مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١ - ٤٨ (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)

أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

حاسن بن رافع الشهري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإنسانية

جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٤/٢٩هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة. وأجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة طيبة بلغ قوامها ١٢٩٦ طالباً وطالبة من كليات التربية والعلوم والدعوة. حيث عدد بلغ طلاب كلية التربية (٤٤٢) طالباً و (٢٥٧) طالبة، في حين بلغت أعداد كلية العلوم (٣٣٥) طالباً و (١٥٦) طالبه وكلية الدعوة (١٠٦) من الطلاب خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٤ هـ.

وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها سترنبرج وعربها عبد المنعم محمود لقياس أساليب التفكير الثلاثة عشر.

واستخدم الباحث في الدراسة الحالية التحليل العاملي ومعاملات الارتباط واختبار تحليل التباين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :

١- أن طالبات جامعة طيبة تميزن عن الطلاب بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الاقلي، الداخلي، الخارجي) .

٢- أن طلاب وطالبات كلية العلوم تميزوا بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ عن طلاب وطالبات كلية التربية في أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الاقلي، الفوضوي، الخارجي) .

٣- أن أفراد عينة كلية الدعوة تميزوا بدلالة إحصائية عن عينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي .

٤- أن طلاب وطالبات المستويات الأولية تميزوا عن طلاب وطالبات المستويات النهائية بدلالة إحصائية في أساليب التفكير التالية (التشريعي، المحلي، الملكي، المحافظ، الاقلي، الفوضوي) .

مقدمـــة

يتسم العصر الحالي بالثورة التكنولوجية، والتفجر المعرفي، والإنترنت، والعولمة، ولذا تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تنمية قدرات أفرادها على التفكير، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التعليم. فالتعليم حق لكل إنسان لأنه يطلق طاقة التفكير لديه، مما يمنحه فرصاً أفضل للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فالهدف الأسمى من التعليم هو تنمية التفكير ومهاراته وأساليبه، وهذا ما أكده كثير من الباحثين : (كفافي [١]، الأعسر [٢]، عجاج [٣]، قطامي [٤]، جروان [٥]، الحارثي [٦]، جاد [٧]) .

وحيث إن المدرسة بأهدافها ووظائفها الحالية لم تعد قادرة على مسايرة ما يتطلبه المجتمع في ظل التفجر المعرفي، والتغير السريع في معطيات التكنولوجيا، فقد دعا الباحثون (محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]، قمبر [١١]، السعيد [١٢]، شحاته [١٣]، عجوة [١٤]، جابر [١٥]، اللهيبي [١٦]، قطامي [٤]، شلبي [١٧]، جروان [٥]، محمود [١٨]، السيد [١٩]) إلى إعادة النظر في استراتيجيات السياسة التعليمية، وأن تقوم على محورين أولهما: استراتيجية تقوم على المراجعة الفاحصة والدقيقة لمعوقات تعليم التفكير

وأساليبه في السياسة التعليمية، ابتداءً من الطالب، المعلم، الإدارة، المقررات الدراسية، الإدارة العليا، التقويم . وثانيهما: استراتيجية مكملة للأولى تقوم على وضع آليات في كيفية تنمية التفكير وأساليبه، وذلك بالتركيز على:

١- المعلم عند إعداده التخصصي، والمهني، والشخصي والثقافي، لتهيئته للقيام بأدواره المستقبلية المتجددة .

٢- البيئة المدرسية والفصلية التي ينبغي أن تقبل النقد، وتتيح الفرص لتعدد الرؤى، والبعد عن أحادية الرؤيا .

٣- الطالب، وذلك بأن يكون مشاركاً وفاعلاً في العميلة التعليمية التربوية .

٤- الاستراتيجيات التدريسية، وتبني الاستراتيجيات التي يكون محورها الطالب مثل التعلم التعاوني، والتعلم على أساس المشكلة .

ولقد أوضحت قطامي [٤] أن أساليب التفكير لدى الطلاب تختلف باختلاف الأهداف والمواقف، والمدخلات الذهنية، وأرجعت ذلك إلى اختلاف :

١- نظر الأفراد إلى الأشياء .

٢- أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الأفراد .

٣- ظروف التنشئة الاجتماعية والتربوية التي يتعرض لها الفرد .

٤- الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية .

٥- الخبرات والأهداف .

٦- قدرات الأفراد والتي تجعلهم يطورون نتائج فكرية مختلفة .

وأضاف مراد [٢٠] أن طرائق التدريس، ونوع التفاعل بين المعلم وطلابه، والتنشئة الأسرية والتقويم، لها التأثير الأكبر في تفضيل أسلوب معين للتفكير دون سواه .

وقد أكد كثير من الباحثين (محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]) أن التقويم السائد في النظام التعليمي لا يهتم إلا بمستويات الحفظ والاستظهار دون غيرها، ومن ثم فإن هذا يعزز أسلوباً واحداً دون غيره من أساليب التفكير، على الرغم من أن معالجة مشكلات الحياة ومتطلباتها تحتاج إلى أكثر من أسلوب في كيفية المعالجة .

وقد أوضح جريجورينكو وسترنبرج [٢١] أن الطلاب يفضلون كثيراً المعلمين والأنشطة والمواد العلمية التي تلائم أساليب تفكيرهم، وأن نجاح المعلم يتوقف إلى حدّ كبير على معرفته بأساليب تفكير طلابه، وهذا ما يوضح – غالباً – نجاح وتفضيل معلم دون آخر لدى الطلاب .

وقد ذكر Lumb نقلاً عن محمود [١٨] أن أحد الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد .

وأوضحت نتائج الدراسات السابقة (عجوة [١٤]، شلبي [١٧]، محمود [١٨]) تباين في نتائجها حيال بعض المتغيرات كالنوع والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تأكيد الباحثين بعمل دراسات أخرى في بيئات مختلفة، لذا يحاول الباحث في الدراسة الحالية، دراسة أساليب التفكير – في البيئة المحلية السعودية – للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم في مواقف حياتية مختلفة، وهذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو تمييز كيفي يعتمد على توظيف الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر من أساليب التفكير المحددة بالدراسة كي يسلكه الفرد في تعاملاته وبدرجة عالية من الثبات .

مشكلة الدراسة

تفتقر البيئة السعودية إلى دراسات في تحديد أساليب التفكير التي يمكن أن تفيد القائمين على العملية التربوية عند بناء المناهج وتنفيذها، وعند إعداد برامج إعداد المعلم وتدريبه .

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١- إلى أي مدى يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير ؟

٢- إلى أي مدى يوجد اختلاف في أساليب التفكير باختلاف متغير الكلية ؟

٣- ما مدى تنوع أساليب التفكير باختلاف المستويات الدراسية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة :

١- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة .

٢- الفروق بين الطلاب والطالبات في كليات التربية، والعلوم، والدعوة في أساليب التفكير .

٣- الفروق بين الكليات المختلفة للعينة .

٤- الفروق بين المستويات الدراسية .

فروض الدراسة

١- تتباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينات الكليات الثلاثة (التربية، العلوم، الدعوة) في أساليب التفكير.

٤- لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع (ذكر، أنثى) والكليات المختلفة على أساليب التفكير.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأولية والنهائية في كليتي التربية والعلوم في أساليب التفكير.

أهمية الدراسة

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في :

١- تعرف أساليب التفكير لدى الطلاب، والتي بدورها تفيد المعلمين في كيفية تجهيز المعلومات للطلاب .

٢- المساعدة على توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية المناسبة لأساليب تفكيرهم، وبالتالي تسهم في التقليل من تعرض الطلاب لصعوبات في حياتهم الأكاديمية والإقلال من نسب الرسوب والتسرب في المرحلة الجامعية .

٣- تفسير الأداء المدرسي والعمل الذي يمكن أن يعزى بطريق الخطأ إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية وليس لأساليب التفكير لدى الطلاب .

٤- المساعدة في تحديد أنسب الطرق التي يتعلم بها الأفراد .

٥- محاولة فهم أثر هذه الأساليب على إدراك الطلاب وتفاعلاتهم مع الآخرين ومع ذواتهم .

٦- مساعدة الطلاب على التحكم الأكبر في حياتهم وتعلمهم، فهم في أمس الحاجة إلى استخدام أساليب تفكير متنوعة للتعامل مع المشكلات والمصادر الخاصة بالانفتاح العالمي .

٧- تعزيز الأساليب التي يحتاجها المتعلم ليتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات والمتغيرات المستقبلية .

٨- معرفة المعلم على أن المتعلم كائن فريد ومستقل وله خصائص متميزة، لذا ليس هناك رسالة ذهنية واحدة تناسب الجميع، وعليه إيجاد استراتيجيات تدريسية متنوعة .

٩- مساعدة القائمين على العميلة التربوية على التنوع في محتوى ومستوى وطبيعة المناهج، حيث إنها من أهم محددات تشكيل أساليب التفكير للطالب وتؤثر تأثيراً نوعياً على أساليب التفكير لديه .

١٠- استخدام أدوات مختلفة في تقويم الطلبة لتنوع أساليب التفكير لديهم .

١١- تطوير مناهج الكليات المختلفة بما يتناغم مع أساليب التفكير لدى الطلاب .

١٢- معرفة الفرد بأساليب تفكيره، ومن ثم يؤدي بالتالي إلى زيادة معرفته وفهمه لنفسه وللآخرين .

١٣- المساعدة في اكتشاف الطلاب المتميزين .

حدود البحث

تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة من طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمستويات الأولية والنهائية لعام ١٤٢٤هـ وبأداة القياس المختصرة لاسترنبرج المستخدمة في الدراسة الحالية .

مصطلحات البحث

أسلوب التفكير: يقصد به في هذا البحث الطريقة المفضلة التي يتبناها الفرد لتوظيف قدراته أو استخدام ذكائه . كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب. وتنقسم إلى أنواع متعددة وهي، عجوة [٢٢ ، ص٣-١٥] :

١- الأسلوب التشريعي (Legislative Style) وينصف أفراده بالأتي:

أ) يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم .

ب) يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم .

ج) يفضلون المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقاً .

د) يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة .

هـ) يفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني، مثل كتابة البحوث، وابتكار نظم تربوية جديدة .

و) يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: أديب، كاتب، مبتكر، عالم .

٢- الأسلوب التنفيذي (Executive Style) وينصف أفراده بالآتي :

أ) يميلون لإتباع القواعد الموجودة .

ب) يفضلون استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات .

ج) يفضلون المشكلات المنتظمة والمعدة مسبقاً .

د) يميلون لحل المحتوى داخل النظم الموجودة .

هـ) يفضلون النشاطات التي تكون محددة مسبقاً مثل تطبيق القوانين على المسائل الهندسية، إعطاء أحاديث قيمة على أفكار الآخرين بتنفيذ القوانين .

و) يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن .

٣ - الأسلوب الحكمي (Judicial Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يميلون لتقويم القواعد والإجراءات .

ب) يميلون للحكم على النظم الموجودة .

ج) يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة.

د) يفضلون النشاطات التي تدرب الوظيفة الحكمية، مثل كتابة النقد، إعطاء الآراء، الحكم على الناس وأعمالهم، وتقويم البرامج .

هـ) يميلون للمهن التي تتضمن كمية كبيرة من النشاط الحكمي، مثل قاضي ناقد، مقوم برامج، محلل نظم، مرشد أو موجه .

٤ - الأسلوب الملكي (Monarchic) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال هدف أو حاجة طوال الوقت .

ب) يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل .

ج) يتجهون مباشرة – أثناء محاولتهم حل المشكلة – نحو الهدف دون إلتفات للعقبات .

د) تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه، أو سوء الفهم .

هـ) غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون .

و) لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل .

ز) حاسمون، وعادة ما يكونون حاسمين لأنهم ينظرون إلى قراراتهم بصورة مبسطة إلى حدّ التشويه .

٥- أسلوب التفكير الهرمي (Hierachic Style)، ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال هرم للأهداف، ويعرفون بأنه ليست كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة، وأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى .

ب) يأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات .

ج) يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

د) ينظرون إلى الأهداف المتعارضة على أنها مقبولة، لكن يحدث لديهم أحياناً تشوش عندما تكون الأولويات قريبة من بعضها جداً، ولهذا فإنهم لا يرون المعلومات في صورة هرمية .

هـ) يبحثون عن التعقيد ويكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين مرنين نسبياً .

و) لديهم إدراك جيد للأولويات .

ز) عادة ما يكونون حاسمين، ماعدا أن يصبح وضع الأولويات بديلاً للقرار أو الفعل .

ح) منظمون جداً في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات .

٦- أسلوب التفكير الأفلي (Oligarchic Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال العديد من الأهداف، والتي غالباً ما تكون متناقضة ولكنها تدرك منهم على أنها متساوية الأهمية .

ب) عادة ما يصعب تحديد وتفسير الدوافع التي وراء سلوكهم .

ج) يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل .

د) غالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها .

هـ) متبسطون، وغير واعين بأنفسهم، غير متسامحين، ومرنون جداً .

و) مشوشون في وضع الأولويات، لأنه لا يوجد لديهم القواعد الثابتة التي يمكن من خلالها وضع هذه الأوليات .

ز) متطرفون، فهم إما حاسمون جداً، أو غير حاسمين جداً .

ح) غير منظمين، ويتجنبون النظام .

٧ - أسلوب التفكير الكلي (Global Style) ويتصف أفراده بأنهم:

أ) يفضلون التعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً .

ب) يتجاهلون التفاصيل ولا يميلون إليها .

ج) يميلون إلى التخيل والعمل في عالم الأفكار .

د) يميلون إلى التجريد ، وأحياناً يسترسلون في التفكير .

هـ) ربما يرون الغابة ، ولا يرون الأشجار التي بداخلها .

و) لديهم العديد من المعالجات للمشكلات ، والتي من الممكن أن تكون متناقضة .

ز) مندفعون من خلال هدف أو أهداف متناقضة ، ويكونون متوترين ، وهذا التوتر ينشأ من أنهم يعتقدون أن توفر الشروط له نفس أهمية حل المشكلات .

ح) يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

ط) لا يحققون أو يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم ، لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة ، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية .

ي) يبحثون عن التعقيد – أحياناً نتيجة للإحباط – ويكونون واعين بأنفسهم ، متسامحون ومرنون .

ك) مشوشون في وضع الأوليات ، لأنها تبدو لهم متساوية الأهمية .

٨ - أسلوب التفكير الفوضوي (Anarchic Style) ويتصف فراده بأنهم :

أ) مندفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف ، والتي غالباً ما يكون من الصعب عليهم وعلى الآخرين التوافق معها .

ب) يأخذون المعالجة العشوائية للمشكلات .

٩- أسلوب التفكير المحلي (Local Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل .

ب) يتوجهون نحو المواقف العملية .

ج) يستمتعون بالتفاصيل .

د) ربما لا يرون الغابة ، ويرون الأشجار التي بداخلها .

١٠ - أسلوب التفكير الداخلي (Internal Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة .

ب) لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الخارجي .

ج) يفضلون الوحدة ، ويميلون للعمل منفردين .

د) يفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار ، وليس مع الناس الآخرين .

١١ - أسلوب التفكير الخارجي (External Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) منبسطون ويكون توجههم نحو الناس .

ب) يتعاملون مع الناس بسهولة ويسر دون خجل ، ويميلون للعمل مع الآخرين .

ج) لديهم حس أو إدراك اجتماعي أكثر ، ووعي أكبر بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الداخلي .

د) يبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع الناس الآخرين أو حول الناس الآخرين .

١٢ - أسلوب التفكير المحافظ (Conservative Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) متقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة .

ب) يتجنبون المواقف الناقصة ما أمكن ، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل .

ج) يفضلون أقل تغيير ممكن .

١٣ - أسلوب التفكير التقدمي (Progressive Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة .

ب) يبحثون عن المواقف الغامضة ويرتاحون لها، ويفضلون غير المألوف بدرجة ما في الحياة والعمل .

ج) يفضلون أقصى تغيير ممكن .

المستويات الأولية : تتضمن المستوى الأول والثاني والثالث .

المستويات النهائية : تتضمن المستوى السابع والثامن في الكليات الأدبية والمستوى التاسع في الكليات العلمية .

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري عرضاً للأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، فيبدأ بتبيان مفهوم نظرية أساليب التفكير لاستنبرج (Sternberg) ووظائفها، وأشكالها، ومستوياتها، ومجالاتها، ونزعاتها، والمبادئ المميزة لأساليب التفكير، وفيما يلي عرض لهذه النقاط.

١- مفهوم نظرية أساليب التفكير

إن الفكرة الرئيسة في نظرية السيطرة الذاتية العقلية هي أن الناس يحتاجون إلى أن يتكيفوا عقلياً، وتعد الأساليب العقلية (أساليب التفكير) هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يرونها في العالم الخارجي، فالسلطات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل: الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، النزعة. ومن حيث الوظائف الرئيسية للحكومات فهي ثلاثة: التشريعية، التنفيذية، والحكمية. أما الأشكال الرئيسية للحكومات (السلطات) فهي أربع: ملكية، هرمية، أقلية، فوضوية . كما أن للحكومات مستويين

رئيسيين هما : كلية، ومحلية . ومجالات الحكومة فهي داخلية، وخارجية، وللحكومة نزعتان هما المحافظة والتقدمية .

ويرى سترنبرج أن السيطرة الذاتية العقلية لها نفس الوظائف، الأشكال، المستويات، المجال، والنزعات كالسلطة بالنسبة للمجتمعات، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب عجوة [١٤، ص٣٦٤- ٣٧٤] .

٢- وظائف السيطرة الذاتية العقلية

أ) الوظيفة التشريعية: وتتضمن ابتكار، وصياغة، وتخطيط الأفكار والاستراتيجيات، أما العمليات التشريعية في أداء المهمة فهي مكونات معالجة المعلومات المتضمنة في الصياغة والتخطيط والأسلوب التشريعي يشير إلى ميل أو نزعة الفرد إلى الصياغة والتخطيط والابتكار .

ب) العمليات التشريعية: وهي العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الابتكار، والصياغة، والتخطيط. ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات أو العمليات العقلية ذات الرتبة الأعلى والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء المهمة مثل: تحديد المشكلة، تحديد العمليات ذات الرتبة الأدنى المطلوبة لحل المشكلة، تجميع أو توحيد هذه العمليات في استراتيجية فعّالة، صياغة التمثيل العقلي للمعلومات، وتحديد المصادر العقلية والفيزيقية في حل المشكلة . فالتشريع يبدأ بعد تحديد المشكلة، وطريقة الفرد في تحديد المشكلة سوف تؤثر على العمليات المختارة لحل المشكلة والتي بدورها سوف تؤثر على استراتيجية المشكلة وتمثيلها، وبالتالي سوف تؤثر على كيفية تحديد مصادر حل المشكلة .

ج) الوظيفة التنفيذية : وهي التي تكون متضمنة في تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية، فكلمة تنفيذي تشير إلى أن هذه الوظائف العقلية المتضمنة في الإنفاذ أو التحقيق وليس في التخطيط، ووظيفة التنفيذ لأسلوب التفكير هي تنفيذ أكثر منها تخطيط للتنفيذ .

د) العمليات التنفيذية : وهي تلك العمليات التي تنفذ الخطط التشريعية متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة، مثل : التجميع، ومقارنة المعلومات . فعلي سبيل المثال النشاطات التشريعية سوف تكون متضمنة في تحديد موضوع الورقة البحثية، بينما النشاطات التنفيذية سوف تكون متضمنة في تشفير المعلومات المتعلقة بموضوع الورقة البحثية، ودمج أو توحيد المعلومات المجمعة ثم مقارنة هذه المعلومات بما هو معروف لدى الفرد في محاولة لوضع المعلومات الجديدة والقديمة معاً في صورة نشطة .

هـ - الوظيفة الحكمية: وتتضمن نشاطات إصدار الحكم مثل: النشاطات التي تبدأ قبل المشكلة، والنشاطات المستثارة والمستمرة أثناء هذا الحل، وكذلك تقويم الحل بعد إتمامه .

و) العمليات الحكمية: وهي مكونات معالجة المعلومات مثل: ما وراء المكونات المتضمنة في مراقبة وتقييم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلة .

٣- أشكال السيطرة الذاتية العقلية

أ) الشكل الملكي

- **المشكلات الملكية:** وهي التي تتطلب تحقيق هدف أو حاجة وحيدة، والمشكلات الملكية البحثية نادرة جداً، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية، ربما تعالج على أنها ملكية، فغالباً ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلاً ملكية، ولكن لأن تمثيلها قد يكون بسط

إلى حدّ التشويه، أو حدث إساءة فهم للمشكلة، ومن المهم أن نعرف أن المشكلات تصبح من هذا النوع أو من أي نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها، ومن أمثلة هذه المشكلات محاولة جعل كل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى درجة وبأي تكلفة.

ب) الشكل الهرمي

- **المشكلات الهرمية** : وهي التي تتطلب تحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة، ومن المشكلات الهرمية اختيار المهنة، الكلية، والتخطيط للمقرر الدراسي .

ج) شكل الأفلية

- **مشكلات الأفلية** : وهي التي تتطلب تحقيق العديد من الأهداف، وفي نفس الوقت تكون هذه الأهداف متساوية الأهمية، والأهمية المتساوية للأهداف ربما تكون مدركة فقط أكثر منها فعلية أو حقيقية، ومن هذه المشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمتعلمين، وإعادة تشكيل المؤسسة مع عدم تقويض معتقداتها الرئيسية، ويلاحظ في هاتين المشكلتين أن لكل منهما هدفاً ولكن تحقيق هذا الهدف مرتبط بشرط، فإذا لم يتحقق هذا الشرط فإن الحل لن يكون مقبولاً، ولذلك فالهدف والشرط كلاهما على نفس الدرجة من الأهمية .

د) الشكل الفوضوي

- **المشكلات الفوضوية:** وهي التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والإجراءات الموجودة لحلها، مثل مشكلات الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من خلال الأسلوب الفوضوي، لأن مسارات الحل

الموجودة تميل لأن تعوق أكثر من أن تيسر الحل، فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماماً .

٤- مستويات السيطرة الذاتية العقلية

أ) المستوى الكلي

- **المشكلات الكلية** : وهي التي تكون على مستوى مرتفع نسبياً من التجريد مثل القضايا السياسية، الأفكار العامة للتجارب، الموضوعات البحثية

ب) المستوى المحلي

- **المشكلات المحلية** : وهي التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ، مثل تفاصيل التجارب، تفاصيل حملة إعلانية، أو تفاصيل مسائل رياضية.

٥- مجال السيطرة الذاتية العقلية

أ) المجال الداخلي

- **المشكلات الداخلية**: وهي التي تتركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال أو بعيدة عن الآخرين، فالفرد ربما يتعامل مع عالم الموضوعات أو الأفكار، لكن الناس الآخرين لا يدخلون مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات المشكلات التحليلية، العمل مع الآلات، ابتكار الفنون .

ب) المجال الخارجي

- **المشكلات الخارجية** : وهي التي تتطلب استخدام الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد، وعالم الفرد نفسه . والمشكلات الخارجية إما حول الناس الآخرين، أو تتطلب العمل بالتحام مع الناس الآخرين الذين يصبحون جزءاً من المشكلة مثل: توجيه المرؤوسين، العمل مع الأقران، تكوين الصداقات، وتطوير علاقات المودة .

٦- نزعات السيطرة الذاتية العقلية

أ) النزعة المحافظة

- **المشكلات المحافظة:** وهي التي لا تتطلب توسيعاً في المبادئ والإجراءات الموجودة وبوجه عام فالنزعة المحافظة تتطلب حل المشكلات من خلال القوانين والإجراءات الموجودة فعلاً، ومن هذه المشكلات إتباع القوانين، تنفيذ القوانين .

ب) النزعة التقدمية

- **المشكلات التقدمية:** وهي التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، ومن هذه المشكلات ابتكار أسلوب فني جديد ـ ابتكار نموذج في العلم . ويمكن تلخيص أساليب التفكير بالجدول الآتي :

الجدول رقم (١) . يلخص أساليب التفكير تبعاً لنظرية سترنبرج.

الأبعاد	الوظائف	الأشكال	المستويات	المجال	الميول
الأساليب	تشريعي	ملكي هرمي	الكلي	الخارجي	التقدمي
	تنفيذي حكمي	أقلي فوضوي	المحلي	الداخلي	المحافظ

٧- المبادئ المميزة لأساليب التفكير

وضع سترنبرج عدّة مبادئ لأساليب التفكير، لخصها محمود [١٨ ، ص١٩] بالآتي :

أ) الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها .

ب) التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها .

ج) اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضاً القدرات .

د) الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط ، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة .

هـ) الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف .

و) الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب .

ز) الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية .

ح) الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة .

ط) الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي .

ي) الأساليب يمكن تعلمها .

ك) الأساليب يمكن قياسها .

ل) الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر .

م) الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر .

ن) الأساليب ليست جيدة أو رديئة ، لكن السؤال ما الأسلوب الأفضل لهذا الموقف؟

الدراسات السابقة

رجع الباحث إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

دراسة فاسم (٢٣): وكانت من ضمن أهداف الدراسة بحث العلاقة بين أساليب التفكير لدى أفراد العينة والمكونة من (٩٠٠) طالب وطالبة بجامعتي عين شمس والقاهرة على ضوء نظرية هاريسون وبرامسون ، والجنس والتخصص الأكاديمي ، وكان من ضمن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث في أسلوبيّ

التفكير المثالي والتركيبي لصالح مجموعة الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الكليات العلمية والكليات الإنسانية (علمي، أدبي) في أسلوب التفكير التركيبي والواقعي والبرجماتي لصالح مجموعة التخصصات العلمية .

دراسة حبيب (٢٤): وهدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي طنطا والمنوفية على ضوء نظرية هاريسون، وكانت العينة مكونة من (٣١٠) أعضاء من الجنسين، وكانت من ضمن نتائج الدراسة أن مجموعة أساتذة كلية الهندسة والعلوم أعلى المجموعات في استخدام التفكير التركيبي، والصيدلة وطب الأسنان في استخدام التفكير المثالي، وأساتذة كلية التربية أعلى المجموعات في استخدام التفكير العملي، وأساتذة كلية الآداب والطب أعلى المجموعات في استخدام أسلوب التفكير التحليلي، أما في أسلوب التفكير الواقعي فأعلي المجموعات أساتذة كلية الطب .

دراسة حبيب (٢٤): وهدفت معرفة أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بجمهورية مصر العربية على ضوء نظرية هاريسون، وكانت عينة البحث ٣٠٠ معلم ومعلمة، وكانت من ضمن نتائج الدراسة وجود أثر دال لمتغير المؤهل على أسلوب تفكير المعلم المثالي، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح معلمي الرياضيات والعلوم، أما أسلوب التفكير الواقعي فكان لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير المثالي لذوي الخبرة (١١-١٥)، وفي أسلوب التفكير التحليلي لذوي الخبرة (١٦ عاماً) فأكثر، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح معلمي المرحلة الثانوية، ومعلمي المرحلة الإعدادية في أسلوب التفكير التحليلي، وأظهرت الدراسة أن نمط التفكير الأحادي المسيطر بين أساليب التفكير هو التفكير المثالي، يليه التحليلي لأفراد العينة بصفة عامة .

دراسة جريجورينكو وستبرنبرج Grigorenko & Strenberg (٢٥) : وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب المدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية بلغت ١٩٩ طالباً وطالبة، وتوصلت إلى نتائج منها :

١- وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتحصيل الدراسي، وكل من التفكير التحليلي والابتكاري .

٢- وجود علاقة سالبة ودالة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي .

دراسة زهانج وستيرنبرج Zhang & Strenberg (٢٦): وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصيل الدراسي، وأجريت على عينة مكونة من ٦٢٢ طالباً في جامعة صينية، وتوصلت إلى نتائج منها : وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب التفكير المحافظ، الهرمي، الداخلي، والتحصيل الدراسي، كما وجد علاقة سالبة مع أساليب التفكير التشريعي، المتحرر، الخارجي .

دراسة عجوة (١٤): ومن ضمن أهدافها معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، والفروق بين الجنسين والتخصصات في كلية التربية ببنها، على عينة مكونة من خمسين طالباً وثمانين طالبة، وقد توصل إلى نتائج منها :

١- أن أسلوب التفكير الهرمي له علاقة إحصائية موجبة مع التحصيل الدراسي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أسلوبي المحافظ، والهرمي لصالح الإناث .

٣- أن أسلوبي الحكمي والكلي من أساليب التفكير كانا دالين إحصائياً لصالح التخصصات الأدبية .

دراسة اللهيبي (١٦): هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والفروق بينهم تبعاً لمتغيرات الجنس، المرحلة التعليمية، والخبرة والمؤهل الدراسي على ضوء نظرية هاريسون وبراميون، ومن ضمن نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات، وأن أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد العينة هي أسلوب التفكير المثالي والتحليلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الدراسة .

دراسة بيرناردو Bernardo (٢٧): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة فلبينية، وأوضحت بعض نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب التفكير التنفيذية، الحكمي، الهرمي، الفوضوي، الداخلي والتحصيل الدراسي .

دراسة شلبي (١٧): هدفت الدراسة لمعرفة أثر التخصصات الأكاديمية على أساليب التفكير لدى عينة مكونة من ٤١٧ طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، وقد توصلت إلى نتائج منها :

١- تأثير التخصص الأكاديمي على أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، التقدمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، جميعاً ما عدا أسلوب التفكير الأقلي .

٢- وأوضحت الدراسة أن الأفراد ذوي التخصص الواحد يفضلون أسلوباً واحداً فقط من كل فئة من الفئات التصنيفية الخمسة لستيرنبرج .

دراسة السيد (١٩): ومن ضمن أهداف الدراسة معرفة اختلاف أساليب التفكير، باختلاف مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى أفراد عينة مكونة من ٧٠٦ من

طلاب وطالبات كليتي التربية والتربية النوعية بجامعة المنصورة، وكان من ضمن نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الأسلوب الهرمي فقط، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

دراسة محمود (١٨) : ومن أهداف دراسته معرفة أساليب التفكير المفضلة لطلاب كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بالنوع، والتخصص، وكانت على عينة مكونة من ١٧٦ طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة :

١- أن الطلاب والطالبات معاً فضلوا أساليب التفكير الهرمي الخارجي، الأقلي، التشريعي، المتحرر على التوالي .

٢- يوجد فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي) لصالح الطالبات بينما أسلوب التفكير الحكمي لصالح الطلاب .

- يوجد فروق بين عينة الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير المحلي، الهرمي لصالح عينة الأقسام العلمية .

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التفكير ظهرت أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، حيث تنوعت أهدافها وأدواتها وعيناتها، وفيما يلي عرض موجز لذلك :

١- الأهداف تكاد تجمع جميع الدراسات السابقة على توحد الأهداف المراد دراستها، وهي أساليب التفكير، وتكاد تكون المتغيرات واحدة فجميعها اهتمت بدراسة متغير (النوع) لطلاب وطالبات كليات التربية، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بنفس المتغير لكن على مستوى الكليات وليس على مستوى التخصصات .

٢- اهتمت الدراسات السابقة بالعلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وتنوعت نتائج الدراسات، في حين استخدمت الدراسة الحالية المستويات الأولية والنهائية لأفراد العينة .

٣- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة المتغير المستقل (النوع) بأعداد مقبولة إحصائياً في حين اهتمت الدراسة الحالية بأعداد كبيرة من العينات، حيث بلغت أقل عينة في الدراسة الحالية (١٠٦) من الأفراد .

٤- استخدمت أغلب الدراسات السابقة أكثر من متغير تابع لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير ومتغير تابع أخر، في حين اقتصرت الدراسة الحالية على متغير تابع واحد وهي أساليب تفكير مع مجموعة من المتغيرات المستقلة .

٥- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمود، عبدالمنعم [١٨] في استخدام أداة أساليب التفكير القصيرة (٦٥) مفردة❖، في حين استخدم الآخرون أداة أساليب التفكير الطويلة .

٦- معظم الدراسات السابقة تمت في جمهورية مصر العربية في حين أن الدراسة الحالية تمت في المملكة العربية السعودية – وفي حدود علم الباحث – تكاد تكون الأولى .

٧- تنوعت نتائج الدراسات السابقة تبعاً لنوع الأثر الثقافي (التنشئة الاجتماعية)، فأساليب التفكير في الصين حسب دراسة زهانج وسترنبرج [٢٦]، ودراسة بيرناردو في الفلبين [٢٧]، وفي مصر العربية (عجوة [١٤]؛ شلبي [١٧]؛ محمود [١٨]؛ السيد [١٩]) أظهرت أثر التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع .

❖ يشكر الباحث الحالي الأستاذ الدكتور / عبدالمنعم محمود ، على تفضله وكرمه العلمي بإرسال النسخة القصيرة والدراسات السابقة باللغة الإنجليزية للباحث بدون معرفة مسبقة .

٨- اهتمت دراسة اللهيبي [١٦] بأساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في السعودية، حسب نظرية هاريسون وبرامسون، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بمعرفة أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، حسب نظرية سترنبرج .

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية، العلوم، الدعوة، بجامعة طيبة من المستويات الأولية والنهائية، يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٢) . توزيع أفراد عينة الدراسة ومتغيراتها.

متغيرات الدراسة		طلاب	٪	طالبات	٪	المجموع	٪
		٨٨٣	٪٦٨	٤١٣	٪٣١,٩	١٢٩٦	٪١٠٠
المعدل التراكمي	ممتاز	١٥	١,٧	٥٣	١٢,٨	٦٨	٥,٢
	جيد جداً	١٤٩	١٦,٩	٢١٣	٥١,٦	٣٦٢	٢٧,٩
	جيد	٤٧١	٥٣,٣	١٣٢	٣٢,٠	٦٠٣	٤٦,٥
	مقبول	٢٤٨	٢٨,١	١٥	٣,٦	٢٦٣	٢٠,٣
الكلية	التربية	٤٤٢	٥٠,٠	٢٥٧	٦٢,٢	٦٩٩	٥٣,٩
	العلوم	٣٣٥	٣٧,٥	١٥٦	٣٧,٨	٤٩١	٣٧,٩
	الدعوة	١٠٦	٠,١٢	- - -	- - -	١٠٦	٨,٢
المستوى الدراسي	الأولية	٤٥٥	٥١,٥	١٩٧	٤٧,٧	٦٥٢	٥٠,٣
	النهائية	٤٢٨	٤٨,٥	٢١٦	٥٢,٣	٦٤٤	٤٩,٧

ويلاحظ من الجدول (٢) توزيع أفراد العينة، حيث بلغت العينة الكلية (١٢٩٦) طالباً وطالبة، فبلغ عدد طلبة التربية (٤٤٢) طالباً وَ (٢٥٧) طالبة، في حين بلغت أعداد كلية العلوم (٣٣٥) طالباً وَ ١٥٦ طالبة، وكلية الدعوة (١٠٦) طلاب، والمستويات الأولية لأفراد العينة من الطلاب بلغت (٤٥٥) طالباً، في حين كان أفراد العينة في المستويات الأولية من الطالبات (١٩٧) طالبة، أما المستويات النهائية فقد بلغت العينة من الطلاب (٤٢٨) طالباً وَ (٢١٦) طالبة في المستويات النهائية.

أداة البحث المستخدمة: أساليب التفكير النسخة القصيرة لأستيرنبرج

أعد هذه القائمة ستيرنبرج، وتتكون من (٦٥) مفردة بمعدل (٥) خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية للقائمة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣) . توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية.

الأساليب	العبارات	الأساليب	العبارات
التشريعي	١٠، ١٥، ١٩، ٣٧، ٥٤	الهرمي	٩، ٢٤، ٣٠، ٣٨، ٦١
التنفيذي	١٣، ١٦، ١٧، ٣٦، ٤٤	الملكي	٧، ٤٨، ٥٥، ٥٩، ٦٥
الحكمي	٢٥، ٢٨، ٤٧، ٥٦، ٦٢	الأقلي	٣٢، ٣٤، ٣٥، ٥٧، ٦٤
العالمي	١٢، ٢٣، ٤٣، ٥٣، ٦٦	الفوضوي	٢١، ٢٦، ٤٠، ٤٥، ٥٢
المحلي	٦، ١١، ٢٩، ٤٩، ٦٧	الداخلي	١٤، ٢٠، ٤٢، ٦٠، ٦٨
المتحرر	٥٠، ٥٨، ٦٣، ٦٩، ٧٠	الخارجي	٨، ٢٢، ٣٩، ٤٦، ٥١
المحافظ	١٨، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٤١		

وتم تطبيق القائمة في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى لا تنطبق إطلاقاً، وتنتهي بالاستجابة السابعة تنطبق تماماً (ملحق ١) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده .

صدق القائمة

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بالتحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية .

وفي صورتها العربية قام الباحثان (عجوة وأبو سريع [٢٢]) من التحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية ببنها، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وقام أيضاً محمود [١٨] بتطبيق القائمة المختصرة على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة بكلية التربية بقنا، واستخدم صدق التحليل العاملي، ووجد أن أساليب التفكير (الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) وأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر) وأساليب التفكير (المحلي والداخلي) وأساليب التفكير (التنفيذي والمحافظ) ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ودالاً .

واستخدم أيضاً صدق تمييز المفردات القائمة وأوضحت النتائج أن القائمة صادقة وبدلالة إحصائية في قياس ما وضعت من أجله .

وفي دراسة شلبي [١٧] قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل مقياس على عينة مكونة من

(٤١٧) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يؤكد صدق القائمة .

وفي دراسة السيد [١٩] قام بحساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة، وأسفرت النتائج عن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (٠,٠١) .

ثبات القائمة

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بحساب معامل الثبات للاختبارات الفرعية للقائمة، وذلك بحساب معامل ألفا بعد تطبيق القائمة على عينات مختلفة، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية .

أما القائمة في صورتها العربية فقد قام الباحثان (عجوة وأبو سريع [٢٢]) بحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا، وكانت معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وقامت الباحثة شلبي [١٧] بحساب معاملات الثبات باستخدام ألفا والتجزئة النصفية، وتوصلت إلى ارتفاع ثبات المقاييس الفرعية للقائمة .

وقام أيضاً محمود [١٨] بحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بصورتها المختصرة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وبطريقة إعادة الاختبار وكشفت عن ارتفاع معامل الثبات، وتراوحت من بين (٠,٢٩ – ٠,٩٠) .

وفي دراسة السيد [١٩] فتم حساب ثبات القائمة عن طريق معامل ألفا، وأسفرت النتائج عن ارتفاع معاملات ثبات المقاييس الفرعية لأساليب التفكير .

صدق قائمة أساليب التفكير في الدراسة الحالية

صدق التحليل العاملي : تم تطبيق القائمة على عينة مكونة من (١٢٩٦) طالباً وطالبة وبعد تقدير الدرجات تم استخدام التحليل العاملي بطريقة تدوير المحاور المائلة

لمقاييس القائمة (١٣) ثلاثة عشر أسلوباً وتم تحديد أربعة عوامل، وتم أخذ التشبعات (± ٠,٣) طبقاً لمحك جيلفورد . ونتائج التحليل يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٤). تشبعات المقاييس الفرعية على الأربعة عوامل .

العوامل / المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	درجة الشيوع
التشريعي	٠,٥٢٥				٠,٧٠٥
التنفيذي		٠,٧٧٢			٠,٧٧٨
الحكمي	٠,٧٦٥				٠,٧٢٧
العالمي			٠,٧٧٥		٠,٧٥٣
المحلي	٠,٦٦٠				٠,٦٩١
المتحرر	٠,٨٠٠				٠,٧٨٣
المحافظ		٠,٧٩٢			٠,٧٦٦
الهرمي	٠,٦٨٣				٠,٧٣٧
الملكي		٠,٥٤٠			٠,٦٤٤
الأقلي			٠,٤٦٩		٠,٦٣٧
الفوضوي			٠,٦٠٥		٠,٦١١
الداخلي				٠,٩١٤	٠,٩٠٠
الخارجي	٠,٦٧١				٠,٧٦٨
الجذور الكامنة	٣,٥١٨	٢,٦٦٣	١,٨٦٨	١,٤٥١	
نسبة التباين	٢٧,٠٦٠	٢٠,٤٨٥	١٤,٣٧٠	١١,١٦٠	٪٧٣,٠٧٥

وطبقاً للتشبع الأكبر للمقاييس الفرعية في العوامل المتضمنة بها، إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن :

العامل الأول : جذره الكامن (٣,٥١٨) ونسبة تباينه (٢٧,٠٦٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير الآتية : التشريعي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الخارجي .

العامل الثاني : جذره الكامن (٢,٦٦٣)، ونسبة تباينه (٢٠,٤٨٥٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع عليه تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التالية : التنفيذي، المحافظ، الملكي .

العامل الثالث : جذره الكامن (١,٦٨٦)، ونسبة تباينه (١٤,٣٧٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع على العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التالية : العالمي، الأقلي، الفوضوي .

العامل الرابع : جذره الكامن (١,٤٥١)، ونسبة تباينه (١١,١٦٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع على العامل الرابع تشبعاً موجباً أسلوب التفكير الداخلي .

يتضح مما سبق أن العوامل الأربعة فسرت ٧٣,٠٧٥٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة (محمود [١٨]؛ بيرناردو [٢٧]؛ زهانج [٢٦]؛ ستيرنبرج [٢٥])، وتوصلت الدراسات جميعها إلى أن الأساليب السابقة ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ودالاً فيما بينها .

ثبات الفائمة في الدراسة الحالية

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس، وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة عن كل مفردة ودرجاتهم الكلية على كل مقياس فرعي، وجميعها دالة إحصائياً . كما حُسب معامل الفاكرونباخ لكل مقياس، وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً، يوضحها الجدول رقم (٥) .

جدول رقم ٥

نتائج الدراسة

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على : " تتباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة ".

تم ترتيب متوسطات درجات عينة الدراسة (العينة الكلية، الطلاب، الطالبات، كلية التربية، كلية العلوم، كلية الدعوة، المستويات الأولية، المستويات النهائية، المعدل التراكمي) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة . والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد العينة :

١- فضلوا الأسلوب الهرمي في الأشكال، والتشريعي في الوظائف، والخارجي من المجال، والمتحرر من الميول، والمحلي من المستويات عن قائمة أساليب التفكير الخمسة في نظرية ستيبرنبرج، وهذا ما أكده ستبرنبرج في نظريته (عجوة [٢٢]؛ خضر [٢٩]) .

٢- أن أفراد العينة تباينوا في قوة تفضيلهم للأساليب، فقد فضلوا الأسلوب: (الهرمي، الخارجي، التشريعي)، عن أساليب التفكير: (الفوضوي، الداخلي، العالمي).

٣- أن أفراد العينة لم يتباينوا في مرونتهم الأسلوبية فنجد أفراد العينة بمتغيراتها المختلفة أجمعوا على أساليب واحدة، وهذا نتيجة لم تتفق مع ما طرحه ستبرنبرج في نظريته من أن الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية، وقد يكون لتجانس المجموعة تأثير في ذلك، وفي نفس الوقت أظهرت نتائج الدراسة في الجدول نفسه أكدت على مبدأ أساسي بأن الأسلوب الأفضل في وقت (ما) ومرحلة عُمرية (ما) قد لا يكون الأفضل في وقت آخر، وهذا ما يلاحظ في الجدول نفسه باتفاق المتغيرات مع العينة الكلية في تفضيلهم لأسلوب التفكير الهرمي والخارجي عن باقي الأساليب .

٤- أوضحت نتائج الدراسة صحة ما توصل إليه ستبرنبرج بأن الأساليب تتأثر بالثقافة والتطبيع الاجتماعي، فقد فضلت العينة في الدراسة الحالية أساليب التفكير الهرمي، الخارجي، وأظهرت نتائج دراسة : (عجوة [١٤]؛ شين [٢٨]؛ شلبي [١٧]) غير ذلك .

جدول رقم ٦

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير "

تم استخدام تحليل التباين، ويتضح من الجدول (٧) بوجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التفكير التالية: (التشريعي، التنفيذي، العالمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) على النوع .

الجدول رقم (٧). تحليل التباين بين الطلاب والطالبات والكليات الثلاث.

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
١	التشريعي	النوع	٨٦٩,٢١٣	١	٨٦٩,٢١٣	٢٥,٩٤١	❖٠,٠٠٠
		الكلية	٨٤,٨٥٥	٢	٤٢,٤٢٨	١,٢٦٦	٠,٢٨٢
		النوع × الكلية	٧١٦,٩٠٩	١	٧١٦,٩٠٩	٢١,٣٩٥	❖٠,٠٠٠
		الخطأ	٤٣٢٥٨,٧١٣	١٢٩١	٣٣,٥٠٨		
		الكلي	٤٥٥١٨,١٦٦	١٢٩٥			
٢	التنفيذي	النوع	١٨٥,٢٣٤	١	١٨٥,٢٣٤	٥,٦٣٧	❖٠,٠١٨
		الكلية	٣٤٩,٤٠٤	٢	١٧٤,٧٠٢	٥,٣١٧	❖٠,٠٠٥
		النوع × الكلية	٤٣٥,٦٠٩	١	٤٣٥,٦٠٩	١٣,٢٥٧	❖٠,٠٠٠
		الخطأ	٤٢٤١٩,٩٢١	١٢٩١	٣٢,٨٥٨		
		الكلي	٤٣٨٣٩,٦٢٧	١٢٩٥			
٣	الحكمي	النوع	٢٠,٤٢٦	١	٢٠,٤٢٦	٠,٥٦٤	٠,٥٤٣
		الكلية	٤٦٧,٣٢٤	٢	٢٣٣,٦٦٢	٦,٤٤٧	❖٠,٠٠٢
		النوع × الكلية	٤٩٥,٠٩٤	١	٤٩٥,٠٩٤	١٣,٦٦٠	❖٠,٠٠٠
		الخطأ	٤٦٧٩٠,٧٢٧	١٢٩١	٣٦,٢٤٤		
		الكلي	٤٨٢٢٦,٧٥٨	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٩٤,٦٤٨	١	٩٤,٦٤٨	٣,٧٣٥	٠,٠٥٣❖
		الكلية	١٧٢,٩٥٦	٢	٨٦,٤٧٨	٣,٤١٣	٠,٠٣❖
٤	العالمي (الكلي)	النوع × الكلية	١١,٥٨٠	١	١١,٥٨٠	٠,٤٥٧	٠,٤٩٩
		الخطأ	٣٢٧١٢,٧٩٨	١٢٩١	٢٥,٣٣٩		
		الكلي	٣٣٠٣٣,٤٣٧	١٢٩٥			
		النوع	٠,٢٦١	١	٠,٢٦١	٠,٠٠٩	٠,٩٢٦
		الكلية	٨٢,١٥١	٢	٤١,٠٧٦	١,٣٥٤	٠,٢٥٨
٥	المحلي	النوع × الكلية	١٠١٨,٩٥٩	١	١٠١٨,٩٥٩	٣٣,٥٩٧	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٣٩١٥٤,٦٣٠	١٢٩١	٣٠,٣٢٩		
		الكلي	٤٠٦١٢,٥٣٦	١٢٩٥			
		النوع	٦٠,٩٩٤	١	٦٠,٩٩٤	١,٥١٧	٠,٢١٨
		الكلية	١١٣,٣٥٨	٢	٥٦,٦٧٩	١,٤٠٩	٠,٢٤٥
٦	المتحرر (التقدمي)	النوع × الكلية	٦٨٧,٦٩٢	١	٦٨٧,٦٩٢	١٧,١٧١	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٥١٩١٤,٢٠٧	١٢٩١	٤٠,٢١٢		
		الكلي	٥٣١٢٧,٩٣٧	١٢٩٥			
		النوع	٤٥,٣٦٦	١	٤٥,٣٦٦	١,٣٤٣	٠,٢٤٧
		الكلية	٣٢٣,٤٣٩	٢	١٦١,٧٢٠	٤,٧٨٩	٠,٠٠٨❖
٧	المحافظ	النوع × الكلية	٣٢٧,٥٧٩	١	٣٢٧,٥٧٩	٩,٧٠٠	٠,٠٠٢❖
		الخطأ	٤٣٥٩٩,٨١٣	١٢٩١	٣٣,٧٧٢		
		الكلي	٤٤٥٩٠,٦٦٠	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٩٢٧,٤١٨	١	٩٢٧,٤١٨	٢٥,٥٠٩	٠,٠٠٠❖
		الكلية	٧٢٦,٩٦٥	٢	٣٦٣,٤٨٢	٩,٩٩٨	٠,٠٠٠❖
٨	الهرمي	النوع × الكلية	١٠٦٨,٩٣٧	١	١٠٦٨,٩٣٧	٢٩,٤٠٢	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٤٦٩٣٦,١٥٨	١٢٩١	٣٦,٣٥٦		
		الكلي	٥٠٧٥٧,٣٢١	١٢٩٥			
		النوع	٦٩٢,٢٢٥	١	٦٩٢,٢٢٥	٢١,٥٧٥	٠,٠٠٠❖
		الكلية	٤٣٨,٦٩٠	٢	٢١٩,٣٤٥	٦,٨٣٦	٠,٠٠١❖
٩	الملكي	النوع × الكلية	٤٦٨,٥٣٨	١	٤٦٨,٥٣٨	١٤,٦٠٣	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٤١٤٢١,٤١٥	١٢٩١	٣٢,٠٨٥		
		الكلي	٤٣٦٢٢,٤٢٥	١٢٩٥			
		النوع	٧٢٩,٤٧٥	١	٧٢٩,٤٧٥	١٧,١٩٩	٠,٠٠٠❖
		الكلية	٥٤١,٩٤٢	٢	٢٧٠,٩٧١	٦,٣٨٩	٠,٠٠٤❖
١٠	الأقلي	النوع × الكلية	٤٩٣,٠٦٣	١	٤٩٣,٠٦٣	١١,٦٢٥	٠,٠٠١❖
		الخطأ	٤٥٧٥٤,٩٠٥	١٢٩١	٤٢,٤١٣		
		الكلي	٥٧١٨١,٥٤٣	١٢٩٥			
		النوع	٤٢,٩٧٢	١	٤٢,٩٧٢	٢,٤٠٠	٠,١٢٢
		الكلية	١٩,٩١٥	٢	٩,٩٥٧	٠,٥٥٦	٠,٥٧٤
١١	الفوضوي	النوع × الكلية	٢٣٦,٢٥٧	١	٢٣٦,٢٥٧	١٣,١٩٣	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٢٣١١٩,٧٦٨	١٢٩١	١٧,٩٠٨		
		الكلي	٢٣٤٩٣,٥٥٦	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين		مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع		١٧٠,٠٦١	١	١٧٠,٠٦١	٤,٨٦٧	٠,٠٢٨❖
		الكلية		٢,٣٢٩	٢	١,١٦٥	٠,٠٣٣	٠,٩٦٧
١٢	الداخلي	النوع الكلية	×	٦,٠٩٧	١	٦,٠٩٧	٠,١٧٥	٠,٦٧٦
		الخطأ		٤٥١٠٨,٢٢١	١٢٩١	٣٤,٩٤١		
		الكلي		٤٥٢٩٥,٧٦٠	١٢٩٥			
		النوع		٩١٧,٧٠٩	١	٩١٧,٧٠٩	٢٣,١٦٣	٠,٠٠٠❖
		الكلية		٨٠٩,٥١٢	٢	٤٠٤,٧٥٦	١٠,٢١٦	٠,٠٠٠❖
١٣	الخارجي	النوع الكلية	×	٨٦٦,٥٨١	١	٨٦٦,٥٨١	٢١,٨٧٢	٠,٠٠٠❖
		الخطأ		٥١١٤٩,٠٣٥	١٢٩١	٣٩,٦٢٠		
		الكلي		٥٤٧٢١,٠٣٤	١٢٩٥			

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين الطلاب والطالبات، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

أساليب التفكير	الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الطالبات	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	٨٨٣	٢٤,٤٢٥	٦,١٦٨	٤١٣	٢٦,٤٨٦	٥,١١٢	٦,٣١٩	٠,٠٠٠
التنفيذي	٨٨٣	٢٤,٤٢٧	٥,٩٨٧	٤١٣	٢٥,٣٨٧	٥,٣٨٨	٢,٨٨٣	٠,٠٠٤
العالمي	٨٨٣	٢١,٦٨٠	٥,١٦٩	٤١٣	٢٢,٢٢٥	٤,٧٧٢	١,٨١٠	٠,٠٧

تابع الجدول رقم (٨).

أساليب التفكير	الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الطالبات	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الهرمي	٨٨٣	٢٥,٥٠٧	٦,٤٨١	٤١٣	٢٧,٥٦٦	٥,٥١١	٥,٩١٧	٠,٠٠٠
الملكي	٨٨٣	٢٣,٥٠٢	٦,٠٥٨	٤١٣	٢٥,٢٤٩	٥,٠٢١	٥,٤٥٢	٠,٠٠٠
الأقلي	٨٨٣	٢٣,٨٧٣	٦,٨٠٢	٤١٣	٢٥,٦٥٦	٦,١٢٨	٤,٧٠٩	٠,٠٠٠
الداخلي	٨٨٣	٢٠,٢٠٣	٦,٠٠٢	٤١٣	٢١,٠٠٢	٥,٦٩٠	٢,٢٦٩	٠,٠٠٢
الخارجي	٨٨٣	٢٤,٥٦٧	٦,٧٨٢	٤١٣	٢٦,٥٥٩	٥,٦٢٤	٥,٥٥٢	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول السابق :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير العالمي .

٢- يتضح أن قيمة "ت" في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح الطالبات، وعليه نقبل الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير السابقة لصالح الطالبات.

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينات الكليات الثلاث (التربية، العلوم، الدعوة) في أساليب التفكير".

تم استخدام تحليل التباين، يتضح من الجدول (٧) بوجود تأثير دال إحصائياً بين الكليات المختلفة عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير التالية : (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين عينات الكليات الثلاث في أساليب التفكير، تم استخدام الاختبار المناسب من اختبار المقارنات البعدية Scheffe، والجدول رقم (٩) يوضح قيمة (ف) للفروق بين الكليات الثلاث .

الجدول رقم (٩). قيمة (ف) في اختبار شيفيه للفروق بين عينة الكليـات وأسـاليب الـتفكير (ن=١٢٩٦).

م	أسلوب التفكير	المجموعة	المتوسط	التربية ن=٦٩٩	العلوم ن=٤٩١	الدعوة ن=١٠٦
		التربية	٢٤,٧٠٨	- - -	- - -	- - -
١	التشريعي	العلوم	٢٥,٦٤٧	٠,٩٣٩٥❖	- - -	٠,٧١٣٧
		الدعوة	٢٤,٩٣٤	٠,٢٢٥٨	- - -	- - -
		التربية	٢٤,٠٩٥	- - -	- - -	- - -
٢	التنفيذي	العلوم	٢٥,٥٨٤	١,٤٨٨٧❖	- - -	٠,٥٩٤٠
		الدعوة	٢٤,٩٩٠	٠,٨٩٤٧	- - -	- - -
		التربية	٢٢,٨٥١	- - -	- - -	- - -
٣	الحكمي	العلوم	٢٤,٤٧٨	١,٦٢٧٤❖	- - -	- - -
		الدعوة	٢٤,٤٨١	١,٦٢٩٩❖	٠,٠٠٢٥	- - -
		التربية	٢١,٤٩٧	- - -	- - -	- - -
٤	العالمي	العلوم	٢٢,٣٠١	٠,٨٠٣٦❖	- - -	٠,١٦٩٤
		الدعوة	٢٢,١٣٢	٠,٦٣٤٢	- - -	- - -
٥	المحلي	التربية	٢٢,٩٤٧	- - -	- - -	- - -

تابع الجدول رقم (٩).

م	أسلوب التفكير	المجموعة	المتوسط	التربية ن=٦٩٩	العلوم ن=٤٩١	الدعوة ن=١٠٦
		العلوم	٢٤,٠٧٣	❖١,١٢٦٣	- - -	٠,٢١٤٨
		الدعوة	٢٣,٨٥٨	٩,١١٤	- - -	- - -
		التربية	٢٣,٤٧٩	- - -	- - -	- - -
٦	المتحرر	العلوم	٢٤,٥٣٩	❖١,٠٦٠٥	- - -	٠,٢٠٠١
		الدعوة	٢٤,٣٣٩	٠,٨٦٠٤	- - -	- - -
		التربية	٢٢,٦٦٠	- - -	- - -	- - -
٧	المحافظ	العلوم	٢٤,٠٦٩	❖١,٤٠٨٣	- - -	- - -
		الدعوة	٢٤,١٦٠	١,٤٩٩٤	٠,٠٩١١	- - -
		التربية	٢٥,٢٥٧	- - -	- - -	- - -
٨	الهرمي	العلوم	٢٧,٣٦٤	❖٢,١٠٧١	- - -	٠,٧٨٩١
		الدعوة	٢٦,٥٧٥	١,٣١٨٠	- - -	- - -
		التربية	٢٣,٣٩٣	- - -	- - -	- - -
٩	الملكي	العلوم	٢٤,٩٩٣	❖١,٦٠٠٥	- - -	٠,٨٧١٢
		الدعوة	٢٤,١٢٢	٠,٧٢٩٢	- - -	- - -
		التربية	٢٣,٧٠٩	- - -	- - -	- - -
١٠	الأقلي	العلوم	٢٥,٤٦٠	❖١,٧٥٢٧	- - -	٠,٩٢٤٦
		الدعوة	٢٤,٥٣٧	٠,٨٢٨٢	- - -	- - -
		التربية	١٦,٤٩٣	- - -	- - -	- - -
١١	الفوضوي	العلوم	١٦,٨٠٤	❖٠,٣١٠٩	- - -	- - -
		الدعوة	١٦,٩٤٣	٠,٤٤٩٨	٠,١٣٨٩	- - -
		التربية	٢٠,٥٠٩	- - -	٠,٠٤٠٩	٠,٤٣٣٨
١٢	الداخلي	العلوم	٢٠,٤٦٨	- - -	- - -	٠,٩٣٩٠
		الدعوة	٢٠,٠٧٥	- - -	- - -	- - -
		التربية	٢٤,٢٨٣	- - -	- - -	- - -
١٣	الخارجي	العلوم	٢٦,٣٩٣	❖٢,١٠٩٨	- - -	٠,٦٤٧٨
		الدعوة	٢٥,٧٤٥	١,٤٦٢٠	- - -	- - -

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات وطلاب وطالبات كلية العلوم وطلاب وطالبات كلية التربية لصالح طلاب وطالبات كلية العلوم في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي).

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على : " لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والكليات المختلفة على أساليب التفكير".

تم استخدام تحليل التباين، والجدول رقم (٧) يوضح تأثير التفاعل بين العينات .

ولمعرفة اتجاه الفروق في تأثير التفاعل بين طلاب وطالبات الكليات الثلاث، تم استخدام الاختبار المناسب من اختبار المقارنات البعدية Scheffe، والجدول رقم (٩) يوضح قيمة (ف) للتفاعل بين الكليات المختلفة .

يتضح من نتائج اختبار شفيه Scheffe، في الجدول رقم (٩) وجود :

١- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية العلوم وعينة كلية التربية لصالح عينة كلية العلوم في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) .

٢- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية الدعوة وعينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي، ذلك لصالح كلية الدعوة .

٣- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية العلوم والتربية في أسلوب التفكير الحكمي لصالح كلية العلوم .

للتحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأولية والنهائية في كليتيّ العلوم والتربية في أساليب التفكير".

استخدم الباحث تحليل التباين، والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول رقم (١٠). الفروق بين المستويات الأولية والنهائية في أساليب التفكير (ن= ١١٩٠).

م	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	التشريعي	٢٩٧,١٢٢	١	٢٩٧,١٢٢	٨,٥٣٦	٠,٠٠٤❖
١	الخطأ	٤١٣٤٩,٩٥٧	١١٨٨	٣٤,٨٠٦		
	الكلي	١٤٦٤٧,٠٧٩	١١٨٩			
	التنفيذي	١٠٧,٩٩٥	١	١٠٧,٩٩٥	٣,٢١٩	٠,٠٧٣
٢	الخطأ	٣٩٨٥٢,٩٤٨	١١٨٨	٣٣,٥٤٦		
	الكلي	٣٩٩٦٠,٩٧٩	١١٨٩			
	الحكمي	٢,١٠٥	١	٢١٠,٥	٠,٥٥١	٠,٩٨١
٣	الخطأ	٤٣٩٥٢,٨٦٦	١١٨٨	٣٦,٩٩٧		
	الكلي	٣٤٩٥٢,٨٨٧	١١٨٩			
	العالمي	٦٨,٥٨٧	١	٦٨,٥٨٧	٢,٦٥٧	٠,١٠٣
٤	الخطأ	٣٠٦٦٣,٧٨٤	١١٨٨	٢٥,٨١١		
	الكلي	٣٠٧٣٢,٣٧١	١١٨٩			
	المحلي	١٣٦,٠٦٧	١	١٣٦,٠٦٧	٤,٤٠٧	٠,٠٣٦❖
٥	الخطأ	٣٦٦٧٦,١٦٨	١١٨٨	٣٠,٨٧٢		
	الكلي	٣٦٨١٢,٢٣٥	١١٨٩			
	المتحرر	١٥١٠	١	١٥١٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٥
٦	الخطأ	٤٨١٨٢,٧٦٢	١١٨٨	٤٠,٥٥٨		
	الكلي	٤٨١٨٢,٧٦٤	١١٨٩			
	المحافظ	١٥٤,٦١٥	١	١٥٤,٦١٥	٤,٤٨١	٠,٠٣٤❖
٧	الخطأ	٤٠٩٨٧,٦٨٥	١١٨٨	٣٤,٥٠١		
	الكلي	٤١١٤٢,٢٩٩	١١٨٩			
	الهرمي	١٣٩,١٠٦	١	١٣٩,١٠٦	٣,٥٥٢	٠,٠٦٠
٨	الخطأ	٤٦٥٢٨,٧٣٣	١١٨٨	٣٩,١٦٦		
	الكلي	٤٦٦٦٧,٨٣٩	١١٨٩	١٤٣,٠٩١		

تابع الجدول رقم (١٠).

م	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	الملكي	١٤٣,٠٩١	١	١٤٣,٠٩١	٤,٢٠٢	٠,٠٤١❖
٩	الخطأ	٤٠٤٥٩,٤٦٧	١١٨٨	٣٤,٠٥٧		
	الكلي	٤٠٦٠٢,٥٥٨	١١٨٩			
	الأقلي	٣٩٦,٠٤٩	١	٣٩٦,٠٤٩	٩,٠٢٩	٠,٠٠٣❖
١٠	الخطأ	٥٢١١٢,٠٧٣	١١٨٨	٤٣,٨٦٥		
	الكلي	٥٢٥٠٨,١٢٢	١١٨٩			
	الفوضوي	١٤٩,٤٠٢	١	١٤٩,٤٠٢	٨,١٧٠	٠,٠٠٤❖
١١	الخطأ	٢١٧٢٤,٤٣٠	١١٨٨	١٨,٢٨٧		
	الكلي	٢١٨٧٣,٨٣٢	١١٨٩			
	الداخلي	١١٦,٢٤٠	١	١١٦,٢٤٠	٣,٣١٣	٠,٠٦٩
١٢	الخطأ	٤١٦٧٩,١٩٢	١١٨٨	٣٥,٠٨٣		
	الكلي	٤١٧٩٥,٤٣٢	١١٨٩			
	الخارجي	٦٤,٩٢٤	١	٦٤,٩٢٤	١,٥٣٥	٠,٢١٦
١٣	الخطأ	٥٠٢٤١,٩٣٤	١١٨٨	٤٢,٢٩١		
	الكلي	٥٠٣٠٦,٨٥٨	١١٨٩			

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي :

١- عدم وجود تأثير دال للمستويات الأولية والنهائية على أساليب التفكير التالية : (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الداخلي، الخارجي) .

٢- وجود تأثير دال عند مستوى (٠,٠٥) للمستويات على أساليب التفكير التالية (التشريعي، المحلي، الملكي، الفوضوي، المحافظ، الأقلي) .

ولمعرفة اتجاه الفروق للمستويات الأولية والنهائية تم حساب اختبار " ت " يوضحها الجدول رقم (١١) .

الجدول رقم (١١). قيمة " ت " للفروق بين متوسطات المستويات الأولية والنهائية في أساليب التفكير (ن = ١١٩٠).

أساليب التفكير	المستويات الأولية (ن = ٥٧٣)		المستويات النهائية (ن = ٦١٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعي	٢٥,٦١	٥,٧٧٠	٢٤,٦١٤	٦,٠١٧	٢,٩٢٢	٠,٠٠٤
المحلي	٢٣,٧٦	٥,٤٥٠	٢٣,٠٨٥	٥,٦٥٢	٢,٠٩٩	٠,٠٣٦
المحافظ	٢٣,٦١	٥,٦٤٧	٢٢,٨٩٤	٦,٠٧٦	٢,١١٧	٠,٠٣٤
الملكي	٢٤,٤١٣	٥,٦٠١	٢٣,٧١٩	٦,٠٤٥	٢,٠٥٦	٠,٠٤٠
الأقلي	٢٥,٠٣١	٦,٤٥٤	٢٣,٨٧٦	٦,٧٧٥	٣,٠٠٥	٠,٠٠٣
الفوضوي	١٦,٩٨٩	٤,٣٠٠	١٦,٢٨٠	٤,٢٥٣	٢,٨٥٨	٠,٠٠٤

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن قيمة " ت " في الجدول رقم (١١) لأساليب لتفكير التالية : (التشريعي ، المحلي ، الملكي ، المحافظ ، الأقلي ، الفوضوي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح المستويات الأولية.

منافشة النتائج وتفسيرها

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن جميع أفراد عينة الكلية الطلاب والطالبات والكليات والمستويات الأولية والنهائية ، فضلوا الأسلوب الهرمي أكثر من الملكي والأقلي .

ويمتاز أسلوب التفكير الهرمي كما أوضح سترنبرج Strenberg نقلاً عن خضر [٢٩] بإدراك أصحابه بالأولويات المنطقية والواقعية في حل مشكلاتهم، ويرى الباحث أن للنظام التعليمي في طرق تدريسه وتقويمه دور أكبر ومؤثر في تشكيل أساليب التفكير لدى أفراد العينة ، حيث إن طريقة التدريس في الجامعات غالباً هي المحاضرة ، وأسلوب التقويم

في الجامعات غالباً يهتم بمقياس قدرة الطالب على تنظيم المادة ومعرفة الأفكار الرئيسية وأهميتها والعمل على ترتيبها .

لذا نجد أن أسئلة الاختبارات تتحدد في ضوء إجابات قصيرة أو اختيار من متعدد، وهذا يتطلب منطقية للأسئلة الأكثر أهمية والإجابة عليها، بالإضافة إلى أن محتوى المقررات الدراسية يعتمد بالأساس على التنظيم المنطقي. كل هذا أثر في تشكيل أساليب التفكير بهذا النمط، وهذا ما أكد عليه سترنبرج [٢٥] بقوله: أن من مبادئ النظرية أن الفرد يميل غالباً إلى أسلوب واحد داخل كل فئة من فئات النظرية، وأن هذه الأساليب يمكن تعلمها وتكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي .

وقد أوضحت نتائج دراسة (محمود [٨]؛ محمود [٩]؛ السليمان [١٠]) أن أسئلة الاختبارات تؤكد على مستويات الحفظ دون مستويات التقويم والتحليل والتركيب.

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) أن غالبية أفرد العينة فضلوا الأسلوب الخارجي أكثر من الأسلوب الداخلي، حيث يمتاز أصحاب أسلوب التفكير الخارجي كما أوضح سترنبرج Strenberg نقلاً عن خضر [٢٩] بالانفتاح على الغير، والنضج العقلي والاهتمام بالثقافة وحب الاستطلاع، وقدرتهم على التصرف في المواقف الاجتماعية بإيجابية وسهولة، فهم ببساطة يتميزون بانفتاح ذهني واجتماعي كبيرين، وهذه نتيجة تبدو منطقية من خلال خبرة الباحث في التعامل والتفاعل مع طلابه.

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٦) أن غالبية أفراد العينة فضلوا الأسلوب التشريعي عن الأسلوب التنفيذي في وظائف النظرية، والمتحرر عن المحافظ، وأصحاب هذا الأسلوب في الغالب يفضلون التجديد وعمل الأشياء بطرقهم لا بطرق الآخرين، ويفضلون حل المشكلات بطريقة تثير فيهم الابتكارية، ويفضلون المواقف غير المألوفة والتغيير بحده الأقصى (متحرر) عن التفكير بالقوانين والأنظمة الموجودة .

وهذا يتطلب من الأساتذة الاستفادة من إيجاد بيئة ابتكارية تتمثل في اختيار أو انتقاء استراتيجيات تدريسية متنوعة ابتداءً من صياغة السؤال الابتكاري، فالأسئلة الفعالة تقتضي أن يقوم الطلاب على نحو نشط بمعالجة وتجهيز المعلومات وبإعداد أو تأليف وتكوين الإجابات، وهذه الأسئلة تزيد من اندماج الطلاب وترفع مستوى تفكيرهم وتوجههم على نحو أنجح للقيام بمهامهم الأكاديمية .

وتشجيع المشروعات البحثية الجماعية والنشاطات الجامعية التي يكون للطالب الدور الأكبر والفعال فيها، مع إتاحة الفرصة لتعدد الرؤى، والبعد عن أحادية الرؤى، وتبني طرائق وإستراتيجيات تدريس تدعم هذا الجانب مثل: التعلم بالاكتشاف والتعليم القائم على أساس حل المشكلة، وذلك لارتباط التفكير بمهارات حل المشكلة .

يلاحظ من الجدول نفسه أن جميع أفراد العينة (الكلية) الطلاب، الطالبات، الكليات بأنواعها والمستوى الدراسي فضلوا الأسلوب المحلي على العالمي، فأفراد أسلوب التفكير المحلي يميلون غالباً نحو المشكلات التي تتطلب بحث التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية ويهتمون بالجزيئات والتجريد وهذا ناتج عن تأثير أسلوب النظام التعليمي، ونظام الاختبارات حيث أن أسلوب التفكير يكتسب ويتعلم.

وعلى ذلك فالحاجة ضرورية لإثراء المناخ التعليمي في الجامعة كي تكون الجامعة حضينة لبيئة منمية للتفكير ومحفزة له .

وقد توقع الباحث أنه بتفضيل العينة الأسلوب الخارجي والتقدمي والتشريعي والهرمي يفضلون الأسلوب العالمي بدلاً من المحلي، ولكن تأثير النظام التعليمي في تدريسيه وتقويمه أثر تأثيراً كبيراً في أن يفضلوا الأسلوب المحلي ، وهذا ما لا يتسق مع تفضيلاتهم في أساليب التفكير السابقة .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن أساليب التفكير المولدة للابتكار كالتشريعي، المتحرر، الحكمي، العالمي، الداخلي جاءت في المرتبة التالية بعد أساليب التفكير البسيطة كأساليب التفكير الهرمي، الخارجي، التنفيذي، وهذا يدل على أن طبيعة النظام التعليمي بطرائق تدريسه ومحتوى بنيته المعرفية وتقويمه، لا تشجع كثيراً على ممارسة هذه الأساليب، بالإضافة إلى نوع التنشئة الاجتماعية، تُطبع الفرد على أن يقرر غيره ما هي أكثر الأشياء أو أقلها أهمية في حياته الدراسية، وتتفق الدراسة الحالية مع صاحب النظرية بأن الأساليب الفكرية يمكن تعلمها وتتأثر كثيراً بنوع التنشئة الاجتماعية، وما أوضحه محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]، من أن أساليب التقويم تهتم كثيراً بأساليب التفكير البسيطة .

وفيما يتعلق بالطالبات يلاحظ من نتائج الجدولين (٨، ٩) أن الطالبات يتميزن بأساليب التفكير التالية : تشريعي، تنفيذي، هرمي، ملكي، أقلي، داخلي، خارجي، عن الطلاب . فالطالبات اللاتي يتميزن بأساليب التفكير التشريعية يتميزن بالتجديد والابتكار، والتعامل مع المشكلات التي تستثير فيهن الابتكارية، ويتميزن بالنظام والتنظيم والمرونة، والمنطقية والواقعية في حل مشكلاتهن المختلفة، ولديهن إدراك جيد بالأولويات (هرمي) ويتميزن بالجدية في أداء الأعمال ويفعلن ما يطلب منهن باهتمام شديد في ضوء التعليمات المحددة (تنفيذي) .

وقد أوضح الشهري [٣٠] أن الدرجات التحصيلية لطالبات الجامعة في مختلف التخصصات أعلى من الطلاب، كما أنهن يتميزن بالقلق والتوتر تجاه مستقبلهن، وتحقيق أولوياتهن على الرغم من أنهن يرون الأولويات متساوية الأهمية، كما أنهن لا يواصلن العمل في تحقيق أهدافهن (أسلوب أقلي) حيث أشارت نتائج دراسة غبّان [٣١] إلى تسرب الطالبات من دراستهن الجامعية بنسبة تفوق الطلاب في ذلك .

ونتيجة لظروف تنشئتهن الاجتماعية المتميزة بالإنطوائية فهن يسعين نحو تحقيق أهدافهن التعليمية (داخلي) إلا أنهن يتعاملن مع الآخرين بيسر وسهولة وانفتاح، ولديهن حس وإدراك اجتماعي كبير ويتفاعلن مع مشكلات الآخرين ويقدمن الحلول للمشكلات بصرف النظر عن العقبات مهما كانت صغيرة أو كبيرة (خارجي)، ولذلك يكون طرحهن للمشكلات مبسط إلى حدّ التشويه (ملكي).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عجوة [١٨] في أنه لا توجد فروق دالة في أساليب التفكير بين الذكور والإناث، ما عدا في أسلوب التفكير الحكمي لصالح الذكور، والمحلي والمحافظ في صالح الإناث، وكذلك مع دراسة تشين (Cheen) [٢٨] في أن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوبي التفكير التشريعي والتنفيذي، وشلبي [١٧] في أن الذكور يتميزون بأساليب التفكير التشريعي، الحكمي، الهرمي، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف في البيئة التعليمية والاجتماعية من حيث نوع التفاعل الاجتماعي، ونوع التقويم في نظام التعليم، حيث أوضح سترنبرج [٢٥] أن أسلوب التفكير التشريعي والحكمي والهرمي له علاقة دالة إحصائياً بالتفكير التحليلي والابتكاري، وهذا ما يمكن أن يشجع القائمون على العملية التعليمية بإيجاد بيئة ابتكارية تساعد على الابتكار والإبداع ابتداءً من اختيار طرائق تدريس، وبناء برامج أنشطة جامعية يكون محورها الطالب.

ومن خلال استقراء النتائج يلاحظ أن الطالبات أقدر من الطلاب في التميز بالأنشطة الإبداعية والابتكارية التي تظهر قدراتهن الكامنة، وأفكارهن الخاصة متى ما وجدت بيئة ابتكارية قوامها أستاذ يقوم بتنمية الدافعية عندهن، وإدارة مسئولة وواعية بأهمية الابتكار في حياة الأمم .

وهذا ما أوضحه الشهري [٣٢] بأن معلمات التعليم العام في المدينة المنورة تتوافر لديهن وبدرجة عالية الكثير من الممارسات التربوية المؤدية لتنمية بيئة ابتكارية في داخل الفصل المدرسي .

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض من مبادئ نظرية سترنبرج حيث إن الطالبات أقدر من الطلاب على (تسييس) أنفسهم عقلياً، وأقدر في استخدام القدرات والتنسيق فيما بينها، وأقدر في كيفية استخدام القدرات، وطبيعة الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب مع تعقد الحياة وظروفها .

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن أفراد عينة كلية الدعوة يتميزون بأسلوب التفكير الحكمي عن أفراد عينة كلية التربية، ويمكن تفسير ذلك بأن عينة كلية الدعوة يميلون أكثر لتقييم القواعد والإجراءات والحكم على ألأشياء وتفضيل المشكلات التي تتضمن تحليل وتقييم الأشياء والأفكار .

وبالنظر إلى طبيعة محتوى المقررات الدراسية بكلية الدعوة يلاحظ أن في غالبها الأعم دراسة عن العقيدة الإسلامية، بما فيها من أحكام وتشريعات مختلفة، ودراسة المذاهب الدينية الإسلامية يتطلب من الطلاب عدم إصدار أحكام قبل تحليل الرأي والرأي الآخر، والقدرة على التحليل والتفسير والمحاورة، وتقديم الآراء والمقترحات، مما أدى إلى تنمية الأسلوب الحكمي لدى عينة كلية الدعوة .

ونتائج الدراسة الحالية تتفق جزئياً مع دراسة عجوة [١٤] في أن طلاب الأقسام الأدبية يميلون إلى الأسلوب الحكمي عن طلاب الأقسام العلمية .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن عينة كلية العلوم تتميز عن عينة كلية التربية في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) .

ويمكن تفسير نتائج ذلك بأن عينة كلية العلوم يتميزون بالتفكير الناقد من حيث قدرتهم على التحليل والتفسير للحقائق والوقائع والمشاكل (تشريعي)، من خلال القيام بالتجريب والطرق المحددة مسبقاً، وتطبيق القوانين (تنفيذي) ويتميزون بالإدراك المنطقي والواقعي، ومنظمون جداً في حل مشكلاتهم (هرمي)، ويميلون إلى تحقيق أهدافهم المختلفة ومنها الدراسية أولاً بأول (ملكي) مع حسن التقيد بالقوانين والإجراءات (محافظ) مع ميلهم لحل المشكلات التي تتطلب البحث عن التفاصيل، واستمتاعهم بدراسة حقائق العلم بشكل تفصيلي (محلي)، مع القيام بممارسة التحليل، وإيجاد مجموعة من الأفكار المجردة (كلي) ولذلك يستمتعون بدراسة الحقائق غير المألوفة في حياته الدراسية (تقدمي) ويفضلون العمل في شكل جماعات منظمة ومنضبطة، وخاصة في المعامل التي تسودها علاقات اجتماعية وشخصية وحس اجتماعي عالي (خارجي) فهم متسامحون ومرنون مع بعضهم البعض (أقلي) .

وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عجوة [١٤] في عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية، إلاّ في أسلوبي التفكير الحكمي والكلي لصالح التخصصات الأدبية، ومحمود [١٨] بعدم وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية إلاّ في أسلوبي التفكير (المحلي والهرمي) لصالح الأقسام العلمية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شلبي [١٧] في أن للتخصص تأثير على أساليب التفكير : (التشريعي، الحكمي، التنفيذي، المحافظ، الهرمي، الداخلي، الخارجي، الملكي) .

وبشكل عام يرى الباحث أن أفراد عينة كلية العلوم لديهم مرونة في أساليب تفكيرهم أكثر من عينة كلية التربية ويفسر هذا بأنهم راضون عن أنفسهم وعن تخصصاتهم بدرجة أعلى من عينة كلية التربية .

وعليه يمكن القول أن أفراد عينة كلية العلوم أقدر في مواجهة متطلبات الحياة المختلفة قياساً بالعينات الأخرى، وهذا يتطلب من المسئولين في الجامعة التنويع في الأنشطة المختلفة، وإيجاد برامج متنوعة ومتعددة لإكساب جميع الطلاب التنوع في أساليب التفكير، وبالتالي إكسابهم القدرة الإيجابية على مواجهة متطلبات الحياة المختلفة .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن عينة كلية العلوم تميزت عن عينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي .

وهذه النتيجة يصعب تفسيرها في ضوء أن الأفراد ذو الأسلوب الحكمي يميلون أكثر لتقويم القواعد والإجراءات والحكم على الأشياء وبالنظر إلى طبيعة المواد العلمية، فإنها تتناول مشكلات في ضوء نظريات مسلم بصحتها، فهي عبارة عن مجموعة من الحقائق، أكثر من أنها مجموعة من الآراء ووجهات نظر متباينة .

ولكنه في نفس الوقت قد يكون لمواد متطلبات الجامعة والمواد الاختيارية أثر في ذلك، خاصة وأنها مواد أدبية ودينية، بالإضافة إلى تجانس أثر التنشئة الاجتماعية، وتماثل النظام التعليمي للعينات المختلفة .

أما طلاب وطالبات المستويات الأولية فتميزوا بالأساليب التالية : (التشريعي، المحلي، الملكي، الفوضوي، المحافظ، الأقلي)، فهم يتمتعون بأهداف متنوعة ولكنها غير واضحة، وليس هناك تنظيم منطقي في معالجتهم للمشكلات التي يواجهونها ولذا فهم يفضلون المشكلات التي لا تكون معدة مسبقاً، ويميلون لابتكار الحلول لها بطريقتهم الخاصة، ويرون أنه ليست هناك مشكلة في حياتهم الدراسية تستحق أن تكون لها أهمية لذا فإنهم غير واعين بأنفسهم وأهمية الدراسة لهم مستقبلاً، ولذا فهم يتقيدون بالأنظمة التعليمية والاجتماعية ولا يحبذون التغيير الكبير في حياتهم العلمية والعملية، لكنهم في نفس الوقت لا يرون أن هناك أولويات يجب الاهتمام بها .

وهذا يتطلب من المسئولين العمل على إيجاد برامج توعية لإيضاح الأهداف من الدراسة الجامعية وتعزيز الدافعية والطموح لديهم .

ولم تظهر النتائج أن لطالبات وطلاب المستويات النهائية أساليب تفكير خاصة بهم، ويعتبر ذلك شاهداً واضحاً على أن طبيعة النظام التعليمي الجامعي في أنشطته ومقرراته الدراسية وأساليب تدريسه لا تكسب الطالب التنوع في أساليب التفكير .

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدارسة يوصي الباحث بما يلي :

١- تطوير العمليات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية حيث أظهرت النتائج عدم وضوح أساليب التفكير لدى عينة كلية التربية مقارنة بكلية العلوم .

٢- تشجيع وتطوير النشاطات اللاصفية المؤدية إلى الابتكارية لدى طالبات جامعة طيبة، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات أقدر من الطلاب في أساليب متعددة قوامها المرونة الفكرية والإبداعية .

٣- دارسة مستوى الطموح، وتقدير الذات لطلاب جامعة طيبة، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات أقدر من الطلاب على تسويس أنفسهن مع متطلبات الحياة .

٤- تنوع المحتوى العلمي لمواد متطلبات الجامعة والكليات قوامه التعدد والتنوع في الأفكار والرؤى المطروحة، فأساليب التفكير تكتسب وتتعلم .

٥- إقامة دورات تدريبية للأستاذ الجامعي تتمثل بإيضاح أهمية التفاعل البناء، ومدى أهميته في بناء شخصية الطالب علاوة على تبيان أهمية الاستراتيجيات التدريسية والتي يكون للطالب دور أكبر، وانعكاس ذلك على بناء شخصية الطالب الجامعي .

بحوث مقترحة

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية في البيئة السعودية :

١- إجراء الدراسة نفسها على طلاب ما قبل التعليم الجامعي .

٢- إجراء الدراسة نفسها على أساتذة الجامعات، ومعلمي التعليم العام .

٣- إجراء دراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام مستخدماً الأداة الخاصة بأساليب التفكير التي لها علاقة بأساليب التدريس .

المراجع

[١] كفافي، علاء الدين : *منهاج مدرسي للتفكير*، دراس النهظة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م .

[٢] الأعسر، صفاء يوسف : التعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٨ .

[٣] عجاج، خيري المغازي : *أساليب التفكير والتعليم*، القاهرة، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠ .

[٤] قطامي، نايفة : *تعليم التفكير*، عمان، دار الفكر للطباعة، ط١، ٢٠٠١م .

[٥] جروان، فتحي عبدالرحمن : تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات – دار الفكر للطباعة والنشر، ط، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ .

[٦] الحارثي، إبراهيم : *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير*، مكتبة الشقري، الرياض، ط١، ٢٠٠٢م .

[٧] جاد، محمد لطفي : *استراتيجيات ومهارات تنمية التفكير من خلال اللغة العربية*، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤ .

[٨] محمود، عبدالله عبدالحميد : دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام ١٤٠٥ – ١٤١٠هـ، *مجلة الجامعة الإسلامية*، العدد (١٠١)، ١٤١٥هـ، ص ص ٤٥٩ – ٤٨٤ .

[٩] محمود، محمد خيري : دراسة تقويمية تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، *المجلة المصرية للتقويم التربوي*، م٢، ع١، ١٩٩٤، ص ص ٥٥ – ١٠٥ .

[١٠] السليمان، سليمان سعد : دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة (بنين) بالمملكة العربية السعودية، *مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود*، ١٩٩٦، ص ص ١ – ٧٠ .

[١١] قمبر، محمود وآخرون : *الإبداع في الثقافة والتربية*، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧م .

[١٢] السعيد، هدى راشد : *مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨ .

[١٣] شحاتة، حسن : *أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي*، الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ١٩٩٥م .

[١٤] عجوة، عبدالعال : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية ببنها*، المجلد التاسع، العدد (٣٣)، ١٩٩٨، ص ص ٣٦٣ – ٤٢٩ .

[١٥] جابر، عبدالحميد جابر : *قراءات في تعليم التفكير والمنهج*، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٧.

[١٦] اللهيبي، ناصر حامد : *أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢١هـ .

[١٧] شلبي، أمينة إبراهيم : بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (٣٤) المجلد (١٢)، ٢٠٠٢، ص ص ٨٧ – ١٤٢ .

[١٨] محمود، عبدالمنعم الدردير : أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٧) الجزء الثاني، ٢٠٠٣، ص ص ٩ – ٨٥ .

[١٩] السيد، أحمد البهي : *العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتها على التفكير الإبداعي*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٤، ٢٠٠٤، ص ص ١ – ٤٢ .

[٢٠] مراد، صلاح؛ فوزي، علي : *أنماط التعلم والتفكير والأداء على اختبار الاستعدادات للقبول بالمعهد العالي للتمريض بجامعة القاهرة*، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٦، ١٩٩٤م، ص ص ١ – ٢٩ .

[٢١] Grigorenko, E. L. & Strenberg R. (1995): Style of thinking in the school, *European Journal for high ability*, Vol. 6, PP. 210-219.

[٢٢] عجوة، عبدالعال؛ أبو سريع، رضا : *قائمة أساليب التفكير*، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٩ .

[٢٣] قاسم، نادر فتحي : *العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩ .

[٢٤] حبيب، مجدي عبدالكريم : *دراسات في أساليب التفكير*، القاهرة، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥ .

[٢٥] Strenberg R. & Grigorenko, E. L. (1997): Style of thinking, abilities and academic performance *Exceptional children.* Vol. 63, PP. 295-312.

[٢٦] Zhang L. & Strenberg (1998): Thinking styles abilities and acadamic a chievement a mong Hong Kong University students. *Educational Research Journal*, Vol. 13, PP. 41-62.

[٢٧] Bernardo A. B. & Zhang (2002): Thinking styles and academic a chievement a mong Filipino students. *Journal of Genetic psychology*, Vol. 163, PP. 149-165.

[٢٨] Chen, C. H. (2001): preferred learning styles and predominant thinking styles of twainese students in accounting classes unpublished. Thesis. U. Of South Dacota.

[٢٩] خضر، عادل سعد : *أساليب التفكير*، (ترجمة) سترنبرج روبرت، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤ .

[٣٠] الشهري، حاسن : *دراسة وصفية تحليلية لدرجات المتخرجين والمتخرجات في كلية التربية بالمدينة المنورة*، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المجلد الخامس، ١٩٩٢، ص ص ٣٥ – ٧١ .

[٣١] غبّان، محروس؛ الحربي، عبدالغني : *الهدر التعليمي في جامعة الملك عبدالعزيز – دراسة وصفية تحليلية*، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد ١٥٣، ١٩٩٩م، ص ص ١ – ١٣٥ .

[٣٢] الشهري، حاسن : *مقياس البيئة الابتكارية للممارسات المهنية للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر طلابهم*، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العد ١٠١، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٤١ – ١٤٠ .

Thinking Styles of Freshman and Senior Students at Taibah University

Al-Madinah Al-Munawwarah

Hasen R. Al-Shehri, Associate professor Dept. of Curriculum and Instruction
College of Education, Taibah University, Al-Madinah Al-Munawwarh, S.A.

Abstracts. This study aimed at determining the favorite thinking styles of Taibah University students (males & females). The study was carried out on a sample of students from Taibah University. Subjects were 1296 from Faculties of Science (442) males and (257) females;; Education (335) males and (156) females; and Al-Daawah (106) males; during the second semester in 1424H. The researcher used the Thinking Styles Inventory (Short Version) prepared by Sternberg and translated into Arabic by Al-Darderee and Al-Taib for measuring the thirteen thinking styles. Factor analysis, coefficients of correlation and analysis of variance were used. Results were:

1. Taibah University female students significantly (at level 0.05) outperformed male students in regard to these thinking styles: legislative, executive, hierarchical, monarchic, oligarchic, internal, and external.
2. The Faculty of Science students significantly (at level 0.05) outperformed the Faculty of Education students (males & females) in regard to these thinking styles: legislative, executive, judicial, local, liberal, conservative, hierarchical, monarchic, oligarchic, anarchic, and external.
3. Students from the Faculty of Al-daawah significantly outperformed students of the Faculty of Education in regard to the judicial style of thinking.
4. The freshman students (males & females) significantly outperformed the senior students in regard to these thinking styles: legislative, local, monarchic, conservative, oligarchic, and anarchic.