الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولا: العزو:

- مفهوم العزو .
- نظريات العزو.

ثانيا: استراتيجيات التعلم:

- مفهوم الاستراتيجية .
- مفهوم استراتيجيات التعلم .
- تصنيفات استراتيجيات التعلم .

ثالثا: 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 عزوالنجاح 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) فيقصدا بالعزوانه الأسباب التي يلاحظ الفرد أنها وراء حدث معين .

ويذكر عز الدين عطية (١٩٨٧، ١٦٢) أن العزوعبارة عن أساليب معينة من التفكير تسبق تصرفات الأشخاص وأحكامهم في المواقف الاجتماعية تؤدى إلى الخروج بانطباعات ذاتية عن هذه المواقف.

ويعرف محمد مصطفى عبد الهادى (١٩٨٩، ٤) العزو بأنه العملية التي ينسب فيها الفرد نجاحه أوفشله الدراسي إلى عامل أوأكثر من العوامل التالية (القدرة – الجهد المستقر – الجهد الوقتي – الحظ – المزاج) .

ونلاحظ أن الباحث في التعريف السابق قد ركز على تصنيف عوامل النجاح والفشل .

ويذكر جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٠، ٩٨٩) أن العزو الاستعدادي والذي يسمى أحيانا بالعزو الشخصي Personal attribution يعنى نسبة الفرد أسباباً أو دوافع داخلية أو نفسية إلى سلوكه أو سلوك الآخرين .

ويذكر حمدي على الفرماوى (١٩٩١، ٢٥٣) أن فينر وفريز (Weiner and Frieze) قصدا بمفهوم العزو أنه تعليل الفرد لمقدار إنجاز السلوك أو المهمة وعزو ذلك إلى عوامل متعددة منها القدرة المطلوبة (توجد أو لا توجد) والمجهود (كبير أوبسيط) وطبيعة المهمة أو السلوك (صعب أوسهل) 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

استنتـــاج شخص ما (الملاحظ Observer) للحالة الداخلية لشخص آخر (الملاحظ Actor) أولنفســـــه معتمـــداً في ذلك على السلـــوك الظاهري .

وتشير كارن هوفمـــان وآخـــرون (Karen Huffman et al., 1994, p. 606) إلى العـــزوعلى أنه المبادئ التي يتبعها الناس في الحكم على أســباب الأحـــداث وســـلوكيات الآخرين وسلوكياتهم.

ويتفق مع ذلك تعريـــف جون سابينى (John Sabini,1995, p. 150) الذي يرى أن العـــزو هو ما نعتقد بأنه سبب السلوك .

ويتضح أن تعريف جون سابينى شديد الإيجاز ، أما إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠ ، ٦٦) فيقصد بالعزوأنه عبـــارة عن جهود يبذلها المتعلمون من اجل فهم الأسباب التـــي تكمـــن وراء الأحداث وتفسيرها لتقرير استجابات انفعالية لاحقة وتوقعات وتصرفات تترتب عليها.

وإذا كـــان الرسوب في الاختبـــار يدل على الفشـــل فإن الهزيمـــة فـــي مباريـــــات كـــرة السلـــة اعتبرها أحمد فاروق خلف (٢٠٠١ ، ١٥٤) بمثابـــة الفشل ومن هـــذا المنطلـــق عرف العزوالسببي للنجاح والفشل على أنه الأسباب أوالتعليلات المدركـــة (سواء من اللاعب أو المدرب أو الإداري أو الفريق الرياضي وغيرهم) لنتائج الأداء في المنافسة الرياضية وبصـــفة خاصة في حالات النجاح والفشل أو حالات الفوز والهزيمة.

أي أن الباحث يرى أيضاً أن العزو هو أسبـــاب 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 أسبـــاب السلـــوك مثـــل إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠) وهنـــاك من اعتبر العزوعملية تفسير لأسباب السلوك مثل هيدر (١٩٥٨) مارجريت وجردلـــر (١٩٨٦) ومحمد عبد الهادي (١٩٨٩) وجابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٠) وفريدمان وآخرون (١٩٩٢) وأحمد خلف (٢٠٠١).

وبالرغم من أن تعريـــف العزو قد بدأ على يد هيدر Heider عام (١٩٥٨) وتتـــوالى تعريفاتـــه إلى الآن إلا أن هذه التعريفات لا تختلف كثيـــراً فيمـــا بينها فجميعهـــا تـــرى أن العزوالمقصود به تفسير أسباب السلوك سواء كان سلوك الفرد نفســـه أوسلوك أفراد آخـــرين . حتى وإن اختلف مغزى النجاح والفشل . ويرى الباحث أن العزو "هو عمليـــة تفســـير الفـــرد لأسباب سلوكه أو سلوك الآخرين من خلال ملاحظـــة تلك السلوك وتحديد العوامل التـــي أدت إلى حدوثـــه سواء كانت عوامـــل داخلية مثل (القدرة والجهد) أو عوامل خارجية مثل (الحظ – الظروف البيئية)" .

- **نظريـــات العـــزو:**

قديما كان يعتقد بأن دراسة السلوك الصريح فقط للكائن الحي هي التـــي تمكـــن مـــن

معرفـــة كيفية توافق هذا الكائن مع بيئته ولم تلقى أساليب التفكير أوالعمليات المعرفية التي تسبق سلوك الأشخاص اهتمام علماء النفس إلى أن وضع هيدر Heider نظريته في العزوالتي تحاول تفسير الأسبـــاب الكامنة وراء السلوك . وفيما يلي سيتناول الباحث عرض مـــوجز لنظريـــات العزوالمختلفة مع مراعاة التسلسل التاريخي لها .

نظرية هيدر (Heider,1958) :

يذكر ليونارد بركـــوفيتز (Leonard Berkowitz, 1986, p. 92) أن هيـــدر Heider يعتبر بمثـــابـــة الأب الروحي لنظريات العزو.

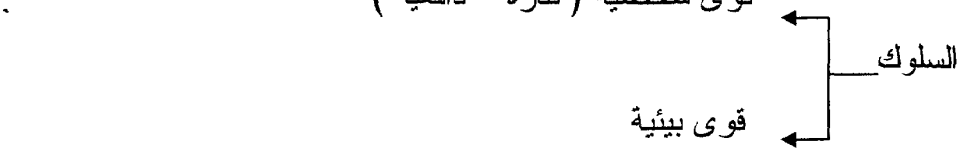
ويذكـــر جون لامبرت (John Lamberth, 1980, p. 21) أن هيـــدر يتصـــور العزوبمثابـــة جســـر بين أنفسنـــا والمعلومات أوالأشياء التي نحتاج إليها فمثلا لوأعطيت كتاب مكتوب بلغة أجنبيـــة فانك لن تقرأ مـــا بداخلـــه من معلومـــات بالرغـــم من وجودهـــــا داخلـــه، أي لا تستطيـــــع عبـــور الفجـــوة بـــين المعلومـــــات information والمعرفـــة knowledge التي يحتويها هذا الكتاب، ويؤكد لامبرت J.Lamberth على أن لب نظريـــة العزوفي نظر هيدر يتمثل في عبور تلك الفجوة بين المعلومات المتوفرة لدينا وما تعنيـــه هـــذا المعلومات .

وقد ذكر هيدر (Heider,1958, p.82-86) في كتابه سيكولوجية العلاقـــات بـــين الشخصية وتحديدا بالفصل الرابع أن نادراً ما يكتفي الناس بمجرد الملاحظة العـــابرة لســـلوك الأشخاص الآخرين في المواقف الاجتماعية بل كثيراً ما يلجأون لتفهم هذا السلوك ومعرفة مغزاه وكثيراً ما تظهر تساؤلات في ذهن الفرد عن أسبـــاب تصرف البعض على هذا النحـــــووكيف يمكن له التعرف على رغبـــة الآخرين ومخاوفهم وما يحتمل أن يدور في أذهانـــهم من أفكـــار أوانطباعات عن أشخاص ومواقف معينة وحتى يكون رأيه عن غيـــره صـــحيحاً أوخاطئـــاً . وتحـــاول نظرية العزو الإجابة عن مثل هذه التساؤلات.

يرى هيدر Heider أن سلوك الأشخاص نـــاتج عـــن قـــوتين همـــا قـــوى بيئيـــــة Environmental Forces وقوى شخصـــية Personal Factor وأن الســـلوك يحـــدث معتمداً على هاتين القوتين . أي أن السلوك دالة في القوى الشخصية والقوى البيئية، ثـــم قـــــام هيدر بتحليـــــل القـــوى الشخصيـــــةْ إلى عـــاملين همـــــا عامـــــل القـــــدرة Power Factor وعامـــل الدافعية Motivational Factor .

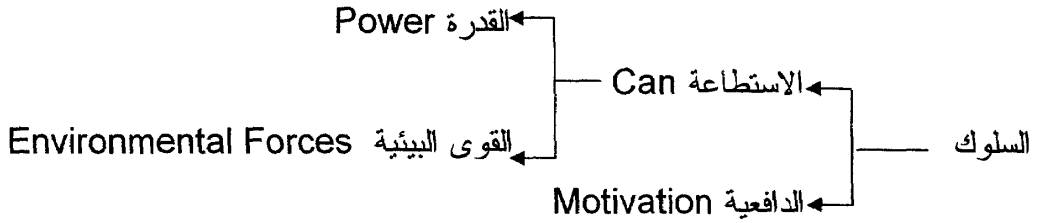
أي أن السلوك = دالة (القدرة : الدافعية – القوى البيئية)

أو أن



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 :

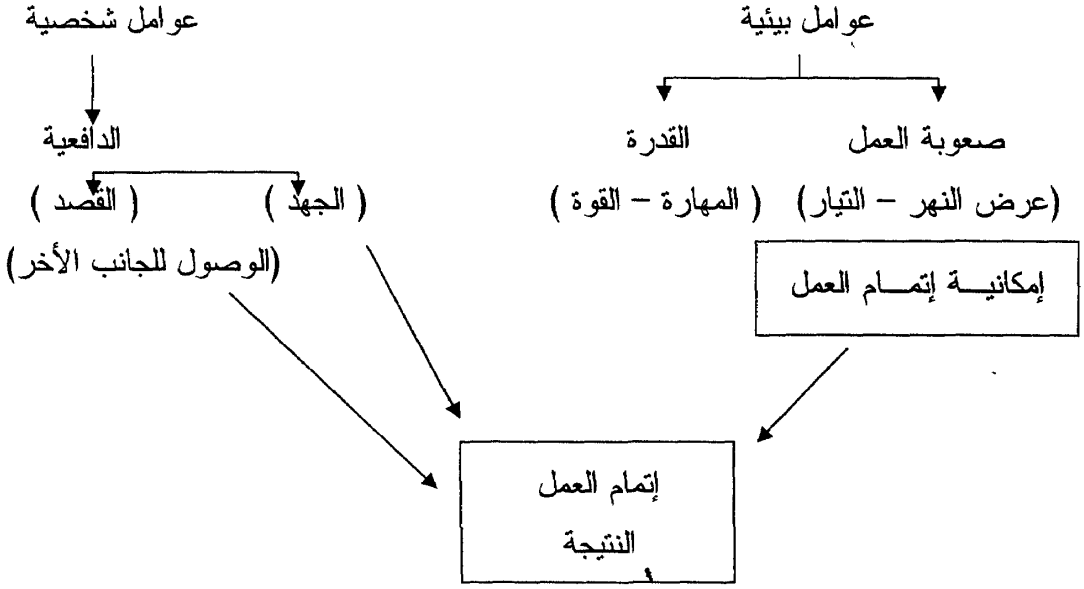


ويوضح هيدر أن مفهوم الاستطاعة يمثل العلاقة بين قدرة الشخص وشدة القوى البيئية، أي أن: الاستطاعة = (قدرة الشخص – صعوبة العوامل البيئية)

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 الدافعة، 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



وتنقسم العوامل الشخصية إلى عوامل فرعية أخرى وهى 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 تفادى سرعة التيار .

٢ – اتجاهاته نحوهذا 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 إنجازه 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 وهى الحظ ، فالحظ قد يغير بين لحظة وأخرى من ذلك التوازن فيجعله إما في صالح الفاعل أو ضده . فإذا ما هبت مثلا 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) وكيلى (١٩٦٧-١٩٧٣) وفينر (١٩٧١-١٩٧٩) .

نظرية جونز وديفز (Jones & Davis,1965)

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

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

١- مفهوم التطابق The Concept of Correspondence: وقد استخدمـــاه 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 او إلى البيئة والحدث التي تهتم به النظرية هو حدث نهائي، فمثلاً لو نهض شخص ما واجتاز الحجرة وغلق الباب فان الحدث النهائي هوغلق الباب، وهذا الحدث قد يكون له نتيجة واحدة أونتائج 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 وديفز أنه عندما يأخذ المدرك في اعتباره النتائج المتعددة للحدث فانه 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 والتحيز الشخصي Correspondence Personal involvement : ميز جونز وديفز بين نوعين من التحيزات هما اللذة المناسبة hedonic relevance والتي تشير إلى درجة سعادة الفرد والظروف التي يكون عندها الفرد سعيداً أوغير سعيد ، بينما يشير مفهوم الشخصانية Personalism إلى درجة تأثر الأحداث بوجود الملاحظ وترى هذه النظرية أن التطابق يزداد بوجه عام مع زيادة اللذة المناسبة ومن هنا تكون اللذة المناسبة محددة للعزو النزوعى حيث أن تقويم الفاعل بواسطة الملاحظ يكون دالة لاشتراك كلاً من المناسبة والمطابقة .

وفيما بعد رأى جونز وديفز أن التعريف السابق لمفهوم التطابق Correspondence جعل تفسير الظاهرة قاصر على العزوالنزوعى للآخرين أوعلى 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 انه معلومات مكتسبة. (Shaw and Costanzo 1982 : 236 – 238)

نظرية كيلى (Kelley,1967)

يطلق على هذه النظرية اسم نظرية التغاير Covariation حيث يفترض كيلى أنه عندما نكون بصدد إجراء عزوفإننا 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 كيلى أن هناك ثلاثة أنواع من المعلومات قد يستخدمها الفرد لتحديد أسباب السلوك وهى :

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 كيلى 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 وان تباين وسط التفاعل مع المثير ومثال على ذلك إن رؤية ثعبان (مثير) قد يثير القلق لدى البعض (استجابة) سواء كانت رؤية في حديقة الحيوان أوحتى في فيلم سينمائي (أوساط مختلفة). (John Lamberth, 1980, p. 153 – 154)

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

تعديل نظرية كيلى (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 فردى لن يتكرر ؟ يرى كيلي عند حدوث حدث فردى غير متكرر فإننا نعتمد على معلوماتنا العامة في صياغة اعزاءات لهذا الحدث وقد أطلق على هذا البناء مفهوم المخطط السببى Causal schemata وقد قدم كيلى 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 فى خزينة المسدس وسحب زناد المسدس للخلف تمهيداً لإطلاقها ونلاحظ أن عدم توافر أحد الشرطين معناه عدم وقوع الحدث (إطلاق الرصاصة) أي لابد من توفير السببين معاً.

ب) نموذج الأسباب المتعددة الكافية Multiple sufficient Causes : ويستخدم هذا النموذج عندما تكون هناك أسبابٌ 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 كيلى بان استخدامنا للنموذج السببى المتعدد الكافي (MSC) من شأنه تقليل الأسباب المحتملة، ويوضح ذلك بالمثال التالي :

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

وبالمقارنة بين كيلى وجونز وديفز نجد أن نظرية جونز وديفز ركزت على الأفعال المقصودة وقد حاولت أن توضح كيف نكوّن اتجاهات نحوالشخص الفاعل من خلال سلوكه المقصود، أما نظرية كيلى 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 كلٍّ من الأداء والتنبؤ بسلوك الأفراد كما أنها استخدمت متغيرات دافعية كالتعزيز وأخرى معرفية كالتوقع.

وتذكر مارجريت وبيل 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 : ويدل 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 لان شعور الفرد هومصدر هذه التوقعات.وهذا قد قسم روتر الأفراد إلى :

أ) أفراد ذوو وجهة ضبط خارجية Externalizers : وهم أفراد يدركون أن التعزيز ينشا عن قوى بعيدة عن تحكمهم أوأن 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 فان 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)

Theoritical Perspective المفهوم النظري	Personal control التحكم الشخصي	Environmental control التحكم البيئى
مركز التحكم (موجه داخلى)	التعزيز متوقف على السلوك ، فان الأفراد يتحكمون فى قدرهم Their destiny	
مركز التحكم (موجه خارجى)		الحظ ، القضاء والقدر وعوامل أخرى لا توجد علاقة بين السلوك الشخصي والتعزيز

وتشير مارجريت وجردلر (Margaret,E and Bell Gradler, 1986, p. 276) الى أن التحليل أحادى البعد لا يقدم تفسيراً دقيقاً للنتائج المترتبة على الأحداث بمعنى انه توجد نتائج عديدة قد تأتى من عزوات أي أحداث تقع في نفس الاتجاه إما داخلياً أوخارجياً . فعلى سبيل المثال يلاحظ ان التوقعات المختلفة عن النتائج المستقبلية عادة تتبع عزوات العجز وعدم القدرة وقلة الجهد وهى 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 الذى جعل هذه التحليلات الأساس لنظرية فينر Weiner .

نظرية فينر (Weiner, 1971- 1979)

استفاد فينر من نظرية روتر Rotter أحادية البعد ولكنه حاول أن يقدم نظريـــة تشمل الأبعـــاد المتعددة للعزوات السببيـــة وتصنيف هذه العزوات السببية وتوضيح النتائج السلوكيـــة المرتبطة بكل بعد من هذه الأبعاد، وبذلك يتفادى الانتقادات التي وجهت إلـــى روتـــر Rotter ، وكانت أول هذه المحـــاولات عام (١٩٧١) حين قدم أول نموذج لنظريته والتي اشـــتملت علـــى بعدين فقط، ثم عدل هذا النموذج عام (١٩٧٩) ليصبح مكوناً من ثلاثة أبعاد.

نموذج فينر للعزو

يشتمـــل نموذج فينـــر علـــى مجموعـــة مـــن الافتراضـــات الرئيســـية Basic Assumptions والتي ترتبط بمفهومين عـــامين وهمـــا طبيعـــة الاستنتاجـــات الســـببية (العزوات) وعلاقـــة هذه الاستنتاجات بالسلوك:

أ - طبيعـــة الاســـتنتاجات الســـببية The nature of causal inferences :
تتميز الاستنتاجات السببية بأنها تحدث عبر نطاق واسع من الأنشطة البشرية ولذلك فقـــد تطورت العزوات لتفسير نتائج التحصيل مثل فشل شخص ما فـــي الاختبـــار أولمـــاذا تحصل على تقدير ضعيف في الاختبار ؟ وأيضاً تطورات العزوات في مجالات أخـــرى كالانتماء والسلطة ومن أمثـــلة ذلك كان يسال الفرد لماذا تفشل محاولاتـــه للاقتـــراب من شخص أوجماعـــة مـــا ؟ أو كأن يســـأل لمـــاذا خسر الانتخابات .

ب - علاقـــة الاســـتنتاجات الســـببية بالســـلوك The relationship of causal inferences to behavior: توجد ثلاث افتراضات توضـــح علاقـــة الاســـتنتاجات السببية بالسلوك وهى :

- البحث عن الفهم ويعتبر هذا الافتراض هوالمصدر الرئيسى للدافعية تجاه الحدث.
- تعتبر العزوات مصادر معقدة للمعلومات عن النتائج بمعنى أنها تتنوع فى أكثر من بعد واحد .
- يتحدد السلوك المستقبلى فى جـــزء منـــه بالأســـباب المدركـــة للنتـــائج المســـبقة.

(Margaret and Bell Gradler, 1986, p. 278)

هذا وقد حدد فينر Weiner العوامل المسئولة عن النجاح والفشل فـــي أربـــع أســـباب رئيسية هي (القدرة Ability - الجهـــد Effort - الحـــظ Luck - صـــعوبة المهمـــة Task Difficulty) ، ثم قام بتصنيف هذه العوامل الأربعة تحت بعدين رئيسين وهما :

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

ب- الاستقرار عبر الوقـــت Stability Over Time ويكـــون ثابـــت مقابـــل متغيـــر Fixed Versus Variable

جدول (٢)

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

الاستقرار Stability	Locus of control	
	External خارجي	Internal داخلي
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 أوالقضاء 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 بعدا ثالثا 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 بعدا ثالثا 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 عزوالفشل لنقص الجهد غير دال على قصد الفشل لذلك فإن الفرق بين الجهد والمزاج هوفرق 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)

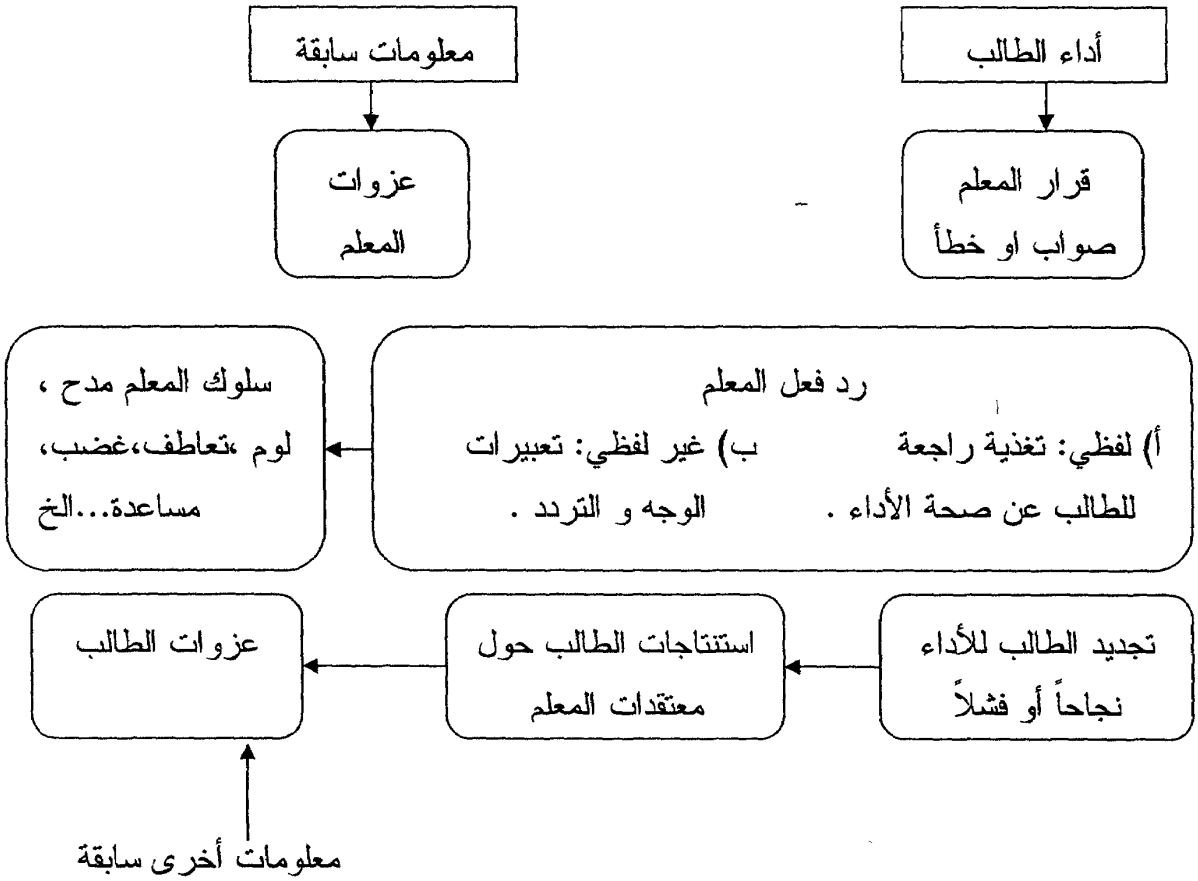
التحكم Controllability	وجهة الضبط Locus of control			
	داخلي		خارجي	
	مستقر	غير مستقر	مستقر	غير مستقر
لا يمكن التحكم	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ
يمكن التحكم	الجهد المستقر	الجهد الوقتي	تحيز المعلم	المساعدة من الآخرين

وتشير مارجريت 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 أوالغضب فنجد أن الغضب يتولد عندما يعزى الرسوب إلى عوامل خارجية أما إذا كان الرسوب ناتج عن تقصير في الجهد فان 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 وتؤدى 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 وهى التغذية الراجعة Feed back التي تعطى للطالب ردود أفعال المعلم الوجدانية غير اللفظية (كالدهشة والتعاطف والتشجيع وغيرها) والسلوك اللاحق للمعلم نحوالطلبة 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 العزوالسابقة 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 العزوفيما 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 وقدما فيها السلوك الشخصي مقابل سلوك الآخرين . كما توجد نظريات ثلاثية البعد مثل نظرية كيلي Kelley الذي قدم فيها الشخصي والمثير والشيء وكذلك نظرية فينر (Weiner,1979) الذي قدم فيها وجهة الضبط والاستقرار والقدرة على التحكم.

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

أو خارجيـــة ترجع للظروف التي يحدث فيها الفعل .

ويرى الباحث أن نظريـــة فينر للعزوتعد الأكثر وضوحـــاً مـــن خـــلال تحليلهـــا لعوامـــل العزو وتصنيفها لها في إطار ثلاث أبعـــاد والدليـــل على ذلك لـــم تشـــهد العقـــود الثلاث الأخيـــرة ظهور أي نظريـــة في مجال العزو حتى الآن .

ثانياً : استراتيجيات التعلم :

لقد تزايـــد الاهتمـــام في الآونة الأخيرة بشكـــل ملحوظ بدراســـة استراتيجيات الـــتعلم وتطبيقاتها واعتبارها طرقاً لازمة لاكتســـاب المعلومـــات وتخزينـــها واستدعائها واستخدامهـــا عند الحاجـــة إليها.(خلف أحمد، ٢٠٠١، ٢١٣)

وعلى الرغم من ذلك نجد أن مفهوم استراتيجيـــات التعلم لم يحدد تحديداً تاماً بل تداخل مع مفاهيـــم أخرى لذلك سيتناول الباحث الآن مفهوم الاستراتيجية بوجـــه عـــام ثـــم مفهـــوم استراتيجيات التعلم موضحاً الفرق بينه وبين المفاهيم الأخرى المتداخلة معه.

- **مفهوم الاستراتيجية :**

اشتق مفهوم الاستراتيجية من كلمة استراتيجوس Strategus التي كانت ترمـــز إلـــى قائد كل قبيلة من القبائل العشر الممثلة في جيش أثينا كما كانت تعني القائد العليم بقيادة الجـــيش 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 الســـلم أو الحرب (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ٢٠ – ٢١).

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

ويتضح أن الاستراتيجية في التعريف السابق قد اقتصرت على العمليات العقليـــة التـــي يستدل عليها من خلال السلوك فقط .ومن الباحثين الذين قـــدموا الاستراتيجيـــــة علـــى أنهـــا عمليـــات عقلية وينـــدن وروبـــين (A,Wenden and J,Rubin,1987, p.59) فيعرفـــا الاستراتيجية على أنها العمليات العقلية التي يختارها المتعلمين لاستخدامها في مهام التعلم .

ويذكر محمد حسانين (١٩٩١، ٣٩) أن مفهوم الاستراتيجية ينبثق أساساً من حقيقـــة ألا وهي أن كثيراً من المهـــام المعرفية يمكن أن تؤدى بأكثر من طريقة مختلفة وقد استخدم مفهوم الاستراتيجية في مجالات مختلفة في علم النفس مثل الذاكرة وحل المشـــكلات وقـــد أدى ذلـــك لاختلاف النظرة إليهـــا وعلى الرغم من أن المعنى اللغوي للاستراتيجية " أن الفرد يستخدم في أداء المهام طريقـــة معينة " إلا أن فكـــرة الاستراتيجية تعد ذات أهمية لعلمـــاء الـــنفس حيـــث يتعاملون مـــع الاســـتراتيجيات علـــى أنهـــا جـــزء مـــن البنيـــة الواقعيـــة لقـــدرة الفـــرد .

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 الناشف (٢٠٠١، ١٠١) فتعرف الاستراتيجية على أنها المنحى والخطة 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 الحامولى ويندن وروبين Wenden and Rubin ومحمد سعودي، والبعض الآخر يعرف الاستراتيجية على أنها طريقة أو أسلوب يستخدمه الفرد مثل محمد حسانين وهدى الناشف .

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 الى تعدد التعريفات التي قدمت لاستراتيجيات التعلم.

- **مفهوم إستراتيجيات التعلم:**

يذكر زيمرمان (Zimmerman, 1989, p. 329) أن استراتيجيات التعلم هي الأحداث والعمليات التي توجه من اجل اكتساب المعلومة أوالمهارة 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 مادة علم النفس .

ويعرف كارداش وأملند (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 على 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 وداونـنج (Warr and Dawning, 2000, p. 311) تعريف لاستراتيجيات التعلم بأنها« التباين بين الأفراد كما أنها الافتراضات العامة المرتبطة على نحوموجب بالتعلم الفعال ».

ويعرفها رابي وكيل (Rabbe and Cail, 2000) (في محمود جلال الدين، ٢٠٠١، ١١٥) على إنها اتجاهات عامة يستخدمها المتعلمون في تعلم اللغة وهى الأساليب ذاتها التي يوظفونها في تعلم المواد الأخرى وحل المشكلات وهى ادوات للاشتراك الفعال الموجه ذاتياً والتي يعد جوهرياً لتنمية القدرة على الاتصال وتؤدى إلى تحسين الكفاءة الاتصالية وتعاظم الثقة بالنفس ، أي أن استراتيجيات التعلم في رأييهما هي أساليب التعلم .

أما محمود جلال الدين (٢٠٠١، ١١٢) فيعرف استراتيجيات التعلم على أنها أداءات يوظفها المتعلم في استقبال المعلومات وتنظيمها وتوظيفها وهى 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 أوفردياً أوتعاونياً 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) وبداري وآخرون (١٩٩١) ورابي وكيل (Rabbe and Cail, 2001) وعبد العزيز 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 أوأساليب 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 ابسط 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 أوتذكر 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 تنتقى 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 والتغير السريع والمفاجئ في حياة الفرد العادية، ومن ثم فهو وسيلة هامة للتنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة فالأسلوب يتضمن التوجه العام نحوالمهمة 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 أوشكل مألوف Habitual ومتميز Distinict 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 روننج 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 نصفى المخ أوكليهما .

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 وهيجبى (Kenneth and Higbee, 1977, p.62- 67)** ويقدمان ثلاث استراتيجيات للتعلم وهى :

أ- استراتيجية التكرار Repetition : حيث يذكران 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 : وهى استراتيجية للتعلم تتضمن خمس خطوات وهى الـ

١- Survey: وتعنى إلقاء نظرة سريعة شاملة. ٢- Question: ويعنى طرح الأسئلة.

٣- Read : إقراء . 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 فى التركيـز ، المتابعـة (التقويم الذاتي وتصحيح المسار) .

٣) تصنيف وينستن ومايز (Weinsten and Mayer, 1986)

وقدما فيه خمس استراتيجيات للتعلم ثلاثة منها معرفية وهى

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 أوالتغذية الراجعة Feedback

ك - استراتيجية المحاكاة Imitation

٥) تصنيف بنترتش ودى 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 تأتى 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:

- استراتيجية التسميع Rehearsal strategy
- استراتيجية إتقان التفاصيل والربط بينها Elaboration strategy
- استراتيجية التنظيم Organization strategy
- استراتيجية التفكير الناقد Critical thinking strategy : وتشير هذه الاستراتيجية إلى التفكير الناقد التي يقرر به الطالب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من اجل 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- استراتيجية إدارة الموارد Resource management strategies : وهى تلك الاستراتيجيات التى تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم وهذه الاستراتيجيات هى :

- استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة Time and study strategy management environment
- استراتيجية 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 ولوكانت صعبة ، وتنظيم الجهد مهم للنجاح الأكاديمي ولا يفيد فقط في تحقيق الهدف بل أيضا ينظم الاستخدام المتصل لاستراتيجيات التعلم .
- استراتيجية تعليم الرفاق Peer learning strategy: وتتعلق بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء من اجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده
- استراتيجية البحث عن المساعدة Help seeking strategy : وتتضمن هذه الاستراتيجية البحث عن المساعدة والمساندة من الاخرين (الزملاء – الرفاق – المعلمين) والطالب الجيد هوالذي 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 التى 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 اي 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 الذاتيSelf rehearsal يساعدهم 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 Lôôk 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 وهى:

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

ح- استراتيجية النمذجة Modeling : وفيها يتحدث المعلم عن العمليات المعرفية الممكن 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 تذكرية : مثل

- عمل روابط ذهنية (تصنيف – تداعى 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 للفكرة – 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 أوالجزئي للاتصال– اختيار الموضوع– تطويع أوتقريب 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 وهى :

أ – استراتيجيات التعلم المعرفية: وتشمل

- التسميع Rehearsal
- التنظيم Organization
- التفصيل والتوضيح Elaboration

ب– استراتيجيات التعلم السلوكية: وتشمل

- البحث عن مساعدة الاخرين ويتضح ذلك في السلوك النشط في البحث عن زيادة الفهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين (المعلم – الزملاء – 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 يؤدى إلى زيادة معلومات الفرد من خلال الممارسة .

ج– استراتيجيات تنظيم الذات Self – regulated strategies : وتشمل

- الضبط الانفعالي Emotion control وتتضمن محاولات قصر اووقف القلق ومنع التمركز حول أسباب الفشل وذلك بمعالجة (مراقبة) Monitoring الأفكار المتعلقة بالقلق.
- ضبط الدافعية Motivation control وتتمثل في محاولات زيادة الدافعية والاهتمام بالرغم من الميل المحدود نحوالمهمة .
- 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)

يتفق هذا التصنيف إلى حد كبير مع تصنيف بنترتش ودى 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 أبعادا رئيسية تندرج منها استراتيجيات فرعية مثل Dansereau التي قسمها لأولية ومدعمة وكذلك وينستن وماير Weinsten 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 أبعادا رئيسية مثل ليل وكيلفى 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 دورا بارزاً عن الجوانب الأخرى للمتعلم سواء الوجدانية أوالاجتماعية .

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 مفتاحية 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) فيذكرا 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 وتؤدى 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 بديلا عن تلخيص مخطط الموضوع واختصار عناصره وفى بعض الحالات يكون أكثر فاعلية منه وذلك في معالجة مواد التعلم المعقدة ويتم إعداد الخريطة بإعداد تمثيل أوتصوير بصري أورسم توضيحي لكيفية ترابط الأفكار الهامة في موضوع معين الواحدة بالأخرى ، والخرائط المفاهيمية تشبه خرائط الطرق . ولكنها تهتم بالعلاقات بين الأفكار بدلا 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 تساعدهم في تقييم النمو التعليمي لدى تلاميذهم.

ويوضح جابر عبد الحميد أربع خطوات لإعداد خريطة مفهوم وهى

١- حدد الفكرة الأساسية أوالمبدأ السائد أوالمسيطر .

٢- حدد الأفكار الثانوية أوالمفاهيم التي تدعم الفكرة الأساسية .

٣- ضع الفكرة الأساسية في الوسط أوفي 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) مثالا لخريطة مفاهيمية

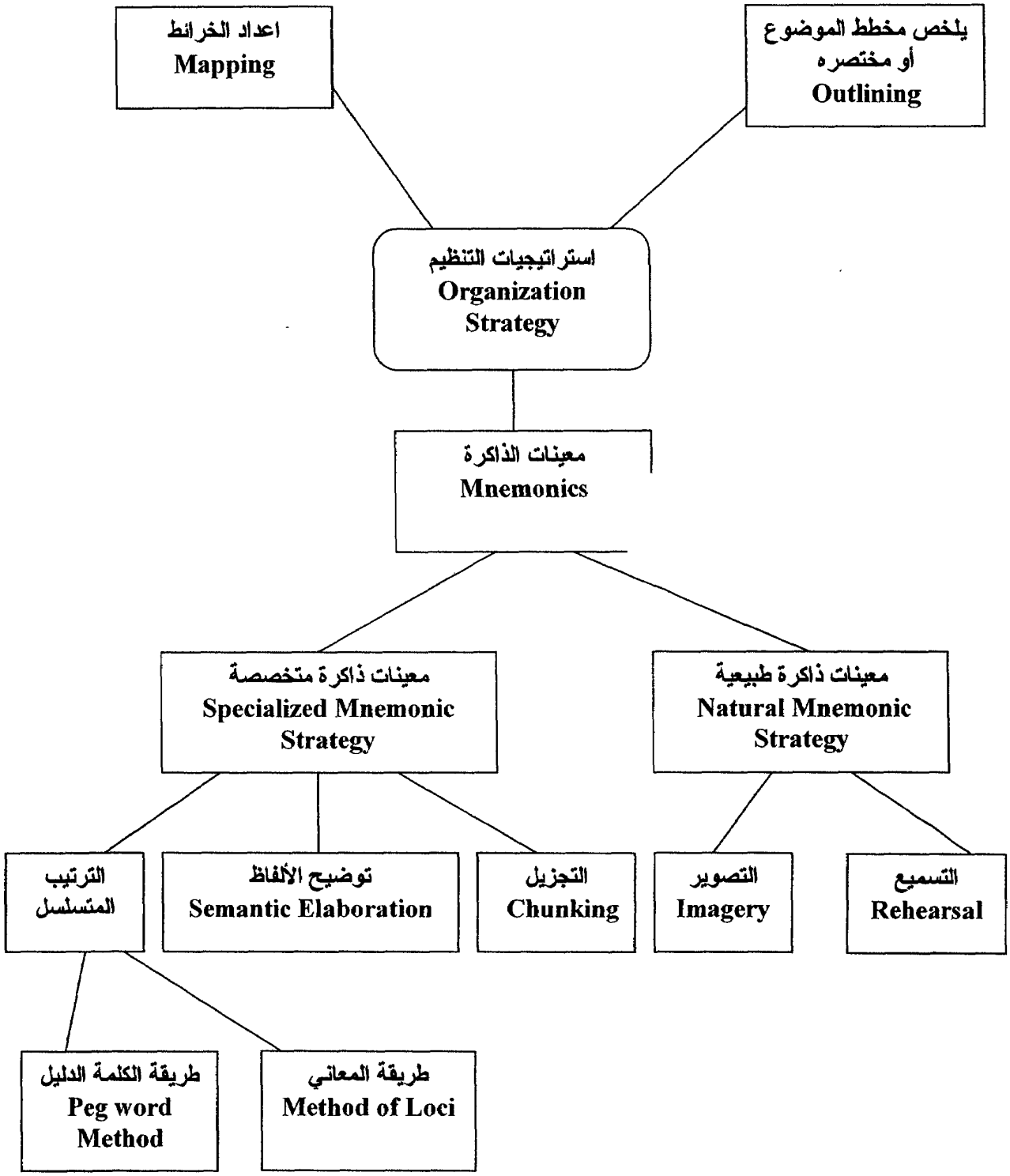
ج- معينات الذاكرة Mnemonics

يذكر نور هنرى (٢٠٠١، ٥٣) أن مصطلح Mnemonics جاء من اسم Mnemosyne وهوآلة 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 ويصنفاها 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 اعتبرا 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 وهى :

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

٢) الكلمات الأوائلية Acronyms : من معنيات الذاكرة استخدم الكلمات التي تتكون من الحروف الاستهلالية أوالبادئة لأسماء نريد أن نتذكرها مثل اللفظة الأوائلية Roy G.BIV والى تتكون من الحروف الأوائلية لأسماء ألوان الطيف وهى : احمر Red وبرتقالي Orange وأصفر Yellow وأخضر Green وأزرق Blue ونيلي Indgo 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 عربيه 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 تصوريه 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 الأفذاذ .

☼ استراتيجيات إعادة السرد والتسميع Rehearsal strategy

يذكر بنترتش ودى جروت (Pintrich and DeGroot, 1990, p. 348) أن استراتيجية التسميع Rehearsal strategies تتضمن تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها وهذه الاستراتيجية 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 اوتكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التى تعلموه.

ومن أمثلة استراتيجيات التسميع:

أ - استراتيجية التسميع الصم Rote rehearsal : وهى تكرار المعلومات المراد تذكرها بصوت مرتفع أومنخفض 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 .
- مذاكرات 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 ودى 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 التلاميذ في تعلم هذه المعلومات بخزنها ومراجعاتها لاحقاً ولإعادة السرد والتسميع كما انه يساعد في تنظيم المعلومات بحيث يمكن تجهيزها وربطها بمعرفة موجودة بفاعلية اكبر . وآخذوا المذكرات الفعالون يدركون الأفكار الرئيسية فيما يلقى 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 أوالأفكار وهى في غير هذه النواحي مختلفة مثل القلب والمضخة أوأن 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 مثقفاً .

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 وهى 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 وتنبأ 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 اوالنص 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 استراتيجية SQ3R والتي قدمها كينث وهيجبى (Higbee & Kenneth, 1977) والتي سبق ذكرها .

ويشير الباحث إلى أن تصنيف بنترتش ودى جروت (Pintrich and De Groot, 1990) يتضمن استراتيجية 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 (١٩٩٩، ١١٩- ١٢٠) إلى أن استبيان بنترتش ورفاقه Pintrich et al (١٩٩١) والذي تم بناؤه في ضوء هذا التصنيف قد استقطب انتباه الكثير من الباحثين في هذا المجال وتم ترجمته إلى عده لغات منها الفرنسية والألمانية والإيطالية، لكن يلاحظ الباحث أن هذا التصنيف لم يتضمن استراتيجية للتطبيقات العملية Practical Application وهى ما يتميز بها تصنيف ور 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 Rehersal
- التنظيم Organization
- اتقان التفاصيل والربط بينها Elaboration
- التفكير الناقد Critical Thinking
- التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي Metacognitive self regulation

ب- استراتيجيات ادارة الموارد Resource Management Strategies وتتضمن استراتيجيات:

- ادارة 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 عرضا موجزا للتصنيفات العديدة التي تناولت هذه الأساليب ٠

• 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 دينامى٠

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 أوالنظام المعرفي .

٣- التفكير موجه Directed : بحيث يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما ٠٠

٤- التفكير نشاط تحليلي/تركيبي 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 ٠

٢- التفكير عملية Process وتتضمن معالجة للمعلومات ٠

٣- التفكير موجه Directed لإيجاد حل لمشكلة ما ٠

إلا أن سولسو Solso (ترجمة ١٩٩٦، ٦٢٨) قدم تعريفاً أخر بعد ذلك ذكر فيه أن التفكير هوعملية 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 أوالحكم عليها .

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

لكن من الملاحظ أن افتراضات باربرا كانت اقل 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 وايكستراند 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 أوالمختزنة في الذاكرة من خبرات سابقة ليكون الفرد قادرا 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 أومشكلة ما تحتاج إلى حل .

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

ومن خلال العرض السابق لتعريف التفكير نجد أن على الرغم من تعدد التعريفـــات إلا أنها تحمل نفس المعنى وأن هناك شبه إجماع بين الباحثين على أن :

١- التفكير عملية عقلية معرفية ٠

٢- يتضمن التفكير معالجة للمعلومات ٠

٣- يهدف التفكير إلى حل مشكلة ما أو تحقيق غرض معين ٠

٤- يستدل على تفكير الفرد من خلال خطواته في حل المشكلات أو سلوكه أو استجابته في المواقف المختلفة ٠

مفهوم أساليب التفكير :

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

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

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

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

ونلاحظ أن سترنبرج في تعريفه قد تناول الهدف من أســـاليب التفكيـــر وهـــوفهم أداء الطلاب.

ومن التعريفات التي تناولت أساليب التفكير على أنها طرق واستراتيجيات فكرية ذلـــك التعريف الذي قدمه مجدي حبيب (١٩٩٦، ١٥٣) ويرى فيه أن أساليب التفكير هي مجمـــوعة من الطرق والاستراتيجيـــات 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 وبرامســـون 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 المتاحـــة 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 ٠

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 أوغير موجه Undirected : وهو تفكير لا يكون مركزا في موضوع معين بل ينتقل من موضوع لأخر دون تركيز وبذلك يكون مشتت بين أكثر من موضوع لا توجد بينهما روابط أوعلاقات .
- تفكير موجه Directed thinking : وهوعلى النقيض من النوع السابق حيث يتوجه نحوهدف معين وهونودرجة عالية من الضبط ويكون مرتبطاً بموقف أومشكلة بعينها .

ب– حسب تجريدية التفكير :

- التفكير العيانى Concrete thinking : وهو أسلوب تفكير يستعين فيه العقل بالصورة الحسية وتكون مادته وتركيزه في الخبرة المباشرة والتجارب الشخصية والأشياء والأحداث الخاصة والمعينة ٠ يسود هذا الأسلوب لدى الأطفال البدائيين والأميين ٠ كما انه يميز بعض المرضى العقليين كما في كثير من حالات الفصام والإصابات العقلية العضوية ٠
- التفكير المجرد Abstract thinking : وهو مستوى أرقي كثيرا من العيانى ويسود لدى الكبار والمتحضرين والمتعلمين ٠ حيث يعتمد على المعاني والأفكار المجردة والرموز والمفاهيم لأعلى الخبرة المباشرة أوالمحسوسات أوالمجسمات المادية ٠ 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 أوظاهرة ما ٠

ج– حسب الجدة والاصالة :

- التفكير التقليدي Traditional thinking : وهواسلوب 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 : وهوأسلوب التفكير الذي ينتج أشياء طريفة متفردة لا ترد على بال الكثيرين من الأفراد . فهوتفكير خلاق مبدع كما هوالحادث لدى المبدعين من الفنانين في مجالات الفنون المختلفة ولدى الباحثين والمكتشفين والمخترعين والمنتجين لأشياء او لأفكار لم يسبقهم إليها أحد .

د- حسب تعدد الحلول :

- التفكير التقاربي Convergent thinking : هو أسلوب للتفكير في المشكلات أوالمسائل ذات الحل الصحيح الواحد .
- التفكير التباعدي Divergent thinking : هوأسلوب للتفكير نلجأ إليه عندما يحتمل السؤال أكثر من حل صحيح أوعندما 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 داسى وكيني (Dacey &Kenny, 1994, p. 118) أن التفكير التباعدي فرصة لإبداء الرأي الشخصي بينما في التفكير التقاربي لا يحتمل إذ أن هناك حلا صحيحا واحدا فقط .

هـ- حسب سلامة التفكير:

- التفكير المتماسك Coherent thinking : وهو التفكير المنطقي المنظم الذي يدل على سلامة عقل صاحبه واستمتاعه بالصحة النفسية والاتزان .
- التفكير الخلطي Bizarre thinking : وهو التفكير المضطرب المشوش الذي يصعب عليك أن تفهم ما يقوله أويكتبه 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 نحوما نجده لدى كثير من مرضى الفصام . (فرج عبد القادر طه ٢٠٠٠ : ٢٦٥)

التصنيف المتعدد لأساليب التفكير:

أ- تصنيف هاريسون وبرامسون (Harrison and Braimson, 1982)

صنف هاريسون وبرامسون (١٩٨٢) (في مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦ ، ١٥٣ :١٧٥) أساليب التفكير إلى خمسة أساليب وهى :

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

عليه بين الأفراد والسمـــات المميزة للأفراد التركيبيين والتي يزهون بها فـي البحـث عن الاشتياق إلى المناقضات وعدم الاتفاق والتغير والجدة والحداثة ويتسم هؤلاء الأفراد بالإبـداع والابتكارية والوضوح الخـاص بمهـاراتهم وإتقانهم لها .

٢- الأسلوب المثالي Idealistic : وهو ذلك الأسلوب الذي يهتم فيه الفرد بالقيم الاجتماعية والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف أوعمل ما هومفيـد بالنسـبة للنـاس والمجتمع معاً . ويعتبر هذا الأسلوب هوالأكثر شعبية بين الأساليب الخمسة ويحب الفرد ذوالأسلوب المثالي أن يراه الآخرون كانسان مـتعاون ومتفـتح وذي فائـدة ومشجـع وجدير بالثقـة ويعتمد عليه ولديه حس أخلاقي قوى .

٣- الأسلوب العملي Pragmatic style : في هذا الأسلوب يهتم الفرد بالعمـل والناحيـة الإجرائية والبحـث عن الحل السريع وتكـوين الاسـتراتيجيات والوسـائل لإجـراء الأشياء ، ويعتبر ثاني أسلوب من ناحية الندرة ويميل الـفرد العملـي للاهتمـام بتكويـن الاستراتيجيات والوسائل لإتمام عمل ما وأجـراء الأشياء . كما يهـتم بـان يكون محبوباً ومقبولاً على الأقل ، فهويظهر المهارات الاجتماعيـة اللائقـة كمـا أنـه يزهوبقابليته للتكيف .

٤- الأسلوب التحليلي Analytic style : هذا الأسلوب يواجه فيه الفرد المشكلات بحـرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص، وجمع أكبر قـدر من المعلومـات وتكوين نظريـة تجاه كل شيء والحكم على الأشـياء في إطار عـام ويعتبر ثاني أسلوب من الناحية الشعبية بين الأساليب الخمسة ونجد أن الفـرد التحليلـي يهتم بالتخطيـط والاعتمـاد على البحث كمـا إنه يفضل الاسـتقرار والقابليـة للتنبـؤ والعقلانية .

٥- الأسلوب الواقعي Realistic style : هوأسلوب يعتمد فيـه الفـرد علـى الملاحظـة والتجريب بمعنى أن الأشياء الحقيقية هي التي نشعر بها ونلمسـها ونشـمها ونختبرهـا ونلاحظها . وشعار الفرد الواقعي هوالحقائق هي الحقائق، والفرد الواقعي يرغـب فـي 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)** أربعـة أنـواع من التفكير وهى :

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

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

المقدمة الصغرى: إشارة المرور حمراء

الاستنتاج : يجب أن أوقف سيارتى.

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 - إذن أنا رجل بارز ومميز .

٣- التفكير الناقد Critical thinking : تشير فيرجينيا إلى أن التمييز بين التفكير المنطقي والتفكير الضمني يتطلب تفكيرا ناقدا 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 إنه 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) تصنيفا 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 وفقا للتعليمات التي تعطى إليه أوحل مشكلة معينة مطلوب أن يوجد لها حل . وكذلك قياس أداء الفرد الذي لديه استعداد لتلقى 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 المسئولية ويتجاهل القواعد والقوانين ويميل إلى مواجهة السلطة .

٣- الأسلوب الاستقلالي Independent style : ويقصد به الأسلوب الـذي يقـيس أداء الطالب الذي يتمسك بآرائه الشخصية في حل المشكـلات دون التأثر بآراء الآخـرين ٠ وليس من الضروري أن يلتزم حرفياً بالقواعد والقوانين .

٤- الأسلوب الايجابي (الواقعي) Realistic positive style : ويقصد به الأسـلوب الذي يقيس أداء الطالب الذي يعطى أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذه من قـرارات فـي سبيـل حل المشكـلات التي تواجهه والاهتمام بإصلاح ما يراه من أخطاء .

٥- الأسلوب السلبي : Negative style : ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطـالب الذي لا يملك القدرة على حل المشكـلات التي يتعـرض لها وعجز عن مواجهتها .

السؤال الآن : هل يستخدم الفرد أسلوب واحد فقط للتفـكير ؟ أم إنه مـن الممكـن أن يسـتخدم أكثر من أسلوب .

نظراً لتعدد أساليب التفكير فان الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب وهـذا يتوقـف علـى طبيعة الموقف أوطبيعة المشكلة التي يتعرض لها٠ كما يتوقف هذا على عوامـل أخـرى مثـل النضج العقلي للفرد ومسـتواه التعليمي والثقافي والعامل الحضري . (رشاد علـي وأحمـد على ٢٠٠٠ : ٣٠٩- ٣١٠)

ويذكر مجدي حبيـب (١٩٩٦، ١٧٦) أن هاريسـون وبرامسـون Harrison and Braimson قد أشارا إلى أن أساليب التفكير لا تعمل منفصلة فهي قابلة للاندمـاج الثنـائي أو الثلاثي وسنوضح فيما يلي التداخلات الثنائية والثلاثية بين أساليب التفكير .

التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير:

١- التفكير المثالي التحليلي The Idealist- Analyst (IA) : الفرد المثـالي – التحليلـي يتصف بالنظرة المتحررة والإدراك الواسـع يرغب في إنجاز الهدف المثالي بأفضـل طريقة متاحة ٠ فهويميل إلى التخطيط بالمعـنى الواسع دون اللجـوء إلـى قـرارات سريعة ومن ثم يتصف بالحرص ومراعاة مشاعر الآخـرين ، وهذا التفكيـر يتحقـق بين مهندسي التصميم ٠ كما يتصف الفرد المثالي – التحليلي بالتفتح على عديـد مـن الاحتمالات٠ ويضع لنفسه معايير مرتفعة سواء في المعلومات أوالبناء أوالقابلية للتنبؤ . ويعيب هذا الفرد البطء والتوصل لقرارات وأحكام سريعة .

٢- التفكير التحليلي – الواقعي The Analyst-Realist (AR) : هذا التركيب يصـف الفرد ذوالتوجه المرتفع نحوالعمل ويميل الفرد التحلـيلي – الـواقعي إلـى المـدخل البنائى في المشكلات وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبـؤ والضـبط ، ويهـتم بإنجاز النتائج الملموسة وبإيجاد أفضل طريقة لهذا الإنجـاز ٠ وهـذا النـوع يخطـط بحرص للأشياء وان كان منصباً على النشاط الذي يـقوم به ونادراً ما ينحـرف هـذا

الشخص عن الخطة التي وضعها ، وما يهمه بالدرجة الأولى هوالتوصل إلـى إنجـاز ملموس .

٣- التفكير التركيبي – المثالي (S T) The synthesist – idealist: وهذا التركيـب يصف الفرد في الاتجاه المضاد لنمط التحليلي – الواقعي حيث يركـز انتباهـه علـى الأفـكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق • فالفرد التركيبي – المثالي يتجه نحوالتأمل وغالبا ما يهتم بسببية الأشياء دون الاهتمام بالكيفية • ويعانى هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لنمطين من التفكير المثالي والتركيبـي فالمثالي يهتم بالاتفاق بين الناس والأفكـار بينما يحذر التركـيبي من مثل هذا الاتفاق فهومرفوض وغير محتمل ، وهذا الصراع قد يؤدى إلى مشكلات واقعية تحت ضـغوط داخلية . ويرى الآخرون هذا الفرد كمهتم بالمفاهيم والنظريـات ولا يكـون بالضرورة إنسان عملي .

٤- التفكير المثالي- الـواقعي (I R) The Idealist – Realist : يتصـف هـذا التركيب بإقحام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة • ويعرف الفرد المثالي – الواقعي كيف يجب أن يكون الأشياء ويسلك خطوات عملية للوصـول لما هويجـب عملـه ويرى الآخـرون الفرد المثالي – الواقعي معاون ومتفتح ويميل لإنجـاز نتائج نوعية ومرتفعة في نفس الوقت • ويتضح هذا النوع من التفكير في عمل الممرضـة حيـث يتصف عملها بالخدمة الشخصية والمساعدة ، بالإضافة إلى أهمية الرضا الداخلي مـن العمل نفسـه وهى تهتم بالجوانب العمليـة الملموسة في وظيفتها ويبذل الفرد المثـالي الواقعي بصفة عامة أقصى ما في وسعه من خدمة حاجـات الآخـرين دون الاهتمـام بأنفسهم .

٥- التفكير العملي – الواقعي (PR) Pragmatist – Realist : ويتوجه الفرد العملي – الواقعي بدرجة عالية نحوالعمل ، ولكنه يتناول المشكلات بطريقة اقل بنائية • كمـا يتصف الفرد العملي – الواقعي بالطاقة الدافعية المرتفعة ، ويبين حاجة قوية للإنجـاز لغرض الإنجاز • وعلى ذلك فان هذا الفرد يميل لعمل قرارات سريعـة حتـى مـع وجود معلومات قليلة ويـهتم بالحركـة والفعل عنه بالتخطيط والحرص.

٦- التفكير المثالي – العملي (I P) The Idealist – Pragmatist : ويتنـاول هذا التفكير المشكـلات بطريقة موقفية عملـية مع الاحتفاظ فـي العقـل بالأهـداف والمعايير المرتفعة ، وهذا التفكير يكسب الفرد الاتفاق علـى الأهـداف والتحمـل بدرجـة كبيرة ، ويعطى هذا الفرد المثالي – العملي أهمية كبيرة للاختلافـات بـين الأفراد ويشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين – ويتصف هذا الفرد بالتسـامح الزائد مع الآخرين بالإضافة إلى التفتح والقابليـة المرتفعة للتكيف وعلى الرغم مـن

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 ، فهويخطط جيداً ويمكنه أن يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستخدام التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي وهوما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية ، وذلك نتيجة أن الجانب التحليلي ينصب اهتمامه بالنظام والترتيب بينما الجانب التركيبي عكس ذلك تماما لأنه يميل إلى المتناقضات : النظام والفوضى المنطق والسخافات ، والترتيب والصراع . وبدمج 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 نحوالصراع 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 هوالتداخل 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 أوالاستراتيجيات أوالأساليب . 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 والتطبيقيات

العمليـــة 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 يؤدى إلـــى إنســـان مثيـــر وقـــد يتعـــارض الأسلوبان وتعطل طاقات الإنسان .

التداخلات الثلاثية بين أساليب التفكير :

يتحقق هذا النوع بنسبة ٢% تقريباً والفرد ذوالتفكير ثلاثي البعد يكون لـــه أراء كثيـــرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة يستطيع أن يستخدمها عن الفرد ذوالتفكيـــر الآحـــادي أوالتفكيـــر المزدوج وهذا الفرد ذوالتفكير الثلاثي أكثر قدرة علـــى الحركـــــة والتنـــــوع فـــي 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 تفكيـــره ، ضعيف التمييز والإدراك ، أقل عاطفية وقابليـــــة للتنبؤ .

ب- بروفيل التفكير أحادى البعد One Dimension Thinking : أهم مـــا يميـــزه إنـــه يستخدم نوعاً واحداً من الأساليب التفكير الخمسة (تركيبي - مثالي - عملي - تحليلـــي - واقعي) وهذا البروفيل هو الأكثر شيوعاً بين الناس .

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

د- بروفيل التفكير ثلاثي البعد Three Dimension thinking : أهم مـــا يميـــزه انـــه يستخدم ثلاث أنواع من الأساليب التفكير الخمسة (تركيبي - مثالي - عملي - تحليلـــي - واقعي) ويعتبر هذا البروفيل هو الأقل شيوعاً بين الناس . (مجدي عبـــد الكـــريم حبيـــب ١٩٩٦ :١٢)

من خلال العرض السابق لأساليب التفكير نجد أنها متعددة ولـــذلك حظيـــت بتصـــنيفات عديدة من قبل الباحثين كذلك نجد أن الفرد قد يعتاد على استخدام أسلوب معـــين مـــن التفكيـــر وأحيانـــاً يستخدم أسلوبين معا ونادراً ما نجد أشخاص يستخدمون أسلوب للتفكير ثلاثي الأبعاد . ويحاول البحث الراهن التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب الناجحين فى الفرقة الإعداديـــة بكليات الهندسة والطلاب الذين تعثروا فيها من خلال تصنيف هاريسون وبرامسون Harrison and Braimson لأساليب التفكير والذي يمكن استخدامه لقياس أساليب التفكيـــر كمـــا يمكـــن استخدامه لقياس بروفيلات التفكير .