغير .

ويمكن تفسير التأثيرات الدالة للنوع ، ووجود فروق لصالح الطلاب الذكور فى متغيرات أساليب التفكير (الملكى ، الخارجى) ، ووجود فروق لصالح الإناث فى أسلوب التفكير الداخلى ، وأهداف الأداء – الإقدام ، وأسلوب التعلم البنائى فى ضوء أن الطلاب الذكور جاسمون فى قدراتهم وغير مترددين ومندفعون نحو هدف واحد (الأسلوب الملكى فى التفكير) ، كما أنهم يميلون إلى العمل مع الآخرين ولديهم حس وإدراك اجتماعى أكثر من الإناث ، ومنفتحون على الأفراد فى حل المشكلات التى تقابلهم (أسلوب التفكير الخارجى) ، بينما الإناث يميلون إلى الانطواء على النفس عند مواجهتهم للمشكلات (الأسلوب الداخلى) . كما أن الطلاب الذكور يحاولون دائماً إظهار قدرتهم على التفوق على الآخرين ويفضلون دائماً المنافسة فى العملية التعليمية ، وربما هذا يرجع إلى طبيعة المرحلة التى يمر بها الطلاب داخل الجامعة (مرحلة المراهقة) وهذا كله يتفق مع أهداف

الأداء – الإقدام ، كما أن الطلاب الذكور أكثر نشاطاً فى عملية التعلم والبحث عن المعلومات بالمكتبات والإنترنت بدلاً من التلقى فقط ، كما أنهم لديهم القدرة فى البحث عن البدائل للمشكلات (أسلوب التعلم البنائى) وهذه النتائج السابقة تتفق مع نتائج دراسات (محمود رامز حسين ،٢٠٠٦، رشا مصطفى الطواشيلى ، ٢٠٠٨ ؛ أسامة محمدعبد المجيد ، ٢٠٠٨ ؛ أمينة إبراهيم شلبى ، ٢٠٠٢ ؛ *Logan& Thomas,2002 ; Williams et al.2004 ; Zhang, 2004a* ؛ *Malmberg, 2006* ؛ *Mitchell& Nyland, 2005;*) فى وجود تأثير للنوع على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وأساليب التعلم .

كما يمكن تفسير التأثيرات الدالة للتخصص الدراسى ، ووجود فروق لصالح الطلاب بالتخصصات الأدبية فى متغيرات أساليب التفكير (التشريعى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) ، ولصالح التخصصات العلمية فى أسلوب التفكير الخارجى ، وفى أهداف الأداء – الإقدام وأسلوب التعلم البنائى لصالح التخصصات الأدبية ، فى ضوء أن طبيعة هذه التخصصات تركز على الجانب النظرى فى عملية التعلم ، وبحيث تكون مواقف التعلم منظمة بصورة سابقة على هيئة قضايا نظرية ، وكذلك الطلاب أصحاب أساليب التفكير المحافظ يتصفون بالتقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة مسبقاً ولا يفضلون الابتكار أو التجديد ، وأن الطلاب ذوى التخصصات الأدبية يركزون فى تعلمهم على محاولة الحصول على درجات عالية والظهور أفضل من الآخرين بغض النظر عن الإتقان فى عملية التعلم (أهداف الأداء – الإقدام) . بينما الطلاب أصحاب التخصصات العلمية يبذلون جهداً أكبر فى التعلم والإلمام بالمواد الدراسية وذلك من خلال توجههم نحو الآخرين والبحث عن المشكلات التى تكفل لهم العمل مع الآخرين (أسلوب التفكير الخارجى) . وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات (*Zhag,2005a* ؛ إلهام إبراهيم وقاد ، ٢٠٠٩ ؛ *Genovese, 2006* ؛ عادل أحمد حسين ، ٢٠٠٥ ؛ نصرة محمد جلجل ، ٢٠٠٨ ؛ نجدى ونيس حبشى ، ٢٠٠٥ ؛ *Braten& Stroms, 2004* ؛ *Botsas& Padeliadu, 2003* ؛ *Chen& Shen, 2004* ؛ *Standage& Treasure, 2002*) فى وجود تأثير للتخصص الدراسى على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم .

وللكشف عن اتجاه الفروق فى هذه التفاعلات تم حساب **اختبار شيفية** ***Scheffe*** وذلك كما ذكرها (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال أحمد مختار صادق ،١٩٩١، ص٥٣١) ، والملحق (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب فى بعض

أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم فى ضوء النوع والتخصص الدراسي ، وكانت نتائج اتجاهات الفروق باستخدام اختبار شيفية كالتالي :

١. أكثر الفروق دلالة هو الفرق بين مجموعة ذكور أدبي وكل من : مجموعة ذكور علمي ، ومجموعة إناث أدبي ، ومجموعة إناث علمي في أساليب التفكير (المحافظ ، الملكي ، الداخلي ، الخارجي) ، وفى أهداف أداء . إقدام لصالح مجموعة ذكور أدبى ، والفرق بين مجموعة ذكور أدبي ومجموعة ذكور علمي فى اسلوبى التعلم (بالاكتشاف ، التعاوني) لصالح مجموعة ذكور أدبي .

٢. ووجد أن أكثر الفروق دلالة بين مجموعة ذكور أدبي وكل من : مجموعة ذكور علمى ومجموعة إناث علمى فى أسلوب التعلم البنائي لصالح مجموعة ذكور أدبى .

٣. كما وجد ان أكثر الفروق دلالة هو الفرق بين إناث أدبى وكل من : مجموعة إناث علمى فى (أسلوب التفكير العالمي) ، ومجموعة ذكور علمى فى (أسلوب التفكير الخارجى) لصالح مجموعة إناث علمى فى الحالتين ، فى حين لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع والتخصص الدراسى على باقى متغيرات الدراسة الحالية(أساليب التفكير ، توجهات أهداف الانجاز ، وتفضيلات أساليب التعلم).

من خلال العرض السابق نتائج الدراسة الحالية يتحقق صحة الفرض الثانى و " بصفة عامة " [لا يوجد تأثير للنوع (ذكور / إناث) والتخصص الدراسى (علمى / أدبى) والتفاعلات المشتركة بنمهما على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية] .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (فوقية عبد الفتاح ، ٢٠٠٧ ؛ *Zhang&Higgins ,2008* ؛ *Zhang, 2008a; 2004a; 2002c* ؛ *Genovese,2005* ؛ *Amadi-* ؛ *O'Hara & Sternberg,2001* ؛ *Aarnio&Lindeman ,2005* *Zweig & Webster,* ؛*Balkis& Isiker,2005* ؛*Lo& Shu, 2005* ؛ *Echendu,2007* ، *Kumar & Jagacinski, 2006* ؛ *Clarke et al., 2006* ؛ *Karns, 2006* ؛ *2004* *Tan &Hall,* ؛ *Durik & Harackiewicz, 2003* ؛ *Tuominen Soini et al., 2008*

Sideridis, 2006b ؛ *2005*) فى عدم وجود تأثير للنوع والتخصص الدراسي والتفاعلات الثنائية بينها على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (نجدى ونيس حبشي ، ٢٠٠٥) والتى توصلت إلى وجود تأثير للتخصص الدراسى على توجهات أهداف الإنجاز عند مستوى (٠.١) فى (توجه هدف الإتقان ، توجه هدف الأداء ، هدف تجنب الأداء) ولصالح التخصصات الأدبية بكلية التربية – جامعة المنيا ، وربما يرجع هذا الاختلاف لاختلاف طبيعة أدوات الدراسة والعينة التى تم تطبيق الدراسة عليها فى الدراسة الحالية .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه :

" يمكن التنبؤ بالانجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة من خلال أساليب التفكير ، توجهات أهداف الانجاز ، تفضيلات أساليب التعلم ، النوع ، والتخصص الدراسي " .

وقد تم التأكد من صحة هذا الفرض باستخدام **تحليل الانحدار المتعدد باستخدام (الأسلوب الهرمي)** ، لأن الهدف من هذا الفرض لا يقتصر علي مجرد التنبؤ بالانجاز الأكاديمي فقط وإنما أكثر من ذلك تمثل الهدف من هذا الفرض في التعرف علي مقدار ما يضاف للتباين المفسر في الانجاز الأكاديمي عندما يتم إضافة توجهات أهداف الانجاز لأساليب التفكير في معادلة التنبؤ بالانجاز الأكاديمي ثم التعرف علي ما يضاف للتباين المفسر في الانجاز الأكاديمي عند إضافة أساليب التعلم للتحليل حتى يتم التوصل لصورة أكثر فهماً لتأثير هذه المتغيرات ومقدار تأثيرها في الانجاز الأكاديمي .

وباستخدام هذا الأسلوب الإحصائي (تحليل الانحدار المتعدد الهرمي) تم تحليل انحدار الانجاز الأكاديمي علي متغيرات النوع والتخصص الدراسي ثم بعد ذلك تم إضافة أساليب التفكير للتحليل وبعدها تم إضافة توجهات أهداف الانجاز وفي النهاية تم إضافة أساليب التعلم ، ويتيح هذا الأسلوب الإحصائي الفرصة لمعرفة ما يضاف للتباين المفسر في الانجاز الأكاديمي في كل مرة يضاف فيها متغيرات لمعادلة التنبؤ وكذلك يوضح أهمية كل مجموعة من المتغيرات ، وكانت النتائج كما موضح بالجدول (٢٥) :

جدول (٢٥)

معاملات الانحدار المعيارية ودلالتها الإحصائية وقيم التباين المفسر والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لتحليل الانجاز الأكاديمي علي متغيرات الدراسة .

النموذج / المنبئات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
	قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المعيارية ودلالتها الإحصائية			
الثابت	١١.٩٩١	٥.٦٤٠	٤.١١٧	٢.٢٠٠
النوع	٠.٥٦٨	٠.٤٣٨	٠.٣٧١	٠.٣٩٩
التخصص الدراسي	٠.٥٢٣	٠.٣٤٠	٠.٠٧٢	٠.١٢٢
أساليب التفكير التشريعي		٠.٠٢٧	٠.١٢٤	٠.٢٣٨
أساليب التفكير التنفيذي		٠.٩٩٥**	٠.٥٨٥**	٠.٤٨٠**
أساليب التفكير الحكمي		٠.٤٨٧٩	٠.٥٥٩**	٠.٦٢٥
أساليب التفكير العالمي		٠.٠٢٥	٠.٠١٧	٠.٠١٤
أساليب التفكير المحلي		٠.٢١٨	٠.٩٢٩**	٠.٣١١
أساليب التفكير المتحرر		٠.٠٥٤	٠.٠٣٩	٠.٠٤١
أساليب التفكير المحافظ		٠.٢٣٨	١٦٨..٠	٠.٣٦٢
أساليب التفكير الهرمي		٠.١٥٠	٠.٠٣٠	٠.٢٣٩
أساليب التفكير الملكي		٠.٠٩٦	٠.٦٩١**	٠.٤٤٤**
أساليب التفكير الأقلى		٠.٠٣٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠١
أساليب التفكير الفوضوي		٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠١٠
أساليب التفكير الداخلي		٠.٠٧٩	٠.٢٥٦*	٠.٤٠٥
أساليب التفكير الخارجي		٠.٢٢٤**	٠.٤٢٣**	٠.٤١٥**
أهداف الإتقان – الإقدام			٠.٧٧٠**	٠.٦٢٢**

النموذج / المنبئات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
	قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المعيارية ودلالتها الإحصائية			
أهداف الإتقان – الإحجام			٠.٩٧٧**	٠.١٢١
أهداف الأداء – الإقدام			٠.٣٤٨	٠.٣٣٠**
أهداف الأداء – الإحجام			٠.١٥٠	٠.٢٥٨
أسلوب التعلم بالاكتشاف				٠.٣٧٦**
أسلوب التعلم التعاونى				٠.٥٥٨**
أسلوب التعلم التجريبى				٠.٠٦٩
أسلوب التعلم البنائى				٠.٧٠٢**
أسلوب التعلم بالملاحظة				٠.٠١٥
R	٠.١٧٩	٠.٧٠٤	٠.٨٥٤	٠.٨٧٢
R^2	٠.٠٣٢	٠.٤٩٦	٠.٧٢٩	٠.٧٦٠
ΔR^2	------	٠.٤٦٤	٠.٢٣٣	٠.٠٣١
النسبة الفائية	٤.٨٣٩**	١٨.٣٩٠**	٣٩.٠١٦**	٣٥.٧٢٥**
ودرجات الحرية	(٢٩٣،٢)	(٢٨٠،١٥)	(٢٧٦،١٩)	(٢٧١،٢٤)

* دالة عند مستوي (٠.٠٥) ، ** دالة عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٥) ما يلي :

بلغت نسبة التباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة والتي ترجع لتأثير أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وتفصيلات أساليب التعلم حوالي ٧٦% من التباين ، وهو ما يؤكد أهمية أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفصيلات أساليب التعلم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي للطلاب ، وقد يرجع باقي التباين (غير المفسر) إلي تأثير العديد من المتغيرات الأخرى كالمؤثرات البيئية والقدرات العقلية وبعض النواحي الوجدانية والانفعالية .

– النموذج الأول :

والذي تم فيه التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال النوع والتخصص الدراسي بلغت فيه

نسبة التباين المفسر حوالي ٣.٢% ، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) ، مما يشير إلي وجود تأثير للنوع والتخصص الدراسي علي الانجاز الأكاديمي .

- النموذج الثاني :

وهذا النموذج تم فيه إضافة أساليب التفكير الثلاثة عشر إلي النوع والتخصص الدراسي في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي ، وقد بلغت نسبة التباين المفسر في الانجاز الأكاديمي حوالي ٥٠% أي أن أساليب التفكير تضيف للتباين المفسر الراجع لتأثير النوع والتخصص الدراسي حوالي ٤٦.٨% من التباين ، (٠.٠١) وبقية (١٨.٣٩٠) ، وهذا يؤكد دلالة هذه المتغيرات في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي ، وكانت التأثيرات الدالة لأساليب التفكير (التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر ، الخارجي) ، حيث كانت قيمة (ت) لهذه المتغيرات دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥ ، ٠.٠١) ، وهي بالترتيب كالتالي (٦.٤٦٠ ، ٢.٢٦٧ ، ١.٩٩٠ ، ٣.٣٤٧) ، وعلي الرغم من إضافة باقي المتغيرات (أساليب التفكير الثلاثة عشر) في النماذج التالية إلا أن أساليب التفكير الأربعة (التنفيذية ، الحكمي ، المتحرر ، الخارجي) هي المتغيرات الوحيدة التي لها تأثيرها ذو دلالة إحصائية ، مما تعني أن هذه الأساليب قد يكون لهم تأثيرات مباشرة في الإنجاز الأكاديمي بجانب تأثيرهما غير المباشر ، بينما باقي الأساليب من الممكن أن تكون تأثيراتهم تحولت لتأثيرات غير مباشرة في الانجاز الأكاديمي بعد إضافة باقي المتغيرات للنماذج التالية .

- النموذج الثالث :

والذي تم فيه إضافة توجهات أهداف الانجاز إلي متغيرات النموذج الثاني أساليب التفكير والنوع والتخصص الدراسي – بلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي –.٧٣ % من التباين ، أي أن توجهات أهداف الإنجاز تضيف للتباين المفسر الراجع لتأثير النوع والتخصص وأساليب التفكير حوالي ٢٣% من التباين ، وكانت النسبة الفائية لتحليل الانحدار ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) وبقيمة (٣٩.٠١٣) ، وكانت التأثيرات الدالة لتوجهات أهداف الإنجاز (الإتقان – الأقدام ، الإتقان – الإحجام ، الأداء – الأقدام) حيث كانت قيمة (ت) لهذه المتغيرات دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) ، وهي كالترتيب (١٠.٥٤٩ ،٥.٦٩٥، ٣.٤٥٧) ، بينما باقي

المتغيرات (أهداف الأداء – الأحجام) فمن الممكن أن يكون لها تأثيرات غير مباشرة في الانجاز الأكاديمي بعد إضافة باقي المتغيرات .

– النموذج الرابع :

وقد تم إضافة أساليب التعلم إلي متغيرات النموذج الثالث – توجهات أهداف الانجاز وأساليب التفكير والنوع والتخصص الدراسي – وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي ٧٦% من التباين ، أي أن أساليب التعلم تضيف للتباين المفسر الراجع لتأثير النوع والتخصص وأساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز حوالي (٣%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين لانحدار ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) ، وبقيمة (٣٥.٧٢٥) ، وذلك يؤكد دلالة هذه المتغيرات في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي ، وكانت التأثيرات الدالة لأساليب التعلم (بالاكتشاف ، التعاون ، التجريبي ، البنائي) حيث كانت قيمة (ت) لهذه المتغيرات دالة إحصائيا عند مستوي (٠١ ، ٠.٠٥) وهي بالترتيب كالتالي (٢.٩٢٢ ، ٢.٤٨٠ ، ٢.٢٢٢ ، ٤.٤٢٢) ، بينما باقي المتغيرات (أسلوب التعلم بالملاحظة لم يكن له تأثير مباشر بعد إضافة المتغيرات السابقة في الانجاز الأكاديمي .

وتؤكد النتائج الحالية أن أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وأساليب التعلم لها تأثيرات كبيرة علي الانجاز الأكاديمي تتساوي مع بعض المتغيرات الأخرى التي لها تأثير علي الانجاز الأكاديمي مثل القدرات العقلية بل وقد تزيد عليها وخاصة في المرحلة الجامعية ، وأن الاختلاف بين الطلاب في الانجاز الأكاديمي في هذه المراحل ربما لا يرجع بدرجة كبيرة للقدرات العقلية . وهذه النتائج تتفق بدرجة كبيرة مع نتائج دراسة (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٧ ، ***Zweig & Fadlelmula,2010, , Webster,2004***) والتي توصلت إلي نتائج مشابهة في إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الانجاز وتوجهات التعلم وبعض المتغيرات الدافعية والمعرفية الأخرى .

ويمكن تفسير النتائج السابقة والخاصة بإمكانية التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بعض أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وأساليب التعلم من خلال أن الطرق والأساليب التي يستخدمها الطلاب في التفكير والتي تتمثل في إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق مسبقاً لحل المشكلات ، وتحديد هدف واحد يسعي الطلاب إلي تحقيقه ، والبحث عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الآخرين (أساليب التفكير) يمكنها تنمية الانجاز الأكاديمي لدي الطلاب .

كما أن الأساليب التي يستخدمها الطلاب في التعلم ويفضلونها تجعلهم أكثر مثابرة وإصرارا في تعلمهم داخل الجامعة ، وتزيد من دافعيتهم للتعلم ، كما تجعلهم يديرون مواقف العلم بشكل أكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية (أساليب التعلم) وكل ذلك يساعد علي زيادة الانجاز الأكاديمي لدي الطلاب . وبالنسبة لتوجهات أهداف الانجاز ، فإن التركيز من قبل الطلاب علي الإتقان في عملية التعلم والفهم وتطوير الكفاءة ، تفوق علي الآخرين والتركيز علي إظهار القدرة والمنافسة مع الآخرين ، كل تلك الأهداف تؤدي إلي التفوق في الجامعة وارتفاع الإنجاز الأكاديمي لدي الطلاب .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (*Zhang, 2001a; 2001b; 2002b; Bruyn et ؛ Hall& Moseley, 2005; Al-Balhan,2007 ؛ 2004e; 2005a; 2005b ؛ Cirkinoglu & Demirci, 2007 ؛ Goldfinch & Hughes, 2007 ؛ al., 2003 Fan & ؛ Wolters, 2004 ؛ Dupeyrat & Marine, 2005 ؛ Long et al., 2007 Cano-Garcia& Hughes, 2000 , Gonida et al., 2007 ؛ Zhang, 2009*) فى أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة .

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية ، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات هي :

١- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أهمية أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وأساليب التعلم في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية ، لذا فانه من الضروري التعرف والكشف عن تلك المتغيرات السابقة لدي الطلاب قبل البدء في الدراسة ، حتى يستطيع المختصون والتربويون تنميتها والاهتمام بها ، بما يؤدي بالضرورة إلي تنمية التحصيل الأكاديمي للطلاب .

٢- أتضح من نتائج الدراسة الحالية أن من بين العوامل المؤثرة في الانجاز الأكاديمي توجهات أهداف الانجاز ، لذا فإنه يجب التأكيد علي أهمية أهداف الإتقان لدي الطلاب ، ويتم ذلك من خلال توفير مهام للتعلم ذي المعني وفرص لتحدي الذات للطلاب تساعدهم

في بذل الكثير من الجهد لإنجازها وتؤكد علي النمو الذاتي والإتقان بدلاً من مجرد السعي لدي الطلاب نحو الحصول علي درجات مرتفعة فقط بغض النظر عن التعلم الحقيقي والمعرفة .

٣- في ظل الاهتمام المتزايد والتأكيد المستمر علي الإتقان في التعلم والجودة في العملية التعليمية وتقديم البرامج التنموية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بغرض رفع كفاءتهم وقدراتهم العلمية ، فإنه يجب أن تركز تلك البرامج علي أهمية الإتقان في العملية التعليمية وذلك من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات .

٤- توفير الإمكانات المناسبة والملائمة واللازمة للطلاب بالكليات المختلفة لممارسة الأنشطة التعليمية التي تتفق مع أساليب التفكير المفضلة لديهم ، وتوجهات أهداف الانجاز ، وأساليب التعلم المميزة لهم ، مع مراعاة طبيعة المراحل التعليمية .

الدراسات والبحوث المقترحة :

بناء علي ما أسفرت عنه النتائج يمكن اقتراح بعض من القضايا والمشكلات يمكن أن تكون موضوعاً لبحوث أخري مثل :

١- أساليب التفكير وعلاقتها بتوجهات أهداف الانجاز وأساليب التعلم لدي طلاب الجامعة .

٢- النموذج البنائي لتوجهات أهداف الإنجاز وسمات الشخصية وأساليب التعلم لدي الطلاب بالمرحلة الجامعية .

٣- أثر التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم علي الإنجاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة

٤- توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التفكير لدي عينة من طلاب الكليات المختلفة بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات .

٥- النمذجه السببية لتوجهات أهداف الإنجاز وتوجهات التعلم وأساليب التفكير لدي طلاب المرحلة الثانوية .

٦- دراسة مقارنة لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدي عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين بالجامعة .

المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية :

١- أسامه محمد عبد المجيد (٢٠٠٨) : النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدي طلبة الجامعة السعوديين ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٦٦) ، الجزء الثاني ، ص ص ٣ – ٤٧ .

٢- اعتدال عباس حسانين (٢٠٠٤) : أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيلياً ، دراسات عربية في علم النفس ، المجلد (٣) ، العدد (٢) ، ص ص ٥٩ – ١٠٦.

٣- أمينه إبراهيم شلبي (٢٠٠٢) : بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية : دراسة تحليلية مقارنة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٣٤) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٨٧ – ١٤٢ .

٤- حافظ عبد الستار حافظ (٢٠٠٣) : استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الانجاز وناتج الأداء الأكاديمي ، ومعرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري : دراسة تحليلية مقارنة في إطار ثلاثية هدف الانجاز ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٤٠) ، المجلد (١٣) ، ص ص ١٦١ – ٢٠٥ .

٥- حسين حسن طاحون (٢٠٠٣) : أساليب التفكير لدي طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات : دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٤٣) ، ص ص ٣٦ – ٨٦ .

٦- خيري المغازي بدير (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٧- راشد مرزوق راشد (٢٠٠٥) : علم النفس التربوي : نظريات ونماذج معاصرة ، القاهرة ، عالم الكتب .

٨- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥) : توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه ، كلية

التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي .

٩- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦) : التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز : نماذج ودراسات معاصره ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٠- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٧) : توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية علي الانجاز الأكاديمي باستخدام النمذجة البنائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٥٧) ، المجلد (١٧) ، ص ص ٨١ - ١٧٨ .

١١- رجاء محمود أبوعلام (٢٠٠٣) : التحليل الاحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

١٢- رشا مصطفي الطواشيلمي (٢٠٠٨) : أساليب التفكير لدي طلاب الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات : دراسة تنبؤية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٣- رشدي فام منصور (١٩٩٧) : حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٧) ، العدد (١٦) ، ص ص ٥٧ - ٧٥ .

١٤- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : القياس والتقويم التربوي والنفسي : أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٥- عادل أحمد حسين (٢٠٠٥) : أساليب التعلم واستخدام طلاب المرحلة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة في فهم المادة المقروءة ، المجلة المصرية للتقويم التربوي ، المجلد (١٢) ، العدد (١) ، ص ص ١ - ٧٩ .

١٦- عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ببنها ، العدد (٣٣) ، المجلد (٩) ، ص ص ٣٦١ - ٤٣٠ .

١٧- عبد المنعم احمد الدردير (٢٠٠٤) : أساليب التفكير لستيرنبرج لدي المعلمين وتلاميذهم وأثرها علي التحصيل الدراسي لدي هؤلاء التلاميذ ، في عبد المنعم احمد الدردير (محرر) : دراسات معاصره في علم النفس المعرفي،الجزءالثاني(ص ص٩-١٣٨)، القاهرة ، عالم الكتب .

١٨- عصام علي الطيب (٢٠٠٦) : أساليب التفكير : نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ، القاهرة، عالم الكتب .

١٩- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال احمد صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو.

٢٠- فائقة محمد بدر (٢٠٠٧) : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدي طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجده ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٥٤) ، المجلد (١٧) ، ص ص ٢٠٠ – ٢٢٩ .

٢١- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٧) : أساليب التفكير والأحكام الأخلاقية لدي عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (٥٤) ، المجلد (١٧) ، ص ص ٢٣٠ – ٢٨٣ .

٢٢- محمود رامز حسين (٢٠٠٦) : العلاقة بين الاضطرابات السلوكية وأساليب التفكير لدي مراهقي المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٣- مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣) : الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدي عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٢)ص ص٩٨ – ١٣٣ .

٢٤- نجدي ونيس حبشي (٢٠٠٤) : مهارات التعلم الذاتي وعلاقتها بتفضيل أساليب التعلم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة المنيا ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد السابع عشر ، العدد الرابع ، ص ص ٢٥١ – ٢٨٧ .

٢٥- نجدي ونيس حبشي (٢٠٠٥) : أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية علي استراتيجيات معالجة المعلومات لدي طلاب كلية التربية بالمنيا ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد (١٨)، العدد

(٤) ، ص ص ٢٤٨ – ٢٨٩ .

٢٦- نصره محمد جلجل (٢٠٠٨) : اثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم علي التحصيل الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، (٥٨) ، المجلد (١٨) ص ص ٣٢٩ – ٣٨٤ .

٢٧- الهام إبراهيم وقاد (٢٠٠٩) : أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدي طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٢٨- يوسف جلال أبو المعاطي (٢٠٠٥) : أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية دراسة تحليلية مقارنة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٤٩) ، المجلد (١٥) ، ص ص ٣٧٧ – ٤٤٥ .

ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية :

29- **Aarnio, K. & Lindeman, M. (2005). Paranormal beliefs, education, and thinking styles . *Personality and Individual Differences*, 39, 1227 – 1236 .**

30- **Al –Balhan, E. (2007). Learning styles in relation to academic performance in middle school mathematics . *Digest of Middle East Studies*, 5,42 – 57 .**

31- **Alahverdiyani, K.; Didar, J. & Yadegar, M. (2010). Relationship between achievement goal orientation of female track runner university students and perceived motivational climate in sprint and endurance events . *Procedural Social and Behavioral Sciences*, 5, 1681 – 1684 .**

32- **Al–Emadi, A. (2001). The relationship among achievement, goal orientation, and study strategies . *Social Behavior and Personality* . 29 (8), 823 – 832 .**

33- **Al–Emadi, A. (2003). Gender, stream, achievement goals, locus of control, study strategies and academic achievement of emirate college students . *Journal of Humanities and***

Social Sciences, 19 (1) – 17 .

34- Amadi–Echendum, J. (2007). Thinking styles of technical knowledge workers in the systems of innovation paradigm. *Technological Forecasting & Social Change,* 74, 1204 – 1214 .

35- Azadegan, A. & Dooley, K. (2010). Supplier innovativeness, organizational learning styles and manufacturer performance : an empirical assessment .*Journal of Operations Management*, 28, 488 – 505 .

36- Azadegan, A. & Dooley, K. (2010). Supplier innovativeness, organizational learning styles and manufacturer performance ; an empirical assessment . *Journal of Operations Management*, 28, 488 – 505 .

37- Baker, C.; Pesut, D.; McDaniel, A. & Fisher, M. (2007). Evaluating the impact of problem – based learning on learning styles of master's students in nursing administration . *Journal of Professional Nursing*, 23 (4) , 214 – 219 .

38- Balkis, M. & Isiker, G. (2005). The relationship between thinking styles and personality types . *Social Behavior and Personality*, 33 (3), 283 – 294 .

39- Bandalos, D.; Finney, S. & Geske, J. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology* . 95 (3), 604 – 616 .

40- Baranik, L; Barron, K. & Finney, S. (2007). Measuring goal orientation in a work domain : construct validity evidence for the 2 x 2 framework . *Educational and Psychological Measurement*, 67 (4), 697 – 718 .

41- Beceren, B. & Ozdemir, A. (2010). The comparison of prospective preschool teachers thinking styles and intelligence types . *Presidia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2131 – 2136 .

42- Bell, J. (1998). Problems in statistics : learning styles, age, and part – time student. *Education*, 118 (4), 526 – 528 .

43- Bernardo, A.; Zhang, L. & Calluebg, C. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students . *The Journal of Genetic Psychology,* 163 (2), 149 – 163 .

44- Betoret, F. (2007). The influence of students, and teachers thinking styles on student course satisfaction and on their learning process . *Educational psychology,* 27 (2) , 219 – 234 .

45- Bong, M. (2004). Academic motivation in self – efficacy, task value, achievement goal orientations, and attribution beliefs . *the journal of educational Research*, 97 (6) , 287 – 299 .

46- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties . *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495 .

47- Boyle, E.; Duffy, T. & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome : The validity and utility of Vermont's inventory of learning styles in a British higher education setting . *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267 – 290 .

48- Braten, I. & Stromso, H. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals . *Contemporary Educational Psychology,* 29, 371 – 388 .

49- Bruinsma, M. (2004). Motivation cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14,549 – 568 .

50- Bruyn, E; Dekovic, M. & Meijnen, G. (2003). Parenting, goal orientation, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Applied Development Psychology* , 24, 393 – 412 .

51- Busato, V.; Prins.; Elshout, J & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning styles, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* , 29,1057 – 1068 .

52- Cano–Garica, F. & Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles : An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement *Educational Psychology*, 20 (4), 413 – 431 .

53- Cassidy, S. (2004). Learning styles ; an overview of theories, models , and measures . *Educational Psychology*, 24 (4) , 419 – 444 .

54- Chen, A. & Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education : goal, interest, outside – school activity and learning, *Learning and Individual Differences*, 14, 169 – 182 .

55- Chen, L.; Wu, C.; Kee, Y.; Lin, M. & Shui, S. (2009). Fear of failure 2 x 2 achievement goal and self – handicapping : an examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education . *Contemporary Educational Psychology*. 34, 298 – 305 .

56- Chen, N.; Wei, K. & Liu, C. (2011). Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment . *Computers & Education*, 56, 53 – 64 .

57- Cheng, Y; Chen, Y; Wang, W.; Yeh, Y. & Guey, C. (2001). Teachers , and students, thinking styles and their interaction of Taiwan primary school, *Paper Presented at the AARE conference in Fremantle, Australia, Dec. 5 th* .

58- Chiou, W. & Yang, C. (2006). Teachers modeling advantage and their modeling effects on college students learning styles and occupational stereotypes : a case of collaborative teaching in technical courses . *Adolescence*, 41 (164) , 724 – 736 .

59- Chiou, W. (2008). College student's role models, learning styles preferences, and academic achievement in collaborative teaching : absolute versus relativistic thinking . *Adolescence*, 43 (169), 128 – 139 .

60- Cirkinoglu, A. & Demirci, N . (2007). Correlation between university student's kinematic achievement and learning styles . *Paper Precedent of six international conference of the Balkan physical union, edited by S.A. centin and I . Hikment* .

61- Clarke, I.; Flaherty, T. & Yankey, M. (2006). Teaching the visual learner : the use of visual summaries in marketing education, *Journal of Marketing Education*, 28 (3) , 218 – 226 .

62- Cohen, V. (2001). Learning styles and technology in a ninth – grade high school population . *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (4), 355–366 .

63- De Boer, B. & Coetzee, H. (2000). The thinking styles preferences of learners in cataloguing and classification . *Paper Presented council and general conferences , Pretoria, south Africa , Ague. 13 – 15* .

64- Dickhauser, C.; Buch, S. & Dickhauser, O. (2011). Achievement after failure : the role of achievement goal and negative self – related thoughts . *Learning and Instruction*, 21, 152 – 162 .

65- Dowson, M. & Mc Inerney, D. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (Goals–s) . *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2), 290 – 310 .

66- Dupeyrat, C. & Marinene. C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement : a test of Dweek's model with returning to school adults . *Contemporary Educational Psychology*, 30 , 43 – 59 .

67- Durik, A. & Harackiewicz, J. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation : coherence, concordance, and achievement orientation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 378 – 385 .

68- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals . *Annual Review Psychology* , 53, 103 – 132 .

69- EL-Farargy, N. (2010). The views, attitudes and learning style preferences of higher national chemical engineering students . *Education for Chemical Engineers,* 5, 55 – 71 .

70- Elliot, A. & Mc Gregor, H. (2001). A2 x 2 achievement goal framework . *Journal of Personality and Social Psychology,* 80 (3), 501 – 519 .

71- Elliot, A. & Thrash, T. (2002). Approach – avoidance motivation in personality : approach and temperaments and goal . *Journal of Personality and Social Psychology,* 82 (2), 804 – 818 .

72- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goal . *Educational Psychology*, 34 (3), 169 – 189 .

73- Eren, A. (2009). Exploring the relationship among mirror neurons, theory of mind , and achievement goals : towards a model of achievement goal contagion in educational setting . *Educational Research Review*, 4, 233 – 247 .

74- Fadlelmula, F. (2010). Educational motivation and students achievement goal orientations, *Procedural Social and Behavioral Sciences*, 2, 859 – 863 .

75- Fallan, L. (2006). Quality reform : personality types, preferred learning style and majors in a business school . *Quality in Higher Education* , 12 (2), 53 – 68 .

76- Fan, W. & Zhang, L. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related ? a visit among Chinese university students . *Learning and Individual Differences*, 19 , 299 – 303 .

77- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success : the roles of personality , intelligence, and application. *Personality and Individual Differences* , 34, 1225 – 1243 .

78- Fearing, A. & Riley, M. (2005). Graduate students perceptions of online teaching and relationship to preferred learning

styles . *Measure Nursing*, 14 (6), 383 – 392 .

79- Felder, R. (1993). Reaching the second their : learning and teaching styles in college science education, *Journal of College Sciences Teaching*, 23 (5), 286 – 290 .

80- Fer, S. (2005). Validity and reliability of the thinking styles inventory . *Educational Sciences : Theory & Practice,* 5 (1), 55 – 68 .

81- Ferguson, E.; Modeley, L. & James, D. (2003). Factors Associated with Success in Medical School: Systematic Review of the Literature. *British Medical Journal*, 424 (7343), 952-957.

82- Filisetti, L. & Fives, H. (2003, April).The French connections : Examining the links among epistemological beliefs, goals orientation and self – efficacy . *Paper Presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago* .

83- Finney, S.; Pieper, S. & Barron, K. (2004). Examining the psychometric goal questionnaire in a general academic context . *Educational and Psychological Measurement,* 64 (2), 365 – 382 .

84- Fjell, A. & Walhovad, K. (2004). Thinking styles in relation to personality traits : An investigation of the thinking styles inventory and Neo–P1–R. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 293 – 300 .

85- Freeman, T. & Anderman, L. (2005). Changes in mastery goals in Urban and Rural middle school students . *Journal of Research in Rural Education*, 20 (1) , 1 – 12 .

86- Gagne, F. & St-Pere, F. (2001). When IQ is controlled, Does motivation still predict achievement ? . *Intelligence*, 30, 71 – 100 .

87- Genovese, J. (2005). Paranormal beliefs, Schizothyme, and thinking styles among teachers and future teachers . *Personality and Individual Differences* , 39, 93 – 102 .

88- Genovese, J. (2006). Age, sex, conscientiousness, and thinking styles predict academic avoidance. *Individual differences*

research, 4 (2), 123 – 128 .

89- Gerhardt, & Brown, K. (2006). Individual differences in self – efficacy development : the effects of goal orientation and affectivity . *Learning and Individual Differences* , 16,43 – 59 .

90- Given, B. (1997). How to deal with difficult principals : a learning styles approach . *Clearing House* , 70 (5) , 257 – 260 .

91- Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first – year undergraduates . *Active Learning in Higher Education*, 8 (3), 259 – 273 .

92- Gondida, E.; Kiosseoglou, G. & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goal and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom : grade – level differences across adolescence . *European Journal of Psychology of Education*, 11, 23 – 39 .

93- Gong, Y. (2003). Goal orientations and cross – cultural adjustment : an exploratory study . *International Journal of Intercultural Relation*, 27,297 – 305.

94- Gonida, E.; Voulala, K. & Kiosseoglou, G. (2009). Students achievement goal orientation and their behavioral and emotional engagement : co – examining the rde of perceived school goal during adolescence . *Learning and Individual Differences*, 19, 53 – 60 .

95- Grasha, A. & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology . *College Teaching*, 48 (1) , 2 – 10 .

96- Gresham, G. (2007). An invitation into the investigation of the relationship between mathematics anxiety and learning styles in elementary preserves teachers . *Journal of Invitational Theory and Practice*, 13, 24 – 33

97- Gridley, M. (2006). Preferred thinking styles of professional fine artists . *Creativity Research Journal* , 18 (2) , 247 – 248 .

98- Guthbert, P. (2005). The student learning process : learning styles or learning approaches? *Teaching in Higher Education*, 10 (2) , 235 – 249 .

99- Gutman, L. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition . *Contemporary Educational Psychology* , 31, 44 – 63 .

100- Hadfield, J. (2006). Teacher education and trainee learning style . *Regional Language Center Journal*, 37 (3), 367 – 386 .

101- Hall, E. & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalized education and training ? *International Journal of Lifelong Education*, 24 (3), 243 – 255 .

102- Hall, E. (2006). Learning styles is there an evidence base for this popular idea ? *Education Review*, 19 (1), 49 – 56 .

103- Harris, J. (2004). Measured intelligence, achievement , openness to experience, and creativity . *Personality and Individual Differences*, 36 , 913 – 929 .

104- Harrison, A. & Bramson, R. (1982). The art of thinking : the classic guide to increasing brain bower , New York : Berkley publishing group .

105- Hartley, J. (1998). Learning and studying : a research perspective, New York , Rutledge.

106- He, Y. (2001). The Nature of thinking styles . (on–line): Available: http:// www.heyunfeng.net/english/ thinking . HTML, Document . Apr

107- Heiman, T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance – learning university . *Learning Disability Quarterly*, 29, 55 – 66 .

108- Hendry, G.; Heinrich, P.; Lyon, P.; Hyde, M.; Barratt, A. & Mgaieth, S. (2005). Helping students understand their learning styles : effects on study self – efficacy, preference for group work, and group climate. *Educational Psychology*, 25 (4), 395 – 407 .

109-Henry, P. (2008). Learning styles and learner satisfaction in a course delivery context . proceedings of world academy of science, *Engineering and Technology*, 28, 410 – 423 .

110-Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167 – 178 .

111-Hsieh, S.; Jang, Y.; Hwang, G. & Chen, N. (2011). Effects of teaching and learning styles on students reflection levels for ubiquitous learning . *Computers & Education*, 57, 1194 – 1201 .

112-Huet, N.; Escribe, C. Dupeyrat, C. & Sakdavong, J. (2011). The influence of achievement goals and perceptions of online help on its actual use in an interactive learning environment . *Computers in Human Behavior*, 27, 413 – 420 .

113-Jackling, B. (2005). Analysis of the learning context, perceptions of the learning environment and approaches to learning accounting : a longitudinal study . *Accounting and Fiancé*, 45, 597 – 612 .

114-Jen, C. & Lien, Y. (2010). What is the source of cultural differences ? examining the influence of thinking style on the attribution process . *Act Psychology*, 133, 154 – 162 .

115-Jones, C.; Reichard, C. & Mokhtari, K. (2003). Are student's learning styles discipline specific? Community college . *Journal of Research and Practice*, 27, 363 – 375 .

116-Kao, G.; Lei, P. & Sun, C. (2008). Thinking style impacts on web search strategies . *Computers in Human Behavior* , 24,1330 – 1341 .

117-Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement goal orientation and identity formation styles . *Educational Research Review*, 5, 50 – 67 .

118-Karns, G. (2006). Learning styles differences in the perceived effectiveness of learning activities . *Journal of*

Marketing Education, 28(1) , 56 – 63 .

119-Kavale, K. & Lefever, G. (2007). Dun and Dun model of learning – style preferences : critique of Lovelace meta – analysis . *The Journal of Educational Research*, 101 (2), 94 – 97 .

120-Kumar, S. & Jagacinski, C. (2006). Imposters have goals too : the imposter phenomenon and its relationship too achievement goal theory . *Personality and Individual Differences* , 40 , 147 – 157 .

121-Kvan, T. & Yunyan, J. (2005). Students learning styles and their correlation with performance in architectural design studio . *Design Studies*, 26, 19 – 34 .

122-Leach, C.; Queirolo, S.; De Voe, S. & Chemers, M. (2003). Choosing letter grade evaluations : the interaction of students achievement goals and self – efficacy . *Contemporary Educational Psychology*, 28,495 – 509 .

123-Lee, C. & Tsai, F. (2004). Internet project – based learning environment the effects of thinking styles on learning transfer . *Journal of Computer Assisted Learning* , 20, 31–39 .

124-Lee, J.; Mclnerney, D.; Liem, G. & Ortiga, Y. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientation : an intrinsic – extrinsic motivation perspective . *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264 – 279

125-Li, Y.; Chen, H.; Yang, B. & Liu, C. (2011). An exploratory study of the relationship between age and learning styles among students in different nursing programs in Taiwan. *Nurse Education Today*, 31, 18 – 23 .

126-Liegle, J. & Janicki. T. (2006). The effect of learning styles on the navigation needs of web – based learner . *Computers in Human Behavior*, 22, 885 – 898 .

127-Lisle, A. (2007). Assessing learning styles of adults with intellectual difficulties . *Journal of Intellectual Disabilities*, 11 (1), 23 – 45 .

128-Lo, J. & Shu, P. (2005). Identification of learning styles online by

observing learners browsing behavior through a anural network . *British Journal of Educational Technology*, 36 (1) , 43 – 55 .

129-Logan, K. & Thomas, P. (2002). Learning styles in distance education students learning to program. *14th workshop of the psychology of programming interest group* , Brunel university, June 2002,29 – 44 .

130-Long, J. KMonoi, S.; Harper, B.; Knoblauch, D. & Murphy, P. (2007). Academic motivation and achievement among Urban adolescents . *Urban Education*, 42 (3), 196 – 222 .

131-Lun, V.; Fischer, R. & Ward, C. (2010). Exploring cultural differences in critical thinking : Is it about my thinking style or the language I speak ? . *Learning and Individual Differences*, 20, 604 – 616 .

132-Malmberg, L. (2006). Goal – orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers . *Teaching and Teacher Education*, 22, 58 – 76 .

133-Martin, S. (2010). Teachers using learning styles : torn between research and accountability? . *Teaching and Teacher Education*. 26, 1583 – 1591 .

134-Meece, J.; Glienke, B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation . *Journal of School Psychology*, 44, 351 – 373 .

135-Meece, J.; Herman, P. & McCombs, B. (2003). Relations of learner – centered teaching practices to adolescents achievement goals . *International Journal of Educational Research* , 39, 457 – 475 .

136-Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance approach goals : good for what, for whome, under what circumstances, and at what cost ? .*Journal of Educational Psychology*, 93 (1) , 77 – 86 .

137-Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M.; Maher, M.; Urdan, T.; Anderman, L.; Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students

achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology,* 23 (2), 113 – 131 .

138-Mitchell, A. & Nyland, N. (2005). Learning styles differ between senior dietetics students and dietetics faculty members . *Journal of the American Dietetic Association* , 105 (10) , 1605 – 1608 .

139-Muis, K. & Edward, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation . *Contemporary Educational Psychology*, 34, 265 – 277 .

140-Novak, S.; Shah, S.; Wilsor, J.; Lawson, K. & Salzman, R. (2006). Pharmacy student's learning styles before and after a problem – based learning experience . *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (4), 1 – 12 .

141-O'Hara, L. & Sternberg, R. (2001). It Does Hurt to ask : effects of instructions to be creative, practical, or analytical on essay – writing performance and their interaction with students thinking styles . *Creativity Research Journal,* 13 (2) , 197 – 210 .

142-Overskeid, G. (2000). Why do we think ? consequences of regarding thinking as behavior . *The Journal of Psychology*, 134 (4), 357 – 374 .

143-Park, C. (2000). Learning styles preferences of southeast Asian students . *Urban Education* , 35 (3) , 245 – 268

144-Park, S.; Prk,; & Choe, H. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education,* 23,87 – 97 .

145-Pastor, D.; Barron, K.; Miller, B. & Davis, S. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation . *Contemporary Educational Psychology,* 32,8 – 47 .

146-Patterson, D. (2011). Impact of a multimedia laboratory manual : investigating the influence of student learning styles on laboratory preparation and performance over one semester . *Education for Chemical Engineers*, 6, 10 – 30

147-Phan, H. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles : a longitudinal study . *British Journal of Educational Psychology*, 78,75 – 93 .

148-Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research . *Contemporary Educational Psychology*, 25,92 – 104 .

149-Pintrich, P.; Conley, A. & Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research . *International Journal of Educational Research* , 39,319 – 337 .

150-Pol, P. & Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and motivational responses in tennis : does the context matter ? . *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 176 – 183 .

151-Price, L. (2004). Individual differences in learning : cognitive control, cognitive style, and learning style . *Educational Psychology*, 24 (5), 681 – 693 .

152-Radosevich, D.; Vaidyanathan, V.; Yeo, S. & Radosevich, D. (2004). Relating goal orientation to self – regulatory processes : a longitudinal field test . *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207 – 229 .

153-Rassool, G. & Rawaf, S. (2007). Learning styles preferences of undergraduate nursing students . *Nursing Standard*, 21 (32), 35 – 41 .

154-Rayneri, L; Gerber, B. & Wiley, L. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance . *Gifted Child Quarterly* , 50 (2), 104 – 115 .

155- Retelsdorf, J.; Butler, R; Streblow, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers goal orientations for teaching : associations with instructional practices, interest in teaching , and burnout . *Learning and Instruction*, 20, 30 – 46 .

156-Ross, M.; Shannon, D.; Salisbury– Glennon, J. & Guarino, A. (2002). The patterns of adaptive learning survey : A comparison across grade levels . *Educational and Psychological Measurement*, 62 (3), 483 – 497 .

157-Roussel, P.; Elliot, A. & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help – seeking from peers in an academic context . *Learning and Instruction*, 21, 394 – 402 .

158-Sayer, K. & Studd, R. (2006). Matching learning styles preferences with suitable delivery methods on textile design programmers . *International Journal of Technology and Design Education*, 16, 163 – 176 .

159-Schrow, G.; Horn, C; Thorndike-Christ, T. & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement . *Contemporary Educational Psychology,* 20 (3), 359 – 368 .

160-Seegers, G.; Van–Putten, C. & De Brabander, C. (2002). Goal orientation, perceived tasks outcome and task demands in mathematics tasks : Effects on students attitude in actual task settings . *British Journal of Educational Psychology,* 72, 365 – 384 .

161-Self- Brown, S. & Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation . *The Journal of Educational Research*, 97 (2), 106 – 113 .

162-Sideridis, G. (2006a). Achievement goal orientations, " ought " , and self – regulation in students with and without learning disabilities . *Learning Disability Quarterly,* 29,5 – 13 .

163-Sideridis, G. (2006b). Goal orientations and strong ought : adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities ? . *Learning and Individual Differences*, 16, 61 – 77 .

164-Sins, P.; Van joolingen, W.; Savelsbergh, E. & Van Hout–Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer – based modeling task: relations between student's achievement goal

orientation, self – efficacy, cognitive processing, and achievement . *Contemporary Educational Psychology*, 33,58 – 77 .

165-Sirin, A. & Guzel, A. (2006). The relationship between learning styles and problem solving skills among college students . *Educational Sciences : Theory & Practice,* 6 (1), 255 – 264 .

166-Snyder, R. (2000). The relationship between learning styles / multiple intelligences and academic achievement of high school students . *High School Journal,* 83 (2), 11 – 20 .

167-Spinath, B. & Stiensmeier- Pelster, J. (2003) . Goal orientation and achievement ; the role of ability self – concept and failure perception . *Learning and Instruction* , 13, 403 – 422.

168-Standage, M. &Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education . *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87 – 103 .

169-Sternberg, B. (1988). Mental self government : a theory of intellectual styles and their development . H*uman Development.* 31,197 – 224 .

170-Sternberg, R. (1990). Thinking styles : keys to understand student performance. *Phi Delta Kappn*, 71 (1) , 366 – 371 .

171-Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles . *Educational Leadership*, 52(3) , 122-135 .

172-Sternberg, R. (1997a). Thinking styles . New York : Cambridge university press.

173-Sternberg, R. (1997b). Styles of thinking and learning. *Canadian Journal of School Psychology,* 13 (2), 15 – 40 .

174-Sternberg, R. (1999). Thinking styles (2th ed.), New York : Cambridge university press .

175-Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in

style ? . *American Psychologist*, 52 (7), 700 – 712 .

176-Sternberg, R. & Wagner, R. & Zhang, L. (2003). Thinking styles inventory – revised . unpublished test, Yale university , New Havan, CT .

177-Sternberg, R. & Wagner, R. & Zhang, L. (2007). Thinking styles inventory – revised II . unpublished test, Tufts university .

178-Stevenson, J. & Dunn, R. (2001). Knowledge management and learning styles: prescriptions for future teachers . *College Student Journal*, 35 (4) 483 – 490 .

179-Tan, J. & Hall, R. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1891 – 1902 .

180-Towler, A. & Dipboye, R. (2003). Development of a learning style orientation measure . *Organizational Research Methods*, 6 (2), 216 – 235 .

181-Tuominen – Soini, H.; Salmela – Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well – being : A person – centered analysis . *Learning and Instruction*, 18, 251 – 266 .

182-Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation : goal structures, social relationship, and competence beliefs . *Journal of School Psychology*, 44, 331 – 439 .

183-Vermetten, Y.; Vermunt, J. & Lodewijks, H. (2002). Powerful learning environment? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263 – 284 .

184-Villaverde, J; Godoy, D. & Amandi, A. (2006). Learning styles recognition in e – learning environments with feed – forward neural networks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 197 – 206 .

185-Wang, K. T.; Wang, W. & Huang, S. (2006). Learning styles and formative assessment strategy : enhancing student achievement in web – based learning . *Journal of*

Computer Assisted Learning, 22,207 – 217 .

186-Wigfield, A. & Cambria. J. (2010). Students achievement values, goal orientation, and interest : definitions, development, and relations to achievement outcomes . *Developmental Review*, 30, 1 – 35 .

187-Williams, T.; Turner, R.; Vickers, K. & Salamo, G. (2004). Personality and learning style differences in graduate science programs incorporating business skills training . *Paper Presented at the 2004 annual meeting of the American educational research association, San Diego* .

188-Woeste, L. & Barham, B. (2007). Undergraduate student researchers, preferred learning styles, and basic science research : a winning combination . *The Clearing House*, 97 (3), 63 – 71 .

189-Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientation to predict student's motivation, cognitional, and achievement . *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 236 – 250 .

190-Xiang, P; Lee, A. & Shen, J. (2001). Conception of ability and achievement goals in physical education: Comparisons of American and Chinese students . *Contemporary Educational Psychology*, 26 , 348 – 365 .

191-Yamazaki, Y. (2005). learning styles and typologies of cultural differences : a theoretical and empirical comparison . *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 521 – 548 .

192-Yenilmez, K.; Girginer, N. & Uzun, Q. (2008). Mathematics learning styles of students of the faculty of economics and business administration in Turkey . *E-learning of New world Sciences Academy*, 3 (2) , 344 – 356 .

193-Zhang, L. (2001a). Do thinking styles contribute to achievement beyond self – rated abilities? . *The Journal of Psychology*, 135 (6), 621- 638 .

194-Zhang, L. (2001b). Do styles of thinking matter among Hong Kong secondary school students ? *Personality and Individual Differences*, 31, 289- 301 .

195-Zhang, L. (2001c). Thinking styles and personality types revisited . *Personality and Individual Differences,* 33 (3), 445 – 458.

196-Zhang, L. (2002a). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits ? . *Personality and Individual Differences* , 33,445 – 458 .

197-Zhang, L. (2002b). Thinking styles : their relationship with modes of thinking and academic performances . *Educational Psychology*, 22 (3) , 331 – 348 .

198-Zhang, L. (2002c). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology,* 163 (2), 179 – 195 .

199-Zhang, L. (2002d). Thinking styles and modes of thinking : implications for education and research. *The Journal of Psychology*, 136 (3), 245 – 261 .

200-Zhang, L. (2004a). Do university students thinking styles matter in their preferred teaching approaches ? . *Personality and Individual Differences* , 37, 1551 – 1564 .

201- Zhang, L. (2004b). Predicting cognitive development, intellectual styles, and personality traits from self – rated abilities . *Learning and Individual Differences,* 15, 67 – 88.

202-Zhang, L. (2004c). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance . *The Journal of Psychology*, 138 (4), 351 – 370 .

203-Zhang, L. (2004d). Thinking styles : university student's preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers . *The Journal of Psychology*, 138 (3), 233 – 252.

204-Zhang, L. (2004e). Field – dependence / independence ; Cognitive style or perceptual ability? Validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and Individual Difference*, 37, 1295 – 1311 .

205-Zhang, L. (2004f). Do University Student's thinking Styles matter in their preferred approaches ? . *Personality and Individual Differences*, 31,1551 – 1564 .

206-Zhang, L. (2005a). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students achievement ? . *Personality and Individual Differences*, 38, 1135 – 1147 .

207-Zhang, L. (2005b). Validating the theory of mental self – government in a non- academic setting . *Personality and Individual Differences*, 38,1915 – 1925 .

208-Zhang, L (2005c). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance student's Achievement ? . *Personality and Individual Differences*, 37, 1295 – 1311 .

209-Zhang, L. (2006a). Preferred teaching styles and modes of thinking among university student's in mainland China . *Thinking Skills and Creativity*, 1,95 – 107 .

210-Zhang, L. (2006b). Does student – teacher thinking style match / mismatch matter in student's achievement ? . *Educational Psychology*, 26 (3) 395 - 409

211-Zhang, L. (2006c). Thinking styles and the big five personality traits revisited . *Personality and individual differences*, 40 – 1177 – 1187 .

212-Zhang, L. (2007a). Do personality traits make a differences in teaching styles among Chinese high school teachers ? . *Personality and Individual Differences*, 43 669 – 679 .

213-Zhang, L. (2007b). From career personality types to preferences for teacher's teaching styles : a new perspective on style match . *Personality and Individual Differences*, 43,1863 – 1874 .

214-Zhang, L. (2007c). Revisiting thinking styles contributions to the knowledge and use of and attitude towards computing and information technology . *Learning and Individual Differences*, 17, 17 – 24 .

215-Zhang, L. (2008a). Thinking styles and emotions . *The Journal of Psychology*, 142 (5) , 497 – 515 .

216-Zhang, L. (2008b). Teachers styles of thinking : an exploratory study . *The Journal of Psychology*, 142 (1) , 37 – 55 .

217-Zhang, L. (2010). Further investigating thinking styles and psychological development in the Chinese higher education context. *Learning and Individual Differences*, 20,593- 603.

218-Zhang, L. & Huang, J. (2001). Thinking styles and the five factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15 (6), 465 – 476.

219-Zhang, L. & Higgins, P. (2008). The predictive power of socialization variables for thinking styles among adult in the workplace. *Learning and Individual Differences*, 18, 11 – 18.

220-Zhang, L. & Sternberg, R. (2002). Thinking styles and teacher's characteristics, *International Journal of Psychology*, 37 (1), 3 – 12.

221-Zusho, A; Pintrich, P. & Cortina, K. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141 – 158.

222-Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring ? an examination of the relationship between the big – five personality traits, goal orientation, and performance intentions. *Personality and Individual Differences*, 36, 1693 – 1708.

Identifying the Relative Contribution of the Thinking Styles and Achievement Goals Orientations as well as Priority of Learning Styles in the Prediction of Academic Achievement for the University Students

Dr. Essam Ali El-tayeb Marzouk
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education in Qena
South Valley University

Abstract

The current study aims at identifying the relative contribution of the thinking styles and achievement Goals orientations as well as priority of learning styles in the prediction of academic achievement for the university students. Additionally, the study aims at investigating the effect of gender variable (male/female/) besides the academic specialization variable (scientific/Literary) on the thinking styles, achievement goals orientations, priority of learning styles, dual interactions for gender and academic specialization on the current study variables as well as the interpreted contrast ratio for each of gender and academic specialization on independent variables. Also, the study aims at identifying the nature of the relation between thinking styles in the light of Sternberg's Theory as well as achievement goals orientations in the light of Elliot's Quadrilateral Model and priority of learning styles in the light of Grasha and Richmann's Model as independent variables, in addition to academic achievement (subsequent variable)

The study sample was consisted of (296) male and female students from Faculty of Education (Qina)/. The inventory of thinking styles was applied on the intended students "the modified copy II''(prepared by Sternberg, Wagner And Zhang, 2007) and translated and referred by the researcher. Besides the scale of achievement goals orientations (prepared by the researcher) and the inventory of learning style (prepared by Towler& Dipboye, 2003) and translated and refereed by the researcher. The following statistical techniques were used by the researcher: Correlation factors, Effect

size, and Analysis of Variance between groups (MANOVA) and Hierarchical Multiple Regression Analysis (HMRA).

The study came out of the following results: -

- *There is a correlative statistical relationship between academic achievement and thinking styles and achievement goals orientations and achievement orientations and priority of learning styles for the students of the Faculty of Education (Gina)/.*
- *There is no an effect for gender variable (male/female) and academic specialization variable on thinking styles and achievement goals orientations and priority of learning styles. Also, there is no statistical effect of dual interactions for gender and academic class on thinking styles and achievement goals orientations and priority of learning styles*
- *Possibility for prediction of academic achievement for the students of the study sample through (judicial, legislative, global, liberal) and achievement goals orientations (the goals of proficiency, audacity, restraints and the objectives of performance) and priority of learning styles (Discovery Learning, Empirical learning, cooperative Learning and Structural learning)*