

# الفصل الثاني

## الإطار النظري للدراسة

### أولاً: العزو:

- مفهوم العزو .

- نظريات العزو.

### ثانياً: استراتيجيات التعلم:

- مفهوم الاستراتيجية .

- مفهوم استراتيجيات التعلم .

- تصنيفات استراتيجيات التعلم .

### ثالثاً: أساليب التفكير:

- مفهوم التفكير .

- مفهوم أساليب التفكير .

- تصنيفات أساليب التفكير .

- بروفيلات التفكير .

## الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة

في هذا الفصل سوف يتناول الباحث المفاهيم الأساسية لعزو النجاح والفشل واستراتيجيات التعلم وأساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية مع عرض موجز للنظريات التي تناولت العزو يعقبه التعليق عليها، كذلك عرض لأنماط استراتيجيات التعلم المختلفة وبعض أساليب التفكير .

### أولاً : العزو :

#### • مفهوم العزو :

تعددت تعريفات عزو النجاح والفشل الدراسي وقد بدأ هيدر (Heider, 1958, p.80) هذه التعريفات حيث يقصد بالعزو أنه العملية التي من خلالها يفسر الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين.

أما مارجريت وبيل جرادلر (Margret and Bell Gradler, 1986, p. 274) فيقصد بالعزوانه الأسباب التي يلاحظ الفرد أنها وراء حدث معين .

ويذكر عز الدين عطية (١٩٨٧، ١٦٢) أن العزو عبارة عن أساليب معينة من التفكير تسبق تصرفات الأشخاص وأحكامهم في المواقف الاجتماعية تؤدي إلى الخروج بانطباعات ذاتية عن هذه المواقف. ويعرف محمد مصطفى عبد الهادي (١٩٨٩، ٤) العزو بأنه العملية التي ينسب فيها الفرد نجاحه أو فشله الدراسي إلى عامل أو أكثر من العوامل التالية ( القدرة - الجهد المستقر - الجهد الرقني - الحظ - المزاج ) .

ونلاحظ أن الباحث في التعريف السابق قد ركز على تصنيف عوامل النجاح والفشل . ويذكر جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي (١٩٩٠، ٩٨٩) أن العزو الاستعدادي والذي يسمى أحياناً بالعزو الشخصي Personal attribution يعنى نسبة الفرد أسباباً أو دوافع داخلية أو نفسية إلى سلوكه أو سلوك الآخرين .

ويذكر حمدي على الفرماوي (١٩٩١، ٢٥٣) أن فينر وفريز (Weiner and Frieze) قصداً بمفهوم العزو أنه تعليل الفرد لمقدار إنجاز السلوك أو المهمة وعزو ذلك إلى عوامل متعددة منها القدرة المطلوبة (توجد أو لا توجد) والمجهود (كبير أو بسيط) وطبيعة المهمة أو السلوك (صعب أو سهل) والحظ أو الصدفة .

والجديد في التعريف السابق أنه تناول كم أو مقدار إنجاز السلوك أو المهمة، ومعنى ذلك أن الباحثين يريان أن السلوكيات العارضة قد لا تحتاج إلى تعليل أو تفسير . ويعرف فريدمان وآخرون (Freedman et al., 1992, p.102) العزو بأنه

استنتاج شخص ما (الملاحظ Observer) للحالة الداخلية لشخص آخر ( الملاحظ Actor )  
أولنفسه معتمداً في ذلك على السلوك الظاهري .

وتشير كارن هوفمان وآخرون ( Karen Huffman et al., 1994, p. 606 )  
إلى العزوة على أنه المبادئ التي يتبعها الناس في الحكم على أسباب الأحداث وسلوكيات  
الآخرين وسلوكياتهم.

ويتفق مع ذلك تعريف جون سابيني (John Sabini, 1995, p. 150) الذي يرى  
أن العزو هو ما نعتقد بأنه سبب السلوك .

ويتضح أن تعريف جون سابيني شديد الإيجاز ، أما إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠ ، ٦٦)  
فيقصد بالعزوة أنه عبارة عن جهود يبذلها المتعلمون من اجل فهم الأسباب التي تكمن وراء  
الأحداث وتفسيرها لتقرير استجابات انفعالية لاحقة وتوقعات وتصرفات تترتب عليها.

وإذا كان الرسوب في الاختبار يدل على الفشل فإن الهزيمة في مباريات  
كرة السلة اعتبرها أحمد فاروق خلف (٢٠٠١ ، ١٥٤) بمثابة الفشل ومن هذا المنطلق  
عرف العزو السببي للنجاح والفشل على أنه الأسباب أو التعليلات المدركة (سواء من اللاعب أو  
المدرّب أو الإداري أو الفريق الرياضي وغيرهم ) لنتائج الأداء في المنافسة الرياضية وبصفة  
خاصة في حالات النجاح والفشل أو حالات الفوز والهزيمة.

أي أن الباحث يرى أيضاً أن العزو هو أسباب الحدث . وبالنظر إلى التعريفات السابقة  
للعزو نجد أن هناك من تناوله على أنه أساليب تفكير مثل عز الدين عطية (١٩٨٧) وهناك من  
اعتبره مبادئ أو قوانين للحكم على أسباب الحدث مثل كارن هوفمان وآخرون (١٩٩٤) وهناك  
من أشار إليه على انه جهود مبذولة لفهم أسباب السلوك مثل إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠)  
وهناك من اعتبر العزو عملية تفسير لأسباب السلوك مثل هيدر (١٩٥٨) مارجريت وجردلر  
(١٩٨٦) ومحمد عبد الهادي (١٩٨٩) وجابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٠) وفريدمان  
وآخرون (١٩٩٢) وأحمد خلف (٢٠٠١).

وبالرغم من أن تعريف العزو قد بدأ على يد هيدر Heider عام (١٩٥٨) وتتوالى  
تعريفاته إلى الآن إلا أن هذه التعريفات لا تختلف كثيراً فيما بينها فجميعها ترى أن  
العزو والمقصود به تفسير أسباب السلوك سواء كان سلوك الفرد نفسه أو سلوك أفراد آخرين .  
حتى وإن اختلف مغزى النجاح والفشل . ويرى الباحث أن العزو "هو عملية تفسير الفرد  
لأسباب سلوكه أو سلوك الآخرين من خلال ملاحظة تلك السلوك وتحديد العوامل التي أدت  
إلى حدوثه سواء كانت عوامل داخلية مثل ( القدرة والجهد ) أو عوامل خارجية مثل ( الحظ  
- الظروف البيئية )".

### • نظريات العزو:

قديمًا كان يعتقد بأن دراسة السلوك الصريح فقط للكائن الحي هي التي تمكن من

معرفة كيفية توافق هذا الكائن مع بيئته ولم تلقى أساليب التفكير أو العمليات المعرفية التي تسبق سلوك الأشخاص اهتمام علماء النفس إلى أن وضع هيدر Heider نظريته في العزو التي تحاول تفسير الأسباب الكامنة وراء السلوك . وفيما يلي سيتناول الباحث عرض موجز لنظريات العزو المختلفة مع مراعاة التسلسل التاريخي لها .

### نظرية هيدر (Heider,1958) :

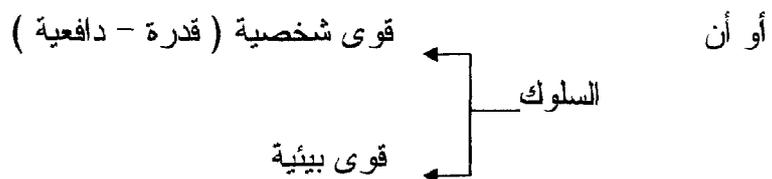
يذكر ليونارد بركوويتز ( Leonard Berkowitz, 1986, p. 92 ) أن هيدر Heider يعتبر بمثابة الأب الروحي لنظريات العزو.

ويذكر جون لامبرت ( John Lamberth, 1980, p. 21 ) أن هيدر يتصور العزو بمثابة جسر بين أنفسنا والمعلومات أو الأشياء التي نحتاج إليها فمثلاً لو أعطيت كتاباً مكتوب بلغة أجنبية فانك لن تقرأ ما بداخله من معلومات بالرغم من وجودها داخله، أي لا تستطيع عبور الفجوة بين المعلومات information والمعرفة knowledge التي يحتويها هذا الكتاب، ويؤكد لامبرت J.Lamberth على أن لب نظرية العزو في نظر هيدر يتمثل في عبور تلك الفجوة بين المعلومات المتوفرة لدينا وما تعنيه هذا المعلومات .

وقد ذكر هيدر (Heider,1958, p.82-86) في كتابه سيكولوجية العلاقات بين الشخصية وتحديدًا بالفصل الرابع أن نادراً ما يكتفي الناس بمجرد الملاحظة العابرة لسلوك الأشخاص الآخرين في المواقف الاجتماعية بل كثيراً ما يلجأون لتفهم هذا السلوك ومعرفة مغزاه وكثيراً ما تظهر تساؤلات في ذهن الفرد عن أسباب تصرف البعض على هذا النحو وكيف يمكن له التعرف على رغبة الآخرين ومخاوفهم وما يحتمل أن يدور في أذهانهم من أفكار أو انطباعات عن أشخاص ومواقف معينة وحتى يكون رأيه عن غيره صحيحاً أو خاطئاً . وتحاول نظرية العزو الإجابة عن مثل هذه التساؤلات.

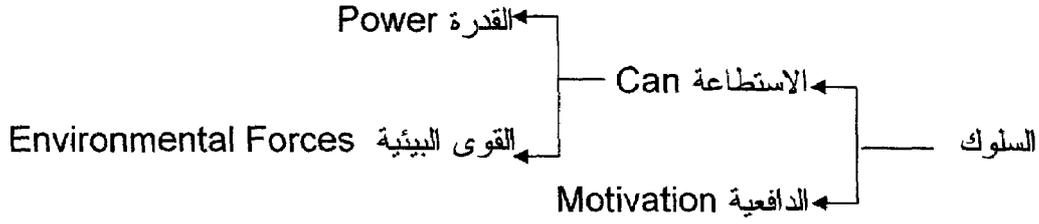
يرى هيدر Heider أن سلوك الأشخاص ناتج عن قوتين هما قوى بيئية Environmental Forces وقوى شخصية Personal Factor وأن السلوك يحدث معتمداً على هاتين القوتين . أي أن السلوك دالة في القوى الشخصية والقوى البيئية، ثم قام هيدر بتحليل القوى الشخصية إلى عاملين هما عامل القدرة Power Factor وعامل الدافعية Motivational Factor .

أي أن السلوك = دالة ( القدرة : الدافعية - القوى البيئية )



ثم أعاد هيدر تقسيم مكونات السلوك مرة أخرى حيث قدم مفهوم الاستطاعة Concept

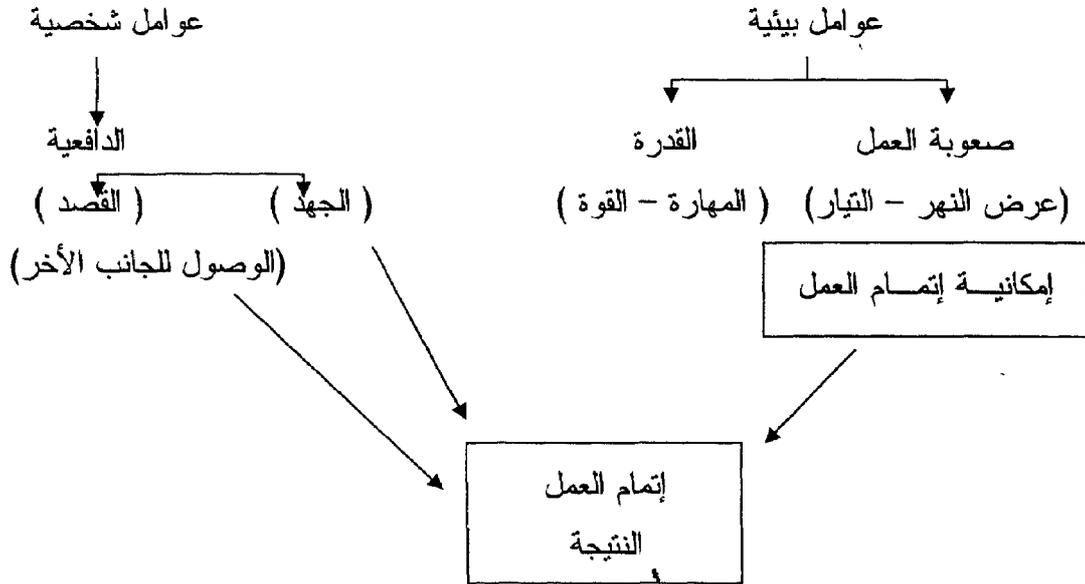
of Can والذي يتضمن عاملي القدرة والقوى البيئية بينما أصبح عامل الدافعية Motivational Factor منفردا وبذلك أصبح الشكل الجديد لمكونات السلوك كما يلي :



ويوضح هيدر أن مفهوم الاستطاعة يمثل العلاقة بين قدرة الشخص وشدة القوى البيئية، أي أن: الاستطاعة = ( قدرة الشخص - صعوبة العوامل البيئية ) كما قدم هيدر مفهوما آخر ( في عز الدين عطية، ١٩٨٧ ، ١٨٦ - ١٨٨ ) وهو المحاولة Trying ويقصد به ذلك العامل الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوته الدافعية، ولإيضاح هذه المفاهيم قدم المثال التالي:

بفرض أن هناك شخصا ما يركب قارباً ويحاول أن يعبر به نهراً فإن المهمة تتوقف على عوامل بيئية وعوامل شخصية كما هو موضح في شكل (١).

شكل (١) العوامل التي تتوقف عليها المهمة



وتتقسم العوامل الشخصية إلى عوامل فرعية أخرى وهي القدرة ويقصد بها المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لأداء الفعل ويمكن أن تتأثر قدرة الفاعل في هذا المثال بالعوامل التالية :

- ١- مدى معرفته باستخدام المجدافين وتصحيح اتجاه القارب على نحو يمكنه من تقاوى سرعة التيار .
- ٢- اتجاهاته نحو هذا الموقف مثل مدى ثقته في قدرته على إنجاز العمل .

- ٣- بعض العوامل الشخصية المتغيرة مثل التعب والحالة المزاجية مع مراعاة أن هذه العوامل لا تتغير فقط من عمل لآخر وإنما من خلال أداء العمل نفسه .
- ٤- ما يقترحه عليه الآخرين بخصوص إنجازة لعمله .

وينظر إلى عامل ( صعوبة العمل ) على إنه أحد العوامل البيئية التي لها خاصية اعزائية ثابتة أي أن الشخص الملاحظ للحدث يعتبره عاملاً ثابتاً لا يتغير مثل الحظ ويمكن تمثيل هذا العامل في المثال الحالي ( اتساع النهر وسرعة التيار ) وبالإضافة إلى الخاصية الثابتة لصعوبة العمل توجد عوامل أخرى متغيرة للبيئة يمكنها أن تغير التوازن بين القدرة وصعوبة العمل وهي الحظ ، فالحظ قد يغير بين لحظة وأخرى من ذلك التوازن فيجعله إما في صالح الفاعل أو ضده . فإذا ما هبت مثلاً رياح في اتجاه سير قاربه ربما سهل هذا من مهمته وقد يحدث ما هو عكس ذلك وتهب الرياح في الاتجاه المضاد .

وتعتبر نظرية هيدر هي النقطة التي انطلقت منها النظريات التالية لها مثل نظرية جونز وديفز (١٩٦٥-١٩٦٧) وكيلي (١٩٦٧-١٩٧٣) وفينر (١٩٧١-١٩٧٩) .

### نظرية جونز وديفز (Jones & Davis, 1965)

شهد عقد الستينات أولى المراحل لتطوير أفكار هيدر عن العزو وكانت لـ جونز وديفز Jones and Davis وقد عرفت هذه النظرية باسم الاستدلال التطابقى (John Sabini, 1995, . Correspondence Inference theory p.150)

وتتضمن هذه النظرية مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تفسر عملية العزو وهي :

- ١- مفهوم التطابق The Concept of Correspondence: وقد استخدماه ليشيرا إلى وصله عزو- نتيجة attribute – effect linkage حيث تفسر هذه الوصلة لماذا يحدث الحدث ويقصد بالتطابق معدل بقاء الأشخاص على هذا العزو .
- ٢- مفهوم الحدث The Concept of Action: ويعنى الاستجابة الكتلية molar response حيث يرجع أسباب الحدث إلى الفاعل نفسه أو إلى البيئة والحدث التي تهتم به النظرية هو حدث نهائي، فمثلاً لو نهض شخص ما واجتاز الحجرة وغلق الباب فان الحدث النهائي هو غلق الباب، وهذا الحدث قد يكون له نتيجة واحدة أو نتائج متعددة، فإذا كان للحدث نتيجة واحدة يمكن بذلك الاستدلال على سبب غلق الرجل للباب ( سبب الحدث ) أما إذا كانت النتائج متعددة يصبح الاستدلال على سبب غلق الرجل للباب أكثر صعوبة لوجود نتائج مشتركة Common Effects يتم الاختيار بينهما، وبذلك نجد أن وجود نتائج مشتركة للحدث لا تساعد على الاستدلال على الحدث لان هذه النتائج لا تعطى معلومات خاصة بالقصد. ( Shaw and Costanzo 1982 : 235 )

٣- المرغوبية المفترضة Assumed Desirability : يرى جونز وديفيز أنه عندما يأخذ المدرك في اعتباره النتائج المتعددة للحدث فإنه يفترض أن بعض منها يكون أكثر مرغوبية للفاعل لذلك تكون أكثر تشخيصاً لاهتماماته كما أن هناك بعض النتائج غير المرغوبة . فقد يرغب فرد في شراء سيارة مع عدم توافر المال لديه ونتيجة لرغبته قد يستدين من الآخرين ( نتيجة غير مرغوبة ) لتحقيق رغبته في شراء سيارة .

٤- التطابق والتحفيز الشخصي Correspondence Personal involvement : ميز جونز وديفيز بين نوعين من التحيزات هما اللذة المناسبة hedonic relevance والتي تشير إلى درجة سعادة الفرد والظروف التي يكون عندها الفرد سعيداً أو غير سعيد ، بينما يشير مفهوم الشخصية Personalism إلى درجة تأثير الأحداث بوجود الملاحظ وترى هذه النظرية أن التطابق يزداد بوجه عام مع زيادة اللذة المناسبة ومن هنا تكون اللذة المناسبة محددة للعزو النزوعي حيث أن تقويم الفاعل بواسطة الملاحظ يكون دالة لاشتراك كلاً من المناسبة والمطابقة .

وفيما بعد رأى جونز وديفيز أن التعريف السابق لمفهوم التطابق Correspondence جعل تفسير الظاهرة قاصر على العزو النزوعي للآخرين أو على عزو القصد في حين أن نظرية الاستدلال التطابقي تركز بشكل عام على المعلومات المكتسبة والتي تعد مطلباً شرعياً لملاحظ السلوك تساعده على فهم دور الفاعل والبيئة في حدوث الحدث ومن هنا أعيد تعريف التطابق على أنه معلومات مكتسبة. (Shaw and Costanzo 1982 : 236 – 238 )

### نظرية كيلي (Kelley,1967)

يطلق على هذه النظرية اسم نظرية التغاير Covariation حيث يفترض كيلي أنه عندما نكون بصدد إجراء عزوفائنا نجمع معلومات تساعدنا على الحكم وتفسير لماذا يتغاير سلوك الأفراد عبر الزمان والمكان والأهداف المختلفة للسلوك؟ . ومن خلال اكتشاف التغاير في سلوك الأفراد تكون هناك قدرة للوصول إلى حكم يتصل بسبب هذا السلوك ( Arnson et al., 1994, p. 177 )

ويرى كيلي أن هناك ثلاثة أنواع من المعلومات قد يستخدمها الفرد لتحديد أسباب

السلوك وهي :

- أ - معلومات التمييز Distinctiveness information : وتشير هذه المعلومات إلى مدى ارتباط حدوث الاستجابة (التأثير) بحدوث المثير، ومعنى ذلك أن الاستجابة تعزى إلى المثير ولا تحدث في غيابه .
- ب- معلومات الاتفاق Consensus information : وتشير هذه المعلومات إلى أن المثير يثير نفس الاستجابة لدى أفراد مختلفين.
- ج- معلومات الاتساق Consistency information : وتشير هذه المعلومات إلى مدى

صدق المثير في إحداث نفس الاستجابة لدى الفرد، بمعنى أن هل يتصرف الفرد بنفس الأسلوب إذا تكرر نفس الموقف

ثم صنف كيلي معلومات الاتساق إلى نوعين هما :

• اتساق عبر الزمان Consistence over time : ويشير إلى استجابة الفرد عبر المثير بنفس الأسلوب بعد مرور فترة زمنية .

• اتساق عبر الوسائط Consistence over modalities : ويشير إلى حدوث استجابة لمثير ما إذا حدث على نحو منتظم حتى وإن تباين وسط التفاعل مع المثير ومثال على ذلك إن رؤية ثعبان (مثير) قد يثير السقلق لدى البعض ( استجابة ) سواء كانت رؤية في حديقة الحيوان أو حتى في فيلم سينمائي (أوساط مختلفة). (John Lamberth, 1980, p. 153 – 154 )

ووفقاً لهذه الأنواع الثلاثة من المعلومات فإنه عندما يكون السلوك متسقاً اتساقاً عالياً ويكون التمييز والاتفاق منخفضين فإن الأفراد يكون لديهم عزواً داخلياً وعندما يكون كلٌ من الاتساق والتمييز والاتفاق مرتفعين فمن المحتمل أن يكون العزوخارجياً . (Brehm and Kassin, 1993, p. 109 – 110)

**تعديل نظرية كيلي (Kelley ,1971)**

يلاحظ في نموذج كيلي أنه اعتمد على تكرار الحدث سواء بعد فترة زمنية أوفي ظروف مختلفة لاستنتاج الأسباب الكامنة وراء حدوثه . لكن كيف يتكون لدينا عزوتجاه حدث فردي لن يتكرر ؟ يرى كيلي عند حدوث حدث فردي غير متكرر فإننا نعتمد على معلوماتنا العامة في صياغة اعزاءات لهذا الحدث وقد أطلق على هذا البناء مفهوم المخطط السببي Causal schemata وقد قدم كيلي في هذا المنطلق نوعين من النماذج وهما:

أ) نموذج الأسباب الضرورية المتعددة Multiple Necessary Causes :

ويستخدم هذا النموذج عندما نعتقد بان هناك سببين على الأقل وراء حدوث حدث ما . ومثال ذلك عند إطلاق رصاصة من مسدس فهذا يتطلب وجود رصاصة في خزانة المسدس وسحب زناد المسدس للخلف تمهيداً لإطلاقها ونلاحظ أن عدم توافر أحد الشرطين معناه عدم وقوع الحدث ( إطلاق الرصاصة ) أي لا بد من توفير السببين معاً.

ب) نموذج الأسباب المتعددة الكافية Multiple sufficient Causes : ويستخدم هذا

النموذج عندما تكون هناك أسباب لوقوع حدث ما ولكن أحد هذه الأسباب يكون كافي لوقوع الحدث . ومثال على ذلك قد نعتقد بأن حصول شخص ما على وظيفة يرجع إلى :

■ قد يكون هو مؤهل لهذه الوظيفة . ■ قد يكون على علاقة وطيدة بمديري العمل .

ويقترح كيلي بان استخدامنا للنموذج السببي المتعدد الكافي (MSC) من شأنه تقليل

الأسباب المحتملة، ويوضح ذلك بالمثال التالي :

بفرض أن أحد سببين كان كافياً لوقوع حدث ما فإن اعتقادنا بالسبب الآخر سوف يضعف، فمثلاً لو أن شخص ما استوقف آخر بالطريق وأخذ منه مالا قد يكون هذا لسببين إما أن يكون الآخر شخص كريم وإما أن يكون تحت تهديد المسدس . فلو عرفنا بأن ذلك كان تحت تهديد المسدس فإن الاحتمال الآخر يضعف أي لن نعتقد بأنه شخص كريم . (John Sabini, 1995, p.153-154)

وبالمقارنة بين كيلي وجونز وديفز نجد أن نظرية جونز وديفز ركزت على الأفعال المقصودة وقد حاولت أن توضح كيف نكوّن اتجاهات نحو الشخص الفاعل من خلال سلوكه المقصود، أما نظرية كيلي فقد ركزت على الأفعال العفوية غير المقصودة وتحاول أن توضح كيف نحكم على سلوك الفرد بأنه راجع إلى أسباب داخلية أو أسباب خارجية.

### نظرية روتر (Rotter,1965)

لقد تزامن ظهور نظرية روتر Rotter مع ظهور جونز وديفز (١٩٦٥) ولقد أطلق على هذه النظرية نظرية التعلم الاجتماعي. ويرى بيرمان ( Bierman, 1994, p. 437 ) أن استخدام روتر لمصطلح التعلم الاجتماعي يعد من أهم إسهاماته. وتركز هذه النظرية على كل من الأداء والتنبؤ بسلوك الأفراد كما أنها استخدمت متغيرات دافعية كالتعزيز وأخرى معرفية كالتوقع.

وتذكر مارجريت وبيبل جردلر (Margaret & Bell Gradler,1986, p.276) أن نظرية روتر ذات بعد واحد فقط . بمعنى أن الأحداث تعزى إلى الفرد نفسه أو إلى خصائص البيئة التي تقع فيها الأحداث .

ويشير بيرمان ( Bierman , 1994, p. 437 – 439 ) إلى أن نظرية روتر تقوم على أربعة مفاهيم رئيسية هي :

١- كمون السلوك Behavior Potential : وبديل هذا المفهوم على احتمالية حدوث سلوك ما في ظل ارتباطه بتعزيزات معينة ويعتمد السلوك هنا على أفعال حركية ونشاط معرفي وردود أفعال وجدانية ولفظية .

٢- التوقع Expectancy : ويشير هذا المفهوم إلى توقع الفرد للتعزيز نتيجة لحدوث سلوك معين وهذه التوقعات هي توقعات ذاتية لأن شعور الفرد هو مصدر هذه التوقعات. وهذا قد قسم روتر الأفراد إلى :

أ ) أفراد ذوو وجهة ضبط خارجية Externalizers : وهم أفراد يدركون أن التعزيز ينشأ عن قوى بعيدة عن تحكمهم أو أن التعزيز يحدث بشكل مستقل عن السلوك .

ب) أفراد ذوو وجهة ضبط داخلية Internalizers : وهم أفراد يدركون أن التعزيز متوقف على سلوكهم .

٣- قيمة التعزيز Reinforcement value: ويشير هذا المفهوم إلى أن الفرد قد يفضل تعزيز معين من بين عدة تعزيزات مختلفة وبذلك تختلف الأفراد في درجة تفضيلهم للتعزيز .

٤- الموقف النفسي Psychological situation : يؤكد روتر على أهمية الموقف النفسي في التنبؤ بسلوك الأفراد فيذكر أن بالإضافة إلى قيمة التعزيز ودقة التوقعات فإن الموقف النفسي يعتبر مهماً جداً للتنبؤ بالسلوك.

ويوضح جدول (١) بعد الشخص/البيئة للعزو من وجهة نظر روتر (Margaret , E

and Bell Gradler, 1986, p. 277)

Theoretical Perspective المفهوم النظري	Personal control التحكم الشخصي	Environmental control التحكم البيئي
مركز التحكم (موجه داخلي)	التعزيز متوقف على السلوك ، فان الأفراد يتحكمون في قدرهم Their destiny	
مركز التحكم (موجه خارجي)		الحظ ، القضاء والقدر وعوامل أخرى لا توجد علاقة بين السلوك الشخصي والتعزيز

وتشير مارجريريت وجرادلر (Margaret,E and Bell Gradler, 1986, p. 276)

الى أن التحليل أحادي البعد لا يقدم تفسيراً دقيقاً للنتائج المترتبة على الأحداث بمعنى انه توجد نتائج عديدة قد تأتي من عزوات أي أحداث تقع في نفس الاتجاه إما داخلياً أو خارجياً . فعلى سبيل المثال يلاحظ ان التوقعات المختلفة عن النتائج المستقبلية عادة تتبع عزوات العجز وعدم القدرة وقلة الجهد وهي عزوات داخلية فالتقدير الضعيف الذي يعزى إلى عدم القدرة سوف يتوقع حدوثه مرة أخرى في نفس الظروف أما إذا نسب إلى قلة الجهد فقد لا يتوقع حدوثه مستقبلاً ذلك لان بذل الطالب للجهد يعتبر أمراً خاضعاً للتغير وعلاوة على ذلك فان قلة بذل الجهد تعتبر مدعاة للعقاب وليس العجز وعدم القدرة .

وقد أدت هذه النتائج المتفاوتة من عزوات متفاوتة من نفس وجهة الضبط ( عزوات داخلية ) إلى تحليل آخر شمل تحديد الأبعاد المتعددة للعزوات السببية والتي تسمح بالتنبؤ بنتائج مختلفة الأمر الذي جعل هذه التحليلات الأساس لنظرية فينر Weiner .

## نظرية فينر (Weiner, 1971- 1979)

استفاد فينر من نظرية روتر Rotter أحادية البعد ولكنه حاول أن يقدم نظرية تشمل الأبعاد المتعددة للعزوات السببية وتصنيف هذه العزوات السببية وتوضيح النتائج السلوكية المرتبطة بكل بعد من هذه الأبعاد، وبذلك يتفادى الانتقادات التي وجهت إلى روتر Rotter ، وكانت أول هذه المحاولات عام (١٩٧١) حين قدم أول نموذج لنظريته والتي اشتملت على بعدين فقط، ثم عدل هذا النموذج عام (١٩٧٩) ليصبح مكوناً من ثلاثة أبعاد.

### نموذج فينر للعزو

يشتمل نموذج فينر على مجموعة من الافتراضات الرئيسية Basic Assumptions والتي ترتبط بمفهومين عامين وهما طبيعة الاستنتاجات السببية (العزوات) وعلاقة هذه الاستنتاجات بالسلوك:

أ - طبيعة الاستنتاجات السببية The nature of causal inferences :

تتميز الاستنتاجات السببية بأنها تحدث عبر نطاق واسع من الأنشطة البشرية ولذلك فقد تطورت العزوات لتفسير نتائج التحصيل مثل فشل شخص ما في الاختبار أو لماذا تحصل على تقدير ضعيف في الاختبار؟ وأيضاً تطورات العزوات في مجالات أخرى كالانتماء والسلطة ومن أمثلة ذلك كان يسأل الفرد لماذا تفشل محاولاته للاقتراب من شخص أو جماعة ما؟ أو كأن يسأل لماذا خسر الانتخابات .

ب - علاقة الاستنتاجات السببية بالسلوك The relationship of causal inferences to behavior : توجد ثلاث افتراضات توضح علاقة الاستنتاجات السببية بالسلوك وهي :

- البحث عن الفهم ويعتبر هذا الافتراض هو المصدر الرئيسي للدافعية تجاه الحدث .
- تعتبر العزوات مصادر معقدة للمعلومات عن النتائج بمعنى أنها تتنوع في أكثر من بعد واحد .

• يتحدد السلوك المستقبلي في جزء منه بالأسباب المدركة للنتائج المسبقة .  
(Margaret and Bell Gradler, 1986, p. 278)

هذا وقد حدد فينر Weiner العوامل المسؤولة عن النجاح والفشل في أربع أسباب رئيسية هي (القدرة Ability - الجهد Effort - الحظ Luck - صعوبة المهمة Task Difficulty ) ، ثم قام بتصنيف هذه العوامل الأربعة تحت بعدين رئيسيين وهما :

أ - وجهة الضبط Locus of Control : ويكون داخلي مقابل خارجي Internal Versus External

ب- الاستقرار عبر الوقت Stability Over Time ويكون ثابت مقابل متغير Fixed Versus Variable

جدول (٢)

النموذج الثنائي لـ فينر Weiner (Springer - verlag, 1982, p.113)

الاستقرار Stability	Locus of control	
	خارجي External	داخلي Internal
ثابت Fixed	القدرة Ability	صعوبة المهمة Task difficulty
متغير Variable	الجهد Effort	الحظ Luck

وبالنظر إلى النموذج ثنائي البعد لـ فينر Weiner نجد أنه أضاف بعد الاستقرار إلى بعد وجهة الضبط الذي قدمه روتر Rotter وأشار إليه هيدر Heider ، ويذكر فينر (Weiner, 1992, p.248) أنه أضاف هذا البعد حيث أن هناك بعض مواطن الضعف عند روتر Rotter ، حيث عرف روتر وجهة الضبط من خلال القدرة بينما وجهة الضبط الخارجي في جزء منه تعزيزات مدركة وتكون محددة من خلال الحظ أو القضاء والقدر، ولكن إذا نظرنا إلى القدرة والحظ فهما لا يختلفان فقط في وجهة الضبط (داخلي/ خارجي) لكن أيضاً في درجة الاستقرار فالقدرة مستقرة بينما الحظ غير مستقر.

هذا وقد أضاف فينر Weiner بعداً ثالثاً لنموذجه الأول ثنائي البعد الذي وضعه عام (١٩٧١) ليعدل بذلك نظريته في العزو وهذا البعد هو القدرة على التحكم Controllability لكن في الحقيقة عملية إضافة هذا البعد مرت بخطوات عديدة فقد وجد فينر (Weiner, 1979) أن روزنباوم Rosenbaum قد أضاف بعداً ثالثاً يسمى القصدية Intentionality يمكن من خلاله تقسيم الأسباب إلى مقصودة وغير مقصودة وهذا البعد ظل مستخدماً لفترة زمنية إلا أن البحوث أثبتت إنه غير مقبول وكان يهدف هذا البعد إلى تمييز المزاج عن الجهد الوقتي فكلاهما أسباب داخلية غير مستقرة . وقد صنف الجهد على أنه ضمن العوامل المقصودة إلا أن عزو الفشل لنقص الجهد غير دال على قصد الفشل لذلك فإن الفرق بين الجهد والمزاج هو فرق في التحكم الإرادي فقط وليس في القصد كما أن المزاج لا يمكن التحكم فيه كالجهد لذلك أعاد فينر Weiner تعريف هذا البعد مرة أخرى حيث أطلق عليه القدرة على التحكم Controllability حيث توجد أسباب يمكن التحكم فيها وأخرى لا يمكن التحكم فيها وبذلك يمكن تصنيف السبب ضمن خلية من الثمان خلايا الآتية :

( ٢ مستوى وجهة الضبط X ٢ مستوى الاستقرار X ٢ مستوى التحكم )

جدول (٣) النموذج الثلاثي لـ فينر (Weiner, 1979, p.7)

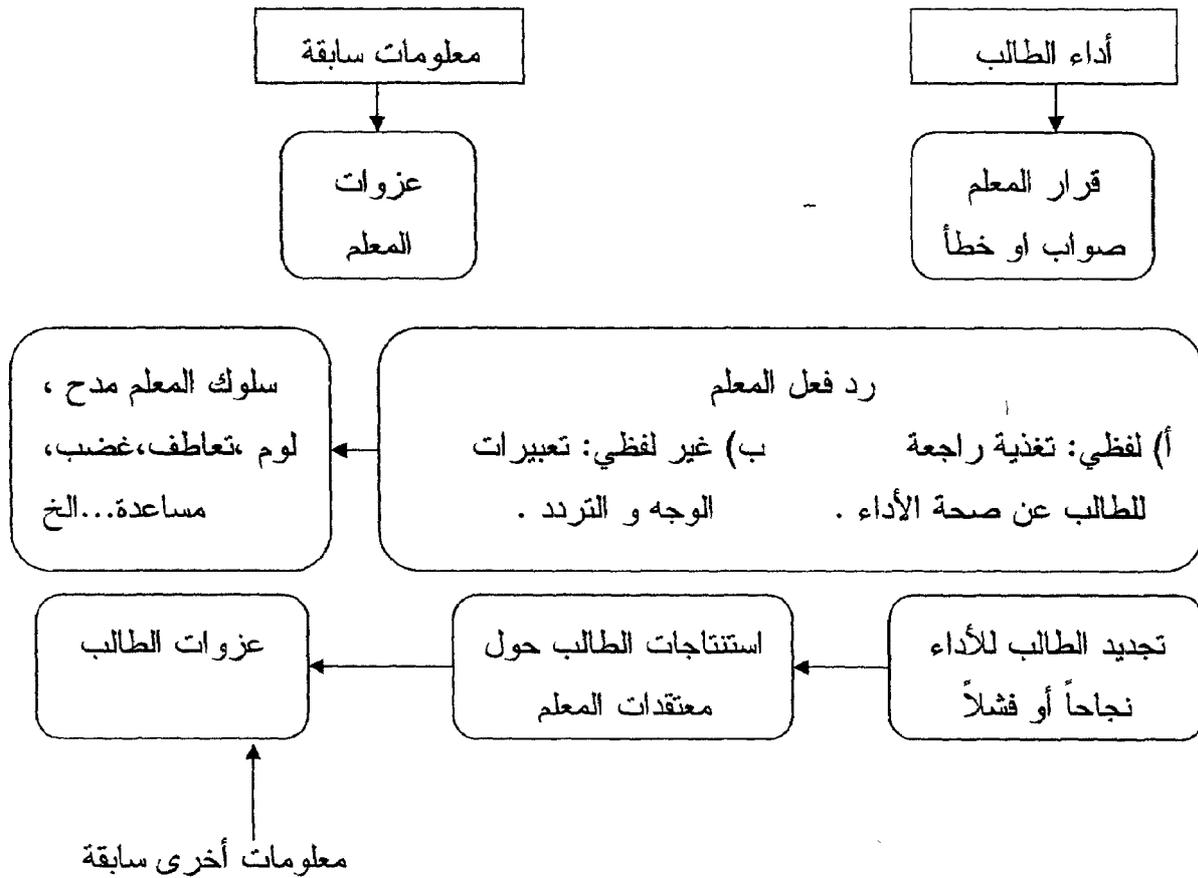
وجهة الضبط Locus of control				التحكم Controllability
خارجي		داخلي		
غير مستقر	مستقر	غير مستقر	مستقر	لا يمكن التحكم يمكن التحكم
الحظ المساعدة من الآخرين	صعوبة المهمة تحفيز المعلم	المزاج الجهد الوقتي	القدرة الجهد المستقر	

وتشير مارجريريت وجردلر (Margaret and Bell Gradler, 1986, p. 283) أن بعد القدرة على التحكم قد أضاف مجموعة من التفاعلات الوجدانية فالمؤكد أن الرسوب يولد إما الشعور بالذنب أو الغضب فنجد أن الغضب يتولد عندما يعزى الرسوب إلى عوامل خارجية أما إذا كان الرسوب ناتج عن تقصير في الجهد فإن ذلك يولد الشعور بالذنب .

ويعتبر الفصل ميداناً تحدث فيه مئات التفاعلات بين المعلمين والطلاب وهذه التفاعلات تعتبر مصادر للمعلومات عن معتقدات المعلم والطالب حول قدرات الطلبة وجهودهم في المهام التي يكلفون بها في الفصل وتؤدي هذه المعتقدات إلى ردود فعل وجدانية كما تعمل كمحركات لما يلي من سلوك.

ويقوم المعلم في الفصل الدراسي بتقويم سلوك الطالب كما يسهم في استنتاجات الطالب عن قدرته بثلاث طرق وهي التغذية الراجعة Feed back التي تعطى للطالب ردود أفعال المعلم الوجدانية غير اللفظية ( كالدهوة والتعاطف والتشجيع وغيرها ) والسلوك اللاحق للمعلم نحو الطلبة كالمساعدة الزائدة ، واجبات إضافية.....الخ) وهنا يقوم الطالب بربط هذه المعلومات خاصة ردود فعل المعلم الوجدانية بمعلومات من أحدث أخرى سابقة ويخرج منها باستنتاجات معينة عن قدراته ، ويوضح شكل (٢) التفاعلات بين المعلم والطالب لتشكيل عزو النجاح والفشل.

شكل (٢) التفاعلات بين المعلم والطالب لتشكيل عزو النجاح والفشل (Margaret and Bell Gradler ,1986, p. 293 – 294)



### تعليق عام على نظريات العزو

بالنظر إلى نظريات العزو السابقة نجد أنها تختلف فيما بينها من حيث الإطار النظري فهناك نظريات ركزت على عزو الذات بصورة أكبر مثل نظريات فينر (Weiner, 1971- 1979)، بينما هناك نظريات ركزت على سلوك الآخرين بصورة أكبر مثل نظريات هيدر وجونز وديفز وكيلي كما تختلف نظريات العزو فيما بينها من حيث أبعاد كل نظرية فهناك نظريات أحادية البعد مثل نظرية روتر Rotter الذي قدم فيها بعد الشخص / البيئة وهناك نظريات ثنائية البعد مثل نظرية هيدر Heider الذي قدم فيها السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية كذلك نظرية جونز وديفز وقدم فيها السلوك الشخصي مقابل سلوك الآخرين . كما توجد نظريات ثلاثية البعد مثل نظرية كيلي Kelley الذي قدم فيها الشخصي والمثير والشئ وكذلك نظرية فينر (Weiner, 1979) الذي قدم فيها وجهة الضبط والاستقرار والقدرة على التحكم.

وعلى الرغم من الاختلافات السابقة بين نظريات العزو إلا إنها تتفق في الهدف العام لها وهودافعية الفرد نحو تفسير الأحداث الاجتماعية من حوله أودافعيته نحو تفسير سلوكه هونفسه. كما تتفق هذه النظريات في أن أسباب حدوث الفعل قد تكون داخلية تعود للعزواته

أو خارجية ترجع للظروف التي يحدث فيها الفعل .  
ويرى الباحث أن نظرية فينر للعزوتعد الأكثر وضوحاً من خلال تحليلها  
لعوامل العزو وتصنيفها لها في إطار ثلاث أبعاد والدليل على ذلك لم تشهد العقود  
الثلاث الأخيرة ظهور أي نظرية في مجال العزو حتى الآن .

### ثانياً : استراتيجيات التعلم :

لقد تزايد الاهتمام في الأونة الأخيرة بشكل ملحوظ بدراسة استراتيجيات التعلم  
وتطبيقاتها واعتبارها طرقاً لازمة لاكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها واستخدامها  
عند الحاجة إليها.(خلف أحمد، ٢٠٠١، ٢١٣)

وعلى الرغم من ذلك نجد أن مفهوم استراتيجيات التعلم لم يحدد تحديداً تاماً بل تداخل  
مع مفاهيم أخرى لذلك سيتناول الباحث الآن مفهوم الاستراتيجية بوجه عام ثم مفهوم  
استراتيجيات التعلم موضحاً الفرق بينه وبين المفاهيم الأخرى المتداخلة معه.

### • مفهوم الاستراتيجية :

اشتق مفهوم الاستراتيجية من كلمة استراتيجوس Strategus التي كانت ترمز إلى  
قائد كل قبيلة من القبائل العشر الممثلة في جيش أثينا كما كانت تعني القائد العليم بقيادة الجيش  
ومع تطور المعارك وأسلحتها أصبحت الاستراتيجية تعني فن القيادة . وفي الحضارات الحديثة  
استخدم هذا المصطلح ليعني استخدام كل الوسائل والمواد لتحقيق أهداف معينة سواء في السلم  
أو الحرب ( المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ٢٠٠ - ٢١ ) .

يعرف طلعت الحامولي (١٩٨٣، ٢٤) الاستراتيجية على أنها سلاسل من العمليات  
العقلية التي تتضح في الاستجابة السلوكية القابلة للملاحظة والتي تدل على التفكير الشعوري  
كما تتضمن الوعي والقصد بهدف الوصول إلى حل المشكلات .

ويتضح أن الاستراتيجية في التعريف السابق قد اقتصر على العمليات العقلية التي  
يستدل عليها من خلال السلوك فقط . ومن الباحثين الذين قدموا الاستراتيجية على أنها  
عمليات عقلية ويندن وروبين (A,Wenden and J,Rubin,1987, p.59) فيعرفها  
الاستراتيجية على أنها العمليات العقلية التي يختارها المتعلمين لاستخدامها في مهام التعلم .

ويذكر محمد حسنين (١٩٩١، ٣٩) أن مفهوم الاستراتيجية ينبثق أساساً من حقيقة ألا  
وهي أن كثيراً من المهام المعرفية يمكن أن تؤدي بأكثر من طريقة مختلفة وقد استخدم مفهوم  
الاستراتيجية في مجالات مختلفة في علم النفس مثل الذاكرة وحل المشكلات وقد أدى ذلك  
لاختلاف النظرة إليها وعلى الرغم من أن المعنى اللغوي للاستراتيجية " أن الفرد يستخدم في  
أداء المهام طريقة معينة " إلا أن فكرة الاستراتيجية تعد ذات أهمية لعلماء النفس حيث  
يتعاملون مع الاستراتيجيات على أنها جزء من البنية الواقعية لقدرة الفرد .

ويرى محمد سعودي (١٩٩٣، ١٤٥) أن الاستراتيجية عبارة عن تجميع منتظم لمجموعة من العمليات العقلية التي تصف طريقة توفيق وتنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة ما .

أما هدى الناشر (٢٠٠١، ١٠١) فتعرف الاستراتيجية على أنها المنحى والخطوة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي Cognitive أو ذاتي نفسي أو اجتماعي Social أو نفسي/حركي Psych motor أو مجرد الحصول على معلومات Information ، ويتضح في التعريف السابق أن الباحثة قد ركزت على المعلم وليس المتعلم . وبالنظر للتعريفات السابقة لمفهوم الاستراتيجية نجد أن البعض عرفها على أنها مجموعة من العمليات العقلية مثل طلعت الحامولي ويندن وروبين Wenden and Rubin ومحمد سعودي، والبعض الآخر يعرف الاستراتيجية على أنها طريقة أو أسلوب يستخدمه الفرد مثل محمد حسنين وهدى الناشر .

ويرى الباحث أن الاستراتيجية تمثل "الطريقة التي توضح كيفية استخدام الفرد لكافة الوسائل المتاحة سواء المادية أو العقلية لتحقيق أهداف معينة" ، كما يرى أن الاختلاف في تحديد مفهوم الاستراتيجية أدى إلى تعدد التعريفات التي قدمت لاستراتيجيات التعلم.

### • مفهوم إستراتيجيات التعلم:

يذكر زيمرمان (Zimmerman, 1989, p. 329) أن استراتيجيات التعلم هي الأحداث والعمليات التي توجه من أجل اكتساب المعلومة أو المهارة وتتضمن هذه العمليات الملاحظة الفعالة والوسيلة التي يستخدمها المتعلمون والغرض من التعلم .

ويعرف ريموند ( Rymond 1994 : 328 ) استراتيجيات التعلم على إنها الطرق التي يستخدمها الناس للتعلم والاحتفاظ بالمعلومات.

أما علي حسين بداري وآخرون (١٩٩١، ٥١) فيشيرون إلى استراتيجيات التعلم لمادة علم النفس على إنها أساليب التعلم العامة التي يمكن أن يستخدمها الطالب في دراسة مسادة علم النفس .

ويعرف كارداش وأملنهد (Kardash and Amlund, 1991, p.117) استراتيجيات التعلم على إنها الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها المتعلم في تجهيز المعلومات لتسهيل اكتساب وتخزين واسترجاع ما تم تعلمه .

ويذكر كل من علي هود وتوفيق احمد (١٩٩٤، ٢٠٢) أن استراتيجيات التعلم هي إجراء أو إجراءات يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي.

ويرى نيلز سوفيك وآخرون (Nils sovik et al., 1994, p.390) أن استراتيجيات التعلم غالباً ما تحدد إجراءات الهدف الموجه Directed goal والتي تستدعى

التخطيط لكل من المراحل السابقة والملازمة والتالية لعملية التعلم وكذلك المساعدة في تنظيم أو تنفيذ أو تقويم هذا الهدف .

ويقصد جابر عبد الحميد (١٩٩٩، ٣٠٧) باستراتيجية التعلم إنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتا معرفية. إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة، ويشير الى أن هناك تسمية أخرى لاستراتيجيات التعلم هي الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies لأنها تحقق أهدافاً تعليمية معرفية أكثر منها سلوكية .

ونلاحظ أن جابر عبد الحميد في تعريفه قد أعطى للاستراتيجيات جانباً سلوكياً بالإضافة إلى الجانب المعرفي الذي تضمنته معظم التعريفات السابقة . ويقدم وور وداوننج (Warr and Dawning, 2000, p. 311) تعريف لاستراتيجيات التعلم بأنها « التباين بين الأفراد كما أنها الافتراضات العامة المرتبطة على نحو موجب بالتعلم الفعال ».

ويعرفها رابي وكيل (Rabbe and Cail, 2000) (في محمود جلال الدين، ٢٠٠١، ١١٥) على إنها اتجاهات عامة يستخدمها المتعلمون في تعلم اللغة وهي الأساليب ذاتها التي يوظفونها في تعلم المواد الأخرى وحل المشكلات وهي ادوات للاشتراك الفعال الموجه ذاتياً والتي يعد جوهرياً لتنمية القدرة على الاتصال وتؤدي إلى تحسين الكفاءة الاتصالية وتعاضم الثقة بالنفس ، أي أن استراتيجيات التعلم في رأيهما هي أساليب التعلم . أما محمود جلال الدين (٢٠٠١، ١١٢) فيعرف استراتيجيات التعلم على أنها أداءات يوظفها المتعلم في استقبال المعلومات وتنظيمها وتوظيفها وهي أساليب يتبعها المتعلم لإنجاز مهمة معينة تجعل من عمليات التفكير خطوات تبسط عمليات التعلم وتسهل طرق اكتساب المعرفة وتسهم في توظيف المعارف نظرياً وتطبيقياً .

ويتضح في التعريف السابق أنه اعتبر أيضاً أن الاستراتيجيات هي أساليب تعلم كما ركز هذا التعريف على العمليات العقلية المعرفية دون غيرها من العمليات .

ويعرف عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠٠٢، ٥) استراتيجيات التعلم على أنها: الأسلوب الذي يتم من خلال تنظيم عملية التعلم وتحديد نمطه سواء كان جماعياً أو فردياً أو تعاونياً وذلك تبعاً لمجموعة الممارسات التي يتبعها المعلم سواء في إعداده وتنظيمه للمواقف التعليمية من حيث إعداد أوراق العمل والأنشطة والتجهيزات والإرشادات وأساليب التقويم اللازمة للطلاب والتي تتفق وكل أسلوب تدريس كذلك متابعته للطلاب في تنفيذ الأعمال المطلوبة .

ويرى الباحث أن التعريف السابق على الرغم من أنه استخدم كلمة أسلوب كمرادف لكلمة استراتيجية كما حدث في معظم التعريفات السابقة . إلا أن هذا التعريف ركز على

ممارسات المعلم وليس المتعلم ولذلك اعتقد إنه يقصد بذلك تنظيم عملية التعليم وليس التعلم .  
وبالنظر للتعريفات السابقة نجد أن استراتيجيات التعلم تم دراستها تحت مسميات عديدة  
فقد أشار إليها البعض على أنها أساليب تعلم Learning styles مثل محمود جلال الدين  
(٢٠٠١) وبدارى وآخرون (١٩٩١) ورابي وكييل (Rabbe and Cail, 2001) وعبد  
العزیز طلبة (٢٠٠٢)، وهناك من أشار إليها على إنها استراتيجيات معرفية تتضمن  
عمليات تفكير وأنماط سلوكية مثل جابر عبد الحميد (١٩٩٩)، وهناك من يعرف استراتيجيات  
التعلم على إنها طرق تعلم مثل ريموند (Rymond, 1994) . وتؤكد على ذلك أكسفورد  
(Oxford ,R,1990, p.2) حيث تذكر أن دراسة طرق تعلم الطلاب للموضوعات تم  
دراستها تحت مسميات عديدة مثل مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات واستراتيجيات  
التعلم، أما قاسم علي (١٩٩٢) فقد استخدم استراتيجيات التعلم للتعبير عن العادات الدراسية  
للطلاب وكذلك أساليب التعلم .

وبالرغم من أن البعض اعتبر استراتيجيات التعلم هي استراتيجيات معرفية أو أساليب  
تعلم إلا أن هناك آخرين حاولوا التفرقة بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم، فقد حاول كل  
من ألين وسيسل (Elaine and Cecil, 1990, p. 641- 642) أن يوضحا الفرق بين  
الاستراتيجية والأسلوب من خلال تقديمهم لتعريف مان وسابيتشينو Mann & Sabatino  
لأساليب التعلم وتعريف براندت Brandit لاستراتيجيات التعلم ، فيذكر مان وسابيتشينو Mann  
& Sabatino أن أساليب التعلم يمكن تعريفها - في أبسط صورها - على إنها الوسائل التي  
تتضمن الصفات الشخصية للطلاب واحتياجاتهم والتي تؤثر على تعليمهم ، أما براندت  
Brandit (١٩٩٠) فقد عرف استراتيجيات التعلم على إنها تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها  
الناس في تعلم أو تذكر الأشياء.

يتضح من ذلك أن أساليب التعلم مرتبطة بالصفات الشخصية للمتعلمين لذلك فهي أكثر  
ثباتاً من الاستراتيجية ويؤكد على ذلك حمدي الفرماوي (١٩٩٤، ١٢٤-١٢٥) حيث يرى أن  
الأسلوب أكثر عمومية من الاستراتيجية وأن الاستراتيجية تتنقى وتنظم جزئياً كوظيفة أو  
دالة للأسلوب، هذا بالإضافة إلى أن الاستراتيجية قد تتعرض للتعديل في ظل ظروف  
وشروط معينة للتعلم أما الأسلوب فهو مستقر وثابت نسبياً ويستعصى على التعديل والتغيير  
السريع والمفاجئ في حياة الفرد العادية، ومن ثم فهو وسيلة هامة للتنبؤ بسلوك الأفراد في  
المواقف المختلفة فالأسلوب يتضمن التوجه العام نحو المهمة والموقف بينما الاستراتيجية تتناغم  
مع خصائص المهمة والموقف.

كما حاول ماك لوهلين ( Mac Loughlin , 1999, p. 222 – 241 ) أن يميز  
بين مصطلح استراتيجيات التعلم وبعض المصطلحات المشابهة مثل أسلوب التعلم وتفضيل  
التعلم، حيث ذكر أنت استراتيجية التعلم تشير إلى تبني خطة تستخدم في اكتساب المعارف

والمهارات والاتجاهات في حين يشير أسلوب التعلم إلى تبني صيغة أو شكل مألوف Habitual و متميز Distinct لاكتساب المعارف في حين يشير تفضيل التعلم إلى استحسان طريقة واحدة للتعليم دون غيرها .

### لماذا استراتيجيات التعلم وليس أساليب التعلم ؟

من العرض السابق للتداخل بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم وجدنا أن الأسلوب أكثر عمومية من الاستراتيجية بينما الاستراتيجية أكثر توضيحاً للممارسات التي يقوم بها الفرد أثناء التعلم، كذلك هناك نوعاً من الخلط بين أساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير فيذكر رونج وريان (Roning & Ryan, 1993, p.833) أن مفهوم أساليب التعلم يرتبط بأسلوب السيطرة المخية Hemispherity Style والذي يعرفه بأنه الأسلوب المعرفي المتميز بالاستخدام المتسق للعمليات المرتبطة بأحد نصفي المخ أو كليهما .

لذلك استخدم الباحث مصطلح استراتيجيات التعلم وليس أساليب التعلم ليكون بمنأى عن الخلط بين أساليب التعلم وأنماط التعلم كما أن الباحث أراد التركيز في هذه الدراسة على الممارسات التي يقوم بها الطلاب أثناء التعلم.

### • تصنيفات استراتيجيات التعلم

قدم العديد من الباحثين تصنيفات مختلفة لاستراتيجيات التعلم وفيما يلي عرض موجز لهذه التصنيفات يعقبه تفصيل لأهم الاستراتيجيات .

١) تصنيف كينث وهيجبي (Kenneth and Higbee, 1977, p.62- 67) ويقدمان ثلاث استراتيجيات للتعلم وهي :

أ- استراتيجية التكرار Repetition : حيث يذكر أن التكرار أكثر استراتيجيات التعلم ألفة واستخداماً، ولكن بالرغم ان التكرار ضروري للتعلم إلا أن التكرار وحده غير كافي للتعلم ويجب استخدامه إلى جانب استراتيجيات أخرى .

ب- استراتيجية التسميع Reciting : ويقصدان به تكرار الفرد لنفسه ما تعلمه بدون أن ينظر إليه ويعتبران هذه الاستراتيجية هامة جداً للتعلم إلا أن الكثير من الناس لا تستخدمها وذلك لسببين على الأقل . السبب الأول أن معظم الناس تجهل أهمية التسميع والسبب الثاني أن هذه الاستراتيجية تأخذ الكثير من الوقت .

ج- استراتيجية SQ3R : وهي استراتيجية للتعلم تتضمن خمس خطوات وهي الـ

- ١- Survey: وتعنى إلقاء نظرة سريعة شاملة. ٢- Question: ويعنى طرح الأسئلة.
- ٣- Read : إلقاء .
- ٤- Review : عمل مراجعة شاملة .
- ٥- Recite : سمع .

٢) تصنيف دانسيرو (Dansereau,1979, p. 64- 73) وصنف استراتيجيات التعلم إلى:

- أ - استراتيجيات أولية : والتي تضم استراتيجيات الفهم/الاحتفاظ والاسترجاع/الاستخدام.
- ب- استراتيجيات مدعمة : وتتضمن استراتيجيات التخطيط والجدولة ، التحكم في التركيز ، المتابعة ( التقويم الذاتي وتصحيح المسار ) .

### ٣) تصنيف وينستن وماير (Weinsten and Mayer, 1986)

وقدما فيه خمس استراتيجيات للتعلم ثلاثة منها معرفية وهي

- أ - استراتيجيات التسميع Rehearsal
- ب- استراتيجيات التنظيم Organization
- ج- استراتيجيات إتقان التفاصيل والربط بينهما Elaboration
- د - استراتيجية وجدانية Emotion
- هـ- استراتيجية ما وراء معرفية Metacognitive
- ( Weinsten and Mayer, as cited in -Carol A. Christensen et al 1991, 194 )

### ٤) تصنيف ليل وكلفي (Lyhle and Kulhavy, 1987, p. 320- 322)

وفيه تم تقسيم استراتيجيات التعلم إلى:

- أ- استراتيجيه معينات الذاكرة Mnemonics
- ب-استراتيجية الإبصار Visualization
- ج-استراتيجية لفظية Verbalization
- د - استراتيجية تخيلية Imagery
- هـ -استراتيجية التسميع Rehearsal
- و- استراتيجية المراجعة والتدريب Review and Practice
- ز - استراتيجية الكلمات المفتاحية Cues
- ح - استراتيجية التعبير Subvocalization
- ط - استراتيجية تصحيح الأخطاء Error Correction أو التغذية الراجعة Feedback
- ك - استراتيجية المحاكاة Imitation

### ٥) تصنيف بنرتش ودي جروت (Pintrich and De Groot, 1990, p. 20: 33)

وتنقسم فيه استراتيجيات التعلم إلى

- أ- استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية Cognitive and meta cognitive strategies: الاستراتيجيات المعرفية هي التي يستخدمها الطلاب في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية بينما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية هي التي تأتي بعد الاستراتيجيات المعرفية وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية وتمكنه من تنسيق

عملية التعلم عن طريق التخطيط والتنظيم والمراقبة وتعديل المعرفة والإدراك وهذه الاستراتيجيات هي:

- استراتيجيات التسميع Rehearsal strategy
- استراتيجيات إتقان التفاصيل والربط بينها Elaboration strategy
- استراتيجيات التنظيم Organization strategy
- استراتيجيات التفكير الناقد Critical thinking strategy : وتشير هذه الاستراتيجيات إلى التفكير الناقد التي يقرر به الطالب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات
- استراتيجيات التنظيم الذاتي/ما وراء المعرفة -Metacognitive self-regulation : وتشير إلى وعى ومعرفة وضبط الإدراك وتوجد ثلاث عمليات عامة تتكون منها أنشطة التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي وهى التخطيط Planning والمراقبة Monitoring والتنظيم Regulating.
- ب- استراتيجيات إدارة الموارد Resource management strategies : وهى تلك الاستراتيجيات التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم وهذه الاستراتيجيات هي :

- استراتيجيات إدارة بيئة ووقت الدراسة Time and study strategy management environment
- استراتيجيات تنظيم الجهد Effort regulation strategy : وتتعلق بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة وإدارة الجهد هو إدارة الذات ويعكس تعهد الفرد بإكمال أهداف دراسته حتى ولو كانت صعبة ، وتنظيم الجهد مهم للنجاح الأكاديمي ولا يفيد فقط في تحقيق الهدف بل أيضا ينظم الاستخدام المتصل لاستراتيجيات التعلم .
- استراتيجيات تعليم الرفاق Peer learning strategy : وتتعلق بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده
- استراتيجيات البحث عن المساعدة Help seeking strategy : وتتضمن هذه الاستراتيجيات البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين ( الزملاء - الرفاق - المعلمين ) والطالب الجيد هو الذي يعرف متى لا يعرف شيئاً ويمكنه تحديد شخص ما ليزوده ببعض المساعدة .

(٦) تصنيف جانيت ليرنر (Janet Lerner, 1993, p. 207- 208)

صنفت استراتيجيات التعلم التي يدرسها المعلمين للطلاب ذوى صعوبات التعلم إلى

## أ - استراتيجيات التساؤل الذاتي Self Questioning

وفيها يقوم الطلاب بسؤال أنفسهم عن المادة المتعلمة ومن هذه الأسئلة

- ١- ما هي المشكلة ؟ وما ينبغي أن نفعله ؟
- ٢- ما هي خططي ؟ إلى أي مدى أستطيع تحقيقها ؟
- ٣- هل أنفذ خططي فعلاً ؟ كم قطعت من تنفيذها ؟

## ب- استراتيجيات التسميع اللفظي والمراجعة Verbal Rehearsal and Review

وفيها يقوم الطلاب بمراجعة ما تعلموه كما أن التسميع الذاتي Self rehearsal يساعد على التذكر

## ج- استراتيجية التنظيم Organization strategy

## د- استراتيجية استخدام المعرفة Using prior knowledge strategy

وتؤكد جانيت ليرنر على أن الطلاب القادرين على ربط المادة المتعلمة الجديدة بما سبق أن تعلموه هم أكثر قدرة على التذكر الجيد للمعلومات .

## هـ- استراتيجية الذاكرة Memory strategy

مثل هذه الاستراتيجية يطلق عليها في التصنيفات الأخرى معينات الذاكرة Mnemonics وفيها يربط المتعلم المادة المتعلمة بمعرفة سابقة مثال على ذلك يتذكر التلميذ كلمة انظر Look لان لها عينان Lōōk في المنتصف .

## و- استراتيجية التنبؤ والمراقبة Predicting and monitoring

وهنا يخمن الطلاب ما سوف يتعلموه في الدرس وبعد ذلك يتأكدون ما إذا كان تخمينهم صحيحاً أم لا .

## ز- استراتيجية تعديل السلوك المعرفي Cognitive Behavior Modification

هذه الطريقة السلوكية تعلم الطلاب كيفية المراقبة الذاتية وتتم من خلال عدة خطوات وهي:

- يمثل المعلم نموذج لسلوك ما مع التوضيح .
- يؤدي الطلاب المهمة المطلوبة منهم أثناء وصف المعلم لهذه المهمة .
- يتحدث الطلاب فيما بينهم عن المهمة بصوت عالي .
- يتحدث الطالب لنفسه بهمس .
- يؤدي الطالب المهمة من خلال أساليب غير لفظية .

## ح- استراتيجية النمذجة Modeling : وفيها يتحدث المعلم عن العمليات المعرفية الممكنة

استخدامها كما يقدم نموذج لسلوك معرفي واستراتيجية حل المشاكل .

## ط- استراتيجية المراقبة الذاتية Self – monitoring : ومن خلالها يتعلم الطلاب مراقبة

أخطائهم وان يتأكدوا من صحة استجاباتهم .

## ٧) تصنيف أكسفورد (Oxford , R., 1996)

يرى محمود جلال الدين (٢٠٠١، ١١٦) أن تصنيف ريبكا أكسفورد لاستراتيجيات التعلم هو التصنيف الأكثر قابلية للتطبيق في البحث العلمي ، ويتضمن هذا التصنيف :

١- استراتيجيات تعلم مباشرة وهي :

أ - استراتيجيات تذكيرية : مثل

- عمل روابط ذهنية ( تصنيف - تداعي وتفصيل - استخدام الكلمات الجديدة ) .
- استخدام الصور والأصوات ( التصويرية - الصور السينمائية - استخدام كلمات مفتاحية - الاستغلال للأصوات بالذاكرة ) .
- المراجعة الجيدة ( المراجعة البنائية ) .
- القيام بأداء حركي ( تمثيل المعنى - استخدام الأساليب الميكانيكية ) .

ب- استراتيجيات معرفية : وتتضمن

- الممارسة ( التكرار - التدريب على الأصوات والكتابة تعرف الصيغ واستخدامها - إعادة الربط - الممارسة الطبيعية ) .
- استقبال المعلومات وإرسالها ( المعرفة الخاطفة لفكرة - استخدام المصادر لاستقبال المعلومات وإرسالها ) .
- التحليل والاستدلال (الاستنباطية - تحليل المصطلحات التعبيرية - استخدام التحليل البيني- الترجمة - انتقال الأثر ) .
- تنسيق المدخلات والمخرجات ( تدوين الملحوظة - التلخيص - التركيز على الأجزاء المهمة ) .

ج- استراتيجيات تعويضية :

- التخمين الذكي ( استخدام تلميحات لغوية - استخدام تلميحات أخرى )
- التغلب على القصور في التعلم والكتابة (الارتداد إلى اللغة الأم- طلب المساعدة- استخدام التمثيل الصامت أو الإرشادات التجنب الكلى أو الجزئي للاتصال- اختيار الموضوع- تطويع أو تفرغ الرسالة- تخليق كلمات- استخدام الوصف أو المرادفات) .

٢- الاستراتيجيات غير المباشرة : ويتضمن هذا النوع من الاستراتيجيات كل من :

أ- الاستراتيجية الوجدانية

ب- الاستراتيجيات الاجتماعية

ج- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

## ٨) تصنيف وور والين (Warr and Allen,1998)

وفيه يتم تحديد استراتيجيات التعلم في ثلاث أبعاد رئيسية وهي :

أ - استراتيجيات التعلم المعرفية: وتشمل

- التسميع Rehearsal
- التنظيم Organization
- التفصيل والتوضيح Elaboration

ب- استراتيجيات التعلم السلوكية: وتشمل

- البحث عن مساعدة الآخرين ويتضح ذلك في السلوك النشط في البحث عن زيادة الفهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين ( المعلم - زملاء - آخرون ) بدلاً من استقبال المعلومات أثناء التعلم الروتيني .
- البحث عن المساعدة من المادة المكتوبة . ويتمثل ذلك في توليد جهد ذاتي في البحث عن المعلومات من الوثائق Documents ( برامج الكمبيوتر وبعض المصادر غير الاجتماعية ) .
- التطبيقات العملية Practical Applications وتتمثل في البحث عن فهم زائد بواسطة النشاط التطبيقي الخارجي مما يؤدي إلى زيادة معلومات الفرد من خلال الممارسة .

ج- استراتيجيات تنظيم الذات Self – regulated strategies : وتشمل

- الضبط الانفعالي Emotion control وتتضمن محاولات قصر اوقوف القلق ومنع التركيز حول أسباب الفشل وذلك بمعالجة ( مراقبة ) Monitoring الأفكار المتعلقة بالقلق.
- ضبط الدافعية Motivation control وتتمثل في محاولات زيادة الدافعية والاهتمام بالرغم من الميل المحدود نحو المهمة .
- مراقبة الفهم Comprehension monitoring وهى تلك الإجراءات المرتبطة بتقييم درجة إنجاز اهداف التعلم وتعديل السلوك المرتبط بالتعلم ان كان ضرورياً . ( Warr & Allen 1998 in Warr,P. & Downing,J.2000:311-333)

٩) تصنيف دوجلاس هامان وآخرون (Douglas Hamman et al.,2000, p. 348)

ينفق هذا التصنيف إلى حد كبير مع تصنيف بنترتش ودي جروت Pintrich and De

Groot E. من حيث تناوله للاستراتيجيات التالية :

- استراتيجية الانتباه Attention Strategy
- استراتيجية التسميع Rehearsal strategy
- استراتيجية التفصيل ( التوضيح ) Elaboration strategy
- استراتيجية التنظيم Organization strategy

- الاستراتيجية ما وراء المعرفية Met cognitive strategy
- استراتيجية طلب المساعدة العامة والمتخصصة Specific and general aids
- استراتيجية إدارة الوقت Time management strategy

وبالنظر للعرض السابق لتصنيف استراتيجيات التعلم نجد أن هناك من أعطاها أبعاداً رئيسية تدرج منها استراتيجيات فرعية مثل Dansereau التي قسمها لأولية ومدعمة وكذلك وينستن وماير Weinstein and Mayer التي قسمها إلى معرفية ووجدانية وما وراء معرفية إما أكسفورد Oxford فقد أعطت لها بعدين فقط هما استراتيجيات مباشرة وأخرى غير مباشرة وقسمها وور والين Warr and Allen إلى استراتيجيات تعلم معرفية وأخرى سلوكية وثالثة للتنظيم الذاتي .

ونجد هناك بعض الباحثين الذين سردوا استراتيجيات التعلم دون إعطائها أبعاداً رئيسية مثل ليل وكيلفي Lyhle and Kulhavy وجانيت ليرنر Janet Lerner ودوجلاس هامان Douglas Hamman وعلى الرغم من الاختلافات في تصنيف استراتيجيات التعلم إلا أننا يمكن أن نلاحظ في جميع التصنيفات أنها:

١- أعطت للجانب المعرفي دوراً بارزاً عن الجوانب الأخرى للمتعلم سواء الوجدانية أو الاجتماعية .

٢- ركزت على أهمية استراتيجيات التنظيم Organization والتسميع Rehearsal والتفصيل والتوضيح Elaboration.

لذلك رأى الباحث أن يتناول هذه الاستراتيجيات الثلاث بشيء من التفصيل .

### استراتيجيات التنظيم Organization strategy

يذكر وور وألين ( Warr and Allen in Warr and Downing , 2000, p. 311-333) أن استراتيجية التنظيم تتمثل في إجراءات تحديد كلمات مفاتيحية للموضوعات وإدراك العلاقات المتداخلة بين الموضوعات التي يتم تعلمها ويتطلب ذلك عمل ملخصات مكتوبة لما تم اختياره من الموضوعات.

أما بنترتش ودي جروت (Pintrich and De Groot, 1990, p. 33- 40) فيذكروا أن هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية في الفقرة أثناء القراءة وتحتاج إلى مزيد من الجهد واندماج المتعلم في المهمة وتؤدي إلى أداء أفضل لدى المتعلم .

ومن أمثلة استراتيجيات التنظيم الشائعة:

أ - تلخيص مخطط الموضوع أو مختصره **Outlining** : في هذه الاستراتيجية يتعلم التلميذ كيف يقدم مختصراً لفصل ما من خلال تقديم مخطط في بداية هذا الفصل يتضمن الأفكار المفتاحية والأساسية لهذا الفصل.

ب- إعداد الخرائط **Mapping** : يعد إعداد الخرائط المفاهيمية بديلاً عن تلخيص مخطط الموضوع واختصار عناصره وفي بعض الحالات يكون أكثر فاعلية منه وذلك في معالجة مواد التعلم المعقدة ويتم إعداد الخريطة بإعداد تمثيل أو تصوير بصري أو رسم توضيحي لكيفية ترابط الأفكار الهامة في موضوع معين الواحدة بالأخرى ، والخرائط المفاهيمية تشبه خرائط الطرق . ولكنها تهتم بالعلاقات بين الأفكار بدلاً من الاهتمام بالعلاقات بين الأماكن، وتفيد مثل هذه الخرائط التلاميذ في تنظيم المواد التعليمية بصورة أفضل وتمكنهم من عمل روابط بين المفاهيم الجديدة والمعرفة السابقة كما تساعد التلاميذ على ترميز وتشفير المادة المتعلمة وبالتالي تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، كما إنها تساعد المعلمين على تتبع الأفكار وتسلسلها في الدرس كما أنها تساعد في تقييم النمو التعليمي لدى تلاميذهم.

ويوضح جابر عبد الحميد أربع خطوات لإعداد خريطة مفهوم وهي

- ١- حدد الفكرة الأساسية أو المبدأ السائد أو المسيطر .
  - ٢- حدد الأفكار الثانوية أو المفاهيم التي تدعم الفكرة الأساسية .
  - ٣- ضع الفكرة الأساسية في الوسط أو في قمة الخريطة .
  - ٤- جمع الأفكار الثانوية حول الأفكار الرئيسية بصرياً بما يظهر علاقتها بالفكرة الرئيسية والواحدة منها بالأخرى . ( جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ ، ٣١٩ : ٣٣٠ )
- ويوضح الباحث في شكل (٣) مثالاً لخريطة مفاهيمية

### ج- معينات الذاكرة Mnemonics

يذكر نور هنري (٢٠٠١، ٥٣) أن مصطلح Mnemonics جاء من اسم Mnemosyne وهو آلة الذاكرة في الأساطير اليونانية ، وقد استخدمه في دراسته بمعنى استراتيجيات تقوية الذاكرة، في حين ترجمه جابر عبد الحميد (١٩٩٩، ٣٢٧) إلى العربية بمعنى معينات الذاكرة .

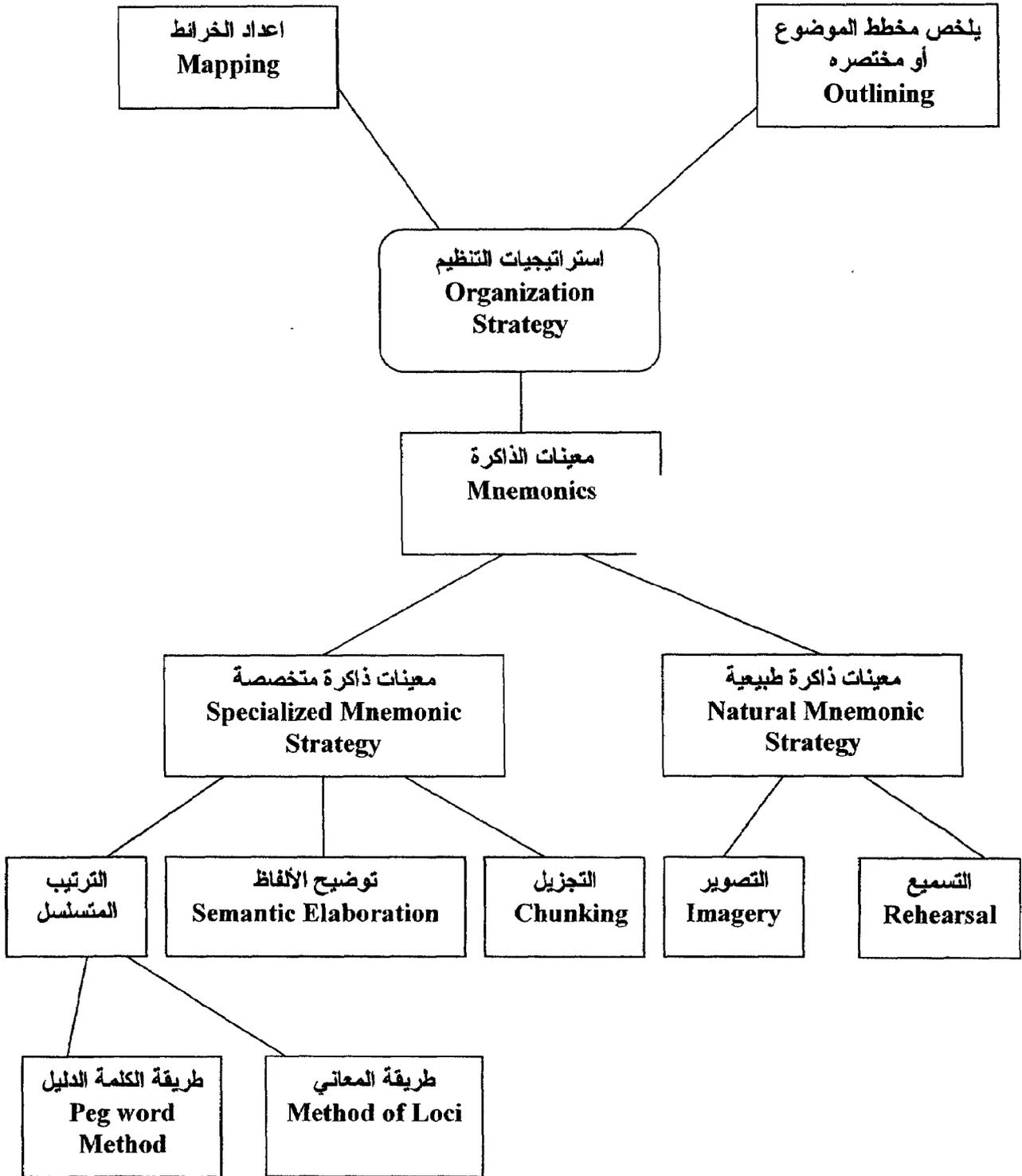
ويشير كلا من لويس وجيمس (Lewis & James, 1986, p. 303: 330) إلى

أن معينات الذاكرة Mnemonics هي استراتيجيات لتحسين أداء الذاكرة ويصنفها إلى بعدين

أ - استراتيجيات معينات الذاكرة الطبيعية **Natural Mnemonic strategy** :

وتتضمن استراتيجيتين هما التسميع **Rehearsal** والتصوير **Imagery** .

شكل (٣) مثال لخريطة مفاهيمية



ب- استراتيجيات معينات الذاكرة المتخصصة Specialized Mnemonic strategy:  
 وتتضمن استراتيجيات التجزيل Chunking وتوضيح الألفاظ Semantic Elaboration والترتيب المتسلسل Serial - order والتي تتضمن طريقتان هما طريقة المعاني Method of loci وطريقة الكلمة الدليل Peg word method .

والجدير بالذكر أن لويس وجيمس Lewis and James اعتبروا أن معينات الذاكرة هي الأصل الذي يندرج منه باقي الاستراتيجيات مثل التسميع Rehearsal والتنظيم Organization ، هذا وقد قدم جابر عبد الحميد (١٩٩٩، ٣٢٨ - ٣٢٩) ثلاثة أمثلة لمعينات الذاكرة وهي :

(١) التجزيل Chunking : ويقصد به تقسيم الأرقام الكبير والتي تتألف من عشرة أعداد مثلا مثل رقم رخصة السيارة أ ورقم الهاتف إلى ثلاث جزل وهي الرقم الذي يدل على المنطقة Area code وهو ثلاثي والرقم الذي يدل على الحي أو الجيرة neighborhood code ورقم الفرد وهو رباعي وبذلك يصبح الرقم على شكل ٢٠٣-٢٣١-٢١٣٧ أسهل كثيرا في حفظه مما لو كان ٢٠٣٢٣١٢١٣٧ .

(٢) الكلمات الأوتلية Acronyms : من معينات الذاكرة استخدم الكلمات التي تتكون من الحروف الاستهلاكية أو البادئة لأسماء نريد أن نتذكرها مثل اللفظة الأوتلية Roy G.BIV والى تتكون من الحروف الأوتلية لأسماء ألوان الطيف وهي : احمر Red وبرتقالي Orange وأصفر Yellow وأخضر Green وأزرق Blue ونيلي Indigo وبنفسجي Videt وكذلك اللفظ Homes يساعدنا على تذكر أسماء البحيرات العظمى في أمريكا الشمالية، Erie , Huson , Ontario , Michigan , Superior

(٣) طريقة الكلمة المفتاحية The Keyword method : تستخدم هذه الطريقة في تعليم مفردات اللغة الأجنبية وتتألف من خطوتين .

الأولى : أن تفصل جزءاً من الكلمة الأجنبية حين ينطق يشبه كلمة عربيته حقيقية ، وهذه هي الكلمة المفتاحية .

الثانية : أن تكون صورة بصرية متفاعلة بين الكلمة المفتاحية والترجمة العربية للكلمة الأجنبية وهكذا ترتبط الكلمات الأجنبية بالكلمة المفتاحية برابطة صوتية وتصبح الكلمة المفتاحية مرتبطة بالترجمة العربية برابطة تصورية ففي الكلمة الإنجليزية Master والتي تعنى أستاذا يقابل مقطعها الأول صورة بصرية تربط بين الماس والأستاذ كان تتخيل الأستاذ على صورة قطعة من الماس وقد استخدمت هذه الطريقة في تدريس الأطفال مفردات اللغة الأجنبية وأسماء الدول وعواصمها وإنجاز الإعلام الأفاضل .

### ☀️ استراتيجيات إعادة السرد والتسميع Rehearsal strategy

يذكر بنترش ودي جروت (Pintrich and DeGroot, 1990, p. 348) أن استراتيجيات التسميع Rehearsal strategies تتضمن تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها وهذه الاستراتيجيات يكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة وتجهيز

المعلومات في الذاكرة العاملة Working memory بدلا من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى Long term memory ويفترض ان تؤثر هذه الاستراتيجية على الانتباه وعمليات التشفير Encoding ولكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات بينية داخلية بين المعلومات او تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التي تعلموه.

ومن أمثلة استراتيجيات التسميع:

أ - استراتيجية التسميع الصم Rote rehearsal : وهي تكرار المعلومات المراد تذكرها بصوت مرتفع أو منخفض تستخدم هذه الاستراتيجية في حفظ المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى .

ب- استراتيجية التسميع المعقد Complex rehearsal : وتستخدم هذه الاستراتيجية للاحتفاظ بمعلومات أكثر تعقيداً ومثال لذلك:

• وضع خطوط تحت الأفكار الأساسية Underlining يساعد على جعل المراجعة والتذكر أكثر كفاءة وسرعة، وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة عن طريق اختيار ما يوضع تحته خط .

• مذكرات الهامش Marginal notes تساعد هذه الاستراتيجية في تشفير المعلومات والانتباه لمعلومات جديدة وتتضمن هذه الاستراتيجية وضع خطوط تحت الأحداث والأرقام الهامة أو التواريخ الهامة وعمل قائمة بها. ( جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣١٩: ٣٢٠ )

### ☀ استراتيجيات التفصيل والتوضيح Elaboration strategies :

يذكر بنترتش ودي جروت (Pintrich and DeGroot, 1990, p. 33: 40) أن استراتيجية التوضيح Elaboration strategy تساعد على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة وتتضمن استراتيجية التوضيح إعادة الصياغة والتلخيص وابتكار التشابه والمقارنة واخذ الملاحظات المبتكرة وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلم على تكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

ومن أمثلة استراتيجيات التوضيح Elaboration strategies :

أ - أخذ المذكرات Note taking : يقدم للتلاميذ قدر كبير من المعلومات عن طريق المعلم وعروض بيانية ويساعد اخذ المذكرات للتلاميذ في تعلم هذه المعلومات بخرننها ومراجعاتها لاحقاً ولإعادة السرد والتسميع كما انه يساعد في تنظيم المعلومات بحيث يمكن تجهيزها وربطها بمعرفة موجودة بفاعلية اكبر . وأخذوا المذكرات الفعالون يدركون الأفكار الرئيسية فيما يلقي عليهم ويكتبونه

بكلماتهم في صورة تلخيص بحيث يقضون الوقت في محاولة إضفاء معنى عليه  
بتلخيص النقاط الهامة والأفكار الرئيسية والتأليف بينهما .

ب- المماثلات Analogies : تعتبر المماثلات مقارنات يتم القيام بها لإظهار نواحي التشابه بين الملامح المتشابهة للأشياء أو الأفكار وهي في غير هذه النواحي مختلفة مثل القلب والمضخة أو أن عقلنا يشبه الكمبيوتر ، لأنه يتلقى المعلومات ويخزنها وسجلاتنا الحسية تشبه لوحة مفاتيح الكمبيوتر والتي من خلالها يتم إدخال المعلومات ، وتخزن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى في العقل كما تخزن على قرص الكمبيوتر الصلب Hard disk ومثال آخر للمقارنة- المدارس كالمصانع والتلاميذ هم المواد الخام التي تعالج وتصنع بحيث تصبح ناتجاً نهائياً ، شخصاً متعلماً متقفاً .

ج- P Q 4 R : هي استراتيجية توضيح شاعت بين المعلمين وتستخدم لتساعد التلاميذ على حفظ ما يقرأون ويدل حرف p ( Preview ) أي إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية والحرف Q ( Question ) يعني طرح أسئلة والعنصر 4R يتألف من أربعة كلمات تبدأ كل منها بـ R وهي اقرأ Read وتصور بصرياً Reflect وسمع Recite وراجع Review والتلميذ الذي يستخدم هذه الطريقة يتم تعليمه بحيث يعالج الموضوع الذي يقرأه ويستذكره على النحو التالي:

- اقرأ الموضوع قراءة تمهيدية ، انظر للعناوين الأساسية والأفكار ، اقرأ الملخص وتتبا بما سيتناوله الموضوع .
- انظر في الموضوعات أو الأفكار الأساسية والعناوين واطرح أسئلة قد يقدم المتن إجابات عنها .
- اقرأ المادة ، انتبه للأفكار الأساسية وابحث عن إجابات على الأسئلة المطروحة.
- فكر وتصور وأنت تقرأ ، كون صور بصرية من المتن أو النص وحاول أن تربط المعلومات الجديدة في النص بما تعرفه من قبل .
- بعد القراءة تسمع بصوت عال recite بأن تجيب على الأسئلة التي طرحتها دون النظر إلى الكتاب ، واسترجع قوائم الأفكار أو الحقائق الهامة المنظمة في المتن إما بصوت عال أو على نحو صامت.
- مراجعة المادة بأن تعيد قراءتها حين يكون ذلك ضرورياً ثم تجيب مرة ثانية عن الأسئلة التي طرحت ( جابر عبد الحميد ١٩٩٩ : ٣٢٢-٣٢٥).

والجدير بالذكر أن استراتيجيات PQ4R تشبه إلى حد كبير استراتيجيات SQ3R والتي قدمها كينث وهيجبي (Higbee & Kenneth, 1977) والتي سبق نكرها . ويشير الباحث إلى أن تصنيف بنترتش ودي جروت (Pintrich and De Groot, 1990) يتضمن استراتيجيات للتفكير الناقد وهذا ما يميزه عن باقي التصنيفات كما أنه لم يركز فقط على قدرات المتعلم العقلية ولكنه تضمن استراتيجيات لإدارة بيئة ووقت الدراسة. ويشير عزت عبد الحميد (1999، 119-120) إلى أن استبيان بنترتش ورفاقه Pintrich et al (1991) والذي تم بناؤه في ضوء هذا التصنيف قد استقطب انتباه الكثير من الباحثين في هذا المجال وتم ترجمته إلى عدة لغات منها الفرنسية والألمانية والإيطالية، لكن يلاحظ الباحث أن هذا التصنيف لم يتضمن استراتيجيات للتطبيقات العملية Practical Application وهي ما يتميز بها تصنيف وور وألين (Warr and Allen, 1998) كما أن هذا التصنيف يتضمن ثلاثة أبعاد هي استراتيجيات تعلم معرفية - استراتيجيات تعلم سلوكية - استراتيجيات تنظيم الذات. أي أنه لم يركز على البعد المعرفي فقط كمعظم التصنيفات الأخرى، لذلك حاول الباحث أن يكامل بين تصنيف بنترتش وآخرون (Pintrich et al., 1991) وتصنيف وور وألين (Warr & Allen, 1998) للوصول إلى تصنيف يناسب الدراسة الحالية.

#### ١٠ تصنيف الباحث لاستراتيجيات التعلم:

أ- استراتيجيات تعلم معرفية/ ما وراء معرفية Cognitive and Metacognitive Learning Strategies وتشمل استراتيجيات:

- التسميع Rehearsal
  - التنظيم Organization
  - إتقان التفاصيل والربط بينها Elaboration
  - التفكير الناقد Critical Thinking
  - التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي Metacognitive self regulation
- ب- استراتيجيات إدارة الموارد Resource Management Strategies وتتضمن استراتيجيات:

- إدارة بيئة ووقت الدراسة Management Time and Study Environment Strategy
- تنظيم الجهد Effort Regulation Strategy
- تعلم الرفاق Peer Learning Strategy
- البحث عن مساعدة شخصية (شفوية) Seeking for Oral Help

• البحث عن مساعدة مكتوبة Seeking for Written Help

• التطبيقات العملية Practical Application Strategy

ج- استراتيجيات ضبط الذات Self- Control Strategies وتتضمن:

• استراتيجيات ضبط الانفعال Emotion Control

• استراتيجيات ضبط الدافعية Motivation Control

### ثالثاً : أساليب التفكير :

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر الكائنات الحية بالتفكير الذي يعد أكثر العوامل التي مكنت الإنسان من بناء الحضارات كما أنه الوسيلة الرئيسية لفهم التغيرات السريعة التي تحدث في عالمنا الآن .

هذا ويتناول الباحث فيما يلي مفهوم التفكير يعقبه مفهوم أساليب التفكير ثم عرضاً موجزاً للتصنيفات العديدة التي تناولت هذه الأساليب .

#### • مفهوم التفكير :

تذكر فيرجينيا كوين (Virginia Quinn, 1990, p. 127) أن التفكير مفهوم عريض ومعقد ، ويؤكد على ذلك فتحي الزيات (١٩٩٥ ، ٢١١) حيث يذكر انه لا يوجد تعريف محدد للتفكير إلا انه يتناول مدى واسعاً من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار دينامي . وقد حاول العديد من الباحثين تحديد هذه العمليات من خلال تعريفهم للتفكير ، فيشير ماير (Mayer, 1992, p. 807) إلى ان التفكير مفهوم مركب يتضمن أربعة أبعاد رئيسية هي:

١- التفكير عملية Process : تتضمن معالجة المعلومات والتجهيز داخل النظام المعرفي Cognitive system

٢- التفكير عقلي/معرفي Mental/Cognitive : بمعنى إنه يتم داخل العقل الإنساني أو النظام المعرفي .

٣- التفكير موجه Directed : بحيث يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما .

٤- التفكير نشاط تحليلي/تركيبى لعمل المخ .

ويتفق هذا التعريف السابق متعدد الأبعاد لـ ماير Mayer مع تعريف روبرت

سولسو (Robert solso, 1991) (ترجمة ١٩٩٦ ، ٤٠٥) والذي يفترض أن :

١- التفكير معرفي Cognitive حيث انه يتم داخل العقل لكن يستدل عليه من خلال

السلوك ، فلاعب الشطرنج يستدل على تفكيره من خلال حركاته في اللعب .

٢- التفكير عملية Process وتتضمن معالجة للمعلومات .

٣- التفكير موجه Directed لإيجاد حل لمشكلة ما .

إلا أن سولسو Solso (ترجمة ١٩٩٦، ٦٢٨) قدم تعريفاً آخر بعد ذلك ذكر فيه أن التفكير هو عملية يتشكل عن طريقها التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التعامل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judging والتجريد Abstracting والاستدلال Reasoning والتخيل Imagining وحل المشكلات Problem solving .

هذا وقد حاولت باربرا بريسيسن Barbara presseisen (ترجمة فيصل يونس ١٩٩٧، ٤) أن تعرف التفكير من خلال مجموعة من الافتراضات التالية :

- ١- أن التفكير عملية معرفية أوفعل عقلي تكتسب من خلاله المعرفة .
- ٢- أن التفكير يعنى المعالجة العقلية للوارد الحسي بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها .

- ٣- أن التفكير يتضمن معالجة لهذه الأفكار أو المزج بينها كمصدر لاشتقاق أفكار أخرى

لكن من الملاحظ أن افتراضات باربرا كانت أقل وضوحاً من تعريف ماير Mayer أو سولسو Solso ، ويذكر راد فورد وبورتون (Radford and Burton in Radford and Govier, 1992, p. 437) أن علماء المدرسة السلوكية أمثال بورن Bourne وإكستراند Exstrand ودومونيسكى Dominowski قد أشاروا للتفكير على أنه عملية داخلية تتحكم في السلوك ، ويرى الباحث أنه من الطبيعي أن يطغى على تعريف علماء المدرسة السلوكية للتفكير الصبغة السلوكية .

أما أحمد زكي صالح (١٩٩٢، ٥٠٤) فيعرف التفكير على أنه العملية التي ينظم بها العقل خبراته من أجل حل مشكلة معينة أو هو ادراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدة موضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة .

ويشير تونى مالم (Tony Malim, 1994, p. 137) إلى التفكير بأنه العملية التي تتضمن معالجة للمعلومات المتجمعة بواسطة الحواس أو المختزنة في الذاكرة من خبرات سابقة ليكون الفرد قادراً على الاستجابة للمواقف الحالية .

ويتفق روبرت سترنبرج (Robert Sternberg, 1995, p. 330) مع تعريف مالم Malim للتفكير حيث يرى أن التفكير يتضمن تصورا ومعالجة للمعلومات في العقل أما محمد عمار (١٩٩٨، ٦) فيعرف التفكير بأنه عملية عقلية معرفية تحدث عندما يواجه الفرد موقفاً له فيه غرض معين أو مشكلة ما تحتاج إلى حل .

معنى ذلك أن الشخص يلجأ للتفكير من أجل حل مشكلة ما ويؤكد على ذلك المعنى تمام إسماعيل (٢٠٠٢، ٢٧٨) حيث يعرف التفكير على أنه نشاط عقلي منظم قائم على إيجاد الدليل والبرهان لإثبات النتيجة فكرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار .

- ومن خلال العرض السابق لتعريف التفكير نجد أن على الرغم من تعدد التعريفات إلا أنها تحمل نفس المعنى وأن هناك شبه إجماع بين الباحثين على أن :
- ١- التفكير عملية عقلية معرفية .
  - ٢- يتضمن التفكير معالجة للمعلومات .
  - ٣- يهدف التفكير إلى حل مشكلة ما أو تحقيق غرض معين .
  - ٤- يستدل على تفكير الفرد من خلال خطواته في حل المشكلات أو سلوكه أو استجابته في المواقف المختلفة .

### مفهوم أساليب التفكير :

يشير هاريسون وبرامسون (Harrison and Braimson, 1982) (في مجدي حبيب، ١٩٩٥، ٩٥) أن أساليب التفكير هي الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة له وصولاً لحل مشكلاته .

ويلاحظ أن هاريسون وبرامسون قد استخدم كلمة طرق واستراتيجيات كمرادف لكلمة أساليب .

أما نادر قاسم (١٩٨٩، ٤١) فيذكر أن أسلوب التفكير هو سمة متميزة وثابتة نسبياً وتميز فرداً عن آخر من حيث التفكير والسلوك .

أما سترنبرج (Sternberg, 1994, p. 169) فيذكر أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب وهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء .

ونلاحظ أن سترنبرج في تعريفه قد تناول الهدف من أساليب التفكير وهو فهم أداء الطلاب.

ومن التعريفات التي تناولت أساليب التفكير على أنها طرق واستراتيجيات فكرية ذلك التعريف الذي قدمه مجدي حبيب (١٩٩٦، ١٥٣) ويرى فيه أن أساليب التفكير هي مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع ما يواجهه من مشكلات ومواقف .

ومن الملاحظ أن مجدي حبيب قد تأثر في تعريفه السابق بتعرف هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير .

أما صفاء الأعسر (٢٠٠٠، ٤٥) فتعرف أساليب التفكير على أنها الطرق المميزة للفرد والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة.

ومن خلال العرض السابق لأساليب التفكير يرى الباحث أن أساليب التفكير تدور حول طريقة تفكير الفرد والتي تميزه عن غيره عند معالجته مشكلة ما في إطار المعلومات المتاحة له.

## • تصنيفات أساليب التفكير

إن قدرة الفرد على التفكير وكفاءته فيه تعتمدان إلى حد كبير على مستوى ذكائه وأيضاً على مدى سلامته النفسية واتزانه الانفعالي . ( فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٠ ، ٢٦٢ )  
ونتيجة لاختلاف الأفراد في مستوى الذكاء والاتزان الانفعالي اختلف أسلوب كل منهم في التفكير مما دعي العديد من الباحثين إلى تصنيف هذه الأساليب وفيما يلي عرض موجز لهذه التصنيفات .

### تصنيف الثنائيات :

في هذا التصنيف تم تقسيم أساليب التفكير في صورة ثنائية متقابلة على أسس معينة، ومن أهم هذه التقسيمات

#### أ - حسب توجه التفكير :

- تفكير هائم أو غير موجه **Undirected** : وهو تفكير لا يكون مركزاً في موضوع معين بل ينتقل من موضوع لآخر دون تركيز وبذلك يكون مشتت بين أكثر من موضوع لا توجد بينهما روابط أو علاقات .
- تفكير موجه **Directed thinking** : وهو على النقيض من النوع السابق حيث يتوجه نحو هدف معين وهو بدرجة عالية من الضبط ويكون مرتبطاً بموقف أو مشكلة بعينها .

#### ب- حسب تجريدية التفكير :

- التفكير العياني **Concrete thinking** : وهو أسلوب تفكير يستعين فيه العقل بالصورة الحسية وتكون مادته وتركيزه في الخبرة المباشرة والتجارب الشخصية والأشياء والأحداث الخاصة والمعينة . يسود هذا الأسلوب لدى الأطفال البدائيين والأميين . كما انه يميز بعض المرضى العقليين كما في كثير من حالات الفصام والإصابات العقلية العضوية .
- التفكير المجرد **Abstract thinking** : وهو مستوى أرقى كثيراً من العياني ويسود لدى الكبار والمتحضرين والمتعلمين . حيث يعتمد على المعاني والأفكار المجردة والرموز والمفاهيم لأعلى الخبرة المباشرة أو المحسوسات أو المجسمات المادية . كما انه يتميز بالتعميمات كما في المعادلات الرياضية واللغة كما أن هذا الأسلوب في التفكير مسئول عن وضع تصور لما سوف يكون عليه المستقبل بالنسبة لأمر ما أو ظاهرة ما .

#### ج- حسب الجودة والاصالة :

- التفكير التقليدي **Traditional thinking** : وهو أسلوب التفكير المعتاد اندي لا ينتج شيئاً جديداً يتميز بالطرافة والاصالة والتفرد ، كذلك الذي يمارسه الشخص العادي في حله لمسألة جمع أو طرح بسيطة .

• التفكير الابتكاري **Creative thinking** : وهو أسلوب التفكير الذي ينتج أشياء طريفة متفردة لا ترد على بال الكثيرين من الأفراد . فهو تفكير خلاق مبدع. كما هو الحادث لدى المبدعين من الفنانين في مجالات الفنون المختلفة ولدى الباحثين والمكتشفين والمخترعين والمنتجين لأشياء أو أفكار لم يسبقهم إليها أحد .

د- حسب تعدد الحلول :

• التفكير التقاربي **Convergent thinking** : هو أسلوب للتفكير في المشكلات أو المسائل ذات الحل الصحيح الواحد .

• التفكير التباعدي **Divergent thinking** : هو أسلوب للتفكير نلجأ إليه عندما يحتمل السؤال أكثر من حل صحيح أو عندما تقبل المشكلة حلولاً كثيرة صحيحة مثل التفكير الذي نلجأ إليه لكي نجيب عن مثل هذا السؤال : ضع عدداً من النهايات لهذه القصة ؟ واذكر الاستعمالات الممكنة للمسطرة ؟ ( فرج عبد القادر ٢٠٠٠ : ٢٦٢-٢٦٥ )

ويعتبر داسي وكيني (Dacey & Kenny, 1994, p. 118) أن التفكير التباعدي فرصة لإبداء الرأي الشخصي بينما في التفكير التقاربي لا يحتمل إذ أن هناك حلاً صحيحاً واحداً فقط .

هـ- حسب سلامة التفكير :

• التفكير المتماسك **Coherent thinking** : وهو التفكير المنطقي المنظم الذي يدل على سلامة عقل صاحبه واستمتاعه بالصحة النفسية والاتزان .

• التفكير الخلقى **Bizarre thinking** : وهو التفكير المضطرب المشوش الذي يصعب عليك أن تفهم ما يقوله أو يكتبه صاحبه لعدم اتزانه ونقص تماسكه وبعده عن المنطق السليم .

وهذا الأسلوب من التفكير يشيع في بعض الأمراض العقلية ويعتبر عرضاً لها في كثير من الحالات ، حيث يؤثر المرض العقلي على العمليات الفكرية لدى المريض فيصيبها بالاضطراب والشذوذ على نحو ما نجده لدى كثير من مرضى الفصام . ( فرج عبد القادر طه ٢٠٠٠ : ٢٦٥ )

التصنيف المتعدد لأساليب التفكير:

لـ تصنيف هاريسون وبرامسون (Harrison and Braimson, 1982)

صنف هاريسون وبرامسون (١٩٨٢) (في مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦ ، ١٥٣

: ١٧٥) أساليب التفكير إلى خمسة أساليب وهي :

١- الأسلوب التركيبي **Synthesistic style** : وهو يعنى القيام بعمل شيء جديد ومختلف تماماً عما يفعله الآخرون، والفرد ذو الأسلوب التركيبي يميل إلى تركيب الأشياء وبصفة خاصة الأفكار كما يميل هذا الفرد إلى مناقضة ومعارضة ما هو مألوف ومتفق

عليه بين الأفراد والسمات المميزة للأفراد التركيبيين والتي يزهون بها في البحث عن الاشتياق إلى المناقشات وعدم الاتفاق والتغير والجدة والحدثة ويتسم هؤلاء الأفراد بالإبداع والابتكارية والوضوح الخاص بمهاراتهم وإتقانهم لها .

٢- الأسلوب المثالي Idealistic : وهو ذلك الأسلوب الذي يهتم فيه الفرد بالقيم الاجتماعية والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف أو عمل ما هو مفيد بالنسبة للناس والمجتمع معاً . ويعتبر هذا الأسلوب هو الأكثر شعبية بين الأساليب الخمسة ويحب الفرد ذو الأسلوب المثالي أن يراه الآخرون كإنسان متعاون ومتفتح وذو فائدة ومشجع وجدير بالثقة ويعتمد عليه ولديه حس أخلاقي قوى .

٣- الأسلوب العملي Pragmatic style : في هذا الأسلوب يهتم الفرد بالعمل والناحية الإجرائية والبحث عن الحل السريع وتكوين الاستراتيجيات والوسائل لإجراء الأشياء . ويعتبر ثاني أسلوب من ناحية الندرة ويميل الفرد العملي للاهتمام بتكوين الاستراتيجيات والوسائل لإتمام عمل ما وأجراء الأشياء . كما يهتم بان يكون محبوباً ومقبولاً على الأقل ، فهو يظهر المهارات الاجتماعية اللائقة كما أنه يزهر بقابليته للتكيف .

٤- الأسلوب التحليلي Analytic style : هذا الأسلوب يواجه فيه الفرد المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص ، وجمع أكبر قدر من المعلومات وتكوين نظرية تجاه كل شيء والحكم على الأشياء في إطار عام ويعتبر ثاني أسلوب من الناحية الشعبية بين الأساليب الخمسة ونجد أن الفرد التحليلي يهتم بالتخطيط والاعتماد على البحث كما إنه يفضل الاستقرار والقابلية للتنبؤ والعقلانية .

٥- الأسلوب الواقعي Realistic style : هو أسلوب يعتمد فيه الفرد على الملاحظة والتجريب بمعنى أن الأشياء الحقيقية هي التي نشعر بها ونلمسها ونشمها ونختبرها ونلاحظها . وشعار الفرد الواقعي هو الحقائق هي الحقائق . والفرد الواقعي يرغب في عمل الأشياء بواسطة جمع معلومات أكثر ويميل إلى الاستقرائية والتجريب .

#### ب - تصنيف فيرجينيا كوين (Virginia Quinn, 1990)

قدمت فيرجينيا كوين (Virginia Quinn, 1990, p. 128- 131) أربعة أنواع

من التفكير وهي :

١- تفكير منطقي logical thinking: يتكون هذا النوع من التفكير من مقدمتين أحدهما تسمى المقدمه الكبرى والأخرى تسمى المقدمه الصغرى كما يتكون من استنتاج وتوضيح ذلك بالمثال التالي :

المقدمة الكبرى: لو أن إشارة المرور حمراء ينبغي أن أوقف سيارتي .

المقدمة الصغرى: إشارة المرور حمراء

الاستنتاج : يجب أن أوقف سيارتي .

٢- تفكير ضمني Predicate thinking : أن عملية التفكير لم تكن منطقية دائما . لقد حدد فرويد نوع من التفكير لا منطقي أطلق عليه تفكير ضمني predicate thinking يعتمد هذا التفكير على تراكيب الجملة ومثل هذا النوع من التفكير يستخدمه رجال الدعاية والإعلان ومثال لذلك ( الإعلان عن شراب بوزى براند ) أن الرجال البارزين يشربون بوزى براند - أنا اشرب بوزى براند - إننا رجل بارز ومميز .

٣- التفكير الناقد Critical thinking : تشير فيرجينيا إلى أن التمييز بين التفكير المنطقي والتفكير الضمني يتطلب تفكيراً ناقداً حيث يتطلب ذلك تقييم للعبارات وإصدار الأحكام المبنية على الدلائل .

ويذكر روبرت سترنبرج (Robert Sternberg, 1995, p. 330- 331) « أن التفكير الناقد في حد ذاته يتضمن التفكير التحليلي والتفكير التركيبي كما يتضمن التفكير التقاربي والتفكير التباعدي .»

٤- التفكير الابتكاري Creative thinking : يعرف علماء النفس الابتكار على أنه قدرة الفرد على رؤية الأشياء بشكل جديد وإعطاء حل غير مألوف للمشكلات . إن التفكير الابتكاري يساعدنا في إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة . ويشير ديف ايليس (Dave Ellis, 1994, p. 189) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد فالابتكار يعتبر بمثابة الوقود للتفكير الناقد .

ج- تصنيف رشاد على وأحمد على (٢٠٠٠)

قدم رشاد على وأحمد على (٢٠٠٠ ، ٣٠٠-٣٠١) تصنيفاً لأساليب التفكير يتفق كثيراً مع أساليب تفكير سترنبرج (Sternberg, 1990) ويشتمل هذا التصنيف على خمسة أساليب هي :

١- الأسلوب التنفيذي Executive style : ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب لما يطلب منه وفقاً للتعليمات التي تعطى إليه أو حل مشكلة معينة مطلوب أن يوجد لها حل . وكذلك قياس أداء الفرد الذي لديه استعداد لتلقي التعليمات وتنفيذها .

٢- الأسلوب الفوضوي Anarchic style : ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب من خلال تعامله مع الأشياء والأشخاص بطريقة عشوائية لحل المشكلات ولا يتحمل المسؤولية ويتجاهل القواعد والقوانين ويميل إلى مواجهة السلطة .

٣- الأسلوب الاستقلالي Independent style : ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب الذي يتمسك بأرائه الشخصية في حل المشكلات دون التأثر بأراء الآخرين . وليس من الضروري أن يلتزم حرفياً بالقواعد والقوانين .

٤- الأسلوب الايجابي ( الواقعي ) Realistic positive style : ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب الذي يعطى أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذه من قرارات في سبيل حل المشكلات التي تواجهه والاهتمام بإصلاح ما يراه من أخطاء .

٥- الأسلوب السلبي : Negative style : ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب الذي لا يملك القدرة على حل المشكلات التي يتعرض لها وعجز عن مواجهتها .

السؤال الآن : هل يستخدم الفرد أسلوب واحد فقط للتفكير ؟ أم إنه من الممكن أن يستخدم أكثر من أسلوب .

نظراً لتعدد أساليب التفكير فان الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب وهذا يتوقف على طبيعة الموقف أو طبيعة المشكلة التي يتعرض لها . كما يتوقف هذا على عوامل أخرى مثل النضج العقلي للفرد ومستواه التعليمي والثقافي والعامل الحضري . ( رشاد على وأحمد على ٢٠٠٠ : ٣٠٩ - ٣١٠ )

ويذكر مجدي حبيب (١٩٩٦ ، ١٧٦) أن هاريسون وبرامسون Harrison and Braimson قد أشارا إلى أن أساليب التفكير لا تعمل منفصلة فهي قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي وسنوضح فيما يلي التداخلات الثنائية والثلاثية بين أساليب التفكير .

**التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير:**

١- التفكير المثالي التحليلي (IA) The Idealist- Analyst : الفرد المثالي - التحليلي يتصف بالنظرة المتحررة والإدراك الواسع يرغب في إنجاز الهدف المثالي بأفضل طريقة متاحة . فهو يميل إلى التخطيط بالمعنى الواسع دون اللجوء إلى قرارات سريعة ومن ثم يتصف بالحرص ومراعاة مشاعر الآخرين ، وهذا التفكير يتحقق بين مهندسي التصميم ، كما يتصف الفرد المثالي - التحليلي بالفتوح على عديد من الاحتمالات . ويضع لنفسه معايير مرتفعة سواء في المعلومات أو البناء أو القابلية للتنبؤ . ويعيب هذا الفرد البطء والتوصل لقرارات وأحكام سريعة .

٢- التفكير التحليلي - الواقعي (AR) The Analyst-Realist : هذا التركيب يصف الفرد ذو التوجه المرتفع نحو العمل ويميل الفرد التحليلي - الواقعي إلى المدخل البنائي في المشكلات وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبؤ والضبط ، ويهتم بإنجاز النتائج الملموسة وبيجاد أفضل طريقة لهذا الإنجاز . وهذا النوع يخطط بحرص للأشياء وان كان منصباً على النشاط الذي يقوم به ونادراً ما ينحرف هذا

الشخص عن الخطة التي وضعها ، وما يهيمه بالدرجة الأولى هو التوصل إلى إنجاز ملموس .

٣- التفكير التركيبي - المثالي (S T) The synthesist – idealist : وهذا التركيب يصف الفرد في الاتجاه المضاد لنمط التحليلي - الواقعي حيث يركز انتباهه على الأفكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق . فالفرد التركيبي - المثالي يتجه نحو التأمل وغالبا ما يهتم بسببية الأشياء دون الاهتمام بالكيفية . ويعانى هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لنمطين من التفكير المثالي والتركبي فالمثالي يهتم بالاتفاق بين الناس والأفكار بينما يحذر التركيبي من مثل هذا الاتفاق فهو مرفوض وغير محتمل ، وهذا الصراع قد يؤدي إلى مشكلات واقعية تحت ضغوط داخلية . ويرى الآخرون هذا الفرد كمهتم بالمفاهيم والنظريات ولا يكون بالضرورة إنسان عملي .

٤- التفكير المثالي - الواقعي ( I R ) The Idealist – Realist : يتصف هذا التركيب بإقحام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة . ويعرف الفرد المثالي - الواقعي كيف يجب أن يكون الأشياء ويسلك خطوات عملية للوصول لما هو يجب عمله ويرى الآخرون الفرد المثالي - الواقعي معاون ومتفتح ويميل لإنجاز نتائج نوعية ومرتفعة في نفس الوقت . ويتضح هذا النوع من التفكير في عمل الممرضة حيث يتصف عملها بالخدمة الشخصية والمساعدة ، بالإضافة إلى أهمية الرضا الداخلي من العمل نفسه وهي تهتم بالجوانب العملية الملموسة في وظيفتها ويبدل الفرد المثالي الواقعي بصفة عامة أقصى ما في وسعه من خدمة حاجات الآخرين دون الاهتمام بأنفسهم .

٥- التفكير العملي - الواقعي (PR) Pragmatist – Realist : ويتوجه الفرد العملي - الواقعي بدرجة عالية نحو العمل ، ولكنه يتناول المشكلات بطريقة أقل بنائية . كما يتصف الفرد العملي - الواقعي بالطاقة الدافعية المرتفعة ، ويبين حاجة قوية للإنجاز لغرض الإنجاز . وعلى ذلك فإن هذا الفرد يميل لعمل قرارات سريعة حتى مع وجود معلومات قليلة ويهتم بالحركة والفعل عنه بالتخطيط والحرص .

٦- التفكير المثالي - العملي (I P) The Idealist – Pragmatist : ويتناول هذا التفكير المشكلات بطريقة موقفية عملية مع الاحتفاظ في العقل بالأهداف والمعايير المرتفعة ، وهذا التفكير يكسب الفرد الاتفاق على الأهداف والتحمل بدرجة كبيرة ، ويعطى هذا الفرد المثالي - العملي أهمية كبيرة للاختلافات بين الأفراد ويشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين - ويتصف هذا الفرد بالتسامح الزائد مع الآخرين بالإضافة إلى التفتح والقابلية المرتفعة للتكيف وعلى الرغم من

هذا فان الآخرين لا يرتاحون لهذا الشخص المثالي - العملي بالضبط مثل الشخص التحليلي - الواقعي الذي يهتم بالنظام والبناء وهذا الفرد المثالي - العملي في نظر الآخرين لا يصلح للقيادة .

٧ - التفكير التحليلي - العملي (The Analyst -Pragmatist (AP) : يهتم هذا التفكير بالتجربة المضبوطة ، فالشخص التحليلي - العملي يعطى قيمة للبناء والقابلية للتنبؤ ويعرف أين يذهب وكيف ينجح في إطار معالجات بارعة محسوبة، وهذا الإدراك قد لا يتناسب مع العلاقات الشخصية.

٨- التفكير التحليلي- التركيبي (The Analyst - synthesist ( A S) : يهتم هذا التفكير باستخدام المنطق والتفكير ، فهو يخطط جيداً ويمكنه أن يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستخدام التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي وهو ما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية ، وذلك نتيجة أن الجانب التحليلي ينصب اهتمامه بالنظام والترتيب بينما الجانب التركيبي عكس ذلك تماماً لأنه يميل إلى المتناقضات : النظام والفوضى المنطق والسخافات ، والترتيب والصراع . ودمج الجانبين التحليلي والتركيبي فان الفئتين من الميول يمكن أن تكون هائلة وشاملة ، وقد يكونا مستهلكين لبعضهما البعض .

٩- التفكير التركيبي - العملي (The Synthesist - Pragmatist (SP) : إن الفرد التركيبي - العملي كثيراً ما يقوم بدمج التأمل مع التكيف ، مدخل نحو الصراع مع مدخل التوافق ، الاهتمام بالتغير مع الاهتمام بالتجديد . وعلى ذلك فان هذا الفرد يظهر على درجات تحمل الغموض بالنسبة لأصحاب أساليب التفكير الأخرى ، ويستطيع هذا الفرد أن يشعر بالراحة في العالم المتغير بالمقارنة ببقية الناس . ويمكن لهذا الفرد التركيبي - العملي أن ينجح في القيادة لأنه يتصف بالطاقة الابتكارية المرتفعة .

١٠- التفكير التركيبي - الواقعي (The Synthesist - Realist ( S R) : وهذا الاحتمال هو التداخل الأقل انتشاراً وذلك من خلال أبحاث تجريبية قام بها هاريسون وبرامسون على مدى ثلاث سنوات وقد يكون هذا أمر متوقع إذ أن التفكير التركيبي والتفكير الواقعي يقعان في نهايات متعارضة وذلك من حيث الفروض أو الاستراتيجيات أو الأساليب . فالفرد الواقعي يهتم بالتجريب والحقائق والدافع للعمل على عكس الفرد التركيبي ، وعلى الرغم من تعارض الأسلوبين إلا أن الفرد التركيبي - الواقعي يمكنه العمل بكفاءة عندما يستطيع العمل والتنسيق بين الأسلوبين التركيبي والواقعي . وكمثال على ذلك المعلم التركيبي - الواقعي الذي يتصف بالتأمل ويهتم بكل من النظرية والتطبيقات

العملية في تدريسه . وبذلك يمكن التكامل بين الأسلوبين : التركيبي والواقعي لينتج طاقة كبيرة وتصميم وفهم وتحرك اكبر . إذن فالفرد عندما يصمم على اتجاه ويتحرك بقوة فيه مع فهم الاتجاه المضاد فان هذا يؤدي إلى إنسان مثير وقد يتعارض الأسلوبان وتعطل طاقات الإنسان .

### التداخلات الثلاثية بين أساليب التفكير :

يتحقق هذا النوع بنسبة ٢% تقريباً والفرد ذوالتفكير ثلاثي البعد يكون له آراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة يستطيع أن يستخدمها عن الفرد ذوالتفكير الأحادي أوالتفكير المزدوج وهذا الفرد ذوالتفكير الثلاثي أكثر قدرة على الحركة والتنوع في مواجهة المواقف المختلفة ، إذ لديه طرق متعددة ومتنوعة لمواجهتها. (مجدي عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ : ١٧٧ - ١٨٠)

### بروفيلات التفكير المرتبط بأساليب التفكير وتفاعلاته :

أ - بروفيل التفكير المستوى Flat profile : أهم ما يميزه انه عشوائي في أساليب تفكيره ، ضعيف التمييز والإدراك ، أقل عاطفية وقابلية للتنبؤ .

ب- بروفيل التفكير أحادي البعد One Dimension Thinking : أهم ما يميزه إنه يستخدم نوعاً واحداً من الأساليب التفكير الخمسة (تركيبي - مثالي - عملي - تحليلي - واقعي) وهذا البروفيل هو الأكثر شيوعاً بين الناس .

ج- بروفيل التفكير ثنائي البعد Two Dimension thinking : أهم ما يميزه انه يستخدم نوعين من الأساليب التفكير الخمسة (تركيبي - مثالي - عملي - تحليلي - واقعي).

د- بروفيل التفكير ثلاثي البعد Three Dimension thinking : أهم ما يميزه انه يستخدم ثلاث أنواع من الأساليب التفكير الخمسة (تركيبي - مثالي - عملي - تحليلي - واقعي) ويعتبر هذا البروفيل هو الأقل شيوعاً بين الناس . (مجدي عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ : ١٢)

من خلال العرض السابق لأساليب التفكير نجد أنها متعددة ولذلك حظيت بتصنيفات عديدة من قبل الباحثين كذلك نجد أن الفرد قد يعتاد على استخدام أسلوب معين من التفكير وأحياناً يستخدم أسلوبين معا ونادراً ما نجد أشخاص يستخدمون أسلوب للتفكير ثلاثي الأبعاد . ويحاول البحث الراهن التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب الناجحين في الفرقة الإعدادية بكليات الهندسة والطلاب الذين تعثروا فيها من خلال تصنيف هاريسون وبرامسون Harrison and Braimson لأساليب التفكير والذي يمكن استخدامه لقياس أساليب التفكير كما يمكن استخدامه لقياس بروفيلات التفكير .