



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي

اختبار أساليب التفكير

Thinking styles inventory

دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي

إعداد الطالب

علاء محمد اسبر

إشراف الدكتورة

رنا قوشة

المدرسة في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي

العام الدراسي 2015 – 2016

Damascus University

Faculty of Education

**Department of Educational and Psychological Measurement
and Evaluation**



Thinking styles inventory

**A Field Study for standardization the inventory on students
of Damascus university**

A Thesis Presented for Master Degree in Educational and Psychological
Measurement and Evaluation

Prepared by

Alaa Mohammed Asber

Supervised by

Dr.Rana Koshaha

Professor in Educational and Psychological Measurement
and Evaluation

2015 / 2016

فهرس الجداول

82	الجدول (1) كيفية تصحيح قائمة أساليب التفكير
92	الجدول (2) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل ألفا بعد حذف درجة العبارة
97	الجدول (3) الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس الدراسة ومحاورها
99	الجدول (4) الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية
101	الجدول (5) معامل الارتباط (بيرسون) للطلبة في التطبيقين الأول والثاني
102	الجدول (6) توزع العينة (الطلبة) في السنة الأولى والرابعة حسب الجنس
103	الجدول رقم (7) توزع العينة (الطلبة) حسب الكلية
105	جدول (8) اشتراكيات أساليب التفكير
106	جدول (9) تشبعات الأساليب وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير
108	جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الخمسة الكامنة لأساليب التفكير
109	جدول (11) تشبعات أساليب التفكير بالعوامل الخمسة وقيمة ت والخطأ المعياري
110	جدول (12) قيم معاملات الثبات لكل أسلوب على حدة
112	جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء
112	ومعاملات التقاطح لكل أسلوب على حدة
120	الجدول (14) المعيار المعتمد لتقدير الإجابة
121	الجدول (15) درجة تواجد أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة ممثلة بالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري
123	جدول (16) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في
123	قائمة اختبار أساليب التفكير بحسب متغير الجنس
125	جدول (17) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد السنة الأولى في
125	قائمة اختبار أساليب التفكير بحسب متغير الجنس
127	جدول (18) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد السنة الرابعة في
127	قائمة اختبار أساليب التفكير بحسب متغير الجنس
128	جدول (19) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة
128	أساليب التفكير بحسب متغير السنة الدراسية
130	جدول (20) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في
130	قائمة اختبار أساليب التفكير لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية)

فهرس الاشكال

- الشكل (1) توزع العينة (الطلبة) في السنة الأولى والرابعة حسب الجنس 103
- الشكل (2) توزع العينة حسب الكلية 103
- الشكل (3) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب التشريعي 113
- الشكل (4) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب التنفيذي 113
- الشكل (5) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الحكمي 114
- الشكل (6) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الملكي 114
- الشكل (7) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الهرمي 115
- الشكل (8) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الأقلّي 115
- الشكل (9) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الفوضوي 116
- الشكل (10) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب العالمي 116
- الشكل (11) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب المحلي 117
- الشكل (12) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الداخلي 117
- الشكل (13) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب الخارجي 118
- الشكل (14) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب التقدمي 118
- الشكل (15) توزع درجات عينة البحث على الأسلوب المحافظ 119
- الشكل (16) توزع درجات عينة البحث على قائمة أساليب التفكير 119

الفصل الأول

موضوع البحث ومنهجه

مقدمة:

شكلت دراسة الفروق الفردية بين الأشخاص مجالاً خصباً لاهتمام عدد غير قليل من العلماء؛ سواء ما يتعلق منها بدرجات التشابه أو درجات الاختلاف فيما بينهم؛ بحيث باتت دراسة الفروق موضوعاً مستقلاً من موضوعات علم النفس التربوي الحيوية، ويشير ستيرنبرغ (Sternberg، 2002) إلى أن دراسة الفروق الفردية تعد أحد فروع علم النفس، ويطلق عليه "علم نفس الفروق الفردية" (Individual differences psychology) ويختبر هذا العلم كيف يتشابه الأفراد ويختلفون في التفكير والانفعالات والسلوك والذكاء، ومن ثم يصنفهم وفق فئات معينة تعمل كموجهات للعاملين في المجال التربوي.

وأصبح الجانب الفكري موضع اهتمام لعديد من العلماء والباحثين والنفسيين وذلك من خلال تناول القدرات والعمليات العقلية بالدراسة المستفيضة، سواء عالمياً أو عربياً، يعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي - المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنظوم الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة.... الخ ويؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية، الانفعالية والاجتماعية... الخ.

وتحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسية لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتجدد باستمرار، مما يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي قد تظهر، أو التي يحتمل ظهورها في المستقبل، لما يتيح له فرص التقدم والارتقاء.

ولعل الاهتمام بدراسة الفروق الفردية مكن علماء النفس من الالتفات إلى أساليب التفكير (Thinking Styles)، وتعد التفضيلات الدماغية من الأدلة التي برهنت على جدية هذه الدراسات، إذ إن إعلان عقد التسعينات عقداً للدماغ، وما صاحبه من اطراد في إجراء الدراسات والبحوث السيكولوجية ذات العلاقة بأساليب التفكير؛ مؤشر ذو دلالة على أهمية فهم هذا الجانب من جوانب التطور الإنساني (نوفل، 2007، ص4).

وكان من أبرز العلماء الذين اهتموا بدراسة أساليب التفكير العالم روبرت ستيرنبرغ في كتابه المعنون بـ (أساليب التفكير)، إذ ويعرف أسلوب التفكير بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، حيث إن

أسلوب التفكير يبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد تجاه قضية ما، ويضيف ستيرنبرغ أن الفرد يملك بروفيلات متعددة من الأساليب، وقد ترجم هذه المفاهيم بصورة عملية من خلال نظريته المسماة التحكم العقلي الذاتي أو (حكومة الذات العقلية) (Mental Self – Government)، إذ تعد إحدى النظريات المعرفية المعاصرة التي عُنيت بدراسة أساليب التفكير، حيث يشبه ستيرنبرغ الناس بالمدن والأقطار التي تحتاج إلى تنظيم وضبط (Sternberg, 2002).

وفي السياق ذاته يعرف كل من جريجورينكو وستيرنبرغ (Grigorenko & Sternberg, 1995) أساليب التفكير بأنها عملية تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني.

ويمكن الكشف عن تفكير الفرد من خلال أسلوبه الخاص في التعامل مع المواقف، فأساليب التفكير تتسم بالثبات والتعميم على العكس من استراتيجيات التفكير المحددة بالموقف. ويرى ستيرنبرغ (1992) أن أساليب التفكير تشير إلى "الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد". فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن، وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته.

ويعرف قطامي (2000) أسلوب تفكير الفرد على أنه: "الطريقة التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات، والخبرة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، وبالطريقة التي يسجل، ويرمز، ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم".

وفي ظل سيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديمية الجاهزة، وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم، وزيادة تدفق المثيرات والمعلومات، وارتفاع كثافة الصفوف، وتراجع دور المعلم، تزايدت الحاجة إلى فهم أساليب التفكير (السيد، 2003)، ويؤكد (جودة وعبد الجليل، 2003) هذه الأهمية لأساليب التفكير، فيعتبر أن أسلوب الفرد في التفكير كثيراً ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. ومن هنا يسعى الباحث إلى تقنين قائمة أساليب التفكير الطويلة في ضوء نظرية ستيرنبرغ وواغنر على البيئة السورية، كون هذه الأساليب تشكل عصب العملية التعليمية والارتقاء بها.

موضوع البحث:

زاد الاهتمام الكبير التفكير وأساليبه لأهميته في الارتقاء بالعملية التعليمية، وذكر سترنبرج (1997م) أن من المشكلات الخاصة بأساليب التفكير ندرة البحوث التي تظهر فائدة الأساليب، وقد علل ذلك بأن الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير تتعلق بكل من التفكير والشخصية وعلم النفس، وكثيراً ما درست هذه الموضوعات منفصلة.

ولقد اطلع الباحث على الدراسات المحلية التي استهدفت تقنين قوائم التفكير فلم يجد أي دراسة سورية لتقنين قوائم أساليب التفكير بشكل عام والقائمة المعدة من قبل "ستيرنبرغ وواغنر" بشكل خاص-في حدود علم الباحث-، على الرغم من الحاجة إلى مثل هذه الأداة في سورية كون العديد من الدراسات التي تتناول أساليب التفكير تعتمد مباشرة على هذه القوائم، وكثيراً ما يتم اللجوء إلى النسخ العربية لسد النقص علماً أن قوائم أساليب التفكير تحتاج إلى دراسة بمجتمع البحث المستهدف في هذه الدراسات بحسب دليل المقياس الأصلي بالإضافة إلى دور أساليب التفكير في عملية التعلم والتعليم سواء أكان في المدارس أو الجامعات، وهذا ما يؤكد "ستيرنبرغ" عندما يطالب المدرس بالتعرف لأسلوب تفكير كل طالب من طلابه وتعليمه بالطريقة المناسبة لهذا الأسلوب، حيث أن نظريته منذ نشوئها أكدت على أن أساليب التفكير فعالة في مختلف أنواع الأنشطة بما فيها التعليم والتعلم (zhang, 2001, 594).

ولما كان طلبة الجامعات أدوات تغيير مهمة في مجتمعاتهم، فإن وعيهم وإلمامهم بأساليب تفكيرهم يُشكّل بعداً مهماً من أبعاد تكوينهم التربوي بطريقة علمية، سواء في برامج الدراسة الجامعية أم بعدها، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتقنين قائمة أساليب التفكير على فئة مهمة من فئات لها تأثيرات مستقبلية بالغة الأهمية على عجلة التنمية المستدامة، وهم الطلبة الذي يعول عليهم المجتمع في المستقبل من خلال استثمار طاقاتهم بما يعود على مجتمعهم بالخير والحياة الكريمة.

لهذا اختار الباحث تقنين اختبار أساليب التفكير على عينة من طلبة جامعة دمشق.
وأيضاً إن الخصائص السيكمترية التي تمتاز بها هذه الأداة من صدق وثبات عالٍ تدفع الطالب الباحث برغبة قوية لتقنين هذه الأداة في سورية لما له من فوائد كثيرة على الصعيدين البحثي والتطبيقي. لذا تتحدد مشكلة الدراسة بتقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر النسخة الطويلة على طلبة من جامعة دمشق.

أهمية البحث:

- تظهر أهمية البحث من أهمية الأداة التي يهدف الباحث إلى تقنيها والتي حظيت بالدراسات، سواء من حيث التقنين أو الاستخدام لها كأدوات بحث، ويمكن تبين أهمية البحث من خلال:
- دور أساليب التفكير في السلوك البشري تستدعي ضرورة قياسها، فالإنسان ككائن عاقل يتصرف بحسب ما يفكر وعلى عكس الكائنات الأخرى التي تحركها الغريزة.
 - كذلك تتمتع قوائم أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" بخصائص سيكومترية عالية وما تحظى به من دراسات على المستوى العالمي والعربي.
 - دورها لدى المدرسين في الكشف عن مستويات التفكير الشائعة لدى الطلاب وبالتالي الإفادة من هذه القائمة في التعرف على أساليب تفكير طلابهم لإتباع أساليب تدريس مناسبة لهم وهذا ما يطالب به "ستيرنبرغ" المدرسين دوماً.
 - الحاجة إلى تقنين هذه الأداة في القطر العربي السوري على مستوى البحث العلمي خصوصاً وأن أساليب التفكير درست محلياً بكثرة في حين لا توجد بعد أداة مقننة محلياً وبخصائص سيكومترية عالية لقياس أساليب التفكير.
 - تعد أساليب التفكير من المكونات الأساسية في العملية التعليمية-التعلمية، وبالتالي فإن معرفة طلبة الجامعات لها تمكنهم من التخطيط الواعي لاختيار مهنتهم في ضوء أساليب تفكيرهم.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تقنين قائمة أساليب التفكير التي يجب أن تنتهي إليها الدراسة بعد توافر الشروط العلمية للتقنين.
2. التعرف على طبيعة البناء العاملي لقائمة أساليب التفكير ستيرنبرغ وواغنر لدى طلاب الجامعة.
3. التعرف إلى الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير ستيرنبرغ وواغنر لدى طلبة الجامعة.
4. التعرف إلى درجة شيوع أساليب التفكير لدى أفراد عينة البحث.
5. التعرف إلى الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات البحث: (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي).
6. التعرف إلى الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على قائمة أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى تبعاً لمتغير الجنس.

7. التعرف إلى الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على قائمة أساليب التفكير لدى طلبة السنة الرابعة تبعاً لمتغير الجنس.

8. التعرف إلى الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على قائمة أساليب التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية (النظرية، والتطبيقية).

أسئلة البحث:

يقوم البحث الحالي بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1) ما شكل القائمة المقننة التي يجب أن تنتهي إليها الدراسة بعد توافر الشروط العلمية للتقنين؟
- 2) ما طبيعة البناء العاملي لقائمة اختبار أساليب التفكير ستيرنبرغ وواغنر لدى طلبة الجامعة؟
- 3) هل تتوافر لقائمة اختبار أساليب التفكير ستيرنبرغ وواغنر درجة مقبولة من الثبات والصدق لدى طلاب الجامعة؟
- 4) ما درجة شيوع كل من أساليب التفكير لدى أفراد عينة البحث؟

فروض البحث:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير لدى طلبة السنة الرابعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية (النظرية، التطبيقية).

منهج البحث:

إن منهج البحث المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة وصفية وتحليلية لقائمة (أساليب التفكير عند ستيرنبرغ وواغنر).

مجتمع البحث وعينته:

أولاً-العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية 60/ طالب وطالبة من طلبة جامعة دمشق، لهم خصائص العينة الأساسية.

ثانياً-عينة الصدق والثبات: تألفت عينة الصدق والثبات من 452/ طالباً وطالبة من طلبة من جامعة دمشق، وهي العينة الأساسية (الميدانية).

أدوات البحث:

استخدم الباحث قائمة اختبار أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر الذي أُعد في عام 1991م وتعد هذه القائمة موضوع للبحث.

حدود البحث:

✓ الحدود البشرية: تتمثل بالطلبة المسجلين في جامعة دمشق في السنة الأولى، وطلاب السنة الرابعة للعام الدراسي 2015-2016.

✓ الحدود المكانية: جامعة دمشق.

✓ الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث ضمن حدود زمنية تتمثل للعام الدراسي 2015-2016 م.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

يُعرّف الاختبار نظرياً: بأنه المقياس الموضوعي والمقنن لعينة من السلوك (Anastasi, 1982, 22)

ويُعرّف الباحث الاختبار إجرائياً بأنه: الدرجات التي حصل عليها طلبة جامعة دمشق على قائمة أساليب التفكير.

ويُعرّف التقنين بأنه: توفير الشروط والعوامل الواحدة لجميع الأفراد عند تطبيق القائمة، وعند وضع درجاته من أجل الوصول للمعايير الصادقة (Anastasi, 1982, 22)

ويُعرّف إجرائياً: توحيد التعليمات، وعبارات القائمة، وطريقة الإجابة عليها، بهدف استخراج المعايير.

كما تعرّف عينة التقنين بأنها: العينة التي تؤخذ نتائج أفرادها لتكون مصدراً لمعايير الاختبار (ميخائيل، 2005-2006، 13).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: العينة المؤلفة من (1216) طالباً وطالبة من جامعة دمشق، والتي سيقوم الباحث بتطبيق القائمة عليهم للحصول على النتائج واستخراج المعايير.

وتُعرّف القائمة نظرياً: بأنها المقياس أو الاختبار أو الاستبانة التي تتطوي على مجالات، وتطبق على الأفراد المراد دراستهم.

ويعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من العبارات التي تغطي محاور أساليب التفكير الثلاثة عشر عند ستيرنبرغ وواغنر.

ويعرف "ستيرنبرغ" أسلوب التفكير بأنه: "طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)".

ويعرف الباحث أسلوب التفكير إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ – النسخة الطويلة.

افتترضت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ" ثلاثة عشر أسلوباً وضعها تحت خمسة أصناف هي: الوظيفة، الشكل، المستوى، النزعة، المجال.

وأساليب التفكير لديه هي كالاتي:

أولاً: أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

1- الأسلوب التشريعي Legislative style:

أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة

2- الأسلوب التنفيذي Executive style:

يتميز الأفراد الذين يميلون لاتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرائق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات ويفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، مدير، رجل الدين.

3- الأسلوب الحكمي Judicial style:

أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه (السكري، 2008م، 15 - 11).

ثانياً: أساليب التفكير من حيث الشكل:

1- الأسلوب الملكي Monarchic style:

يتصف هؤلاء بالتوجه نحو هدف واحد طول الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، منخفضين في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

2- الأسلوب الهرمي Hierarchic style:

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائماً عن التعقيد ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

3- الأسلوب الفوضوي Anarchic style:

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

4- الأسلوب الأقلّي Oligarchic style:

يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة (Zabukovec & kobal – Grum, 2004, 157).

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث المستوى:

1- الأسلوب العالمي Global style:

يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

2- الأسلوب المحلي Local style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمعون بالتفاصيل (Sternberg & Zhang '2000' p. 248 – 249).

رابعاً: أساليب التفكير من حيث النزعة:

1- الأسلوب التحرري Liberal style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

2- الأسلوب المحافظ Conservation style:

يتصف هؤلاء بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام (Sternberg & Zhang, 2000, 249)

خامساً: أساليب التفكير من حيث المجال:

1- الأسلوب الخارجي External style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

2- الأسلوب الداخلي Internal style:

يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية (Kim & other, 5 – 6).

. قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر (TSI): وهي القائمة المعدة من قبل "ستيرنبرغ وواغنر" (1991) لقياس ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير كشفت عنها نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ وهذه الأساليب موجودة لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، تتكون هذه النسخة من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات حيث تعطى الخانة الأولى الدرجة (1)، ثم تعطى الخانة الثانية الدرجة (لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة) الدرجة (2)، وهكذا بالترتيب إلى أن تعطى الخانة السابعة (تنطبق عليك تماماً) الدرجة (7).

* **طلبة جامعة دمشق:** هم الطلبة المسجلون في جامعة دمشق للعام الدراسي (2011 – 2012).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد:

تناول الباحث عدداً من الدراسات التي تتعلق بموضوع البحث الحالي، وتعرف الأساليب، والإجراءات التي اتبعتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وتم عرضها ضمن محورين: المحور الأول يتضمن الدراسات التي قامت بتقنين القائمة، والثاني يشتمل على الدراسات التي استخدمت القائمة.

أولاً- دراسات تناولت تقنين القائمة:

1- الدراسات العربية:

أ- دراسة (أبو هاشم، 2007)، السعودية:

- عنوان الدراسة: (الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج لدى طلاب الجامعة).

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج لدى طلبة الجامعة.

- منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

- عينة الدراسة: تكونت العينة من (537) طالباً وطالبة من مختلف كليات جامعة الملك سعود.

- أدوات الدراسة: قائمة أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1992).

- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تتشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج على خمسة عوامل تفسر معاً (74.14%) من التباين الكلي للمصفوفة.

- تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج درجة مقبولة من الثبات ودرجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية.

2- الدراسات الأجنبية:

أ- دراسة زهانج وستيرنبرج Zhang & Sternberg (1998)، الصين:

Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students.

عنوان الدراسة: أساليب التفكير، القدرات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في هونغ كونج.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (622) طالباً وطالبة من طلبة جامعة هونج كونج.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (المحافظ، الهرمي، الداخلي) والتحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط سالب بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الخارجي) والتحصيل الدراسي. وأن قائمة أساليب التفكير لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

ب- دراسة داي وفيلد هيوزن Dai & Feldhusen (1999)، الولايات المتحدة الأمريكية:

A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education.

عنوان الدراسة: دراسة صدق قائمة أساليب التفكير لدى عينة من طلبة الجامعة الموهوبين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرج وواجنر في ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلي الذاتي"، وذلك باستخدام الصدق التمييزي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (96) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين بجامعة **Midwestern** بالولايات المتحدة الأمريكية منهم (58) طالباً، (38) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير، وقائمة الشخصية التي أعدها آيزنك. **نتائج الدراسة:** أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين سمة الانبساط - الانطواء وأسلوب التفكير الخارجي، بينما كانت الارتباط سالب وغير دال مع أسلوب التفكير الداخلي، وعدم وجود ارتباط مع أساليب التفكير (الهرمي، الملكي، الفوضوي). وخلص الباحثان بنتيجة مفادها أن قائمة أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن قائمة آيزنك للشخصية وهذا يؤكد الصدق التمييزي لقائمة أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير لا يمكن قياسها بمقاييس سمات الشخصية.

ج- دراسة زهانج Zhang (2001) الصين:

Approaches and thinking style in teaching.

عنوان الدراسة: منهج وأسلوب التفكير في التعليم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لدى المعلمين في هونج كونج.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (76) معلماً ومعلمة، تراوحت أعمارهم بين (26-46) سنة.

أداة الدراسة: طبق الباحث قائمة أساليب التفكير التي أعدها جريجورينكو وستيرنبرج (1993) وهي صورة مختصرة من القائمة الأصلية تقيس سبعة أنواع من التفكير هي (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود عاملين فسرا نسبة (73%) من التباين الكلي، تشبع العامل الأول بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر، العالمي)، بينما تشبع العامل الثاني بأساليب التفكير (التففيذي، المحافظ، المحلي).

د-دراسة زهانج Zhang (2002)، الولايات المتحدة الأمريكية:

Thinking Styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance.

عنوان الدراسة: أساليب التفكير: علاقتها بصيغ التفكير والإنجاز الأكاديمي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من الصدق العاملي لقائمة أساليب التفكير.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (212) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وقائمة تورانس لأنماط التفكير.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس، ووجد ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، التففيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ) وكل من أنماط التفكير الكلي والتحليلي والمتكامل، بينما وجدت ارتباطات سالبة لأساليب التفكير (الهرمي، الملكي، الأقلّي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وأنماط التفكير.

هـ - دراسة فير Fer (2005)، تركيا:

Validity and Reliability of the Thinking Styles Inventory.

عنوان الدراسة: صدق وثبات قائمة أساليب التفكير.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق وثبات قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج في تركيا.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (402) طالب من معلمي المستقبل تم اختيارهم من برامج تدريس الإنكليزي، والعلوم، والرياضيات.

أدوات الدراسة: تم إعداد نسخة من القائمة باللغة التركية بالإضافة إلى النسخة الإنكليزية، وطبقت النسختان على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أداء الطلاب على النسختين تراوحت بين (0.44 & 0.99)، وتحقق للقائمة الجديدة معاملات اتساق داخلي مرتفعة بمتوسط معامل ارتباط (0.89)، وانحصرت قيم معاملات الارتباط البيئية (0.37 & 0.88) وجميعها دالة إحصائياً، وكانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (0.63 & 0.78) وجميعها دالة إحصائياً.

وخلص الباحث إلى نتيجة تؤكد صدق وثبات النسخة التركية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

ثانياً . دراسات استخدمت القائمة:

1- الدراسات العربية:

أ- دراسة قاسم (1989)، مصر:

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، وهي: (الاتجاهات الوالدية، وتحقيق الذات، وسمات الشخصية، بالإضافة على متغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (900) طالب وطالبة من كليات: الطب، والهندسة، والعلوم، والتجارة، والآداب، والحقوق بجامعة عين شمس.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لدى الشباب من إعداد "هاريسون وبرامسون" وترجمة الباحث.
- مقياس "كاتل" لعوامل الشخصية الستة عشر.
- اختبار التوجه الشخصي.
- مقياس تحقيق الذات.
- مقياس الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أصحاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات النظرية من الذكور والإناث في عدد من أساليب التفكير.

ب- دراسة عجوة (1998)، مصر:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات: (الذكاء العام، القدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ) وذلك في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (132) طالباً وطالبة في كلية التربية ببها.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1991م) النسخة الطويلة (104) بنود، ترجمة عجوة وأبو سريع.

- اختبار "ثرستون" للقدرة العقلية الأولية، ترجمة صالح (1987م).

- اختبار تورانس لأنماط معالجة المعلومات، ترجمة محمد (1988م).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ، وهذا يوضح أن أساليب التفكير هي نتيجة للتطبيع الاجتماعي.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والذكاء، مما يدل على أن أساليب التفكير هي تكوين مختلف عن تكوين القدرات العقلية والذكاء.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية لصالح ذوي التخصصات الأدبية في أسلوب التفكير الحكمي والعالمي.

ج- دراسة رمضان (2001)، مصر:

عنوان الدراسة: دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (417) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية والجامعية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1991م) النسخة الطويلة (104) بنود، ترجمة عجوة وأبو سريع.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي: (التففيذي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والأقلى).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات الأدبية في أسلوب التفكير العالمي، والداخلي، بينما لم تكن الفروق دالة في أساليب التفكير (التشريعي، والتففيذي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والأقلى، والفوضوي، والداخلي).

- توجد اختلافات في أساليب التفكير (المحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والأقلى) باختلاف العمر الزمني، أو المستوى الدراسي.

د- دراسة السبيعي (2001)، السعودية:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (109) من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- اختبار أساليب التفكير من إعداد "هاريسون" وآخرون (1980م)، ترجمة حبيب (1996م).

- مقياس اتخاذ القرار إعداد "عبدون".

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنَّ بروفيل التفكير المفضل، وهو البروفيل أحادي البعد: (المثالي، والتحليلي).

- اختلفت العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أساليب التفكير، واتخاذ القرار، تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر، والتخصص، والمستوى التعليمي، والخبرة).

هـ - دراسة شلبي (2002)، مصر:

عنوان الدراسة: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (417) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1991م) النسخة الطويلة (104) بنود، ترجمة عوجة وأبو سريع.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير.

- إن اللغة الإنكليزية أكثر التخصصات استخداماً لأساليب التفكير (الحكمي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والخارجي).

- إن التربية الفنية أكثر التخصصات استخداماً للأسلوب (التشريعي، والعالمي، والأقلي).

- إن الاقتصاد المنزلي أكثر التخصصات استخداماً لأساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي).

و - دراسة طاحون (2003)، السعودية ومصر:

عنوان الدراسة: الموقف الراهن من الأساليب المعرفية وأساليب التعليم وأساليب التفكير.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة في كل من مصر والمملكة العربية السعودية، وعلاقتها ببعض المتغيرات: (الجنس، والتحصيل الدراسي، والعمر).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (191) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة الزقازيق، و(197) طالباً وطالبة من كلية المعلمين بالرياض.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير من إعداد "هاريسون" و"برامسون" (1996م)، ترجمة حبيب.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- اختلاف أساليب التفكير التي يفضلها الطلبة المصريون عن تلك التي يفضلها الطلبة السعوديون.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير، وهما: (التفكير التركيبي لصالح ذوي التخصصات الأدبية، والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي أنواع أساليب التفكير.
- أما بالنسبة للعينة السعودية فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية.

ز - دراسة محمود (2003)، مصر:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لسترنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف:

- علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية لدى طلاب كلية التربية بقنا.
 - علاقة النوع والتخصص الأكاديمي بأساليب التفكير.
- منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- عينة الدراسة:** تكونت العينة من (176) طالباً وطالبة من طلاب الأقسام العلمية والأدبية من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية.
- أدوات الدراسة:** استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:
- مقياس أساليب التفكير النسخة المختصرة من إعداد "هاريسون" و"برامسون" (1996م)، ترجمة محمود والطيب.

- استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين من إعداد "بيجز وآخرون".

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تباين الطلاب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب تفضيلاً هي: (الهرمي، والخارجي، والأقلي).
- وجدت علاقات ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم؛ مما يدل على وجود علاقات متداخلة بينهما.
- عدم تمايز أساليب التعلم عن أساليب التفكير.
- وجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير وخصائص الشخصية.
- تميز الإناث عن الذكور في أساليب التفكير: (التفيزي، والمحافظ، والعالمي، والهرمي، والأقلي).
- تميز الذكور عن الإناث في أسلوب التفكير: (الحكمي).
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) وأساليب التفكير (المحلي، والهرمي).

ح- دراسة منشار (2004)، مصر:

- عنوان الدراسة:** دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.
- هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير، ومدى مساهمتها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.
- منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- عينة الدراسة:** تكونت العينة من (323) طالباً وطالبة.
- أدوات الدراسة:** استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:
- مقياس أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1991م).
 - استبيان عمليات الدراسة من إعداد "بيجز".
 - مقياس أنماط التعلم والتفكير من إعداد "تورانس وآخرون" وترجمة صلاح مراد (1988م).
- نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوب الكلي والملكي.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم التحصيلي وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي.

ط- دراسة أبو المعاطي (2005) مصر:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير المميزة لأنماط المختلفة للشخصية - دراسة تحليلية مقارنة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقات المتشابكة بين الأبعاد الأساسية للشخصية من ناحية وأساليب التفكير من ناحية أخرى، كما هدفت إلى معرفة أساليب التفكير التي يمكن التنبؤ من خلالها بالأنماط المختلفة للشخصية.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (170) فرداً بمتوسط عمر زمني قدره (25.96) سنة وانحراف معياري (5.67)، منهم (135) طالباً بالمستويين السادس والسابع بكلية المعلمين بالجوف، بالإضافة إلى (35) وكيلاً ومدير مدرسة ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية من المنتظمين بالدورة الثامنة لمدراء ووكلاء المدارس بنفس الكلية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ وواجنر إعداد وتعريب عبد العال عجوة، ورضا أبو سريع (1999).
- اختبار أيزنك للشخصية، إعداد وتعريب أحمد محمد عبد الخالق (1991).
- مقياس السيطرة من قائمة الرياض مينيسوتا للشخصية إعداد محمد شحاتة ربيع (1988).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة وسالبة)، والدلالة (دالة وغير دالة) بين الأبعاد الأساسية للشخصية من ناحية أخرى.
- توصل الباحث إلى استنتاج خمس معادلات انحدارية يمكن تطبيقها للتنبؤ بأنماط الشخصية المختلفة من خلال أساليب التفكير.
- أوجد الباحث الفروق الدالة بين كل نمطين متضادين من أنماط الشخصية من حيث أساليب التفكير.

ي- دراسة دهلوي (2005)، السعودية:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (425) من طالبات المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- مقياس أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر".
- مقياس الذكاء العاطفي من إعداد رزق (2001م).
- نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- سيادة الأسلوب التشريعي.
- وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء العاطفي وأبعاده.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات تبعاً للصف.
- وجدت فروق لصالح التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (العالمي، والمحافظ، والملكي).
- ك- دراسة البيلي (Albaili, 2006)، الإمارات العربية المتحدة:**
- عنوان الدراسة:** الفروق في أساليب التفكير بين طلبة المرحلة الجامعية ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط والمرتفع.
- أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى:
- تعرف الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل.
- تطبيق قائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي.
- عينة الدراسة:**
- تكونت عينة الدراسة من (228) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية في الإمارات العربية المتحدة.
- أداة الدراسة:**
- تم تطبيق النسخة المختصرة من قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- إنَّ أساليب تعلم وتفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والإنجاز للطلاب.
- حصل الطلاب ذوو الإنجاز المنخفض على معدلات منخفضة انخفاضاً دالاً على متوسطي ومرتفعي الإنجاز في: (الأسلوب التنفيذي، والهرمي، والملكي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي)، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطي ومرتفعي الإنجاز في أساليب التفكير: (التشريعي، والأقلي، والمتحرر).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (متوسطة التحصيل ومرتفعة التحصيل) في أي من الأساليب.
- ل- دراسة بدر (2007)، السعودية:**
- عنوان الدراسة:** أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وبعض متغيرات الشخصية، وقد حددت المتغيرات الشخصية في (الميل إلى المعايير الاجتماعية، والصحة النفسية).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (55) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- مقياس أساليب التفكير من إعداد "هاريسون" و"برامسون" (1996م)، ترجمة حبيب.

- مقياس الصحة النفسية من إعداد "القريطي" و"الشخص" (1992م).

- مقياس الميل للمعايير الاجتماعية من إعداد "علاء الدين كفاي".

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- جاء التفكير التحليلي في المرتبة الأولى، يليه أسلوب التفكير المثالي، وسيادة التخطيط البياني (بروفيل) التفكير الأحادي.

- كانت أكثر الطالبات تمتعاً بالصحة النفسية هن صاحبات التفكير المثالي، كما ارتبط التفكير المثالي بالميل للمعايير الاجتماعية، يليه التفكير التحليلي والتفكير الواقعي.

- إن التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية، كما أن أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية.

م- دراسة منصور (2007)، سورية:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات - دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (100) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق الرسمية.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- مقياس أساليب التفكير من إعداد "هاريسون" و"برامسون" (1980م).

- مقياس حل المشكلات من إعداد نزيه حمدي (1997م).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- لا توجد فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ن- دراسة السيد أبو هاشم وكمال (2008)، السعودية:

عنوان الدراسة: أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (318) طالباً وطالبة بجامعة طيبة، منهم (146) طالباً، و(172) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005).
- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر (1991) والحصول على معدلات التحصيل الدراسي.
- نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكيفي، التقاربي، الاستيعابي، التباعدي)، وبعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) لدى طلاب الجامعة.
- تمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم.
- إن أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تمييزاً للذكور بينما كان الأسلوبين التقاربي والتشريعي الأكثر للإناث.
- إن أسلوب التعلم الاستيعابي وأساليب التفكير التشريعي والخارجي الأكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة.
- يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريع، الملكي الهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة.

س- دراسة وقاد (2008)، السعودية:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف:

- أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة.
- علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم.
- علاقة أساليب التفكير بتوجهات الهدف.
- علاقة أساليب التعلم بتوجهات الهدف.
- الفروق بين الطالبات في أساليب التفكير تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.
- الفروق بين الطالبات في أساليب التعلم تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.
- الفروق بين الطالبات في توجهات الهدف تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1992) وترجمة الباحثة.
- مقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة.
- مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد "رشوان" (2005).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب العالمي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (الحكمي، والأقلي، والهرمي، والمحلي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الأقلي تبعاً للعمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعاً للمستوى الدراسي.

ع- دراسة نوفل وأبو عواد (2012)، الأردن:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (1174) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والكليات الإنسانية في الأردن.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان في الدراسة قائمة أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (1992).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي: الأسلوب التشريعي فالهرمي، فالخارجي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على الأساليب الأخرى.

- توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين المعدل التراكمي وبعض أساليب التفكير.

2- الدراسات الأجنبية:

أ- دراسة "ستيرنبرغ وواجنر" (1991) الولايات المتحدة الأمريكية:

Thinking Styles relationship with both Intelligence and verbal reasoning.

عنوان الدراسة: علاقة أساليب التفكير بكل من الذكاء والاستدلال اللفظي.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ونسبة الذكاء والاستدلال اللفظي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (230) تلميذاً وتلميذة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية منهم (70) بالصفين السابع والثامن، (75) بالصفين التاسع والعاشر، (85) بالصفين الحادي عشر والثاني عشر، بالإضافة إلى (90) فرد من الأفراد العاديين، و (85) من طلاب الجامعة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير الطويلة لـ "ستيرنبرغ وواغنر" (1991).

- اختبار الاستدلال اللفظي الذي طبق على طلاب الجامعة فقط.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها:

يوجد ارتباط لدى عينة الصفين السابع والثامن بين أساليب التفكير (التففيذي، المحافظ، الملكي) ونسبة الذكاء عند (0.01)، يوجد ارتباط لدى عينة الصفين التاسع والعاشر بين أساليب التفكير (التشريعي، المحافظ) ونسبة الذكاء عند (0.01)، يوجد ارتباط لدى عينة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بين أساليب التفكير (التشريعي، الداخلي) ونسبة الذكاء عند (0.05)، يوجد ارتباط لدى عينة العاشرين بين أساليب التفكير (التففيذي، المحلي، المحافظ، الملكي، الأقلّي، الخارجي) ونسبة الذكاء عند (0.05)، لا يوجد ارتباط لدى عينة طلاب الجامعة بين أساليب التفكير والاستدلال اللفظي.

ب- دراسة ستيرنبرغ وغريغورينكو (1997) الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا:

Styles of thinking, abilities, and academic performance.

عنوان الدراسة: أساليب التفكير، القدرات، والأداء الدراسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية مثل (التفكير العملي والتفكير التحليلي والتفكير الابتكاري) بالإضافة إلى متغير التحصيل الدراسي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (199) طالباً بالمرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقيا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

- مقياس أساليب التفكير لـ (ستيرنبرغ وواغنر 1991).
- اختبار للقدرات العقلية قائم على النظرية الثلاثية للذكاء.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:
- يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال أساليب القدرة.
- إنَّ العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة العقلية كانت كالتالي: وجود علاقة دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، التففيذي، التحليلي) والتفكير الابتكاري.
- وجود علاقة دالة بين أسلوب التفكير (القضائي، التحليلي) وكل من التفكير الابتكاري، والتفكير العلمي.

- وجود علاقة دالة بين الأسلوب الهرمي في التفكير والتفكير الابتكاري.
- عدم وجود علاقة دالة بين بقية الأساليب (تسعة أساليب) والقدرات العقلية.
- وجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب التفكير (التشريعي، القضائي) والتحصيل الدراسي، مع عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين بقية الأساليب والتحصيل الدراسي.

ج- دراسة كانو وهويت (Cano & Hewitte, 2000)، إسبانيا:

Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement.

عنوان الدراسة: أساليب التعلم والتفكير: تحليل علاقتهم الداخلية وتأثيرها على التحصيل الدراسي.
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقات المتبادلة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، وتأثيرها على الإنجاز الأكاديمي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً من دارسي علم النفس السنة الأولى بالجامعة.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.
- قائمة أساليب التعلم من إعداد "كولب" (1985).
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التشريعي، والخارجي) والملاحظة التأملية.
- توجد علاقات منخفضة بين أساليب التفكير: (التنفيذي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والعالمي، والداخلي، والمتحرر، والمحافظ) وأساليب التعلم.
- ارتبط تحصيل الطلاب بأساليب التفكير (الداخلي، والتنفيذي).
- يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب تفكيرهم.
- د- دراسة برناردو وآخرون (Bernardo, et al, 2002)، الفلبين:

Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students.

عنوان الدراسة: أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي بين طلبة الجامعة الفلبينيين.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تعرف مدى فاعلية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على بيئات غير غربية.
- تعرف طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي.
- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (429) طالباً من طلاب جامعتين بالفلبين.
- أداة الدراسة:** تم تطبيق النسخة المختصرة من قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب التفكير التشريعي والإنجاز الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية بين باقي الأساليب والإنجاز الأكاديمي.
- وقد كان من نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير وجود ثلاثة عوامل، العامل الأول: التفكير المتحرر، ويشمل أساليب التفكير: (التشريعي، والعالمي، والتقدمي، والفوضوي، والداخلي). والعامل الثاني: التفكير المركب ويشمل أساليب التفكير: (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمحافظ،

والهرمي، والملكي، والأقلي). والعامل الثالث: التفكير التعاوني ويشمل أساليب التفكير: (الأقلي، والخارجي) وقد تشبع هذا العامل تشبعاً سالباً مع أسلوب التفكير الداخلي.

هـ - دراسة زهانج (2000) الصين:

عنوان الدراسة: (هل أساليب التفكير وأنماط الشخصية مترابطتان؟)

Are thinking styles and personality types related?

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرغ، وأنماط الشخصية وفقاً لنظرية هولاند.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 600 طالب وطالبة (268 طالباً و 332 طالبة) من جامعة هونغ كونغ بالصين، تراوحت أعمارهم من (17 - 56) سنة بمتوسط قدره (22) سنة.

أدوات الدراسة:

طبق عليهم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر. ونسخة مختصرة من مقياس بحث التوجه الذاتي أعده الباحث خصيصاً لهذه الدراسة اعتماداً على نظرية هولاند في أنماط الشخصية.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن استخلاص أربعة عوامل هي:

- العامل الأول: يتعلق بالاجتماعية والجرأة لأنماط الشخصية، والأسلوب الحكمي والخارجي للتفكير حيث ارتبطوا معاً في هذا العامل الذي أسهم بنسبة 31% من التباين.
- العامل الثاني: وقد ارتبط هذا العامل سلبياً بنمط الشخصية الفنية، وارتبط إيجابياً بكل من أساليب التفكير التنفيذي والمحلي والمحافظ، وقد أسهم هذا العامل بنسبة 13% من التباين الكلي.
- أما العاملان الثالث والرابع: فقد اختص أحدهما بأساليب التفكير فقط والآخر بأنماط الشخصية فقط دون ارتباط بين القائمتين. وقد أسهمت العوامل الأربعة المستخلصة بنسبة 64% من التباين الكلي لأساليب التفكير وأنماط الشخصية. وتدل نتائج الدراسة السابقة على وجود تداخل إلى درجة ما بين أساليب الشخصية وأساليب التفكير موضع الدراسة.

و- دراسة بالكس وإسيكر (Balkis&Isiker, 2005)، الولايات المتحدة الأمريكية:

The Relationship between Thinking Styles and Personality Types.

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (367) طالباً من الصف الثالث في المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر.

- مقياس بحث التوجيه الذاتي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن هناك توافقاً تاماً بين أساليب التفكير وتتنوع أنماط الشخصية.
- هناك اتجاه آخر ظهر في هذه الدراسة وهو: أنَّ أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس، وكذلك المجال العلمي الرئيس الذي يتخصص فيه الشخص المعين.
- ز- دراسة بارك وآخرون (Park, et al, 2005)، كوريا الجنوبية:

The Relationship between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea.

- عنوان الدراسة:** العلاقة بين أساليب التفكير والطلبة الموهوبين علمياً في كوريا.
- أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين في كوريا، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي يُمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناءً على مفهوم الكوريين للموهبة.
- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (179) طالباً من مدرستين ثانويتين علميتين، و(176) طالباً من المدارس الثانوية العامة.
- أدوات الدراسة:** استخدم الباحثون الأدوات الآتية:
- قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.
 - قائمة الموهبة العلمية من إعداد شيم وكيم (Shim & Kim, 2003).
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- إنَّ الطلاب الكوريين الموهوبين حصلوا على معدلات أعلى من غير الموهوبين في جميع العوامل، بما فيها الإنجاز العلمي، والقيادة، والإبداع، والدافعية، بالإضافة إلى ذلك فضَّل الطلاب الموهوبون الكوريون أساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والفوضوي، والعالمي، والخارجي، والتقدمي)، بينما فضل الطلاب الكوريون غير الموهوبين أساليب التفكير: (التنفيذي، والأقلي، والمحافظ).
 - يمكن التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم.
- ح- دراسة جريدلي ومارك (Gridley & Mark, 2006)، الولايات المتحدة الأمريكية:

Preferred Thinking Styles of Professional Fine Artists.

- عنوان الدراسة:** (أساليب التفكير المفضلة لدى الفنانين المحترفين).
- هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى الفنانين المحترفين.
- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (128) فناناً محترفاً.
- أداة الدراسة:** تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.
- نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج أنَّ الفنانين فضلوا أنواعاً من التفكير المتضمنة الاختراع وتطوير أفكار جديدة خاصة بهم (الأسلوب التشريعي) أكثر من تنفيذ الأفكار (الأسلوب التنفيذي)، كما أنهم فضلوا التغيير (الأسلوب التقدمي) أكثر من الثبات (الأسلوب المحافظ) وبصورة دالة أكثر من أي أسلوب

آخر من أساليب التفكير، كما أنهم فضلوا رؤية الأهداف بترتيب هرمي عند حل المشكلات.

ط- دراسة جودي (Judi, 2006)، نيجيريا:

عنوان الدراسة:

An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeria.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة المشتركة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (810) طالباً من طلاب جامعتي البحرية العسكرية وإدارة الأعمال.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لسترنبرج في التحكم العقلي الذاتي.

- قائمة أساليب ومهارات الدراسة للطلاب "لانتوستل".

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنَّ المشاركين الذين سجلوا درجات عالية في أسلوب التفكير التقدمي سجلوا درجات عالية أيضاً في طرق التعلم التي تعتمد على الفهم، وربط الأفكار بالمعرفة السابقة.

- وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب التشريعي وطريقة التعلم بالفهم.

ي- دراسة زهانج (Zhang & Sternberg, 2006)، الصين:

Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited

عنوان الدراسة: أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- بحث فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب التعلم، بالإضافة إلى قياس الشخصية.

- التحقق من صحة ما ذكره "سترنبرج" من أنَّ نظرية التحكم العقلي الذاتي صالحة للتطبيق على غير الأكاديميين، ولقد كان هناك العديد من الدراسات التي أجريت عن نظرية التحكم العقلي الذاتي في المجال الأكاديمي، بينما كانت هذه الدراسة هي الأولى التي أجريت في المجال غير الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (199) طالباً في المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.

- قائمة عوامل الشخصية الخمسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين وذلك لتشابه النتائج المتحصل عليها مع الدراسات السابقة على الأكاديميين.

- يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من خلال بعض الخصائص الشخصية.

ك- دراسة ميرفي (Murphy, 2006)، جنوب إفريقيا:

A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields.

عنوان الدراسة: مقارنة بين الذكاء العاطفي وأساليب التفكير لدى الطلبة في مختلف التخصصات الجامعية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي المستند إلى نموذج كل من ماير وسالوفي (Mayer and Salovey)، وأساليب التفكير المعرفية المستندة إلى نظرية حكومة الذات العقلية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (309) طالباً من طلبة جامعة جوتنج.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

- قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر.

- قائمة التقرير الذاتي لشوت لقياس الذكاء الانفعالي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين أساليب التفكير الإبداعي والذكاء الانفعالي.

- وجود دلالة إحصائية تنبؤية للذكاء الانفعالي في أساليب التفكير.

- إن طلبة الكليات المختلفة أظهروا مستويات متشابهة في الذكاء الانفعالي، وكذلك مستويات متشابهة في أساليب التفكير.

- **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

(1) قلة الدراسات التي عنيت بتقنين أساليب التفكير على البيئة السورية: إذ ليس هناك -في حدود علم الباحث - أية دراسة محلية سعت إلى تقنين القائمة على طلبة الجامعة.

(2) قلة الدراسات العربية التي اهتمت بالقائمة الطويلة لأساليب التفكير: فليس هناك . في حدود علم الباحث . سوى بعض الدراسات العربية منها: (قاسم، 1989؛ رمضان، 2001؛ شلبي، 2002؛ طاحون، 2003؛ محمود، 2003؛ منشار، 2004؛ أبو هاشم، 2007؛ بدر، 2007؛ أبو هاشم وكمال، 2008، وقاد، 2008، نوفل وأبو عواد، 2012) استهدفت تعرف أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي؛ في حين هدفت دراسة (عجوة، 1998) التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات: (الذكاء العام، القدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ).

الفصل الثالث

الإطار النظري للبحث

أساليب التفكير

***مقدمة:**

- أولاً . أساليب التفكير .
- ثانياً . نماذج دمج الأساليب .
- ثالثاً . مكونات الأسلوب العقلي .
- رابعاً . تعريف أساليب التفكير .
- خامساً . النظريات المفسرة لأساليب التفكير .
- سادساً . تصنيف أساليب التفكير .
- سابعاً . العوامل المؤثرة في أساليب التفكير .
- ثامناً . الوسائل التي تساعد على تنمية التفكير .

الفصل الثالث: الإطار النظري للبحث

أساليب التفكير

. مقدمة:

لقد قام الإنسان بالتفكير في التفكير منذ عصر اليونانيين القدماء وفي التسعينات لاحظ الباحثين وخاصة القائمين بدراسة وتطوير أساليب التفكير زيادة كبيرة في عدد الاستشارات ومراكز التدريب المتخصصة بعناصر التفكير فهل يعني ذلك تجدد الاهتمام بدراسة أساليب التفكير؟ إذا كان صحيح فإن أساليب التفكير توفر طرق مفيدة جداً لتعلم وفهم الأساليب المتنوعة للتفكير وفهم الآثار المترتبة على كل نوع.

وقد وضع المفهوم الأصلي لأساليب التفكير كوسيلة لإضفاء إلى برامج التنمية الشخصية والمهنية وتقوم أساليب التفكير بقياس القدرات والمستويات اللغوية والمعرفية لدى الأفراد ومدى مرونتها ولا تقوم بقياس القدرة على التفكير أو مستوى الذكاء.

وتقوم أساليب التفكير بمنح الإنسان قدرة عالية جداً لمساعدته على فهم نفسه وفهم الآخرين فمن خلال تطوير مهارات خاصة بالاتصال يتمكن الإنسان من تطوير المزيد من علاقات عمل فعالة الديناميات المعرفية هي عمليات تفكير عقلانية يقوم بها كل فرد بنفسه أو مع مجموعة والديناميات اللفظية هي الكلمات أو الأنماط اللغوية التي يستخدمها الفرد.

والتفكير بوجه عام: هو عملية النشاط المعرفي للفرد، وتتميز بانعكاس معمم وموجه بواسطة الواقع والتفكير موضوع دراسات معقدة متعددة الأنظمة فتدرس الفلسفة الترابط بين المادة والتفكير وإمكانية وطرق معرفة العالم بمساعدة التفكير ويجرس المنطق الصوري الأشكال الأساسية للتفكير (المفهوم والحكم والاستدلال) ويتميز الجانب الاجتماعي لدراسة التفكير بتحليل لعملية تطوره التاريخي استناداً إلى بنية التشكيلات الاجتماعية المختلفة ويدرس علم وظائف الأعضاء آليات المخ التي يتحقق التفكير بواسطتها وعلم التحكم الذاتي (السيبرنتيكا) ينظر إلى التفكير كعملية معلوماتية والمجالات الثلاث الأساسية للاختبار هي كمايلي:

- 1- التربية فيما يتعلق بزيادة فترة التعليم والمناهج الأكثر تعقيداً.
- 2- التدريب والاختبار المهني فيما يتعلق بزيادة معدلات نمو الإنتاج وتعقيده.

- 3- الاستشارة النفسية فيما يتعلق بتسارع العمليات الدينامية ويسمح الاختيار بدرجة معينة من الاحتمال، بتقييم المستوى الفعلي لتطور المهارات الفردية الأساسية والمعرفة والخصائص الشخصية ويمكن تقسيم عملية الاختبار إلى ثلاثة مراحل:
- 1- اختيار الاختبار (ويتوقف على غرض الاختبار وعلى صدق الاختبار وثباته).
 - 2- أداء الاختبار وتحدد التعليمات الواردة فيه.
 - 3- تفسير النتائج ويحدده نظام من الفرضيات النظرية عن الشيء المختبر.
- يجب أن تتضمن المراحل الثلاث كافة أخصائياً نفسياً ماهراً (عبد الجواد ورضوان، 1996م، ص 315).

أولاً . أساليب التفكير :

إن التفكير مفهوم واسع ومعقد؛ مما أدى إلى تباين تعريفاته. وقد ذكر العتوم وآخرون (2007م، ص 18) بأن هناك من يعرفه على أنه: "عملية سلوكية خارجية" وآخرون يرون أنه "عملية معرفية داخلية"؛ فالسلوكيون يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، أما المعرفيون فيقولون إن السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، كما إن التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجامدة لفهم العالم المحيط؛ عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه. وقد علل عمار (1998م) الاختلافات الكثيرة بين علماء النفس في تعريف التفكير أنه جزء هام من بنية الشخصية ككل؛ إذ أن حاجات الفرد، ودوافعه، وميوله، وعواطفه، وانفعالاته، وقيمه، واتجاهاته، وخبرته السابقة كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه.

ويعرف سترنبرج Sternberg التفكير بأنه: "عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري" (شبلي، 2002م، ص 99).

ويعرف جريجوزيكو وسترنبرج (Crigorenko & Sternberg، 1995) التفكير: بأنه عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.

بينما يعرف سترنبرج (stewlreg، 1991) أسلوب التفكير: بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الاهتمام وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدامات القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات الشخصية (أساليب التفكير - القدرات) فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطالب (الدريد، 2006م، ص 149-150).

ويرى هاريسون وبرامسون (Harrison and Branson.1982) تعريف لأساليب التفكير: بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهها الفرد من مشكلات (الطيب، 2006م، ص 45). ويذكر فروم (Fromm) تعريفاً لأساليب التفكير: بأنه طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج فهناك أساليب التفكير منتجة لحلول

المشكلات وأخرى غير منتجة وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف الشكل (الطيب، 2006م، ص 44).

وقد كان تورنس أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفصيل والتفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين كما أن أسلوب التفكير يقيس تفصيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

فيشير قطامي إلى أن أسلوب التفكير كما يراه أدلر هو مؤشر على أسلوب الحياة حيث أن للمثقف أسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة أو الوحدة والتفاعل مع الآخرين (سولسو، 1996 م، ص 201-202).

كما عرفه دي بوير وكوتز (De Boer and ceatzee.2000) بأنه مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية والعلاقات المهنية بطريقة جيدة (الطيب، 2006 م، ص 44).

أما مصطلح "Style" قد تُرجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط وقد ذكر العتوم (2004م) أن النمط مرتبط أكثر بالشخصية، ومفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي، ويتفق الباحث "العتوم" فهناك أنماط الشخصية "ليونج"، وهناك أنماط قائمة "مايرز وبيجز"، وعليه فاستخدام مصطلح أنماط أكثر ملاءمة لدراسة الشخصية، أما استخدام الأسلوب فهو أكثر ملاءمة لدراسة التفكير.

ثانياً . نماذج دمج الأساليب:

أولاً: نموذج كوري Curry:

ذكرت زهانج (2003) Zhang، وكريمان منشار (2004م) والحموري، والكحلوت (2006م) أن كوري cury اقترحت نموذجاً لدمج الأساليب أطلق عليه نموذج البصلة، ويتضمن ثلاثة أنواع مختلفة حول بعضها، وقد ذكر كاسيدي (2004) Cassidy أن كوري Curry قد أضافت إلى نموذجها طبقة رابعة تلي الطبقة الخارجية، لتصبح على النحو التالي:

1. **الطبقة الخارجية:** وتتضمن تفضيلات التدريس التي تمثل اختيار الفرد لبيئة التعلم، وهذه الطبقة تضم الأنماط الأكثر احتمالاً للتغير والتأثر بالعوامل الخارجية، وتقاس بالأساليب التي تتناول تفضيلات الفرد التعليمية مثل: مقياس تفضيلات التعلم.

2. **الطبقة الوسطى:** وتتضمن نمط معالجة المعلومات، أي الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات من البيئة، وكيفية وفق شخصيته التي تكمن خلفها. وفي هذا المستوى يتم التفاعل بين الميل الإنساني والكيفية التي بواسطتها يعالج الفرد المعلومات الآتية إليه من البيئة، وتقاس بأساليب تقيم تجهيز الفرد للمعلومات مثل استبيان "كولب" لأساليب التعلم.

3. **الطبقة الداخلية:** وتتضمن أنماط الشخصية التي يفترض أنها على درجة عالية من الثبات، وتظهر بشكل واضح عندما تتم ملاحظة سلوك الفرد في مواقف تعلم مختلفة، وتقاس بأساليب تقيم أسلوب شخصية الفرد المعرفي مثل اختبار الأشكال المتضمنة.

4. **التفاعل الاجتماعي:** وتضم هذه الطبقة تفضيلات الفرد في التفاعل الاجتماعي خلال التعلم. ويمكن قياس هذه الطبقة بمقياس ريشمان وجراشا Richman & Gracha والذي يُعرف بالمتعلمين تبعاً لنوع ومستوى تفاعلهم؛ مثل: (معتمد - مستقل، متعاون - متنافس، مشارك - متجنب).

ثانياً: نموذج ردينج وشيما (Riding & Cheema):

والذي صنفا الأساليب في بعدين:

أ- **البعد الأول:** استراتيجيات التعلم، وتشمل بعد الأسلوب الكلي - التحليلي. ويهتم بكيفية إدراك الفرد للأشياء على أنها كل متكامل أم على أنها أجزاء منفصلة.

ب- **البعد الثاني:** اللفظي - التخيلي ومجموعة استراتيجيات التعلم. ونماذج مثل: نموذج "كولب" وبيجز.

ثالثاً: نموذج سترنبرج (Sternberg):

صنف سترنبرج (1997) Sternberg، وسترنبرج، وجريجورينكو Sternberg & Gricoren (1997) وجريجورينكو وسترنبرج (2000) Gricorenko & Sternberg وطاحون (2000م)، والعتار (2001م)، وزهانج (2002) Zhang، "a"، وجوده، وعبد الجليل (2003م)، ومحمود (2003م)، و(أ)، و(2003م، ب)، وخضر (2004م)، وكريمان منشار (2004م) الأساليب إلى ثلاثة مداخل كما يلي:

1. **أساليب متمركزة حول المعرفة Cognition centered approach:**

هذه الأساليب تشبه إلى حد كبير القدرات والتي تقاس باختبارات الأداء الأقصى وتكون الإجابات عليها إما صحيحة وإما خاطئة. ومن أم نماذج هذا المدخل نموذج ويتكن Witkin المستقل – المعتمد، ونموذج كاجان Kagan المندفـع – المتروي.

2. أساليب متمركزة حول الشخصية personality:

تقاس باختبارات الأداء الطبيعي بدلاً من الأداء الأقصى. وأهم النماذج نموذج مايرز Myers والمعتمد على نظرية "يونج" عن أنماط الشخصية.

3. أساليب متمركزة حول النشاط Activity centered approach:

تركز على فكرة أن الأساليب تتوسط أشكال متعددة من الأنشطة والتي تظهر في كل من المعرفة والشخصية. ومن أهم الأعمال في هذه الفئة أعمال "كولب"، و "بيجز"، و "انتوستل" وغيرها من أساليب التعلم.

ونظرية "سترنبرج" للتحكم العقلي الذاتي نظرية عامة جمعت الثلاثة فئات السابقة؛ فأساليب التفكير معرفية في طريقتها في فحص الأشياء مثل المدخل الأول، وتتوافق مع التفضيلات في استعمال القدرات، كما أنها تقيم بأساليب الأداء الطبيعي وليس الأداء الأقصى، وهي بذلك تشبه المدخل الثاني. كما أنه يمكن قياسها عن طريق نشاطات محددة، وهي بذلك تشبه المدخل الثالث.

ثالثاً . مكونات الأسلوب العقلي:

يشير الأسلوب العقلي إلى طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمات. وقد ذكرت زهانج وسترنبرج (2005) Zhang & Sternberg أن الأساليب العقلية تستخدم لتشمل معاني كل الأساليب المقترحة في العقود القليلة الماضية؛ مثل: (الأسلوب المعرفي، وأسلوب التفكير، وأسلوب التعلم، وأسلوب اتخاذ القرار وحل المشكلات، والأسلوب الإدراكي)، وهذه الأساليب تتضمن العديد من الجوانب:

1. الجانب المعرفي: أن الشخص حين يستعمل أسلوباً عقلياً فإنه يكون مشغولاً بنوع من العمليات المعرفية.

2. الجانب الوجداني: أن طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمة يقرر جزئياً بكيفية شعوره تجاه المهمة. فلو كان الشخص مهتماً اهتماماً حقيقياً بالمهمة –مع افتراض أن المهمة تتطلب ابتكاراً وفهماً عميقاً – فإن الفرد سيستعمل التفكير التشريعي واتجاه التعلم العميق، أما إذا كان لا مبالياً بالمهمة فقد يستعمل ببساطة أسلوب التفكير التنفيذي أو التوجه السطحي في العلم.

3. **جانب وظائف الأعضاء (الفسولوجي):** إن استعمال الفرد للأسلوب يتأثر جزئياً بطريقة الحواس في استقبال المعلومات عن طريق البصر أو السمع.

4. **الجانب النفسي:** إن استعمال الفرد للأسلوب الخاص يتوقف على كيفية تفاعل شخصية الفرد مع بيئته.

5. **الجانب الاجتماعي:** إن استعمال الفرد لأسلوب ما يتأثر بما يفضله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

رابعاً . تعريف أساليب التفكير:

يرى قاسم (1989م) أن أسلوب التفكير هو "سمة متميزة وثابتة نسبياً وتميز فرداً عن آخر من حيث التفكير والسلوك".

ويرى عمار (1998م) أن أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولاً، وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار؛ فإن كل هذا يتم أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلاً أسلوباً معيناً في التفكير.

أما سسترنبرج (1997م) Sternberg ، وسترنبرج وزهانج Sternberg & Zhang (2004) فيرون أن الأسلوب ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان؛ ولذلك فالأفراد الذي تتمشى أساليبهم مع تلك المتوقعة منهم في مواقف معينة فإنه يحكم عليهم بأنهم ذوي مستويات أعلى في القدرات. وتتفاعل الأساليب مع القدرات العقلية فربما يسير الأفراد غير الابتكاريين إلى الأنماط التشريعية المعتمدة على الابتكار، كما أن الابتكاريين قد يتجنبون النواحي التشريعية والهرمية، ويكون التفاعل أكثر تزامناً مع الأفراد الأكثر تكيفاً. ووفقاً للنظرية الثلاثية للذكاء الإنساني فإنه يستفيد الأفراد ذوو الذكاء السياقي من نقاط قواهم، ويعالجون نقاط ضعفهم عن طريق إيجاد حلقة وصل بين قدرات الفرد وأساليبه المفضلة، وقد يحبط الفرد إذا لم تتطابق قدرته على الأداء مع الكيفية الواجب أداء العمل وفقها.

وقد ذكرت زهانج (2003) Zhang، a ، وسترنبرج، وزهانج (Sternberg&Zhang)، (2005) أن الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به معرفة الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى، كما أن أكثر المصطلحات العقلية انتشاراً هي: (الأساليب المعرفية، وأساليب التفكير، وأساليب التعلم)؛ فأما الأساليب المعرفية فتستعمل لتصف كيف يدرك الفرد المعلومات، أما أساليب التفكير فتصف كيف يفضل الفرد أن يفكر في المعلومات

التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم. وأما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التعلم.

وقد أضافت زهانج (2004) Zhang، a) مصطلح أسلوب التدريس ليشير إلى أسلوب المعلم المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التدريس.

ويتضح من التعاريف السابقة لأساليب التفكير أنها تتفق في كونها طريقة مفضلة في التفكير، أو في التعامل مع البيئة، أو في تفسير ما يحيط بالفرد من مثيرات.

خامساً. النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، ومن هذه النظريات:

1. نظرية قيادة المخ لهيرمان:

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخاً فريداً خاصاً به مثل بصمة الإصبع، وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال؛ ومنها أبحاث سبيري Sperry والذي بدأ عمله مع المرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي، المنطقي) والمخ الأيمن (المتضمن للإبداع)، وأبحاث ماكليان Maclean والتي انتهت إلى نظرية أسماها سرور (2004م) المخ الثلاثي (المخ المنطقي - والمخ المتوسط - والمخ البدائي). وقد قام هيرمان Hermann بدمج نظريتي سبيري وماكليان؛ ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ وقد ذكر الطبيب (2006م) أن هذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي:

أ. **الأسلوب المنطقي:** ويمثله الربع العلوي الأيسر ورمزه (A)، ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم الأبنية والعمليات المعرفية.

ب. **الأسلوب التنظيمي:** ويمثله الربع السفلي الأيسر، ورمزه (B) ومن أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل.

ج. **الأسلوب الاجتماعي:** ويمثله الربع السفلي الأيمن ورمزه (C)، ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والتعامل معهم.

د. **الأسلوب الابتكاري:** ويمثله الربع العلوي، ورمزه (D)، ومن أهم خصائصه تخيل البدائل، وتخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة.

ويرى الباحث أنه على غرار ما ذكره كولب وكولب (2005) Kolb & Kolb من وجود رابطة بين نظرية التعلم التجريبي وبحوث ودراسات الجهاز العصبي، فيمكن أن يتم ربط أساليب التفكير بنظرية

"هيرمان"؛ فالتشريعي قد يصنف ضمن فئة الابتكاري، والهرمي قد يصنف ضمن فئة التنظيمي، والتنفيذي قد يصنف ضمن فئة المنطقي، والخارجي قد يصنف ضمن فئة الاجتماعي، وقد قامت "مكارثي" بعمل مشابه حين ربطت بين أساليب التعلم الأربعة في تصنيف "كولب" لأساليب التعلم وبين وظائف نصفي الكرة الدماغية، ووضعت بذلك نموذجاً يستفاد منه في التدريس.

2. نظرية تاير Their:

تؤكد "تاير" أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئاً خاصاً به كبصمة الأصبع، والذي يتم من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، ولها أربع مراحل:

أ. **الاستقبال**: وفيها يبدأ الفرد في التفاعل والاستيعاب للموقف حيث تكون كل الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جداً.

ب. **المعالجة**: وفيها يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريبي لخصال الفرد.

ج. **الناتج**: وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد؛ وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.

د. **الاسترجاع**: وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد (الطويل، 1997م).

ويرى الباحث أن هذه النظرية تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي، حيث ذكر سترنبرج (Sternberg)، (1997) أن الأساليب تتغير عبر المهام والمواقف المختلفة.

ويرى الباحث أن أساليب التفكير ليست ثابتة كبصمة الإصبع، كما أنها ليست متغيرة وفق المواقف ولكنها ثابتة ثباتاً نسبياً؛ فكل فرد أسلوبه الخاص المميز له ولكن قد يتغير في بعض المواقف وهذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية التي ذكر عنها سترنبرج أنه إذا كان هناك مفتاح للتكيف فربما يكون في المرونة الأسلوبية.

3. نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Beramion:

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير.

وفقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عدداً من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها، وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل إستراتيجية خاصة وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي التفكير

التركيبي، التفكير التحليلي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي وهذه الأساليب يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة ومؤثرات بيئته.

وأكدت هذه النظرية أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشاراً فهو الأسلوب التحليلي، كما أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين (الطيب، 2006 م، ص 49).

وكشفت هذه النظرية عن العلاقة بين أساليب التفكير وكل من التفكير الوظيفي والتفكير الذاتي، النصفين الكرويين بالمخ، استراتيجيات برونر لتعليم المفهوم، الأساليب المعرفية (حبيب، 1995م، ص 100).

وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير، وفي المدخل إلى تناول المشكلة وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير (الطيب، 2006 م، ص 49).

وبناء عليه فإن هاريسون وبرامسون يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والمثالي (حبيب، 1995م، ص 171).

وقد ربط هذا النموذج الذي قدمه هاريسون وبرامسون بين أساليب التفكير الخمس والإطار النظري الذي قدمه شارشمان من خلال الديالكتيكية، المثالية، البراغماتية، المنطق الرمزي التجريبية. وقد تم ربط أساليب التفكير بالفلسفة المناظرة عند نجلر (Buchten) من خلال الفلسفة العملية، الأفلاطونية المعدلة، التجربة الاجتماعية، الطريقة العلمية، مذهب المنفعة. (حبيب، 1995م، ص 171).

وتعتمد نظرية "برونر" الارتقائية على مجموعة من المبادئ:

(1) المبدأ الأول: يتصف النمو بأنه استقلال متزايد للاستجابة عن الخصائص المباشرة للمثير، فكثير مما يفعله الطفل يمكن التنبؤ به من معرفتنا بالمثيرات التي تؤثر فيه لحظة استجابته أو قبلها بقليل.

(2) **المبدأ الثاني:** يعتمد النمو على إدخال الأحداث في نظام للتخزين يعتمد على إعطاء الحوادث طابعاً ذاتياً، ويتم له ذلك من خلال عمليات التنبؤ والاستكمال التي ييسرها له نموذج المختزن من المعلومات عن العالم الخارجي.

(3) **المبدأ الثالث:** يتضمن النمو العقلي قدرة الفرد على التحدث إلى الذات أو للآخرين باستخدام الكلمات والرموز ويمثل هذا الوعي الذاتي تحولاً من السلوك الذي يحكمه فحص التبعية للمثير إلى التفكير التحليلي.

(4) **المبدأ الرابع:** يزداد النمو العقلي من خلال العلاقات القائمة على التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم.

(5) **المبدأ الخامس:** تيسير التعليم باستخدام اللغة كوسيط. واللغة لا تعد وسيطاً للتبادل والمشاركة فحسب وإنما أداة يستخدمها المتعلم في جعل البيئة أكثر انتظاماً.

(6) **المبدأ السادس:** يتميز النمو المعرفي بالقدرة المتزايدة على التعامل مع بدائل عديدة في نفس الوقت والميل إلى نواتج عديدة في نفس الفترة الزمنية (أبو رياش، 2007م، ص 134-135).

حدد "هاريسون، وبرامسون" أساليب التفكير بأنها: "مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجه من مشكلات" (قاسم، 1989م، ص 42-43) ويرى "هاريسون وبرامسون" أن الأسلوب الذي يفكر به الناس في الأشياء هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر، وقد صنف حبيب (1995، 1996م) أساليب التفكير وفقاً لـ "هاريسون وبرامسون" إلى:

1- التفكير التركيبي (Synthesitic Thinking):

باعتباره أحد أساليب أو مهارات التفكير يعرف كمهارة وضع العناصر أو الأجزاء معاً في صورة جديدة لإنتاج شيء مبتكراً أو متقدراً وهو عبارة عن بناء معرفة جديدة من خلال إقامة روابط بين فئات مختلفة من المعلومات المتاحة للإنسان في حينه أو الموجودة في ذاكرته ويمكنه استرجاعها ثم استعمالها في تعلم الموضوعات الأكاديمية. والمتطلبات القبلية لتعلم هذه المهارة هي: القدرة على الربط والقدرة على التأليف والقدرة على صياغة الجمل (فخرو، 2002م، ص 175).

كما يهتم التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي تؤدي إلى ذلك والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي

التأمل pecculation، كما أن الفرد ذي التفكير التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما (الطيب، 2006م، ص 50).

ولهذا الأسلوب أقل نسبة تكرارية في أساليب التفكير الخمس: المثالي، الواقعي، التحليلي، العملي، حيث أوضح (11%) فقط من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير التركيبي، بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (6%).

ويعني التفكير التركيبي بما يلي:

- 1- التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون.
 - 2- القدرة على تركيب الأفكار المختلفة.
 - 3- التطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل تجهيزاً.
 - 4- الربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة.
 - 5- إتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك (حبيب، 2003م، ص 5-6).
- والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل وكثيراً ما يستخدم تعبيرات: ضروري، أولاً، أكثر أو أقل، نسبياً، وما هي النتيجة التي سنحصل عليها.
- ويفترض الفرد التركيبي عدم إمكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق، والمهم عنده ليس الحقائق إنما الإستنتاجات التي يجب التوصل إليها، كما يفترض أن الصراع بين الفكرة ونقيضها هي عملية إبتكارية من هنا نجد الاتساق التركيبي يختلف عن الآخرين. والاستراتيجية الرئيسية لهذا الفرد التركيبي هي الجدلية Dialectic ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتيكي الذي يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هي: الفرضية العلمية Thesis، التضاد والتناقض Antithesis، التركيب والتخليق Syuthesis، نتيجة الجمع والتكامل بين الفروض العلمية ونقيضها. (حبيب، 1995م، ص 20)
- والفرد التركيبي بارع لكنه شكاك، خلاق مبدع من ومبتكر.

2- التفكير المثالي (Idealistic Thinking):

ويقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، الميل إلى التوجيه المستقبلي والتفكير في الأهداف، الاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له، تركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع، محور الاهتمام هو القيم الاجتماعية، بذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، تكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، الميل للثقة في الآخرين،

الاستمتاع بالمناقشات مع الناس ومشكلاتهم، عدم الإقبال على المجالات مفتوحة الصراع (حبيب، 1995م ، 238).

ولهذا الأسلوب أكبر نسبة تكرارية في أساليب التفكير حيث أوضح (37%) من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير المثالي بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (44%) ولذلك يعتبر هذا الأسلوب هو الأكثر شعبية من بين الأساليب الخمسة. ويعني التفكير المثالي بما يأتي:

- 1- تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء.
- 2- الميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف.
- 3- الاهتمام احتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له.
- 4- تركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع.
- 5- محور الاهتمام هو القيم الاجتماعية (Social Values).
- 6- بذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف.
- 7- تكوين علاقات ومعاملات مفتوحة.
- 8- الميل للثقة في الآخرين.
- 9- الاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم.
- 10- عدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع (حبيب، 1995م، ص 20-21).

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد المثالي فيما يلي: الميل للظهور كإنسان لطيف متفتح ومبتسم والإكثار من استخدام تعبيرات معينة مثل: ألا تعتقد أنه، يبدو، والميل إلى التعبير عن المشاعر والأفكار الخاصة بالقيم وأهمية الأهداف وأنه يتسم بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع، لذلك يستمتع بالمناقشات التي تتعلق بمشاعر الإنسان ومشكلاته ويكره الحديث المتجه نحو المعلومات وكذلك الحديث الواقعي كما يكره المناقشات المفتوحة ذات الصراعات (الطيب، 2006م، ص 50).

والعملية العقلية المفضلة للفرد ذو التفكير المثالي هي التفتح والتقبل Receptive فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة كما يرحب بالبدائل الكثيرة عند مواجهة مشكلة يجب أن تحل أو يتخذ فيها قرار وشغله الشاغل هو: أين نحن سائرون؟ لماذا؟

وفلسفته في الحياة إذا كنت شخصاً جيداً، أفعل الشيء الصحيح، فستحصل على حب الناس، ويفترض الفرد المثالي إمكانية الملاءمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة. ويمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخاً وثابتاً بقدر زيادة بحثه عن المثاليات

في المواقف. ويدرك الفرد المثالي أن الناس تختلف ولكنه يعتقد في الاتفاقات وأن الفروق يمكن التوفيق بينها، ويتصور المثالي أن الناس يمكنها الاتفاق على أي شيء بمجرد اتفاقهم على الأهداف (حبيب، 1995م، ص 21).

والاستراتيجية الرئيسية للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي Assimilative Thinking أو المتعلق بالفهم الجيد حيث يرغب في أن يعيش التالي معاً في حب وتجانس، وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة، ويرى أنه يمكن فهم أية مشكلة من خلال المنظور الكلي حيث العلاقات بين الأشياء والأحداث ومحاولة التقريب بين وجهات النظر (الطيب، 2006م، ص 50).

ويتشابه المثالي مع التركيبي في التركيز على القيم أكثر من الحقائق ويكمن الفرق بينهما في افتراض التركيبي لعدم الاتفاق بين أي شخصين على الحقائق، بينما يتخذ المثالي مدخلاً مختلفاً فهو يدرك أن الناس تختلف ولكنه يحب الاعتقاد في الاتفاقات وأن الفروق يمكن التوفيق بينها، وعلى عكس التركيبي فإن المثالي لا يستمتع بالصراع والتعارضات فالصراعات عنده غير منتجة وغير ضرورية. (حبيب، 1995 م، ص 21)، والمثالي: دافئ ومتقبل أكثر من كونه صارم ودقيق.

3- التفكير العملي (Pragmatic Thinking):

ويقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، حرية التجريب، التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة والمتنوعة، تناول المشكلات بشكل تدريجي، الاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، البحث عن الحل السريع، القابلية للتكيف (حبيب، 1995م، ص 239).

هذا الأسلوب هو أقل ثاني أسلوب من الناحية الشعبية والانتشار في أساليب التفكير، حيث أوضح (18%) من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير العملي، بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (7%).

ويعنى التفكير العملي بما يلي:

- 1- التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة.
- 2- حرية التجريب.
- 3- التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة.
- 4- تناول المشكلات بشكل تدريجي.
- 5- الاهتمام بالجوانب الإجرائية.

6- البحث عن الحل السريع.

7- القابلية للتكيف.

ويعتقد الفرد ذو التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية والقيم عنده لها أوزان متساوية، والمهم عنده ماذا يحدث، والعوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق للفرد ذي التفكير العملي إذا كانت مناسبة للمواقف (حبيب، 2003م، ص 8).

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العملي فيما يلي: الميل إلى الظهور كإنسان منطلق اجتماعي ومتسرع في الاتفاق، والإكثار ومن استخدام تعبير أنا متأكداً بأنه يحاول الاختصار لتوضيح الأفكار، يتسم بالقابلية للاتفاق قد يبدو منافقاً أو غير مخلص، يستمتع باستخدام الوسائل والتقنيات المختلفة، يميل إلى استخدام أمثلة مألوفة وشعبية في حين يكره الحديث الجاف وغير المرح وكذلك الحديث التحليلي والفلسفي والاستراتيجية كلية تعتمد على مبدئين هما: ماذا نفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكاً عشوائياً إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف ويفترض الفرد العملي وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة الموقف المحيط به وهو لا ينظر للبناء المنطقي ولكنه ببساطة يفهمه ويخبره ويمر به (الطيب، 2006م، ص 51). ويتصف الشخص العملي بأنه قابل للتكيف ويسعى للإنجاز والعمل.

4- التفكير التحليلي:

التحليل هو تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى (فخرو، 2002 م، ص 36). أما التفكير التحليلي فهو قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، الاهتمام بالنظريات والتتظير على حساب الحقائق إمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية، إمكانية الحكم على الأشياء (حبيب، 1995، ص 239).

ولهذا الأسلوب أكبر ثاني نسبة تكرارية وشعبية في أساليب التفكير الخمس حيث أوضح (35%) من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير التحليلي بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (32%). ويعني التفكير التحليلي بما يأتي:

1- مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل.

2- التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار.

- 3- جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية.
 - 4- الاهتمام بالنظريات والتتظير على حساب الحقائق.
 - 5- إمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية.
 - 6- إمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام.
 - 7- المساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات (حبيب، 1995م، ص 9).
- والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التحليلي هي التوجيه والإرشاد Prescriptive فعندما توجد مشكلة، فإن التحليلي سيبحث عن طريقة أو صيغة أو شكل أو إجراء، أو نظام يمكنه من الحل. وبسبب اهتمامه بالطريقة أو الصيغة فإنه يميل إلى أفضل طريقة لحل المشكلة المعروضة عليه. والجملة التي يرددها: "إذا كان يمكننا أن نحل بطريقة علمية، فإنه يجب التخطيط الجيد للأشياء ثم التحقق منها". وهناك تعبيرات شائعة في حديثه مثل: بالرجوع إلى السبب...، إذا نظرت للموضوع منطقياً...، إذا بدأنا في الموضوع علمياً...، أكثر أو أقل دقة، النظريات. ويفترض الفرد التحليلي إمكانية التخطيط والاعتماد على البحث للتوصل إلى أفضل طريقة. وإذا كان الفرد العملي يعتمد على التدرج والتجريب فإن الفرد التحليلي هو المناقض له تماماً، حيث يحاول الوصول إلى أفضل طريقة. ويزهو الفرد التحليلي بكفاءته في فهم جميع المتغيرات - حتى لو كانت بسيطة والتي من المحتمل حدوثها في الموقف. ويمكن ملاحظة اختلاف التحليلي عن أصحاب الأساليب الأخرى من التفكير. فبينما يهتم التركيبي بالصراعات والتناقضات وضرورة التغير وتحقق الجدة والحدثة والتفرد، نجد أن التحليلي يفضل الاستقرار، القابلية للتنبؤ، العقلانية. أما المثالي فيركز على القيم والأهداف والصورة العليا. بينما يفضل التحليلي التركيز على المعطيات الموضوعية والجانب الإجرائي، والطريقة المثلى (أفضل طريقة).
- وإذا كان الفرد العملي يعتمد على التدرج والتجريب نجد أن التحليلي هو المناقض له تماماً، حيث التخطيط والاعتماد على البحث للتوصل إلى أفضل طريقة. هذا ويرغب التحليلي أكثر من أي فرد آخر، في التأكد من الأشياء، والتعرف على ما سيحدث فيما بعد.
- والاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق ويستخدم الخطوات الآتية في بحثه:

1- جمع المعلومات.

2- تعريف المشكلة بدقة.

- 3- البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.
 - 4- وضع فئة من قرار خاص أو محكات مختارة.
 - 5- اختيار أفضل بديل.
 - 6- إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل.
 - 7- تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل.
- إذا كان الحل ليس هو الأفضل، فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية (حبيب، 1995م، ص 23-24).

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي فيما يلي: الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، الإكثار من التعبيرات الشائعة التالية: هناك سبب... إذا نظرت إليه منطقياً، الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة وهو يشرح الأشياء بنظام ودقة ويتسم بالنظام والحرص والجفاء وقد يبدو عنيداً في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني (الطيب، 2006م، ص 51) ويتميز الشخص التحليلي بأنه يسأل دائماً عن الحقائق ويسعى دائماً إلى الإثبات والتجربة.

5- التفكير الواقعي (Realistic Thinking):

أوضح (24%) من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير الواقعي بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (17%) ويأتي هذا الأسلوب في الاتجاه المعارض تماماً لأسلوب التفكير التركيبي (حبيب، 1995م، ص 10).

ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نمر به في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه. إذن ما نراه هو ما نحصل عليه. وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق، وهو في هذا مختلف تماماً مع التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق، ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطاً بالتفكير التحليلي عن أي أسلوب آخر. ويتضمن التفكير الواقعي: الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية، تفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية، الاختصار في كل شيء، الجمل والأشياء (18) (حبيب، 1995 م، ص 239).

وقد يبدو للبعض أن أسلوب التفكير الواقعي لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي. ولكن ما نؤكد هنا هو وجود فروق بينهما بدرجة كافية لفصل الأسلوبين، فهما يختلفان في الفروض والقيم الاستراتيجية

المستخدمة، وإن كان هذا لا يمنع وجود بعض التشابهات بينهما في محاولة الفهم الجيد. ويعني التفكير الواقعي بما يأتي:

- 1- الاعتماد على الملاحظة والتجريب.
- 2- أن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما ن خبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، إذن ما نراه هو ما نحصل عليه.
- 3- شعار التفكير الواقعي هو "الحقائق هي الحقائق". وهو في هذا مختلف تماماً مع التفكير التركيبي (حبيب، 1995 م، ص 11).

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي في الآتي: الميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشط وواضح وهو لا يسرع في التعبير اللفظي عن اتفاقه أو عدم اتفاقه والإكثار من التعبيرات الشائعة التالية: من الواضح لي إن كل إنسان يعرف والميل إلى التعبير عن الآراء، كما يميل إلى الاختصار في عرض ما يقدمه، وهو يتسم بالصراحة والإيجابية، ويكره الحديث النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية وغير العملية. (الطيب، 2006م، ص 52).

ويتسم الشخص الواقعي بأنه ينظر دائماً إلى العالم على أنه كيان منطقي ويهتم بالنظريات والعادات على أنها منطق للتحكم.

كما أن الواقعيين نظرتهم تجريبية والعالم بالنسبة لهم كل ما يمكن الشعور به كل ما هو محسوس ويمكن إدراكه بالحواس الخمس، وما يمكن للفرد ملاحظته وتجربته.

شعارهم "الحقائق هي الحقائق" واهتمامهم هو النتائج الملموسة. والشخص الواقعي يشبه الشخص التحليلي كلاهما واقعي ويركز على الحقائق والنتائج الملموسة ولكن عكس التحليلي، الواقعي سوف ينفذ من استنتاجات التحليلي والإجراءات التي يقوم بها والبحث عن البيانات التي لا نهاية لها من التحليلي.

آمن هاريسون وبرامسون أن لدى كل فرد اعتقاد أن ما يفكر به هو الصحيح وأن طريقة تفكيره ونظريته للأمور هي الصحيحة، وذلك بأن الفرد يقوم بتوظيف مجموعة من الاستراتيجيات عندما يفكر بموضوع أو مشكلة معينة والاستراتيجية المفضلة لدى أي فرد فيها قوة وضعف وتظهر المشاكل لدى أي فرد عندما تفشل أي استراتيجية أو تستخدم بشكل خاطئ وعندما تهمل استراتيجيات الآخرين وتتجاهل أو تعتبر أنها خاطئة وغالبية الناس لدى هاريسون وبرامسون لديهم أفضلية قوية واحدة أو اثنتين من الاستراتيجيات التالية في حل المشكلات.

ويرى الباحث أن نظرية "هاريسون وبرامسون" تتميز بالأسلوب المثالي الذي يركز على القيم والتفتح والتقبل، بينما لم يقدم "سترنبرج" في نظرية التحكم العقلي الذاتي أسلوباً مماثلاً لاختلاف الأساس الذي بنى عليه "سترنبرج" نظريته، إلا أن الأسلوب القضائي بما يستلزم من عدالة، والأسلوب الخارجي بما يتضمنه من إدراك اجتماعي قد يدل ضمناً على مضمون الأسلوب المثالي.

. التداخلات بين أساليب التفكير (كيف تعمل أساليب التفكير معاً؟):

تبنّت الدراسة الحالية نموذج هاريسون، برامسون (1982) الذي أوضح أن أساليب التفكير تتضمن: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي. ولما كانت هذه الأساليب لا تعمل منفصلة فهي قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي كما أشارت بذلك نظرية هاريسون، برامسون. ويمكننا هنا أن نوضح إمكانية الثراء الذي قد ينتج عن التداخلات الثنائية والثلاثية في تركيبات أساليب التفكير.

أ- التداخلات الثنائية:

1- التفكير المثالي - التحليلي ((The Idealist-Analyst (IA):

فالفرد المثالي - التحليلي يتصف بالنظرة المتحررة والإدراك الواسع حيث 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 بالتفتح على عديد من الاحتمالات، ويضع لنفسه معايير مرتفعة سواء في المعلومات أو البناء أو القابلية للتنبؤ. ويعيب هذا الفرد البطء، والتوصل لقرارات أو أحكام سريعة.

2- التفكير التحليلي - الواقعي ((The Analyst-Realist (AR):

هذا التركيب يصف الفرد ذي 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 وبإيجاد أفضل طريقة لهذا الإنجاز. وهذا النوع يخطط بحرص للأشياء وإن 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.

3- التفكير التركيبي - المثالي ((The Synthesist-Idealist (SI):

وهذا التركيب يصف الفرد في الاتجاه المضاد لنمط التحليلي - الواقعي. حيث يركز انتباهه على الأفكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق. الفرد التركيبي - المثالي يتجه نحو التأمل وغالباً ما يهتم بسببية الأشياء دون الاهتمام بالكيفية. ويعاني هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لنمطين من التفكير: المثالي، التركيبي. 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 الضرورة إنسان عملي.

4- التفكير المثالي - الواقعي ((The Idealist - Realist (IR):

يتصف هذا التركيب بإقحام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة. ويعرف الفرد المثالي - الواقعي كيف يجب أن تكون 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 عملياً 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.

5- التفكير العملي - الواقعي ((The Pragmatist - Realist (PR):

يتوجه الفرد العملي - الواقعي بدرجة عالية نحو العمل، ولكنه يتناول المشكلات بطريقة أقل بنائية. كما يهتم بإنجاز النتائج الملموسة، ولكنه يقوم بها في إطار سلوك تجريبي. كما يتصف الفرد العملي - الواقعي بالطاقة والدافعية 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.

6- التفكير المثالي - العملي ((The Idealist - Pragmatist (IP):

ويتناول هذا التفكير المشكلات بطريقة موقفية عملية مع الاحتفاظ في العقل بالأهداف والمعايير المرتفعة. وهذا التفكير يكسب الفرد الاتفاق على الأهداف والتحمل بدرجة كبيرة. ويعطي هذا الفرد المثالي - العملي أهمية كبيرة للخلافات 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 فإن 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.

7- التفكير التحليلي - العملي ((The Analyst - Pragmatist (AP):

ويهتم هذا التفكير بالتجربة المضبوطة. فالشخص التحليلي - العملي يعطي قيمة للبناء والقابلية للتنبؤ ويعرف أين يذهب وكيف ينجح. أن هذا الإنسان يضع خطة واضحة لنفسه، ويميل لتناول جميع مواقف الحياة في إطار معالجات بارعة محسوبة، وهذا الإدراك قد لا يتناسب مع العلاقات الشخصية.

8- التفكير التحليلي - التركيبي ((The Analyst - Synthesist (AS):

ويهتم 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، الترتيب والصراع. ودمج الجانبين التحليلي والتركيبي فإن الفئتين من الميول يمكن أن تكون مربعة وهائلة وشاملة، وقد يكونا مستهلكين لبعضهما البعض.

9- التفكير التركيبي - العملي ((The Synthesist - Pragmatist (SP):

إن الفرد التركيبي - العملي كثيراً ما يقوم بدمج التأمل مع التكيف، الديالكتيكية مع الانتقائية، مدخل التوجه نحو الصراع مع مدخل التوافق، الاهتمام بالتغير مع الاهتمام بالتجديد. وعلى ذلك فإن هذا الفرد يظهر أعلى درجات تحمل الغموض عنه 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.

10- التفكير التركيبي - الواقعي ((The Synthesist - Realist (SR):

وهذا الاحتمال هو التداخل الأقل انتشاراً وذلك من خلال أبحاث تجريبية قام بها هاريسون، برامسون على مدى ثلاث سنوات. وقد يكون هذا أمر متوقع أن التفكير التركيبي والتفكير الواقعي يقعان في نهايات متعارضة وذلك من حيث الفروض أو الاستراتيجيات أو الأساليب. الفرد 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، كمثال 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 أكبر. إذن فالفرد عندما يصمم على اتجاه ويتحرك بقوة فيه مع فهم الاتجاه المضاد فإن هذا يؤدي إلى إنسان منمر، وقد يتعارض الأسلوبين وتعطل طاقات الإنسان.

ب- التداخلات الثلاثية:

يتحقق هذا النوع بنسبة (2%) تقريباً. والفرد ذو التفكير ثلاثي البعد يكون له آراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة يستطيع أن يستخدمها عن الفرد ذي التفكير الأحادي أو التفكير المزدوج. وهذا الفرد ذو التفكير الثلاثي أكثر قدرة على الحركة والتنوع في مواجهة المواقف المختلفة، إذ لديه طرق متعددة ومتنوعة لمواجهتها (حبيب، 1995م، 177-180).

ب. بروفيلات التفكير:

أ- التفكير المسطح:

أن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بالأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية. فهذا الشخص أقل عاطفة وانفعال وأقل قابلية للتنبؤ. ويمكن للشخص ذي التفكير المسطح أن يستخدم فئة من الاستراتيجيات أو أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية، وذلك على عكس الأفراد ذوي التفضيلات القوية لأساليب التفكير فلم تأثر قوي للشخصية ويمكنهم التنبؤ بدرجة عالية. ويؤدي التفكير المسطح إلى اتصاف صاحبه بالطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه. ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير المسطح إذا أخذ درجة خام محصورة بين (48 - 60) في كل من أساليب التفكير الخمس، وتقرب نسبة هؤلاء الأفراد من (13%) من العينة.

ب- التفكير أحادي البعد:

أن الفرد صاحب التفكير أحادي البعد يستخدم نوع واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة (التفكير التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وتقرب نسبتهم من (50%) من الأفراد. ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير الأحادي إذا أخذ درجة خام (60) فأكثر على أسلوب واحد فقط من أساليب التفكير. ويميل للاستخدام الكفاء لهذا الأسلوب في أغلب المواقف إذا حصل على درجة خام (66) فأكثر. وقد يكون هذا الأسلوب عائقاً إذا حصل على (70) فأكثر فيستخدمه في معظم الأوقات في غير مكانه وهو ما يؤدي إلى جمود وتصلب لذلك النوع من التفكير. أما إذا حصل على (72) فأكثر فيصبح لدى الفرد أمر وإجبار بأن يعمل به دائماً بمناسبة وغير مناسبة.

ج - التفكير ثنائي البعد:

إنّ الفرد صاحب التفكير ثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الخمسة. وتقترب نسبتهم من (35%) من العينة ويمكن تحديد الفرد ذو التفكير الثنائي إذا أخذ درجة خام (60) فأكثر على أسلوبين فقط من أساليب التفكير الخمسة وتكشف هذه الأساليب عن الطرق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاءة وفاعلية.

د-التفكير ثلاثي البعد:

إن الفرد صاحب التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أنواع فقط من أساليب التفكير الخمسة وتقترب نسبتهم تقريباً من (2%) ويمكن تحديد الفرد ذو التفكير الثلاثي إذا أخذ درجة خام 60 فأكثر على ثلاثة أساليب من أساليب التفكير. ولا شك أن الفرد ذو التفكير الثلاثي نادر الوجود نسبياً (حبيب، 1995 م، ص 240-241).

. المفاهيم الأساسية لنظرية هاريسون وبرامسون:

تكشف هذه النظرية الهامة عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها ولبن سلوكه الفعلي. كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير. كما تشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير.

ويعرض الباحث باختصار بعض المفاهيم الأساسية لهذه النظرية التي تكمن وراء بحوث التفكير والتي تكشف عن كثير من المثيرات للتفكير:

1-استراتيجيات التفكير كدوافع ومثيرات:

إنّ الطفل يتعلم أشياء عن العالم، وينموه يكتسب معرفة أكثر وخبرة إضافية ليصل إلى أعلى رضا وأقل إحباط مما يؤدي به إلى أعلى مستوى من الراحة. وفي البداية تكون عملية التعلم بسيطة ويولد معها التفكير شيئاً فشيئاً. فنجد الطفل يكتسب الانتباه والإدراك المباشر لما يريده ويحتاجه من أفكار وأشياء. ويلاحظ هنا أن الصورة هامة في مسألة الإدراك. وبذلك يتكون للطفل انطباعات مفضلة لديه، تستلزم منه أن يفعل شيء ما وأن يسلك بطريقة معينة تعود عليه بفائدة، بعض هذه الأفعال تتجح وسوف يواجهها مستقبلاً، وبعض الأفعال الأخرى تقشل وتؤدي إلى نتيجة أسوأ، أو لا تعمل ببساطة. لذلك بمجرد أن يتمايز عالمه يمكنه أن يتعرف على ما يريده وما لا يريده. ومن هنا يبدأ الطفل في اكتساب عدد من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها. هذا وتقوم الأنشطة الخاصة بطرق التفكير في تنمية الظروف المركبة التي تنمو في إطارها هذه الاستراتيجيات. وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر وتحقق

خلال مرحلتى المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة.

2-العوائق المعرفية كنتيجة للإفراط في استخدام جوانب القوة العقلية:

أوضح فروم Fromm أن الفرد يتعلم الاستراتيجيات الهامة من وجهات نظره في الحياة حتى يستطيع مواجهة المشكلات الرئيسية في حياته. وهذه الاستراتيجيات توجه الفرد ليصدر عنه الأفعال والسلوكيات يمكن أن نحكم عليها بأنها منتجة أو غير منتجة حسب درجة ملاءمتها في المواقف وعلى ذلك فإن نفس السلوك قد يكون فعال (جانب قوة) أو غير فعال (جانب ضعف). والاستعمال الزائد للسلوك حتى عندما لا يكون مناسباً قد يؤدي به ليكون جانب ضعف أو عائق تفكيري.

3- أساليب البحث والتحقيق:

هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم. إنها تتكون نتيجة لتفضيلات مكتسبة في البداية لقيم متعلمة، ونتيجة لمفاهيم مختلفة وحقائق معينة. ويوضح الجدول التالي الطرق الخمس المرتبطة بالفراغ التوبولوجي الذي قدمه شارشمان Churchman، والتي عرضت فيما بعد كمناهج أو طرق أو أساليب للتفكير اهتم بها الفلاسفة والمفكرين في أبحاثهم وحلقات البحث والندوات العلمية التي يشاركون فيها.

وقد أوضح رنستون (Reniston) أن الأسلوب العملي هو الأسلوب الأكثر حداثة نسبياً في التاريخ الغربي. أما من ناحية مدى انتشارية هذه الأساليب بين الأفراد فيأتي الأسلوب التركيبي كأقل أسلوب انتشاري، وقد يرجع هذا إلى أن الأسلوب الديالكتيكي غير مقبول للبحث في العالم العربي لأنه لم يستخدم إلا نادراً. أما الأسلوب الأكثر انتشاراً في أوروبا فهو الأسلوب التحليلي.

4- التفكير الوظيفي / التفكير الذاتي:

أوضح Weber نوعين من العقلانية أو التفكير:

1- التفكير الذاتي: ويعتمد على معرفة الفرد الشخصية عن العالم، وهو يقوم على الحكم الفردي والحدسي كما تعتمد على المعايير الأخلاقية. ويتكون هذا النوع من التفكير عندما يستقبل الفرد المعرفة دون تحليل.

2- التفكير الوظيفي: ويرجع إلى المناهج العلمية كالرياضيات وعلوم الاقتصاد. ويتكون هذا النوع من التفكير عند استخدام الطرق التحليلي والتجريبية والتخطيط المدروس. ويجب أن يتعلم هذا النوع من التفكير بإتقان.

وإذا كان التفكير الذاتي هو تفكير الحدس والقيم والأحكام الأخلاقية، فإن التفكير الوظيفي هو التفكير الخاص بالمنطق الشكلي والبحث البنائي والكفاءة والفاعلية.

وتصنيف التفكير إلى تفكير وظيفي / تفكير ذاتي إنما هو تصنيف الحقيقة / القيمة Fact / Valus تبعاً لما أشار إليه ماكس وبر Max Weber. ويذكر هاريسون، برامسون (1983) أن أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي. أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي والشكلي. أما المدخل العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين.

وإذا نظرنا للتداخلات الثنائية المحتملة لأساليب التفكير مثل: المثالي - التحليلي، المثالي - الواقعي، التركيبي - الواقعي فهي تجمع وتضم الأفراد الذين يفكرون بكى النوعين من التفكير: التفكير الوظيفي، التفكير الذاتي. وقد يكون ذلك سبباً للتوتر الذي يعانيه أصحاب هذه التركيبات.

ولما كان الوعي الاجتماعي يتطلب الكفاءة والمنطق الشكلي بالطريقة العلمية، وحيث أن أغلب مواقفنا تتطلب مناخ من القيم بالإضافة لجانب الخبرة الشخصية والمحافظة والحرص، فإن الأفراد قد يمرون بخبرة توتر نتيجة للجمع بين التفكير الوظيفي والتفكير الذاتي. معنى ذلك أن الأفراد ذوو التفكير المنتج هم القادرين على التفكير الجيد في أساليب التفكير المختلفة: (التفكير التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)، الجانبان الأساسيان للتفكير: (التفكير الوظيفي، الذاتي).

5- التفكير والنصفين الكرويين بالمخ:

لا شك أن كل من النصفين الكرويين للمخ يؤدي وظائف عامة. فالنصف الأيمن يتحكم في الوظائف الحركية، الوظائف العقلية غير الأكاديمية مثل: الحدس، الإدراك المجسم، الأداء غير اللفظي، الأعمال اليدوية بالإضافة إلى الإنتاج الفني المجرد. أما النصف الأيسر فيتحكم في الوظائف العقلية المنطقية والحسابية بالإضافة إلى الوظائف التحليلية والوظيفية والملاحظات البنائية.

ولقد تم التعرف على هذه النتيجة من خلال الأفراد ذوي الاختلالات والاضطرابات في المخ. فالأفراد ذوو الخلل في الجانب الأيسر من المخ يعانون من فقد القدرة على الكلام والقدرة على الكتابة، والقدرة على أداء الحساب المنطقي، إلا أنهم يستمرون في أداء الأنشطة غير الأكاديمية. والعكس أيضاً صحيح، فالخلل في الجانب الأيمن من المخ يتضح في فقدان الإحساس المكاني، والمهارات غير اللفظية، والإحساس بالألوان، وكذلك الحدس. معنى ذلك أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات، وهو ما يؤدي إلى

تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير. بناء عليه يتوقع هاريسون، برامسون (1982) أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والمثالي لذلك يمكن التوقع أن يكون المهندسين والمحاسبين ذو سيطرة عالية للنصف الأيسر بينما يكون الشعراء والكتاب ذو سيطرة عالية للنصف الأيمن. وتتلخص وجهة النظر التربوية لوظائف النصفين الكرويين في المخ في أن النصف الكروي الأيسر يتقبل الإدراك الحسي والذي يقوم بالتفكير الحظي العقلاني المنطقي الذي يستلزم النظام والترتيب وهذا يعني أن النصف الأيسر مرتبط بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والعمليات الحسابية أما النصف الأيمن فيقوم بالتفكير المجازي والذي تظهر فيه صيغة التفكير الحدسي اللامنطقي وهذا يعني أن النصف الأيمن مرتبط بالوظائف الفنية.

وقد وجد كل من هاريسون وبرامسون (1982) وحبيب (1995) أن نشاط النصفين الكرويين بالمخ له دور فعال في تحديد أساليب التفكير حيث أوضحا أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات وهذا ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير المثالي والتركبي. وقد وجد حبيب أن نشاط النصف الأيسر والمتكامل يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير الواقعي أما نشاط النصف الأيمن يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والواقعي. وفي دراسة قام بها هاريسون وبرامسون لمعرفة النسبة التكرارية لأساليب التفكير على المجتمع الأمريكي فوجدوا أن نسبة من فضلوا التفكير التركيبي والعملي والواقعي والمثالي هي: (11%) و (18%) و (24%) و (35%) و (37%).

وفي مصر قام حبيب بدراسة لمعرفة أسلوب التفكير المفضل لدى طلبة الجامعة فكانت النتيجة (6%) فضلوا التركيبي و (7%) فضلوا أسلوب التفكير العملي بينما فضل (17%) أسلوب التفكير الواقعي و (32%) فضلوا التفكير التحليلي و (44%) فضلوا التفكير المثالي (غالوردون، 2004م، ص 23).

6- استراتيجيات تعلم المفهوم:

نشر برونر Brumer (1956م) ومعاونوه كتاباً عن دراسة التفكير قدم فيه تساؤلاً. كيف يجمع الإنسان المعلومات ويصنفها ويستخدمها للإحساس بالعالم وما حوله؟ وحاول برونر دراسة التفكير - في بحث أستغرق خمس سنوات - وحل المشكلات، والتصنيف الإدراكي، وعملية القصور الذهني. وقد اشتمل على أربع استراتيجيات خاصة بتعلم المفاهيم الواقعية. إلا أن النظرية الحالية التي قدمها

هاريسون وبرامسون قاما فيها بمجهودات أكبر خاصة فيما يتعلق بكيفية اتخاذ الفرد للقرارات. ونقوم هنا بربط استراتيجيات برونر الأربع للمفاهيم وما يناظرها من أساليب شارشمان للتفكير في النظرية الحالية. ويوضح الجدول التالي الربط بين أساليب شارشمان للتفكير واستراتيجيات برونر للتصور الذهني

7- الأساليب المعرفية:

أوضح كلاين Klein (1970م) أن الفروق بين الأفراد في رؤيتهم لملاح مشكلة ما أو للمشكلة ككل، تؤثر في طريقة تقييم هؤلاء الأفراد لأداء الآخرين، وأنواع المواقف التعليمية التي يتعلمون فيها أفضل طريقة. وعلى ذلك تم دراسة الخصائص المرتبطة بتفضيلات الفرد لنمط معرفي معين. وقد بين كيلي Kellt (1955م) مدى وجود اختلاف في تفكير الأفراد عن عالمهم، وانعكاسه على ما يشعرون به في الحياة. ومن هذا المنطلق بدأت الدراسات في المزيد من بحث الفروق الفردية في التفكير. ولا شك أن هذه الدراسات ذات قيمة كبيرة لأنها تسهم في فهم الناس بصفة عامة وفي التعامل مع الآخرين ومدى التأثير فيهم.

هل يوجد ما هو أكثر من التفكير؟

لا شك أن التكوينات الإنسانية معقدة ومركبة وليست بسيطة. وكمثال على ذلك، فالعلاقة بين التفكير والمشاعر هي علاقة تفاعلية ودائرية. فالطريقة التي أرى بها العالم تجعلني أشعر به بطرق معينة. والطريقة التي أشعر بها تؤثر فيما انتبه إليه وكيفية إحساسي به. وعلى ذلك يظهر تساؤل هام هو: "كيف يمكن أن يصنف الناس بصفة عامة بدلالة مصطلحات أساليب التفكير؟" وتظهر لنا إجابتان:

أولاً: أو ضح مايكل Mishel (1979) إن كل فرد متفرد ولا يمكن التنبؤ تماماً بسلوكه، فنمط التفكير لديه يشرح فقط النماذج الأصلية. فلا يوجد إنسان تحليلي بصفة كاملة أو تركيبية بصفة كاملة، ويمكن اعتبار التفكير التحليلي خاصية إنسانية، نعرفنا مدى قابلية الإنسان لتجاوبه الجيد مع ما يفكر فيه من الأشياء.

ثانياً: إن نظرية الاستراتيجيات ذو الدافعية تعطينا مؤشراً ودليلاً على إمكانية تصنيف الناس بصفة عامة تبعاً لأساليب التفكير الدافعة. ولما كان من الممكن أن تتبدل وتتغير طرق الإنسان المعقدة الخاصة بالتفكير والمشاعر والأدوار، نجد أن أساليب التفكير عبارة عن نظم من الاستراتيجيات التي

تكون في خدمة التي تدفع الناس. فكلما ازداد نموذج الواقعي بقدر ما يزداد الميل إلى الدوافع الواقعية والقيم والواقعية والنظرة الواقعية إلى الحياة (حبيب، 1995م، ص 243-249).

4- نظرية التحكم العقلي الذاتي:

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى (1988م) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبرج اسمها في (1990م) لتصبح نظرية أساليب التفكير ثم ظهرت في صورتها النهائية (1997م) في وقت ظهور كتاب أساليب التفكير. (Sternberg، 1988، 1990، 1997)

وتعددت الدراسات حول هذه النظرية لمعرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي والاستعداد الدراسي للرياضيات واللغة وأجريت دراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم وأثر هذه العلاقة على التحصيل الأكاديمي وبينت النتائج أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين أساليب لتفكير لدى المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ وهذا الارتباط له تأثير إيجابي في التحصيل الأكاديمي وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير الحكمي، العالمي المتحرر والاستعداد الدراسي للرياضيات بينما لم تكن هناك علاقات إحصائية لنفس الأساليب أو غيرها مع الاستعداد الدراسي في اللغة (الطيب، 2006م، ص 56).

قدم ستيرنبرج (Sternberg، 1988) هذه النظرية وأطلق عليها نظرية Mental Self-Government وفي عام 1990م أطلق عليها نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory (Sternberg، 1990) (الدريد، 2006م، ص 150).

وذكر ستيرنبرج أن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإن أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا. وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه، يحتاج الفرد أيضاً إلى حكم نفسه، كما أن الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات، والاستجابة لتغيرات العالم الخارجي، وهو بذلك يشبه الحكومات. وقد ذكر الطيب (2006م) أن نظرية التحكم العقلي الذاتي تعد من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت النظرية في صورتها الأولى في عام 1988م باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير "ستيرنبرج" من مسماها في عام 1990م لتصبح

نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام 1997م، ثم توالى الدراسات حول هذه النظريات حتى بلغت 55 دراسة حتى عام 2005م.

وسيستخدم الباحث مسمى نظرية التحكم العقلي الذاتي؛ لتمييزها عن باقي نظريات أساليب التفكير، ولأن تصنيف أساليب التفكير الثلاث عشر مستمد من وصف الحكومات فوصفها بنظرية التحكم العقلي الذاتي أقرب إلى الواقع.

وقد قسم "سترنبرج" أساليب التفكير خمسة أقسام وهي: الوظيفة وتشمل أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والقضائي أو الحكمي. والشكل ويشمل أساليب التفكير الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي. ومن حيث المستوى تقسم أساليب التفكير إلى العالمي، أو المحلي. ومن حيث النزعة تقسم إلى المحافظ، والتقدمي. ومن حيث المجالات تقسم إلى: الداخلي، والخارجي. وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

أولاً- من حيث الوظائف (Function):

ذكر سترنبرج، وزهانج (2005) Sternberg & Zhang أن هناك ثلاث وظائف رئيسية في نظرية الحكومة الذاتية العقلية، وقد قام "سترنبرج" باستخدامه تشبيه الحكومة في وصفه لهذه الأساليب، وهي:

1- الأسلوب التشريعي (Legislative Style):

يرتبط الأسلوب التشريعي بالإبداع؛ لأن الشخص المبدع يحتاج إلى إنتاج الأفكار الجديدة والرغبة الداخلية في ذلك، وهو أسلوب الشخص الذي يستمتع بالانخراط في العمل الذي يتطلب استراتيجيات إبداعية؛ مثل: الابتكار، والتخيل، والتخطيط، والتركيب. وقد ذكرت ساميه عثمان (2005م) أنه يفضل إدراك طرقه الخاصة لعمل الأشياء ويقرر بنفسه ما سيفعله وكيف سيفعله، مع وضع قوانينه الخاص وحل المشكلات غير المعدة سلفاً أو المصاغة من قبل؛ فالأفراد ذوو الأسلوب التشريعي يفضلون أن يشاركوا في المهام التي تتطلب استراتيجيات إبداعية، وتنتج أساليب وحلولاً جديدة، كما يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم، ويستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة؛ ولذلك فقد يُعاقبوا على عدم التزامهم بالتعليمات المعطاة لهم. كما أنهم يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلات الابتكارية؛ مثل كتاب البحوث، وتصميم المشروعات. ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي؛ مثل: كاتب، عالم، فنان.

2- الأسلوب التنفيذي (Executive Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل تنفيذ القواعد وإتباع القوانين، ولا يفضل وضع أنظمة جديدة خاصة به؛ فهو ينفذ أفكار وآراء الآخرين؛ فالأفراد ذوو أسلوب التفكير التنفيذي يميلون لإتباع القواعد الموجودة، ويميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات المرتبة والمعدة مسبقاً، كما يفضلون الأنشطة التي تكون محددة مسبقاً والأنواع التنفيذية من المهن؛ مثل محام، رجل بوليس، جراح. وقد ذكرت سامية عثمان (2005م) أنَّ قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل؛ لأنه يقوم بما يطلب منه، وغالباً ما يقوم بالعمل وهو سعيد وعن طيب خاطر؛ فهو يتبع الأوامر والقواعد، ويقوم بتقييم نفسه بنفس الطريقة التي يقيمه بها الآخرون، أي مدى الالتزام بما يؤمر به.

وذكر سترنبرج، زهانج (Sternberg & Zhang 2005) أنَّ الطلاب التنفيذيين يفضلون حفظ المواد، واختبارات الاختيار من متعدد أو اختبارات الإجابات القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون؛ وذلك فيرى المعلمون أنهم طلاب جيّدون لأنهم ينفذون ما يقال لهم.

3- الأسلوب الحكمي (Judicial Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل تقييم القواعد والإجراءات، وحل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقييم للأفكار ويفضل الشخص ذو الأسلوب الحكمي الآراء والحكم على الأشخاص ونقد البرامج، ويفضل المشكلات التي تتيح له تحليل وتقييم الأشياء والأفكار الموجودة، ويحبذ الأنشطة التي تدرب الوظيفة القضائية الحكمية، كما يميل إلى المهام التي تتطلب النشاطات القضائية، مثل: قاض، ناقد، مقدم برامج، مرشد أو موجه. وقد ذكرت سامية عثمان (2005م) أنَّ الأسلوب التقييمي يمكن أن يقوم بدور هام في الإبداع؛ فالقيام بأي عمل إبداعي يحتاج إلى تقييم الشخص لعمله، والوصول إلى نقاط الضعف والقوة.

وقد ذكر سترنبرج (Sternberg 1990) إنَّ بعض الأشخاص قد يكونون ذو أسلوب تشريعي قوي بينما الأسلوب التنفيذي والحكمي ضعيف بينما بعض الأشخاص تكون أساليب تفكيرهم (التنفيذي، والتشريعي، والحكمي) متوازنة.

ثانياً- من حيث الأشكال (Forms):

يؤكد "سترنبرج" على أنه توجد أشكال مختلفة للحكومة فهناك أيضاً أساليب مختلفة يحكم بها الأفراد أنفسهم؛ مثل:

1- الأسلوب الملكي (Monarchic Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يسيطر عليه هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء. وقد ذكرت سامية عثمان (2005م) أنه أسلوب من يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، ويميل الفرد إلى ألا يدع شيئاً يقف في طريقه لحل المشكلة؛ حيث يفضل الأفراد ذوو الأسلوب الملكي المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شيء واحد فقط في المرة الواحدة، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً، وهم غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون، وحاسمون ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل. لذلك يواجه الطالب ذو الأسلوب الملكي مشكلة في المدرسة، لأنه عادة يريد فعل شيء آخر خلافاً لما يفعله فعلاً.

2- الأسلوب الهرمي "السلطوي" (Hierarchic Style):

ذكر سترنبرج (1997م) أن الشخص ذو الأسلوب الهرمي يميل إلى أن يكون مدفوعاً من أهداف مرتبة بصورة هرمية، وهو مدرك بأنه لا يمكن إنجاز كل الأهداف بصورة متساوية، وبأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى؛ فهو صائد أولويات، قادر على تحديد مصادره بعناية. وقد ذكر الطيب (2006م) إن أصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم. ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولاً للتعقيد من الشخص الملكي، فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح. ويفضل الأفراد ذو الأسلوب الهرمي (السلطوي) توزيع اهتماماتهم وطاقاتهم على عدة مهام محددة الأولويات، وهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة وغير متساوية الأهمية، ويأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات، ولديهم إدراك جيد للأولويات، وهم واعون بأنفسهم ومتسامحون ومرنون نسبياً. ويميل الطالب ذو الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولاً للتعقيد من الشخص الملكي؛ فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح؛ ولذلك تظهر مشكلة هذا الطالب حين تكون أولوياته مختلفة عن الأولويات التي يحددها المعلم.

وقد ذكر سترنبرج، زهانج (2005) Sternberg & Zhang أن هؤلاء الطلاب يفضلون عمل قوائم للأعمال، وأحياناً قوائم للقوائم، وهم يوزعون الوقت لعمل الواجبات وما يجب عمله حالياً أو لاحقاً فيما بعد.

3- الأسلوب الأقلّي (Oligarchic Style):

في الأسلوب الأقلّي كما ذكر سترنبرج (1997م) يكون الأشخاص مدفوعين بالعديد من الأهداف التنافسية ذات الأهمية الملحوظة المتساوية، ويجدون مشكلة في تحديد المصادر. وهم لهم القدرة على عمل ممتاز، ولكنه لا يظهر كذلك إذا كانوا في موقف يتطلب تحديد المصادر. ويفضل الأفراد ذو الأسلوب الأقلّي العمل لتحقيق عدة أهداف في نفس الوقت بدون تحديد أولويات للمهام، ولديهم العديد من المعالجات للمشكلات ويكونون متوترين، ولا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم؛ لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة، ويبحثون عن التعقيد أحياناً نتيجة للإحباط، وهم واعون بأنفسهم متسامحون مرنون، مشوشون في وضع الأولويات؛ لأن الأهداف تبدو لهم متساوية الأهمية. ومشكلة الطالب من هذا الأسلوب أنه غير متأكد مما يفعله أولاً. ولا مقدار الوقت المخصص لكل مهمة؛ وذلك فقد يجد مشكلة في الاختبارات؛ لأنه لا يستطيع تحديد كم من الوقت يحتاجه كل عنصر في الاختبار ويعطي جميع الأسئلة أوقاتاً متساوية؛ ولذلك فالتوجيه المحدود من قبل المعلم لمثل هذا الطالب يجعله ذو فعالية أكثر من أصحاب الأساليب الأخرى. والمعلم الأقلّي قد لا يستطيع بسهولة تقسيم وقت الفصل.

4- الأسلوب الفوضوي (Anarchic Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يعتبر أن القواعد والإجراءات والإرشادات كارثة لا بد من تفاديها، فهو شخص يميل إلى رفض الأنظمة الصارمة، ويقاوم أي نظام يرى أنه يقيد. ويفضل الأشخاص ذو الأسلوب الفوضوي العمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام على الإطلاق، ما يستمتعون بالعمل في الأنشطة التي يمكن أن تتيح المرونة فيما يتعلق بماذا وأين ومتى وكيف يعمل الفرد؟ ويأخذون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، ومن الصعب تحديد وتفسير الدوافع الكامنة وراء سلوكهم، وغالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة، وهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، ومرنون جداً، ومشوشون في وضع الأولويات، ومتطرفون وغير منظمين. وكما ذكر سترنبرج، وزهانج (2005) فإن هؤلاء الطلاب نادراً ما يسلمون واجباتهم في الوقت المحدد. وقد ذكرت سامية عثمان (2005م) أن الشخص ذو الأسلوب الفوضوي يعمل على البحث عما يفضلّه الآخرون، ويسمح للأفكار أن تنمو، ولكن يستطيع ترجمة الأفكار المتنوعة التي لديه إلى إنتاج إبداعي متميز، حيث يحتاج كثير من الأشخاص إلى العمل الجاد المضني لتطوير وإعادة بناء أفكارهم الإبداعية. ويحتاج الشخص من ذوي الأسلوب الفوضوي إلى شخص آخر يساعده على التعرف على إمكاناته الإبداعية، وإلى ظروف ملائمة.

وقد ذكر سترنبرج، زهانج (Sternberg & Zhang (2005) أن المعلم ذو الأسلوب الفوضوي قد لا يكون منظماً في أسلوب تدريسه ومع ذلك فهو مبدع جداً، يومض بالأفكار الإبداعية لطلابه.

ثالثاً - من حيث المستويات (Levels):

في معظم البلدان تعمل الحكومة على مستويات مختلف، المستوى القومي، والمستوى الإقليمي، والمستوى القطاعي، والمستوى المحلي وغير ذلك من المستويات، وبالمثل فإن التحكم العقلي الذاتي عند الأفراد، والذي يمكن أن يختلف فيه الأفراد في ضوء اهتمامهم بالتفصيل، يوجد منه مستويان للتحكم: مستوى عالمي كلي Global، ومستوى محلي Local:

1- الأسلوب العالمي "الكلي" (Global Style):

إن الشخص الكلي هو الذي يهتم بالعموميات، ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأي موضوع. وذكر الطيب (2006م) أن أصحاب هذا الأسلوب يفضلون العمل مع القضايا المجردة، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحياناً يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة. وقد ذكر سترنبرج ((a) 2005) أن هؤلاء الطلاب يستطيعون فهم الأفكار الرئيسية في مقال، ولكنهم يفشلون في فهم التفاصيل. وقد ذكر محمود (2003م (أ)) وسامية عثمان (2005م) أن الأسلوب الكلي هو المفتاح الأول للتفكير الإبداعي؛ حيث يهتم الحل الإبداعي عامة بالتخلي عن التفاصيل، وتوجيه الانتباه للصورة الكلية الكبرى والطلاب ذو الأسلوب الكلي لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، وهم يفضلون التغيير والتجديد. كما أن المعلم ذا الأسلوب الكلي يركز في عالم التدريس على الصورة الكبرى دون التركيز على التفاصيل؛ ولذلك قد يكون من أهم أدوار المعلم لمساعدة الطلاب ذوي الأسلوب الكلي هو مساعدتهم على إدراك التفاصيل.

2- الأسلوب المحلي (Local Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التعامل مع المشكلات المحسوسة التي تتطلب التعامل بالتفاصيل، والاتجاه إلى الجوانب العملية من أي موقف يجد نفسه فيه؛ حيث يفضل ذوو الأسلوب المحلي الأنشطة التي تتطلب منهم الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة، ويميلون إلى المشكلات العيانية، ويتوجهون نحو المواقف العملية. وقد ذكر سترنبرج (Sternberg (2005 a) أن الطالب ذو الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار، ولا يعرف كيف يربط بينها وما هي علاقاتها، ويكتب أبحاثاً بها كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا يوجد بها تنظيم واضح، كما أنه عندما يتحدث يركز على

محددات دون نظرة كلية للموضوع. أما المعلم من ذوي هذا الأسلوب فيميل إلى التفاصيل الكثيرة في المحاضرات.

وقد ذكر ستيرنبرج (Sternberg 2005 a) أنه غالباً ما ينظر إلى الأسلوبين العالمي والمحلي على أنهما نهايتان لنفس المتصل، ولكنهما في الحقيقة ليسا كذلك؛ فمعظم الناس يميلون إلى التركيز على الكليات أو التفاصيل، ولكن بعض الأفراد يجمعون بين الاثنين، وربما يكونون أكثر انتباهاً إلى كل من الصورة المحلية والصورة الكلية أكثر من الأفراد الآخرين لأي من الصورتين؛ ولذلك فإذا كان فردان أقرب إلى نهاية الأسلوب ربما كانت هناك صعوبة في العمل معاً لأنهما لا يستطيعان التواصل جيداً، كما أنه إذا كان شخصان من ذوي الأسلوب الكلي يعملان معاً فإنهما سيركزان على تشكيل وصياغة الأفكار، ولكنهما يحتاجان إلى شخص يهتم بالتفاصيل المتعلقة بالمفاهيم أو بكيفية تنفيذها.

رابعاً-المجالات (Scopes):

يهتم العقل البشري في المجتمع - كما في الحكومات - على الأمور والموضوعات الداخلية والخارجية كالآتي:

1-الأسلوب الداخلي Internal Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التوجه الداخلي، فهو منطوي متركز حول المهمة في بعض الأحيان، ويحب العمل بمفرده، ويهتم بتطبيق ذكائه على الأشياء أو الأفكار بعيداً عن الآخرين، ولديه حس أو إدراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية.

وقد ذكرت سامية عثمان (2005م) أن الآخرين ينظرون للأشخاص ذوي التوجه الداخلي على أنهم محدودو الذكاء الاجتماعي أو أنهم غير مستعدين للتعامل مع الآخرين، ولكن في الحقيقة فإنهم يفضلون التوجه نحو الداخل، وعندما يراعى لديهم هذا التوجه من حيث إعطائهم أعمالاً ومهاماً فيقومون بعملها بمفردهم، ويتم تقييمهم بطريقة تناسب أسلوبهم، حينئذ يصبحون ممتازين من الناحية الأكاديمية والعلاقات الشخصية. كما أن المعلم ذا الأسلوب الداخلي قد يتجنب التدريس كفريق ويفضل التدريس بمفرده.

2-الأسلوب الخارجي (External Style):

وهو أسلوب الشخص الانبساطي المتمركز حول الأشخاص، وغالباً ما يكون لديه وعي بما يحدث للآخرين. وقد ذكرت سامية عثمان (2005م) أنه يحب العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفرده. حيث يفضل الأشخاص ذوو الأسلوب الخارجي أن يشاركوا

في المهام التي تتيح لهم الفرصة لتطوير علاقاتهم الشخصية، وهم منبسطون ويميلون للعمل مع الآخرين، ولديهم حس أو إدراك اجتماعي أكثر ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية. وقد ذكر سترنبرج، وزهانج (2005) Sternberg & Zhang أن المعلم ذا الأسلوب الخارجي يفضل التدريس الجماعي والتعاون مع زملاءه.

خامساً- النزعات (Leaning):

هناك نزعتان في التحكم العقلي الذاتي: تحررية (تقدمية) Liberal، ومحافظة Conservative، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

1- الأسلوب التقدمي "التحرري" (Liberal Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يميل إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة. وقد ذكر عجوة، وأبو سريع (1999م) أن الشخص ذو الأسلوب التقدمي يفضل السعي وراء المواقف الغامضة إلى حدا ما. ويتجنب المواقف التي يقوم فيها بأداء دوره وفقاً لطريقة محددة سابقاً؛ حيث يستمتع الأشخاص ذو الأسلوب التقدمي بالمشاركة في مهام تتطوي على التجديد والغموض والتحدي ويفضلون غير المؤلف، ويفضلون أيضاً أقصى تغيير ممكن، ويذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة. وقد ذكر سترنبرج، زهانج (2005) Sternberg & Zhang أن المعلم ذو الأسلوب التحرري يفضل الطرق الجديدة والتقنيات الحديثة في التدريس.

2- الأسلوب المحافظ (Conservative Style):

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل إتباع القواعد والإجراءات القائمة، ويقلل من إمكانية حدوث التغيير، ويتجنب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويقوم بتطبيق ما هو معتاد في العمل وإنجازه بالطرق التي ثبتت صحتها في الماضي. كما أن الطالب ذو الأسلوب المحافظ يسأل المعلم دائماً عما يتوقع منه، وهو الذي يقود زملاءه لكيفية عمل الواجبات، ويشعر بالقلق من عمل مشروع يتطلب إبداعاً فنياً. والمعلم من هذا الأسلوب يفضل التدريس بطرق تقليدية، وقد يكون تردداً تجاه الطرق الحديثة في التدريس. ويقترح سترنبرج (1997) أن الإنسان يمتلك هذه الأساليب، ولكن بدرجات مختلفة، وبالتالي فاختلاف الأشخاص يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معين وفقاً للمهام والمواقف التي تستدعي هذه الأساليب. وبهذا يرى "سترنبرج" أن نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقاً لأساليب التفكير، دون التركيز على تغيير أسلوب تفكير الشخص وفقاً لتغيير المواقف التي مر بها.

سادساً . تصنيف أساليب التفكير :

قامت زهانج (2006) Zhang ، (a) 2004 بتصنيف أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي إلى ثلاث مجموعات:

- 1- **المجموعة الأولى:** النموذج (1)، وهو المتضمن عمل الأشياء بإبداع، ويدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي. ويضم أساليب التفكير: (التشريعي، الحكمي، العالمي، التقدمي، الهرمي).
- 2- **المجموعة الثانية:** النموذج (2) وهو المتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي. ويضم أساليب التفكير: (التنفيذ، المحلي، المحافظ، الملكي).
- 3- **المجموعة الثالثة:** النموذج (3) وهو المتضمن المتبقي من أساليب التفكير الثلاثة عشر (الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهي التي لم تصنف في النموذج (1) أو النموذج (2) لأن الأشخاص من ذوي هذه الأساليب يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة؛ فالشخص ذو أسلوب التفكير الفوضوي يمكنه العمل بطريقة مطورة أو معقدة مثل التعامل مع مهمات عديدة بدون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في إنجازه، وبالتالي فهو يستعمل أساليب تفكير نموذج (1)، وفي المقابل يمكن للإنسان من ذوي الأسلوب الفوضوي العمل بطريقة غير معقدة أو مطورة مثل التعامل مع المهمات دون أن يعرف كيفية إسهام كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي، وهو بهذا يستعمل النموذج (2) في أساليب التفكير. وقد اعتبرت زهانج (b) (2003) Zhang هذه الأساليب هي المجموعة الثالثة، وأطلقت عليها النموذج (3).

كما وجدت زهانج (c) (2002) Zhang أن أساليب التفكير تختلف عن مستويات النمو المعرفي في أن أساليب التفكير أكثر مرونة، بينما مستويات النمو المعرفي تتميز بأنها أكثر ثباتاً كما أن الطلاب الذين حصلوا على مستويات عالية في النمو المعرفي نزحوا إلى استعمال مدى واسعاً من أساليب التفكير أو ما يعرف بنمط (1) من أساليب التفكير، أما الطلاب الذين صنفوا في مستوى نمو معرفي أقل فقد كان استعمالهم لمدى أقل من أساليب التفكير أو ما يعرف بالنمط (2) من أساليب التفكير.

كما أن التفكير الحكمي يساعد على النمو المعرفي بينما استعمال التفكير التنفيذي يثبط هذا النمو. كما أن "سترنبرج"، و"جريجورنكو" عند وضعهما لاستبيان أساليب التفكير للمعلمين اقتصرنا على ثلاثة أبعاد؛ وهي: الوظائف، والمستوى، والنزعة والمشتملة على أساليب التفكير: (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والتقدمي، والمحافظ) وقد أطلقا عليها أساليب التفكير في التعليم (عبد المعطي، 2006م).

سابعاً . العوامل المؤثرة في أساليب التفكير :

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكوّن ونمو أساليب التفكير، ويرى سترنبرج (1997) أنه يوجد جزء ضئيل من هذه العوامل يرجع إلى الوراثة؛ لأن الأساليب قد تبدو مكونات مكتسبة اجتماعياً بشكل جزئي فقط؛ فقد يميل الفرد إلى العديد من أساليب التفاعل مع الآخرين في نفس الوقت الذي يكون للاستعدادات دور في وضع قيود على مقدار وجودة القدرة على تبني هذه الأساليب، وبالتالي فإنه تكون هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب على الأسلوب وكيف يعمل هذا الأسلوب في المهمة المحددة بشكل افتراضي من المجتمع، وبما أن الأساليب مكتسبة اجتماعياً في جزء منها فإنه يمكن تعديلها في الغالب لدرجة معينة، ولكن هذا التعديل لن يكون سهلاً، لأنه لا تتوفر معلومات وافية عن كيفية تعديل أساليب التفكير .

ومن أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير :

أولاً- الثقافة:

تعزز بعض الثقافات أساليباً معينة من التفكير قد تختلف عن غيرها من الثقافات. فقد توصل برناردو وآخرون (Bernardo et al. 2002) في الدراسة التي أجريت على طلاب الجامعة في الفلبين؛ أن هناك ارتباطاً موجباً بين أسلوب التفكير المحافظ والهرمي والداخلي والإنجاز الأكاديمي. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهانج وسترنبرج (1998) والتي أجريت على عينة من طلاب جامعة هونج كونج؛ وذلك بسبب التشابه بين ثقافتَي هونج كونج، والفلبين، كما كان من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والإنجاز الأكاديمي، كما وجد لي وتساي (Lee & Tsai 2004) أن الطالب ذو الأسلوب التنفيذي في مدارس تايبوان يلقى تشجيعاً أكبر مما يلقاه الطالب ذو الأسلوب التشريعي. بينما توصل سترنبرج، وجريجورينكو Sternberg (1997) في الدراسة التي أجريت على عينة من الطلاب الأمريكيين أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والإنجاز الأكاديمي، بينما كانت العلاقة موجبة بين الأسلوب التشريعي والإنجاز الأكاديمي.

وقد أثبتت دراسة سترنبرج ((Sternberg (2006(c) في كل من آلاسكا وكينيا أن الطلاب في جماعات الأقليات لديهم معرفة تتعلق بثقافتهم، وقدرات معرفية متعددة، والتي يمكن أن تستعملها المدارس لترقى بتعلم هؤلاء الطلاب.

كما أكدت نتائج دراسة ويجو، وشينجوين Weigiao & Shengquan وجه نظر "سترنبرج" في اجتماعية أساليب التفكير. أما فيرما (2002) Verma فقد وجد أن الطلاب الريفين حصلوا على معدلات أعلى في الأسلوب الهرمي، ومعدلات أقل في الأسلوب الأقل مقارنة بطلاب المدن. وهذا دليل على أن أثر الثقافة لا يقتصر على الثقافات المتباينة، بل امتد أثرها على نفس المجتمع كما في دراسة "فيرما" والتي أثبتت وجود فروق بين الريف والمدن في أساليب التفكير.

ثانياً - جنس المتعلم:

يتأثر متغير الجنس بالمتغير السابق وهو الثقافة، فالأسرة تعد الأبناء والبنات وفقاً لما يعتقدونه عن الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى؛ لذلك فالاعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس. ولقد ذكر سترنبرج (1997) Sternberg أن المجتمع يشجع الأسلوب التشريعي للذكور، بينما يتم تشجيع الأساليب: (التنفيذية، والحكمية، والخارجية، والمحافظة) للإناث. كما أن الرجال يميلون إلى تقدير أنفسهم بدرجة عالية على كل شيء أكثر مما تفعل النساء. ويؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسة زهانج (2002(c) Zhang حيث وجدت أن الطلاب البنين أظهروا مستويات أعلى من الالتزام ومعدلات أعلى من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والتقدمي، والداخلي) أكثر من نظرائهم من الطالبات. بينما وجد فيرما (2002) Verma أن معدلات الطالبات في الأسلوب التشريعي والتنفيذي كانت أعلى من الطلاب.

ثالثاً - العمر:

يرى سترنبرج (1997) Sternberg أن النواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولكن بمجرد دخول المدرسة يقل تشجيع الابتكار؛ فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب، وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ؛ لذلك فقد يفقد الطالب في كثير من الأحيان ابتكاره. وقد وجدت زهانج (2002(c) Zhang أن التلاميذ الأكبر سناً أظهروا معدلات أعلى في الميول المهنية، ومعدلات أعلى في أسلوب التفكير الحكمي، والداخلي أكثر من نظائهم الأصغر سناً.

رابعاً - أساليب المعاملة الوالدية:

يظهر الوالدان العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم. وقد ربط سترنبرج (1997) Sternberg بين أساليب التفكير وطرق الآباء في التعامل مع أسئلة الأطفال؛ فتشجيع أسئلة الطفل ومساعدته على الحصول على الإجابات بنفسه تنمي لديه أسلوب التفكير التشريعي، بينما تشجيع الأطفال على المقارنة والحكم على الأشياء ينمي أسلوب التفكير

الحكمي. ولكن دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة دور بسيط لوجود أشخاص آخرين مؤثرين مثل المدرسين. وقد أكدت نتائج دراسة زهانج ((Zhang (2003Ca) عن الصلة بين أساليب تفكير الأطفال ووالدهم على أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم.

خامساً- التعليم والعمل:

إن نوع التعليم من المتغيرات المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد. ويرى سترنبرج (1997) أن المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعاً للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة. وينظر إلى الأطفال على أنهم أذكاء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة. كما أنه نادراً نسبياً ما يتم تشجيع الاستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم. وقد وجد البيلي (2006) Albaili أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وقد وجدت زهانج ((Zhang (2004(b) أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والنجاح في التخصصات المختلفة، كما أثبتت دراسة زهانج Zhang (2005) صدق وثبات قائمة أساليب التفكير في قياس أساليب التفكير في المحيط الأكاديمي وغير الأكاديمي. كما وجد توكر (1999) Tucker أن أساليب التفكير السائدة بين طلاب المحاسبة تتشابه مع نتائج الباحثين الذين استعملوا قائمة كولب لأساليب التعلم على طلاب المحاسبة وموظفي المحاسبة، أي أنه يمكن استعمال قائمة أساليب التفكير في التنبؤ بالنجاح في المهن المختلفة.

ولما كان طلبة الجامعات أدوات مهمة في مجتمعاتهم، فإن وعيهم وإلمامهم بأساليب تفكيرهم يُشكل بعداً مهماً من أبعاد تكوينهم التربوي بطريقة علمية، سواء أكان في برامج الدراسة الجامعية قبل الخدمة، أم في أثناءها، من هذا المنطلق فإنَّ نظرية "حكومة الذات العقلية" لسترنبرج تعد إحدى النظريات المعرفية الحديثة التي بحثت أساليب التفكير بشكل شمولي ومعقد لدى الأفراد، وقدمت تفسيرات متنوعة لأساليب التفكير للطلبة على اختلاف مستوياتهم، من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتستقصي مدى شيوع أساليب التفكير لدى فئة مهمة من فئات لها تأثيرات مستقبلية بالغة الأهمية في عجلة التنمية المستدامة، وهم طلبة المستقبل الذين يدرسون في الجامعات السورية، والتي يعول عليهم في استثمار طاقاتهم بما يعود على مجتمعهم بالخير والحياة الكريمة.

ويرى سترنبرج وزهانج (2005) Sternberg & Zhang أن أساليب التفكير مثلها مثل الأساليب المعرفية العامة يمكن أن تؤثر في التعلم، ولكنها ليست أساليب تعلم مباشرة. وأساليب التفكير مهمة في التعلم؛ وذلك للأسباب التالية:

1- تساعد أساليب التفكير في تفسير الفروق الفردية في الأداء المدرسي، والتي تغل القدرات العقلية قدرًا ضئيلاً منه.

2- أحياناً تكون الأساليب التي تقود إلى النجاح في مادة في فرع من المعرفة ليست هي التي تقود إلى النجاح في المهنة في هذا الفرع لاحقاً، وكنتيجه لذلك فقد يعطي المعلمون أفضل العلامات للطلاب الذين لن يكونوا ناجحين في هذا الفرع من المعرفة، وقد يحرم بعض الطلاب الذين قد يكونوا ناجحين، ولكنهم لن يستطيعوا إثبات ذلك بسبب علاماتهم المتدنية، وقد وجد جريجورينكو، وآخرون (2004) Grigorenko. Et al. في دراسة على أطفال آلاسكا ومعلميهم، أن أداء الطلاب لم يكن جيداً في الدراسة التقليدية إلا أنه كانت لديهم مهارات من نوع آخر مثل الصيد بطريقة لا يتقنها حتى المعلمون أنفسهم، وفي نتيجة هذه الدراسة دليل على أن أساليب التفكير تستخدم في الحياة بصورة عامة، كما أن عدم النجاح في المواد الدراسية لا يعني عدم النجاح في العمل.

3- أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المهني والمدرسي.

كما أن نوع العمل قد يؤثر على أساليب التفكير ومن الممكن أن يعدلها، وقد وجد سترنبرج وزهانج (2005) Sternberg & Zhang أن المعلمين أكثر تشريعية، وأقل تنفيذية في الصفوف الدنيا عنهم في الصفوف العليا؛ وذلك لأن الأفراد الأكثر تشريعية يكونون أكثر ميلاً للتدريس في مستويات الصفوف الدنيا أو أن الأفراد الذين يدرسون في الصفوف الدنيا يميلون إلى أن يكونوا تشريعيين، أو أن هؤلاء الذين يدرسون في الصفوف العليا يصبحون أكثر ميلاً لاستعمال الأسلوب التنفيذي. كما وجد - أيضاً - أن المعلمين القدامى والأكثر خبرة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب التنفيذي، والمحلي، والمحافظ على المعلمين الأصغر. وقد يكون تفسير ذلك أن المعلمين يصبحون أكثر تنفيذية ومحلية ومحافظة في أسلوب تفكيرهم مع تقدمهم في العمر.

وقد وجدت زهانج (2002(c) Zhang أن المعلمين يمكن أن يعززوا نمو التلاميذ المعرفي بتشجيعهم على استعمال أساليب تفكير مختلفة في إنجازهم للمهام. كما أنه يجب الاهتمام بنوعية هذه المهام كالمهام التي تتطلب من التلاميذ التفكير الناقد والعمل مع الآخرين. كما وجد فيرما Verma (2002) أن الطلاب غير المهنيين أعطوا معدلات أعلى في الأسلوب الأقل والاسلوب الفوضوي، بينما كانت معدلات الطلاب المهنيين أعلى في أسلوب التفكير العالمي. كما أظهرت نتائج دراسة روك (1998) Rock أنه عندما تتوافق أساليب تفكير الفرد مع أساليب التفكير المطلوبة في مهنة ما فإن

أدائه في هذه المهنة سيكون أفضل مما لو لم يكن هناك هذا التوافق، كما أظهرت النتائج أيضاً أن الأداء سيكون أفضل إذا توافقت أساليب تفكير الفرد مع أساليب تفكير من يقوم بتقدير أدائه. وقد وضع "سترنبرج" عدداً من النظريات في الذكاء، والإبداع، والقيادة اعتمدت في معظمها على أساليب التفكير وخاصة الأساليب الابتكارية منها، ومن هذه النظريات:

1- نظرية الذكاء الناجح:

من النظريات التي تعتبر امتداداً لنظرية التحكم العقلي الذاتي نظرية الذكاء الناجح، ويعرف سترنبرج وجريجورينكو (2004:p. 275) Sternberg & Grigorinko الذكاء الناجح بأنه: "استعمال نظام متكامل من القدرات اللازمة؛ لإحراز النجاح في الحياة، كما يحددها الفرد، ضمن محيطه الثقافي الاجتماعي".

وقد ذكر سترنبرج وجريجورينكو (2004) Sternberg & Grigorinko أنه يمكن للتلاميذ أن يتعلموا بطريقة فعالة أكثر إذا كان تعليمهم بطريقة تتناسب مع أنماط قدراتهم، فالتدريس بالذكاء الناجح يقدم طريقة للمعلمين، لكي يحققوا التوافق بين طرق التدريس وأنماط تعلم الطلاب، وهذا يتحقق عن طريق التدريس بطريقة توازن بين أساليب التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملية. كما وجد سترنبرج (2006(c) Sternberg أن الطلاب الذين يدرسون في ظروف تدريسية متنوعة يتفوقون على كل الطلاب حتى لو كان هدف التعليم هو قياس أكبر قدر من المعلومات المحتفظ بها عن طريق أسئلة الاختيار من متعدد.

2- نظرية الإبداع:

ذكر سترنبرج (2006 (a) Sternberg أن الإبداع يتطلب لقاء ستة مصادر ذات علاقة متبادلة، وهي:

1- القدرات العقلية: وتتألف من ثلاث مهارات: تحليلية، وتركيبية، وتطبيقية، ولا يكفي توفر أي مهارة على حده لتحقيق الإبداع.

2- المعرفة: لابد من توفر معرفة كافية في الحقل الذي يتقدم فيه الشخص المبدع، كما أنه يجب ألا يكون قد واجه مشاكل في هذا الحقل بالذات.

3- أساليب التفكير: النموذج التشريعي مهم بشكل خاص للإبداع؛ لأنه يتضمن التفكير بطرق جديدة. كما أن الشخص يصبح مفكراً جيداً إذا كان قادراً على التفكير العالمي كما هو قادر على التفكير المحلي.

4- الشخصية: لابد من توفر صفات شخصية للوظائف الإبداعية؛ منها الرغبة في المخاطرة، والرغبة في التغلب على العقبات، والرغبة في تحمل الغموض، وفعالية الذات.

5- الدافعية: لا يستطيع الإنسان أن يعمل عملاً مبدعاً ما لم يحب هذا العمل حقيقة، مع التركيز على العمل أكثر من المكافآت المحتملة.

6- البيئة: هي البيئة التي تدعم الأفكار المبدعة؛ فالشخص سيكون أكثر إبداعاً إذا علم أن قرار الإبداع سيكون مكافئاً ولن يعاقب.

فالإبداع ليس مجموعاً لهذه المصادر، وإنما لابد من وجود حد أدنى لبعض المكونات، كما أن قوة بعض المكونات قد يعوض ضعف المكونات الأخرى.

وقد ذكر سترنبرج ((Sternberg (2005 (a) أنه لا يوجد إبداع واحد فقط بل هناك إبداعات متعددة متمثلة في العمليات، والمجال، والأساليب.

3- نظرية القيادة التربوية:

تأكيداً للعلاقة بين أساليب التفكير والمهنة، وضع سترنبرج ((Sternberg (2005 (b) نظرية عن القيادة التربوية والتي يرى أنها تتكون من ثلاثة عناصر؛ وهي الذكاء، والموهبة، والحكمة. ويرى سترنبرج ((Sternberg (2006 (b) أن القيادة التربوية تتكون من أربعة عناصر أساسية؛ هي:

1- الإبداع: فالقائد الجيد هو الذي يقترح أفكاراً تتمتع بالأصالة.

2- التحليل: وذلك بالاهتمام بأفكاره وأفكاره الآخرين. وعلى المعلم أن يساعد الطلاب ليصبحوا مفكرين محللين ناقدين جيدين.

3- التطبيق: وهذا يحتاج للذكاء العاطفي الاجتماعي التطبيقي.

4- الحكمة: وتتم بإيجاد التوازن بين اهتماماته الشخصية واهتمامات الأشخاص الآخرين الذين يعملون معه واهتمامات المؤسسة التي ينتمي إليها.

ورغم أن نظرية أساليب التفكير "لسترنبرج من النظريات الحديثة التي انتشرت بعد ظهور كتاب "سترنبرج" عن أساليب التفكير عام 1997م فإن الباحثة ترى أن مصطلح أساليب التفكير قد ظهر بمعاني مختلفة فقد ذكر محمود (1971م) أن من أهداف التعلم المدرسي تعلم أساليب التفكير، وقصد بها: (أسلوب حل المشكلة، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد)، وهو ما أطلق عليه جروان (2002م (أ)) أنواع التفكير بينما استخدم أبو حطب، عثمان (1973م) مصطلح أنماط التفكير وقصد به: (الطلاقة، والمرونة، والسلوك الحدسي، والاستدلال، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد) والتي اعتبرها

جروان (2002 م (أ)) مهارات الاستدلال، كما أطلق على الطلاقة والمرونة مهارات توكيد المعلومات. وقصد ميريه (1991م) بأساليب التفكير (التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري). وتحدث عكاشة (1986م)، ونوار الحري (1997م)، وعبد الحميد (1995م، 1998م)، والحري (2002م)، وفاطمة الدوسري (2002م)، وزهانج (2002(b) Zhang، (a) 2002 عن أساليب التعلم والتفكير وقصدوا بها: استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر)، أو كليهما معاً (التكاملي). كما تمت دراسات في أساليب التفكير تبعاً لنظرية "هاريسون وبرامسون"؛ منها دراسة قاسم (1989م)، وعمار (1998م)، واللهيبي (2000م)، والسبيعي (2001م)، وطاحون (2003م)، وميريه (2004م)، وسعدية بدوي (2005م)، وفايقة بدر (2007م). كما تحدثت حكيمة الطويل (1997م)، وموسى والكبير (2000م) عن أساليب التفكير وقصدوا بها أساليب التفكير (التنفيذي، والفوضوي، والاستقلالي، والإيجابي الواقعي، والسلبي). وأخيراً تمت دراسات عن أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي منها؛ دراسة عجوة (1998م)، وشبلي (2002م)، وجوده وعبد الجليل (2003م)، ومحمود (2003م (أ))، و(2003م (ب))، ومنشار (2004م)، وخضر (2004م)، وسامية عثمان (2005م)، وميرفت دهلوي (2005م).

ولقد تميزت هذه النظرية باستعمالها مصطلحات غير متداولة في أساليب التفكير المذكورة سابقاً كما ذكر جروان (2002م (ب)) أن "سترنبرج" قد استعار من عناصر الهيكل الحكومي الحديث التعبيرات الدالة على وظائف أساليب التفكير وشكلها بالنظر إلى أوجه الشبه فيما بينها. وقد طوّر "سترنبرج" عدة نظريات بناء على نظرية أساليب التفكير؛ منها: نظرية الذكاء الناجح، ونظرية الإبداع، ونظرية القيادة التربوية. ومن الملاحظ أن "سترنبرج" ركز على الإبداع في نظرياته الثلاث وهو ما تتشده المجتمعات للتقدم والتطور. لذلك يرى "سترنبرج" أن من مبادئ هذه النظرية أنه يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير، وهذا ما ترجوه الباحثة على الأقل في المرحلة الجامعية. ولقد ذكر محمود (1971م) أن أحد جوانب التعلم المدرسي هو تعلم أساليب التفكير السليمة التي ترتبط بالطريقة التي يستخدمها المدرس، وبالمواقف التي يمارسها التلاميذ؛ ولذلك فعلى المدرسة تحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها التلاميذ، والتخطيط لهذه الأساليب كما تخطط للمعلومات والحقائق، والمهارات والاتجاهات والقيم التي ترغب في أن يتعلمها التلاميذ، وترى أنه يجب أن يكتسبوها. كما أن أساليب التفكير تمثل وسيلة الفرد للتوافق مع كل من بيئته الداخلية والخارجية. حيث أوضح قاسم (1989م) أن دراسة أساليب التفكير قد تساعد على التنبؤ بما يمكن أن يحدث من ضروب السلوك المختلفة بما يؤدي إلى وضع الضوابط

التي تكفل التحكم فيه خاصة فيما يتصل منه بأمور الحياة العامة. وقد ربط "كولب" بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، واعتبر أنماط التفكير بمثابة أنماط للتعلم الخبري. (عجاج، 2000م، ص102) وقد ذكر سيليرس، وسترنبرج (2001) Cilliers & Sternberg أن أساليب التعلم والتعليم مهمة كأهمية أساليب التفكير والقدرات.

ثامناً . الوسائل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير:

هناك مجموعة من الوسائل التي مكن إتباعها داخل الجامعة أو خارجها من أجل تنمية وتحسين أساليب التفكير، ومن هذه الوسائل:

1- إثارة أسئلة وعبارات تعمل على استدعاء المعلومات لدى الطلبة: حيث يقوم المحاضر الجامعي بتصميم عدد من الأسئلة والعبارات المتنوعة التي من شأنها استدعاء حقائق ومفاهيم ومعلومات وخبرات ومشاعر اكتسبها من قبل بالإضافة إلى إثارة أسئلة تعمل على تنشيط حواسهم.

2- تعليم التفكير في كل المواد حينما كان ذلك مناسباً، فهناك أدلة على أن هذا المنحنى متعدد التخصصات أكثر فعالية من أفراد مقرر خاص لتدريس التفكير، وفي بعض الحالات يكون من المفيد أن نبدأ بمادة مصممة خصيصاً مع أخذ التفكير في الاعتبار، ولكنها لن تكون فعالة وحدها.

3- يجب على المحاضر الجامعي أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب وذلك كجزء أساسي من وظيفته، ويكون المعلم بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة.

4- جعل المعلومات التي جمعها الطلبة ذات معنى من خلال عملية تشغيل المعلومات: لأن أسئلة وعبارات المحاضر يجب أن تدفع التلاميذ إلى إدراك علاقات السبب والنتيجة، التحليل والتركيب، المقارنة وإيجاز، التبسيط والتلخيص، وذلك من خلال المعلومات التي سبق أن اكتسبها ولاحظها.

5- استخدام محكات متعددة للتقييم يستطيع المحاضر الجامعي أن يشجع الوعي بالتفكير وأساليبه بأن يدعو الطلبة لتقييم أنفسهم باستخدام محكات متعددة، وأن يقوم الطلبة بالتأمل فيما قاموا به من أعمال.

6- تقديم مشاكل للطلبة في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات وأساليب التفكير، فليس كل التعلم تعلم استكشاف، فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات وتشرح المفاهيم وتوصل المعلومات، ولكن ينبغي على المدرس في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تقدم من منظور تفكيري يتمكن الطلبة من تعلم التفكير وتنميته.

- 7- توجيه طاقات الطلبة وحسن استغلال عنصر الزمن.
- 8- الوضوح التعليمي، وبناء الفصل الدراسي من أجل التفكير (الطيب، 2006م، ص 70-71).

الفصل الرابع

وصف القائمة

ويتضمن:

- وصف قائمة أساليب التفكير -محتوى قائمة أساليب التفكير
- كيفية تصحيح القائمة
- دراسة تحليل العاملي للقائمة الطويلة لأساليب التفكير حسب معدا النسخة الأصلية
- ثبات قائمة أساليب التفكير
- مبادئ نظرة معدا النسخة الأصلية للقائمة مع نظرة الباحث الآنية لها.

الفصل الرابع – وصف القائمة

وصف قائمة أساليب التفكير

وتتكون من:

- قائمة أساليب التفكير:

- قائمة أساليب التفكير (النسخة الطويلة TSI) أعد هذه القائمة "سترنبرغ" و"واجنر" (1991م) لقياس ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير كشفت عنها نظرية أساليب التفكير لـ "سترنبرغ" وهذه الأساليب موجودة لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، ولذلك تعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي المراحل العمرية المختلفة، وهذه الأساليب هي أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقليمي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي).
- حيث تتكون هذه النسخة من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة "ليكرت" من سبعة مستويات حيث تعطى الخانة الأولى (لا تنطبق عليك تماماً) الدرجة (1)، ثم تعطى الخانة الثانية (لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة) الدرجة (2)، هكذا حتى نصل للخانة السابعة (تنطبق عليك تماماً) حيث تعطى الدرجة (7).
- حيث تتكون هذه النسخة من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة "ليكرت" من سبعة مستويات حيث تعطى الخانة الأولى (لا تنطبق عليك تماماً) الدرجة (1)، ثم تعطى الخانة الثانية (لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة) الدرجة (2)، هكذا حتى نصل للخانة السابعة (تنطبق عليك تماماً) حيث تعطى الدرجة (7).
- يقاس كل أسلوب تفكير من خلال ثماني عبارات موزعة عشوائياً داخل المقياس ويعطى كل أسلوب تفكير درجته من خلال جمع درجات عباراته في ورقة تسجيل درجات أساليب التفكير.
- مثال على عبارات هذه القائمة:
- عند مناقشة أو كتابة الأفكار، فأنا أميل إلى أن تكون تلك المناقشة أو الكتابة حول نقد الآخرين في عمل الأشياء (أسلوب التفكير الحكمي). جرت محاولات لتقنين هذه القائمة في مصر من قبل عبد العال حامد عجوة ورضا عبد الله أبو سريع (1991 م) وأمنية شلبي (2002 م).
- وتتمتع القائمة المستخدمة بدرجة عالية من الصدق والثبات يمكنها من الاستخدام بشكل موثوق بنتائجه إلى حد بعيد.

- محتوى قائمة أسلوب التفكير:
- اشتمل الاختبار على قائمة من البنود لتعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، البالغ عدد بنودها (104). وتشتمل على المقاييس الفرعية التالية بحسب النسخة الأجنبية وهي:
- المحور الأول (أسلوب التفكير التشريعي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (4، 12، 21، 32، 59، 65، 72، 86)
- المحور الثاني (أسلوب التفكير التنفيذي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (5، 15، 22، 24، 58، 62، 69، 74)
- المحور الثالث (أسلوب التفكير الحكمي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (1، 9، 38، 41، 48، 73، 89، 96)
- المحور الرابع (أسلوب التفكير الملكي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (6، 23، 37، 47، 75، 87، 92، 99)
- المحور الخامس (أسلوب التفكير الهرمي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (10، 26، 31، 40، 50، 57، 60، 95)
- المحور السادس (أسلوب التفكير الأقلّي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (8، 18، 46، 52، 54، 56، 90، 98)
- المحور السابع (أسلوب التفكير الفوضوي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (29، 34، 42، 64، 70، 83، 94، 104)
- المحور الثامن (أسلوب التفكير العالمي "الكلي"):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (11، 14، 39، 63، 68، 78، 85، 100)
- المحور التاسع (أسلوب التفكير المحلي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (2، 13، 16، 44، 49، 30، 76، 101)
- المحور العاشر (أسلوب التفكير التقدمي):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (3، 19، 25، 80، 88، 91، 97، 103)
- المحور الحادي عشر (أسلوب التفكير المحافظ):
- يتكون من (8) بنود أرقامها (27، 28، 45، 51، 53، 55، 66، 79)
- المحور الثاني عشر (أسلوب التفكير الخارجي):

- يتكون من (8) بنود أرقامها (7، 35، 36، 61، 71، 77، 82، 84)
- المحور الثالث عشر (أسلوب التفكير الداخلي):
- ويتكون من (8) بنود أرقامها (17، 20، 33، 43، 67، 81، 93، 102)
- بحيث تتم الإجابة عن كل بند من بنود القائمة من خلال مقياس (ليكرت) السباعي، وهو مكون من سبعة احتمالات، ويقابل هذه البنود درجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) على الترتيب لكل بند وفق الآتي:

- محتوى قائمة أساليب التفكير (بحسب النسخة العربية للباحث):
- الأسلوب التشريعي (من 1 إلى 8).
- الأسلوب التنفيذي (من 9 إلى 16).
- الأسلوب القضائي (الحكمي) (من 17 إلى 24).
- الأسلوب الملكي (من 25 إلى 32).
- الأسلوب الهرمي (من 33 إلى 40).
- الأسلوب الأقلّي (من 41 إلى 48).
- الأسلوب الفوضوي (من 49 إلى 56).
- الأسلوب العالمي (من 57 إلى 64).
- الأسلوب المحلي (من 65 إلى 72).
- الأسلوب الداخلي (من 73 إلى 80).
- الأسلوب الخارجي (من 81 إلى 88).
- الأسلوب التقدمي (89 إلى 96).
- الأسلوب المحافظ (97 إلى 104).
- كيفية تصحيح قائمة أساليب التفكير:

بحيث تتم الإجابة عن كل بند من بنود القائمة من خلال مقياس (ليكرت) السباعي، وهو مكون من سبعة احتمالات، ويقابل هذه البنود درجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) على الترتيب لكل بند وفق الآتي:

الجدول (1) كيفية تصحيح قائمة أساليب التفكير

درجة الرأي	دلالات الأداة
1	لا تنطبق تماماً
2	لا تنطبق بدرجة كبيرة
3	لا تنطبق بدرجة صغيرة
4	تنطبق إلى حد ما
5	تنطبق
6	تنطبق بدرجة كبيرة
7	تنطبق تماماً

دراسة تحليل العاملي للقائمة الطويلة لأساليب التفكير حسب معدي النسخة الأصلية:

- عند مقارنة قيمتي المتوسط والتباين لكل عبارة على حدا بقيم المتوسط والتباين للعبارة بعد حذف درجتها يتضح عدم اختلاف القيم في الحالتين وتقارنها بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن المدى الذي تذبذب فيها هذه القيم صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع العبارات متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله.

- إن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين العبارة والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة العبارة دالة إحصائياً ويؤكد هذا تمتع جميع العبارات بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية العبارات محكاً لقياس سطح البند.

- إن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب على حدا لم تتأثر بعد حذف أي عبارة من عبارات الأسلوب وكذلك فالمدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغيراً. مما يشير إلى أن كل بند من بنود الأسلوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه، وأن استبعاد أي عبارة من هذه العبارات لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات. وبالتالي فجميع عبارات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج صالحة للاستخدام.

- دراسة الصدق البنوي لقائمة أساليب التفكير:

- صدق القائمة الطويلة لأساليب التفكير (صدق معدا النسخة الأصلية للقائمة):

- درس الصدق المنطقي من قبل معدا النسخة الأصلية. كما تم دراسته من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين وكانت نتائج الصدق المنطقي جيدة.

- وتم التحقق من الصدق التكويني للقائمة من خلال:

▪ دراسات التحليل العاملي للقائمة الطويلة لأساليب التفكير:

قام معدا القائمة في صورتها الأصلية بالتحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بحسب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، وذلك على خمس عينات مختلفة هي تلاميذ بالصفين السابع والثامن، وتلاميذ الصفين التاسع والعاشر، وتلاميذ الصفين الحادي عشر والثاني عشر، طلاب بالجامعة، وأناس عاديون، وقد كشفت النتائج على العينات الخمسة عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية.

أشارت دراسة "ستيرنبرغ وغريغرينكو" (1993) إلى أن التحليل العاملي لأساليب التفكير أعطى خمسة عوامل تتركز فيها هذه الأساليب هي:

- (1) - العامل الأول يضم أساليب التفكير التالية (المحافظ، المتحرر، التشريعي، التنفيذي).
 - (2) - العامل الثاني ويضم أساليب التفكير التالية (الحكمي، الأقلّي، الفوضوي، الملكي).
 - (3) - العامل الثالث ويضم أساليب التفكير التالية (الخارجي، الداخلي).
 - (4) - العامل الرابع ويضم أساليب التفكير التالية (المحلي، الكلي).
 - (5) العامل الخامس ويضم الأسلوب الهرمي (الطيب، 2006 م، ص 90)
- توصلت دراسة "داي وفيلد هوزون" (1999) إلى أن قائمة أساليب التفكير الطويلة تتمتع بالصدق العالي عند دراستها على الطلاب المراهقين الموهوبين وأظهر التحليل العاملي لعبارات القائمة تشبعها بثلاثة عوامل تتوزع عليها أساليب التفكير التالية:

- (1) العامل الأول ويضم أساليب التفكير التالية (التشريعي، الحكمي، المتحرر، الفوضوي، المحلي).
- (2) العامل الثاني ويضم أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الهرمي، الملكي).
- (3) العامل الثالث ويضم أساليب التفكير (الخارجي، العالمي، الداخلي).

- قائمة أساليب لستيرنبرغ وواغنر:

تشير الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط دالة بين أساليب التفكير مع بعضها البعض على النحو التالي:

- ارتباط سلبي بين أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التفكير المتحرر بقيمة ($r=0.32$).
- ارتباط إيجابي بين أسلوب التفكير المحافظ والأسلوب التنفيذي بقيمة ($r=0.76$).
- ارتباط سلبي بين أسلوب التفكير الداخلي وأسلوب التفكير الخارجي بقيمة ($r=0.29$).

- ارتباط إيجابي بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير المتحرر بقيمة (ر=0.76).
- ارتباط إيجابي بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير الفوضوي بقيمة (ر=0.62).
- ارتباط إيجابي بين أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التفكير الفوضوي بقيمة (ر=0.56).
- ارتباط إيجابي بين أسلوب التفكير المتحرر وأسلوب التفكير الحكمي بقيمة (ر=0.50).
- ارتباط إيجابي بين أسلوب التفكير المتحرر وأسلوب التفكير الفوضوي بقيمة (ر=0.52) (الطيب، 2006م، ص95)

تدعم هذه الارتباطات الداخلية نظرية ستيرنبرغ حيث أشار عام (1994) إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً إيجابياً (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر).

وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتوائمة، بينما ترتبط بعض أساليب التفكير مع بعضها بشكل سلبي (التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة (الطيب، 2006 م، ص66).

أما القائمة في صورتها العربية المعدة من قبل عبد العال عوجة ورضا أبو سريع في جمهورية مصر العربية عام (1999م) فقد تم التحقق من صدقها من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلية لدرجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأساليب التفكير على عينة مكونة من 200 طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بينها وجامعة حلوان، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01).

- ثبات القائمة الطويلة لأساليب التفكير:

قام معدا القائمة بتطبيقها في إطار بحثهما عن (العلاقة بين أساليب التفكير وكل من نسبة الذكاء والاستدلال اللفظي) على عينة من طلاب المدرسة الإعدادية والثانوية وطلاب الجامعة والأشخاص العاديين، وقد تكون العينة من (230) تلميذ وتلميذة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية منهم (70) بالصفين السابع والثامن، (75) بالصفين الحادي عشر والثاني عشر، بالإضافة إلى (90) فرد من الأفراد العاديين، و(85) من طلاب الجامعة (الطيب، 2006 م، ص89)

مبادئ نظرية معدي النسخة الأصلية للقائمة مع نظرة الباحث الآنية لها:

لقد وضع ستيرنبرغ عدة مبادئ يرى أنها تميز أساليب التفكير حيث قسم أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوب كما ذكر أنفاً ينضم كل أسلوب مجموعة من العبارات، حيث نتطرق في كل أسلوب على ما يميز وكيف تفهم الأساليب والقدرات وما صفات الأفراد والأشخاص الذين يتحلون بأسلوب تفكير معين ما.

وأنا في بحثي هذا وضعت عدة مبادئ تتلاقى مع المبادئ المميزة لأساليب التفكير التي وضعها ستيرنبرغ وواغنر، وأرى أنها تميز أساليب التفكير ويمكن أن أخصها على النحو التالي:

1- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها والاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء:

تختلف الأساليب عن القدرات وإذا لم يوجد هذا الاختلاف فلن يكون في حاجة إلى مفهوم الأساليب، فمفهوم الأساليب يجب أن يكون إضافة بجانب مفهوم القدرات. فبعض الأساليب قد أهملت واندثرت عندما وجد أنه لا تختلف عن القدرات.

لا يكفي للنجاح في عمل ما أن تتوافر لدى الفرد القدرات اللازمة لأداء هذا العمل ولكن أيضاً الأساليب اللازمة له. فبعض الناس يشعرون بالإحباط في عملهم بالرغم من توافر القدرات اللازمة لهذا العمل لديهم، وذلك لأنه لا تتوافر لديهم الأساليب اللازمة لهذا العمل والعكس صحيح، فالأساليب يجب أن تفهم على أنها هامة لنوعية العمل الذي نعمله ولاستمتاعنا به مثلها في ذلك مثل القدرات.

2- اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضاً القدرات:

كثير من الأفراد يختارون مهنة معينة ليس لأنها تتلاءم بصورة جيدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير ولكن لأن المجتمع أو الذات الأعلى لهم ترغب تلك المهنة، وهؤلاء الأفراد غالباً ما يكونون في نهاية الأمر غير سعداء ولا يحققون شيئاً في عملهم. في المقابل هناك بعض الأفراد يختارون مهنة معينة لأنها تتلاءم مع قدراتهم وأساليبهم، وهؤلاء غالباً ما يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الرضا المهني.

3- الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط والأساليب تتغير عبر المهمات والمواقف:

الناس لا يكون لديهم أسلوب واحد فقط ولكن بصورة أكثر بروفيل من الأساليب. فالشخص الذي يميل لأن يكون ابتكارياً (ذو أسلوب تفكير تشريعي) ربما يكون منظماً (ذو أسلوب تفكير هرمي)، وربما يميل إلى العمل مع عدد كبير جداً من الناس الآخرين (ذو أسلوب تفكير خارجي)، أو عدد قليل جداً من الناس الآخرين (ذو أسلوب تفكير داخلي). بالمثل

الناس المنظمون ربما يفضلون أولاً العمل مع الناس الآخرين بوجه عام. لا يوجد مقياس لبعد واحد من الأساليب. فالناس تتنوع في كل الأساليب.

فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته، لن يكون ابتكارياً في كل جوانب الحياة. فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى.

4- الأفراد يختلفون في مرونتهم الأسلوبية ويختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب:

لو أنه يوجد مفتاح للتوافق. فإنه يكون في المرونة الأسلوبية فالناس الأكثر مرونة يمكن أن يكونون أفضل في التوافق مع مختلف المواقف وعلى ذلك فالمرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة، المدرسة، العمل، علاقات المودة مع الأفراد الآخرين، وحتى في التعامل مع النفس.

وبعض الناس يفضلون بقوة أن يعملوا مع الآخرين، بينما أناس آخرون يفضلون على نحو ضعيف أن يعملوا مع آخرين.

5- الأساليب تكتسب اجتماعياً وثقافياً:

حيث يكتشف الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور وعندها يستدخل الفرد العديد من الخصائص التي يشاهدها في هذه النماذج، لذلك الأفراد الذين يشاهدون نموذج لدور التسلطية يكونون عرضة لأن يصبحوا متسلطين، أم الأفراد الذين يشاهدون نموذجاً لدور المرونة فأنهم يميلون لأن يصبحوا مرنين، وعندما يكون لدى الوالدين أو المعلمين أساليب تفكير معينة فإن الأفراد يميلون لنقل هذه الأساليب.

6- الأساليب يمكن أن تختلف أثناء الحياة ويمكن قياسها وتقويمها:

الأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عندما يرقى إلى الوظائف العليا. حيث تتغير الأساليب مع العمر، فالأساليب مثل القدرات مرنة وليست جامدة، دينامية أكثر منها استاتيكية. فطريقة الفرد الآن ربما لا تكون طريقته بعد عشر أو خمس سنوات كما أنها من المحتمل ألا تكون طريقته في التفكير منذ عشر أو خمس سنوات.

فالقياس مهم جداً في التربية، ذلك أنه عندما نريد استخدام تكوين معين في التشخيص أو التنبؤ، فإننا في حاجة لمقياس أو أكثر لهذا التكوين، والأساليب لا تعاني من مشكلة القياس

كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذكاء، فكثير من علماء النفس الآن يرون أن مقاييس الذكاء التقليدية إنما تقيس فقط جانباً ضيقاً من الذكاء، ونتيجة لذلك فإن ما نعتبره فرق بين اثنين في مستوى ذكائهم ربما يعكس فقط الفرق في جزء صغير جداً من مستوى ذكائهم.

7- الأساليب يمكن تعلمها واكتسابها:

إذا كانت الأساليب يمكن اكتسابها بدرجة ما خلال التفاعل الاجتماعي، فإنه يمكن تعلمها، وأحد الطرق لتعليم الأساليب يكون من خلال إعطاء الأفراد المهمات التي تتطلب منهم استخدام الأساليب التي نريد أن نعلمها لهم. فعندما يستخدم الفرد اسلوباً معيناً في عدد المهمات فإنه سوف يميل لاستخدامه غالباً في التعامل مع المهمات الأخرى.

8- الأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت آخر:

الأساليب الملائمة لعمل معين قد لا تكون ملائمة لعمل آخر. فعلى سبيل المثال، أثناء النمو المهني للفرد، الأساليب الملائمة لمرحلة وظيفية معينة قد لا تكون ملائمة لمرحلة وظيفية معينة أخرى.

9- الأساليب الأفضل في مكان ربما لا تكون الأفضل في مكان آخر:

المعلمون الذين يدرسون موضوعاً واحداً في فصلين مختلفين قد يدركون ذلك، فالمعلم قد يشعر بالرغبة والراحة في تدريس موضوع ما في فصل دراسي معين، ويشعر بالضيق والمشقة في تدريس نفس الموضوع في فصل آخر، فالأسلوب الأفضل والذي يكون ذا قيمة في مكان قد لا يكون الأفضل أو ذا قيمة في مكان آخر.

10- الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو: هل الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف؟:

عندما نتحدث عن القدرات فإننا نتحدث عن الأفضل، لكن يجب أن يكون واضحاً أن الأساليب تكون أفضل أو فقط داخل السياق المعطي، فالأسلوب الذي يلائم أن يكون صالحاً في سياق معين ربما لا يكون ملائماً أو صالحاً في سياق آخر. فعلى سبيل المثال بروفيل الأساليب المطلوبة للمحامي أمام المحاكم يختلف عن بروفيل الأساليب لمحامي يعمل في مؤسسة ولا يدخل قاعة المرافعات.

11- خلط الاتفاق الأسلوبي مع مستويات القدرة:

نحن نميل لأن نرى الآخرين الذين يشبهوننا في الأساليب في مستوى قدرة أعلى مما هم عليه في الواقع، ونتيجة لذلك فإن العديد من الأفراد لا يقيموا بدرجة ما. ولكن الذي يحدث هو إلى أي مدى هم يتفقون أو لا يتفقون في أسلوبهم مع أسلوب الشخص الذي يقيمهم ونضيف قائلين بأنه يعمل ناشراً لمجلة نفسية ويستطيع تصنيف المحكمين الذين يراجعون المقالات التي ترد إلى المجلة لنوعيين: محكمين يحكمون المقالات في ضوء ما إذا كانت طريقة نظراً لكاتب تتفق وطريقة نظر المحكم، ومحكمين يحكمون المقالات في ضوء ما إذا كانت طريقة نظراً لكاتب تتفق وطريقة نظر المحكم، ومحكمين يحكمون المقالات في ضوء نوعيتها وخصائصها دون اعتبار لما إذا كانت طريقة الكاتب في رؤية العالم تتفق أو لا تتفق مع طريق رؤية المحكم للعالم.

ونحن عندما نقيم الناس الآخرين فإننا غالباً ما نجد أنفسنا ننتمي إلى مجموعة من النوعيين السابقين، لكننا يمكن أن نستفيد بصورة أفضل من إبداعات الآخرين ونساعدهم على النمو لو أننا نظرنا لهم في ضوء تفضيلاً تهم أو قواهم الأسلوبية أكثر مما إذا كانوا يشبهوننا أم لا.

الفصل الخامس

الدراسة الاستطلاعية والنهائية (الأساسية) (الميدانية) للقائمة

تمهيد:

أولاً: إجراءات البحث.

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية ودراسة الصدق والثبات.

ثالثاً: المجتمع الأصلي وعينة البحث.

رابعاً: الدراسة النهائية الميدانية (الأساسية) وتقوم على:

أولاً: النتائج الخاصة بالكشف عن صدق قائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: النتائج الخاصة بالكشف عن ثبات قائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.

الفصل الخامس

الدراسة الاستطلاعية والنهائية (الأساسية) (الميدانية) للقائمة

تمهيد:

تناول الفصل الحالي إجراءات البحث والدراسة الاستطلاعية للقائمة، وتقييم صلاحية العبارات، والتحقق من صدق المحكمين والصدق التمييزي والبنوي لأدوات البحث، والثبات بالإعادة، وثبات الاتساق الداخلي فضلاً عن عينة البحث ومجمعه الأصلي، وإجراءات التطبيق، والدراسة النهائية (الأساسية) (الميدانية).

أولاً- إجراءات البحث:

اعتمد الباحث إجراءات البحث الآتية:

- 1- الحصول على النسخة الأجنبية لقائمة أساليب التفكير "سترنبرغ" و"واجر".
- 2- تعريب النسخة الأجنبية، وعرض الترجمة على أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنكليزية.
- 3- عرض الصورة الأولية للقائمة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس النفسي وعلم النفس والأدب الإنكليزي من جامعة دمشق وتشرين.
- 4- تطبيق الصورة الأولية على عينة من طلبة التربية جامعة دمشق (العينة الاستطلاعية).
- 5- إعداد الصورة النهائية للقائمة.
- 6- اختيار العينة النهائية (الأساسية) (الميدانية) من طلبة جامعة دمشق.
- 7- تطبيق القائمة في صورتها النهائية على العينة المختارة.
- 8- تصحيح الاستجابات ورصد البيانات تمهيداً لإدخالها إلى الحاسب الآلي.
- 9- معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.
- 10- كتابة التقرير النهائي للبحث متضمن الصورة النهائية للقائمة.

وتمثلت إجراءات تطبيق القائمة في الدراسة الميدانية الحالية، وتطبيقها فيما يلي:

1. القائمة في صورتها الأولية:

استخدم الباحث لقياس متغيرات بحثه قائمة أساليب التفكير من إعداد سترنبرغ وواجر (Sternberg & Wanger, 1991)، ترجمة الباحث.

2. تحكيم الصورة الأولية للقائمة:

تم عرض الصورة على عدد من المحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق وجامعة تشرين إذ بلغ عددهم (10) محكمين تربويين. وقد وجه إلى كل منهم خطاب مرفق بالقائمة وضح فيه الغرض وذلك بهدف:

- الاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه المقياس.
 - التأكد من ملائمة عباراتها للأهداف المرجوة منها.
 - تقويم وضوح التعليمات المرافقة للمقياس.
 - التأكد من سلامة اللغة ووضوحها.
 - واقتراح ما يروونه من تعديلات.
- وقد قام الباحث بتعديل بعض البنود في ضوء ملاحظات السادة المحكمين سواء أكان ذلك في إضافة بعض المفردات والبنود أو حذفها أو تعديل صياغتها، ومدى ارتباط كل منها بالمجال الذي تخصه.

3. القائمة في صورتها النهائية:

أعدت القائمة في صورتها النهائية بعد التحقق من مقدار صدقها وثباتها وفي ضوء ملاحظات المحكمين.

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية لقائمة أساليب التفكير

من أجل التأكد من أن البنود مفهومة وواضحة طبقت قائمة أساليب التفكير على عينة استطلاعية بلغ عددها (60) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق لهم الخصائص نفسها، وفي الظروف والعوامل نفسها بما يتشابه مع طلاب عينة الدراسة الأساسية (النائية)، مع العلم أنهم لن يكونوا ضمن عينة طلاب الدراسة النهائية، وقد حققت الدراسة الاستطلاعية فوائد عديدة منها التأكد من وضوح عبارات القائمة، وفهم معانيها، حيث تم:

- تقييم صلاحية العبارات:
- بهدف معرفة مدى تأثير كل عبارة من عبارات القائمة على قيمة معامل الثبات سواء ارتقاعاً أو انخفاضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات القائمة بعد حذف عباراته وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للعبارات، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل عبارة من عبارات القائمة بعد حذف أحد العبارات.

الجدول (2) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل ألفا بعد حذف درجة العبارة

الأساليب	العبارات	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
التشريعي	1	21.15	21.39	0.392	0.607
	2	21.27	21.51	0.412	0.611
	3	21.35	21.17	0.383	0.623
	4	21.06	21.63	0.388	0.619
	5	21.13	21.11	0.431	0.600
	6	21.42	21.16	0.395	0.617
	7	21.40	21.29	0.379	0.625
	8	21.23	21.96	0.477	0.580
التففيذي	9	20.72	20.88	0.390	0.571
	10	20.19	20.74	0.397	0.602
	11	20.45	20.60	0.440	0.583
	12	20.62	21.97	0.364	0.613
	13	19.79	22.98	0.402	0.595
	14	20.77	21.27	0.408	0.591
	15	20.18	21.57	0.445	0.574
	16	20.71	21.65	0.388	0.601
الحكمي	17	19.63	23.20	0.466	0.624
	18	19.77	22.75	0.398	0.662
	19	19.80	22.91	0.422	0.641
	20	19.59	23.38	0.457	0.634

0.659	0.396	23.76	19.66	21	
0.618	0.494	22.38	19.52	22	
0.637	0.449	22.78	19.71	23	
0.648	0.426	22.55	19.82	24	
0.489	0.376	19.66	20.29	57	العالمي
0.522	0.395	18.92	20.11	58	
0.552	0.420	18.82	20.40	59	
0.550	0.358	19.47	20.38	60	
0.494	0.473	18.78	20.08	61	
0.568	0.329	19.06	21.06	62	
0.548	0.364	19.71	21.04	63	
0.587	0.289	20.2	20.67	64	
0.465	0.375	20.44	19.64	65	المحلي
0.447	0.337	20.26	19.83	66	
0.471	0.361	20.27	19.30	67	
0.564	0.349	22.47	19.29	68	
0.458	0.329	19.90	19.17	69	
0.442	0.357	19.87	18.76	70	
0.476	0.300	19.65	19.57	71	
0.434	0.369	19.69	19.24	72	
0.661	0.554	26.63	19.72	89	المتحرر
0.711	0.496	27.12	19.61	90	
0.673	0.457	26.96	19.92	91	
0.682	0.534	26.58	19.89	92	
0.680	0.540	26.85	19.79	93	

0.692	0.509	27.35	19.80	94	
0.697	0.494	27.83	19.65	95	
0.721	0.438	27.29	19.89	96	
0.561	0.421	23.26	18.79	97	لمحافظ
0.674	0.387	23.51	18.54	98	
0.586	0.398	23.67	18.82	99	
0.575	0.428	23.37	18.59	100	
0.641	0.289	23.96	18.73	101	
0.569	0.434	22.04	18.86	102	
0.543	0.483	21.35	18.57	103	
0.609	0.352	23.39	18.69	104	
0.623	0.492	23.59	20.56	33	المهرمي
0.664	0.447	23.48	20.74	34	
0.639	0.523	22.93	21.31	35	
0.672	0.476	23.80	20.40	36	
0.686	0.438	24.12	21.18	37	
0.674	0.471	23.89	21.02	38	
0.645	0.542	22.73	20.99	39	
0.679	0.462	22.45	21.24	40	
0.531	0.299	19.932	20.13	25	الملكي
0.482	0.323	20.13	20.45	26	
0.440	0.341	19.54	19.61	27	
0.516	0.281	19.84	20.31	28	
0.473	0.234	20.04	20.08	29	
0.403	0.347	19.23	19.29	30	

0.422	0.316	19.78	20.03	31	
0.418	0.318	19.00	19.68	32	
0.671	0.411	25.29	20.43	41	الأقلي
0.627	0.424	25.66	20.73	42	
0.693	0.513	24.70	20.86	43	
0.710	0.339	25.18	20.65	44	
0.666	0.452	24.11	20.56	45	
0.645	0.504	24.31	20.34	46	
0.644	0.503	23.22	20.88	47	
0.631	0.536	23.15	20.81	48	
0.639	0.394	23.30	19.57	49	الفوضوي
0.609	0.412	22.70	19.96	50	
0.588	0.447	21.98	20.17	51	
0.625	0.381	23.14	19.69	52	
0.605	0.425	23.39	19.78	53	
0.596	0.443	22.57	20.09	54	
0.648	0.336	23.32	20.11	55	
0.572	0.496	21.89	19.76	56	
0.547	0.323	24.42	17.52	73	الداخلي
0.476	0.396	22.55	17.13	74	
0.453	0.412	23.48	17.66	75	
0.576	0.210	24.81	17.24	76	
0.539	0.268	24.66	17.21	77	
0.461	0.402	22.67	17.82	78	
0.496	0.348	23.81	16.95	79	

0.461	0.405	22.34	17.41	80	الخارجي
0.563	0.337	22.60	20.17	81	
0.571	0.392	22.74	20.51	82	
0.511	0.458	23.31	19.86	83	
0.593	0.303	22.97	20.37	84	
0.604	0.279	23.48	20.40	85	
0.585	0.321	22.14	20.38	86	
0.509	0.475	22.21	19.73	87	
0.496	0.496	21.70	19.98	88	

يتضح من الجدول (2) ما يلي:

- عند مقارنة قيمتي المتوسط والتباين لكل عبارة على حدة بقيم المتوسط والتباين للعبارة بعد حذف درجتها يتضح عدم اختلاف القيم في الحالتين وتقاربها بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن المدى الذي تذبذب فيها هذه القيم صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع العبارات متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله.
- إن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين العبارة والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة العبارة دالة إحصائياً ويؤكد هذا تمتع جميع العبارات بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية العبارات محكاً لقياس سطح البند.
- إن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب على حدة لم تتأثر بعد حذف أي عبارة من عبارات الأسلوب وكذلك فالمدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغيراً. مما يشير إلى أن كل بند من بنود الأسلوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه، وأن استبعاد أي عبارة من هذه العبارات لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات. وبالتالي فجميع عبارات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ صالحة للاستخدام.
- صدق المحكمين لقائمة أسالي بالتفكير (الذي قام به الباحث في الدراسة الحالية):

اعتمد الباحث في التحقق من صدق القائمة طريقة صدق المحكمين إذ عرض القائمة بشكلها الأولي على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وجامعة تشرين الملحق (1)، وذلك للاسترشاد بأرائهم حول ما تضمنته قائمة أساليب التفكير، وللتأكد من ملائمة بنودها للأهداف المرجوة منها، واقتراح ما يرويه مناسب من تعديلات، واتفقت آراؤهم على مناسبة قائمة أساليب التفكير، وصلاحيته للقياس، مع بعض التعديلات على بعض البنود من تعديل صياغة أو أسلوب، وبذلك توافر عنصر الصدق في قائمة أساليب التفكير.

■ القدرة التمييزية للقائمة (مقارنة الفئات المتطرفة في الاختبار نفسه):

من أجل التأكد من صدق قائمة أساليب التفكير تم إجراء الصدق التمييزي والذي يعرف بأنه: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، 86).

حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (60) طالباً وطالبة للتأكد من صدق قائمة أساليب التفكير، وتم اختبار الصدق التمييزي على المحاور الثلاثة عشر للقائمة: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقل، الفوضوي، العالمي (الكلي)، المحلي، التقدمي، المحافظ، الخارجي، الداخلي). وتم إجراء صدق القابلة الطرفية على القائمة بين الثلث الأعلى، وهم (20) طالباً من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على القائمة والبنود الكلية لكل محور، وإهمال (20) فرداً الذين كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتب البنود تصاعدياً وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام معامل (مان-وتني) اللابامتري لدلالة الفروق بين الثلثين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (3).

الجدول (3) الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس الدراسة ومحاورها

مستوى الدلالة	مان وتني U	مجموع المتوسطات	المتوسط	المجموع	صدق المقارنة الطرفية	
0.000	11.000	10.11	7.63	20	1.00	المحور الأول (أسلوب التفكير التشريعي)
		16.28	14.72	20	3.00	
				40	المجموع	

0.000	22.000	16.59	8.21	20	1.00	المحور الثاني (أسلوب التفكير التنفيذي)
		22.38	15.11	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	18.500	7.37	6.09	20	1.00	المحور الثالث (أسلوب التفكير الحكمي)
		18.41	14.74	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	23.500	13.08	7.92	20	1.00	المحور الرابع (أسلوب التفكير الملكي)
		18.35	15.16	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	21.000	11.12	6.85	20	1.00	المحور الخامس (أسلوب التفكير الهرمي)
		19.41	14.76	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	14.000	12.55	6.83	20	1.00	المحور السادس (أسلوب التفكير الأقلّي)
		19.62	13.39	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	36.000	10.68	7.15	20	1.00	المحور السابع (أسلوب التفكير الفوضوي)
		18.14	13.39	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	6.500	9.11	7.63	20	1.00	المحور الثامن (أسلوب التفكير العالمي "الكلي")
		17.28	14.72	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	20.500	8.59	8.21	20	1.00	المحور التاسع (أسلوب التفكير المحلي)
		18.38	15.11	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	18.000	12.37	6.09	20	1.00	المحور العاشر (أسلوب

		20.41	14.74	20	3.00	التفكير التقدمي)
				40	المجموع	
0.000	13.000	11.08	7.92	20	1.00	المحور الحادي عشر (أسلوب التفكير المحافظ)
		19.35	15.16	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	8.000	9.12	6.85	20	1.00	المحور الثاني عشر (أسلوب التفكير الخارجي)
		18.41	14.76	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	12.000	10.55	6.83	20	1.00	المحور الثالث عشر (أسلوب التفكير الداخلي)
		17.62	15.16	20	3.00	
				40	المجموع	
0.000	9.000	50.68	54.00	20	1.00	الدرجة الكلية
		86.14	156.00	20	3.00	
		51.33		40	المجموع	

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة U بلغت 9.000 وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت $0.005 > 0.002$ مما يدل على وجود صدق تمييزي للاختبار أي الاختبار له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الفئة العليا والفئة الدنيا أي أصحاب الدرجات العليا والمنخفضة.

■ الصدق البنيوي:

قام الباحث بحساب الارتباطات بين الأبعاد والمجموع الكلي (الصدق البنيوي)

الجدول (4) الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية

البعد	عدد العينة	قيمة الارتباط
التشريعي	60	0.717
التنفيذي	60	0.766

0.793	60	الحكمي
0.713	60	الملكي
0.771	60	الهرمي
0.738	60	الأقلي
0.655	60	الفوضوي
0.711	60	العالمي "الكلي"
0.624	60	المحلي
0.762	60	التقدمي
0.651	60	المحافظ
0.805	60	الداخلي
0.613	60	الخارجي

يلاحظ من الجدول السابق أن ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية هو ارتباط مرتفع ما يدل على أن قائمة أساليب التفكير متجانسة في قياس السمة المقيسة.

4. ثبات قائمة أساليب التفكير:

- ثبات قائمة أساليب التفكير (الذي قام به الباحث في الدراسة الحالية):

للتأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث على ما يلي:

• طريقة الثبات بالإعادة:

قام الباحث بتطبيق القائمة على عينة مكونة من 60 طالباً وطالبة تم استبعادهم من التطبيق الأساسي، وأعاد الباحث تطبيق المقياس على المجموعة ذاتها بعد أسبوعين، وبعد ذلك قام بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (5)

معامل الارتباط (بيرسون) للطلبة في التطبيقين الأول والثاني

المحاور	معامل الترابط بيرسون	القرار
المحور الأول (أسلوب التفكير التشريعي)	0.80	دال عند (0.01)
المحور الثاني (أسلوب التفكير التنفيذي)	0.82	دال عند (0.01)
المحور الثالث (أسلوب التفكير الحكمي)	0.83	دال عند (0.01)
المحور الرابع (أسلوب التفكير الملكي)	0.81	دال عند (0.01)
المحور الخامس (أسلوب التفكير الهرمي)	0.79	دال عند (0.01)
المحور السادس (أسلوب التفكير الأقلّي)	0.84	دال عند (0.01)
المحور السابع (أسلوب التفكير الفوضوي)	0.80	دال عند (0.01)
المحور الثامن (أسلوب التفكير العالمي "الكلي")	0.83	دال عند (0.01)
المحور التاسع (أسلوب التفكير المحلي)	0.79	دال عند (0.01)
المحور العاشر (أسلوب التفكير التقدمي)	0.81	دال عند (0.01)
المحور الحادي عشر (أسلوب التفكير المحافظ)	0.85	دال عند (0.01)
المحور الثاني عشر (أسلوب التفكير الخارجي)	0.82	دال عند (0.01)
المحور الثالث عشر (أسلوب التفكير الداخلي)	0.84	دال عند (0.01)
الدرجة الكلية	0.83	دال عند (0.01)

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الترابط مرتفعة، ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ثبات قائمة أساليب التفكير، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام. حيث تراوحت معاملات ثبات الإعادة بين 0.79 و0.85 وهذه النتائج مقارنة لنتائج التحقق من النسخة الأصلية للقائمة، مما يدل على تقارب نتائج دراسة الباحث والدراسة الأصلية.

5. إجراءات تطبيق القائمة:

وتمثلت بالحصول على الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق القائمة، ومن ثم توزيع القائمة باليد على الطلبة في جامعة دمشق، وقد التزم الباحث بالخطوات التالية:

- توزيع أوراق الإجابة عن القائمة على الطلاب أولاً.
- الطلب منهم تعبئة البيانات الضرورية على ورقة الإجابة مثل: الجنس، العمر.
- قراءة التعليمات الخاصة بالقائمة بصوت مرتفع، وشرحها على الطلاب الموجودين ضمن القاعة، وكيفية الإجابة عليها.
- وقد جرى التطبيق في الفترة الزمنية الواقعة بين 2015/10/9 ولغاية 2016/8/26، وقد قام الباحث بتفريغ بياناتها، من أجل القيام بالتعبير والتقنين المناسبين لتلك النتائج.

6. زمن القائمة:

يتراوح زمن الإجابة على عبارات القائمة لأساليب التفكير بين 15 - 30 دقيقة.

ثالثاً- المجتمع الأصلي وعينة البحث:

- المجتمع الأصلي للبحث:

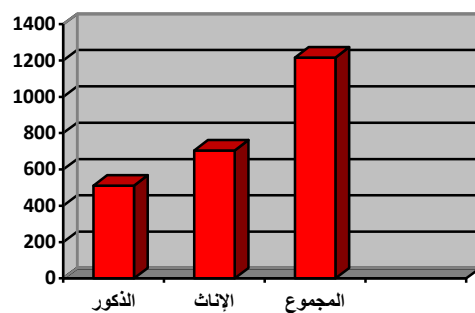
يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في جامعة دمشق، حيث يبلغ العدد الكلي للطلبة للعام الدراسي (2015-2016) 12160 طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق.

- عينة البحث:

لقد تم اختيار أفراد عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الأصلي، الذي يتكون من جميع الطلبة في جامعة دمشق في محافظة دمشق، وقد بلغت العينة (1216) طالباً وطالبة أي ما نسبته 10% من المجتمع الأصلي لعينة الطلبة.

الجدول (6) توزع العينة (الطلبة) في السنة الأولى والرابعة حسب الجنس

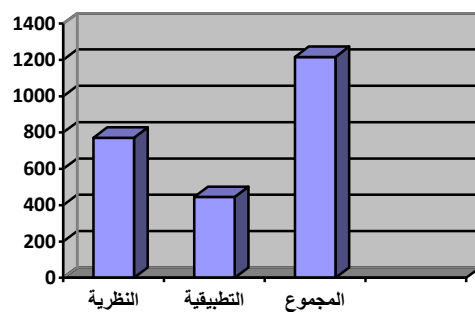
السنة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى	343	499	842
السنة الرابعة	168	206	374
المجموع	511	705	1216



الشكل (1) توزيع العينة (الطلبة) في السنة الأولى والرابعة حسب الجنس

الجدول رقم (7) توزيع العينة (الطلبة) حسب الكلية

المجموع	الكلية
771	النظرية
445	التطبيقية
1216	المجموع



الشكل (2) توزيع العينة حسب الكلية

- القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

للحصول على نتائج القائمة بعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث قام الباحث بإدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي الـ (SPSS) حيث تم استخدام مجموعة من القوانين هي:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار (مان ويتني) ذي الرتب المؤشرة لدلالة الفروق بين المتوسطات.
- ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات.

رابعاً: الدراسة النهائية الميدانية (الأساسية):
أولاً: النتائج الخاصة بالكشف عن صدق قائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة:

- الصدق العاملي:

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method وتحديد عدد العوامل Number of Factors مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Method لدرجات الطلاب في أساليب التفكير بالبرنامج الإحصائي SPSS، ومن ثم تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Lisrel8 وكانت النتائج كما يلي:

أ. التحليل العاملي الاستكشافي: أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لأساليب التفكير عن تشبعها جميعاً على خمسة عوامل وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (8) اشتراكات أساليب التفكير

الاشتراكات	الأساليب
0.687	التشريعي
0.662	التنفيذي
0.740	الحكمي
0.732	العالمي
0.653	المحلي
0.732	المتحرر
0.863	المحافظ
0.741	الهرمي
0.764	الملكي
0.657	الأقلي
0.814	الفوضوي
0.855	الداخلي
0.737	الخارجي

جدول (9) تشبعات الأساليب وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الأساليب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
التشريعي	0.796				0.514
التنفيذي			0.592		
الحكمي	0.727				
العالمي				0.672	
المحلي	0.721				
المتحرر	0.723				
المحافظ			0.870		
الهرمي	0.770				
الملكي		0.743			
الأقلي		0.626			
الفوضوي				0.758	
الداخلي					0.891
الخارجي	0.577				
الجذر الكامن	3.40	1.90	1.70	10.50	1.40
نسبة التباين	25.90	14.00	12.70	11.1	10.80
النسبة التجميعية للتباين	25.90	39.90	52.60	63.70	74.50

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي:

- تنتسب أساليب التفكير الثلاث عشرة على خمسة عوامل مجتمعة معاً (74.50%) من التباين الكلي للمصفوفة. بالإضافة إلى ذلك فإن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح. وهذه العوامل هي: العامل الأول وجذره الكامن (3.4)، وتنتسب موجباً بأساليب التفكير "المحلي، الحكمي، المتحرر (التقدمي)، الخارجي، الهرمي".

العامل الثاني وجذره الكامن (1.9)، وتنتسب موجباً بأساليب التفكير "الأقلي، الملكي".

العامل الثالث وجذره الكامن (1.7)، وتنتسب موجباً بأساليب التفكير "التنفيذي، المحافظ".

العامل الرابع وجذره الكامن (1.5)، وتنتسب موجباً بأساليب التفكير "الفوضوي، العالمي".

العامل الخامس وجذره الكامن (1.4)، وتنتسب موجباً بأساليب التفكير "الداخلي، التشريعي".

- إن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي جاءت أكثر ملائمة لنظرية ستيرنبرج في البيئة السورية، واتفقت إلى حد كبير مع نتائج كل من: (Sternberg، 1994، Zhang، 2002، Bernardo & et al، 2002، Fer، Fjel & Walhovd، 2004، 2005) حيث توصلت جميعها إلى تشعب أساليب التفكير على خمسة عوامل بالرغم من اختلاف العينات التي طبقت عليها القائمة، بالإضافة إلى اختلاف ترتيب الأساليب على العوامل ويحقق هذا مبدأ من مبادئ نظرية ستيرنبرج أن الأساليب الأفضل في مكان قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، وأن الأساليب تكتسب من خلال التطبع الاجتماعي ويعكس هذا الوضع التربوي والتنشئة الاجتماعية للطلاب في البيئة السورية.

ب. التحليل العاملي التوكيدي: استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من بنية أساليب التفكير، وذلك عن طريق اختبار نموذج العوامل الخمسة الكامنة لدى عينة البحث، وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي تم افتراض أن جميع الأساليب تنظم حول خمسة عوامل كامنة يوضحها الشكل التالي:

العوامل					
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
0.816	0.677	0.834	0.619	0.928	
↓	↓	↓	↓	↓	
الحكمي	الملكي	التنفيذي	العالمي	التشريعي	
0.672					
↓					
الخارجي					
703..	0.812	0.734	0.684	0.617	0.523
↓	↓	↓	↓	↓	↓
المتحرر	الهرمي	الأقلي	المحافظ	الفوضوي	الداخلي

الشكل (1) نموذج العوامل الخمسة لأساليب التفكير

وباستخدام مؤشرات حسن المطابقة (فقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حققت مؤشرات حسن مطابقة مقبولة إلى درجة كبيرة ويوضحها الجدول رقم (10).

جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الخمسة الكامنة لأساليب التفكير

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	0.924	صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.874	صفر إلى 1
مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	0.558	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	0.905	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة غير المعياري Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.887	صفر إلى 1
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.638	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	0.920	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة التزايدية Incremental Fit Index (IFI)	0.921	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	0.865	صفر إلى 1
جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual (RMSR)	0.047	صفر إلى 0.1
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.09	صفر إلى 0.1

يتضح من الجدول (10):

- مؤشرات المطابقة (RFI، IFI، CFI، PNFI، NNFI، NFI، AGFI، GFI) والتي تقيس إلى أي مدى تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسي، وهذه المؤشرات اقترح أنها تقع بين (صفر، 1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المقاييس إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة.

- بالنسبة للمؤشرين (RMSR)، (RMSEA) تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (0.1) فتشير مطابقة سيئة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة.
 - أي أن التحليل العاملي التوكيدي قد أكد صدق البناء لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج.
- والجدول رقم (10) يوضح تشبعات أساليب التفكير على العوامل الخمسة. ويتضح منه أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق هذا النموذج.

جدول (11) تشبعات أساليب التفكير بالعوامل الخمسة وقيمة ت والخطأ المعياري

الأساليب	العوامل	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	ت ودلالاتها	معامل الثبات
الحكمي	الأول	0.816	0.037	**22.18	0.666
المحلي		0.717	0.039	**18.42	0.514
الهرمي		0.812	0.037	**22.02	0.660
المتحرر		0.703	0.039	**17.94	0.494
الخارجي		0.672	0.039	**16.89	0.451
الملكي	الثاني	0.677	0.043	**15.83	0.458
الأقلي		0.734	0.043	**17.22	0.539
المحافظ	الثالث	0.684	0.042	**16.16	0.467
التنفيذي		0.834	0.042	**19.92	0.696
العالمي	الرابع	0.619	0.048	**13.04	0.383
الفوضوي		0.617	0.048	**13.00	0.381
التشريعي	الخامس	0.928	0.050	**18.51	0.861
الداخلي		0.523	0.046	**11.49	0.273

يتضح لنا مما سبق بـ:

- تتشبع أساليب التفكير: الحكمي، المحلي، الهرمي، المتحرر، الخارجي على العامل الأول حيث شمل هذا العامل أسلوب من كل بعد وفقاً لنظرية ستيرنبرج، فنجد أن الأسلوب الحكمي ينتمي إلى بعد الوظيفة، والمحلي ينتمي إلى بعد المستويات، والهرمي ينتمي إلى الأشكال، والمتحرر إلى النزعات أو الميول، والخارجي إلى المجالات، وبالرجوع إلى الخصائص المميزة لأصحاب كل أسلوب من هذه الأساليب نجد أن بينهم أشياء كثيرة مشتركة.
- تتشبع أساليب التفكير: الملكي، والأقلي على العامل الثاني وينتمون إلى بعد الأشكال.

- تتشعب أساليب التفكير: المحافظ، والتنفيذي على العامل الثالث، حيث ينتمي الأسلوب المحافظ إلى بعد النزعات، بينما ينتمي الأسلوب التنفيذي إلى الوظائف.
 - تتشعب أساليب التفكير: العالمي، والفوضوي على العامل الرابع، حيث ينتمي الأسلوب العالمي إلى بعد المستويات، بينما ينتمي الأسلوب الفوضوي إلى بعد الأشكال.
 - تشعب أساليب التفكير: التشريعي، والداخلي على العامل الخامس، حيث ينتمي الأسلوب التشريعي إلى بعد الوظائف، بينما ينتمي الأسلوب الداخلي إلى بعد المجالات.
- ثانياً: النتائج الخاصة بالكشف عن ثبات قائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة:
1. ثبات كل أسلوب على حدة باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتَي سبيرمان - بروان، وجتمان.

جدول (12) قيم معاملات الثبات لكل أسلوب على حدة

الأساليب	ألفا	سبيرمان	جتمان
التشريعي	0.660	0.598	0.622
التنفيذي	0.647	0.586	0.607
الحكمي	0.689	0.668	0.690
العالمي	0.605	0.618	0.652
المحلي	0.533	0.515	0.529
الهرمي	0.719	0.684	0.701
الملكي	0.503	0.486	0.507
الأقلي	0.709	0.623	0.638
الفوضوي	0.661	0.577	0.596
الداخلي	0.564	0.542	0.564
المتحرر	0.730	0.663	0.693
المحافظ	0.642	0.649	0.670
الخارجي	0.613	0.674	0.703

يتضح من الجدول أن جميع قيم ألفا وسبيرمان وجتمان تكون مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ثبات قائمة أساليب التفكير، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام.

الفصل السادس

نتائج البحث وتفسيرها

- ما الشكل التي انتهت إليه القائمة بعد التحقق من خصائصه السيكمترية بتطبيقه على عينة البحث الأساسية؟
- ما درجة شيوع أساليب التفكير لدى أفراد عينة البحث؟

الفصل السادس نتائج البحث وتفسيرها

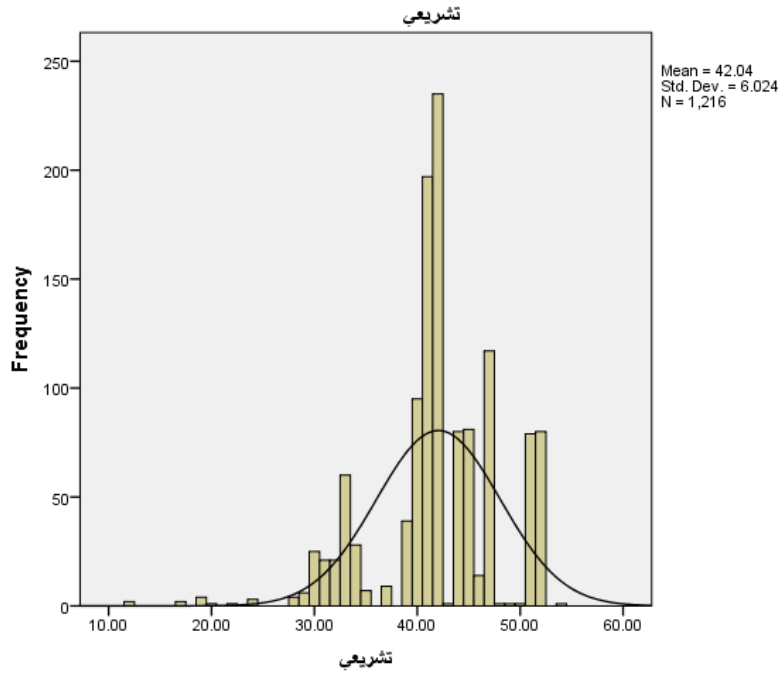
أولاً- ما الشكل التي انتهت إليه القائمة، بعد التحقق من خصائصها السيكمترية بتطبيقها على عينة البحث الأساسية؟

- النتائج الخاصة بقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الالتواء، ومعاملات التفلطح، والدرجات الثنائية لقائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة:

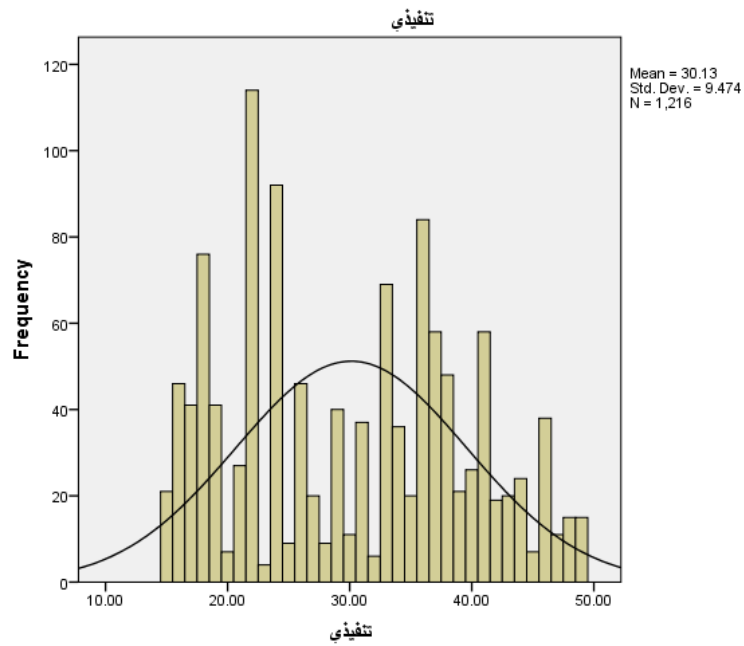
جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء ومعاملات التفلطح لكل أسلوب على حدة

الأساليب	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح	العدد
التشريعي	42.0444	.17276	42	42	6.02448	- .743	.070	1.760	.140	1216
التنفيذي	30.1258	.27169	31	22	9.47406	.125	.070	1.173-	.140	1216
الحكمي	40.9317	.17361	41	41	6.05390	- .722	.070	1.795	.140	1216
الملكي	34.1941	.20593	34	33	7.18115	.110	.070	- .325	.140	1216
الهرمي	41.7467	.22969	43	52	8.00946	- .644	.070	- .001	.140	1216
الأقلي	42.2977	.16565	43	44	5.77637	- .926	.070	1.639	.140	1216
الفوضوي	34.3240	.33696	36	22	11.75022	- .145	.070	1.344-	.140	1216
العالمي	41.4202	.21221	42	42	7.40016	- .922	.070	1.291	.140	1216
المحلي	35.8618	.29493	38	35	10.28462	- .413	.070	- .651	.140	1216
الداخلي	33.3462	.28325	35	29	9.87716	- .277	.070	- .832	.140	1216
الخارجي	39.4877	.21078	41	42	7.35014	- 1.156	.070	1.957	.140	1216
التقدمي	36.9285	.22744	37	33	7.93123	- .212	.070	- .255	.140	1216
المحافظ	26.1785	.28549	22	22	9.95555	.848	.070	- .314	.140	1216
الدرجة الكلية	478.8873	1.24172	479	461	43.30023	.124	.070	- .113	.140	1216

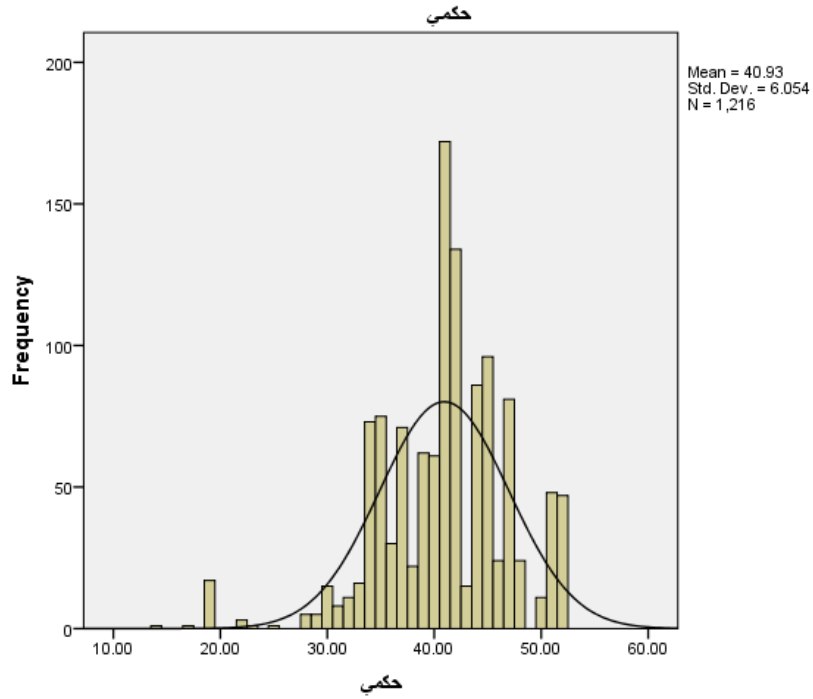
يتضح من الجدول (13) أن الدرجة الكلية لكل أسلوب تحقق التوزيع الاعتدالي، ويتمثل الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير بيانياً مع مقارنتها بالمنحني الاعتدالي، وجد الباحث أن توزيع الدرجات الخام في كل أسلوب يحقق التوزيع الاعتدالي إلى حد كبير حيث كان المتوسط الحسابي لكل أسلوب أكبر من ثلاثة أمثال الانحراف المعياري.



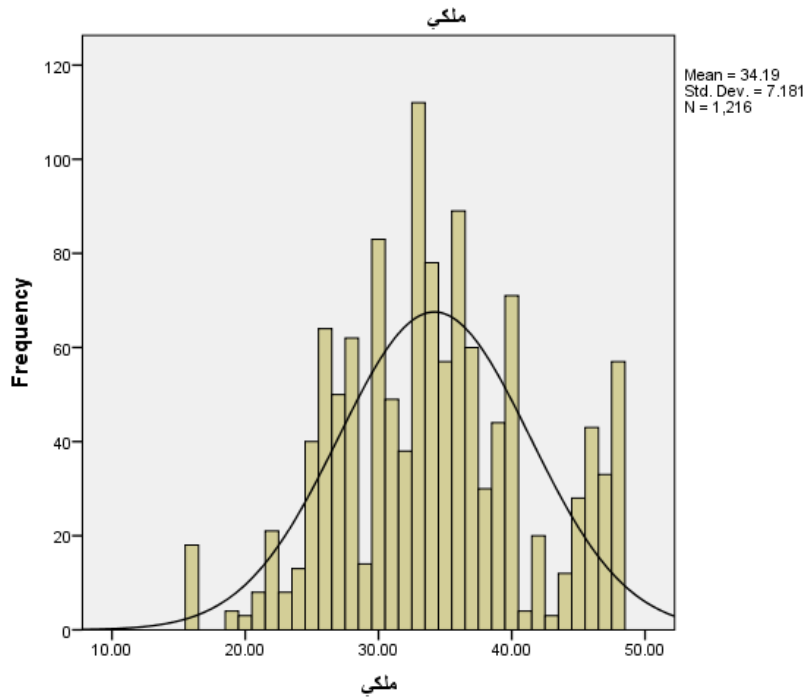
الشكل (3) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب التشريعي



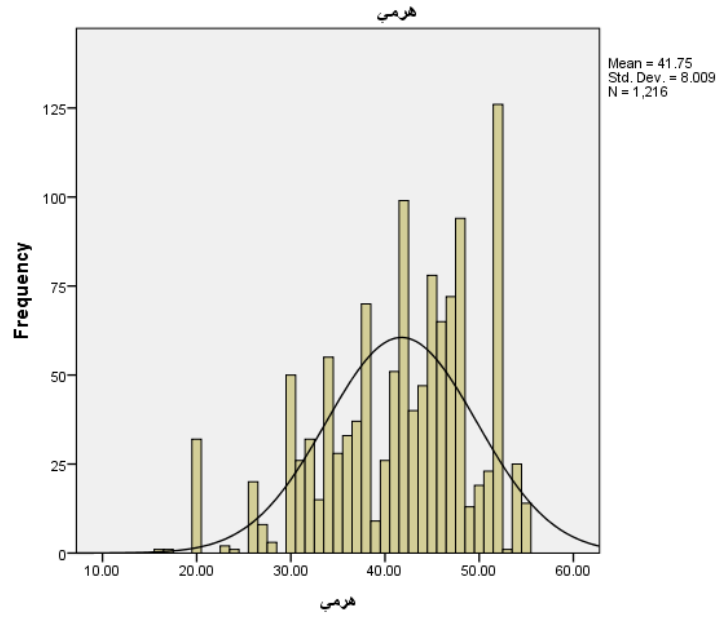
الشكل (4) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب التنفيذي



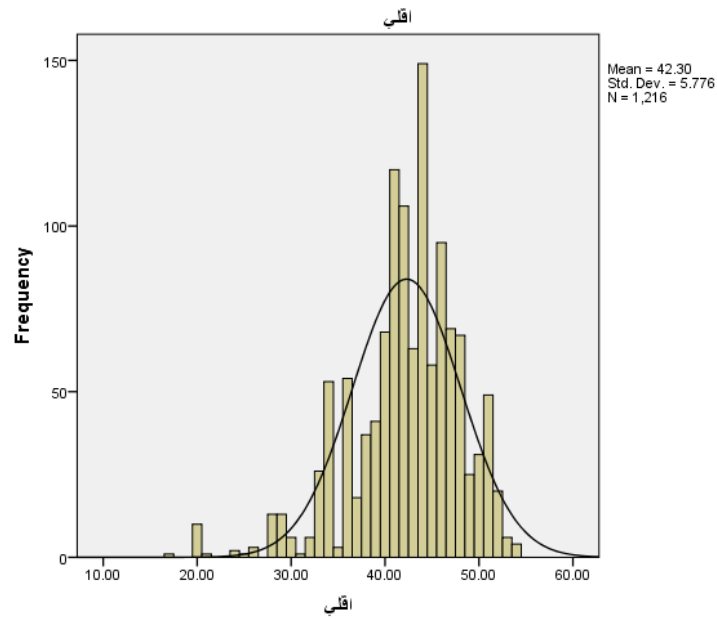
الشكل (5) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الحكمي



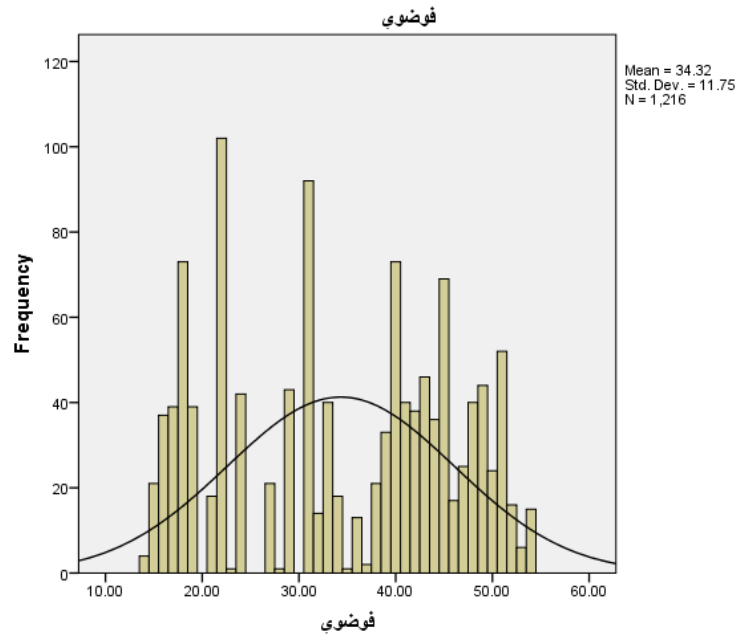
الشكل (6) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الملكي



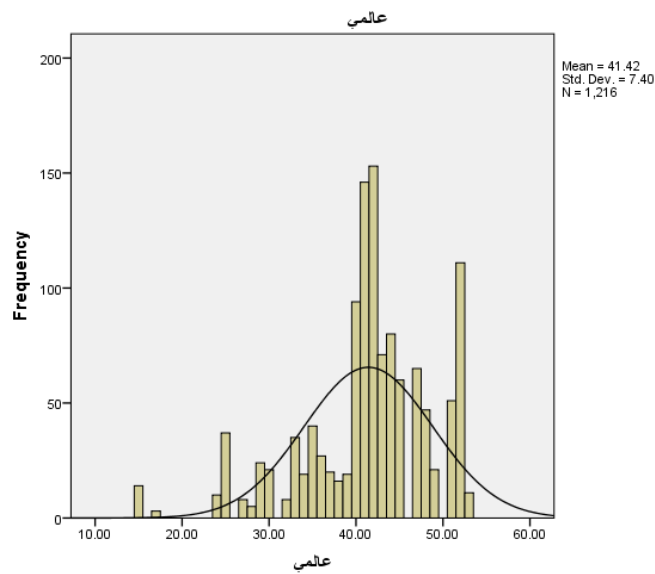
الشكل (7) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الهرمي



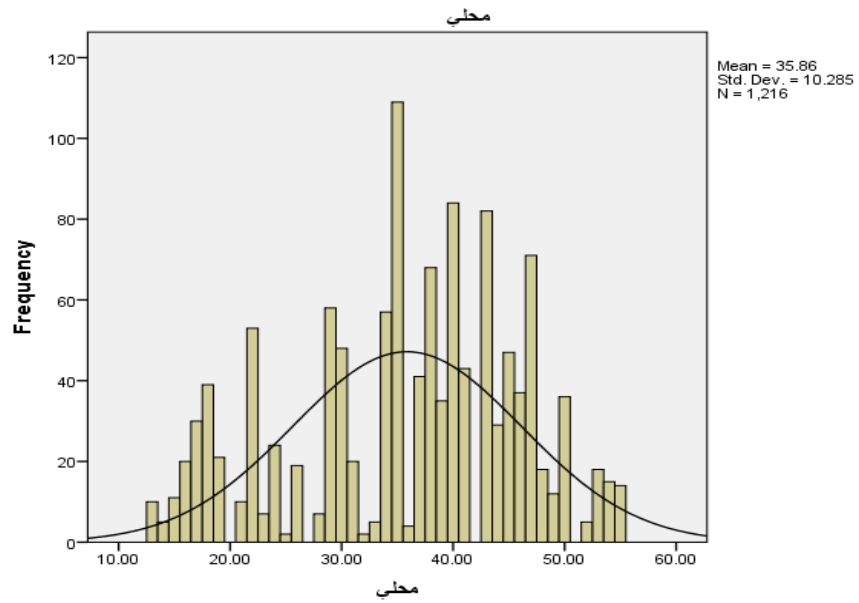
الشكل (8) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الأقل



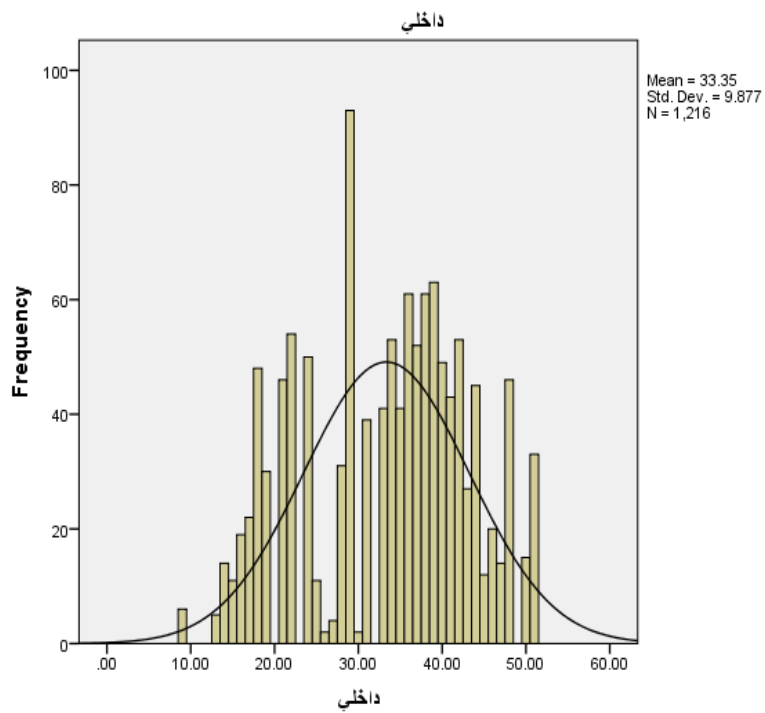
الشكل (9) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الفوضوي



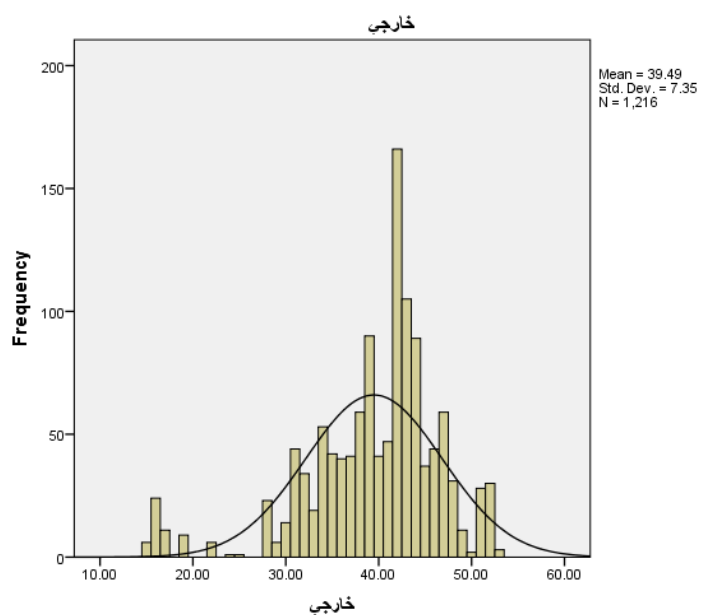
الشكل (10) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب العالمي



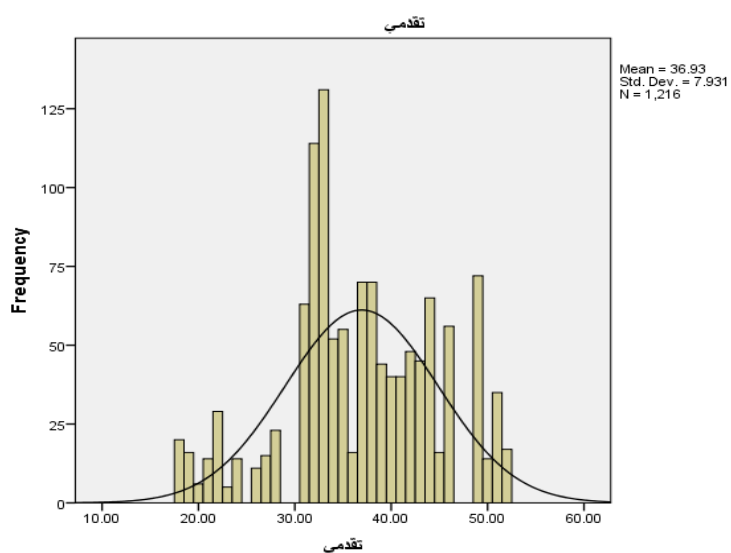
الشكل (11) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب المحلي



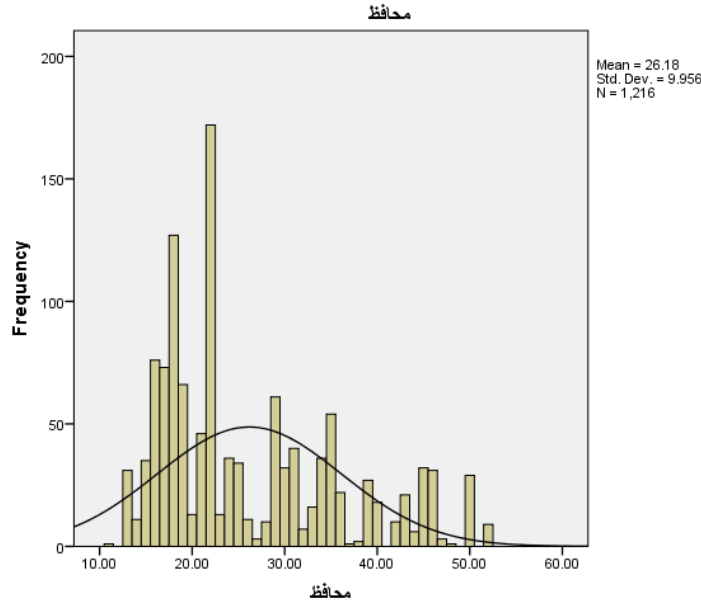
الشكل (12) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الداخلي



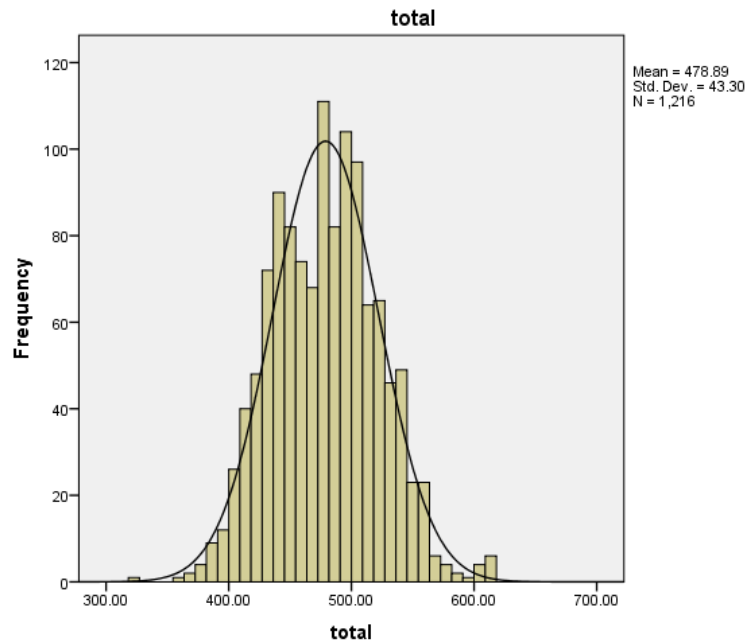
الشكل (13) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب الخارجي



الشكل (14) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب التقدمي



الشكل (15) توزيع درجات عينة البحث على الأسلوب المحافظ



الشكل (16) توزيع درجات عينة البحث على قائمة أساليب التفكير

وتعتمد الفكرة الرئيسية للدرجة التائية على تحويل التوزيع التجريبي إلى توزيعه الاعتدالي ثم تحويل درجاته إلى درجات معيارية متوسطها يساوي صفراً وانحرافها المعياري يساوي واحداً صحيحاً ثم تحويل هذه الدرجات المعيارية إلى درجات معيارية معدلة (التائية) متوسطها الحسابي (50) وانحرافها المعياري (10).

لقد دلت نتائج الدراسة الميدانية هذه إلى أن قائمة أساليب التفكير المعيرة والمقننة في البيئة السورية بأنه يمكن الوثوق بنتائجها، حيث إن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجات المعيارية والتائية كلها كانت مقاربة، وجميع درجات الالتواء وقعت ضمن الحدود الطبيعية التي يتراوح فيها التواء منحنى التوزيع بين $(1- و 1+)$ ، بينما تراوحت معاملات التفلطح بين $(3- و 3+)$ وهي تقع ضمن الحدود الطبيعية في جميع الأساليب.

فالنتيجة بصفة عامة: فقد توصلت نتائج الدراسة الميدانية الحالية لأدلة بأن قائمة أساليب التفكير ستيرنبرغ وواغنر المعير والمقنن في البيئة السورية يمكن الوثوق بنتائجها، كما توصلت بأن صدق البناء العاملي لقائمة أساليب التفكير هذه، وكذلك الاتساق الداخلي للعبارات، يجعلنا نثق أكثر في قائمة ستيرنبرغ وواغنر في قياس أساليب التفكير لما تتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة وجيدة على طلاب الجامعة.

ثانياً- ما درجة شيوع أساليب التفكير لدى أفراد عينة البحث؟

ولتحديد درجة تواجد كل أسلوب من أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، حسب المتوسط الحسابي لكل مجال، وقسم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحددت النقاط الفاصلة على التدرج، من خلال حساب المدى (الدرجة الأعلى لمقياس ليكرت - الدرجة الأدنى لمقياس ليكرت)/3، على النحو الآتي:

$$2 = \frac{1 - 7}{3} = \frac{\text{الدرجة الأعلى لمقياس ليكرت} - \text{الدرجة الأدنى لمقياس ليكرت}}{\text{عدد الفئات}}$$

وقد اعتمد على المعيار الآتي في تقدير درجة تواجد كل أسلوب:

الجدول (14) المعيار المعتمد لتقدير الإجابة

التقييم	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة	7 - 5
متوسطة	3 وأقل من 5
ضعيفة	1 وأقل من 3

ويوضح الجدول (15) درجة تواجد كل أسلوب من أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة ممثلة بالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

الجدول (15) درجة تواجد أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة ممثلة بالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري

الأساليب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التواجد	الرتبة
التشريعي	5.25	.75	كبيرة	2
التفذي	3.76	1.18	متوسطة	12
الحكمي	5.11	.75	كبيرة	5
الملكي	4.27	.89	متوسطة	10
الهرمي	5.21	1.00	كبيرة	3
الأقلي	5.28	.72	كبيرة	1
الفوضوي	4.29	1.46	متوسطة	9
العالمي	5.17	.92	كبيرة	4
المحلي	4.48	1.28	متوسطة	8
الداخلي	4.16	1.23	متوسطة	11
الخارجي	4.93	.91	متوسطة	6
التقدمي	4.61	.99	متوسطة	7
المحافظ	3.27	1.24	متوسطة	13

من قراءة الجدول (4) يتبين أن الأسلوب الأقل جاء في المرتبة الأولى، وبدرجة كبيرة، وقد حصل على أعلى متوسط حسابي، بلغ (5.28)، وحصلت الأساليب (التشريعي، الهرمي، العالمي، الحكمي) في المراتب التالية بمتوسطات حسابية، تراوحت (5.17)، و(5.25)، وقد جاءت الأساليب الباقية بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية، تراوحت (3.27)، و(4.93).

من وجهة نظر الباحث يميل الأشخاص ذوو الأسلوب الأقل في التفكير إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، وذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالباً ما تكون متناقضة، ويدركها هؤلاء الأفراد على أنها قوية وذات أهمية متساوية، مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة، لذا "فالأفراد ذوو التفكير الأقل دائماً غير متأكدين مما يفعلونه، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، إلا أنهم يتسمون بالتسامح والمرونة"

وهذه النتيجة تؤيد رأي "سترنبرغ" في أثر الثقافة على أساليب التفكير، وقدرة الأفراد على التجديد والابتكار، وكما أرجعت (دهلوي، 2005) شيوع التفكير التشريعي بين طالبات عينة دراستها إلى الثورة المعلوماتية، والانفتاح المعرفي، وكثرة قنوات الاتصال، وتنوعها، ويرجع الباحث شيوع التفكير الهرمي إلى نفس الأسباب لأن التفكير الهرمي يتضمن الإبداع والقدرة على حل المشكلات المعقدة من خلال

وضع بناء هرمي منظم يُبدأ بالأوليات، كما أنَّ من صفات الشخص الهرمي أنه يميل للواقعية وللمنطقية، وهذه الصفات تناسب هذا العصر الذي هو عصر السرعة والتكنولوجيا، فالطالب يميل إلى معرفة المعلومات بصورة واقعية وجديّة. ومن الملاحظ أنَّ هذه الصفات هي الصفات السائدة في هذا العصر الذي هو عصر التغيير؛ لذلك كان المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير المحافظ (30.82) والفوضوي (27.11) في المراتب الأخيرة لأساليب التفكير، لأنَّ الشخص ذوي التفكير المحافظ يفضل إتباع القواعد والإجراءات القائمة، ويقلل من إمكانية حدوث التغيير، كما أنَّ الشخص الفوضوي مشوش الأفكار في أثناء التعامل مع المواقف الجدّية، وهذه الصفات تتناقض مع الصفات الشخص التشريعي والهرمي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى درجة كبيرة مع نتائج دراسة (محمود، 2003) والتي أظهرت أنَّ أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى عينة دراسته هي: (الهرمي، والخارجي، والاقلي)؛ ومن حيث أنَّ الناس يفضلون أسلوباً واحداً من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة؛ فمن المستويات: كان الشيوع للأسلوب العالمي، ومن الوظائف: الأسلوب التشريعي، ومن الأشكال: الأسلوب الهرمي، ومن المجالات: الأسلوب الخارجي، ومن النزعات: الأسلوب التقدمي، واتفقت مع دراسة (وقاد، 2008م) التي أظهرت أنَّ أكثر الأساليب شيوعاً الأسلوب التشريعي.

كما تتفق مع نتيجة دراسة (نوفل وأبو عواد، 2012م) حيث أظهرت النتائج شيوع أسلوب التفكير التشريعي. ونتيجة دراسة (شليبي، 2002م) حيث أظهرت النتائج شيوع أسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي. وهكذا نجد أنَّ أساليب التفكير الشائعة متسقة من الثقافة السائدة في البيئة السورية.

. عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (16) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير بحسب متغير الجنس

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
التشريعي	ذكور	511	42.31	5.69	1.334	1214	0.182	غير دال
	إناث	705	41.84	6.25				
التنفيذي	ذكور	511	29.95	9.62	0.529	1214	0.597	غير دال
	إناث	705	30.24	9.36				
الحكومي	ذكور	511	41.34	5.91	2.017	1214	0.044	دال
	إناث	705	40.63	6.14				
الملكي	ذكور	511	33.97	7.17	0.899	1214	0.369	غير دال
	إناث	705	34.35	7.18				
الهرمي	ذكور	511	42.46	7.67	2.716	1139.143	0.007	دال
	إناث	705	41.22	8.20				
الأقلي	ذكور	511	42.32	5.72	0.119	1214	0.905	غير دال
	إناث	705	42.28	5.81				
الفوضوي	ذكور	511	33.13	11.88	3.024	1214	0.003	دال
	إناث	705	35.18	11.58				
العالمي	ذكور	511	41.54	7.26	0.481	1214	0.631	غير دال
	إناث	705	41.33	7.49				
المحلي	ذكور	511	36.11	9.95	0.721	1214	0.471	غير دال
	إناث	705	35.68	10.52				
الداخلي	ذكور	511	33.44	9.87	0.294	1214	0.768	غير دال
	إناث	705	33.27	9.88				
الخارجي	ذكور	511	39.28	8.09	0.808	975.698	0.061	غير دال
	إناث	705	39.63	6.76				
التقدمي	ذكور	511	37.02	8.28	0.378	1214	0.706	غير دال

				7.66	36.85	705	إناث	
غير دال	0.925	1214	0.094	10.20	26.14	511	ذكور	المحافظ
				9.78	26.20	705	إناث	
غير دال	0.902	1214	0.123	45.05	479.06	511	ذكور	الدرجة الكلية
				42.01	478.75	705	إناث	

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة t بلغت (0.123) في الدرجة الكلية، وهي غير دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.902 < 0.05) بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق.

. القرار: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

إن الاختلاف في درجات تفضيل أنماط التفكير عند كل من الذكور والإناث، يدل على تعدد أنماط كل منهما، إذ نلاحظ أن الإناث فضلن نمط التفكير المحلي، أما الذكور فقد فضلوا نمط التفكير الهرمي، والحكمي، ومن ثم فإن هذا الاختلاف يدل على تنوع البيئة التعليمية والتعلمية لدى الطلبة بشكل عام، واختلاف طرق وأساليب تعامل الذكور مع المعطيات والمواقف والمهام التعليمية عن الإناث. ولكن أنماط التفكير المفضلة لدى الذكور أو الإناث ليست حكرًا على أحدهما، فالاختلاف في درجات تفضيل استخدام الأنماط، وليس في امتلاك هذه الأنماط من عدمها، حيث أشار ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) في نظريته أن الفرد يفضل أكثر من نمط، ولكنه يفضل نمطاً معيناً في موقف ما أو مشكلة ما، ولكنه يفضل نمطاً آخر في موقف آخر، لا سيما أن البيئة التعليمية متنوعة متعددة، ومختلفة تبعاً لطبيعة المواد الدراسية، والأساليب التدريسية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتجدر الإشارة هنا أن أنماط التفكير تعد أنماطاً للتعلم يستخدمها الطلبة في اكتساب المعرفة والخبرة، وفي التعامل مع مواقف التعلم.

وكما يُمكن تفسير ذلك بتفضيل أفراد عينة البحث سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً لنفس أساليب التفكير كالأسلوب العالمي والأسلوب التشريعي والأسلوب الهرمي الذي يتضمن البحث عن التعقيد ورؤية المشكلات من زوايا متعددة، ولن يتم ذلك لو لم يتأمل ويستعمل المنطق ويأخذ بوجهات النظر المختلفة في الاعتبار لحل المشكلات، بناءً على العقل والمنطق. فضلاً عن اشتراك الذكور والإناث في المعرفة السابقة، والبناء المعرفي لكل منهما، وخضوعهم لنفس العملية التعليمية في جامعة دمشق

التي تلعب دوراً أساسياً في توجيه أسلوب الفرد في التفكير، خاصة بعد قضائه فترة دراسية يتعامل فيها الفرد مع برامج تعليمية ذات طبيعة مؤثرة. بينما وجد هناك فروقاً فقط في أسلوب التفكير (الحكمي، والهرمي) لصالح الذكور لأن غالبية الطلبة الذكور في جامعة دمشق يسيطر عليهم هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء. وقد ذكرت سامية عثمان (2005) أنه أسلوب من يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، ويميل الفرد إلى ألا يدع شيئاً يقف في طريقه لحل المشكلة؛ حيث يفضل الأفراد ذوو الأسلوب الملكي المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شيء واحد فقط في المرة الواحدة، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً، وهم غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون، وحاسمون ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل. لذلك يواجه الطالب ذو الأسلوب الملكي مشكلة في دراسته الجامعية، لأنه عادة يريد فعل شيء آخر خلافاً لما يفعله فعلاً.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد السنة الأولى في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد السنة الأولى في مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (17) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد السنة الأولى في قائمة اختبار أساليب التفكير بحسب متغير الجنس

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
التشريعي	ذكور	343	42.2886	5.53311	0.619	840	0.536	غير دال
	إناث	499	42.0261	6.37652				
التنفيذي	ذكور	343	30.0758	9.10466	1.165	840	0.244	غير دال
	إناث	499	30.8156	9.01505				
الحكمي	ذكور	343	40.6356	5.89465	0.716	840	0.474	غير دال
	إناث	499	40.3447	5.71455				
الملكي	ذكور	343	34.4402	7.00262	0.839	840	0.401	غير دال
	إناث	499	34.8517	6.97831				
الهرمي	ذكور	343	41.4286	8.28724	1.796	840	0.073	غير دال
	إناث	499	40.3788	8.36581				
الأقلي	ذكور	343	41.7843	5.85997	2.286	840	0.023	دال

				5.22988	42.6653	499	إناث	
دال	0.001	840	3.235	11.88942	33.8863	343	ذكور	الفوضوي
				11.14550	36.4850	499	إناث	
غير دال	0.865	840	0.171	7.90638	40.8542	343	ذكور	العالمي
				7.92550	40.7595	499	إناث	
غير دال	0.662	840	0.437	10.48179	35.4082	343	ذكور	المحلي
				11.27258	35.0721	499	إناث	
غير دال	0.716	840	0.363	10.13874	33.4752	343	ذكور	الداخلي
				10.42216	33.2124	499	إناث	
غير دال	0.160	840	1.407	7.51045	39.7784	343	ذكور	الخارجي
				6.65309	39.0862	499	إناث	
غير دال	0.844	840	0.179	8.03745	37.0408	343	ذكور	التقدمي
				7.76871	36.9319	499	إناث	
غير دال	0.684	840	0.407	10.37084	25.9650	343	ذكور	المحافظ
				10.20096	26.2585	499	إناث	
غير دال	0.548	840	0.600	44.48279	477.0612	343	ذكور	الدرجة الكلية
				42.61290	478.8878	499	إناث	

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة ت بلغت (0.600) في الدرجة الكلية، وهي غير دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.548 < 0.05) بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق.

. القرار: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة السنة الأولى في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد السنة الرابعة في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد السنة الرابعة في مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (18) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد السنة الرابعة في قائمة اختبار أساليب التفكير بحسب متغير الجنس

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
التشريعي	ذكور	168	42.36	6.02	1.533	372	0.126	غير دال
	إناث	206	41.41	5.92				
التنفيذي	ذكور	168	29.71	10.63	0.783	372	0.434	غير دال
	إناث	206	28.87	10.05				
الحكمي	ذكور	168	42.78	5.69	2.157	372	0.032	دال
	إناث	206	41.33	7.03				
الملكي	ذكور	168	33.02	7.46	142.-	372	0.887	غير دال
	إناث	206	33.14	7.53				
الهرمي	ذكور	168	44.59	5.69	1.902	372	0.062	غير دال
	إناث	206	43.26	7.44				
الأقلي	ذكور	168	43.41	5.29	3.172	372	0.002	دال
	إناث	206	41.34	6.96				
الفوضوي	ذكور	168	31.58	11.74	0.371	372	0.711	دال
	إناث	206	32.04	12.09				
العالمي	ذكور	168	42.94	5.51	0.356	372	0.722	غير دال
	إناث	206	42.72	6.14				
المحلي	ذكور	168	37.54	8.62	0.447	372	0.655	غير دال
	إناث	206	37.15	8.27				
الداخلي	ذكور	168	33.38	9.35	0.050	372	0.960	غير دال
	إناث	206	33.42	8.45				
الخارجي	ذكور	168	38.26	9.11	3.272	372	0.001	دال
	إناث	206	40.97	6.85				
التقدمي	ذكور	168	37.00	8.80	0.400	372	0.689	غير دال
	إناث	206	36.66	7.42				
المحافظ	ذكور	168	26.51	9.86	0.473	372	0.636	غير دال
	إناث	206	26.06	8.69				
الدرجة الكلية	ذكور	168	483.16	46.07	1.052	372	0.294	غير دال
	إناث	206	478.44	40.62				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة t بلغت (1.052) في الدرجة الكلية، وهي غير دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.294 < 0.05) بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق.

. القرار: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد طلبة السنة الرابعة في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة)، وذلك باستخدام اختبار t ستودنت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (19) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة أساليب التفكير بحسب متغير السنة الدراسية

البعد	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
التشريعي	أولى	842	42.1330	6.04512	0.769	1214	0.442	غير دال
	رابعة	374	41.8449	5.98098				
التنفيذي	أولى	842	30.5143	9.05357	2.043	638.630	0.041	دال
	رابعة	374	29.2513	10.31779				
الحكمي	أولى	842	40.4632	5.78688	4.076	1214	0.000	دال
	رابعة	374	41.9866	6.50117				
الملكي	أولى	842	34.6841	6.98699	3.492	672.267	0.001	دال
	رابعة	374	33.0909	7.49314				
الهرمي	أولى	842	40.8064	8.34493	6.764	873.811	0.000	دال
	رابعة	374	43.8636	6.74269				
الأقلي	أولى	842	42.3064	5.50893	0.075	633.116	0.940	غير دال
	رابعة	374	42.2781	6.34510				
الفوضوي	أولى	842	35.4264	11.51848	4.956	1214	0.000	دال
	رابعة	374	31.8422	11.90283				
العالمي	أولى	842	40.7981	7.91315	4.961	946.318	0.000	دال
	رابعة	374	42.8209	5.86145				

المحلي	اولى	842	35.2090	10.95224	3.683	914.690	0.000	دال
	رابعة	374	37.3316	8.42390				
الداخلي	اولى	842	33.3195	10.30239	0.150	823.946	0.881	غير دال
	رابعة	374	33.4064	8.85817				
الخارجي	اولى	842	39.3682	7.01890	0.807	635.339	0.420	غير دال
	رابعة	374	39.7567	8.04959				
التقدمي	اولى	842	36.9762	7.87473	0.315	1214	0.753	غير دال
	رابعة	374	36.8209	8.06658				
المحافظ	اولى	842	26.1390	10.26537	0.216	789.517	0.829	غير دال
	رابعة	374	26.2674	9.23266				
الدرجة الكلية	اولى	842	478.1437	43.36743	0.899	1214	0.369	غير دال
	رابعة	374	480.5615	43.15954				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة ت في الدرجة الكلية بلغت (0.899) وهي غير دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.369 < 0.05) بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق.

. القرار: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).

كما يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التفريقي، والملكي، والفوضوي) لصالح طلبة السنة الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (الحكمي، والعالمي، والمحلي) لصالح طلبة السنة الرابعة.

وهذا يؤكد الثبات النسبي لأساليب التفكير فلم تغير طريقة التدريس في الجامعة أساليب التفكير الطلبة، وقد يكون السبب هو: تشابه طريقة التدريس وأساليب التقويم في الجامعة في جميع السنوات الدراسية، لذلك لم يظهر تأثير المستوى الدراسي إلا في أسلوب التفكير الملكي لصالح طلبة السنة الرابعة لأنه مع تقدم الطالب في السنوات الدراسية أصبح الطالب يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، ويميل الفرد إلى ألا يدع شيئاً يقف في طريقه لحل المشكلة؛ حيث يفضل الأفراد ذوو الأسلوب الملكي المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شيء واحد فقط في المرة الواحدة، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً، وهم غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون، وحاسمون ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل. لذلك يواجه الطالب ذو الأسلوب الملكي مشكلة في المدرسة، لأنه عادة يريد فعل شيء آخر خلافاً لما يفعله فعلاً.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة (وقاد، 2008م) التي أكدت عدم وجود فروق بين السنوات الدراسية في أساليب التفكير، ويختلف مع دراسة (نوفل وأبو عواد، 2012م) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في أساليب التفكير.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير تبعاً لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (20) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير لمتغير الكلية (التطبيقية، النظرية).

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
التشريعي	التطبيقية	445	42.3955	5.66529	1.545	1214	0.123	غير دال
	النظرية	771	41.8418	6.21693				
التنفيذي	التطبيقية	445	21.1416	5.14958	39.601	1164.110	0.000	دال
	النظرية	771	35.3113	7.26415				
الحكمي	التطبيقية	445	41.6539	7.04182	2.953	743.023	0.003	دال
	النظرية	771	40.5149	5.36300				
الملكي	التطبيقية	445	29.8090	5.10449	19.811	1148.841	0.000	دال
	النظرية	771	36.7250	6.98716				
الهرمي	التطبيقية	445	45.1730	6.87627	12.453	1037.682	0.000	دال
	النظرية	771	39.7691	7.95367				
الأقلي	التطبيقية	445	42.3596	6.71533	0.284	1214	0.777	غير دال
	النظرية	771	42.2620	5.16168				
الفوضوي	التطبيقية	445	21.6742	6.06529	51.764	1049.355	0.000	دال
	النظرية	771	41.6252	7.12693				
العالمي	التطبيقية	445	43.2854	5.34755	7.574	1195.267	0.000	دال
	النظرية	771	40.3437	8.17010				
المحلي	التطبيقية	445	26.5573	8.97316	30.282	711.557	0.000	دال
	النظرية	771	41.2322	6.44693				
الداخلي	التطبيقية	445	25.4764	8.57912	25.507	821.764	0.000	دال

				7.41939	37.8885	771	النظرية	
دال	0.000	672.717	9.756	8.74737	36.6157	445	التطبيقية	الخارجي
				5.79719	41.1453	771	النظرية	
غير دال	0.147	1214	1.451	7.58098	36.4944	445	التطبيقية	التقدمي
				8.12078	37.1790	771	النظرية	
دال	0.000	662.919	32.282	8.70709	35.5955	445	التطبيقية	المحافظ
				5.64320	20.7432	771	النظرية	
دال	0.000	1015.103	22.941	33.82777	448.2315	445	التطبيقية	الدرجة الكلية
				37.97401	496.5811	771	النظرية	

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة ت في الدرجة الكلية بلغت (22.941) وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000 > 0.05) بالتالي نرفض الفرضية الصفرية أي يوجد فروق لصالح طلبة الكليات النظرية.

. القرار: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية (النظرية، التطبيقية) لصالح طلبة الكليات النظرية.

وقد تميز طلبة الكليات النظرية بأنماط التفكير (التنفيذي، والفوضوي، والمحلي، والداخلي، والخارجي)، التي تتطلب القدرة على المقارنة والنقد، والتقييم، وحل المشكلات بصورة شمولية، وتجاهل القضايا والعقبات، التي لا تتعلق بالأمور المطروحة للتفكير، وكسر الروتين، والاهتمام بالقضايا والمفاهيم المجردة، والاهتمام بالعموميات أكثر من التفاصيل، واستخدام الذكاء في التعامل مع الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أنماط التفكير التي تميز بها طلبة الكليات التطبيقية (الحكمي، والهرمي، والعالمي، والمحافظ)، تميزت بالتفكير التحليلي، وتجزئة وتحليل المهمات، وجمع معلومات محددة حول المشكلة، وتخطيط الأمور وحل المشكلات بطرائق إبداعية، والتركيز الداخلي والعمل الاستقلالي في إنجاز المهمات، والاهتمام بالتفاصيل أكثر من الصورة الكلية، والالتزام بالقوانين، والسير بخطوات محددة، والاهتمام بالمشكلات التحليلية، واستخدام الذكاء في المهمات وليس في التعامل مع الآخرين. ولعل هذه الصفات تتسجم مع طبيعة المهمات التعليمية والتعلمية للطلبة في التخصصات العلمية، كالرياضيات والفيزياء، والهندسة، والحاسوب، حيث تتطلب التخصصات العلمية استخدام أنماط تفكير تمكنهم من التغلب على العقبات وحل المشكلات، وإيجاد البراهين العلمية، وحل المسائل.

ملخص النتائج:

- باعتماد الدراسة الميدانية تبين أن القائمة صالحة للاستخدام على طلبة الجامعة في البيئة السورية.

عرض نتائج فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير لدى طلبة السنة الرابعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- **الفرضية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).
- **الفرضية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية (النظرية، التطبيقية) لصالح طلبة الكليات النظرية.

مقترحات البحث:

- ◊ تتابع طرائق التدريس وأساليب التقويم للتوافق مع أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة.
 - ◊ الاهتمام بقياس أساليب تفكير الطلبة، والتي قد تساعد نتائجها على التوجيه التربوي والمهني؛ مما يؤدي إلى اختيار التخصص والمهنة المناسبة.
 - ◊ وضع برامج تربوية وعقد ورشات عمل وندوات تعزز من أساليب التفكير لدى الطلبة.
 - ◊ الاهتمام بمهارات اكتساب الطلبة أساليب التفكير التي تساعد على مواجهة متطلبات الحياة المطلوبة للإبداع والابتكار.
 - ◊ إدراج مادة تهتم بتدريس الطلبة أساليب التفكير، لزيادة وعيهم بها.
 - ◊ الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية؛ لأهميتها في الحياة الجامعية خاصة والحياة عامة.
 - ◊ تعميم الاستفادة من نتائج البحث في أساليب التفكير في الإرشاد الأسري، وترشيد الوالدين، لما ثبت من نتائج أبحاث "سترنبرج" عن أثر المعاملة الوالدية في نمو أساليب تفكير الأبناء.
- . أبحاث مقترحة:**

- علاقة أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، وفقاً لعدد من المتغيرات.
- العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، والنجاح في المهن المختلفة، والتعرف على مدى قدرة قائمة أساليب التفكير على التنبؤ بالنجاح في التخصصات والمهن المختلفة.
- العلاقة بين أساليب التفكير وصعوبات التعلم.
- استقصاء القيمة التنبؤية لمقياس أساليب التفكير مع متغيرات مثل: (الاستعداد الدراسي، بطارية أرورا لاكتشاف الموهوبين).
- العلاقة بين أساليب التفكير والإبداع.
- إجراء بحوث ودراسات هدفها رصد المعوقات المختلفة أمام تطبيق الخطط والإجراءات المنهجية للتدريب على مهارات التفكير تمهيداً للحد من هذه المعوقات.
- التوجه نحو دراسة أساليب التفكير مع متغيرات جديدة مثل الذكاء المتعدد، والذكاء الانفعالي على عينات مختلفة.
- إجراء بحوث في نظرية الذكاء الناجح، والتي هي امتداد لنظرية التحكم العقلي الذاتي.

ملخص البحث باللغة العربية

لقد هدف هذا البحث إلى تقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر على طلبة من جامعة دمشق. وقد تكونت العينة من (452) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق حيث طُبِّقَت عليهم القائمة.

- وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي ومعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.
- وبحساب معاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجات التائية، أظهرت النتائج ما يلي:

1- تتشبع قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر على خمس عوامل، جذورها الكامنة جميعها أكبر من الواحد الصحيح.

2- تتوفر لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر درجة مقبولة من الصدق في البيئة السورية باستخدام الصدق العاملي.

3- تتوفر لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر درجة مقبولة من الثبات في البيئة السورية باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

4- تتوفر معايير مناسبة وملائمة من: / انحرافات معيارية، متوسطات حسابية، درجات تائية، ومدى التطابق للبيانات مع المنحنى التوزيعي الاعتدالي / لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر. كما أسفرت الدراسة الميدانية عن النتائج الآتية وهي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير لدى طلبة السنة الرابعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة اختبار أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في قائمة أساليب التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية (النظرية، التطبيقية) لصالح طلبة الكليات النظرية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- بدر، فايقة. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 17(54)، ص 200-229.
- بدوي، سعيد السيد. (2005). ارتقاء أساليب التفكير لدى المراهقين في الفترة العمرية من 15-18 عاماً. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، كلية الآداب، الحولية الأولى، الرسالة الخامسة، القاهرة.
- جودي، محمد إبراهيم. عبد الجليل، رجا. (2003). دراسة لأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقدرة على الإدراك البصري المكاني في الجغرافيا لدى طلاب التعليم الابتدائي بكلية التربية. مجلة كلية التربية، القاهرة، عدد أكتوبر، ص 203-264.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995). التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجية. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الحربي، ناصر عبد الله. (2002). علاقة الجمود الفكري "الدجمائية" بأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الحربي، نوار محمد. (1997). علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) بأنماط التعلم والتفكير ومتغيرات أخرى لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الحكمي، علي بن صديق وآخرون. (1424). أعداد اختبارات تحصيلية مقننة في المواد الدراسية للصف السادس الابتدائي للبنين والبنات (التقرير النهائي). الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- الحموري، هند. الكحلوت، أحمد. (2006). البنية الكامنة لاستبانة هني ومفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، كلية التربية، 7(4)، ص 129-156.
- خضر، عادل سعد (2004). البناء العاملي للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق: اختبار صدق نظرية سترنبرج الثلاثية للقدرات العقلية. دراسات تربوية واجتماعية، 10(4)، ص 279-368.

- دهلوي، مرفت فيصل. (2005). أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الدوسري، فاطمة علي. (2002). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم (السطحي والعميق) وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني (الادبي والعلمي) بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- السبيعي، علي بن محسن. (2001). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- ستربرج، روبرت. (1995). حلقة التفكير في جيمس كييف، هيربرت ويلبرج "التدريس من أجل تنمية التفكير". ترجمة عبد العزيز البابطين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- سرور، سعيد عبد الغني. (2004). أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "نيد هيرمان" وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 19(3)، ص 279-343.
- شلبي، أمينة إبراهيم. (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة". المجلة المصرية للدراسات النفسية، 1(2)، ص 79-106.
- الصراف، قاسم علي. (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- طاحون، حسين حسن. (2000). الموقف الراهن من الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير. بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي، القاهرة.
- الطويل، حكيمة فتحي. (1997). البناء العاملي لأساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- الطيب، عصام علي. (2006). أساليب التفكير "نظريات ودراسات وبحوث معاصرة". عالم الكتب، القاهرة.
- عبد الحميد، شاكراً. (1995). أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الإنجاز. مجلة كلية التربية، 55(40)، ص 105-130.
- عبد الحميد، شاكراً. (1998). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير "دراسة عبر ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان". دراسات نفسية، 18(43)، ص 53-104.
- عبد المعطي، محمد. (2006). أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات تربوية اجتماعية، 13(2)، ص 53-104.

- العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف. الجراح، عبد الناصر ذياب. بشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عثمان، سامية أحمد. (2005). التفاعل بين المستوى والأسلوب المعرفي وأنماط الشخصية وعلاقته بكفاءة الأداء المهني لدى عينتين مهنتين مختلفتين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عجوة، عبد العال حامد. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية ببنها. 9(33)، ص 363-419.
- عجوة، عبد العال. أبو سريع، رضا عبد الله. (1999). قائمة أساليب التفكير. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- العطار، محمد (2001). أثر تفاعل السعة العقلية وأسلوب التعلم والجنس على حل مشكلات الكيمياء العضوية ذات متطلبات عقلية مختلفة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة كلية التربية ببنها. 12(47)، ص 11-41.
- عمار، محمد علي. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة "دراسة مقارنة". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- قاسم، نادر. (1989). العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- اللهبي، ناصر. (2000). أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة "دراسة نفسية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- محمود، عبد المنعم أحمد. (2003). أساليب التفكير لسترنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2(27)، ص 9-86.
- منشار، كريم. (2004). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، 4(28)، ص 171-209.
- موسى، رشاد علي. الكبير، أحمد. (2000). الفروق بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديمياً من الجنسين لطلبة الجامعة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (90)، ص 299-341.

- ميره، الدسوقي. (2004). دراسة فارقة لعزو النجاح والفشل وأساليب التفكير واستراتيجيات التعلم بين الناجحين والمتعثرين من طلاب كلية الهندسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- كرم، إبراهيم. (1996). مهارات التفكير. مجلة التربية، العدد (16)، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت.
- أبو رياش، حسين محمد. (2007). التعلم المعرفي. ط1، دار المسيرة للطباعة، عمان، الأردن.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير "استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة". دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995). دراسات في أساليب التفكير. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- سولسو، روبرت. (1996). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبورة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، دار الفكر، الكويت.
- الطيب، عصام علي. (2006). أساليب التفكير "نظريات ودراسات وبحوث معاصرة". عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر.
- فخرو، ثائر حسين عبد الناصر. (2002). دليل مهارات التفكير. دار جبهة للنشر، عمان، الأردن.
- الدريد، عبد المنعم أحمد. (2006). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. عالم الكتب للنشر والتوزيع، الجزء الأول، القاهرة، مصر.
- بيتروفسكي. أ. ف.، ياروشفسكي، م. ج. (1996). معجم علم النفس المعاصر. محرر الطبعة العربية: سعد الفيشاوي، ترجمة حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة، مصر.
- وقاد، إلهام. (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- رمضان، محمد رمضان. (2001). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، يناير، ص ص 11-40.
- منصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية". مجلة جامعة دمشق، 23(1)، ص ص 417-455.

- نوفل، محمد، أبو عواد، فريال. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 26(5)، ص ص 127 - 1257.
- أبو هاشم، السيد. (2007). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- إسماعيل، وداد عبد السميع. (2008). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد: الثاني، العدد: الأول.
- أبو المعاطي، يوسف جلال. (2005). أساليب التفكير المميزة لأنماط المختلفة للشخصية دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس عشر، 446 - العدد 49، ص 375.
- السكري، عماد الدين محمد. (2008). عوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- مخائيل، امطانيوس. (2006-2005). القياس النفسي الجزء الأول، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

- Albaili, M. (2006). "Differences in Thinking Styles among Low- Average, and High- Achieving students, from United Arab Emirates". Proceedings of the 2006 Joint Annual Conference of the Australian psychological Society and New Zealand Psychological Society, Auckland, New Zealand, 26-30 September, 2006.
- Anastasi, Anne. (1982). Psychological Testing (Fifth Edition). Macmillan publishing Co. Inc. New York.
- Cilliers, C. & Sternberg (2001). "Thinking styles implications Optimising Learning and Teaching in University Education". South African Journal of Higher Education, Vol. 15, (1): PP. 101-126.
- Grigorenko, E. Elena L.; Sternberg, & Robert, J. (2000). "Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance". Educational Psychology. Fourteenth edition, United States of America. PP. 101-116.
- Grigorenko, E. Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., & Sternberg, R. (2004). Academic and Practical Intelligence: A case Study of the Yup'ik in Alaska". Journal of Learning and Individual Differences. vol 14: PP. 183-207.
- Kolb, A & Kolb, D.(2005).The Kolb Learning Style Inventory- Version 3.1, Available at: www.hayresourcesdirect.haygroup.com.
- Lee, C & Tsai, F. (2004). "Internet Project-based Learning Environment: The Effects of Thinking Styles on Learning Transfer", Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 20, and No.1: PP. 31-39.
- Sternberg, R (2006(a)). "The Nature of Creativity". Creativity Research Journal, Vol.18, No1: PP. 87-98.
- Sternberg, R (2006(b)). "Creative Leadership: it's Decision". Educational Leadership, vol.36, No 2: PP. 22- 24.
- Sternberg, R (2006(c)). "Recognizing Neglected Strengths". Educational Leadership, Vol. 64, No. 1: PP. 30-35.
- Sternberg, R., Grigorenko, E. L. (2004). "Successful Intelligence in the Classroom. Theory into Practice, Vol. 43, No.4: PP. 274-280.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997). "Are Cognitive Styles, Still in Style?" American Psychologist. Vol: 52. (7) PP. 700-712.
- Sternberg, R. (2005(a)). Creativity or Creativities?, "International Journal of Human-Computer Studies, Vol. 63 , No.4/5 : PP. 370-382.
- Sternberg, R. (2005(b)). WICS: "A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized," Educational Psychology Review. Vol. 17, No. 3: PP. 191-262.

- Sternberg, R. , Grigorenko, E. L. (2001). A Capsule History of Theory and Research on Styles. In Sternberg, R.J. and Zhang, Li. F.(EDS), Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. Mahwah, NJ,: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R.(1997). Thinking Styles, New York: Cambridge University press.
- Sternberg, R., Zhang, Z. (2005). "Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction". Theory Into Practice, Vol. 44, No. 3: PP. 34-39.
- Tucker, R. (1999). "An Examination of Accounting Students` Thinking Styles, DISS.ABST. INT. PHD., University –of- Idaho.
- Verma, S. (2002). "A Study of Thinking Styles of Tertiary Students." Psycho-Lingua, Vol 31, No. 1: PP. 15-19.
- Zhang, L (2003(a)). " Are Parents and Children Thinking Styles Related? " Psychological Reports, Vol. 93, No. 2: PP. 617-630.
- Zhang, L (2003(b)). "Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions." The Journal of Psychology, Vol. 137, No.6: PP. 517-544.
- Zhang, L (2004(a)). "Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers". Journal of Psychology, Vol. 138, No.3: PP. 233-252.
- Zhang, L (2004(b)). "Field-Dependence/ Independence: Cognitive Style or Perceptual Ability - Validating Against Thinking Styles and Academic Achievement". Personality & Individual Differences, Vol. 37, No. 6: PP. 1295-1311.
- Zhang, L (2005). "Validating the Theory of Mental Self- Government in a Non-academic Setting". Personality & Individual Differences, Vol. 38, No. 8: PP. 1915-1925.
- Zhang, L. (1999). "Further Cross-Cultural Validation of the Theory of Mental Self- Government". The Journal of Psychology, Vol. 133, No.2: PP. 165- 182.
- Zhang, L. (2002(a)). " Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance". Educational Psychology, Vol. 22, No. 3: PP. 331-348.
- Zhang, L. (2002(b)). "Thinking Styles and Mode of Thinking: Implication for Education and Research, Journal of Psychology, Vol 139, No. 3: PP. 245-261.
- Zhang, L. ; Sachs, J.(1997). Assessing Thinking Styles in The Theory of Mental Self-government. A Hong Kong Validty Study. Psychological Reports, vol.81: PP. 915-928.

- Zhang, L., Sternberg R.(1998). Thinking Styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research journal*, Vol. 13: PP. 41-62.
- Zhang, L.; Sternberg, j. (2005). A Three - Fold Model of Intellectual Styles". *Educational Psychology Review*, Vol 17, No.1: PP. 91-110.
- Zhang, L.; Sternberg, j. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. *Personality and Individual- Differences*, vol.40, No. 6: PP.1177- 1187.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: "An Overview of Theories, Models, and Measures". *Educational Psychology*, Vol. 24, (4): PP. 419- 444.
- Bernardo, A.; Zhang, Li-Fang; & Calling, C. (2002). "Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students". *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 163, (2): PP. 149-163.
- Cano,G. & Hewitt, E. (2000). "Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-relationship and Influence on Academic Achievement". *Educational Psychology*, Vol 20 (4): PP. 413-430.
- Balkis, M. Isiker, G. (2005). "The Relationship between Thinking Styles and Personality Types". *Social Behavior & Personality: An International Journal*, Vol. 33, (3): PP. 203-294.
- Park, K. Park, H. & Choe, H. (2005). The Relationship between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*, Vol.16, (2- 3): PP. 87-97.
- Gridley, M & Mark, C. (2006). "Preferred Thinking Styles of Professional Fine Artists". *Creativity Research Jounal*, Vol.18, No. 2: PP. 247- 248.
- Judi, Inweregbu, (2006). An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeria, *Education-tests-and-Measurments*, DISS. ABST. INT. vol.67- 05A. P. 1707.
- Murphy, A. (2006). A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields. University of South Africa. Retrieved March 2010 from: <http://www.unisa.ac.za/>
-

ملاحق البحث

الملحق (1)

قائمة أسماء المحكمين

المحكم	المرتبة العلمية	الجامعة
أ.د. إيمان عز	الأستاذ في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي	دمشق
د. ريم كحيلة	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي	تشرين
د. فؤاد صبيبة	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي	تشرين
د. عزيزة رحمة	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي	دمشق
د. غسان منصور	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	دمشق
د. منذر بوبو	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم	تشرين
د. ميساء حمدان	المدرس في قسم المناهج	تشرين
د. هيفاء البقاعي	المدرس في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي	دمشق
د. ياسر جاموس	المدرس في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي	دمشق
أ. شروق اسبر	مدرسة لغة انكليزية	

الملحق (2) القائمة

اقرأ كل عبارة بعناية وحدد على المقياس المعطى كيف تتفق العبارات مع الطريقة التي تفعل بها الأشياء في العمل، في المنزل، أو المدرسة.

لا تتطبق تماماً	لا تتطبق بدرجة كبيرة	لا تتطبق	تتطبق إلى حد ما	تتطبق بدرجة صغيرة	تتطبق بدرجة كبيرة	تتطبق تماماً
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

اكتب إشارة في الرقم (1) إذا كانت العبارة لا تتطبق عليك تماماً، بمعنى أنك في الأغلب دائماً لا تفعل الأشياء بهذه الطريقة.

اكتب إشارة في الرقم (7) إذا كانت العبارة تتطبق عليك تماماً بمعنى أنك في الأغلب دائماً تفعل الأشياء بهذه الطريقة.

استخدم الطريقة ذاتها في كتابة إشارة بين هاتين القيمتين لتشير إلى أن العبارة تتطبق عليك بدرجات متفاوتة.

لا توجد بالطبع إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، من فضلك اقرأ كل عبارة واكتب أمام كل عبارة في الرقم الذي يشير إلى أفضل طريقة تصفك بها وبدون ترك أي عبارة من العبارات التي سترد الآن بدون الإجابة عنها.

اقرأ على مهلك ولكن لا تقضي مزيداً من الوقت في أي عبارة. وإذا كان لديك أي أسئلة واستفسارات فأسأل عنها قبل الإجابة.

البيانات

الاسم:	الكلية:
الجنس:	القسم:
العمر:	السنة الدراسية:
التخصص:	

العبارة		لا تنطبق تماماً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق إلى حد ما	تنطبق	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً	
		الرقم (1)	الرقم (2)	الرقم (3)	الرقم (4)	الرقم (5)	الرقم (6)	الرقم (7)	
تفصيلي	1	عندما أعمل على مهمة فأني أحب أن أبدأ بأفكاري الخاصة.	1	2	3	4	5	6	7
	2	أحب المشكلات التي تمكنني من تجريب طريقتي الخاصة في حلها.	1	2	3	4	5	6	7
	3	قبل البدء في مهمة أحب أن أحدد لنفسي كيف أقوم بأعمالي.	1	2	3	4	5	6	7
	4	عندما اتخذ قرارات أميل إلى الاعتماد على أفكاري وطريقي في أداء الأشياء.	1	2	3	4	5	6	7
	5	أحب المواقف التي تمكنني من استخدام أفكار وطريقي في عمل الأشياء.	1	2	3	4	5	6	7
	6	أشعر بالسعادة بالعمل عندما يمكنني أن أقرر بنفسي كيف أعمل.	1	2	3	4	5	6	7
	7	أحب أن أقلب أفكاري لأرى إلى أي مدى تأخذني.	1	2	3	4	5	6	7
	8	عندما أواجه مشكلة استخدم أفكاري واستراتيجياتي لحلها.	1	2	3	4	5	6	7
تفصيلي	9	قبل أن أبدأ في المهمة أو المشروع أختبر أي الطرق أو الإجراءات التي يجب استخدامها.	1	2	3	4	5	6	7
	10	أحب المواقف التي يكون فيها دوري أو طريقة مشاركتي معروفة بوضوح.	1	2	3	4	5	6	7
	11	أحب أن أتبع قواعد محددة أو التعليمات، عندما أحل المشكلة أو عند أدائي لمهمة ما.	1	2	3	4	5	6	7
	12	أحب المشروعات ذات التركيب الواضح ومحددة الخطّة والأهداف.	1	2	3	4	5	6	7
	13	أحب أن أتصوّر كيف أحل المشكلة باتباع قواعد عديدة.	1	2	3	4	5	6	7
	14	أنا حذر في استخدام الطريقة المؤقتة في حل أي مشكلة.	1	2	3	4	5	6	7
	15	عندما أناقش أو اكتب الأفكار اتبع القواعد المتعارف عليها للعرض.	1	2	3	4	5	6	7
	16	أتمتع بالعمل على الأشياء التي أستطيع عملها باتباع التعليمات.	1	2	3	4	5	6	7

7	6	5	4	3	2	1	عندما أناقش أو اكتب الأفكار أحب نقد طرق الآخرين في عمل الأشياء.	17	القضائي (الحكمي)
7	6	5	4	3	2	1	عندما أواجه بأفكار متناقضة أحب أن أقرر الطريقة الصحيحة لعمل الأشياء.	18	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن اختبر وأقدر النقاط المتعارضة في وجهة النظر أو الأفكار المتضاربة.	19	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المشروعات التي تمكنني من دراسة وتقدير الأفكار ووجهات النظر المختلفة.	20	
7	6	5	4	3	2	1	أفضل المهام أو المشكلات التي تمكنني من تقدير وتقييم طرق الآخرين.	21	
7	6	5	4	3	2	1	عندما اتخذ قراراً، أحب أن أقارن وجهات النظر المتعارضة.	22	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف التي تمكنني من مقارنة وتقدير الطرق المختلفة لعمل الأشياء.	23	
7	6	5	4	3	2	1	أتمتع بالعمل الذي يتضمن تحليل وتصحيح الأشياء أو مقارنتها.	24	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أتحدث أو اكتب عن الأفكار، أبرز فكرة واحدة.	25	البحث
7	6	5	4	3	2	1	أحب التعامل مع القضايا الأساسية، وليس التفاصيل أو الحقائق.	26	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أحاول أن أنهي مهمة ما، أميل إلى إهمال المشكلات التي تظهر.	27	
7	6	5	4	3	2	1	استخدم أي وسيلة للوصول إلى هدفي.	28	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أحاول اتخاذ قرار أميل إلى أن أرى عامل أساسي واحد.	29	
7	6	5	4	3	2	1	إذا كان هناك العديد من الأشياء المهمة أفعل أكثرها أهمية بالنسبة لي.	30	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أركز على مهمة واحدة في كل مرة.	31	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أنهي مشروع ما، قبل أن أبدأ في مشروع آخر.	32	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أضع أولويات للأشياء التي أحتاج عملها قبل البداية في عملها.	33	العمل
7	6	5	4	3	2	1	في الحديث وكتابة الأفكار أحب أن أنظم القضايا من حيث أهميتها.	34	
7	6	5	4	3	2	1	قبل البداية في مشروع ما، أحب أن أعرف الأشياء التي يجب أن أقوم بها وبأي ترتيب.	35	

7	6	5	4	3	2	1	36	في تعاملتي مع الصعوبات، لدى إحساس جيد بأهمية كل منها وما هو الترتيب الذي يجب أن أضعها فيه.
7	6	5	4	3	2	1	37	عندما يوجد العديد من الأشياء، لدي إحساس واضح بترتيب أدائها.
7	6	5	4	3	2	1	38	عندما أبدأ في شيء ما، أحب أن اكتب قائمة من الأشياء وأن أرتبها حسب أهميتها.
7	6	5	4	3	2	1	39	عندما أعمل على مهمة، يمكنني أن أرى كيف ترتبط الأجزاء بالهدف الكلي للمهمة.
7	6	5	4	3	2	1	40	عندما أناقش أو اكتب الأفكار أركز على الفكرة الرئيسية وكيف تتفق وتتماشى مع الأشياء.
7	6	5	4	3	2	1	41	عندما أبدأ في العمل على بعض المهام، أبدأ بطريقة متساوية بالعمل في أي من الأشياء المتعددة.
7	6	5	4	3	2	1	42	عندما توجد أفكار متنافسة من حيث الأهمية ينبغي التركيز عليها في عملي، بطريقة ما أحاول أن أركز عليها جميعاً في وقت واحد.
7	6	5	4	3	2	1	43	دائماً عندما يكون لدي العديد من الأشياء التي يجب أن أقوم بها، أقسم وقتي وجهدي بالتساوي بينها.
7	6	5	4	3	2	1	44	أحاول القيام بالعديد من الأشياء في وقت واحد، ولذا يمكنني التحرك إلى الأمام أو إلى الخلف بينهم.
7	6	5	4	3	2	1	45	دائماً أقوم بالعديد من الأشياء في وقت واحد.
7	6	5	4	3	2	1	46	في بعض الأحيان لدي متاعب في وضع أولويات للعديد من الأشياء التي أحتاج إلى عملها.
7	6	5	4	3	2	1	47	دائماً أعرف الأشياء التي يجب القيام بها، ولكن في بعض الأحيان لدي متاعب في تقرير بأي ترتيب أنفذه.
7	6	5	4	3	2	1	48	دائماً عندما في مشروع ما، أميل في الغالب إلى رؤية جميع جوانبه بطريقة متساوية من حيث الأهمية.
7	6	5	4	3	2	1	49	عندما يكون لدي العديد من الأشياء لأفعلها، أفعل ما يحدث لي أولاً.

الآتي

لفرضي

7	6	5	4	3	2	1	يمكنني التحول من مهمة إلى أخرى بسهولة، لأن جميع المهام تبدو لي متساوية الأهمية.	50	
7	6	5	4	3	2	1	أحب مواجهة جميع أنواع المشكلات، حتى تلك التي تبدو بسيطة.	51	
7	6	5	4	3	2	1	عندما مناقشة أو كتابة الأفكار، استخدم كل ما يأتي إلى عقلي وفكري.	52	
7	6	5	4	3	2	1	أجد أن حل مشكلة واحدة دائماً ما يقود لحل العديد من المشكلات ذات نفس الأهمية.	53	
7	6	5	4	3	2	1	عند اتخاذ قرار، أحاول أن أضع جميع وجهات النظر في حساباتي.	54	
7	6	5	4	3	2	1	عندما توجد العديد من الأشياء التي أود عملها، أحاول أن أنجز ما يمكنني إنجازه في ما لدي من وقت.	55	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أبدأ في مهمة، أحب أن أخذ في اعتباري جميع الطرق الممكنة لعملها، حتى تلك الأكثر سخافة.	56	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف والمهام التي لا أركز فيها على التفاصيل.	57	العلمي
7	6	5	4	3	2	1	أهتم كثيراً بالتأثير العام وليس بالتفاصيل المهمة التي يجب أن أقوم بها.	58	
7	6	5	4	3	2	1	في أداء المهمة، أحب أن أرى كيف يتفق ما أقوم به مع الصورة العامة.	59	
7	6	5	4	3	2	1	أميل إلى التأكيد على الجانب العام للقضايا أو التأثير الكلي للمشروع.	60	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على القضايا العامة وليس على الجوانب الفرعية.	61	
7	6	5	4	3	2	1	في الحديث أو عند كتابة الأفكار، أحب أن أظهر مجال وإطار أفكاري، وتكون هي الصورة العامة.	62	
7	6	5	4	3	2	1	أميل لمنح القليل من الاهتمام إلى التفاصيل.	63	
7	6	5	4	3	2	1	أحب العمل على المشروع التي تتعامل مع القضايا العامة وليس مع التفاصيل البسيطة.	64	
7	6	5	4	3	2	1	أفضل التعامل مع مشكلات خاصة ونوعية وليس الأسئلة العامة.	65	العملي

7	6	5	4	3	2	1	أفضل المهام التي تتعامل مع مشكلة وحيدة عيانية.	66	
7	6	5	4	3	2	1	أميل إلى تقسيم المشكلة الواحدة إلى العديد من المشكلات الصغيرة التي يمكنني حلها بدون النظر إلى المشكلة ككل.	67	
7	6	5	4	3	2	1	أميل إلى تجميع التفاصيل أو المعلومات خاصة عن المشروع الذي أعمل فيه.	68	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المشكلات التي تحتاج إلى أن أعير انتباهي للتفاصيل.	69	
7	6	5	4	3	2	1	أعير مزيد من الانتباه لأجزاء المهمة وليس لتأثيرها الكلي أو دلالاتها.	70	
7	6	5	4	3	2	1	في مناقشة وكتابة موضوع ما، أعتقد أن التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من الصورة الكلية.	71	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أتذكر الحقائق والقليل من المعلومات دون التركيز على محتوى بعينه.	72	
7	6	5	4	3	2	1	أحب التحكم في جميع مراحل مشروع العمل دون استشارة الآخرين.	73	الرائد
7	6	5	4	3	2	1	عندما أريد اتخاذ قرار، اعتمد على حكمي الخاص على الموقف.	74	
7	6	5	4	3	2	1	أفضل المواقف التي تمكنني من تبني أفكارى دون الاعتماد على الآخرين.	75	
7	6	5	4	3	2	1	عند مناقشة وكتابة الأفكار، أحب فقط أن استخدم أفكارى.	76	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المشروعات التي يمكنني إكمالها بصورة مستقلة.	77	
7	6	5	4	3	2	1	أفضل قراءة التقارير والمعلومات التي أحتاجها، وليس مجرد سؤال الآخرين عنها.	78	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أواجه مشكلة أحب أن أقوم بها بنفسى.	79	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أعمل بمفردي على مهمة أو مشكلة ما.	80	الرائد
7	6	5	4	3	2	1	عندما أبدأ في مهمة، أحب عصف الذهن عن الأفكار مع أصدقائي وأقراني.	81	
7	6	5	4	3	2	1	إذا احتجت مزيد من المعلومات أفضل أن أتحدث عنها مع الآخرين بدلاً من قراءة تقارير عنها.	82	

7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أشارك في الأنشطة التي تساعدني في التفاعل مع الآخرين كجزء من الفريق.	83	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المشروعات التي تمكنني من العمل مع الآخرين.	84	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف التي تساعدني على التفاعل مع الآخرين بحيث يعمل الجميع مع بعضهم البعض.	85	
7	6	5	4	3	2	1	في المناقشة وكتابة التقارير، أحب أن أُمزج أفكاري بأفكار الآخرين.	86	
7	6	5	4	3	2	1	عند عملي بمشروع ما، أحب أن أشارك في الأفكار وأحصل على المدخلات والبيانات والمعلومات من الآخرين.	87	
7	6	5	4	3	2	1	عند اتخاذ قرار ما، أحاول أن أضع وجهات نظر الآخرين في حسابي.	88	
7	6	5	4	3	2	1	أتمتع بالعمل على المشروعات التي تسمح لي بتجربة أساليب مبتكرة للعمل والقيام بالأمر.	89	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف التي تمكنني من تجريب الطرق الجديدة.	90	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أغير الروتين المتبع لكي أحسن طريقة أداء المهام.	91	تقني
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أعرض الأفكار والطرق القديمة لأداء الأشياء وأبحث عن الجديد منها.	92	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أواجه مشكلة ما، أفضل أن أجرب الاستراتيجيات الجديدة أو الطرق الجديدة لحلها.	93	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المشروعات التي تسمح لي بالنظر إلى الموقف من منظور.	94	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أبحث عن المشكلات القديمة، وإيجاد طرق جديدة لحلها.	95	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أفعل الأشياء بالطرق الجديدة والتي لم تستخدم من قبل الآخرين في الماضي.	96	
7	6	5	4	3	2	1	أحب أن أفعل الأشياء بالطرق التي استخدمت في الماضي.	97	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أتحمل مسؤولية شيء ما، أحب أن أتبع الطرق والأفكار التي استخدمت في الماضي.	98	المحافظ

7	6	5	4	3	2	1	أحب المهام والمشكلات ذات القواعد الثابتة لاتباعها من أجل الوصول إلى الحل.	99	
7	6	5	4	3	2	1	لا أحب المشكلات التي تظهر عند قيامي بشي ما معتاد.	100	
7	6	5	4	3	2	1	أركز فقط على القواعد المعيارية لأداء الأشياء.	101	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف التي تمكنني من اتباع الروتين المعتاد.	102	
7	6	5	4	3	2	1	عندما أواجه مشكلة، أحب أن أحلها بطريقة تقليدية.	103	
7	6	5	4	3	2	1	أحب المواقف التي يكون دوري فيها تقليدي.	104	



التصنيف :

الموضوع :

السيد الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية

الرقم : ١٠٥٤٤

إشارة إلى القرار الصادر عن مجلس كليتك رقم/١٠٥٣/ تاريخ ٢٠١١/٧/٢٤ المتضمن اقتراح الموافقة على مايلي :

١- قيد الطالب علاء اسير ابن محمد في السنة الثانية لدرجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي - قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي بكلية التربية ، في موضوع بحث بعنوان : (اختبار أساليب التفكير Thinking Styles Inventory - دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق) .

٢- تسمية السيدة الدكتورة رنا فوشحة (المدرس في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي بكلية التربية) مشرفاً .

وإلى قرار مجلس البحث العلمي والدراسات العليا رقم /٣٥٩١/ تاريخ ٢٠١١/٩/١٢ المتضمن الموافقة على مضمون قرار مجلس كلية التربية رقم/١٠٥٣/ تاريخ ٢٠١١/٧/٢٤ آنف الذكر .

والى قرار مجلس الجامعة رقم /١٩٠٠/ تاريخ ٢٠٠٠/٥/٩ المتضمن التفويض إلينا البت في هذا الموضوع

نوافق على مضمون قرار مجلس البحث العلمي والدراسات العليا رقم /٣٥٩١/ تاريخ ٢٠١١/٩/١٢ آنف

الذكر .

هذا وفي طيه الأصول المتعلقة بالموضوع ،،،

دمشق في ١٠

هـ

٢٠١١ - ٦ - ١٤٣٢

رئيس جامعة دمشق

جامعة دمشق - كلية التربية
الرقم / ٤٢١٩
التاريخ / ١٠ / ٢٠١١

صورة إلى :

- السيد الأستاذ الدكتور نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا - شؤون الطلاب / الدراسات
- مجلس جامعة دمشق - رئيس دائرة الإعلام
- الجامعات السورية الأخرى : (حلب - تشرين - البعث - الفرات)
- وزارة التعليم العالي : مديرية البحث العلمي : للاطلاع والتوثيق
- أمانة مجلس البحث العلمي والدراسات العليا - مكتب أمانة مجلس الجامعة
- مديرية البحث العلمي : (مع استمارة الدراسات العليا للبحث) .

٢٠١١/١٠/٤

عميد كلية التربية

أ.د. محمد وحيد صيام



قرار مجلس كلية التربية رقم /٤٩١/

المتخذ بالجلسة رقم /١٦/ للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠ تاريخ ٢٠١١/٣/١٣

اطلع السادة أعضاء مجلس الكلية على قرار قسم القياس والتقويم رقم /٣١/ تاريخ ٢٠١١/٢/٢٨ التالي نصه:
تداول أعضاء مجلس القسم الطلب المقترح من الطالب علاء أسبر لتشكيل لجنة لمناقشة مخطط رسالة
الماجستير التي تحمل عنوان : (قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر) (النسخة الطويلة)
— دراسة ميدانية لتقنين القائمة على عينة من طلبة جامعة دمشق) بإشراف د. رنا قوشة علماً بأن عدد
الطلاب المشرفة عليهم /٧/ سبعة طلاب ماجستير .
تقترح لجنة أعضاء مجلس القسم على تشكيل لجنة لمناقشة مخطط رسالة الماجستير للطلاب علاء أسبر على
النحو التالي :

د. رنا قوشة	المدرسة في قسم القيام والتقويم	رئيساً ومشرفاً
د. إيمان عز	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم	عضواً
د. عزيزة رحمة	المدرسة في قسم القياس والتقويم	عضواً
د. هيفاء البقاعي	المدرسة في قسم القياس والتقويم	عضواً

وبنتيجة المداولة قرر مجلس الكلية ما يلي :

١— الموافقة على قرار قسم القياس والتقويم رقم /٣١/ تاريخ ٢٠١١/٢/٢٨ بشأن تشكيل لجنة لمناقشة مخطط
رسالة الماجستير في القياس والتقويم النفسي والتربوي للطلاب علاء أسبر بعنوان : (قائمة أساليب
التفكير لستيرنبرغ وواغنر) (النسخة الطويلة) — دراسة ميدانية لتقنين القائمة على عينة من طلبة
جامعة دمشق) بإشراف د. رنا قوشة من السادة :

د. رنا قوشة	المدرسة في قسم القيام والتقويم	رئيساً ومشرفاً
د. إيمان عز	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم	عضواً
د. عزيزة رحمة	المدرسة في قسم القياس والتقويم	عضواً
د. هيفاء البقاعي	المدرسة في قسم القياس والتقويم	عضواً

٢— إبلاغ ذوي العلاقة.

أمين سر المجلس

عميد كلية التربية
أ.د. محمد الشيخ حمود

جامعة دمشق		الترقيم	٢٢١	ص
كلية التربية		التاريخ	٢٠١١	٢

The summary

The Summary of Research

This research aims for applying Sternberg Wagner's methods of thinking on some students from Damascus University.

This group consists of 1216 students from Damascus University.

- By using the exploratory analytical factory and affirmative, Alpha Kronberkh factories and retail midterm.
- And by calculating the correlation coefficients and averages and standard deviations and degrees of T.
- The results show as the following:
- 1-Sternberg Wagner's ways of thinking depend on five elements; all of their roots are bigger than the true one.
- 2-Sternberg Wagner's ways of thinking have the authenticity inside the Syrian Society by using the honesty factor.
- 3-Sternberg Wagner's ways of thinking have the consistency inside the Syrian Society by using the retail midterm way.
- 4-There are suitable criteria like: /Standard deviations, Arithmetic averages, the degrees of T, and concordance of the data with the distributional equinoctial curve.
- The resulting from the field study is as follows:
- The first hypothesis: There are no difference with statistical significant between the answers of the persons of the one group in the thinking methods test depending on the variable sex {Male and Female}.
- The second hypothesis: There are no differences with statistical significant between the answers of the persons of the one group in the thinking- methods test for the first year students depending on the variable sex {Male and Female}.
- The third hypothesis: There are no differences with statistical significant between the answers of the persons of the one group in the thinking- methods test for the fourth year students depending on the variable sex {Male and Female}.
- The fourth hypothesis: There are no differences with statistical significant between the answers of the persons of the one group in the thinking- methods test depending on the variable study – year {first and forth}.
- The fifth hypothesis: There are differences with statistical significant between the answers in thinking- methods test for students depending on the variable course of college theoretical, practical } for the theoretical Students.
- **Research Proposals:**
- Verifying teaching methods in order to be familiar with the different thinking methods of students.
- Testing the student's thinking- methods, whose results may help in Educational and vocational guidance, which leads to choose the suitable course and career.

- Plan for Educational programmers and set workshops in addition to seminars the reinforce thinking- methods for students.
- Paying attention about the skills of thinking- methods acquisition by students which my help them to force life requirements that require inventon.
- Inserting a course that cares for teaching thinking methods.
- Introducing the thinking- methods for under-graduated students. Its importance comes in university life in particular and life in general.
- Generalizing the results of thinking methods based on Strengerg's results research, which is improved that parental- treatment affects the growing of thinking- methods for the children.
- **Suggested Researches:**
 - The relation between thinking- methods, learning- methods and purposes depending on number of variables.
 - The relation between the thinking- methods, and learning methods, also success in different careers, in addition, knowing the ability of thinking- methods for predicting about the success of the different careers,
 - The relation between thinking- methods and learning difficulties.
 - The relation between thinking- methods.
 - Make investigations that aim to find out the difficulties that prevents applying the plans and the methodological procedures to practice on thinking- methods for reducing these difficulties.
 - Studying thinking- methods with new variables such as multiple intelligence, and emotional intelligence.
 - Make research in the success intelligence theory, which is complement to Mental-self control theory.

كلمة شكر

- أنقدم بالشكر الجزيل، والامتنان العظيم، اعترافاً بالجميل، إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة: "رنا قوشحة" على ما تفضلت به عليّ من الإشراف، والتوجيه، وما لمستته من حسن خلقها، وتوجيهاتها القيّمة، والتي كان لها الأثر الكبير في إنجاز البحث، فجزاها الله عني كل خير.
- كما أخص بالشكر أستاذتي الأفاضل، في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، الأستاذة الدكتورة: إيمان عز، والدكتورة: هيفاء البقاعي على تفضلهما بمناقشة خطة البحث، وعلى توجيهاتهما المستمرة، وملاحظتهما القيمة، فلهما مني خالص التقدير.
- وأخيراً أشكر كل من قدم لي التسهيلات حتى أنجز هذا البحث، من الهيئات. وأشكر الوالدين العزيزين.

الباحث

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
10-1	الفصل الأول: موضوع البحث ومنهجه
2	- مقدمة
4	- موضوع البحث
5	- أهمية البحث
5	- أهداف البحث
6	- أسئلة البحث
6	- فروض البحث
7	- منهج البحث
7	- مجتمع البحث وعينته
7	- أدوات البحث
7	- حدود البحث
7	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية
31-11	الفصل الثاني: دراسات سابقة
12	- تمهيد.
14-12	أولاً: دراسات تقنين الاختبار (القائمة).
12	- الدراسات العربية.
12	- دراسة أبو هاشم (2007).
14-12	ثانياً: الدراسات الأجنبية
12	دراسة زهانج وستيرنبرج. 1998
13	دراسة داي وفيلد هيوزن. 1999
13	دراسة زهانج. 2001
14	دراسة زهانج. 2002
14	دراسة فير. 2005

31-15	ثانياً: دراسات استخدمت الاختبار (القائمة).
24-15	الدراسات العربية
15	1- دراسة قاسم 1989.
15	2- دراسة عوجة 1998.
16	3- دراسة رمضان 2001.
16	4- دراسة السبيعي 2001.
17	5- دراسة شلبي 2002.
18	6- دراسة طاحون 2003.
18	7- دراسة محمود 2003.
19	8- دراسة منشار 2004.
20	9- دراسة أبو المعاطي 2005.
20	10- دراسة دهلوي 2005.
21	11- دراسة البيلي. 2006
21	12- دراسة بدر 2007.
22	13- دراسة منصور 2007.
23	14- دراسة السيد أبو هاشم وكمال 2008.
23	15- دراسة وقاد 2008.
24	16- دراسة نوفل وأبو عواد 2012.
31-25	-الدراسات الأجنبية.
25	1- دراسة ستيرنبرغ وواغنر 1991.
26	2- دراسة ستيرنبرغ وغيغورينكو 1997.
26	3- دراسة كانو وهويت 2000.
27	4- دراسة برناردو وآخرون 2002.
28	5- دراسة زهانج 2000.
28	6- دراسة بالكس وإسكير 2005.
29	7- دراسة بارك وآخرون 2005.

29	8- جريدلي ومارك 2006.
30	9- دراسة جودي 2006.
30	10- دراسة زهانج 2006.
31	11- دراسة ميرفي 2006.
31	- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.
77-32	الفصل الثالث: الإطار النظري للبحث: أساليب التفكير
33	- مقدمة.
35	أولاً- أساليب التفكير.
35	ثانياً- نماذج دمج الأساليب.
38	ثالثاً- مكونات الأسلوب العقلي.
39	رابعاً- تعريف أساليب التفكير.
40	خامساً- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.
68	سادساً- تصنيف أساليب التفكير.
69	سابعاً- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.
76	ثامناً- الوسائل التي تساعد على تنمية التفكير.
88-78	الفصل الرابع: وصف القائمة
79	أولاً- وصف قائمة أساليب التفكير.
80	ثانياً- محتوى قائمة أساليب التفكير.
81	ثالثاً- كيفية تصحيح القائمة.
82	رابعاً- دراسة تحليل العملي للقائمة الطويلة لأساليب التفكير حسب معدي النسخة الأصلية.
84	خامساً- ثبات قائمة أساليب التفكير - ومبادئ نظرة معدي النسخة الأصلية مع نظرة الباحث لها .
110-89	الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية والأساسية للقائمة
90	- تمهيد (توطئة).
90	أولاً- إجراءات البحث.

90	-القائمة في صورتها الأولية.
91	-تحكيم الصورة الأولية للقائمة.
91	-القائمة في صورتها النهائية.
91	ثانياً- الدراسة الاستطلاعية لقائمة أساليب التفكير.
102	ثالثاً- المجتمع الأصلي وعينة البحث.
104	القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.
105	رابعاً- الدراسة النهائية الميدانية (الأساسية)
105	النتائج الخاصة بالكشف عن صدق قائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.
105	دراسات التحليل العاملي للقائمة الطويلة لأساليب التفكير.
110	النتائج الخاصة بالكشف عن ثبات قائمة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.
111-132	الفصل السادس: نتائج البحث
112	النتائج المرتبطة بالسؤال الأول
120	النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني
123-131	النتائج المتعلقة بفرضيات البحث
123	النتائج المرتبطة بالفرضية الأولى
125	النتائج المرتبطة بالفرضية الثانية
126	النتائج المرتبطة بالفرضية الثالثة
128	النتائج المرتبطة بالفرضية الرابعة
130	النتائج المرتبطة بالفرضية الخامسة
132	ملخص النتائج
133	مقترحات البحث
134	ملخص البحث باللغة العربية
135	مراجع البحث
143	ملاحق البحث
i-iii	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
82	كيفية تصحيح قائمة أساليب التفكير	1
92	المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	2
97	الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس الدراسة ومحاورها	3
99	الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية	4
101	معامل الارتباط (بيرسون) للطلبة في التطبيقين الأول والثاني	5
102	توزع العينة (الطلبة) في السنة الأولى والرابعة حسب الجنس	6
103	توزع العينة (الطلبة) حسب الكلية	7
105	اشتراكات أساليب التفكير	8
106	تشبعات الأساليب وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير	9
108	مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الخمسة الكامنة لأساليب التفكير	10
109	تشبعات أساليب التفكير بالعوامل الخمسة وقيمة ت والخطأ المعياري	11
110	قيم معاملات الثبات لكل أسلوب على حدة	12
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء والتفلطح لكل أسلوب على حدة	13
120	المعيار المعتمد لتقدير الإجابة	14
121	درجة تواجد أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية ممثلة بالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري	15
123	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	16
125	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد السنة الأولى في قائمة أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	17

127	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد السنة الرابعة في قائمة أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	18
128	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة أساليب التفكير بحسب متغير السنة الدراسية	19
130	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث في قائمة أساليب التفكير بحسب متغير الكلية (التطبيقية، النظرية)	20

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

رقم الصفحة	اسم الشكل	رقم الشكل
103	توزع العينة (الطلبة) في السنة الأولى والرابعة حسب الجنس	1
103	توزع العينة حسب الكلية	2
113	توزع عينة البحث على الأسلوب التشريعي	3
113	توزع عينة البحث على الأسلوب التنفيذي	4
114	توزع عينة البحث على الأسلوب الحكمي	5
114	توزع عينة البحث على الأسلوب الملكي	6
115	توزع عينة البحث على الأسلوب الهرمي	7
115	توزع عينة البحث على الأسلوب الأقلّي	8
116	توزع عينة البحث على الأسلوب الفوضوي	9
116	توزع عينة البحث على الأسلوب العالمي	10
117	توزع عينة البحث على الأسلوب المحلي	11
117	توزع عينة البحث على الأسلوب الداخلي	12
118	توزع عينة البحث على الأسلوب الخارجي	13
118	توزع عينة البحث على الأسلوب التقدمي	14
119	توزع عينة البحث على الأسلوب المحافظ	15
119	توزع درجات عينة البحث على قائمة أساليب التفكير	16

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين	143
2	قائمة أساليب التفكير	144
3	قرار مجلس رئاسة الجامعة	152
4	قرار مجلس كلية التربية	153