

جامعة الخليج العربي

كلية الدراسات العليا



أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت [في ضوء نظرية ستيرنبرج]

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة
(تخصص تربية الموهوبين)

إعداد

صالح راضي تركي عياش الشمري

بكالوريوس التربية، كلية التربية الأساسية، دولة الكويت، ٢٠٠٥م

إشراف

د. جمال الدين محمد الشامي
أستاذ الإبداع وتنمية التفكير المساعد
جامعة الخليج العربي

د. شاكر عطية قنديل
أستاذ الإرشاد النفسي وتنمية الإبداع
جامعة الخليج العربي

مملكة البحرين

نوفمبر ٢٠٠٨م

ذوالقعدة ١٤٢٩هـ

لجنة مناقشة رسالة الطالب / صالح راضي تركي الشمري

المنعقدة في ٨ ذوالقعدة ١٤٢٩هـ الموافق ٦ نوفمبر ٢٠٠٨م



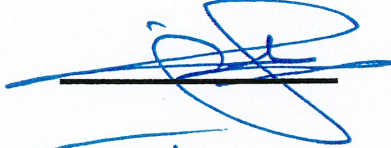
ممتحناً خارجياً

١. أ.د. محمود عبدالحليم منسي



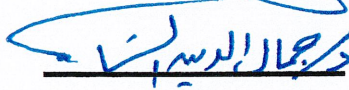
ممتحناً داخلياً

٢. د. علي عبدالرحمن الجاسم



مشرفاً

٣. أ.د. شاكراً عطية قنديل



مشرفاً

٤. د. جمال الدين محمد الشامي

الختم



قال تعالى:

﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ

وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ

عَظِيمًا﴾

إلى الوالدين الكريمين،
والأسرة الحبيبة،
والإخوة والأخوات الأعزاء،
والأساتذة الموقرين،
والزملاء الأفاضل،
أهدي هذا العمل.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الهادي الأمين، وعلى آله الأطهار، وصحبه الأخيار، وبعد،

فإن هذا العمل لم يكن ليتم لولا فضل الله وتوفيقه، فله الحمد والشكر والمنة والفضل من قبل ومن بعد.

ولما كان من لم يشكر الناس لم يشكر الله كما جاء في الأثر الشريف؛ فإني أود هنا أن أتقدم بالشكر والتحية والتقدير لكل من ساهم في هذا العمل؛ نصحا وتوجيها؛ أو مساعدة ودعما؛ أو دعاء للباحث بالتوفيق والتسديد.

ولأستاذي المشرفين الأستاذ الدكتور: شاعر قنديل، والدكتور جمال الدين الشامي في هذا المقام حق لا ينكر؛ وفضل لا يجازى، جزاهما الله على صبرهما ونصحهما خيرا، ولأسرة برنامج تربية الموهوبين تحية وإكبار، الأستاذ الدكتور شاعر عبد الحميد، والأستاذ الدكتور موسى النبهان، والدكتور علي عبدالرحمن الجاسم، والدكتورة نجاة الحمدان، والدكتور تيسير صبحي والأستاذة فاطمة الجاسم، ولزملائي في الدراسة أركى تحية، وأجل تقدير على وافر نصحتهم وجميل تعاونهم وحسن صحبتهم،

والشكر موصول للمناقش الخارجي للرسالة الأستاذ الدكتور محمود عبدالحليم منسي على تكمه بالموافقة على مناقشة الرسالة وعلى ملاحظاته القيمة.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع	
أ	آية كريمة	
ب	الإهداء	
ج	شكر وتقدير	
د	فهرس المحتويات	
ز	فهرس الجداول	
ط	ملخص الدراسة	
	الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
٢	المقدمة	
٤	مشكلة الدراسة	
٥	أسئلة الدراسة	
٥	أهداف الدراسة	
٦	أهمية الدراسة	
٧	المصطلحات الرئيسية للدراسة	
٨	حدود الدراسة	
	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
١٠	أولاً: التفكير والنظريات المفسرة له	
١١	المدرسة السلوكية	
١١	مدرسة الجشطالت	
١٢	نظرية بياجيه	
١٣	نظرية معالجة المعلومات	
١٣	النموذج المعرفي للمعلومات	
١٤	ثانياً: مفهوم أساليب التفكير وتطوره التاريخي	
١٤	التطور التاريخي للمفهوم:	
١٥	الأساليب المعرفية	
١٦	أساليب التعلم	
١٧	أساليب التفكير	

الموضوع	رقم الصفحة
مفهوم أساليب التفكير	١٨
الأهمية التعليمية لأساليب التفكير:	٢٠
النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التفكير:	٢٣
نظرية التوائم والتجديد لكيرتون	٢٣
نموذج تورانس للسيادة المخية	٢٣
نموذج هاريسون وبرامسون	٢٤
نظرية قيادة المخ لهيرمان	٢٥
ثالثاً: نظرية حكومة العقل الذاتية لـ "ستيرنبرج":	٢٧
سبب اختيار النظرية	٢٧
الخصائص المميزة لأساليب التفكير	٢٨
أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج	٢٩
التطبيقات التربوية لنظرية ستيرنبرج	٣٣
رابعاً: أساليب التفكير ومتغيرات الدراسة:	٣٥
١- أساليب التفكير والتحصيل الدراسي	٣٥
٢- أساليب التفكير والنوع الاجتماعي	٣٩
٣- أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية	٣٩
خامساً: أساليب المعاملة الوالدية في الدراسة الحالية	٤٠
الفصل الثالث: الدراسات السابقة وفروض الدراسة	٤٤
أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي والتعليق عليها	٤٥
ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والنوع الاجتماعي والتعليق عليها	٦٠
ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والمتغيرات الاجتماعية والتعليق عليها	٧١
تعليق عام على الدراسات السابقة	٧٦
فروض الدراسة الحالية	٧٩
الفصل الرابع: منهج وإجراءات الدراسة	

الموضوع	رقم الصفحة
منهج الدراسة	٨١
مجتمع الدراسة	٨١
عينة الدراسة	٨١
أدوات الدراسة	٨٤
متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	٩٥
إجراءات الدراسة و تطبيق الأدوات	٩٥
المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة	٩٧
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	٩٥
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	٩٩
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها	١٠٦
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها	١١٢
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها	١١٨
الفصل السادس: خلاصة وتوصيات الدراسة	
خاتمة الدراسة	١٢٧
توصيات الدراسة	١٣٢
بحوث ودراسات مقترحة	١٣٣
مراجع الدراسة	
١- المراجع العربية	١٣٦
٢- المراجع الأجنبية	١٤١
ملاحق الدراسة:	
ملحق (١): الخطابات الرسمية.	١٤٧
ملحق (٢): قائمة أساليب التفكير	١٥٢
ملحق (٣): مقياس المعاملة الوالدية (صورة الأم)	١٥٧
ملحق (٤): مقياس المعاملة الوالدية (صورة الأب)	١٦٢

فهرس الجداول

رقم الصفحة	البيان	رقم الجدول
٣٣	أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج.	(١-٢)
٣٤	العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها.	(٢-٢)
٣٥	العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة.	(٣-٢)
٨٢	البيانات الإجمالية للتعليم الثانوي الحكومي في الكويت؛ وتوزيع مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية - المرحلة الثانوية- للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.	(١-٤)
٨٣	أسماء مدارس أفراد العينة ومناطقهم التعليمية وعددهم وجنسهم .	(٢-٤)
٨٥	توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية.	(٣-٤)
٨٧	مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لقائمة التفكير والمجموع الكلي.	(٤-٤)
٨٨	معاملات الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا) للمقاييس المتفرعة من قائمة التفكير، والمجموع الكلي.	(٥-٤)
٩٠	توزيع عبارات مقياس أساليب المعاملة الوالدية على المقاييس الفرعية.	(٦-٤)
٩٢	مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب)، والمجموع الكلي.	(٧-٤)
٩٣	مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأم)، والمجموع الكلي.	(٨-٤)
٩٤	معاملات الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا) للمقاييس المتفرعة من مقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب، الأم) والمجموع الكلي للمقياس.	(٩-٤)
١٠٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير.	(١-٥)
١٠٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي	(٢-٥)
١٠٧	نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للفروق في متوسط أساليب التفكير حسب جنس الطالب	(٣-٥)

رقم الصفحة	البـيـان	رقم الجدول
١٠٧	نتائج تحليل التباين أحادي المتغيرات (ANOVA) للفروق في أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي	(٤-٥)
١١٢	معايير مستوى التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة	(٥-٥)
١١٣	معاملات ارتباط بيرسون بين قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع التحصيل، متوسط التحصيل، منخفض التحصيل)	(٦-٥)
١١٨	معاملات الارتباط بين قائمة أساليب التفكير، والمقاييس الفرعية لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم	(٧-٥)
١٢١	معاملات الارتباط بين قائمة أساليب التفكير، والمقاييس الفرعية لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب	(٨-٥)

ملخص الدراسة

أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت [في ضوء نظرية ستيرنبرج]

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، وعلاقة هذه الأساليب بالنوع؛ ومستوى التحصيل الدراسي وأساليب التنشئة الوالدية لدى أفراد العينة التي تكونت من (٣٤٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من طلاب الصف الحادي عشر بقسيمه العلمي والأدبي في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت (١٣٨ طالبا، ٢٠٢ طالبة)، متوسط أعمارهم ١٦ سنة و ١٠ شهور. واستخدمت الدراسة: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢؛ ومقياس أساليب المعاملة الوالدية للأم والأب لزين العابدين درويش؛ ودرجات الطلاب الكلية في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

وقد دلت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى عينة الدراسة هي أساليب التفكير: الخارجي؛ فالتشريعي؛ فالهرمي؛ فالتنفيذي؛ فالتحرري؛ فالحكمي على الترتيب، وكانت أقل أساليب التفكير تفضيلاً هي الفوضوي، ثم العالمي؛ ثم الداخلي. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور والإناث على أسلوب التفكير الفوضوي؛ والخارجي لصالح الطالبات الإناث، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة نحو باقي قائمة أساليب التفكير.

وأشارت النتائج أن أسلوب التفكير التنفيذي والعالمي ارتبطا ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة ذوي التحصيل المرتفع، وأن أسلوب التفكير الحكمي ارتبط ارتباطاً طردياً دالاً إحصائياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة متوسطي التحصيل، وإلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة متوسطي التحصيل والعينة ككل والأسلوب الأقلي في التفكير، في حين ارتبط أسلوب التفكير الداخلي ارتباطاً طردياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة متوسطي التحصيل.

كما دلت النتائج على وجود علاقات موجبة دالة إحصائية بين معظم أساليب التفكير ومعظم أساليب المعاملة الوالدية التي تبنتها الدراسة، وقد كانت العلاقات بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية عند الأم أكثر منها عند الأب، في حين لم تظهر علاقات بين أساليب

التفكير ومقياسي الثبات والمساواة في المعاملة، وقد حازت أساليب المعاملة الوالدية: تنمية الاستقلال الذاتي؛ والشورى؛ وتوفير الحماية الملائمة -على الترتيب- القدر الأكبر من العلاقات مع أساليب التفكير، في حين حاز أسلوب التفكير الأقلي على أكبر عدد من العلاقات مع أساليب المعاملة الوالدية، ولم يكن لأسلوبي التفكير الداخلي والمحلي أي علاقة مع أي من أساليب المعاملة الوالدية.

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

المقدمة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

حدود الدراسة

المقدمة:

مع تقدم تكنولوجيا المعلومات، وفي عصر تنوعت فيه المعارف والعلوم، أصبح الاهتمام بعلم النفس المعرفي متنامياً؛ حتى أصبح هذا العلم محط نظر دعاة إصلاح التعليم وتطوير وتحسين مخرجاته؛ تقديراً منهم للحاجة إلى تنمية قدرات الأفراد، وأملاً في تحسين قدرتهم على التكيف مع متطلبات المستقبل. كما أصبحت التوجهات نحو تفريد التعليم والاهتمام بقدرات الطلاب واستعداداتهم في مقدمة اهتمام التربويين، ونتج عن ذلك الاهتمام بالموضوعات التي قد تؤثر في تعليم الطلاب.

وظلت دراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على تعلم وتحصيل الطلاب ميداناً للأبحاث في مجال علم النفس التربوي. وقد تركز الاهتمام في السنوات الأولى من هذا البحث حول متغيرات مثل الشخصية والقدرة والدافعية في علاقتها بتحصيل الطلاب. ومع ذلك، أظهرت معظم الدراسات أن القدرة والشخصية والدافعية للتعلم تمثل مجرد جزء من الإجابة المتعلقة بفهم الكيفية والأسباب التي تقف وراء اختلاف الطلاب بشكل كبير في أدائهم التعليمية (Sternberg & Grigorenko, 2001). وهكذا بدأ الباحثون في استكشاف متغيرات أخرى يمكن أن تفسر بشكل أكبر مخرجات التعلم، بما في ذلك الخلفية الأسرية؛ ونوع المدرسة؛ ومتغيرات البيئة الاجتماعية، وقد برز متغير الأساليب المعرفية كأحد جوانب الفروق الفردية الخاصة بالطلاب في التعلم والتحصيل الدراسي. ومن ثم تم طرح الكثير من التصنيفات لمفهوم الأساليب في التعلم من قبل الباحثين (Yunfeng He, 2006).

ويعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين دراسة وتفسيراً وقياساً، وهو اهتمام نابع من كونه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويعلل ين فنج هي (Yun feng He, 2006) ذلك بأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والارتقاء بالعملية التعليمية.

ويشير ستيرنبرج (Sternberg, 2005) إلى أن مفهوم أساليب التفكير لم يحظ بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط، بل لأن له دوراً آخر لا يقل في أهميته عن إسهاماته في العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر في مجال الحياة العامة، حيث أن معرفة الأفراد لأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعد على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب. ونتيجة لأهمية مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية التعلمية أو الحياة العامة فقد ظهرت نظريات عدة فسرت أساليب التفكير. وتعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج التي ظهرت باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي أو حكومة الذات العقلية الأكثر شيوعاً وتقبلاً في الوقت الحاضر (العتوم، ٢٠٠٤).

وتقوم الفكرة الأساسية لنظرية ستيرنبرج على أن أشكال الحكومات التي نراها هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وبالتالي فأشكال الحكومات هي مرآيا للأذهان. وقد استعار ستيرنبرج هذه الصورة لبناء نظريته محاكيا فيها أشكال السلطة في العالم لتحدد ثلاثة عشر أسلوبا في التفكير ضمن خمسة مجالات (Sternberg, 2005) هي:

أولا : الجانب الوظيفي للسلطة : ويشمل أساليب التفكير الثلاثة التالية :

١- التشريعي Legislative style :

٢- التنفيذي Executive style :

٣- القضائي (الحكمي) Judicial style :

ثانيا: أشكال السلطة: ويشمل هذا المجال أساليب التفكير الأربعة التالية:

٤- الملكي Monarchic style :

٥- الهرمي Hierarchic style :

٦- الأقلّي Oligarchic style :

٧- الفوضوي Anarchic style :

ثالثا: مستويات السلطة: ويشمل أسلوب التفكير التاليين :

٨- العالمي (الشمولي) Global style :

٩- المحلي Local style :

رابعا: مدى السلطة: ويشمل أسلوب التفكير التاليين :

١٠- الداخلي Internal style :

١١- الخارجي External style :

خامسا: نزعة السلطة: ويشمل أسلوب التفكير التاليين:

١٢- التحرري (الليبرالي) Liberal style :

١٣- التقليدي (المحافظ) Conservative style :

ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 2005) أن أساليب التفكير تكتسب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي من خلال مشاهدة الفرد لنماذج الدور؛ الأمر الذي يكتسب الفرد معه العديد من خصائص ما يشاهده ويعايشه من أدوار، فالأطفال الذين يشاهدون نموذجا لدور التسلط يكونون عرضة لأن يكونوا متسلطين، بينما يميل الأطفال الذين يشاهدون دور المرونة إلى أن يكونوا مرنين ، كما أن الأطفال يميلون لنقل واكتساب أساليب تفكير والديهم أو معلمهم. ويذكر ستيرنبرج (Sternberg, 2005) بعض المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في تنمية أساليب تفكير الأفراد؛ كالثقافة السائدة في المجتمع؛ والنوع الاجتماعي؛ والعمر؛ وأساليب المعاملة الوالدية؛ ونوع التعليم أو المهنة.

وهذه المؤثرات تدل على أن أساليب التفكير تكتسب اجتماعياً، ونظراً لأن الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع، وهي المحضن الاجتماعي الأول فإنه من المهم التعرف على تأثير أساليب التفكير بأساليب التنشئة الأسرية.

ونظراً لتأثير أساليب التفكير على مستوى الأداء في مواقف التعلم فقد نادى ستيرنبرج Sternberg بضرورة أن لا يقتصر اهتمام المدارس بتحقيق الموازنة بين كل من أساليب تفكير المعلم والمتعلم، أو المعلم ومدير المدرسة فقط، بل يجب أن يتعدى الاهتمام إلى الموازنة بين أساليب تفكير الطالب وطرق التدريس المقدمة له في الفصل (in:Yeaman,1998).

وكما أن طرق التدريس تتأثر بأساليب التفكير فإن مهارات التعلم والاستذكار تتأثر هي الأخرى بالأساليب المختلفة للتفكير، لأن الطلاب تختلف طريقة تعلمهم وتحصيلهم تبعاً للطريقة أو الأسلوب الذي يفكرون به، بما يؤدي في النهاية إلى الاختلاف في تحصيلهم الدراسي وتعلمهم (الطيب، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

إن المتابع للدراسات التي أجريت في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج يلاحظ اهتمامها وتركيزها على دور وأثر أساليب التفكير في الجوانب المعرفية المتصلة بالعملية التعليمية التعلمية، ولم تركز أغلب تلك الدراسات على الجوانب المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية؛ رغم تأكيد النظرية على أهميتها في اكتساب الأفراد لأساليب التفكير.

كما يلاحظ عدم وجود اتساق في نتائج بعض الدراسات التي أجريت على نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج في علاقتها مع بعض المتغيرات التي بحثتها تلك الدراسات كالتحصيل الدراسي، والنوع الاجتماعي، مما شجع على طرق هذا الموضوع في هذه الدراسة.

ففي متغير التحصيل الدراسي مثلاً نجد أن دراسة جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997) أكدت وجود علاقة دالة إحصائية بين أسلوب التفكير (التشريعي، الحكمي) والتحصيل الدراسي، بينما وجدت دراسة زانج (Zhang, 2001b) علاقة دالة إحصائية بين نفس الأسلوبين (التشريعي، الحكمي) والتحصيل الدراسي ولكن بصورة سالبة. في حين لم تجد دراسة برناردو وزانج وكالونج (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002) علاقة دالة إحصائية بين أسلوب التفكير التشريعي والتحصيل الدراسي.

كما تكرر عدم الاتساق في النتائج بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي؛ فقد اختلفت نتائج الدراسات المرتبطة بهذا الشأن؛ إذ توصلت دراسة شلبي (٢٠٠٢) إلى أن الذكور يتميزون بأساليب التفكير التشريعي؛ والحكمي؛ والهرمي، بينما تتميز الإناث بأسلوب التفكير التنفيذي، في حين أشارت دراسة زانج (Zhang, 2002a) إلى فرقتين فقط في أسلوب التفكير التشريعي

والتحرري لصالح الذكور، وهي نتيجة تخالف ما سجلته دراسة البدارين (٢٠٠٣) التي وجدت أن الإناث أكثر تفضيلاً للأسلوب التثريعي من الذكور.

ونظراً لأثر أساليب التفكير على مستوى الأداء في مواقف التعلم، ولأهمية الدور الذي تلعبه أساليب التفكير في حياة الأبناء من الطلاب؛ وأثرها في تحصيلهم الدراسي، وتجاوية لما يمكن أن يوجد من علاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية، وما يمكن أن يظهر من فروق في أساليب التفكير بين الجنسين، وتأكيداً للعلاقة بين أساليب التفكير وتحصيل الطلاب، وهي متغيرات طالما شغلت أذهان المربين والآباء واستحوذت على اهتمام الدارسين في علم النفس، فقد أثار كل ذلك رغبة الباحث لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها كذلك بتحصيل الطلاب، والفروق بين الجنسين فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية في مختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت.

وفي ضوء ما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة؛ إذ يحاول الباحث الحالي دراسة أساليب التفكير لستيرنبرج، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي، والنوع الاجتماعي، وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من الطلاب في دولة الكويت من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما أكثر أساليب التفكير شيوعاً (تكراراً) لدى عينة البحث في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ؟
٢. هل تختلف أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)؟
٣. هل توجد علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير ومستوى التحصيل الدراسي؟
٤. هل توجد علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية للتلاميذ ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن :

- ١- أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب عينة البحث في ضوء نظرية ستيرنبرج .
- ٢- الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير.
- ٣- علاقة كل من أساليب المعاملة الوالدية ومستوى التحصيل الدراسي بأساليب التفكير لستيرنبرج.
- ٣- المساهمة في تقديم توصيات تربوية تأخذ أساليب التفكير في عين الاعتبار عند بناء المناهج الدراسية، واختيار طرق التدريس المناسبة لها في الفصل الدراسي في ضوء ما استسفر عنه نتائج الدراسة.

- ٤- الإضافة العلمية في هذا المجال بالنسبة للبيئة الكويتية التي تفتقر إلى مثل هذه الدراسات.
- ٥- إلقاء المزيد من الضوء على عدد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والتربوية التي لها أثر في عملية التعلم والتعليم، وزيادة الرصيد المعرفي في فهم هذه الظواهر .

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من منطلق أن معرفة المعلم لأساليب تفكير تلاميذه تساعد في اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم، وتجعله أكثر مرونة في تحديد طريقة التدريس المناسبة لهم، وتجعله أكثر مرونة في طريقة إلقائه للمعلومات، وتزيد بالتالي من فرص نجاح الطلاب (Zhang,2000)؛ ولعل التعرف على أساليب التفكير هو الخطوة الأولى في سبيل اقتراح استراتيجيات التدريس الملائمة لها.

ويذكر ين فنج هي (Yun feng He(2006 أن لأساليب التفكير أهمية كبرى في العملية التعليمية بسبب تضميناتها المباشرة داخل الممارسة الصفية، وكمثال لذلك: أننا نجد أنه بمعرفة أساليب التفكير يستطيع المعلمون أن يحددوا مهارات التعلم والاستدكار المناسبة للتلاميذ، والتي تساعد على تحقيق التفوق الدراسي.

وتساعد معرفة أساليب تفكير الطلاب المعلمين في معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلاب وبالتالي قد تساعد على تصميم وإعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم، فإنه كلما زادت معرفة المعلمين بطلابهم، كلما كانوا أقدر على تصميم خبرات تعليمية متميزة (Edwards et al,2006). وتساعد على فهم بعض القدرات العقلية، فقياس أساليب التفكير أفضل من اختبارات القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Zhang,2002a). وهو أمر تزداد أهميته في ضوء النظرة المجتمعية والرسمية للتحصيل الدراسي باعتباره من أبرز نواتج العملية التربوية، ولذا فهو معيار أساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للتلاميذ؛ والحكم على النتائج التربوية كمّاً وكيفاً؛ والوقوف على ما تحدثه العملية التعليمية من نواتج وآثار في بناء شخصيات الأبناء (الدريد، ٢٠٠٣).

وتشير زانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg(2002 إلى أن الإلمام بأساليب التفكير يساعد المدرسين على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويتم ذلك من خلال تغيير توقعات المدرسين حول أساليب تفكير طلابهم وتأكيد اختلافها؛ كما يتم ذلك عبر تغيير نظرة المدرسين نحو فشل الطلاب أو نجاحهم عند إدراك الدور الكبير لأساليب التفكير الخاصة بالطلاب في التحصيل الدراسي، وبذلك يستخدمون طرقاً أخرى مختلفة للتدريس والتقييم تتناسب مع هذه الأساليب المختلفة؛ كما يرى الباحثان أن فهم المدرس لأساليب التفكير يساعد على إحداث

التطوير الشامل لشخصية الطلاب؛ نظراً لأن معرفة هذه الأساليب تساعد المعلم على تنظيم الطلاب في مجموعات حسب نشاطهم وقدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من المتغيرات التي تهتم بدراستها؛ مثل متغير النوع الاجتماعي، ونظراً لأن تأثير الثقافة في الشخصية يختلف وفقاً للجنس فإنه من الأهمية بمكان دراسة الفروق الفردية بين الجنسين في أساليب التفكير؛ والتي قد ترجع إلى اختلاف الثقافات، خاصة وأن معظم الثقافات تتبنى اتجاهات وأساليب مختلفة في التطبيع للجنسين (عبد الحميد، ١٩٩٨).

كما أنه من المهم التعرف على أساليب المعاملة الوالدية المسهمة في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلاب، وتحديد أكثرها تأثيراً في أساليب تفكير الأبناء.

وتأتي هذه الدراسة كإضافة علمية في ظل ندرة البحوث والدراسات العربية المهيمة بدراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج، فهذه النظرية لم تتم دراستها في البيئة العربية سوى من قبل القليل من الباحثين.

كما أن نتائج الدراسة قد تساعد المعلمين والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المعنيين بالسلوك الإنساني في التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد النفسي.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير Thinking Styles:

يعرف ستيرنبرج (٢٠٠٤) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال . وهو ليس قدرة وإنما هو تفضيل لاستخدام 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 الطلاب.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف أسلوب التفكير بأنه (الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه) في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير. ويقاس إجرائياً في الدراسة الحالية بدرجة الطالب على النسخة القصيرة من مقياس ستيرنبرج وواجز لأساليب التفكير الثلاثة عشر؛ وهي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، التحرري، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقل، الفوضوي، الداخلي، وأسلوب التفكير الخارجي.

التحصيل الدراسي:

يعرف علام (٢٠٠٠) التحصيل الدراسي بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين" (ص ٣٠٥). ويقاس التحصيل الدراسي إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول في جميع المواد الدراسية.

أساليب المعاملة الوالدية:

هي الاتجاهات التي تكشف عنها مختلف أساليب المعاملة من جانب أي من الوالدين (الأم أو الأب) في نطاق الأسرة، وفي مختلف مواقف التنشئة الاجتماعية الممكنة؛ وتعنى الدراسة الحالية بدراسة أساليب التنشئة الإيجابية، القائمة على تبني الوالدين لاتجاهات: الشورى؛ والتسامح؛ والتقبل الوجداني؛ وتوفير الحماية الملائمة؛ وبث الطمأنينة؛ وتنمية الاستقلال الذاتي في الأبناء؛ والمساواة في المعاملة؛ والثبات في المعاملة (درويش، ١٩٩٠)

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: يشمل مجتمع الدراسة طلاب الصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية الذكور والإناث المسجلين في مدارس وزارة التربية في مرحلة التعليم العام الثانوي في دولة الكويت.

الحدود المكانية : تتحدد هذه الدراسة بحدود المدارس الحكومية الثانوية في كل محافظات دولة الكويت. (١٢ مدرسة ثانوية حكومية، بواقع مدرسة للبنين وأخرى للبنات من كل محافظة من محافظات الكويت الست)

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- مفهوم التفكير، وأهم المدارس النفسية التي تناولته.
- مفهوم الأساليب وتاريخ البحث فيه، وأهميته.
- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.
- نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج.
- أساليب التفكير ومتغيرات الدراسة (التحصيل الدراسي - النوع الاجتماعي - المعاملة الوالدية).
- أساليب المعاملة الوالدية في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولاً : مفهوم التفكير والنظريات المفسرة له:

تعتبر عملية التفكير من العمليات المهمة التي ميز الخالق سبحانه وتعالى بها الإنسان عن بقية المخلوقات ، وبدونها لا يكون التعلم ولا يحدث التقدم والنمو في حياة الإنسانية. وقد أشار عثمان وأبو حطب (١٩٧٨) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، إلى الحد الذي يدفع إلى القول بأن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير.

ونظراً لهذا الاهتمام فقد تركزت جهود العلماء على دراسة التفكير الإنساني، وتعددت تبعاً لذلك المفاهيم المعبرة عن التفكير أو النظرة الفلسفية والتصور النظري له، كما تعددت الأساليب المنهجية المتبعة في دراسته، إذ يشير حسين (٢٠٠٢) إلى أن استقراء التراث السيكولوجي لظاهرة التفكير يبرز أن الكثير من النظريات والبحوث التي تناولت هذه الظاهرة بالبحث والدراسة قد اهتمت بالتفكير باعتباره أحد العمليات المعرفية العليا التي يشتمل عليها التنظيم المعرفي، والتي تعتمد إلى حد كبير على القدرة العقلية العامة للفرد.

ويذكر جروان (٢٠٠٢) أن التفكير هو، في أبسط تعريفاته، سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وأن التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وأن التفكير مفهوم مجرد معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري. أما الزيات (٢٠٠٦) فيرى أن التفكير رغم عدم وجود تعريف محدد جامع مانع لماهيته حتى الآن إلا أنه يتناول مدى واسعاً من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار دينامي، في حين يقرر دي يونو (١٩٨٩) أنه رغم عدم وجود تعريف واحد مرض للتفكير، إلا أنه معظم التعريفات مرضية نسبياً.

ويشير حسين (٢٠٠٢) أنه عند محاولة تحديد مفهوم التفكير فإننا نواجه بقضية عدم الاتفاق بين علماء النفس حول وجهة نظر واحدة في تعريفه؛ حيث ترى المدرسة السلوكية أن علم النفس يجب أن يتعامل مع السلوك الظاهر القابل للملاحظة كمعلومات أساسية، بينما ترى وجهة النظر المعرفية أن السلوك هو نتاج التفكير، وأن التعريفات النفسية يجب أن تربط بإحكام بين السلوك والميكانيزمات التي يتضمنها هذا السلوك.

وفي محاولة للتوفيق بين وجهات النظر، قدم ماير Mayer 1992 تعريفاً عاماً للتفكير ينطوي على أربعة أفكار رئيسية هي:

- ١- التفكير عملية Process، ويتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.
- ٢- التفكير معرفي: فهو يحدث داخل العقل البشري أو النظام المعرفي ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة.
- ٣- التفكير موجه Directed أي يظهر في سلوك موجه نحو حل مشكلة ما.
- ٤- التفكير نشاط تحليلي/ تركيبى معقد للمخ (أورد في: حسين، ٢٠٠٢؛ وبدير، ٢٠٠٢)

وقد اختلفت النظريات في تعريف التفكير وتفسيره، ولم تتطرق النظرية السلوكية إلى موضوع التفكير بشكل مباشر، لأنها تركز على ارتباط مجموعة المثيرات بالاستجابات (عبد الهادي، وأبو حشيش، والسندي، ٢٠٠٣). وحيث أن التفكير لا تظهر فيه العلاقة بين المثير والاستجابة بشكل واضح كأى مظهر سلوكي فقد لجأ السلوكيون إلى افتراض متغيرات وسيطة بين المثير والاستجابة؛ فالمثير الأصلي ينبه أعضاء الاستقبال، والتي تستثير بدورها عمليات رمزية داخلية ذات طبيعة عصبية تؤدي إلى عمليات أخرى في سلسلة تنتهي بالاستجابة النهائية أو الاستجابة الواضحة (حبيب، ١٩٩٥).

إن تأكيد النظرية السلوكية على أهمية التعلم بالممارسة والتكرار لا يعني إنكارها للجانب المعرفي من عملية التفكير، كما أن تركيز النظرية السلوكية على الخبرة هو بحد ذاته اعتراف بالتفكير؛ ذلك أن الخبرة لا تحدث ما لم يتم تخزينها في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة. ويمكن القول أن النظرية السلوكية ركزت على عملية التفكير بشكل غير مباشر ممثلاً في عملية التذكر والاسترجاع والاستدعاء.

كما يمكن تعريف التفكير في ضوء النظرية السلوكية بأنه مجموعة الأداءات التي ترتبط بمجموعة المثيرات التي تستجربها، وتشكل السلوك الذي يتحول إلى خبرات يمكن الاستفادة منها في مواقف تعليمية متشابهة (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣).

أما مدرسة الجشطت، وهو مصطلح يطلق على الإطار الكلي للمكان أو الشيء (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣)، فقد قدمت قدراً كبيراً من البحوث التجريبية أجري معظمها في ميدان الإدراك، وامتد بعضها إلى مجالات أخرى كالتعلم والتفكير. وكانت أهم افتراضاتهم أن القوانين التي تحكم مختلف الظواهر النفسية (كالإدراك؛ والتعلم؛ والتفكير) واحدة (عثمان وأبو حطب، ١٩٧٨).

وقد اتخذت هذه النظرية اتجاهاً توفيقياً بين النظريتين السلوكية والمعرفية، حيث أكدت على أهمية القوانين والاكتشاف عن طريق بعض المحاولات المتمثلة في مجموعة الاستجابات،

لكنها لم تنكر لحظة الإدراك، أو ما تطلق عليه عملية الاستبصار، والتي تعني التفكير المتأمل الذي يصل به الفرد لحل المشكلة.

ويعد الاستبصار من مقومات هذه النظرية الأساسية، وهو تصور فكري يقوم به الكائن للتوصل إلى حل للمشكلة التي تواجهه، وهو من هذه الناحية من أساسيات التفكير، لا سيما أن الكائن يقوم بدراسة الموقف بشكل شامل دون النظر إلى الجزيئات، وبالتالي الوصول إلى الكل المتكامل بدون تجزيء. وتتضبط عملية التفكير وفق هذه النظرية بقانون التنظيم الذي يبين أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وبالتالي فالموقف التفكيرى يحتاج إلى تنظيم محدد لمساعدة الكائن على إدراك الكل المتكامل. كما أن إدراك الكل سابق لإدراك الأجزاء، فالكائن يدرك الموقف قبل إدراك تفاصيله (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣)

واهتمت النظرية المعرفية بالجوانب العقلية، ويمكن الحديث عنها في إطارين هما الإطار البيولوجي ممثلاً في نظرية بياجيه؛ وإطار الحاسب الآلي الذي تمثله نظرية تجهيز المعلومات.

أ- نظرية بياجيه:

درس بياجيه تطور تفكير الطفل بصورة عامة، وحدد المراحل التي يمر بها النمو العقلي عند الطفل بالمرحلة الحسية الحركية؛ ومرحلة التفكير الصوري؛ ثم مرحلة العملية المحسوسة؛ فمرحلة العمليات الشكلية (الطيب، ٢٠٠٦).

وقد أبرزت النظرية قضية تطور البيئة المعرفية وفقاً لمراحل متعددة ومتسلسلة ومتراصة، بحيث يشكل الإطار المفاهيمي العام لعملية التفكير والإدراك، فالتفكير عند بياجيه ذو طبيعة مرحلية، ولكل مرحلة سماتها وخصائصها المميزة لها عن المراحل الأخرى، مؤكداً بذلك على أهمية تطور التفكير وكونه جانباً مهماً من جوانب النمو (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣).

لقد تعرض بياجيه إلى العمليات المعرفية التي تمثل جزيئات التفكير بدءاً من تمثل الفرد للمعلومة من خلال نزوعه لدمجها في بنائه المعرفي، مروراً بالتواءم بين البيئة المعرفية للفرد والمعلومة الجديدة من خلال تعديل البيئة المعرفية لدى الكائن لكي يدرك ويستوعب هذه المعلومة الجديدة. فالتمثل والتواءم هي جزيئات التفكير التي تشكل الاستيعاب كعامل كلي، ويعد الاستيعاب الخطوة الكلية الأولى تليه خطوة أكبر هي التكيف، وتأتي خطوات التوازن كمحصلة نهائية لعملية التفكير (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣).

وعلى هذا فيمكن تعريف التفكير حسب هذه النظرية بأنه سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة (جروان، ٢٠٠٢).

ب- نظرية معالجة المعلومات:

يذكر أبو حطب (١٩٩٦) أن سيكولوجية تجهيز المعلومات ظهرت كردّ عصري مباشر على سيكولوجية المثير والاستجابة عند السلوكيين خاصة، وبالتالي فهي إحدى مجالات علم النفس المعرفي، وهو اتجاه شمل فريق من العلماء مختلفي الاهتمامات والاتجاهات النظرية لتجمعهم شبه مدرسة واحدة، وجوهر اهتمامهم النظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً عاقلاً مفكراً باحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها، ومبتكراً فيها. أي أن اتجاه تجهيز المعلومات يسعى لدراسة العقل وخاصة الذكاء الإنساني في ضوء العمليات المعرفية المتضمنة منه، والتي تحدد السلوك الإنساني القابل للملاحظة.

وتقوم هذه النظرية على أساس تكميم المعلومات الواردة للفرد وكيفية معالجتها داخل الذهن، ومن أهم فروضها التي كان لها دور بارز في تقدم بحوث العمليات المعرفية : الفروض الخاصة بوجود عدد من المراحل والعمليات والمستويات التي تمر بها المعلومات قبل استقرارها في الذهن، وتتضمن هذه المراحل مرحلة الذاكرة المباشرة؛ ومرحلة الذاكرة قصيرة المدى؛ ومرحلة الذاكرة طويلة المدى، أما العمليات فتتضمن التسجيل؛ والتخزين؛ والاسترجاع، وتتضمن المستويات التمثيل الفيزيقي؛ والتمثيل الرمزي؛ والتمثيل الخاص بالمعنى (الطبيب، ٢٠٠٦).

ج - النموذج المعرفي للمعلومات: ويختتم الباحث الحديث عن النظريات المعرفية التي فسرت التفكير بنموذج عربي طالما عانى من الإهمال من الباحثين العرب، وهو النموذج المعرفي للمعلومات الذي اقترحه فؤاد أبو حطب، ويميز هذا النموذج بين عمليات الذاكرة وعمليات التفكير في ضوء معيار جِدّة المعلومات في النموذج؛ فإذا كانت المعلومات التي تتألف منها المدخلات مألوفة ومختزنة في الذاكرة فإنها تتطلب عمليات الذاكرة، وأما حين تكون المدخلات جديدة نسبياً فإن هذه المعلومات تتطلب نشاط عمليات التفكير، وعلى هذا فإن التفكير يصبح عملية تجهيز للمعلومات. وقد أوضح أبو حطب أن التفكير يتشكل بناء على متغيري مقدار المعلومات من حيث الكثرة والقلّة، وعلى وجهة الحل من حيث التقارب والتباعد. وتتضمن أنواع التفكير طبقاً لهذا النموذج: تكوين المفهوم؛ والمرونة؛ والأصالة؛ والتفكير التحويلي التقاربي؛ والحكم أو التمييز؛ والتفكير الناقد؛ والتفكير الابتكاري. (عثمان وأبو حطب، ١٩٧٨؛ وأبو حطب، ١٩٩٦).

ثانياً: مفهوم أساليب التفكير:

التطور التاريخي للمفهوم:

ظهر مفهوم التميز للفرد في عام ١٩٢٠ تقريباً، وتلاه في عام ١٩٣١ ما سماه أدلر بأسلوب الحياة (life style)؛ حيث افترض أدلر Adler أن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصية الفرد بمقتضاه وظائفها، وهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص، ويفترض أدلر أن سلوك الفرد في معظمه ينبع من أسلوب حياته؛ فهو ينتبه؛ ويدرك؛ ويتعلم؛ ويحتفظ بما يتفق وأسلوب حياته؛ ويتجاهل كل ما عدا ذلك (أورد في: قطامي، ٢٠٠٧)

ونظراً لأن عملية الإدراك من العمليات المعرفية التي يتحدد على أساسها أسلوب تنظيم العلاقات المتضمنة في موقف من المواقف فقد سُمي المنحى الذي يستخدمه الفرد في تنظيم العلاقات ومعالجة المعلومات على مدى واسع وفي حالات مختلفة بالأسلوب (Style)، ولأن هذا المنحى تضمن فعالية الشخص الإدراكية والمعرفية فإنه يسمى الأسلوب المعرفي (Cognitive Style) (قطامي، ٢٠٠٧)، ويعتبر الأسلوب أحد مظاهر الفروق الفردية التي اهتم بدراستها العلماء (Bernardo et al, 2002, Cano & Hewitt, 2000).

ويذكر الشرقاوي (٢٠٠٣) أن الأساليب المعرفية هي تلك الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتكوين وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

ويمثل الأسلوب فروقاً فردية في الكيفية التي نرى وننظر ونفكر ونحل من خلالها المشكلات ونرتبط بالآخرين، وتمثل الأساليب المعرفية بنية أو نظام يمكن أن يوضع في السطح البيني بين المعرفة والشخصية (Sternberg, 2005).

ويمكن تقسيم تاريخ دراسات الأسلوب إلى أربعة مراحل:

(أ) قبل الخمسينيات من القرن العشرين، كان ينظر إلى الأساليب على أساس كونها جزءاً من (أنماط) الفروق الفردية؛

(ب) من فترة الخمسينيات إلى فترة السبعينيات، تم وضع تصنيفات عديدة للأساليب مثل الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التدريس، وما شابه؛

(ج) من نهاية الثمانينيات إلى منتصف التسعينيات، تم وضع التصنيفات المتنوعة في صورة نماذج شاملة؛

(د) ومؤخراً وحتى الوقت الحالي، تم - ولا زال - تطبيق نماذج أسلوبية متكاملة في الأبحاث الواقعية الخاصة بالفصول الدراسية، بما في ذلك التعليم بمساعدة الكمبيوتر والمواقف متعددة الثقافات وأساليب تعلم بعض الفئات الخاصة (Yunfeng He, 2006).

ووفقاً لستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2001, 2006) فإن التعريف المحوري للأساليب هو أنها أنماط معتادة أو طرق مفضلة لفعل شيء ما ، كالتفكير والتعلم والتدريس، تتسم بالثبات لفترات طويلة من الزمن، وفي مناحي متعددة من النشاطات.

كما صنف ستيرنبرج وزانج (Sternberg & Zhang, 2001) الأساليب في ثلاثة أنواع هي: الأساليب المعرفية؛ وأساليب التعلم؛ وأساليب التفكير، وبيناً أنها تدرج تحت مظلة عامة هي الأساليب العقلية، وهي تتشابه في كونها طرقاً مفضلة في استخدام القدرات. ونظراً لأن هذه المفاهيم هي الأشهر في مجال البحث في الأساليب فسوف يورد الباحث تعريفاً موجزاً بها؛ نظراً لارتباطها بموضوع الدراسة.

١ - الأساليب المعرفية

ظهرت التصنيفات الأسلوبية لأول مرة في علم النفس المعرفي من خلال مصطلح "الأساليب المعرفية". وقد وضع المفهوم علماء النفس المعرفيون الذين قاموا بإجراء بحوث تتعلق بحل المشكلة والقدرات الحسية والإدراكية (Sternberg, 2005). وقد ربط الباحثون بين الأساليب المعرفية وبين الأنماط المعرفية أو طريقة الفرد في معالجة المعلومات (Cano & Hewitt, 2000).

وكان موضوع الأساليب محل اهتمام الباحثين لفائدته في ملء الفجوة بين دراسة الجانب المعرفي وجوانب الشخصية الإنسانية (Sternberg & Grigorenko, 2001) وقد حاول الباحثون أن يتصوروا الأساليب المعرفية من مناهج ثلاثة (Yunfeng, 2006):

أولاً، من منظور الفروق الفردية: حيث ينظر إلى الأساليب المعرفية على أنها فروق فردية ثابتة تتعلق بالطرق المفضلة لتنظيم ومعالجة المعلومات والتجارب، وهي ميل ثابت ودائم نسبياً يعكس تفضيلات الفرد لتلقي ومعالجة المدخلات الخارجية والاستجابة لها.

وثانياً، من منظور العملية المعرفية، حيث يتم النظر إلى الأساليب المعرفية كسمة شخصية وطريقة ثابتة لتنظيم ومعالجة المعلومات، وأنها متغير عملياتي "يمثل أساليب للمضي قدماً نحو هدف معين وليس الكفاءة في تحقيق الأهداف". وبالتالي يمكن تعريف الأساليب المعرفية كميول متمركزة حول الإدراك أو المعرفة التي تشكل الطريقة التي ينظم بها الفرد تجربة تعلم معينة. والأساليب المعرفية أو الإدراكية تشير إلى الطريقة المفضلة والمعتادة لدى الفرد لكل من تنظيم المعلومات وتمثيلها. والمصطلح "يعكس الطريقة التي يفكر بها الفرد".

وثالثاً، من منظور التفضيل السلوكي، إذ تمثل الأساليب المعرفية "السلوكيات المعرفية والعاطفية والفسولوجية المميزة التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها الفرد ويتفاعل ويستجيب لبيئة التعلم". وتعرف بأنها ميل أو نزعة تصف الطريقة الفريدة التي يلاحظ بها الفرد المثيرات الخارجية ويعالجها ويستجيب لها. وبعبارة أخرى، يمكن اعتبار الأساليب المعرفية بمثابة إشارة إلى طريقة أو أسلوب المعرفة وتهدف إلى الإجابة عن سؤال يبدأ بـ "كيف" (in:Yunfeng He, 2006).

وقد أسهمت نظرية الاعتماد على المجال-عدم الاعتماد على المجال التي قدمها وتكن Witkin بشكل كبير في تطور دراسات الأسلوب لتوضيح الفروق الفردية، وكانت في حينها أكثر النظريات تأثيراً في مجالات علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي. ويعتبر وتكن Witkin من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية، وهو يعتبر الأسلوب عاملاً أو بعداً يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية، سواء في المجال المعرفي؛ بما فيه من عمليات إدراك وتفكير وتذكر وحل المشكلات، أو ما يتصل بالمجال الوجداني وما يشمله من سمات الشخصية، ويعرّف وتكن وزملاؤه الأسلوب المعرفي بأنه طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الإدراكية والعقلية، أو أنه الطريقة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف (أورد في: الشرقاوي، ٢٠٠٣).

ويشير الفرماوي (١٩٩٤) أن الأساليب المعرفية محور مهم لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا كالإدراك والتفكير والانتباه والتذكر والتعلم ومجال حل المشكلات، وأنها طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان المعرفة وإصدارها، وأنها ميدان لنظرة أكثر تكاملاً للشخصية، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده؛ بل تتعلق أيضاً بالجوانب الوجدانية والدافعية مما يجعلها أبعداً مستعرضة في الشخصية.

٢- أساليب التعلم:

يُعد ظهور أساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام بالأساليب المعرفية، والتي تدل على نزعات عامة لدى الأفراد لتجهيز المعلومات بطرق مختلفة. وهي في جوهرها أساليب معرفية تطبيقية، فهي من نوع الأداء المميز؛ وتقاس بوسائل التقرير الذاتي وليس بالاختبارات، كما أنها أقل نوعية وخصوصية من الأساليب المعرفية (أبو حطب، ١٩٩٦).

ويرتبط مفهوم أسلوب التعلم بالكيفية التي يفضل الناس التعلم بها، ويعتقد أنه عبارة عن مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على الطريقة التي يتعلم بها المرء ويتفاعل مع البيئة المحيطة به (Yunfeng He, 2006).

وقد أدى انضمام التربويين إلى حركة دراسة الأساليب في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين إلى تطوير العديد من نماذج أساليب التعلم والتدريس، مثل نموذج كولب Kolb، ونموذج دن ودن (Dunn & Dunn, 1975)، ونموذج ميسك (Messick, 1976) (in: Lam Pui Yin, 2000).

وتركز أساليب التعلم على المتعلم بشكل أكبر، وتعتبر أكثر شمولاً في مفهومها من مفهوم الأسلوب المعرفي كما ورد آنفاً، فأساليب التعلم كما يعرفها كييف Keefe هي خصائص إدراكية للسلوك تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً على طريقة وتفاعل واستجابة الأفراد لبيئة التعلم (in: Lam Pui Yin, 2000).

وتختلف أساليب التعلم عن الأساليب المعرفية، حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو نظري؛ بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كما أن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين؛ في حين تضع أساليب التعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة (العتوم، ٢٠٠٤).

ويرى بعض الباحثين أن أسلوب التعلم (learning style) مرادف لأسلوب التفكير؛ حيث أن التسمية هي التي تختلف في حين أن المحتوى واحد (قطامي، ٢٠٠٧)، في حين يستخدم ستيرنبرج مصطلح أساليب التفكير بشكل متميز عن مصطلح أساليب التعلم، فأساليب التعلم عادة ما ينظر لها كطرق مفضلة للتعامل مع مواد التعلم واستقبالها بشكل سمعي أو بصري، بينما أساليب التفكير هي الطرق المفضلة في التفكير في هذه المواد، وبالتالي فإن أساليب التفكير لها تأثير في التعلم؛ شأنها في ذلك شأن الأساليب المعرفية الأكثر عمومية؛ لكنها ليست أساليب تعلم مباشرة (Sternberg & Zhang, 2005).

إن أساليب التفكير وأساليب التعلم كلاهما أساليب تعكس الفروق الفردية؛ فأساليب التفكير تعكس الفروق في المعالجة العقلية أو الاستراتيجيات، بينما تعكس أساليب التعلم الفروق في الاكتساب، كما أن كلا منهما يركز على الطريقة وليس على المحتوى (كيف نفكر، وكيف نتعلم) (بدير، ٢٠٠٠).

٣- أساليب التفكير:

تتدرج أساليب التفكير تحت مظلة الأساليب المعرفية، ثم استقلت كطريقة مميزة لمعالجة المعلومات لدى الفرد (بدير، ٢٠٠٠).

ولقد تواتر استخدام مفهوم أساليب التفكير في كثير من النماذج النظرية والدراسات الإمبريقية، ويورد قاسم (١٩٨٩) أن هذا المفهوم يضرب بجذوره في أعماق الكتابات والدراسات الفلسفية والنفسية؛ حيث عرض ديوي ١٩١١ لهذا المفهوم في سياق شرحه لخطوات

الأسلوب العلمي في التفكير ، وما تضمنه ذلك من نقد وتحليل وتركيب لجوانب المشكلة (أورد في: قاسم، ١٩٨٩)

وكانت فكرة وجود نمط يعكس أسلوباً معتاداً لأي شخص في حل المشكلة والتفكير والفهم والتذكر قد قدمها ألبورت Albort لأول مرة عام ١٩٣٧ (Riding & Cheema, 1991). ومنذ ذلك الحين بدأت توجهات الدراسات والبحوث النفسية تعتمد في دراسة ظاهرة الفروق الفردية على ما يعرف بأساليب التفكير Thinking styles ، وقد تبلورت هذه التوجهات على أساس أن الاختلافات بين الأفراد في أساليب التفكير يمكن أن تعكس الفروق الفردية في كثير من الجوانب النفسية والاجتماعية الأخرى.

وكان تورانس Torrance 1977 أول من استخدم مصطلح أسلوب التفكير، وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث يختص كل منهما بطريقة معالجة معينة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير (أورد في: العتوم، ٢٠٠٤؛ Cano&Hewitt, 2000)، وسوف يشير الباحث إلى هذا النموذج عند الحديث عن النظريات المفسرة لأساليب التفكير.

وحيث أن أساليب التفكير هي محور اهتمام الدراسة الحالية، فسوف يورد الباحث فيما يلي ذكراً لمفهوم أساليب التفكير؛ وأهميتها في مجال التربية؛ وبعض النماذج والنظريات المفسرة لها؛ وصولاً إلى النظرية التي تتبناها الدراسة الحالية.

مفهوم أساليب التفكير

يشير فروم Fromm ١٩٤٧ إلى أن أساليب التفكير هي طرق تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويرى أنه يمكن الحكم على مثل تلك الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناء على مدى ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل (أورد في: قاسم، ١٩٨٩؛ الطيب، ٢٠٠٦).

ويعرف إبراهيم وجيه محمود ١٩٥٨ أساليب التفكير بأنها: أحد الأنماط السلوكية التي يسلكها الكائن الحي في تعامله مع مثيرات بيئته الخارجية، ويرتبط أسلوب التفكير بدوافعه الداخلية وعوامل البيئة الخارجية حتى يتغلب على ما يواجهه من مشكلات (أورد في: قاسم، ١٩٨٩؛ موسى ومحمد، ٢٠٠٠)

أما طلعت منصور ١٩٧٧ فيرى أن أسلوب التفكير هو تلك العملية التي يقوم من خلالها الفرد بتصنيف وتنظيم إدراكاته للبيئة وللطريقة التي يستجيب بها لمثيراتها وللنهج الذي يأخذه

في السيطرة عليها ومن ثم توجيهها، حيث يكشف أسلوب الفرد في التفكير أسلوب شخصيته المتميز في مواجهة المواقف وحل المشكلات (أورد في: قاسم، ١٩٨٩)

وقد أشار جريجوريك 1979 Gregorc إلى أن أسلوب التعلم أو التفكير يتكون من مجموعة من الأداءات التي تميز الفرد، والتي تعتبر دليلاً على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف مع البيئة المحيطة (أورد في: حمودة، ٢٠٠٠؛ قطامي، ٢٠٠٧).

ويعرف جيلوفورد Guilford أساليب التفكير بأنها سمات متميزة وثابتة تميز فرداً عن آخر من حيث التفكير، ومن ثم السلوك، وقد أكد في نموذج لبنية العقل على أهمية دراسة الأساليب العقلية (ومنها أساليب التذكر، والإدراك، والتفكير)؛ حيث يرى أن أساليب التفكير تعبر عن السمات المزاجية للأفراد (أورد في: قاسم، ١٩٨٩؛ وحسين، ٢٠٠٢).

ويضيف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) أن التفكير كأسلوب ليس مجرد شيء يفعله الفرد لكي يحل ما يواجهه من مشكلات ليتسنى له اتخاذ قرارات بشأنها، بل هو شيء يفعله الفرد لأن هذا هو الأسلوب الذي اعتاد عليه وبنيت شخصيته على أساسه، حيث يعتبر أسلوب التفكير هو المفتاح الأساسي لما بين الأفراد من فروق فردية مرتبطة بفروق في الشخصية، ويعرفان أسلوب التفكير بأنه مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات، وأن تلك الطرق يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة وما تموج به من مؤثرات، ويستخدمها في كل مواقف حياته ويستجيب بها لمثيرات يومه المختلفة بما يمكنه من السيطرة عليها وتوجيهها لما فيه صالحه.

ويشير دي بونو (١٩٨٩) إلى نمط التفكير أو أسلوب التفكير بأنه الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية باحتمال يفوق مستوى المصادفة.

ويعرفها قاسم (١٩٨٩) بأنها سمة مميزة وثابتة نسبياً تميز الفرد عن الآخرين من حيث التفكير والسلوك.

ويرى وود ورد Wood Word أن أساليب التفكير هي مدخل لإدراك وفهم وتطبيق المعلومات؛ حيث يرى أن عملية الاستدلال تتطلب سبعة عمليات أو حلقات أطلق عليها السلم الاستدلالي (ladder of inference) ونحن إذا أردنا صعود درجات هذا السلم فعلياً استخدام العديد من أساليب التفكير، وهي طرق الأفراد المفضلة في التفكير والتي يمكن اكتسابها أو تعلمها (أورد في: السيد، ٢٠٠٣).

ويرى عمّار (١٩٩٨) أن أسلوب التفكير هو جانب من جوانب الشخصية؛ إذ أنها البيئة السيكولوجية التي تحتضن التفكير، فأسلوب التفكير هو جانب من جوانب العالم الداخلي للفرد

(الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي في مواجهة الإنسان للمشكلات التي تتطلب حلولاً، وبما أن هذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار فإن كل هذا يتم أثناء تواجد الفرد في موقف معين يتفاعل معه الفرد مفضلاً أسلوباً معيناً في التفكير.

ويذكر روبرتسون Robertson أن أساليب التفكير هي الطرق التي يعبر بها الأفراد عن ذكائهم (أورد في: رمضان، ٢٠٠١)

ويمثل أسلوب التفكير عند قطامي (٢٠٠٧) في الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرة؛ وبالطريقة التي يرتب وينظم بها ما استقبله في مخزونه المعرفي، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية؛ أو شبه صورية؛ أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم.

وتتبنى الدراسة الحالية مفهوم أساليب التفكير عند ستيرنبرج، حيث يرى ستيرنبرج Sternberg (2005) أن مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله.

ويرى ستيرنبرج Sternberg (1990,1994,2005) أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب، وأنها الحد المشترك أو الوصلة بين الشخصية والذكاء، وأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهي ليست قدرة ولكنها تفضيل لاستخدام القدرة، فهي الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه .

الأهمية التعليمية لأساليب التفكير:

نظراً لأهمية موضوع التفكير فقد نال اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بمتغيرات العصر؛ نظراً لتداخله في كل مظاهر الفروق الفردية، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم ، فقد ذكر علماء علم النفس المعرفي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم؛ نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير ، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم (Cano & Hewitt, 2000)

وقد بدأ العلماء في علم النفس التربوي في دراسة الأساليب (كمفهوم شامل للأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير) حين قاموا ببحث الكيفية التي يمكن بها تحسين مخرجات الطلاب التعليمية.

وقبل دراسة الأساليب، كان يتم عزو أداء التعلم لدى الطلاب إلى القدرة والشخصية والدافعية، ومع ذلك، فقد توصل الباحثون إلى أن ما سبق يمكن أن تكون بمثابة تفسيرات جزئية أو تنبؤات بأداء التعلم لدى الطلاب. فمثلاً، لا يمكن أن يتم بسهولة توضيح أسباب كون نفس المتعلم لديه مستويات مختلفة تماماً من التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة. وعلى وجه الخصوص، لم يبد من الصحيح أنه يمكن عزو التحصيل الدراسي إلى القدرة وحدها (Yunfeng He, 2006).

بل إن ستيرنبرج وزملاؤه (Sternberg, 2005; Sternberg & Zhang, 2001) اعتقدوا أن الفروق في القدرات يمكن ألا تمثل أكثر من حوالي ٢٠% من التنوع في الأداء الدراسي و ١٠% من التنوع في الأداء الوظيفي.

ونتيجة لهذا الموقف، تم بذل جهود حثيثة لتحديد العوامل الأخرى التي تعزز أداء الطلاب. ونظر بعض الباحثين إلى الأسلوب على أساس كونه أحد العوامل المهمة التي تؤثر على التعلم. وبالتالي، فإن البحث الأسلوبي قد استحوذ على قدر كبير من الاهتمام من قبل الباحثين في سعيهم لفهم الكيفية التي يحقق بها الطلاب أداء تعلم أفضل، حيث يذكر Riding & Rayner, 1998 أن كلمة "أسلوب" في علم النفس التربوي ينبغي أن يتم اعتبارها بمثابة منحنى أساسي في جانب الفروق الفردية في سياق التعلم. (in: Yunfeng He, 2006)

إن اختلاف الأفراد في أساليب التفكير يمكن أن يعبر عن فروق فردية بينهم في الخصائص النفسية والاجتماعية، وقد يساعد في توقع نوع السلوك الذي يصدر عن الأفراد أثناء تعاملهم مع البيئة الخارجية، وقد أدى ذلك بالباحثين إلى اعتبار أساليب التفكير من أسس دراسة الفروق الفردية (حسين، ٢٠٠٢).

وبناء على ذلك فقد توجهت دراسات الفروق الفردية إلى أساليب التفكير باعتبار مفهومها وسيطا بين الشخصية والقدرات العقلية (Sternberg & Grigorinko, 1997). ومن هذا المنطلق فقد استخدمت أساليب التفكير كأساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة مع مواقف الحياة، إلا أن هذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو طريقة تمييز كفي يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كي يسلكه في تعاملاته، ويتميز بدرجة عالية من الثبات (قاسم، ١٩٨٩؛ حسين، ٢٠٠٢).

وقد ذكر لامب Lump أن دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر فيه الأفراد من الوسائل المهمة التي يمكن من خلالها فهم الطرق المعقدة أو المتعددة التي يتعلم بها الأفراد (أورد في: بدر، ٢٠٠٧).

ويقرر السيد (٢٠٠٣) الأهمية التعليمية لأساليب التفكير "في ظل سيادة الاعتماد على الجرات الأكاديمية الجاهزة؛ وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم؛ وزيادة تدفق المثبرات

والمعلومات؛ وارتفاع كثافة الفصول؛ وتراجع دور المعلم؛ فتزايدت الحاجة إلى أن ندرس ونقيّم ونحدد هذا التنوع في الأساليب؛ لأن مدارسنا بحاجة إلى الاطلاع وإدراك وفهم أساليب التفكير، ومعرفة الطريقة أو الأسلوب الذي يتم من خلاله تمثيل المعرفة، لكي تصبح مدارسنا أكثر مرونة، مما يجعل الطلاب والمعلمين يؤدون وظائفهم بصورة أفضل إذا أخذنا أساليب التفكير في الاعتبار" (ص ٩٤).

ويبين أبو مسلم (١٩٩٤) أننا كلما علمنا أكثر عن ميكانيزمات ضبط وتطوير وتعديل أنماط التعلم والتفكير فإنه يمكن تدريب الأفراد على حياة مستقبلية أفضل وأكثر ملاءمة للتغيرات السريعة التي تطرأ على مناحي الحياة المختلفة. وأن التعرف على أنماط التعلم والتفكير يسهل على المعلم أداء مهامه التعليمية، كما يسهل عملية التعلم عند الطلاب، ويجعل العملية التعليمية أكثر نجاحاً وفاعلية، وتؤكد ضرورة النظر إلى المتعلم كشخصية متكاملة تتطوي على جوانب معرفية ووجدانية.

ويشير محمود (١٩٩٥) إلى أن دور المؤسسات التعليمية يتلخص في تحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها الطلاب؛ والتخطيط لهذه الأساليب كما نخطط للمعلومات والحقائق التي يجب تعليمها للطلاب .

ويذهب كامل (١٩٩٣) لأبعد من ذلك؛ إذ أنه يعد التعرف على الأساليب المفضلة في التفكير والتعلم لدى الطلاب وسيلة للكشف عن خصائص النظام التعليمي في مجتمعاتنا، ويبرز مفهوم الصعوبات الخاصة التي يعاني منها بعض المتعلمين . إذ يمكن لأساليب التفكير أن تقول لنا شيئاً صحيحاً عن البيئات وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئات، وفي نفس الوقت الذي يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة ، فإن بيئة أخرى قد تؤدي إلى العكس. (شليبي، ٢٠٠٢؛ Sternberg, 1988, Sternberg & Grigorenko, 1997)

وكما يوضح سكيماك ١٩٨٨ Schemeck أنه "إذا فهمنا أساليب الطلاب كأفراد، يمكننا أن نتوقع دائماً تصوراتهم وأفكارهم وسلوكياتهم المترتبة، ويمكننا أن نتنبأ بفهمهم ونستغل نقاط قوتهم، ونتجنب أو نصحح نقاط ضعفهم". (IN: Yeung Shuk Wai, 2003)

ويذكر ستيرنبرج وزانج أن أساليب التفكير Styles of thought لها أهميتها في التعليم من عدة جوانب: فهي أحد العوامل التي قد تتنبأ بالتحصيل الدراسي؛ كما أنها تفضيلات مهمة للنجاح في الدراسة وفي الوظيفة (Sternberg & Zhang, 2005).

وتأسيساً على هذا فقد اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي للطلاب، لبيان أي أساليب التفكير ترتبط به في ظل النظام التعليمي القائم في دولة الكويت.

النماذج المفسرة لأساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره (الطيب، ٢٠٠٦). ومنذ ظهور حركة الأساليب المعرفية في خمسينات القرن العشرين وبداية الستينات من ذات القرن تم طرح العديد من نظريات أساليب التفكير (Zhang & Sternberg, 2000)، وفيما يلي يشير الباحث إلى نظريات مختارة منها تمت دراستها في البيانات العربية مرتبة حسب ظهورها:

نظرية التواءم والتجديد لكيرتون (2006) Kirton : Adaption –Innovation Theory

وهي نظرية في الأساليب المعرفية، قدمت أسلوبين للتفكير الإبداعي، حيث أوضح كيرتون Kirton أن الإنسان حين يحاول حل مشكلة من المشكلات يميل إلى أن يكون متواءماً؛ أو مجدداً؛ أو أن يجمع بين الأسلوبين.

١- فصاحب أسلوب التواءم Adaption: هو من يبحث عن حل لما يواجهه من مشكلات من خلال القواعد التقليدية المتعارف عليها، ويقيس عليها ويشق منها أفكاره، كما أنه يميل إلى إدخال تحسينات على ما هو موجود، لكنه لا يأتي بجديد غير مألوف.

٢- أما صاحب أسلوب التجديد Innovation: فيتميز بالسعي لإعادة تنظيم أو إعادة بناء المشكلات التي تواجهه، ورؤيتها من جوانب وزوايا جديدة، ويحاول التحرر من المعتاد والمألوف (Kirton, 2006).

وقد اقتصررت هذه النظرية على أساليب التفكير الإبداعي، وأوردها الباحث لأنها نظرية أسلوبية. ورغم قدمها إلا أنها لم تحظ في الدراسات العربية إلا بالقليل من الاهتمام، مثل دراسة اسماعيل (١٩٩٤)، ودراسة إبراهيم (١٩٩٥).

نموذج تورانس للسيادة المخية Torrance 1977:

وهو نموذج تكاملي لفكرة السيطرة المخية، وهي فكرة نتجت من أبحاث الدماغ في مجالات علم النفس الفسيولوجي والعصبي، حيث ترى أن هناك وظائف نوعية مختلفة للنصفين الكرويين في المخ (بدير، ٢٠٠٠).

وقد صنف تورانس Torrance أنماط التعلم والتفكير في نموذجه إلى ثلاثة أنماط يختص كل منها بالعمليات العقلية والتعامل مع المعرفة وتجهيز المعلومات أو السلوك كالتالي:

١- النمط الأيسر: ويسيطر فيه النصف الكروي الأيسر للمخ Left Hemisphere على العمليات المعرفية، ويدخل في نطاقها الجانب اللغوي؛ والمنطقي؛ والتحليلي. ويشير تورانس إلى أن الفرد الذي يسود عنده هذا النمط يكون أكثر تحديداً وتأكيداً، ويتجه نحو الأعمال المتسمة بالتنظيم والتخطيط، والتي تتيح له الاكتشاف المنظم المتدرج، ويعالج المعلومات بطريقة منطقية.

٢- النمط الأيمن: ويسيطر فيه النصف الكروي الأيمن للمخ Right Hemisphere على العمليات المعرفية، وتشمل وظائفه المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية. والفرد الذي يسود عنده هذا النمط يميل للابتكار في حل المشكلات، وإلى إعطاء معلومات عن طريق التمثيل والحركة، ويستخدم الخيال في التذكر، ويعالج المعلومات بطريقة غير منطقية.

٣- النمط المتكامل: ويعني التساوي في استخدام وظائف النصفين الكرويين الأيمن والأيسر (أورد في: عبد الله، ١٩٩٨/١٩٩٩؛ Cano & Hewitt, 2000).

ويستخدم تورانس مصطلح أسلوب التعلم والتفكير كمرادف لأسلوب معالجة المعلومات (قطامي، ٢٠٠٧)، وقد سبقت الإشارة إلى كونه أول من استخدم مصطلح أساليب التفكير.

وقد حظي هذا النموذج باهتمام الباحثين العرب منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي، ومازال الاهتمام به قائماً، ولعله أكثر نماذج أساليب التفكير والتعلم بحثاً ودراسة في البيئات العربية.

نموذج هاريسون وبرامسون: (Harrison & Bramson 1982, 2003)

يوضح هذا النموذج أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم أنها قابلة للتغيير، كما تشرح النظرية كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير.

ويتبنى النموذج مفهوم السيطرة النصفية للمخ. ولقد صنفت أساليب التفكير في هذا النموذج إلى خمسة أساليب تعتبر الطرق الأساسية المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم هي:

١- أسلوب التفكير التركيبي: Synthesist ويعني القيام بعمل شيء جديد وأصيل، والفرد ذو الأسلوب التركيبي يميل إلى تركيب الأشياء، ويفضل الدمج والتكامل Integration، ويميل إلى التغيير والاستيقاق للمتناقضات.

٢- أسلوب التفكير المثالي **Idealist** ويتميز المثاليون بوجهات النظر الواسعة تجاه الأشياء والتوجه المستقبلي، ويهتمون باحتياجات الفرد وما يفيد المجتمع، ويبدون اهتماماً كبيراً بالقيم الاجتماعية **Social Values**، ويحب المثاليون التعاون والانفتاح والتسامح، كما يتميز المثالي بالحس الأخلاقي القوي، ويعتمد المثالي على الاستيعاب الجيد والفهم السليم لوجهات النظر المختلفة؛ والحدس **Intuition**.

٣- أسلوب التفكير **النفعي Pragmatist** ويتم من خلاله الاهتمام بتكوين الاستراتيجيات والوسائل لإتمام عمل ما وإجراء الأشياء، ويهتم الفرد ذو الأسلوب النفعي في التفكير بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ باستخدام خبرته الشخصية المباشرة، مما يعطيه حرية التجريب. ويتميز الشخص ذو التفكير العملي بأنه يهتم قليلاً بالمعايير المرتفعة؛ وميله منخفض نحو المنطق والتخطيط؛ ويتصف بالمرونة والتكيف.

٤- أسلوب التفكير **التحليلي Analyst** الشخص ذو الأسلوب التحليلي في التفكير يواجه المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل، ويهتم بجمع أكبر قدر من المعلومات، ويفضل الاستقرار والعقلانية؛ ويهتم بالتخطيط الجيد وفهم جميع المتغيرات. ٥- أسلوب التفكير **الواقعي Realist** الشخص ذو الأسلوب الواقعي يعتمد في تفكيره على الملاحظة والتجريب والتعامل الحسي المباشر، وهو يتجه دائماً نحو إنجاز النتائج الصحيحة؛ ويرغب في إتمام عمل الأشياء بثبات ودقة؛ لذا فهو أكثر ارتباطاً بالتفكير التحليلي من حيث الاهتمام بالدقة والموضوعية، كما أنه يهتم بنتائج عمله؛ ويبتعد عن الذاتية **Subjective** واللاعقلانية **Irrational**؛ ويرغب في عمل الأشياء من خلال جمع المعلومات؛ ويميل إلى الاستقرائية والتجريب.

وقد حظيت هذه النظرية ومازالت، باهتمام الباحثين العرب منذ ترجمة مقياسها على يد حبيب (١٩٩٥)، وكانت أول الدراسات العربية التي رصدها الباحث عنها دراسة قاسم (١٩٨٩).

نظرية قيادة المخ لهيرمان **Herrman**: ١٩٨٧

تسمى هذه النظرية: النظرية الشمولية للمخ **The Whole Brain Theory** أو نموذج الأربعة أرباع، حيث تطرح النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

أ- الأسلوب المنطقي: **(A) Logical Style** : ومن أهم خصائصه: القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

ب- الأسلوب التنظيمي: (B) Organizational Style : ومن أهم خصائصه: جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها.

ج - الأسلوب البينشخصي (الاجتماعي) (C): Interpersonal Style : من أهم

خصائصه: القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

د- الأسلوب الابتكاري: (D) Creative Style : من أهم خصائصه: تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة. (Herrmann,1996).

وهذه النظرية هي دمج بين نظرية روجرز سبيري للمخ الأيمن والأيسر؛ ونموذج ماكلين للمخ الثلاثي (المنطقي؛ المتوسط؛ البدائي) (أورد في: سرور، ٢٠٠٤).

ولم تحظ هذه النظرية باهتمام الباحثين العرب، ولم يجد الباحث سوى دراسة عربية واحدة بنيت على أساسها هي دراسة سرور (٢٠٠٤).

ونظرا لأن الدراسة الحالية تتبنى نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير فسوف يتركز الكلام في القسم التالي عن هذه النظرية؛ انطلاقا من الأسباب التي دعت الباحث لتبنيها؛ مع ذكر المبادئ التي قامت عليها، وأساليب التفكير التي تضمنتها، وتطبيقاتها في المجال التربوي، وعلاقتها بمتغيرات الدراسة.

ثالثاً: نظرية حكومة العقل الذاتية لـ "ستيرنبرج":

تقوم الفكرة الأساسية لنظرية ستيرنبرج على أن أشكال الحكومات التي نراها هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وبالتالي فأشكال الحكومات هي مرآة للأذهان . وقد استعار ستيرنبرج هذه الصورة لبناء نظريته محاكياً فيها أشكال السلطة في العالم لتحديد ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير تقع ضمن خمسة مجالات (Sternberg, 1988; 1990; 1994a; 1994b; 2005)، وسوف يورد الباحث الأسباب التي دعت له لاختيار هذه النظرية، وخصائصها المميزة، والتعريف بأساليب التفكير المتضمنة فيها، وتطبيقاتها التربوية فيما يلي:

- سبب اختيار النظرية:

اختار الباحث هذه النظرية للإعتبارات التالية:

- ١- تصنف هذه النظرية ضمن النظريات الأحدث في مجال أساليب التفكير (Zhang & Sternberg, 2006). كما تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج الأكثر شيوعاً وتقبلاً في الوقت الحاضر (العتوم، ٢٠٠٤).
- ٢- فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع جوانب حياتنا العامة والخاصة (الطيب، ٢٠٠٦).
- ٣- اشتق من هذه النظرية أدوات قياس (قائمة أساليب التفكير "النسخة الطويلة، ١٩٩١، قائمة أساليب التفكير "النسخة القصيرة، ١٩٩٢) وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات. (الدردير، ٢٠٠٣؛ الطيب، ٢٠٠٤).
- ٤- تقدم هذه النظرية تفسيراً لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، لأن نظريات الذكاء عادة تهتم بالبحث عن كم ما لدى الفرد من كل قدرة، بينما نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج (Sternberg, 1988) لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء، ولكن كيفية توجيه أو استغلال هذا الذكاء، فالفردان المتساويان في الذكاء من خلال أية نظرية من نظريات الذكاء الموجودة ربما يكونان مختلفين تماماً من خلال هذه النظرية لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكاءهم تكون مختلفة.
- ٥- استفادت النظرية في بنائها مما سبقها من دراسات في مجال الأساليب، وحاولت تقديم نظرية عامة تتغلب على نقاط الضعف في النظريات السابقة وذلك من خلال تقديم نموذج متكامل لأساليب التفكير.

- ٦- على عكس بعض النظريات التي سبق عرضها؛ مثل نظرية هيرمان؛ فإن البحث في هذه النظرية كان مركزاً في الأوضاع التعليمية والتربوية، وقد قدمت النظرية تصوراً للاستفادة من أساليب التفكير في تطوير التعليم والتدريس، كما سيرد لاحقاً.
- ٧- نتج عن اهتمام الباحثين بهذه النظرية العديد من الأبحاث في مختلف دول العالم، وفي مختلف المستويات الدراسية من المرحلة المتوسطة وحتى الجامعية، وفي مختلف الأوضاع الأكاديمية وغير الأكاديمية (Zhang&Sternberg,2006).

- الخصائص المميزة لأساليب التفكير:

- ذكر ستيرنبرج خمس عشرة خاصية من أجل فهم طبيعة أساليب التفكير، هي:
- (١) أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
 - (٢) الأساليب تتغير عبر المهمات والمواقف، وأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى.
 - (٣) الناس يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب.
 - (٤) الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء، والأساليب يجب أن تفهم على أنها مهمة لنوعية العمل الذي يتم القيام به والاستمتاع به مثلها في ذلك مثل القدرات.
 - (٥) اختبارات الحياة تتطلب الملاءمة بين الأساليب والقدرات.
 - (٦) الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط.
 - (٧) الناس يختلفون في مرونتهم الأسلوبية، والناس الأكثر مرونة يمكن أن يكونوا أفضل في التوافق مع مختلف المواقف، وعلى ذلك فالمرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة.
 - (٨) الأساليب يمكن أن تختلف أثناء الحياة: فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عنها عندما يرقى إلى الوظائف العليا.
 - (٩) الأساليب تُكتسب اجتماعياً: حيث يكتسب الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور، وعندما يكون لدى الوالدين والمعلمين أساليب تفكير معينة، فإن الأطفال يميلون لنقل هذه الأساليب.
 - (١٠) الأساليب يمكن قياسها.
 - (١١) الأساليب الأفضل ذات القيمة الأكبر في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت آخر، فالأساليب الملائمة لعمل معين قد لا تكون ملائمة لعمل آخر.

- (١٢) وإذا كانت الأساليب يمكن اكتسابها بدرجة ما خلال التطبيع الاجتماعي فإنه يمكن أيضاً تعلمها، وأحد الطرق لتعلم الأساليب يكون من خلال إعطاء الأطفال أو التلاميذ المهمات التي تتطلب منهم استخدام الأساليب المراد تعليمها لهم.
- (١٣) الأساليب الأفضل في مكان ما ربما لا تكون الأفضل في مكان آخر.
- (١٤) نحن نخلط الاتفاق الأسلوبي مع مستويات القدرة، فنحن نميل لأن نرى الآخرين الذين يشبهوننا في الأساليب في مستوى قدرة أعلى مما هم عليه في الواقع.
- (١٥) الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة، ولكن السؤال هو هل الأسلوب مناسب أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف؟ (Sternberg, 1990, 1994b, 2005; Sternberg & Zhang, 2005)
- وبناء على الاعتبارات الأساسية السابقة فقد أعطى ستيرنبرج Sternberg تعريفات محددة للأساليب في نظريته.

- أساليب التفكير المتضمنة في النظرية:

سبقت الإشارة إلى أن الفكرة الأساسية لنظرية ستيرنبرج تقوم على أن أشكال الحكومات التي نراها هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وبالتالي فأشكال الحكومات هي مرآيا للأذهان . وقد استعار ستيرنبرج هذه الصورة لبناء نظريته محاكيا فيها أشكال السلطة في العالم لتحديد ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير ضمن خمسة مجالات، هي:

(Sternberg, 1988; 1990; 1994a; 1994b; 2005)

أولاً : الجانب الوظيفي للسلطة Functions: ويشمل أساليب التفكير الثلاثة التالية :

١- الأسلوب التشريعي: Legislative Style

يتميز هؤلاء الأفراد بأنهم يستمتعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات الابتكارية، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي.

٢- الأسلوب التنفيذي: Executive Style

الأفراد ذوو الأسلوب التنفيذي يتميزون بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقاً مثل: تطبيق القوانين، وتنفيذها، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المهن التنفيذية مثل: المحاماة، الشرطة.

٣- الأسلوب الحكمي: Judicial Style

الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعد على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن التالية: تقييم البرامج، القضاء، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، محلي النظم.

ثانياً: أشكال السلطة Forms: ويشمل هذا المجال أساليب التفكير الأربعة التالية:

٤- الأسلوب الملكي: Monarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل نسبياً للأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعيين بأنفسهم نسبياً، ومتسامحون ومرنون.

٥- الأسلوب الهرمي: Hierarchic Style

هؤلاء الأفراد مدفوعون من خلال بنية هرمية للأهداف؛ فهم يعرفون بأنه ليس كل الأهداف على درجة واحدة من الأهمية، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، ولديهم إدراك جيد للأولويات، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين جداً في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات.

٦- الأسلوب الأقلّي: Oligarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال العديد من الأهداف التي تكون غالباً متناقضة، وهم يدركون هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويكونون دائماً متوترين، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد (أحياناً نتيجة للإجباط) وهم متسامحون ومرنون وحاسمون.

٧- الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، وهم عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، وغالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وهم متطرفون في استجاباتهم؛ فهم إما حاسمون أو غير حاسمين جداً، وغير منظمين.

ثالثاً: مستويات السلطة Levels: ويشمل أسلوب التفكير التاليين :

٨- الأسلوب العالمي: Global Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبياً، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحياناً يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

٩- الأسلوب المحلي: Local Style

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعاً: مدى السلطة Scope: ويشمل أسلوب التفكير التاليين :

١٠- الأسلوب الداخلي: Internal Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منطوون على أنفسهم، وتوجههم دائماً ما يكون نحو العمل أو المهمة، لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية، ويفضلون دائماً الوحدة، والعمل بمفردهم، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين.

١١- الأسلوب الخارجي: External Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منبسطون، وتوجههم دائماً نحو الناس، ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر دون خجل، ويميلون للعمل مع الآخرين، ولديهم حس وإدراك اجتماعي أكثر ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، ويبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الآخرين.

خامساً: نزعة السلطة Leanings: ويشمل أسلوب التفكير التاليين :

١٢- الأسلوب المحافظ: Conservative Style

يتصف هؤلاء الأفراد بالتقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة وتجنبهم للمواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن.

١٣- الأسلوب التحرري: Liberal Style

هؤلاء الأفراد غير متقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، يسعون دائماً لزيادة رقعة التغيير. (Sternberg,1988;1990;1994a;1994b;2005)

العلاقات بين أساليب التفكير:

قام ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) بفحص ودراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة، فلاحظ أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً (التشريعي مع التحرري؛ والمحافظ مع التنفيذي)، وبعضها ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً (الداخلي مقابل الخارجي؛ والعالمي مقابل المحلي؛ والتشريعي مقابل التنفيذي؛ والتحرري مقابل المحافظ) فأطلق ستيرنبرج على الأساليب التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً الأساليب الإدراكية المتقابلة (المتضادة) Conceptually Opposite Styles أو الأساليب ذات القطبين Bipolar Styles ، وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى. (الدريد، ٢٠٠٣)

وبناءً على عدة دراسات قامت زانج وستيرنبرج (Sternberg & Zhang, 2001; Zhang & Sternberg, 2002) بتصنيف تسعة أساليب من أساليب التفكير في مجموعتين، وقد أطلقا على النوع الأول اسم أساليب التفكير المولدة أو المنتجة للإبداع ، وهذا يتضمن أساليب التفكير التي يصحبها تعقيد إدراكي أكبر، كما في الأساليب: التشريعي والحكمي والهرمي والعالمي والتحرري. أما بالنسبة للنوع الثاني من أساليب التفكير فيشمل الأساليب التي يصحبها تعقيد إدراكي أقل، وتوصف بأنها أكثر ميلاً للنمطية والتبسيط، كما في الأساليب التنفيذية والملكي والمحلي والمحافظ، ثم قامت زانج (Zhang, 2003) بوضع الأساليب الأربعة المتبقية (الداخلي والخارجي والأقلي والفوضوي) في مجموعة ثالثة بصفتها النوع الثالث من الأساليب. والنوع الثالث أكثر مرونة من النوع الأول والثاني، لأن استعمالها يعتمد أكثر على سياقات أو مهام محددة، وقد تتبع خصائص إحدى المجموعتين الأولى أو الثانية تبعاً للمهمة المعطاة (Zhang, 2003, Zhang & Sternberg, 2006).

وقد أوضحت دراسة يوسف (٢٠٠٤) أن أساليب التفكير عند ستيرنبرج تنظم حول عاملين كامنين عند استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، فقام بناءً على ذلك بتقسيمها إلى مجموعتين، انطلاقاً من مبدأ تبسيط العلوم واختصار المعرفة الإنسانية، سمى الأولى: أساليب التفكير غير التقليدية، وهي أساليب التفكير التشريعي؛ الحكمي؛ التحرري؛ العالمي؛ الهرمي؛ الخارجي. في حين سمى المجموعة الثانية بأساليب التفكير التقليدية، وتتضمن أساليب التفكير: التنفيذي؛ المحلي؛ المحافظ؛ الملكي؛ الأقلي؛ الفوضوي؛ الداخلي.

ويوضح الجدول (١-٢) التصور النهائي لبنية أساليب التفكير كما سبق عرضه في

الدراسات السابقة.

الجدول (٢-١)
أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج

الأبعاد Dimensions					أساليب التفكير
Leanings النزعات أو الميول	Scopes المجالات	Levels المستويات	Forms الأشكال	Functions الوظائف	
Liberal التحرري		العالمي Global	الهرمي Hierarchic	التشريعي Legislative	
				الحكمي Judicial	
المحافظ Conservative		المحلي Local	الملكي Monarchic	التنفيذي Executive	
	الداخلي Internal		الاقلي Oligarchic		
	الخارجي External		الفوضوي Anarchic		النمط الثالث

٤- التطبيقات التربوية للنظرية :

قدم "ستيرنبرج" (Sternberg, 1994b) تصوراً مقترحاً لطبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير المختلفة وطرق التدريس المناسبة لها، وكذلك طرق التقييم التي تتناسب معها، وأهم المهارات المستخدمة، بمعنى أنه عند معرفة المعلم أو المحاضر بأسلوب التفكير السائد لدى مجموعة من الطلاب يستطيع من خلال ذلك تحديد طريقة التدريس المناسبة لهم، وكذلك تحديد طريقة التقييم الملائمة لهذا الأسلوب بسهولة، وأهم المهارات المستخدمة مع كل أسلوب، وكما هو موضح في الجدولين (٢-٢؛ ٢-٣) :

جدول (٢-٢)

العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها

أساليب التفكير الأكثر ملاءمة	طريقة التدريس
التنفيذي / الهرمي	المحاضرة
الحكمي / التشريعي	إعطاء الأسئلة المركزة للموضوع
الخارجي	التعلم التعاوني
التنفيذي	حل المشكلات وإعطاء مشكلات
التشريعي	المشروعات
الخارجي / التنفيذي	الإلقاء للمجموعات الصغيرة
الخارجي / الحكمي	المناقشة أو المحاورة مع المجموعات الصغيرة
الداخلي / الهرمي	القراءة
المحلي / التنفيذي	القراءة بالتفصيل
العالمي / التنفيذي	القراءة بوضع أفكار رئيسية
الحكمي	القراءة بالتحليل
التنفيذي / المحلي / المحافظ	الحفظ والتسميع الذاتي
(Sternberg,1994b, Sternberg & Zhang,2005)	

ويشير ستيرنبرج إلى أن الأسئلة مثل : (من القائل؟، لخص، من الفاعل؟، متى؟، ماذا؟، أعد، صف) تفيد مع الطلاب ذوي أسلوب التفكير التنفيذي، في حين أن أسئلة مثل: (قارن وقابل؛ حل؛ قيم؛ ماذا في رأيك...؟؛ لماذا؟؛ ما السبب؟) تناسب الطلاب ذوي أسلوب التفكير الحكمي، أما المهام والأسئلة من نوع: (ابتكر، لو أنك، تخيل، صمم؛ كيف سيكون؟، افترض) تفيد الطلاب ذوي أسلوب التفكير التشريعي، ويذكر ستيرنبرج أن المطلوب من المعلمين أن ينوعوا من طرق التقييم وأساليبه لتناسب أساليب الطلاب المختلفة (Sternberg,1995, Sternberg & Zhang,2005).

جدول (٢-٣)

العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة

أشكال التقييم	أهم المهارات المستخدمة	الأساليب الأكثر ملاءمة
الإجابات القصيرة/ والاختيار من متعدد	الذاكرة التحليل تقسيم الوقت العمل الفردي	التنفيذي/ المحلي الحكمي/ المحلي الهرمي الداخلي
المقال	الذاكرة التحليل البسيط التحليل البسيط جداً الإبداعية التنظيم تقسيم الوقت السماح من المعلم وجهة النظر (رأي) العمل الفردي	تنفيذي / محلي حكمي/ عالمي حكمي/ محلي تشريعي هرمي هرمي محافظ داخلي داخلي
المشروعات/ المجلات	التحليل الإبداعية العمل من خلال مجموعة العمل الفردي التنظيم أو الترتيب الالتزام بدرجة قصوى (عالية)	حكمي تشريعي خارجي داخلي هرمي ملكي
المقابلة	اليسر الاجتماعي(الاجتماعية)	خارجي
(Sternberg,1994b, Sternberg & Zhang,2005)		

رابعاً: أساليب التفكير ومتغيرات الدراسة:

١: أساليب التفكير والتحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت الكثير من التربويين عامة؛ والمتخصصين بعلم النفس التربوي خاصة؛ لما له من أهمية في حياة الطلاب ومن يحيطون بهم من آباء ومعلمين؛

فهو العامل ذو الاعتبار الأول إن لم يكن الأوحد في تحديد نوع التعليم والكلية والتخصص الدراسي (موسى، ١٩٩٦).

وتؤثر في التحصيل الدراسي عدة متغيرات كالقدرة العقلية؛ والمتغيرات المعرفية والدافعية، إضافة إلى متغيرات هامة أخرى مؤثرة على التحصيل؛ وهي تلك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الأسرية (موسى، ١٩٩٦).

وتوجد العديد من الطرق للإجابة عن سبب استمرار بعض الطلاب في الدراسة وفشل آخرين لهم نفس القدرات، وقد كانت الإجابة التقليدية عند العديد من علماء النفس والتربويين هي ارتباط ذلك بالفروق الفردية في تلك القدرات، إلا أنه ظهر في العقدين الأخيرين من القرن العشرين توجه عند الباحثين لدراسة عوامل أخرى قد تكون مؤثرة في تحصيل الطلاب (Zhang, 2001b).

والأساليب المعرفية التي تتدرج تحتها أساليب التفكير هي أحد هذه العوامل التي استحوذت على اهتمام الباحثين، وقد نجم عن هذا الاهتمام العديد من النظريات، وهي نظريات قد تختلف فيما بينها، إلا أنها تتشابه في تمييزها بين مفهومي الأسلوب والقدرة، فالأسلوب هو تفضيل شخصي لأداء مهمة ما، بغض النظر عن مستوى هذا الأداء، في حين يشير مفهوم القدرة إلى خليط أو مجموعة من المهارات (Zhang, 2001b).

وقد أشارت الأبحاث التي بنيت على نظريات الأساليب المعرفية إلى أن الأساليب تلعب دوراً مهماً في تعلم الطلاب، فقد أشار ساترلي Satterly إلى وجود علاقة بين أسلوب الاعتماد على المجال وتحصيل الطلاب في القراءة، ودرس بيشوب كلارك Bishop-Clark تأثير الأساليب المعرفية على تحصيل الطلاب في برمجة الكمبيوتر، ووجد أتكينسون Atkinson أن الأسلوب المعرفي للطلاب يؤثر على أدائهم في عمل المشاريع التكنولوجية (Zhang, 2001b).

وقد أشار برناردو وزملاؤه (Bernardo, et al, 2002) إلى أن عدداً من الباحثين قد درسوا العلاقة بين أساليب الطلاب والتحصيل الدراسي، وفيهم باحثون غير غربيين، إلا أن نتائج دراساتهم كانت متضاربة.

ويعتبر بعض الباحثين أن أساليب التفكير تعد بمثابة أحد المفاتيح لفهم أداء الطلاب، وأنها تسهم بشكل فعال في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Grigorenko & Sternberg, 1997; Sternberg, 1990).

وقد أشار الباحثون إلى أن معرفة أساليب التفكير تساهم في تفسير تحصيل الطلاب بدرجة أكبر مما يمكن أن تفسره القدرات (Grigorenko & Sternberg, 1997; Zhang & Sternberg, 1998). وقد تم القيام بالعديد من الأبحاث لمعرفة العلاقات بين أساليب التفكير

والتحصيل الدراسي. وبوجه عام، فقد وجد أن التحصيل الدراسي يرتبط بشكل دال إحصائياً مع بعض أساليب التفكير، وعلاوة على ذلك فقد حاولت بعض الدراسات أن توسع نطاق الأبحاث المتعلقة بأساليب التفكير لتشمل تعليم الموهوبين (Grigorenko & Sternberg, 1997; Dai & Feldsuen 1999). وقد كشفت نتائج الأبحاث أن هناك أساليب معينة في التفكير تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، خصوصاً في حالة الأسلوب الحكمي (Grigorenko & Sternberg, 1997; Zhang & Sternberg, 1998, Kwan, 2000).

وليس معلوماً حتى الآن لماذا يرتبط الأسلوب بالتحصيل المدرسي، إلا أن الأسلوب كتنفيذ لاستخدام الفرد لقدراته قد يكون له علاقة ارتباطية، سلباً أو إيجاباً، مع العوامل البيئية والنفسية التي تؤثر في التعليم (Cheung Chi, 2002). وفيما يلي بعض التفسيرات التي قد توضح تلك العلاقة.

العلاقات غير المباشرة: إن التعليم لا يحصل في فراغ، فهناك العديد من العوامل البيئية والنفسية التي تؤثر فيه، مثل وضع غرفة الصف؛ وخصائص المدرسين؛ وخبرة الطلاب خارج المدرسة؛ والدافعية؛ والكفاءة الذاتية؛ ومنحى التعلم؛ وجميع هذه العوامل تساهم في تيسير التعليم. وهناك دراسات بحثت في وجود واتجاه تلك العلاقة، مثل دراسة زانج (Zhang 2001c) التي شارك فيها ٧٩٤ طالبا تتراوح أعمارهم ما بين ١٧-٤٥ سنة، لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات والخبرات خارج المنهج الدراسي، وقد وجدت الدراسة أن المشاركين الذين سجلوا درجات أعلى في أساليب التفكير الأكثر تعقيداً، مثل التشريعي والتحرري، سجلوا درجات عالية أيضاً في تقدير الذات، وأن الطلاب الذين لهم خبرات أكثر خارج المدرسة قد سجلوا درجات عالية في نفس أسلوب التفكير التشريعي والتحرري. فالتقدير المرتفع للذات مرتبط بالتحصيل الدراسي، وهو مرتبط أيضاً ببعض أساليب التفكير بعلاقة إيجابية، فلعل ذلك يوضح بعض ملامح علاقة الأساليب بالتحصيل الدراسي.

تأثير أسلوب التقييم وطبيعة المواد: أشارت دراسة جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg 1997) إلى أن التلاميذ ذوي أساليب تفكير معينة يؤدون في بعض صور التقييم بشكل أفضل من غيرها. وتوصلت دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko 1993) إلى عدم وجود فارق بين تقييم الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين على الاختبارات التحصيلية المعتادة، في حين كان الموهوبون أعلى في أساليب التفكير التشريعي والحكمي وأقل في الأسلوب التنفيذي عندما تعلق الأمر بالاختبارات التي تتطلب منهم القيام بأداء مهمة ما (أورد في: الطيب، ٢٠٠٦).

إن طبيعة المواد وشكل التقييم لها دور في تفسير تضارب النتائج حول التحصيل الدراسي، فطرق التقييم التقليدية تناسب أساليب التفكير التنفيذي والمحافظ، وهي أساليب تجاري

الواقع وتراعيه، أما أساليب التفكير المنتجة للإبداع كالتشريعي والتحرري فليست مناسبة لتلك الطرق، لذا فإنه من المتوقع أن تكون درجة تحصيل الطلاب الكلية مرتبطة بأساليب معينة، وإذا اختلفت أساليب التقويم باختلاف المواد الدراسية فإنه من المتوقع أن ترتبط بعض أساليب التفكير بالتحصيل النوعي لمواد دون غيرها. فالعلوم الاجتماعية والإنسانية، مثلاً، تسمح بالتعبير الحر، وهو أسلوب يناسب أساليب التفكير التشريعي والتحرري، في حين أن التقويم في العلوم الطبيعية يتطلب ذكر الإجابات الصحيحة، وهذا الأسلوب في التقويم يتناسب مع أساليب التفكير المحافظ والتفذي، وهذا التأثير لطبيعة المادة ونوعية التقويم تمت مناقشته أيضاً في الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية وأساليب التعلم (Au Yee Ling, 2004).

أسلوب تفكير المعلم: يقيم المعلمون الطلاب الذين يشابهونهم في أسلوب التفكير بشكل أعلى من أقرانهم (Sternberg & Grigorenko, 1995) (Au Yee Ling, 2004). وقد اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ وأثر هذه العلاقة على التحصيل الدراسي، وقد بينت نتائج دراسة تشنج وزملاؤه (Cheng, et al, 2001) أن المزاوجة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم لها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ (في: الطيب، ٢٠٠٦).

كما أظهرت نتائج دراسة الدردير (٢٠٠٣) أن أساليب تفكير المعلمين التشريعي، والتفذي، والتحرري، والمحافظ، والعالمي، تؤثر تأثيراً موجباً دالاً في أساليب تفكير تلاميذهم المناظرة، بينما لا تؤثر أساليب تفكير المعلمين الحكمي، والمحلي في أساليب تفكير تلاميذهم المناظرة، وكذلك تؤثر أساليب تفكير المعلمين وتلاميذهم (التشريعي، التفذي، الحكمي، التحرري، العالمي) تأثيراً موجباً دالاً في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، بينما تؤثر أساليب تفكير المعلمين والتلاميذ (المحافظ، المحلي) تأثيراً سالباً دالاً على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. كما تؤثر المزاوجة بين المعلمين والتلاميذ في أساليب تفكيرهم (التشريعي، التفذي، التحرري، العالمي) تأثيراً موجباً دالاً إحصائياً في تحصيل هؤلاء التلاميذ، بينما تؤثر المزاوجة بين المعلمين والتلاميذ في أسلوب تفكيرهم (المحافظ، المحلي) تأثيراً سالباً دالاً إحصائياً في تحصيل هؤلاء التلاميذ، كما لا تؤثر المزاوجة بين المعلمين والتلاميذ في أسلوب تفكيرهم الحكمي على تحصيل هؤلاء التلاميذ.

نوعية أسلوب التفكير: فأساليب التفكير المتعلقة بالإبداع لها ارتباطات سلبية كبيرة بالتحصيل الدراسي، في حين أن أساليب التفكير التي تتطلب الالتزام، كالأسلوب المحافظ، واحترام السلطة، كالأسلوب التفذي، كانت مرتبطة إيجابياً وبشكل كبير بالتحصيل الدراسي (Sternberg & Zhang, 2001).

٢: أساليب التفكير والنوع الاجتماعي:

يعتبر النوع الاجتماعي أحد المؤثرات على أساليب التفكير، (Sternberg, 1988, 1990, 94, 95, 2005) وهو تأثير ناتج من طبيعة تربية كل جنس في المجتمع، فقد تم وصف البنين على أنهم مغامرون؛ متفردون؛ مبدعون؛ تقدميون؛ ومخاطرون بصورة أكثر من الإناث، أما الإناث فقد تم وصفهن على أنهم حذرات؛ واكتشافاتهن ناقصة؛ خجولات؛ وخاضعات، وهذه الأنماط تعبر عن الإدراكات وليس عن الحقيقة، وربما قد لا يكون لها في الواقع أي أساس، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعية ونربيهم على الانساق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نكسبهم ونعدهم اجتماعيا في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار من الواقع (Sternberg, 2005).

وقد كانت إمكانية تأثير اختلاف النوع الاجتماعي في الأسلوب العقلي محل تركيز العديد من الدراسات حول الأساليب، وغالباً ما يكون هناك اختلاف بين الذكور والإناث في الأسلوب، وهو اختلاف قد يكون ناشئاً عن الأعراف الثقافية والتطبيع الاجتماعي (النفيعي، ١٩٩٨؛ Yunfeng He, 2006). وهناك العديد من الشواهد التي تدعم مثل تلك الاختلافات والتي نقلت عن بعض الدراسات المبنية على نظرية ستيرنبرج؛ فقد وجدت تلك الدراسات أن هناك عدة أساليب للتفكير يختلف فيها أحد الجنسين عن الآخر. فعلى سبيل المثال سجل الطلاب معدلاً أعلى بكثير مقارنة بال طالبات في الأسلوب الحكمي (Sternberg & Zhang, 2001)، ووفقاً لستيرنبرج (2005) فإن الرجال كان معدلهم أعلى من السيدات في كل أسلوب، ووصفوا أنفسهم بأنهم إلى حد ما أعلى من الناحية التشريعية؛ وأقل من الناحية الحكمية؛ وأكثر عالمية.

٣: أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية:

قام الباحث باختيار الأسرة كسياق اجتماعي لهذه الدراسة انطلاقاً من أهمية دور الأسرة في تنشئة الأبناء، وما تتركه من بصمات واضحة على شخصياتهم، إضافة إلى المساهمة في تجلية هذا الدور على أساليب تفكيرهم.

فالأسرة هي أول خليه يتكون منها البنين الاجتماعي، وهي الإطار العام الذي يحدد تصرفات الأفراد، فهي التي تشكل حياتهم وتضفي عليهم خصائصها وطبيعتها، والأسرة، بوصفها نظاماً اجتماعياً، تؤثر في غيرها من النظم الاجتماعية وتتأثر بها (عبدالمعطي، ٢٠٠٤).

والأسرة هي البوتقة التي تتشكل فيها شخصية الفرد وهويته، وقد أجمعت تجارب العلماء وتأملاتهم على أهمية الأسرة في رسم خصائص شخصيات الأفراد، ولا سيما في السنوات الأولى من حياتهم، وأجمعت هذه التجارب أيضاً وهذه التأملات على أن الأسر هي أمضى سلاح يعتمد عليه المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي بناء شخصية الإنسان القادر على الفعل والمبادرة والإبداع (وظفة، ٢٠٠١).

وأساليب المعاملة الوالدية هي إحدى صور التربية الأسرية التي تسهم بشكل كبير في التطبيع الاجتماعي، وقد سبقت الإشارة إلى أن أساليب التفكير قد تكتسب اجتماعياً عند الحديث عن مبادئ النظرية. حيث يرى ستيرنبرج (Sternberg, 1988) أن هناك دوراً للتطبيع الاجتماعي في اكتساب الأساليب، وتأسيساً على ذلك فقد قال بإمكانية تعلم أو تعديل الأساليب، ويعتبر هذه المتغير أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال.

وقد أشار ستيرنبرج (Sternberg, 2005) أن ما يشجع عليه الأبوان ويثبان عليه في البيت من المحتمل أن ينعكس على أسلوب الطفل. فمثلاً إذا منح الأبوان اهتماماً أكبر للموضوعات الأكبر أكثر من الاهتمام الذي يمنحونه للموضوعات الأصغر، فمن المحتمل أن أبناءهم سوف يتحفزون لتنمية أسلوب عالمي. وعلى النقيض من ذلك، إذا لم يقيم الآباء بالتعميم بقدر كبير، فالأرجح أن أطفالهم سوف يتحفزون لاستخدام أسلوب محلي. وفي نفس الوقت، اعتقد ستيرنبرج (Sternberg, 2005) أن الطرق التي يستجيب بها الآباء لأسئلة أطفالهم يمكن أن تؤثر على أساليب التفكير التي تنمو لدى الأطفال.

كما أشارت أو يي لنج (Au Yee Ling, 2004) إلى أن التدريب الذي يحصل عليه الأطفال في الأسرة مهم في تنمية أساليب التفكير؛ فتدريب الأطفال على إصدار الأحكام ينمي أسلوب التفكير الحكمي، في حين يتحسن أسلوب التفكير الهرمي عند تدريب الأطفال على تحديد وترتيب الأولويات، كما أشارت إلى أن السماح للأطفال باتخاذ القرارات ينمي أسلوب التفكير التشريعي لديهم، وأن إعطاء الأطفال مساحة أكبر من الحرية وتقليل القيود سيثبط مستوى أسلوب التفكير المحافظ، وأن مساعدة الأطفال في التنقيح والمراجعة له دور ضار على أسلوب التفكير الداخلي.

خامساً: أساليب المعاملة الوالدية:

إن الأبعاد التي تتبناها الدراسة الحالية هي الأبعاد التي توصل إليها درويش (١٩٩٠) لأساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية والمتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة، وهي كالآتي : —

(١) الشورى أو (المشاركة في الرأي):

ويقاس بمدى إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن رأيه بحرية، وتشجيعه على المشاركة بالرأي فيما يراد اتخاذه من قرارات لتصرف شئونه الخاصة، أو شئون الأسرة عموماً أو فيما يتعلق باختياره لأصدقائه وزملاء دراسته، وذلك دون تهديد بالعقاب أو الحرمان، ودون ضغط أو قهر من جانب أي من الوالدين.

والطرف المقابل في هذا الاتجاه هو التسلط، ومؤشراته عكس هذه السلوكيات السابقة.

(٢) التسامح :

ومؤشراته صور التجاوز المقصود أو التغاضي المتعمد من جانب أي من الوالدين، عن التصرفات وصور السلوك، أو أشكال التعبير التي يمكن أن تصدر عن الابن، وغير المسموح بها عادة أو ينبغي رفض صدورها عن الابن.

والمقابل لذلك هو "القسوة" والتي تتخذ شكل الترصد الدائم من جانب الوالدين لأي سلوك خاطئ أو تصرف غير مقبول يصدر عن الطفل وعقابه عليه.

(٣) التقبل :

ويدل عليه صور الاهتمام والحنو والحب، والفهم التي يبديها الوالدان تجاه الطفل، كما يقاس بمقدار التلقي الإيجابي لما يصدر عنه من سلوك، وتوفير الشعور لديه بأنه محبوب، ومشاركته لعبه وهواياته.

والقطب المقابل لذلك هو "الفتور الوجداني" (أو البرود العاطفي) من جانب أي من الوالدين، ويتمثل في غلبة الطابع الرسمي في التعامل مع الطفل، والفتور الواضح في علاقتهما به، بما يوفر لدى الطفل الشعور بكرهية الوالدين أو أحدهما له، وبأنه غير محبوب، أو غير مرغوب فيه.

(٤) توفير الحماية الملائمة:

ومؤشره ما يقدم للطفل من أشكال الرعاية والاهتمام، وما يتبع معه من أساليب معاملة متوازنة، تضمن حمايته (بلا مبالغة في ذلك) من ناحية، وتشجع فيه مبادراته الخاصة من ناحية أخرى.

وعكس ذلك هو "الإفراط في الحماية" أو فرض نوع من الحماية المفرطة على الطفل، ودليلها الالتصاق الزائد به، والإشباع الفوري لرغباته، وحمايته بصورة مبالغ فيها من التعرض للمنافسة أو لمواقف التحدي والصراع مع الأقران من نفس عمره، كما يتمثل هذا الإفراط في الحماية في قيام الأب أو الأم أو كليهما (نيابة عن الابن) بما هو مكلف به من واجبات

والتزامات يمكنه القيام بها أصلاً أو يمكن تدريبه عليها ليقوم بها بنفسه، إلى غير ذلك من صور السلوك من جانب الوالدين، والتي تشير في مجموعها إلى هذا النوع من الحماية المفرطة، أو التدليل الزائد عن الحد للطفل.

(٥) بث الطمأنينة (أو تأكيد مشاعر الأمان):

ويتجلى هذا الاتجاه فيما يبديه الوالدان من صور التفهم والصبر وتنبية الطفل بالحسنى إلى ما في سلوكاته أو رغباته من خروج عن مقتضى اللياقة، أو مجانبتها لما هو مقبول اجتماعياً، ومساندته في حل مشكلاته، وفي تناول السليم لها. والمقابل لذلك هو ميل الوالدين أو أحدهما إلى "ترويع الطفل" أو إثارة القلق أو الألم النفسي لديه (كبدل للعقاب البدني غالباً) كلما صدر عنه سلوك غير مرغوب، أو عبّر عن رغبة غير مقبولة اجتماعياً، وكذلك اللجوء إلى أساليب معاملة تستهدف تحقيق الطفل، أو الحط من شأنه، أو توفر لديه الشعور بالذنب.

(٦) تنمية الاستقلال الذاتي للأبناء:

ويقاس بمدى تبني الوالدين أو أحدهما لأساليب تساعد على تنمية الاعتماد على النفس، وتأكيد ميل الابن إلى رفض صور التحكم فيه أو محاولات إخضاعه من جانب الآخرين، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال تشجيع الوالدين للطفل على حل مشكلاته بنفسه وعلى اتخاذ ما يراه من قرارات لتصرف شئون حياته اليومية، وعلى تحمل المسؤولية، ويدخل في ذلك أيضاً التشجيع الدائم من جانب الوالدين لأشكال السلوك التي تزيد من ثقة الطفل بنفسه، وبقدراته ومهاراته.

والطرف المقابل لذلك هو "تأكيد الاتباعية" (أو الإمعية) في الطفل، ويدخل في ذلك تعويده سلوكيات الاتكال على الآخرين في اتخاذ قرار ما، أو القيام بأي عمل أو واجب بديلاً عنه، أو غير ذلك من صور السلوك الاتباعي أو الخاضع عموماً.

(٧) تأكيد المساواة بين الأبناء :

ويظهر فيما يبديه الوالدان من صور الحرص على تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الأبناء، وعدم تفضيل أي منهم على الآخر، أو عدم التمييز بينهم في المعاملة، سواء بسبب النوع الاجتماعي أو السن أو ترتيب الميلاد، أو بأي سبب آخر. والطرف المقابل لذلك هو "التفرقة" أو التمييز في المعاملة بين الأبناء.

٨) الاتساق (أو الثبات على المبدأ):

ويقاس بمدى اتساق الوالدين فيما يصدر عنهما من صور السلوك المختلفة، وثباتهما على أسس أو أساليب موحدة في مواقف التنشئة المختلفة، سواء في ذلك أساليب الإثابة على صور السلوك الصادرة عن الطفل وتستحق أن تُكافأ، أو أساليب العقاب. ويدخل في ذلك أيضاً ثباتهما على قيم وسلوكيات معينة تجاه الآخرين، في مواقف أو ظروف معينة يشارك فيها الأبناء أو يكونون شهوداً عليها بصورة أو بأخرى.

والواقع أن أكثر ما يشير إلى "التناقض" في معاملة الوالدين (وهو القطب السلبي في هذا الاتجاه) إثابة الأب أو الأم للطفل على سلوك ما عوقب عليه من قبل، أو عقابه على تصرف ما (غير مقبول) في موقف معين وتحبيذه في مواقف أخرى، وغير ذلك من صور السلوك التي تتغير بتغير الموقف أو المناسبة، وتتعارض في مجموعها مع ما يتوقعه الطفل عادة من أحد الوالدين أو من كليهما (درويش، ١٩٩٠).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

- أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي .
- ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والنوع الاجتماعي .
- ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والمؤثرات الاجتماعية .
- تعليق عام على الدراسات
- فروض الدراسة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

ما زالت نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج في بداية مراحل نموها، وقد نالت اهتمام باحثين عديدين (الدردير، ٢٠٠٤)، وهو اهتمام طبيعي نظرا لأهمية موضوعها وحيويتها. وقد امتد الاهتمام بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج إلى التعرف على علاقاتها المتبادلة مع العديد من المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية.

وسوف يعرض الباحث في هذا الفصل بعض الدراسات التي اطلع عليها والمرتبطة بموضوع الدراسة مرتبة حسب سنة النشر، من الأقدم فالأحدث، ومقسمة حسب المتغيرات التي تهتم بها الدراسة الحالية مع التعقيب عليها، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات كأساس نظري لدراسته يسهم في المساعدة على صياغة فرضياتها وتفسير نتائجها. ثم سيختتم الباحث هذا الفصل بذكر الإضافة التي تترجىها الدراسة الحالية، يعقبها عرض لفروض الدراسة الحالية في ضوء ما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة.

ويمكن تصنيف الدراسات المعروضة في هذا الفصل في الأبعاد التالية:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.
ويندرج تحت هذا البعد الدراسات التي اهتمت بتجلية العلاقة بين أساليب التفكير وتحصيل الطلاب الدراسي أو الجامعي، وهي كالتالي:

دراسة جريجورينكو و ستيرنبرج (1997) Grigorenko & Sternberg

أساليب التفكير والقدرات والتحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من ١٩٩ من الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية (١٤٦ إناث، و٥٣ ذكور) أعمارهم ما بين ١٣-١٦ سنة. واستخدم الباحثان اختباراً ثلاثياً للقدرات مبنياً على النظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجز ١٩٩١.

وتوصل الباحثان إلى وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى 0.05 بين أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتحصيل الدراسي، وإلى وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى 0.05 بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي. وخلص الباحثان إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب من خلال أساليب التفكير.

دراسة عجوة ١٩٩٨

أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدفت الدراسة إلى بحث طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية، بالإضافة لمتغيرات النوع الاجتماعي؛ والتخصص الدراسي؛ والتحصيل العلمي عند طلاب جامعيين مصريين (٥٠ طالباً؛ و٨٢ طالبة). واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (النسخة الطويلة)، واختبار القدرات العقلية الأولية لثرستون، واستفتاء تورانس لأنماط معالجة المعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرات العقلية اللفظية والمكانية والاستدلالية والعديدية؛ وبوجه عام فإنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين أساليب التفكير والذكاء؛ أما التحصيل الدراسي فقد وجدت الدراسة علاقة دالة إحصائية بين أسلوب التفكير الهرمي والتحصيل الدراسي، ولم تجد الدراسة علاقة دالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي في أساليب التفكير الأخرى.

دراسة زانج وستيرنبرج (1998) Zhang & Sternberg

أساليب التفكير والقدرات والتحصيل الدراسي عند طلاب جامعة هونج كونج

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصيل الدراسي، وبلغت العينة ٦٢٢ طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى في جامعة هونج كونج. واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) (النسخة القصيرة)، واختبار قدرات مبني على النظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج، ودرجات التحصيل الدراسي العام للطلاب. وبينت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير يمكن أن تكون بمثابة عوامل تنبؤ معقولة بالتحصيل الدراسي؛ إذ أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير المحافظ؛ والهرمي؛ والداخلي والتحصيل الدراسي، بينما كانت العلاقة سالبة مع أساليب التفكير التشريعي؛ والتحرري؛ والخارجي، وقد فسر الباحثان ذلك باحتمالية وجود اختلافات بين أساليب تفكير الطلاب وأساليب تفكير معلمهم.

ووجدت الدراسة فروقا نوعية بين الذكور والإناث؛ إذ وجد ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والأسلوب الحكمي عند الذكور بشكل إيجابي؛ وبشكل سلبي عند الإناث.

دراسة كوان (2000) Kwan

أساليب التفكير وطرق التعلم والتحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى بحث أساليب التفكير وطرق التعلم المتعلقة بالطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والتحصيل الدراسي المنخفض؛ وتحديد العوامل التي ترتبط بأساليب التفكير المختلفة وبطرق التعلم. واقتصرت عينة الدراسة على ثمانية طلاب من مدرسة ثانوية بهونج كونج، قام الباحث بإجراء مقابلات خاصة معهم معتمداً على الأسلوب الكيفي في دراسته. وقد خرجت الدراسة بنتائج منها أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع غالباً ما يكونون أكثر تفضيلاً للأسلوب التشريعي والحكمي والمحلي والداخلي؛ بينما جميع الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يفضلون أساليب التفكير الهرمي والخارجي، وأغلبهم يفضلون أساليب التفكير الأقل، والتحرري.

دراسة كانو وهيويت (2000) Cano & Hewitt

أساليب التعلم والتفكير: تحليل لعلاقتهم التبادلية، وتأثيرهما على التحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وعلى إمكانية تنبؤ أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي؛ وتكونت عينة الدراسة من ٢١٠ طالب جامعيين أسبان يدرسون علم النفس أعمارهم ما بين (١٨-٢٤) سنة؛ و ٨٠% منهم إناث. واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (النسخة الطويلة)، وقائمة أساليب التعلم لمارشال وميريت ١٩٨٦؛ وتوصلت الدراسة إلى ارتباط التحصيل الدراسي للطلاب بأساليب التفكير، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التفكير؛ وأنه توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وطرق التدريس؛ مما يوجب مراعاة أساليب تفكير الطلاب المختلفة عند التدريس لهم.

كما دلت الدراسة على أن الطلاب الذين يفضلون الأسلوب الداخلي في التفكير يحصلون على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي، والطلاب الذين يفضلون الأسلوب التنفيذي، والذين لا يفضلون الأسلوب التشريعي في التفكير يحصلون على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي.

دراسة شوانج (2000) Shuang

أساليب التفكير والتفاعلات داخل صفوف طلاب السنة الأولى في المدارس العليا

هدفت إلى دراسة أساليب التفكير لدى المعلمين والطلاب في المدارس الصينية في ضوء نظرية ستيرنبرج، وعلاقة أساليب التفكير بالممارسات التدريسية وبأداء الطلاب (الرضا عن الممارسة التربوية؛ والتحصيل الدراسي)، ومدى تأثير المطابقة بين المعلمين والطلاب في أساليب التفكير على أداء الطلاب.

وتكونت عينة الدراسة من ٢٧٧ معلماً، و٥١٦ طالباً في الصف السابع. واستخدمت الدراسة استبانة أساليب التفكير في التدريس؛ ومقياس سلوك التدريس للمعلمين؛ واستبانة أساليب تفكير الطلاب؛ وقائمة الرضا المدرك عن التعلم، وملاحظة الفصل. وأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي بأسلوب التفكير العالمي (أورد في: الدريد، ٢٠٠٣).

دراسة لام بيو ين (2000) Lam Pui Yin

أهمية أساليب التفكير في إعطاء صورة للطريقة التي يفكر بها الأفراد وفي تفسير الأداء المدرسي

بحثت الدراسة أهمية أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج فيما يتعلق بإعطاء صورة عن السمات والخصائص العامة للمتعلمين في هونج كونج، والتعرف على العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي وتفاعلها مع أساليب التفكير من خلال دراستين فرعيتين؛ كمية وكيفية. وشارك في الدراسة ١٩٥ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج إضافة إلى ٤٠ معلماً، وأكمل الطلاب قائمة أساليب التفكير، بينما أكمل المعلمون قائمة أساليب تفكير المعلمين، وجرت مقابلات شخصية للمعلمين ولخمس عشرة طالباً من عينة الدراسة، إضافة إلى استخدام الدراسة لاختبار قدرات عام للتحصيل.

ولم تجد الدراسة علاقة دالة بين أساليب التفكير والدرجة الكلية لتحصيل الطلاب؛ في حين وجدت أن أسلوب التفكير الملكي يرتبط إيجاباً مع التحصيل الدراسي عند طلاب الفنون وطلاب اللغات، وأن أسلوب التفكير الداخلي يرتبط إيجاباً مع التحصيل الدراسي عند طلاب العلوم والفنون.

كما ارتبط أسلوب التفكير الهرمي والخارجي سلباً مع التحصيل الدراسي في المواد العلمية، وأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين تحصيل الطلاب في مواد الفنون وأساليب التفكير التشريعي؛ والعالمي؛ والملكي؛ والداخلي.

دراسة زانج (Zhang(2001b)

هل تسهم أساليب التفكير في التحصيل الدراسي متخطية القدرات المقدرة ذاتيا؟

هدفت الدراسة إلى البحث في طبيعة العلاقة بين فروق الأفراد في التحصيل الدراسي وأساليب التفكير؛ وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٩ من طلاب جامعة هونج كونج و٢١٥ من طلاب جامعة مينلاند الصينية؛ وقد استخدمت الدراسة النسخة الصينية من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، ونتائج تحصيل الطلاب كمؤشر على التحصيل الدراسي في الجامعة؛ وتقديرات الطلاب الذاتية لقدراتهم وفقا للنظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج.

وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التفكير، وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع أساليب التفكير والتحصيل الدراسي (عدا الأسلوب التنفيذي) عند طلاب جامعة مينلاند الصينية؛ بينما توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الأسلوب الخارجي والتحصيل الدراسي في الفيزياء، وبين الأسلوب التحرري والتحصيل الدراسي في الجغرافيا عند طلاب جامعة هونج كونج.

كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الأسلوب التشريعي والأسلوب الحكمي في التفكير وبين التحصيل الدراسي عند طلاب جامعة هونج كونج. وبصورة عامة فإن أسلوب التفكير الداخلي والهرمي يسهمان بشكل إيجابي في التحصيل الدراسي؛ بينما كانت المساهمة سلبية في حالة أساليب التفكير التشريعي؛ والحكمي؛ والتحرري.

دراسة تشنغ تشي (Cheung Chi(2002

أساليب التفكير والتحصيل الدراسي في الرياضيات وتعليم اللغة

لهذه الدراسة عدة أهداف؛ أحدها التحقق من صدق وثبات النسخة الصينية من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر على طلاب المرحلة الثانوية الصينية في هونج كونج؛ وكذلك فحص العلاقة بين أساليب التفكير وبعض خصائص الطلاب كالعمر والنوع الاجتماعي والصف الدراسي ونوع المدرسة.

وإضافة إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي في ثلاث مواد أساسية هي الرياضيات واللغتين الصينية والانجليزية، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في التحصيل الدراسي في هذه المواد.

وشارك في الدراسة ٤٠٨ من طلاب المرحلة الثانوية من عدة مدارس في هونج كونج، أكملوا الإجابة على النسخة الصينية من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢. وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف أساليب تفكير الطلاب باختلاف المدارس، وعلل الباحث ذلك بالتأكيد على دور التطبيع الاجتماعي في اكتساب الأساليب، كما أن بعض أساليب التفكير

أسهمت كمتنبئ بالتحصيل الدراسي في المواد الدراسية الثلاث سلباً أو إيجاباً؛ فقد ارتبطت اللغة الصينية بعلاقة إحصائية دالة مع أساليب التفكير الملكي والخارجي والمحافظ والمحلي والداخلي والعالمي والحكمي، بينما ارتبطت اللغة الانجليزية بعلاقة إحصائية دالة مع أساليب التفكير الملكي والداخلي والتشريعي والأقلي والمحافظ، أما مادة الرياضيات فقد ارتبطت بعلاقة إحصائية دالة مع أساليب التفكير التنفيذي والهرمي .

دراسة شلبي (٢٠٠٢)

بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي وعدد من المتغيرات مثل التخصص الأكاديمي والنوع الاجتماعي عند طلبة وطالبات السنة النهائية في جامعة المنصورة في مصر بلغ عددهم ٤١٧ طالبا وطالبة. وقد استخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩١) (النسخة الطويلة)، والمجموع التراكمي للفرقة الرابعة لقياس التحصيل الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، والأسلوب التنفيذي لصالح الإناث؛ وإلى وجود ارتباط دال سالب بين أسلوب التفكير التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي، وارتباط دال موجب بين التحصيل الدراسي والأسلوب الهرمي، وعدم وجود ارتباط بين أساليب التفكير الأخرى والتحصيل الدراسي.

دراسة برناردو وآخرون (Bernardo, et al (2002)

أساليب التفكير والتحصيل الدراسي عند الطلاب الفلبينيين

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وإلى التحقق من صدق وثبات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٩ طالبا وطالبة من الطلاب الجدد في جامعتين في الفلبين، متوسط أعمارهم ١٧ سنة تقريبا. وقد استخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (النسخة القصيرة)، ومعدل درجات الطلاب كمؤشر على التحصيل الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب التفكير التشريعي والتحصيل الدراسي، بينما توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير التنفيذي؛ والحكمي؛ والمحافظ؛ والهرمي؛ والفوضوي؛ والداخلي والتحصيل الدراسي بدرجات متفاوتة.

دراسة زانج (Zhang 2002a)

أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التفكير والتحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير Modes of Thinking والتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على عينة من ٢١٢ من طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية.

واستخدمت الباحثة بعض المقاييس الفرعية من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢ (النسخة القصيرة)، وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الدراسي العام لطلاب العينة بناء على تقديرهم الذاتي لها. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقات سالبة دالة بين أساليب التفكير العالمي؛ والتحرري والتحصيل الدراسي، بينما وجدت الدراسة علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير المحافظ والتحصيل الدراسي.

دراسة يونج شوك واي (Yeung Shuk Wai 2003)

دور أساليب التفكير في التحصيل الدراسي بين طلاب مدارس هونج كونج

وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق وثبات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج لقياس أساليب التفكير بين طلاب المدارس الثانوية في هونج كونج؛ وإلى محاولة بناء نموذج للعلاقة بين أساليب التفكير والطلاب ودرجاتهم في المواد الأكاديمية؛ مع بحث الكيفية التي ينظر فيها الطلاب إلى دور أساليب التفكير في تحصيلهم الأكاديمي. وكانت عينة الدراسة مكونة من ١١١ طالبا من طلاب المدارس الثانوية في هونج كونج، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج؛ إضافة إلى إجراء مقابلات مع ثمانية طلاب من عينة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى التأكد من صدق وثبات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج؛ كما بينت النتائج إسهام أسلوب التفكير الخارجي بصورة سلبية في تحصيل الطلاب ككل؛ في حين أسهم أسلوب التفكير الهرمي بشكل إيجابي في تحصيل الطلاب ككل؛ كما بينت النتائج أن أساليب التفكير تتأثر باختلاف المواد الدراسية.

دراسة زانج (Zhang(2004a)

إعادة التحقق من القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في التحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى فحص أعمق لإسهام أساليب التفكير في التحصيل الدراسي بعد عدة دراسات للباحثة حول هذا الموضوع، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والقدرات العقلية عند الطلاب، بعد التحكم بمتغيرات العمر والنوع الاجتماعي ومستوى الفصل الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ من طلاب مدرستين دينيتين في هونج كونج (١٣١ ذكر، و ١١٩ إناث)، تتراوح أعمارهم من ١١-١٦ سنة وبمتوسط ١٣,٦ سنة. واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) (النسخة القصيرة)، ومقياس سستيرنبرج الثلاثي للقدرات ١٩٩٣.

وبينت النتائج أن أساليب التفكير قد أسهمت بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي في ١٤ مادة من أصل ١٦ مادة؛ وأن الأسلوب الهرمي يرتبط بشكل دال موجب مع التحصيل الدراسي في عشر مواد تمثل مواد العلوم الاجتماعية والإنسانيات (الأحياء؛ اللغة الصينية؛ التاريخ الصيني؛ الكمبيوتر؛ الاقتصاد والشئون العامة؛ اللغة الانجليزية؛ الجغرافيا؛ التاريخ؛ العلوم المتكاملة؛ الدراسات الدينية)، بينما يرتبط الأسلوب الحكمي بشكل دال مع التحصيل الدراسي في مواد العلوم الطبيعية (الكيمياء؛ الفيزياء؛ والرياضيات)، في حين يرتبط الأسلوب الملكي بشكل دال مع التحصيل الدراسي في مواد التصميم والتكنولوجيا.

دراسة أو يي لينج (Au Yee Ling(2004)

أساليب التفكير والأداء في أشكال التقييم المختلفة عند طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج

هدفت الدراسة لاستكشاف العلاقة بين أساليب التفكير وأداء الطلاب في مادة الكيمياء في أشكال تقييم مختلفة، كما فحصت الدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض خصائص طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج.

وشارك في الدراسة ١٥٦ طالبة من إحدى المدارس الثانوية في هونج كونج، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير؛ وعدة طرق لتقييم أداء الطالبات شملت أسئلة الاختيار من متعدد؛ وأسئلة ملء الفراغ؛ والأسئلة ذات الإجابة القصيرة في اختبار منتصف الفصل، إضافة إلى التقارير الفردية والجماعية في تقييم عمل المشاريع. كما شملت أدوات الدراسة قائمة بخصائص الطلاب كالعمر؛ والترتيب الولادي؛ والوضع الاقتصادي والاجتماعي؛ والخبرات في

الأنشطة خارج المنهج الدراسي، إضافة إلى مقابلات شخصية لاثنتي عشرة مشاركة من الطالبات.

وبينت النتائج من الدراسة الكمية ارتباط الأسلوب الهرمي بشكل دال موجب مع أداء الطالبات في أسئلة الاختيار من متعدد؛ وأسئلة ملء الفراغات؛ وأسئلة الإجابات القصيرة؛ وكذلك في الأداء الكلي في امتحان منتصف الفصل، وارتباط الأسلوب الداخلي بشكل دال موجب مع أداء الطالبات في أسئلة الاختيار من متعدد؛ وأسئلة الإجابات القصيرة؛ وكذلك في الأداء الكلي في امتحان منتصف الفصل.

كما وجدت الدراسة ارتباطا بين الأسلوب التنفيذي والحكمي مع أسئلة الاختيار من متعدد. ولم تجد الدراسة أي ارتباط بين أساليب التفكير وأداء الطالبات في التقارير الفردية والجماعية في عمل المشاريع. أما الدراسة الكيفية فقد دلت على أن علاقة أساليب التفكير بأداء الطلاب متعلق بطبيعة ومتطلبات أشكال التقييم المختلفة.

وعند فحص القوة التنبؤية لأساليب التفكير بأداء الطالبات على أشكال التقييم المختلفة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد وجدت الدراسة أن أسلوب التفكير الهرمي أسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بأداء الطالبات في أسئلة الاختيار من متعدد؛ وملء الفراغات؛ والإجابات القصيرة، إضافة إلى الأداء الكلي في امتحان نصف الفصل.

دراسة البيلي (2006) Albaili

الأدلة على ثبات وصدق قائمة أساليب التفكير في دولة الإمارات العربية المتحدة

هدفت الدراسة للتحقق من ثبات وصدق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢

(النسخة القصيرة) في دولة الإمارات العربية المتحدة

وتكونت العينة من ٢٩٠ طالبا جامعيًا في جامعة الإمارات العربية المتحدة (١٢٢ ذكور،

١٦٨ إناث) أعمارهم ما بين ١٨ و ٢٨ عامًا.

وأظهرت النتائج عموما صلاحية القائمة للاستخدام كأداة لقياس أساليب التفكير في

الإمارات العربية المتحدة. كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين معدل

درجات الطلاب GBA وبعض أساليب التفكير (المحافظ، الهرمي، التنفيذي، الداخلي)، وعلى

وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين معدل درجات الطلاب GBA وأساليب التفكير التشريعي

والتحرري.

دراسة ينفنج هي (Yunfeng He, 2006) دور أساليب التفكير في التعلم والتحصيل الدراسي

بحثت الدراسة دور أساليب التفكير في التعلم والتحصيل الدراسي بين طلاب الجامعة الصينية، لمعرفة ما إذا كان الطلاب قد استفادوا من أساليب التفكير في مسار تعلمهم، ومعرفة الكيفية التي حققوا بها هذه الاستفادة. وتكونت الدراسة من ثلاث دراسات فرعية انتهجت الأولى المنهج الكيفي، والأخريان كميتان .

أما عينة الدراسة فقد كانوا طلابا جامعيين في جمهورية الصين الشعبية؛ حيث شارك في الدراسة الفرعية الأولى ٢٢٣ طالبا من طلاب السنة الجامعية الأولى؛ وأجريت الدراسة الفرعية الثانية على ٥٠٤ طلاب من مختلف الصفوف الأكاديمية الجامعية؛ أما الدراسة الفرعية الثالثة فقد شارك في مناقشاتها ٤٥ طالبا.

وقد استخدم الباحث في الدراستين الكميتين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ وقائمة العوامل الخمسة لكوستا ومكاري ١٩٩٢؛ ومصنفات ريفن التصاعدية المتقدمة؛ وقائمة الارتباطات الأسلوبية من إعداد الباحث.

ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية للدرجة الكلية لتحصيل الطلاب بأساليب التفكير وسمات الشخصية، وبرر الباحث ذلك بأن التقديرات الأكاديمية للطلاب يمكن أن لا تكون بمثابة مؤشر صحيح على تحصيلهم. كما دلت النتائج على وجود ارتباط دال سلبي بين التحصيل الدراسي في مادة القانون وأساليب التفكير التشريعي؛ المحلي؛ الملكي؛ الفوضوي؛ الداخلي. في حين وجد الباحث أن الأسلوب الحكمي مرتبط إيجابا مع مقرر نظرية ماو، أما الأسلوبين المحلي والعالمي فقد وجد الباحث ارتباطهما بعلاقة دالة إحصائية وبشكل سلبي مع مادة علم الحيوان.

دراسة البيلي (Albaili, 2007)

الاختلافات في أساليب التفكير بين طلاب الكليات المتفوقين والعاديين ومنخفضي التحصيل الدراسي

هدفت الدراسة للتعرف على الاختلافات في أساليب التفكير بين الطلاب متفوقي التحصيل الدراسي؛ والعاديين؛ ومنخفضي التحصيل الدراسي في جامعة الإمارات العربية المتحدة. وقد استخدم الباحث نسخة معربة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (النسخة القصيرة)؛ ومعدل درجات الطلاب كدليل على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وشارك في الدراسة

٢٢٨ طالبا في جامعة الإمارات العربية المتحدة تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجاميع (متفوقين؛ عاديين؛ منخفضين) حسب معدل تحصيلهم.

وأظهرت النتائج أن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي كانت درجاتهم أقل من أقرانهم العاديين والمتفوقين بشكل دال إحصائياً في أسلوب التفكير التنفيذي؛ الهرمي؛ الفوضوي؛ المحلي؛ المحافظ؛ والداخلي. في حين سجلوا درجات أعلى من أقرانهم في أساليب التفكير التشريعي؛ والأقلي؛ والتحرري. وقد دلت نتائج التحليل التمييزي أن أسلوب التفكير المحافظ والتنفيذي هما الأسلوبين الأكثر تمييزاً للطلاب منخفضي التحصيل الدراسي عن زملائهم مرتفعي التحصيل الدراسي.

التعليق على الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي:

تدل هذه الدراسات في مجموعها على الأهمية التي يحظى بها موضوع أساليب التفكير في المجال التعليمي، وقد تنوعت الدراسات التي تناولت متغير التحصيل الدراسي في علاقته بأساليب التفكير بشكل ولّد نتائج متغايرة أحيانا ومتجانسة أحيانا أخرى حول طبيعة هذه العلاقة. وتسهيلاً للتصنيف فسوف يعقب الباحث على النتائج انطلاقاً من تصوّر وتقسيم نظرية ستيرنبرج لهذه الأساليب كما جاءت في الإطار النظري للدراسة؛ حيث تدرج أساليب التفكير حسب نظرية ستيرنبرج تحت خمسة جوانب، هي الوظائف؛ والأشكال؛ والمستويات؛ والمجالات؛ والنزعات.

ففي جانب الوظائف **Functions**، والذي تدرج تحته أساليب التفكير التشريعي؛ والتنفيذي؛ والحكمي، وجدت بعض الدراسات علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير الحكمي؛ سواء مع الدرجة الكلية للتحصيل أم مع درجة التحصيل النوعي في مواد دراسية معينة، مما يقوي النتائج المتعلقة بإسهام الأسلوب الحكمي بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

كما وجدت بعض الدراسات علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التنفيذي ماعدا دراسة جريجورينكو و ستيرنبرج (1997) Grigorenko & Sternberg التي اختلفت عينتها عن بقية الدراسات؛ حيث كانت عينتها من الطلاب الموهوبين. وباستثناء هذه

الدراسة أيضا فقد دلت أغلب الدراسات على وجود علاقة سالبة بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي.

أما جانب الأشكال **Forms**، والذي تدرج تحته أساليب التفكير الهرمي؛ والملكي؛ والأقلي؛ والفوضوي، فقد كانت نتائج الأسلوب الهرمي في التفكير في غالبية الدراسات تدل على وجود علاقة إيجابية مع التحصيل الدراسي سواء في الدراسات التي اعتمدت درجة التحصيل الكلية كأساس للعلاقة؛ أو تلك الدراسات التي اعتمدت درجة المواد الدراسية كل على حدة أساسا، وباستثناء دراسة كوان (2000) Kwan التي أجريت على عينة صغيرة جدا من الطلاب لم تتجاوز ثمانية طلاب فإن العديد من الدراسات قد دلت على العلاقة الإيجابية بين أسلوب التفكير الهرمي والتحصيل الدراسي للطلاب رغم اختلاف البيئات التعليمية.

و قد تأكدت العلاقة في دراسة أو يي لينج (2004) Au Yee Ling التي بينت ارتباط أسلوب التفكير الهرمي بنوعيات مختلفة من أشكال التقييم المستخدمة في المدارس، كما أن الدراستين العربيتين اللتين أوردتهما الباحثة (عجوة، ١٩٩٨؛ شلبي، ٢٠٠١) لا يخرجان في نتائجهما عن هذا التوجه العام لنتائج الدراسات التي تناولت علاقة أسلوب التفكير الهرمي بمتغير التحصيل الدراسي.

وباستثناء دراسة ينفنج هي (2006) YunfengHe التي دلت على وجود علاقة سالبة بين أسلوب التفكير الملكي والتحصيل في مادة القانون؛ فإن بقية نتائج الدراسات ذات العلاقة دلت على وجود علاقة إيجابية بين هذا الأسلوب والتحصيل الدراسي، وقد لاحظ الباحث أن هذه العلاقة تكون أكثر وضوحا عند اعتماد التحصيل النوعي للمواد وليس التحصيل الكلي لدرجات الطلاب كأساس للعلاقة، وهذه النتائج تتناسب مع وصف وتعريف هذا الأسلوب في النظرية؛ فالأفراد المفضلون لهذا الأسلوب في التفكير يتصفون بالاندفاع نحو هدف واحد ومهمة واحدة يركزون عليها دون سواها.

وفي جانب المستويات **Levels**، والتي يندرج تحتها أسلوب التفكير المحلي والعالمي، فقد دلت الدراسات على علاقة إحصائية سالبة بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير العالمي، وهي نتيجة متوقعة؛ حيث يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب أنهم يهتمون بالأمر الكلي ولا يركزون على التفاصيل، وهو أمر ربما يجعلهم يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات الدراسية. وهو ما بينته دراسة شوانج (2000) Shuang من تميز الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي بأسلوب التفكير العالمي.

وفي جانب المجالات **Scopes**، والتي يندرج تحتها أسلوب التفكير الداخلي والخارجي، فقد دلت أغلب النتائج على وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير الداخلي والتحصيل الدراسي سواء كعلاقة عامة مع الدرجة الكلية للمواد أو كعلاقة مع بعض المواد، باستثناء دراسة كانو وهيويت (2000) Cano & Hewitt التي أجريت على طلاب جامعيين يدرسون علم النفس. أما أسلوب التفكير الخارجي فقد كان توجه العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي سلبيا ماعدا دراسة تشنغ تشي (2002) Cheung Chi التي وجدت علاقة موجبة بينه وبين التحصيل في مادة اللغة الصينية عند طلاب هونج كونج. وفي العموم فإن هذه النتائج تسير في نفس اتجاه توقعات النظرية، حيث يتسم الأفراد الذين يفضلون أسلوب التفكير الداخلي بأنهم يوجهون ذكاءهم إلى التعامل مع الأشياء والأفكار لا الأفراد، وأنهم متوجهون دائما نحو العمل أو المهمة.

ومثل هذا التوقع يصدق أيضا في جانب النزعات **Leaning**، والتي تضم أسلوب التفكير المحافظ والتحرري، فقد بينت نتائج الدراسات وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير المحافظ؛ والذي يتسم أصحابه بأنهم يتقيدون بالإجراءات والقوانين، وبالتالي يتوقع تكيفهم مع طبيعة ومقتضيات المواد الدراسية ونوعية النظام التعليمي، في حين لا ينطبق هذا الوصف على الأفراد الذين يفضلون أسلوب التفكير التحرري، فهم لا يحبون التقيد بالإجراءات ولا إتباع القوانين، ويفضلون التجديد والتغيير، ومن ثم فقد وجدت نتائج الدراسات علاقات إحصائية دالة بشكل سلبي بين هذا الأسلوب في التفكير وبين التحصيل الدراسي.

إن التعليقات التي سبقت تركزت على الدراسات التي وجدت علاقات إحصائية بين بعض أساليب التفكير والتحصيل الدراسي؛ وهي أغلب الدراسات التي أوردها الباحث؛ لكن بعض الدراسات بينت عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وعلل الباحثون ذلك بأن الدرجة الكلية لتحصيل الطلاب قد لا تكون مؤشرا صحيحا على تحصيل الطلاب، كما جاء في دراسة ينفنج هي (2006) Yunfeng He.

كما أن الاختلاف في أشكال وطبيعة النظام التعليمي من بلد إلى بلد قد يكون أحد أسباب ما سبق إيراده من اختلافات في طبيعة واتجاه العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي (Bernardo et al, 2002)، فالنظام التعليمي الذي يركز في تقييمه لتحصيل الطلاب على جوانب الحفظ واستظهار المعلومات والتفاصيل لا يشجع الأسلوب التشريعي في التفكير الذي يتصف الأفراد الذين يفضلونه أنهم يستمتعون بالأعمال التي تتطلب الابتكار والتخطيط لحل المشكلات. كما لا يعزز هذا النوع من الأنظمة التعليمية أسلوب التفكير العالمي الذي يركز من

يفضلونه على معالجة القضايا الكلية و يهتمون النظر في التفاصيل، ولعل هذا يفسر النتائج عن علاقة إحصائية سالبة بين الأسلوب التشريعي والتحصيل الدراسي باستثناء الدراسة التي أجريت على الموهوبين .

وتؤثر أشكال التقييم المستخدمة في النظام التعليمي على علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي، فاستخدام المعلمين لطريقة المشاريع الجماعية في تقييمهم لتحصيل الطلاب قد لا يناسب الطلاب الذين يفضلون أسلوب التفكير الداخلي والذين يوصفون بالانطواء على النفس، في حين يكون ذلك في مصلحة الطلاب الذين يفضلون أسلوب التفكير الخارجي؛ لأنهم يميلون للعمل مع الآخرين. وتعتبر دراسة أو يي لينج (2004) Au Yee Ling من الدراسات الرائدة في هذا المجال؛ حيث قررت أن طبيعة المواد وشكل التقييم لها دور في تفسير تضارب وتنوع النتائج حول التحصيل الدراسي.

وهذا التوجه الذي سبق طرحه في دراسة أو يي لينج (2004) Au Yee Ling هو خطوة أخرى نحو الأمام في استجلاء العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، خصوصا وأن التأطير النظري للنظرية قد وضح مثل هذا الأمر، وأن بعض أساليب التفكير يمكن تعزيزها باستخدام أنواع مختلفة من أشكال التقييم.

وهذه الخطوة سبقتها خطوة أخرى مهدت الطريق لها عندما توجه الباحثون في الدراسات الحديثة لنظرية أساليب التفكير في علاقتها بالتحصيل الدراسي إلى اعتماد التحصيل النوعي للمواد واحتساب درجة كل مادة على حدة كأساس للتعرف على تلك العلاقة بدلا من الأخذ بالدرجة الكلية لتحصيل الطلاب كأساس.

إن هذه الخطوة، على أهميتها، إلا أن الدراسة الحالية لن تتبناها لعدة أسباب من أهمها ندرة الدراسات العربية الممهدة للطريق نحو دراسة علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي في البيئة العربية والأنظمة التعليمية العربية؛ إذ يرى الباحث أن الدراسات العربية التي أجريت لا تكفي حاليا للإقدام على هذه الخطوة، خصوصا وأن الدراسات العربية التي تناولت علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية، ولعل الدراسة الحالية تزيد من توضيح طبيعة هذه العلاقة في البيئة العربية، وتمهد الطريق لخطوات بحثية تعقبها.

وإضافة إلى ما سبق ذكره من عوامل فإن طريقة عرض المواد قد يكون لها أثر في طبيعة علاقة أساليب التفكير بمتغير التحصيل الدراسي، خصوصا وقد دلت بعض الدراسات على وجود علاقة بين أساليب تفكير الطلاب وأساليب تعلمهم، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وطرق التدريس (Cano & Hewitt, 2000). كما أن للثقافة السائدة في المجتمع تأثيرها على النظام التعليمي وبالتالي فإن أساليب التفكير لن تكون بمنأى عن هذا المؤثر ولو بشكل غير مباشر.

كما لاحظ الباحث أن الكثير من الدراسات التي سبق عرضها لم تحاول أن توضح العلاقة بين أساليب التفكير ومستويات الطلاب في التحصيل الدراسي، إذ قد تكون هناك علاقة بين التحصيل الدراسي وأساليب التفكير عند مرتفعي التحصيل الدراسي أو منخفضيه أو الطلاب متوسطي التحصيل، ولكن أسلوب المعالجة الإحصائية لا يظهره عند التعامل مع العينة ككل في علاقتها بأساليب التفكير، وهو ما ظهر في دراسة البيلي (Albaili, 2007)، وهي أحدث الدراسات العربية التي استطاع الباحث الاطلاع عليها.

ثانيا: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والنوع الاجتماعي.

ويندرج تحت هذا البعد الدراسات التي اهتمت بالفروق بين الجنسين الذكور والإناث في أساليب التفكير، وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض هذه الدراسات سبق إيرادها في البعد السابق؛ لأنها تناولته أيضا، وسوف يكتفي الباحث هنا بإيراد النتائج الخاصة بالفروق بين الجنسين في تلك الدراسات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

دراسة عجوة (١٩٩٨)

أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات

وقد سبقت الإشارة إليها عند سرد الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، حيث تناولت الدراسة أكثر من متغير.

وتشير نتائج الدراسة فيما يخص النوع الاجتماعي إلى أنه وبشكل عام لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، حيث كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ١١ من أساليب التفكير من بين ١٣ أسلوبا، مع وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحلي والمحافظ لصالح الإناث. ولكن الباحث أشار إلى أن هذه النتائج في حاجة إلى تأييد من دراسات أخرى.

دراسة ونج (1999)Weng

دراسة لأساليب تفكير المعلمين والطلاب وتفاعلها في التعليم

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المعلمين والطلاب، وإلى شرح العلاقة بين أساليب التفكير عند المعلمين ومعتقداتهم ودافعية الانجاز. وشارك في الدراسة ٤٠٤ معلمين في مدارس تايوان الثانوية، و١٢١٧ طالبا صينيا من المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث قائمة أساليب تفكير المعلمين واستبيان أساليب التفكير عند الطلاب لستيرنبرج وجريجورينكو ١٩٩٣؛ ومقياس معتقدات المعلمين من إعداد الباحث.

وجاء في النتائج وجود اختلاف في أساليب التفكير بين الذكور والإناث عند المعلمين والطلاب؛ فهناك اختلاف بين الجنسين في أساليب التفكير التشريعي والعالمي والتحرري والمحلي والمحافظ لصالح المعلمين الذكور، وهناك أيضا اختلاف في أساليب التفكير التشريعي

والتنفيذي والحكمي والعالمي لصالح الطلاب الذكور. (أورد في: الدردير، ٢٠٠٣؛ والطيب، ٢٠٠٦)

دراسة كوان (2000) Kwan

أساليب التفكير وطرق التعلم والتحصيل الدراسي

وقد سبقت الإشارة إليها عند سرد الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وجاء في نتائجها أن الطالبات غالباً ما يكن أعلى من الطلاب في أساليب التفكير التنفيذي والحكمي والعالمي.

دراسة رمضان (٢٠٠١)

دراسة لأساليب التفكير في ضوء النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية المصريين، والتعرف على الفروق في أساليب التفكير بين كل من الطلاب الذكور والإناث، وبين كل من طلاب التخصص العلمي والأدبي، وكذلك بين الطلاب ذوي الأعمار الزمنية (المستويات الدراسية) المختلفة في المرحلتين الثانوية والجامعية.

واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (النسخة المطولة) من تعريب عبد العال عوجة ورضا أبو سريع، على عينة من ٤١٧ طالباً وطالبة من ثلاث مستويات دراسية مختلفة (الثاني الثانوي؛ الثاني الجامعي؛ الرابع الجامعي).

وتوصلت الدراسة إلى شيوع أساليب التفكير التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، التحرري، والأقلي لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية؛ وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب الذكور ومجموعة الطالبات في أساليب التفكير المحلي؛ الملكي؛ والداخلي لصالح مجموعة الذكور؛ وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب الذكور ومجموعة الطالبات في أساليب التفكير التشريعي و المحافظ لصالح مجموعة الذكور.

دراسة سيلرز وستيرنبرج (2001) Cilliers & Sternberg أساليب التفكير وتطبيقاتها في تحسين التعليم والتدريس في التعليم الجامعي.

استهدفت الدراسة التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلاب الجامعة؛ ومدى اختلافها باختلاف الكلية والنوع الاجتماعي واللغة. وشارك في الدراسة ٢٢٣ من طلاب الفرقة الأولى في جامعة ستيلنبوش في جنوب أفريقيا من ثلاثة تخصصات هي الفنون والتربية والعلوم الطبيعية، ٦٠% منهم إناث، أجابوا على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩١. وبينت الدراسة أن أساليب التفكير التنفيذي والهرمي والداخلي والمحافظ هي السائدة عند عينة الدراسة الإجمالية، وكان أسلوب التفكير الهرمي هو الأعلى تفضيلاً، وأن أساليب التفكير تختلف باختلاف الكلية واللغة، ووجدت الدراسة فروقا في أساليب التفكير حسب النوع الاجتماعي؛ فالإناث فضلن أسلوب التفكير التنفيذي والعالمي، أما الذكور فكانت درجاتهم أعلى في أسلوب التفكير التشريعي والمحلي، وتساوى الجميع في أساليب التفكير الهرمي والداخلي والمحافظ.

دراسة فيرما (2001) Verma دراسة لأساليب تفكير طلاب الرتبة الثالثة

هدفت الدراسة للتحقق من الاختلافات في أساليب التفكير المبنية على النوع الاجتماعي؛ ونوع المادة الدراسية؛ ومنطقة الإقامة عند طلاب الدراسة النظامية وغير النظامية في الهند، بلغ عددهم ٢٠٣ طلاب من طلاب الرتبة الثالثة في بعض المؤسسات التعليمية في الهند، تم اختيارهم بأسلوب العينة العنقودية العشوائية من مناطق المدينة والريف. واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر. وقد أوضحت نتائج تحليل بيانات الدراسة باستخدام اختبار t للعينات المستقلة وجود تأثير للجنس ونوعية المادة الدراسية ومنطقة الإقامة على بعض أساليب التفكير عند عينة الدراسة؛ فقد كان الطلاب الذكور أكثر تفضيلاً لأسلوب التفكير الملكي، وأقل تفضيلاً لأسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي. كما بينت النتائج أن طلاب الدراسة غير النظامية قد سجلوا درجات أعلى من الطلاب النظاميين في أسلوب التفكير الأقل والفوضوي، في حين كانت درجات الطلاب النظاميين أعلى في أسلوب التفكير العالمي (in: Cheung Chi, 2002, Nielsen, 2005).

دراسة زانج وهوانج (2001) Zhang&Huang

أساليب التفكير ونموذج العوامل الخمسة للشخصية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وعوامل الشخصية الخمس الكبرى عند طلاب ثلاث جامعات صينية بلغ عددهم ٤٠٨ (١٤٩ ذكور؛ و٢٥٩ إناث) تتراوح أعمارهم بين ١٧ - ٣٠ سنة بمتوسط ٢١ سنة وبانحراف معياري ١,٩١. واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ وقائمة العوامل الخمسة لكوستا ومكاري ١٩٩٢. ودلت نتائج الدراسة على أن الذكور سجلوا معدلات أعلى من الإناث في أسلوب التفكير العالمي والمحافظ.

دراسة تشين (2001) Chen

أساليب التعلم المفضلة، وأساليب التفكير السائدة عند طلاب مقررات المحاسبة التايوانيين

استهدفت الدراسة معرفة أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة عند طلاب كليات التجارة التايوانيين ومدى تأثيرها بالنوع الاجتماعي والعمر. واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢، وقائمة أساليب التعلم لبارش على عينة من ١٨٥ من طلاب كليات التجارة في تايوان (٧٠ طالبا، و١١٥ طالبة) في المرحلة العمرية مابين ١٨ و ٢٣ سنة.

وبينت النتائج أن أساليب التفكير السائدة عند عينة الدراسة هي أساليب التفكير الداخلي ثم التشريعي، وأن الطلاب الذكور في المرحلة العمرية من ١٨ إلى ٢٠ سنة سجلوا درجات أعلى من زميلاتهم من الإناث في أسلوب التفكير التشريعي، بينما سجلت الطالبات من نفس المرحلة العمرية درجات أعلى من زملائهن الذكور في أسلوب التفكير الحكمي (أورد في: الطيب، ٢٠٠٦).

دراسة تشنغ تشي (2002) Cheung Chi

أساليب التفكير والتحصيل الدراسي في الرياضيات وتعليم اللغة

وقد سبقت الإشارة إليها عند سرد الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، ولهذه الدراسة عدة أهداف أحدها التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض خصائص الطلاب كالعمر والنوع الاجتماعي والصف الدراسي ونوع المدرسة.

وجاء في نتائج الدراسة اختلاف الجنسين في أسلوب التفكير الخارجي؛ حيث سجلت الإناث درجات أعلى من الذكور عند احتساب كل العينة في المعالجة الإحصائية؛ أما عندما قسم الباحث العينة بحسب المدارس فقد وجد أن الإناث في مدرسة من المدارس الست قد سجلن درجات أكبر من زملائهن الذكور في الأسلوب الخارجي، بينما كانت درجات الذكور أكبر من زميلاتهن الإناث في الأسلوب التحرري في مدرسة أخرى.

دراسة شلبي (٢٠٠٢)

بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية

وقد سبقت الإشارة إليها عند سرد الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير التشريعي، الحكمي، والهرمي لصالح الذكور، والأسلوب التنفيذي لصالح الإناث.

دراسة زانج (2002a) Zhang

أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التفكير والتحصيل الدراسي

وقد سبقت الإشارة لها عند تناول الدراسات عن التحصيل الدراسي، وهدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير Modes of Thinking والتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على عينة من ٢١٢ من طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في أسلوب التفكير التشريعي عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذكور، وكذلك فروق في أسلوب التفكير التحرري عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الذكور أيضاً، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في بقية الأساليب.

دراسة زانج (2002b) Zhang

دور أساليب التفكير في النمو النفسي والاجتماعي

مهدت هذه الدراسة لبحث دور أساليب التفكير في النمو النفسي الاجتماعي، وقد شارك فيها ٢٥٤ من الطلاب الصينيين متوسط أعمارهم ٢١ سنة؛ ٥٤ منهم ذكور و ١٩١ إناث. أجابوا

على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢؛ وقائمة تطوير الأهداف لبارات وهود ١٩٩٧.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير تتبأت بإدراك الطلاب للمقاصد والغايات، وهو أحد الأبعاد المهمة في النمو النفسي الاجتماعي، واقترحت الدراسة أن تدرج نظريات الأساليب العقلية ضمن مجموعة نظريات تنمية الطلاب التقليدية، وأن يمارسها المختصون بالإرشاد النفسي للطلاب، إضافة إلى بقية أعضاء المجتمع التعليمي. وقد لاحظت الدراسة أن الذكور قد سجلوا مستويات أعلى من الإناث في مقياس الالتزام، وسجلوا كذلك درجات أعلى في أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتحرري والداخلي. كما سجل الطلاب الأكبر سناً درجات أعلى في الاهتمام المهني؛ وفي أسلوب التفكير القضائي والداخلي.

دراسة حسين (٢٠٠٢)

أساليب التفكير وعلاقتها بوجهة الضبط والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

اقتصرت هذه الدراسة على أسلوبين من أساليب التفكير هما الأسلوب الخارجي والأسلوب الداخلي، وهدفت إلى بحث طبيعة علاقة أساليب التفكير بوجهة الضبط والتوافق الدراسي لدى عينة الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٠ طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي في جمهورية مصر العربية. واستخدم الباحث مقياساً من إعداده لأسلوب التفكير الخارجي والداخلي، ومقياس وجهة الضبط لروتر، ومقياس التوافق النفسي للباحث. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير الخارجي لصالح الذكور، وفروق في أسلوب التفكير الداخلي لصالح الإناث.

دراسة البدارين (٢٠٠٣):

أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لنظرية ستيرنبرج؛ ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية حسب نظرية هولاند؛ كما هدفت إلى معرفة أثر كل من التخصص والنوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي على أساليب التفكير؛ وعلى أنماط الشخصية لدى عينة الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من ٨٧٣ طالبا وطالبة من طلاب جامعة اليرموك؛ تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج (النسخة المطولة) بعد تعريبه وتعديله، والمقياس الأمريكي للميول المهنية المبني على نظرية هولاند لأنماط الشخصية.

وقد خلصت الدراسة إلى حصول أساليب التفكير التشريعي؛ التحرري؛ الهرمي؛ التنفيذي؛ والخارجي على أعلى المتوسطات الحسابية؛ حيث تراوحت ما بين (٣,٩٥ - ٣,٧٧) لدى عينة الدراسة، بينما حصلت أساليب التفكير الحكمي؛ المحلي؛ الفوضوي؛ العالمي؛ الداخلي؛ الأقلّي؛ والمحافظ على متوسطات حسابية متوسطة تراوحت ما بين (٢,٩٨ - ٣,٥٩)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في أساليب التفكير تعزى للجنس في أساليب التفكير التشريعي؛ التنفيذي؛ الهرمي؛ والخارجي لصالح الإناث، وفروق في أساليب التفكير الملكي؛ الفوضوي؛ المحلي؛ الداخلي؛ والمحافظ لصالح الذكور.

دراسة زانج (Zhang(2004b)

أساليب التفكير وطرق التدريس المفضلة عند طلاب الجامعة وتصوراتهم للمعلمين الأكفاء.

هدفت الدراسة إلى بحث دور أساليب تفكير طلاب الجامعة في تفضيلاتهم لطرق التدريس، وإلى معرفة تأثير أساليب تفكيرهم على تصورهم ورؤيتهم للمعلمين الأكفاء. وشارك في الدراسة ٢٥٥ طالبا من طلاب جامعة هونج كونج (١٢١ ذكور، و ١٣٤ إناث)، أعمارهم من ١٨ إلى ٤٨ عاما، بمتوسط ٢٣ سنة.

واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، مع قائمة أساليب التفكير المفضلة في التدريس من إعداد الباحثة، وقائمة المدرس الفعال من إعدادها أيضا. وبينت النتائج أن الذكور تميزوا بالأسلوب الحكمي؛ والعالمي؛ والتحرري. كما أن الطلاب الأكبر سنا سجلوا معدلات أعلى في أساليب التفكير التنفيذي، الهرمي؛ والخارجي. وأنه حتى بعد تثبيت عوامل العمر والنوع الاجتماعي والالتزام الأكاديمي فإن هناك أساليب تفكير محددة تجعل الطلاب يميلون إلى تفضيل أساليب تدريس معينة. كما أن أساليب تفكير الطلاب تؤثر في تصوراتهم للمعلمين المؤثرين.

دراسة الطيب ٢٠٠٤:

أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعليم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وطبيعة الفروق بين الطلاب في أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص (علمي/أدبي)، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للنوع والتخصص على أساليب التفكير، والتأثيرات المشتركة للتفاعلات الثنائية للجنس والتخصص على أساليب التفكير.

وتكونت عينة الدراسة من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة في جامعة جنوب الوادي المصرية من فئة السن (١٨-٢٠) سنة؛ واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) لستيرنبرج وواجنر، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مهارات التعلم والاستذكار، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلم والاستذكار؛ وإلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ودافعية الإنجاز؛ وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير الهرمي لصالح الإناث (أورد في: الطيب، ٢٠٠٦).

دراسة الدردير (٢٠٠٤)

أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية (دراسة عملية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا المصرية في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بأساليب التعلم وبخصائص الشخصية لديهم، ومدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجز وعن خصائص الشخصية، وأيضا علاقة النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي بأساليب التفكير.

وتكونت عينة الدراسة من ٧٦ طالبا و ١٠٠ طالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (مصر). واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) (النسخة القصيرة) من تعريب وتقنين الدردير والطيب، واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز

وزملائه ٢٠٠١ (تعريب وتقنين الباحث)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لبيوتشانان ٢٠٠١ (تعريب وتقنين الباحث).

وخلصت الدراسة إلى أن أساليب التفكير (الهرمي؛ الخارجي؛ الأقلّي) أكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة الدراسة، وأن الطلبة يتميزون عن الطالبات في أسلوب التفكير الحكمي، بينما تتميز الطالبات بأساليب التفكير (التففيذي؛ المحافظ؛ العالمي؛ الهرمي؛ الأقلّي).

دراسة نيلسون (2005) Nielson

نظرية حكومة العقل الذاتية وعلاقتها بأبعاد الشخصية وبالتاريخ والوضع التعليميين وبأساليب التعلم.

هدفت الدراسة لفحص العلاقة بين النوع الاجتماعي والعمر والوضع والتاريخ التعليميين وأبعاد الشخصية الخمسة وأساليب التفكير باعتبارها أساليب تعلم، وما إذا كان اختيار الطلاب لمجال التخصص الدراسي مرتبطاً بأساليب التفكير.

وتكونت عينة الدراسة من ١٦٢ من طلاب الجامعة الدانمركيين، واستخدم الباحث في دراسته النسخة الدانمركية المعدلة لقائمة أساليب التفكير (ذات ١٤ أسلوباً)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إضافة إلى مجموعة من الأسئلة المصممة للتعرف على الوضع التعليمي وتاريخ تعليم الطلاب.

وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أسلوب التفكير العالمي؛ حيث سجل الطلاب درجات أعلى من الإناث في المقياس الفرعي لهذا الأسلوب.

دراسة بلقيس و بايزيد (2005) Balkis & Bayezid

العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج وأنماط الشخصية حسب نظرية هولاند للشخصية. وتكونت العينة من ٣٦٧ من طلاب السنة الثالثة في إحدى الجامعات التركية (١٥٥ ذكور، و٢١٢ إناث)، أجابوا عن قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجهوا ١٩٩٢، ومقياس البحث الموجه ذاتياً لهولاند وبويل وفرتزش ١٩٩٤.

وبينت النتائج وجود علاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، كما وجدت الدراسة أن أساليب التفكير تختلف باختلاف النوع الاجتماعي ومجال التخصص؛ فالطلاب الذكور يميلون

لاستخدام الأسلوب الحكمي والأسلوب الخارجي أكثر من الإناث، بينما الإناث أوسع استخداماً للأسلوب التنفيذي. وقد ناقش الباحثان ذلك في ضوء الثقافة التركية .

دراسة تافتي وبابالي (2007) Tafti & Babaali

دراسة ارتباط أساليب التفكير مع التخصص الدراسي والإبداع عند طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الفردية في أساليب التفكير وارتباطها مع التخصص الدراسي، وعلاقتها بالإبداع عند طلاب تخصصي الإنسانيات والفنون في الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٥ طالبا جامعيًا تم اختيارهم عشوائيًا من جامعتين في طهران. واستخدم الباحثان قائمة ستيرنبرج وواجنر لأساليب التفكير؛ ومقياساً للإبداع.

وبينت النتائج أن طلاب الفنون كانوا أعلى في أساليب التفكير التشريعي؛ والتحرري؛ والحكمي؛ والعالمي، بينما تميز طلاب الإنسانيات بأساليب التفكير المحافظ؛ والتنفيذي؛ والمحلي. (وقد يعلل ذلك بأن طريقة التدريس في الإنسانيات تعتمد على طريقة المحاضرة، وهي تتطلب قدرًا أقل من التفكير التحليلي والنقدي من المتعلمين، وهو ما يناسب الأسلوب المحافظ والتنفيذي، أما أسلوب الدراسة في تخصص الفنون فيعتمد على المشاريع وهي أكثر تلازماً مع الأساليب التشريعي؛ والتحرري؛ والعالمي).

كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الإبداع والأسلوب التشريعي؛ والتحرري؛ والحكمي؛ والعالمي؛ والتنفيذي، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الإبداع والأسلوب المحافظ. وأن الإبداع والتحصيل الدراسي عند الطلاب الذين تتناسب أساليب تفكيرهم مع تخصصاتهم أعلى من أقرانهم.

وكان الذكور في هذه الدراسة أعلى في أساليب التفكير التشريعي؛ والتحرري؛ والعالمي. بينما تميزت الإناث بأسلوب التفكير التنفيذي؛ والحكمي؛ والمحافظ؛ والمحلي.

التعليق على الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والنوع الاجتماعي:

لاحظ الباحث أن الدراسات الغربية هي أقل الدراسات تسجيلاً للفروق في أساليب التفكير بين الجنسين، ولعل هذا يدعم المنحى الذي تناولت نظرية أساليب التفكير لمتغير النوع الاجتماعي من خلاله؛ فالنظرية توضح أن النوع الاجتماعي من العوامل المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد؛ إلا أنها لم تركز في تفسير هذا التأثير على العوامل البيولوجية؛ وإنما عزت ذلك

إلى اكتساب هذه الأساليب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي التي تُعد الذكور بطريقة تختلف عن إعداد الإناث. وفي حين يظهر أثر هذا التطبيع في الدراسات الآسيوية بشكل عام والعربية بشكل خاص؛ فإن المجتمعات الغربية تتجه إلى تضيق هذه الفروق بين الجنسين.

وقد يكون ما سبق مفسراً لنتائج الدراسات الغربية التي تمت مراجعتها؛ ففي حين لم تشر دراسة جريجورينكو وستيرنبرج (1997) Grigorenko & Sternberg التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إلى أية فروق تعزى للجنس، فإن دراسة زانج (2002a) Zhang أشارت إلى فرقين فقط في أسلوب التفكير التشريعي والتحرري لصالح الذكور، كما أشارت دراسة نيلسون (2005) Nielson إلى فرق واحد في أسلوب التفكير العالمي لصالح الإناث.

ورغم أن الدراسات الآسيوية كانت أكثر الدراسات اهتماماً بمتغير النوع الاجتماعي، إلا أن الباحث لم يرصد وجود تجانس في النتائج إلا في أسلوبين فقط هما أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير العالمي والتي جاء اتجاه نتائج الدراسات فيهما لصالح الذكور؛ ماعدا دراسة كوان (2000) Kwan التي كانت عينتها صغيرة جداً. ورغم ذلك فإن الفروق في أسلوب التفكير التشريعي لصالح الذكور تنسجم مع الطرح النظري لنظرية ستيرنبرج، وتنسجم أيضاً مع نتائج دراسة زانج (2002a) Zhang التي أجريت في الولايات المتحدة؛ والتي تقدم الحديث عنها .

أما الدراسات العربية فقد أجريت في الغالب على مجتمع طلاب الجامعات، ماعدا دراسة حسين (٢٠٠٢) التي لم تدرس سوى أسلوبين من أساليب التفكير التي تضمنتها النظرية؛ وقد رصدت الدراسات العربية الأحدث وجود فروق في أساليب التفكير بين الجنسين بعضها تميزت به هذه الدراسات دون الدراسات السابقة التي راجعها الباحث، فقد وجدت دراسة رمضان (٢٠٠١) التي أجريت في مصر؛ ودراسة البدارين (٢٠٠٣) التي أجريت في الأردن فروقا بين الجنسين في أسلوب التفكير الملكي لصالح الذكور، وهي نتيجة لم تظهر في غيرهما من الدراسات.

كما أظهرت نتائج ثلاثة دراسات عربية أن الإناث أكثر تفضيلاً لأسلوب التفكير الهرمي، وهو الأسلوب الذي ارتبط في كثير من النتائج مع التحصيل الدراسي بشكل إيجابي، ولعل في هذا الربط بين الملاحظتين ما يفسر جزءاً من ظاهرة تفوق الإناث في نتائج الدراسة الأكاديمية على الذكور.

وأظهرت نتائج الدراسات أيضاً أن الإناث العربيات يفضلن أسلوب التفكير التنفيذي كما جاء في نتائج دراسات شلبي (٢٠٠٢)؛ والبدارين (٢٠٠٣)؛ والدردير (٢٠٠٣)، وهي نتائج لا تخرج عن ما طرحته النظرية من تأثير الأفراد بعملية التطبيع الاجتماعي الجارية في مجتمعاتهم.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والمتغيرات الاجتماعية.

يتناول الباحث في هذا البعد الدراسات التي اهتمت بالمتغيرات الاجتماعية في حياة الأفراد وعلاقتها بأساليب التفكير، وقد وسع الباحث نطاق البحث هنا حرصاً على تجلية العلاقة من جهة؛ ونظراً لأن متغير الدراسة الذي يخدمه هذا البعد وهو متغير أساليب المعاملة الوالدية لم يطرق غالباً في الدراسات التي اطلع عليها الباحث، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

دراسة ستيرنبرج و جريجورينكو (Sternberg & Grigorinko, 1995)

وتضمنت هذه الدراسة ثلاثة دراسات فرعية، منها دراسة بعنوان أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهدفت هذه الدراسة الفرعية إلى بحث علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٤ طالباً ينتمون إلى أربع مدارس أمريكية. واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ واستبياناً للمعلومات الشخصية كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة؛ وعدد أفرادها؛ ومستوى تعليم الأب والأم؛ والترتيب الولادي للطلاب.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي يرتبط ارتباطاً سالباً مع أساليب التفكير الحكمي؛ والمحلي؛ والمحافظ؛ والأقلي. كما وجدت الدراسة أن الأخوة الأصغر سناً يميلون إلى الأسلوب التشريعي أكثر من الأخوة الأكبر سناً. ودلت النتائج على عدم وجود تأثير دال إحصائياً لنوع المدرسة على أساليب تفكير الطلاب، وأن الطلاب الذين يكون والدهم ذا مستوى تعليمي مرتفع يسجلون درجات أقل من أقرانهم في أساليب التفكير الحكمي والمحلي والمحافظ والأقلي.

أما الدراسة الفرعية الأخرى فكانت بعنوان: أساليب تفكير المعلمين وأيديولوجية المدرسة، وهدفت إلى بحث العلاقة بين أيديولوجية المدرسة وأساليب تفكير المدرسين. وتكونت عينة الدراسة من ٨٥ معلماً من مدارس مختلفة، أجابوا على مقياس أساليب تفكير المعلمين، وعمل المقارنة لفحص التوافق بين المدرسين ومدارسهم.

وقد أشارت بعض نتائج الدراسة إلى أن المدرسين يميلون إلى تبني الأيديولوجية النمطية لمدارسهم، سواء من ناحية انجذاب المدرسين إلى المدارس التي تناسبهم أيديولوجياً أو أنهم يميلون إلى التكيف مع المكان الذي يعملون فيه.

كما توصلت الدراسة إلى ارتباط بعض المتغيرات بأساليب التفكير؛ فمستوى الصف الدراسي محدد للتنبؤ بأسلوب التفكير العالمي عند المعلمين؛ وسنوات الخبرة محدد للتنبؤ بأساليب التفكير التنفيذي والحكمي والمحلي والمحافظ، حيث يتصف أصحاب الخبرة الأطول بها أكثر من

غيرهم؛ في حين لم يكن متغير نوع المادة منبئاً بأي من أساليب التفكير (أورد في: حسين، ٢٠٠٢؛ الطيب، ٢٠٠٦).

دراسة زانج (1999) Zhang

مراجعة صدق نظرية حكومة العقل الذاتية عبر الثقافات

هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عبر الثقافات؛ وإلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض صفات وخصائص الطلاب كالعمر والنوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية والخبرات داخل المدرسة وفي الرحلات خارج المدرسة. وشارك في الدراسة ١٥١ طالباً من طلبة وطالبات جامعة هونج كونج تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ إلى ٢٠ سنة، أجابوا جميعاً على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجبر؛ إضافة لاختبار تقييم قدرات أكاديمي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الطلاب؛ حيث أشارت النتائج إلى أن الأسلوبين الخارجي فالهرمي هما أكثر أساليب التفكير تأثراً بالعمر، وأن الأسلوبين التشريعي والتحرري هما أكثر الأساليب تأثراً بمتغير الخبرة في الرحلات، أما الخبرة في العمل المدرسي فقد كان الأسلوبين الهرمي والخارجي هما أكثر أساليب التفكير تأثراً بها.

دراسة زانج وستيرنبرج (2002) Zhang & Sternberg

أساليب التفكير وخصائص المعلمين

هدفت الدراسة إلى زيادة التأكد من صلاحية نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج عبر الثقافات؛ وإلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والخصائص الشخصية للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من ١٩٣ معلماً ومعلمة في المرحلتين الابتدائية والثانوية في هونج كونج (٦٥ ذكور، و١٢٨ إناث) يدرسون في برنامج التربية للبكالوريوس والماجستير في جامعة هونج كونج، ومتوسط سنوات خبرتهم التدريسية هو ست سنوات، وبمتوسط أعمار بلغ ٣٠ عاماً. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة أساليب تفكير المعلمين لجريجورينكو وستيرنبرج ١٩٩٣، وبيانات ديموجرافية (العمر؛ النوع الاجتماعي؛ الدخل العائلي؛ الخبرة التدريسية)، إضافة إلى قائمة ممارسات التدريس، والرضا عن البيئة المدرسية.

وبينت النتائج أن الذكور سجلوا درجات أكبر في الأسلوب التنفيذي مقارنة بالمعلمات، لكن هذه النتيجة تحتاج لتحقيق أكثر كما قال الباحثان. وأوضحت النتائج أن ستة من خصائص المعلمين قد ارتبطت ارتباطاً دالاً مع أساليب التفكير؛ فقد ارتبطت الخبرة الاحترافية خارج المدرسة إيجاباً بالأسلوب الحكمي والأسلوب التحرري الأمر الذي قد يعني أن كثرة التعرض للمواقف والتفاعل معها تستثير أسلوب التفكير الحكمي؛ كما ارتبطت درجة استمتاع المعلم باستخدام مواد جديدة في عملية التدريس ارتباطاً دالاً موجباً مع الأسلوب التشريعي والأسلوب التحرري؛ وارتباطاً دالاً سالباً مع الأسلوب المحافظ.

وكانت درجات المعلمين الذين يميلون لاستخدام أسلوب المشاريع الجماعية كأسلوب لتقييم تحصيل الطلاب أعلى من درجات زملائهم في أسلوب التفكير التشريعي؛ بينما ارتبطت درجة الاستقلالية التي يعتقد المعلمون أنهم قد سمح لهم بها في مدارسهم لتحديد محتوى المواد التعليمية التي سيدرسونها بأساليب التفكير الحكمي والمحلي والمحافظ.

دراسة الدردير (٢٠٠٣)

أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أساليب تفكير المعلمين على أساليب تفكير تلاميذهم، وأثر أساليب تفكير المعلمين على التحصيل الدراسي لتلاميذهم، وأثر المزاوجة بين أساليب تفكير المعلمين والتلاميذ على تحصيل هؤلاء التلاميذ، وأثر أساليب تفكير التلاميذ على تحصيلهم الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من معلمين في المرحلة الإعدادية، ومن طلاب في الصف الثاني الإعدادي من الجنسين في مصر؛ واستخدمت الدراسة استبانة أساليب تفكير المعلمين في التدريس لستيرنبرج وجريجورينكو، ومقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة من إعداد الباحث، واختبار ذكاء للمرحلة الإعدادية، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، والمجموع الكلي لدرجات تحصيل التلاميذ كمؤشر للتحصيل الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب تفكير المعلمين وتلاميذهم (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، التحرري، العالمي) تؤثر تأثيراً موجباً دالاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ؛ بينما تؤثر أساليب تفكير المعلمين وتلاميذهم (المحافظ، المحلي) تأثيراً سالباً دالاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ؛ كما تؤثر المزاوجة بين أساليب تفكير المعلمين وتلاميذهم (التشريعي، التنفيذي، التحرري، العالمي) تأثيراً موجباً دالاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ؛ في حين تؤثر المزاوجة

بين أساليب تفكير المعلمين وتلاميذهم (المحافظ، والمحلي) تأثيراً سالباً دالاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ .

دراسة زانج (2003) Zhang

هل ترتبط أساليب تفكير الأبناء مع أساليب تفكير والديهم؟

هدفت الدراسة إلى توسيع البحث حول صدق نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج، وفحص الفرض القائل بوجود تأثير اجتماعي يكمن وراء النظرية. وقد استخدمت الدراسة مقياساً لأساليب التفكير واستبياناً ديموجرافياً يضم مجموعة من الأسئلة ذات الطابع الإحصائي. على عينة من ٢٣٢ طالباً من طلاب مدرسة صينية ووالديهم. وتوصلت الدراسة إلى إثبات صدق نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج عند عيني الدراسة، وإلى أن أساليب تفكير الطلاب لا يقتصر ارتباطها على العوامل الشخصية، كالنوع الاجتماعي؛ والمرحلة الدراسية؛ والقدرات المقدرة ذاتياً، وإنما يتعدى ذلك إلى العلاقة بين أساليب تفكيرهم وأساليب تفكير والديهم. كما سجل الطلاب درجات أعلى من الطالبات في أسلوب التفكير العالمي.

دراسة أو يي لينج (2004) Au Yee Ling

أساليب التفكير والأداء في أشكال التقييم المختلفة عند طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج وقد سبقت الإشارة إليها عند سرد الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والتحصيل الدراسي؛ حيث هدفت الدراسة لاستكشاف العلاقة بين أساليب التفكير وأداء الطلاب في مادة الكيمياء في أشكال تقييم مختلفة، كما فحصت الدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض خصائص طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج. ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عدد الهوايات وأسلوب التفكير التثري والتحرري؛ ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عدد المشاركات في الأنشطة داخل المدرسة وبين أساليب التفكير الحكمي والتحرري والهرمي؛ وأن عدد مرات السفر يرتبط بشكل دال سلباً مع أسلوب التفكير المحافظ. كما ارتبطت عدد مرات القيام بأعمال تطوعية سلباً مع أسلوب التفكير الداخلي، بينما ارتبطت التجارب القيادية إيجاباً مع أساليب التفكير الحكمي والمحلي والتحرري. وكنيجة عامة فإن هناك علاقة إيجابية بين الخبرات خارج المنهج الدراسي وبين أساليب التفكير من المجموعة الأولى، بينما هذه العلاقة سلبية مع أساليب التفكير من المجموعة الثانية.

دراسة زانج (2006) Zhang

هل يؤثر تماثل أو عدم تماثل أساليب تفكير المعلمين وطلابهم في تحصيل الطلاب؟

اهتمت الدراسة بالطبيعة المشتركة للعلاقة بين أساليب تفكير المعلمين وطلابهم، وما إذا كان لتماثلهما من عدمه تأثير على تحصيل الطلاب الأكاديمي. وقد شارك في هذه الدراسة ١٣٥ طالبا (٥٩ ذكور؛ و٧٦ إناث) متوسط أعمارهم ٥، ٢١ سنة من ثلاثة فروع معرفية هي الرياضيات والفيزياء والإدارة العامة.

وتكونت أدوات الدراسة من قائمة أساليب التفكير، وتقدير هؤلاء الطلاب لقدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية كما تصفها النظرية الثلاثية للذكاء عند ستيرنبرج، إضافة إلى نتائج تحصيل الطلاب، كما أجاب معلمو التلاميذ المشاركين في الدراسة على قائمة أساليب التفكير في التدريس.

وقد بينت النتائج أن تأثير تماثل وعدم تماثل أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم مع التحصيل الدراسي للطلاب يتنوع بتنوع مدى الالتزام الأكاديمي ومواد الدراسة، كما أن نوعية المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة لها دور في تحديد نوعية العلاقة المدروسة.

التعليق على الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات الاجتماعية:

تعرضت الدراسات السابقة للعديد من المؤثرات الاجتماعية على أساليب التفكير، وبينت النتائج أهمية التأقلم الاجتماعي في اكتساب أساليب التفكير، الأمر الذي يوصي بالاهتمام بالبيئة التي يعيش فيها الأفراد لأنهم سيتأثرون بها.

كما دلت النتائج على تأثير عوامل كالعمر والخبرات الحياتية والسفر وكثرة التعرض للمواقف ومعالجتها في اكتساب وتفضيل أساليب تفكير معينة، وبينت النتائج كذلك أثر التماثل في أساليب تفكير المعلمين وطلابهم على تحصيل هؤلاء الطلاب، وعلى درجة تقدير المعلمين لهم.

وكانت دراسة زانج (2003) Zhang الدراسة الوحيدة، حسب اطلاع الباحث، التي اهتمت بأثر أساليب تفكير الآباء على تطبع الأبناء بهذه الأساليب، وهي خطوة ستحاول الدراسة الحالية أن تعالجها بشكل أكثر عمقا من خلال التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وارتباطها بأساليب التفكير.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

تبين الدراسات التي عرضها الباحث اتساع الاهتمام بمفهوم أساليب التفكير، وبنظرية أساليب التفكير لستيرنبرج، فقد رصد الباحث دراسات أجريت في الولايات المتحدة وكندا؛ وفي بعض البلدان الأوروبية كالدانمرك وأسبانيا وتركيا، وفي بلدان آسيوية كإيران وهونج كونج والصين وتايوان والهند والفلبين والأردن والإمارات العربية المتحدة، وفي قارة أفريقيا كالدراسات التي أجريت في مصر ونيجيريا وجنوب أفريقيا. الأمر الذي يوضح أن أساليب التفكير متغير مهم جدا في تباين أداءات الأفراد (بدر، ٢٠٠٧).

وبينت بعض الدراسات وجود أساليب تفكير شائعة تميز كل مجتمع عن الآخر (رمضان، ٢٠٠١؛ البدارين، ٢٠٠٣، الدردير، ٢٠٠٤؛ Cilliers & Sternberg, 2001؛ Chen, 2001)؛ لكنها مازالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث في مختلف الثقافات، نظرا لتأثرها بثقافة المجتمع، لذا فمن الضروري محاولة التعرف أكثر على أساليب التفكير الأكثر شيوعا وتكرارا لدى المجتمعات العربية.

وقد دلت الدراسات التي تناولت متغير التحصيل الدراسي على أن للأساليب قدرة على تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي وتعليم الطلاب، وأن التحصيل الدراسي يرتبط بشكل دال إحصائيا مع بعض أنواع الأساليب على الرغم من أن الارتباط ليس إيجابيا في كل الأحوال؛ وإنما يعتمد على نوع الأسلوب، وقد يؤكد هذا المبدأ الذي قرره ستيرنبرج من أن الأسلوب الأفضل في مكان قد لا يكون هو الأفضل في مكان آخر، وهذه النتائج تعزز إسهام أساليب تفكير معينة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب؛ وتوضح أهمية أساليب التفكير في المواقف التعليمية.

ويمكن أن يعزى هذا التفاوت في النتائج إلى الطبيعة الاجتماعية لأساليب التفكير؛ وتأثر هذه الأساليب بعدة مؤثرات اجتماعية كطبيعة المدرسة ونوعية التقييم وأساليب تفكير المعلمين وغيرها من مؤثرات، الأمر الذي يؤكد خاصية اكتساب الأساليب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي، والتي تختلف باختلاف البيئات، مما يستدعي اهتماما أكثر من الباحثين في تناول هذا الموضوع.

كما لاحظ الباحث أن الكثير من الدراسات قامت بدراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي عند عينة الدراسة دون تقسيم لهذه العينة إلى شرائح حسب مستواها في

التحصيل الدراسي، وهو أمر قد يعوق توضيح طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

إن اهتمام الدارسين بتوضيح العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي هو أحد الأشكال التطبيقية لهذه النظرية في المجال التربوي، أملا في الخروج بنتائج توضح الفروق الفردية بين الطلاب، وتفسر التفاوت الحاصل في عملية التعلم والذي لم تفسر القدرات العقلية إلا جزءا منه فقط. وهذا ما يفسر كثرة الدراسات التي تناولت متغير التحصيل الدراسي أو التحصيل الدراسي عند دراستها لأساليب تفكير الطلاب.

وبينت نتائج الدراسات في متغير النوع الاجتماعي عدم وجود فروق عامة بين الجنسين في أساليب التفكير، فقد اختلفت نتائج الدراسات التي اهتمت ببحث الفروق بين الجنسين واتجاهاتها ودلالاتها في ضوء متغير النوع الاجتماعي، ولعل ما تم رصده من تنوع راجع إلى المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد أثناء عملية اكتساب أساليب التفكير، والتي تختلف من بلد إلى بلد، ومن ثقافة إلى أخرى.

كما لاحظ الباحث أن أغلبية الدراسات أجريت على عينات من طلاب الجامعات والراشدين، في حين لم تحظ المراحل العمرية الأصغر بنفس الاهتمام. رغم أن قائمة أساليب التفكير التي استخدمت في أغلب هذه الدراسات تصلح للتطبيق بداية من طلاب الصف السابع إلى المرحلة الجامعية والراشدين مروراً بالمرحلة الثانوية (رمضان، ٢٠٠١)

وإضافة إلى ذلك فإن هذه العينات لم تكن ممثلة للمجتمعات التي أجريت فيها في أغلب الأحيان؛ كما أن بعض الدراسات لم تتم على عينات عشوائية، مما يحدد النتائج التي كشفت عنها (مثال: Zhang&Huang,2001,Lam,2000)، فيما أجريت دراسة كوان (Kwan(2000 على عينة صغيرة جدا . كما كان للمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحثون دور أيضا في التأثير على النتائج (Zhang, 2006؛ Au Yee Ling, 2004)

وقد لاحظ الباحث تشابها بين الدراسات التي اطلع عليها في المنهج المتبع وفي الأداة المستخدمة، حيث كانت استخدمت غالبية الدراسات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر بنسختها الطويلة والقصيرة. كما اتبعت الدراسات المنهج الارتباطي في معالجة متغيراتها، ولعل هذا الأمر ناتج من حداثة النظرية ومحاولة الباحثين تحديد وتجليه علاقتها بغيرها من المتغيرات. كما أن أغلب الدراسات شملت بالبحث والدراسة جميع أساليب التفكير التي ذكرتها النظرية، ولم

يند عن ذلك إلا النزر القليل من الدراسات التي ركزت على بعض أساليب التفكير دون غيرها لارتباطها بمتغيرات تلك الدراسات.

أما الدراسات في مجال المؤثرات الاجتماعية على أساليب التفكير فقد كانت أقل الدراسات التي استطاع الباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، الأمر الذي يعزز أهمية البحث في هذه المتغيرات، خصوصاً وقد ظهرت آثارها في تفسير نتائج الدراسات في متغيرات التحصيل الدراسي والنوع بشكل واضح، إضافة إلى كون المؤثرات الاجتماعية متنوعة وكثيرة ويتعرض لها الفرد طوال حياته.

وكانت المدرسة كمؤسسة وكيئة اجتماعية محط اهتمام الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والمؤثرات الاجتماعية، سواء من حيث أثر بيئة المدرسة، أو أثر ما يشارك فيه الطالب من أنشطة فيها، أو ما ينتج من آثار على أساليب تفكير الطلاب إذا تشابهت أو اختلفت عن أساليب معلمهم. أما المؤسسة الاجتماعية الأولى والمحضن الاجتماعي السابق للمدرسة فلم تحظ بنفس الاهتمام .

لقد لاحظ الباحث أن المؤثرات الاجتماعية المرتبطة بالأسرة لم يتطرق لها الباحثون إلا من جانب مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والترتيب الولادي للفرد في أسرته وعلاقتهما بأساليب التفكير، في حين تم إغفال جوانب أكثر أهمية يمكن أن تفسر لنا تفاوت الأفراد في اكتسابهم وفي تفضيلهم لأساليب تفكير معينة بشكل أفضل وأكثر عمقا. وهو الأمر الذي تحاول الدراسة الحالية التعرف عليه من خلال دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية.

أما الدراسات العربية، فإنه بالإضافة إلى ندرتها الواضحة فقد كانت مركزة في بلد واحد هو مصر وعلى شريحة من المجتمع هي فئة طلاب الجامعة ولم يتطرق إلى أساليب تفكير طلاب المرحلة الثانوية إلا دراسة حسين (٢٠٠٢) التي اقتصرت على أسلوبين من أساليب التفكير الثلاثة عشر ينتميان إلى جانب واحد من الجوانب الخمسة التي انضوت تحتها مجموعة الأساليب.

وكانت أداة الدراسة هي العامل الأكثر تنوعاً في تلك الدراسات؛ فقد استخدم عبوة (١٩٩٨) وشلبي (٢٠٠٢) القائمة المطولة لأساليب التفكير، في حين استخدمها البدارين (٢٠٠٣) بعد تعديلها، وقام حسين (٢٠٠٢) ببناء مقياس لدراسته، ولم يستخدم القائمة القصيرة التي استخدمتها أغلب الدراسات إلا الدردير (٢٠٠٣؛ ٢٠٠٤)؛ والطيب (٢٠٠٤) وهما اللذان قاما

بترجمتها وتقنيها في جمهورية مصر العربية، ومحمد البيلي (Albaili,2006,2007) بعد تقنيها في الإمارات العربية المتحدة.

وبعد، فقد خلت الدراسات السابقة من دراسات علمية أجريت في البيئة العربية عموماً أو الكويتية على وجه الخصوص تتناول متغيرات الدراسة الحالية جميعاً، وذلك بسبب عدم وجودها- حسب علم الباحث واستقصائه- ومن هنا تبرز الحاجة إلى الدراسة الحالية لأساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي والمعاملة الوالدية لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

وتعتبر هذه الدراسة امتداداً لبعض الدراسات السابقة في منهجها وفي استخدامها لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجز كأداة من أدواتها، وفي اهتمامها بعلاقة أساليب التفكير بمتغيرات التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي، وتتميز عن تلك الدراسات؛ حسب علم الباحث واستقصائه؛ في كونها الدراسة العربية الأولى التي تدرس أساليب تفكير طلاب المرحلة الثانوية، وهي كذلك الدراسة الأولى- من مجموع الدراسات التي بحثت هذه النظرية- التي تحاول استجلاء العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية، كما أنها قد تكون من الدراسات الأولى التي تتناول علاقة أساليب التفكير بمتغيرات التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي في دولة الكويت. فهذه الدراسة تختلف عن بقية الدراسات التي أجريت بمتغيراتها؛ وبعينتها؛ وببيئتها.

فروض الدراسة:

من خلال العرض السابق للإطار النظري؛ وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالي:

الفرض الأول: يتباين الطلاب (عينة الدراسة) تبايناً دالاً إحصائياً في مستويات أساليب التفكير موضوع الدراسة.

الفرض الثاني: لا تختلف أساليب التفكير اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف النوع الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

الفرض الثالث: تتباين أساليب التفكير تبايناً دالاً إحصائياً في علاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لعينة الدراسة.

الفرض الرابع: توجد علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية.

وسيعرض الباحث إجراءات التحقق من هذه الفروض في الفصل التالي الخاص بمنهج

الدراسة ومجتمعها وإجراءاتها.

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- أدوات الدراسة
- متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
- إجراءات الدراسة و تطبيق الأدوات
- المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهج الدراسة المتبع؛ ومجتمعها؛ وعينتها؛ والأدوات التي اقتضت متغيرات الدراسة استخدامها؛ والتأكد من مدى ملائمتها للبيئة الكويتية؛ وخطوات التأكد من صدقها وثباتها؛ وذكر متغيرات الدراسة؛ وإجراءات تطبيق الأدوات؛ والطريقة الإحصائية التي ستستخدم للتوصل إلى معرفة نتائج الدراسة ومعالجة بياناتها، والصعوبات التي واجهت الباحث في الدراسة الحالية:

- ١- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وهو المنهج الذي يتناول الظواهر كما هي في الواقع، ويهتم بجمع المعلومات والبيانات المطلوبة. والمنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو فقط؛ بل يسعى للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره. (العساف، ٢٠٠٣)
- ٢- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية -النظام الموحد- (ذكور/ إناث) في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت؛ والبالغ عددهم (١٥٠٤٧) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائية وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ (وزارة التربية، ٢٠٠٨). ويبين الجدول (٤-١) البيانات الإجمالية للتعليم الثانوي الحكومي في الكويت ؛ وتوزيع مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية - النظام الموحد- للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ .
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة الكلية للدارسة من (٥٦٧) طالباً وطالبة، يدرسون في ١٢ مدرسة ثانوية (٦ للبنين، و ٦ للبنات) تتبع للمناطق التعليمية الست، بواقع فصل دراسي من القسم العلمي وآخر من القسم الأدبي من كل مدرسة .

وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية ؛ حيث تم حصر جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت، وتم اختيار مدرسة للبنين وأخرى للبنات في كل منطقة تعليمية بشكل عشوائي، بعد استبعاد المدارس الجديدة وغير مكتملة الصفوف أو تلك التي لم يطبق فيها النظام الثانوي الموحد، وبعد حصر العينة في اثنتي عشرة مدرسة تم بالطريقة العشوائية اختيار شعبتين أحدهما من التشعيب العلمي والأخرى من الأدبي؛ وذلك في كل مدرسة .

وقد راعى الباحث في اختيار العينة الخصائص التالية:

- ١- تمثيل جميع مناطق الكويت التعليمية الست في العينة، وبواقع مدرسة للبنين وأخرى للبنات من كل منطقة تعليمية.
- ٢- أن يكون أفراد العينة من طلاب الصف الحادي عشر الثانوي، وفي أعمار متقاربة؛ من أجل تثبيت متغيرات العمر والمستوى التعليمي.
- ٣- أن يكون الطلاب ممن آباؤهم وأمهاتهم على قيد الحياة.

جدول (١-٤)

البيانات الإجمالية للتعليم الثانوي الحكومي في الكويت ؛ وتوزيع مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية - النظام الموحد- للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨

المنطقة التعليمية	النوع	عدد الفصول	عدد الطلاب		
			*ك	*غ ك	مجموع
العاصمة	بنين	٥٩	١٣١٣	١١٣	١٤٢٦
	بنات	٦٦	١٦٢٦	١٠٤	١٧٣٠
حولي	بنين	٤٤	٩٩٦	١٤٧	١١٤٣
	بنات	٤٩	١٢١٩	١٤٧	١٣٦٦
مبارك الكبير	بنين	٣٢	٧٢٥	١٢	٧٣٧
	بنات	٦٦	١٣٧١	٣٣	١٤٠٤
الفروانية	بنين	٣٧	٧٦٧	١٥٨	٩٢٥
	بنات	٦٧	١٥١٩	١٩٥	١٧١٤
الأحمدي	بنين	٤٦	١٠٠٢	١٢٩	١١٣١
	بنات	٦٨	١٥٥٠	١٥٨	١٧٠٨
منطقة الجهراء التعليمية	بنين	٢٧	٤٢١	١٦٥	٥٨٦
	بنات	٤٦	٧١١	٤٦٦	١١٧٧
الإجمالي	بنين	٢٤٥	٥٢٢٤	٧٢٤	٥٩٤٨
	بنات	٣٦٢	٧٩٩٦	١١٠٣	٩٠٩٩

* ك = كويتي الجنسية؛ غ ك = غير كويتي (وزارة التربية، ٢٠٠٨)

- تبرير اختيار العينة: تم اختيار الطلاب من الصف الحادي عشر لعدة اعتبارات هي:

١- هذه المرحلة تمثل فترة المراهقة المتوسطة، وهي أكثر تمثيلاً لها وأقل انتماء من حيث اتجاهاتها الاجتماعية إلى المرحلة السابقة (المتوسطة) أو اللاحقة (الجامعية) وبذلك تكون العينة متجانسة من حيث السن والمستوى التعليمي.

٢- أفراد العينة من ضمن الدفعة الأولى التي طبق عليهم النظام الثانوي الموحد الجديد في دولة الكويت في العام الماضي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، حيث أن طلاب الصف الثاني عشر مازالوا يدرسون وفق النظام القديم الذي سيلغى العام المقبل، وهم آخر دفعة تدرسه، ويصعب التنسيق مع إدارات المدارس بشأنهم بسبب ضغط المناهج، أما طلاب الصف العاشر فقد دخلوا هذا النظام في هذه السنة، الأمر الذي يعسر معه دراسة علاقة أساليب التفكير بمتغير التحصيل الدراسي؛ إذ أن طريقة التقييم للمرحلة الثانوية اختلفت مع النظام التعليمي الجديد عن طريقة التقييم في المرحلة المتوسطة. وبعض ملفات الطلاب ليست متوفرة في مدارسهم الحالية.

- متوسط عمر العينة: بلغ متوسط عمر العينة ١٦ سنة وعشرة أشهر. ويوضح الجدول التالي (٢-٤) أسماء المدارس والمناطق التعليمية التي تتبع لها وعدد الطلاب وجنسهم .

جدول (٢-٤)

أسماء مدارس أفراد العينة ومناطقهم التعليمية وعددهم وجنسهم

تسلسل	المحافظة	المدرسة	النوع الاجتماعي	العدد
١	العاصمة	عبد الله العتيبي	ذكور	٣٢
		فاطمة بنت الوليد	إناث	٥٣
٢	حولي	صالح شهاب	ذكور	٥٠
		مشرف	إناث	٥٠
٣	مبارك الكبير	عبد الله المبارك	ذكور	٤٤
		صباح السالم	إناث	٤٩
٤	الفروانية	سلمان الفارسي	ذكور	٥١
		درة الهاشمية	إناث	٤٦
٥	الأحمدي	هشام بن العاص	ذكور	٥٥
		الفحيحيل	إناث	٣٩
٦	الجهراء	الجهراء	ذكور	٤١
		النوار بنت مالك	إناث	٥٧
مجموع	٦	١٢	-	٥٦٧

- وقد تم استبعاد الطلاب الذين أبدوا عدم الجدية في التطبيق أو لم يستكملوا الاستجابة على أدوات الدراسة المستخدمة، وبالتالي أصبحت العينة النهائية للدراسة (٣٤٠) طالباً وطالبة.

٣- أدوات الدراسة: بناء على أهداف الدراسة وتساؤلاتها ومنهجها فقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- ١- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢.
 - ٢- مقياس أساليب المعاملة الوالدية للأب والأب لزين العابدين درويش.
 - ٣- درجات الطلاب الكلية في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.
- وفيما يلي تفصيل الكلام عن الأدوات:

أولاً: قائمة أساليب التفكير:

أ- وصف القائمة: قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر Sternberg & wagner, 1992 وقد أعد هذه القائمة ستيرنبرج وواجنر في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير (حكومة العقل الذاتية) Sternberg Theory of Mental Self-Government. وقد قام بتعريب وتقنين هذه القائمة الدردير، والطيب (الدردير، ٢٠٠٤) بلغة عربية فصيحة وسليمة.

وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير 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 (الطيب، ٢٠٠٦).

والقائمة من نوع التقرير الذاتي؛ حيث يسأل الأفراد عن طريقة تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء في المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو في العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى "لا تنطبق عليّ إطلاقاً" وينتهي بالاستجابة السابعة "تنطبق عليّ تماماً" (Zhang & Sternberg, 2000, 2006، الدردير، ٢٠٠٤).

ب- مكونات القائمة: تتكون هذه القائمة من ١٣ مقياساً فرعياً بواقع مقياس فرعي لكل أسلوب تفكير في النظرية، تحتوي (٦٥) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات، ويتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير من خلال خمسة عبارات موزعة عشوائياً

داخل هذه القائمة (الطيب، ٢٠٠٦). وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية للقائمة كما هو موضح في الجدول (٣-٤).

جدول (٣-٤)

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية

أرقام العبارات الدالة عليه في القائمة					أسلوب التفكير
٤٩	٣٢	١٤	١٠	٥	التشريعي
٣٩	٣١	١٢	١١	٨	التنفيذي
٥٧	٥١	٤٢	٢٣	٢٠	الحكمي
٦١	٤٨	٣٨	١٨	٧	العالمي
٦٢	٤٤	٢٤	٦	١	المحلي
٦٥	٦٤	٥٨	٥٣	٤٥	التحرري
٣٦	٢٨	٢٦	٢٢	١٣	المحافظ
٥٦	٣٣	٢٥	١٩	٤	الهرمي
٦٠	٥٤	٥٠	٤٣	٢	الملكي
٥٩	٥٢	٣٠	٢٩	٢٧	الأقلى
٤٧	٤٠	٣٥	٢١	١٦	الفوضوي
٦٣	٥٥	٣٧	١٥	٩	الداخلي
٤٦	٤١	٣٤	١٧	٣	الخارجي

(الدريد، ٢٠٠٤)

نماذج للعبارات:

(٢)- عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة (الملكي).

(١٢)- أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة (التنفيذي).

(١٨)- عند أدائي لعمل ما، فأني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل (العالمي)

ج- تصحيح القائمة: ليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس

فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة. ويجب الطلاب على مختلف بنود المقياس، باختيار بديل

واحد من سبعة بدائل للإجابة بما يوضح ما إذا كانت العبارة:

- لا تنطبق إطلاقاً ، ويقدر لها درجة
- لا تنطبق بدرجة كبيرة ، ويقدر لها درجتان
- لا تنطبق بدرجة صغيرة، ويقدر لها ٣ درجات
- لا تستطيع أن تحدد ما إذا كانت تنطبق أم لا ، ويقدر لها ٤ درجات

- تنطبق بدرجة صغيرة ، ويقدر لها ٥ درجات
- تنطبق بدرجة كبيرة، ويقدر لها ٦ درجات
- تنطبق تماما ، ويقدر لها ٧ درجات

د- سبب اختيار القائمة: هذه القائمة من وضع صاحب النظرية، وهي نسخة معدلة ومختصرة من مقياس سابق، وقد تم استخدام هذه القائمة في أغلب الدراسات العربية والأجنبية. واستخدامها في الدراسة الحالية يساعد في تفسير ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بتلك الدراسات، كما أن الدراسة الحالية تتضمن استخدام أداتين؛ وهو أمر يتوقع معه أن يأخذ تطبيق الأدوات وقتاً طويلاً، وحرصاً على المحافظة على اهتمام وانتباه المشاركين في الدراسة كان المناسب استخدام هذه النسخة القصيرة من القائمة.

هـ- التأكد من صلاحية القائمة:

تبين في الدراسات العربية السابقة (الدردير، ٢٠٠٣؛ ٢٠٠٤؛ Albaili, 2006) ثبات القائمة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ وبطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني قدره ١٢ يوماً من إجراء التطبيق الأول، ودلت النتائج أن جميع معاملات ألفا ومعاملات ثبات إعادة الاختبار دالة، وقد تراوحت قيم معاملات اتساقات "ألفا" ما بين ٤٩، - ٩٠، (الدردير، ٢٠٠٤). وكانت قريبة من ذلك في دراسة البيلي (Albaili, 2006).

وفي دراسة الدردير (٢٠٠٤) تم قياس صدق التحليل العاملي بتطبيقها على ١٢٠ طالباً وطالبة، وأنتج ذلك وجود خمسة عوامل فُسرت ٦٧% من التباين الكلي للمصفوفة، كما تم أخذ الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي كمحك لصدق تمييز مفردات القائمة، وأظهرت النتائج أن جميع عبارات المقياس كانت دالة. والخلاصة أن قائمة أساليب التفكير تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية، وبالتالي يمكن استخدامها في البيئة العربية (الدردير، ٢٠٠٤).

أما الدراسات الأجنبية فقد ذكرت زانج (Zhang, 2004a) أن كلا من النسختين الإنجليزية والصينية للمقياس لهما درجات مصداقية جيدة، وثبات داخلي وخارجي. كما وجد ستيرنبرج (Sternberg, 1994)؛ وزانج (Zhang, 1999) أن التحليل العاملي للمقياس أنتج خمسة عوامل تماثل مجالات أساليب التفكير في النظرية وتفسر ٧٧% و ٧٨% على التوالي من التباين في بيانات الدراسة، في حين وجد تشنج تشي (Cheung Chi, 2002) ثلاثة عوامل فُسرت ٦٣,٣% من التباين، إلا أنها تتسق مع اتجاه النظرية.

وللتأكد من صلاحية القائمة قام الباحث بتطبيقها في صورتها المبدئية، ولم توجد مشكلات في التطبيق فيما يتعلق بالأسئلة، وانحصرت استفسارات بعض الطلاب بمعرفة معاني بعض الكلمات، وقد تبين للباحث إمكانية استخدام هذه القائمة مع الطلاب. ثم طبق الباحث القائمة على عينة استطلاعية مكونة من (٧٠) طالباً وطالبة بهدف التعرف على الكفاءة السيكومترية للقائمة.

- الكفاءة السيكومترية للقائمة في الدراسة الاستطلاعية:

١- صدق القائمة:

صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للمقاييس الفرعية المكونة لقائمة التفكير من خلال إيجاد معاملات الارتباط (بيرسون)، بين المقاييس الفرعية والمجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية والبالغ عددها (٧٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والجدول رقم (٤-٤) يبين مصفوفة معاملات الارتباط:

جدول (٤-٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لقائمة التفكير والمجموع الكلي

الأسلوب	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	التحرري	المحافظ	الهرمي	الملكي	الأقلى	الفوضوي	الداخلي	الخارجي	الكلي
التشريعي	-	٠,٢٥	٠,٣٧	٠,١٣	٠,٤٨	٠,٥٦	-٠,٢٣	٠,٢٢	٠,٢٨	٠,١١	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٢٠	٠,٢٠
التنفيذي		-	٠,٣٦	٠,١٠	٠,٣٧	٠,٣٥	٠,٤٧	٠,٢٨	٠,٢٥	٠,١٤	٠,١٣	٠,٣٦	٠,١٧	٠,١٧
الحكمي			-	-	٠,٥٧	٠,٤٧	-	٠,٢٦	٠,٢٧	٠,٠٣	٠,١٧	٠,١٤	٠,٢٥	٠,٢٥
العالمي				-	٠,١٢	٠,٣١	٠,٠٧	٠,٢٨	٠,٠٩	-	٠,١٣	٠,٠٣	٠,٠٧	٠,٠٧
المحلي					-	٠,٥٢	٠,٠٣	٠,١٩	٠,١٤	٠,٠٦	٠,٣٢	٠,٢٢	٠,١٦	٠,١٦
التحرري						-	٠,٢٧	٠,٣٨	٠,٢٠	٠,١٥	٠,٢٣	٠,٢٥	٠,٢٦	٠,٢٦
المحافظ							-	٠,٠٤	٠,٠٤	-	٠,١٩	٠,٢٥	٠,٠٢	٠,٠٢
الهرمي								-	٠,١٨	٠,٠٧	٠,١١	٠,٠٧	٠,١٧	٠,١٧
الملكي									-	-	٠,١٣	٠,٢٤	٠,٢٥	٠,٢٥
الأقلى										-	٠,١١	٠,٢٤	٠,٣٨	٠,٣٨
الفوضوي											-	٠,٠٩	٠,١٣	٠,١٣
الداخلي												-	-	-
الخارجي													-	-

*: دال عند مستوى (٠,٠٥). **: دال عند مستوى (٠,٠١).

٢ - ثبات القائمة:

تم التأكد من ثبات القائمة بطريقة حساب الاتساق الداخلي باستعمال معامل كرونباخ ألفا، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (٧٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في

دولة الكويت، وجاءت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لقائمة التفكير، كما مبين في الجدول (٥-٤)

جدول (٥-٤)

معاملات الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمقاييس المتفرعة من قائمة التفكير، والمجموع الكلي

أسلوب التفكير	معامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي	أسلوب التفكير	معامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي
التشريعي	٠,٥٧	الهرمي	٠,٤٩
التنفيذي	٠,٤٨	الملكي	٠,٥١
الحكمي	٠,٦٧	الأقلى	٠,٥٧
العالمي	٠,٢٦	الفوضوي	٠,١١
المحلي	٠,٥١	الداخلي	٠,٦٣
التحرري	٠,٦٦	الخارجي	٠,٦١
المحافظ	٠,٢٧	الكلي	٠,٨٢

ويتضح من الجدول (٥-٤) أن معاملات الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (٠,١١ - ٠,٦٧) للمقاييس الفرعية المكونة لقائمة التفكير، كما أن الثبات الكلي للقائمة قد بلغ ٠,٨٢، وهذا مؤشر بأن المقاييس الفرعية للقائمة والمجموع الكلي تتمتع بدرجة ثبات جيدة. ورغم وجود بعض معاملات ثبات منخفضة لبعض المقاييس الفرعية إلا أنها تعتبر مكونات أساسية في القائمة فرأى الباحث الإبقاء عليها.

ثانياً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

أ- وصف المقياس: المقياس من إعداد الدكتور زين العابدين درويش (١٩٩٠)، وقد كان يسمى : المقياس الشامل لاتجاهات التنشئة الوالدية. وكانت الصيغة الأصلية للمقياس تتكون من ١٤٤ بنداً ، إلا أن التحليل العاملي لبيانات عدد كبير من التطبيقات أدى إلى الاختصار على البنود ذات التشعب العاملي المرتفع الذي لا يقل عن (٠,٣) ، وبلغ عددها في كل مقياس فرعي عشرة بنود (أبو شيبه، ٢٠٠٢). ثم عدل المؤلف اسم المقياس إلى مقياس أساليب المعاملة الوالدية (ربيعه، ٢٠٠٢).

ويتكون المقياس من صيغتين مستقلتين ومتماثلتين من حيث عدد البنود، ومن حيث مضمون كل بند، الصيغة الأولى: يتم بواسطتها قياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب،

وذلك من خلال إدراك الأبناء لهذه الأساليب في مواقف تنشئتهم اجتماعياً في نطاق الأسرة، خلال سنوات طفولتهم، والصيغة الثانية: تقيس نفس هذه الأساليب ولكن من جانب الأم، بأسلوب التقرير الذاتي.

ب- مكونات المقياس: يتكون المقياس من صيغتين متماثلتين يحتوي كل منهما ثمانين بنداً، يقوم كل منها على واقعة سلوكية محددة، مما تشمل عليه عملية التنشئة الاجتماعية في محيط الأسرة، ويتكرر حدوثه في الحياة اليومية لأفرادها، وقد روعي أن تغطي هذه البنود في مجموعها ثمانية مقاييس فرعية بواقع عشرة عبارات لكل مقياس موزعة بشكل دائري في المقياس، وتشمل أساليب المعاملة الوالدية (الشورى؛ التسامح؛ التقبل الوجداني؛ توفير الحماية الملائمة؛ بث الطمأنينة؛ تنمية الاستقلال الذاتي؛ المساواة في المعاملة؛ و الثبات في المعاملة)، سواء من جانب الأب أو الأم. وهذه الأساليب هي التي ستستخدمها الدراسة الحالية.

نماذج للعبارات: كان والدي خلال طفولتي وما بعدها

١- يحدد لي بدقة ، طريقة أدائي لأي عمل أقوم به (-الشورى).

٢- يتغاضى عن أخطائي (التسامح).

٣- يفكر في الأشياء التي تدخل السرور على نفسي (التقبل الوجداني).

ج- تصحيح المقياس: يطبق المقياس بصورة جمعية، ويجب الطلاب على مختلف بنود

المقياس، باختيار بديل واحد من خمسة بدائل للإجابة بما يوضح ما إذا كان السلوك المتضمن بالبند، والمعبّر عن الأسلوب الخاص في التنشئة من جانب أي من الوالدين:

- يحدث دائماً، ويقدر له ٥ درجات.

- يحدث كثيراً، ويقدر له ٤ درجات.

- يحدث قليلاً ويقدر له ٣ درجات،

- يحدث نادراً، ويقدر له درجتان.

- لا يحدث مطلقاً، ويقدر له درجة واحدة.

هذا في حالة البنود المعبرة عن الاتجاه الإيجابي في التنشئة الوالدية، وعكس هذه التقديرات في حالة البنود المعبرة عن الاتجاه السلبي في التنشئة.

وتنوزع العبارات على المقاييس الفرعية للمقياس كما هو موضح في الجدول (٤-٦).

جدول (٤-٦)

توزيع عبارات مقياس أساليب المعاملة الوالدية على المقاييس الفرعية

العبارات الدالة عليها في المقياس*										أساليب المعاملة الوالدية
٧٣	-٦٥	-٥٧	٤٩	٤١	-٣٣	٢٥	١٧	٩	-١	١- الشورى
٧٤	-٦٦	٥٨	-٥٠	-٤٢	٣٤	-٢٦	-١٨	-١٠	٢	٢- التسامح
٧٥	-٦٧	٥٩	٥١	-٤٣	-٣٥	-٢٧	١٩	١١	٣	٣- التقبل الوجداني
-٧٦	-٦٨	-٦٠	-٥٢	-٤٤	-٣٦	-٢٨	-٢٠	-١٢	-٤	٤- توفير الحماية
-٧٧	-٦٩	٦١	-٥٣	-٤٥	-٣٧	-٢٩	-٢١	-١٣	٥	٥- بث الطمأنينة
٧٨	٧٠	٦٢	-٥٤	٤٦	٣٨	٣٠	٢٢	-١٤	-٦	٦- تنمية الاستقلال الذاتي
-٧٩	-٧١	-٦٣	-٥٥	-٤٧	-٣٩	-٣١	-٢٣	-١٥	-٧	٧- المساواة في المعاملة
-٨٠	-٧٢	-٦٤	-٥٦	-٤٨	-٤٠	-٣٢	-٢٤	-١٦	-٨	٨- الثبات في المعاملة

*تشير علامة (-) في هذه البنود للإجابات السالبة. (الكندري، ٢٠٠٣)

وليس للمقياس درجة كلية؛ وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب معاملة والدية) على حدة.

د- سبب اختيار المقياس: سبق استخدام المقياس في البيئة الكويتية في عدة دراسات سيأتي ذكر بعضها، كما أن له صورتان تقيس أحدهما أساليب المعاملة من قبل الأب؛ وتقيس الأخرى أساليب معاملة الأم. كما أن طريقة وضع المقياس اعتبرت أن الأسلوب الوالدي في التنشئة يمتد بين قطبين، أحدهما إيجابي ومؤشره الدرجة المرتفعة على المقياس، والآخر سلبي، ومؤشره الدرجة المنخفضة على المقياس، الأمر الذي يتوقع معه ثراء في نتائج الدراسة.

هـ - التأكد من صلاحية المقياس:

سبق أن طبق هذا المقياس على البيئة الكويتية في دراستين تحت إشراف مؤلف المقياس (أبوشيبه، ٢٠٠٢؛ والكندري، ٢٠٠٣). وكانت آخر الدراسات استخداماً له هي دراسة المطيري (٢٠٠٦).

وقد كشفت دراسة أبوشيبه (٢٠٠٢) عن معاملات ثبات مرتفعة نسبياً للمقاييس الفرعية، حيث تراوحت معاملات الاستقرار (بإعادة التطبيق على عينة قوامها ٥٢ طالباً، في مرحلة التعليم الثانوية، وبفاصل زمني مدته عشرة أيام) في الصيغة الخاصة بأساليب معاملة الأب بين ٠,٧٣ و ٠,٩٠ (ويخرج من ذلك أسلوب الثبات في المعاملة الذي حقق معامل ثبات

قدره ٠,٥٦)، كما تراوحت معاملات الاستقرار في الصيغة الخاصة بأساليب الأم بين ٠,٧٦ و ٠,٨٦ (ويخرج من ذلك اتجاهي: الشورى وتوفير الحماية الملائمة، حيث قيمة معامل ثبات كل منهما ٠,٦١).

كما كشفت نفس الدراسة عن معاملات ثبات عالية أيضاً، بحساب معامل الاتساق الداخلي "ألفا" حيث تراوحت قيم "ألفا" لمقاييس أساليب معاملة الأب بين ٠,٧٣ و ٠,٨٢، وتراوحت بين ٠,٦١ و ٠,٧٨ في مقاييس أساليب معاملة الأم.

وفي دراسة الكندري (٢٠٠٣) تم حساب معاملات الاتساق الداخلي "ألفا" لعينة الدراسة (ن = ٣٣٤) لمختلف المقاييس الفرعية الشاملة لأساليب معاملة كل من الوالدين، حيث تراوحت بين ٠,٤٨ و ٠,٨٥ في صيغة الأب، وبين ٠,٦١ و ٠,٨٤ في صيغة الأم، وتشير قيم هذه المعاملات في معظم المقاييس الفرعية إلى درجة ثبات مرتفعة، أو متوسطة بينما تشير في واحد منها فقط إلى درجة ثبات منخفضة نسبياً، وهو مقياس "الشورى" (٠,٤٨).

أما ما يتصل بصدق مقاييس أساليب المعاملة الوالدية هذه، فقد اعتمد مؤلفه على حكم مجموعة من الخبراء في السلوك، بمدى ملائمة كل بند من بنوده لطبيعة الاتجاه أو الأسلوب الذي أعد لقياسه (درويش، ١٩٩٠). وفي الدراسات السابقة تم التحقق من الصدق من خلال صور الارتباط المتبادل بين بعضها البعض، وكذلك من خلال ارتباط درجات كل مقياس فرعي بالدرجة الكلية على المقياس الشامل لمختلف المقاييس الفرعية، سواء في الصيغة الخاصة بأساليب معاملة الأب في التنشئة، أو الصيغة الخاصة بالأم، مما يؤكد صدق التكوين لهذه المقاييس عموماً، وقد دلت معظم قيم معاملات الارتباط على ارتباط ذي دلالة إحصائية بين مختلف المقاييس الفرعية (الكندري، ٢٠٠٣).

وقد قام الباحث الحالي بتطبيق المقياس في صورته المبدئية، ولم تعترض التطبيق أي مشكلات فيما يتعلق بالأسئلة؛ وتركزت استفسارات الطلاب على استيضاح بعض معاني الكلمات القليلة التي لم يألّفوها، وكانت أغلب الأسئلة محصورة في العبارات (٢٧، ٤٤، ٤٥، ٥٣، ٧١) (ملحق الدراسة ٣، ٤)، وبالتالي فقد تبين للباحث إمكانية استخدام هذا المقياس مع طلاب المرحلة الثانوية. ثم طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة بهدف التعرف على الكفاءة السيكومترية للمقياس.

- الكفاءة السيكمترية للمقياس في الدراسة الاستطلاعية:

- صدق المقياس: صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب، الأم)، من خلال إيجاد معاملات الارتباط (بيرسون)، بين المقاييس الفرعية والمجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية والبالغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والجدول رقم (٤-٧) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب)، والمجموع الكلي

جدول (٤-٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية

من جانب (الأب)، والمجموع الكلي

المقاييس الفرعية	التسامح	التقبل الوجداني	توفير الحماية الملائمة	بث الطمأنينة	تنمية الاستقلال الذاتي	المساواة في المعاملة	الثبات في المعاملة	المجموع الكلي
الشورى	*٠,٦٩	*٠,٨٣	- *٠,٢٧	*٠,٧٢	*٠,٥٣	*٠,٣٨	*٠,٤٩	*٠,٨٣
التسامح		*٠,٦٥	-٠,١١	*٠,٦٥	*٠,٦٤	٠,١٨	*٠,٣٤	*٠,٧٥
التقبل الوجداني			- *٠,٣٩	*٠,٧٧	*٠,٥٦	*٠,٤٥	*٠,٥١	*٠,٨٤
توفير الحماية الملائمة				-٠,٠٤	-٠,٠٧	٠,٠٣	٠,١٠	٠,٠٠٩
بث الطمأنينة					*٠,٤٥	*٠,٥١	*٠,٧١	*٠,٩١
تنمية الاستقلال الذاتي						٠,١٤	*٠,٢٢	*٠,٦٢
المساواة في المعاملة							*٠,٦١	*٠,٦٢
الثبات في المعاملة								*٠,٧٦

*: دال عند مستوى ٠,٠٥

أما الجدول رقم (٨-٤) فيبين مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأم)، والمجموع الكلي.

جدول (٨-٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأم)، والمجموع الكلي

المقاييس الفرعية	التسامح	التقبل الوجداني	توفير الحماية الملائمة	بث الطمأنينة	تنمية الاستقلال الذاتي	المساواة في المعاملة	الثبات في المعاملة	المجموع الكلي
الشورى	*٠,٤٧	*٠,٥٩	٠,٣٠-	*٠,٤٥	*٠,٣٨	*٠,٤٤	*٠,٥١	*٠,٧١
التسامح		*٠,٥٠	٠,٠٥	*٠,٤٦	*٠,٤٣	*٠,٣٣	*٠,٣٥	*٠,٦٥
التقبل الوجداني			- *٠,٢١	*٠,٧٤	٠,١٩	*٠,٤٩	*٠,٦٤	*٠,٧٧
توفير الحماية الملائمة				٠,٠٩	٠,١٦	٠,١٥	٠,١٩	*٠,٢٤
بث الطمأنينة					٠,٠٩	*٠,٦٣	*٠,٧٧	*٠,٨٤
تنمية الاستقلال الذاتي						٠,٠٨	٠,١٣	*٠,٤١
المساواة في المعاملة							*٠,٦٩	*٠,٧٥
الثبات في المعاملة								*٠,٨٦

*: دال عند مستوى ٠,٠٥

- ثبّات المقياس:

تم التأكد من ثبّات المقياس بمفهوم الاتساق الداخلي باستعمال معامل كرونباخ ألفا، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وجاءت معاملات الثبّات للمقاييس الفرعية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب، الأم)، كما مبين في الجدول (٩-٤) التالي:

جدول (٩-٤)

معاملات الثبّات بمفهوم الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمقاييس المتفرعة من مقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب، الأم) والمجموع الكلي للمقياس

المقاييس الفرعية	مقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب)	مقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأم)
	معامل الثبّات	معامل الثبّات
١- الشورى	٠,٧٨	٠,٦٥
٢- التسامح	٠,٨٠	٠,٦٣
٣- التقبل الوجداني	٠,٨٧	٠,٨١
٤- توفير الحماية الملائمة	٠,٦٥	٠,٥٢
٥- بث الطمأنينة	٠,٨٧	٠,٧٨
٦- تنمية الاستقلال الذاتي	٠,٦١	٠,٥٠
٧- المساواة في المعاملة	٠,٧٣	٠,٦٩
٨- الثبّات في المعاملة	٠,٨٥	٠,٨٥
المجموع الكلي	٠,٩٤	٠,٩١

يتبين من الجدول (٩-٤) أن معاملات الثبّات بمفهوم الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (٠,٦١ - ٠,٨٧) للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأب)، كما أن الثبّات الكلي للمقياس قد بلغ ٠,٩٤، كذلك تراوحت معاملات الثبّات بمفهوم الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين (٠,٥٠ - ٠,٨٥) للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس

أساليب المعاملة الوالدية من جانب (الأم)، كما أن الثبات الكلي للمقياس قد بلغ ٠,٩١، مما يؤكد بأن كلاهما يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ثالثاً: درجات الطلاب في نهاية الفصل الأول:

استخدم الباحث الدرجات الكلية لتحصيل الطلاب في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ كما تدل عليها النسبة المئوية كمقياس لتحصيل الطلاب.

٤- متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تشمل الدراسة الحالية على فئات المتغيرات التالية:

١- أساليب التفكير: وتقاس إجرائياً في الدراسة الحالية بدرجة الطالب على المقاييس الفرعية للنسخة القصيرة من مقياس ستيرنبرج وواجز لأساليب التفكير الثلاثة عشر؛ وهي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، التحرري، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلّي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي.

٢- أساليب المعاملة الوالدية: وتقاس إجرائياً في ضوء الدرجة على مختلف مقاييس المعاملة الوالدية الفرعية الثمانية (الشورى؛ والتسامح؛ والتقبل الوجداني؛ وتوفير الحماية الملائمة؛ وبحث الطمأنينة؛ وتنمية الاستقلال الذاتي في الأبناء؛ والمساواة في المعاملة؛ والثبات في المعاملة)، والتي تعكس إدراك الأبناء للأساليب المتبعة في تنشئتهم من جانب أي من الوالدين؛ بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى غلبة الاتجاه الإيجابي كمؤشر للتنشئة السوية، والعكس صحيح بالنسبة للدرجة المنخفضة، باعتبار أن الاتجاه الوالدي في التنشئة يمتد بين قطبين، أحدهما إيجابي ومؤشره الدرجة المرتفعة على المقياس، والآخر سلبي، ومؤشره الدرجة المنخفضة على المقياس (الكندري، ٢٠٠٣).

٣- التحصيل الدراسي: ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ في جميع المواد الدراسية، والتي تعبر عنها النسبة المئوية للطالب في كشف درجات نهاية الفصل.

٤- النوع الاجتماعي: (ذكر/ أنثى).

علما بأنه قد تم تثبيت متغيرات العمر والمستوى الدراسي كما سبق ذكره عند الكلام عن عينة الدراسة.

٥- إجراءات الدراسة وتطبيق الأدوات :

١- إجراءات فنية ورسمية

- قام الباحث بالحصول على الإذن الرسمي من إدارة جامعة الخليج العربي موجهاً إلى وزارة التربية في دولة الكويت (ملحق رقم ١).
- إعادة طباعة وإخراج أدوات الدراسة.
- قام الباحث بأخذ موافقة قطاع البحوث التربوية في وزارة التربية الكويتية على إجراء الدراسة في المدارس الثانوية التابعة للوزارة وقد خاطب القطاع الإدارات العامة للمناطق التعليمية لتسهيل مهمة الباحث (ملحق الدراسة رقم ١).
- قام الباحث بأخذ موافقة المناطق التعليمية على تطبيق أدوات الدراسة في المدارس التابعة لكل منها.

٢- إجراءات اختيار العينة

- اختيار عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية.
- اتفق الباحث مع إدارات المدارس الثانوية على جدول محدد للتطبيق.
- قام الباحث بتطبيق دراسة استطلاعية للتأكد من كفاءة مقاييس الدراسة.

٣- إجراءات تطبيق الأدوات

- زار الباحث إدارات المدارس المختارة، وشرح لهم مهمته وما يقوم به من إجراءات واختبارات، وما يحتاجه من مساعدة كاستخراج كشوف الطلاب ومعدلاتهم، وقد تم في هذه الزيارات الاتفاق على مواعيد تطبيق مقاييس الدراسة على الطلاب.
- قام الباحث مع كل زيارة أولى للفصول بالتعريف بنفسه؛ وبطبيعة بحثه؛ والهدف منه؛ وأجاب عن استفسارات الطلاب حوله.
- قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة موضحاً لهم الإرشادات الضرورية اللازمة للإجابة على فقراتها، وأهمية توخي الدقة والأمانة في الإجابة.
- وضَّح الباحث لأفراد العينة أن إجاباتهم سوف تستخدم لغايات البحث العلمي فقط، وليس لها علاقة بالدرجات ولا بالمستوى الدراسي لهم، وأن أسماءهم ستحول إلى أرقام في الحاسب الآلي ولن ترد في الدراسة.

- قام الباحث بإعطاء عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات أدوات الدراسة.
- تم تطبيق المقاييس بصورة جمعية، داخل الفصول الدراسية.
- نظرا لطول مقاييس الدراسة فقد تم تطبيق المقاييس في أكثر من جلسة حرصا على عدم ملل أفراد العينة.
- استبعد الباحث أوراق الطلاب غير الكاملة أو غير مستوفية الشروط، أو من ثبت عدم جديتهم في الإجابة على أدوات الدراسة.
- ٤- إجراءات التحليل والمعالجة الإحصائية.
- بعد تطبيق أدوات الدراسة على كامل أفراد العينة قام الباحث باستبعاد الاستجابات غير مستوفية الشروط
- قام الباحث بتصحيح الأدوات وتفرغ النتائج.
- ثم قام الباحث بتحليل البيانات عن طريق معالجتها بواسطة برنامج Spss للحزم الإحصائية.
- تم استخراج النتائج النهائية للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٦- المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث باستخدام مؤشرات الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري- النسبة المئوية) لمعرفة أكثر أساليب التفكير تكرارا بين أفراد العينة.
- للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث باستخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA، وتحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق في أساليب التفكير تبعا للنوع.
- للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقات بين أساليب التفكير ومستوى التحصيل الدراسي.
- للإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث باستخدام معاملات الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقات بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية عند الأب والأم ودلالاتها الإحصائية.

والفصل الخامس يتضمن عرض الباحث لنتائج الدراسة المتعلقة بفروضها، ومناقشة هذه النتائج.

الفصل الخامس

تحليل النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع ومناقشتها.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها بإجراء عدد من التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة، ومناقشة هذه النتائج، وتفسيرها على ضوء الأدب التربوي، ومقارنة النتائج بنتائج الدراسات السابقة.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، بالإضافة لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى التحصيل الدراسي، ومعرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية. وفيما يلي نتائج اختبار الفروض ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها:

نص الفرض الأول على "يتباين الطلاب عينة الدراسة في مستويات أساليب التفكير موضوع الدراسة".

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء نظرية ستيرنبرج، والجدول (٥-١) يبين نتائج التحليل:

ويتبين من نتائج الجدول (٥-١) والمتعلق بمستويات أساليب التفكير السائدة، في ضوء نظرية ستيرنبرج، بأن استجابات أفراد عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير، أشارت بأن أسلوب التفكير الخارجي جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط مقداره ٥,٦٣، وانحراف معياري ١,١، يليه أسلوب التفكير التشريعي بمتوسط مقداره ٥,٥٤، وانحراف معياري ١,١؛ وجاء أسلوب التفكير الهرمي في المرتبة الثالثة إذ بلغ المتوسط الحسابي له (٥,٥٢)، بانحراف معياري مقداره (١,٠).

بينما أشارت النتائج إلى أن أسلوب التفكير التنفيذي جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط مقداره (٥,٤٧)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، كذلك جاء أسلوب التفكير التحرري في المرتبة الخامسة، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة نحو هذا الأسلوب (٥,٣٠)، بانحراف

معياري مقداره (١,٢)، أما أسلوب التفكير الحكمي فجاء بالمرتبة السادسة بمتوسط مقداره (٥,١٩) وانحراف معياري بلغ (١,٢)، بينما أشارت النتائج بأن أسلوب التفكير العالمي جاء بالمرتبة قبل الأخيرة لاستجابة أفراد عينة الدراسة بمتوسط مقداره (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، أما أسلوب التفكير الداخلي فجاء بالمرتبة الأخيرة ، إذا بلغ متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة (٤,٤٢)، بانحراف معياري مقداره (١,٣).

جدول (١-٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب لاستجابة أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير (ن=٣٤٠)

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أساليب التفكير
٢	٧٩%	١,١	٥,٥٤	التشريعي
٤	٧٨%	٠,٩٧	٥,٤٧	التنفيذي
٦	٧٤%	١,٢	٥,١٩	الحكمي
١٢	٦٦%	٠,٩٧	٤,٦٤	العالمي
٩	٧٠%	٠,٩٦	٤,٩٣	المحلي
٥	٧٦%	١,٢	٥,٣٠	التحرري
١٠	٦٩%	١,١	٤,٨٥	المحافظ
٣	٧٩%	١,٠	٥,٥٢	الهرمي
٨	٧١%	١,٠	٤,٩٨	الملكي
٧	٧٢%	١,٢	٥,٠١	الأقلي
١١	٦٧%	٠,٩٩	٤,٦٦	الفوضوي
١٣	٦٣%	١,٣	٤,٤٢	الداخلي
١	٨٠%	١,١	٥,٦٣	الخارجي

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح من الجدول (١-٥) تحقق بعض خصائص نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، وهي:

- ١- تميّز الطلاب عينة الدراسة بأن لديهم بروفياً من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط.
- ٢- تباين الأفراد عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، ويتضح هذا من خلال النظر في المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير.
- ٣- فضّل الطلاب عينة الدراسة أسلوباً واحداً من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة، فقد فضلوا أسلوب التفكير التشريعي من فئة الوظائف، وأسلوب التفكير الهرمي من فئة الأشكال، وأسلوب التفكير المحلي من فئة المستويات، وأسلوب التفكير الخارجي من فئة المجالات، والأسلوب التحرري من فئة الميول.

كما يتضح من الجدول (٥-١) أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى عينة الدراسة هي أساليب التفكير: الخارجي؛ فالتشريعي؛ فالهرمي؛ فالتنفيذي؛ فالتحرري؛ فالحكمي. وتعدّ أساليب التفكير التشريعي والهرمي والتحرري والحكمي من أساليب النمط الأول، والتي ينظر لها بأنها أكثر تعقيداً، وأكثر توليداً للإبداع، في حين ينتمي أسلوب التفكير الخارجي إلى أساليب النمط الثالث التابعة، أما الأسلوب التنفيذي فهو الأسلوب الوحيد من أساليب النمط الثاني، وهذه الأساليب تعتبر من الأساليب غير التقليدية وفق تصنيف يوسف (٢٠٠٤) باستثناء الأسلوب التنفيذي كذلك.

إن الأسلوب الخارجي يميل الأفراد الذين يستخدمونه إلى مشاركة الآخرين الأفكار، وإشراكهم في معالجة المشاكل التي يواجهونها والتعاون معهم في إيجاد الحلول لكثير من المسائل والقضايا، وهذا النوع من أساليب التفكير هو أسلوب تفكير جماعي يحتاجه الأفراد للقيام بحل كثير من المسائل المعقدة والصعبة التي تواجههم على اختلاف التخصص وتنوع المواد، وبالتالي فليس غريباً أن يفضلها الطلاب (البدارين، ٢٠٠٣).

وقد يرجع تفضيل أفراد العينة لأسلوب التفكير الخارجي إلى البيئة المحيطة، حيث أن أفراد العينة من بيئة يسودها طابع اجتماعي مميز يغلب عليه الالتزام بالعادات والتقاليد والقيم التي تدعو إلى التسامح والصداقة والتواد والتقدير الاجتماعي، وقبول ما تتفق عليه الجماعة، وهي قيم تجعلهم في حاجة إلى الآخرين، مما يساعد على تميزهم في مهارات التفاعل الاجتماعي، وتمتعهم بالقبول الاجتماعي. ويتفق هذا مع ما ذكره ستيرنبرج (٢٠٠٤) أن البيئة المحيطة بالفرد تلعب دوراً أساسياً في تكوين أساليب التفكير التي نفضلها.

كما قد يرجع تفضيل أفراد العينة لأسلوب التفكير الخارجي إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تسود المجتمع العربي بوجه عام والمجتمع الكويتي بوجه خاص، والتي

تعتمد على تربية الأفراد على احترام وتقدير آراء الآخرين، والسعي لاكتساب حب وتقدير الجماعة، وتجنب ما يؤدي إلى غضبها. وقد أشار ستيرنبرج (٢٠٠٤) أن أساليب التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في اكتساب الفرد لأسلوب تفكير معين، فما يشجع عليه الآباء أو المعلمون ينعكس بكل تأكيد على أسلوب تفكير الفرد.

وقد يرجع تفضيل أفراد العينة لأسلوب التفكير الخارجي إلى خصائص النمو لأفراد العينة حيث أنهم يمثلون مرحلة المراهقة المتوسطة والتي تظهر لديهم الرغبة في تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة، ويظهر لديهم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية من خلال التعاون والتشاور مع الزملاء واحترام آرائهم، وكذلك الميل إلى مساعدة الآخرين والعمل في سبيل الغير، وتصل المشاركة الوجدانية إلى قمته بين الأصدقاء من المراهقين وتأخذ أشكالاً عديدة، ويزداد الولاء لجماعة الأصدقاء وتمسك المراهق بالصحة بشكل ملحوظ (زهران، ١٩٩٩). وكل ما سبق ينسجم مع خصائص الأسلوب الخارجي الذي يتسم من يفضل به العمل مع الآخرين؛ والانبطاق؛ والتوجه نحو الآخرين؛ والتعامل مع الآخرين بسهولة. كما يتفق هذا مع ما ذكره ستيرنبرج (٢٠٠٤) أن السن أو (العمر) أحد العوامل المؤثرة في سيادة أحد أساليب التفكير على غيره من الأساليب.

ولعل ما سبق يوضح الدور الذي تقوم به المتغيرات الثقافية والمجتمعية بمؤسساته في نشأة أساليب التفكير وشيوعها؛ الأمر الذي ينتج بالضرورة اختلافاً في أساليب التفكير. وهذا ما ذكره ستيرنبرج (٢٠٠٤) من أن بعض الثقافات تميل إلى تقدير أساليب تفكير معينة على حساب أساليب التفكير الأخرى.

وجاء الأسلوب التشريعي ثانياً في تفضيلات عينة الدراسة لأساليب التفكير، ولعل مَرَد ذلك إلى أن الشريحة التي تناولتها الدراسة هي شريحة طلابية تتطلب الإبداع والاستكشاف والاعتماد على الذات في البحث والاستقصاء، وتتنوع فيها الخبرات التي يتلقاها الطلاب، والأسلوب التشريعي هو أسلوب تفكير إبداعي يميل فيه الأفراد إلى الإبداع واستخدام أفكارهم وطرقهم الخاصة في التعامل مع الأشياء ومعالجة المسائل والقضايا المختلفة، وهذا التنوع يتيح مجالاً واسعاً للاعتماد على أنفسهم والاستكشاف، وبالتالي كان من الطبيعي أن يفضل الطلاب، وأن يكون أحد الأساليب السائدة لدى عينة الدراسة.

وكما هو الحال في تفسير تفضيل أفراد العينة للأسلوب الخارجي باحتمالية تأثر ذلك بخصائص نموهم؛ فإنه من الممكن أن يكون لخصائص النمو أثر في تفضيل أفراد العينة لأسلوب التفكير التشريعي أيضاً، ويدعم ذلك ما ذكره قشقوش (١٩٨٩) من أن فترة المراهقة تعتبر بمثابة ابتعاث جديد للتخيل في صور وأشكال جديدة " ففي الوقت الذي تعد

فيه الابتكارية ديدن الحياة بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة، فإن اهتمام طفل المدرسة الابتدائية يتمركز حول المثابرة والاجتهاد وتأدية واجباته المدرسية، أما المراهق فيدور تفكيره حول ما هو ممكن، وليس حول ما هو كائن بالفعل فقط، مما يخلق في مخيلته مواقف جديدة وحلولا أصيلة لها، متسلحا بقدرته على ضبط تفكيره الناتجة من تزايد تعقيد تركيبه العقلي.

أما أسلوب التفكير الهرمي فهو أسلوب يميل فيه الأفراد الذين يستخدمونه إلى عمل عدة أشياء دفعة واحدة وفق أولويات تم تحديدها، ولأن عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، وهي مرحلة يدرس فيها الطالب العديد من المواد الدراسية تتباين في صعوبتها وأهميتها، كان من الضروري على الطالب أن ينتهج أسلوب تفكير يضع من خلاله أولويات لإنجاز متطلبات المواد الدراسية في فترة زمنية محددة. ومن خصائص من يفضل هذا الأسلوب التميز بالواقعية والمنطقية في حل المشكلات، والتسامح والمرونة النسبية، والوعي بالذات، وهي تتناسب مع خصائص مرحلة المراهقة المتوسطة التي ينتمي لها أفراد العينة.

ولأن أسلوب التفكير التنفيذي هو أسلوب يميل فيه الأفراد الذين يستخدمونه إلى إتباع تعليمات وأفكار الآخرين في التعامل مع الأشياء ومعالجة القضايا والمسائل التي يواجهونها، ولأن أساليب التدريس في مؤسساتنا التعليمية ما زالت لا تتيح للطلاب فرصة الاعتماد على الذات بل الاتكال على ما يقدمه المدرس، وتلزم الطالب بفعل ما يطلبه المعلمون، ولأن الطلاب ينفذون تعليمات المعلمين في حل الواجبات المنزلية، ويذكرون فقط ما هو مطلوب منهم وما سيدخل في الامتحان، فإنه ليس مستغرباً أن نجد أسلوب التفكير التنفيذي من الأساليب السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وقد يرجع تفضيل أفراد لأسلوب التفكير التحرري إلى خصائص المرحلة العمرية التي تنتمي لها عينة الدراسة؛ فأسلوب التفكير التحرري يشير إلى رغبة الطلاب وميلهم إلى التغيير إلى أقصى مدى ممكن، وعدم الانزعاج من المواقف الغامضة. كما أن أسلوب التفكير التحرري أسلوب يميل فيه الفرد إلى استخدام أفكار وطرق جديدة وهو من هذه الناحية تفكير تباعدي، كما أنه تفكير تقاربي يتطلب أكثر من طريقة أو فكرة، وطلاب المدارس يحتاجون كلا نوعي التفكير (البدارين، ٢٠٠٣)

و يتطلب أسلوب التفكير الحكمي من الأفراد الذين يستخدمونه تقييم وإصدار الأحكام على كثير من المواقف والمسائل التي يواجهونها في مسيرتهم العلمية، وهو أقرب إلى أسلوب التفكير النقدي. ولأن الكثير من المواد العلمية تتطلب هذا النوع من أساليب التفكير لإطلاق الأحكام على كثير من المسائل العلمية، نجد هذا الأسلوب من الأساليب السائدة لدى عينة الدراسة.

وجاء أسلوب التفكير الفوضوي في مرتبة متأخرة في تفضيلات الطلاب، ولعل هذا سببه أن هذا الأسلوب يميل الأفراد الذين يستخدمونه إلى تبني أفكار غير منظمة وعشوائية، ولا يكثرثون لأولية عمل الأشياء، ويستخدمون جميع الأساليب في معالجة المشاكل التي يواجهونها، حتى وإن كانت تلك الأساليب والطرق غير مجدية، وكون عينة الدراسة عينة من طلاب المدارس المطالبين بمنهج وأداء، والمحكومين بنظام ووقت، فإنه من غير المعقول تفضيلهم لأسلوب يتبنى أفكارا عشوائية؛ ولا يضع أولويات في التعامل مع الأشياء.

وكذلك جاء أسلوب التفكير العالمي في المرتبة قبل الأخيرة في تفضيلات الطلاب، وهو أمر متوقع؛ ذلك أن الوضع الدراسي يقتضي من الطلاب الإلمام بمواضيع دراستهم، ويتطلب منهم معرفة وتذكر الكثير من التفاصيل؛ وذكر الكثير من الحقائق التي يدرسونها بشكل يومي، وخصائص الأسلوب العالمي تتعارض مع هذه المعطيات، فهو أسلوب يتصف من فضله بالتركيز على الحقائق العامة دون الخوض في التفاصيل؛ ويختصر الحديث بالتركيز على الأفكار الرئيسية دون بقية الأفكار في الموضوع؛ ويميل إلى التعامل مع العموميات، وهي أمور ليست في صالح الوضع التعليمي الذي يعيشه الطلاب في المرحلة الثانوية.

أما أسلوب التفكير الداخلي فقد جاء في المرتبة الأخيرة في قائمة التفضيلات، وهو أسلوب تفكير يميل الأفراد الذين يستخدمونه إلى العمل منفردين؛ ويتصفون بالانطواء والتوجه نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، وهي خصائص تتصادم مع خصائص نمو الطلاب في مثل هذا السن، ولعل ذلك يجعل الطلاب لا يحبذون هذا النوع من الأساليب كثيراً؛ وذلك لحاجة الطلاب إلى أسلوب تفكير انفتاحي مع الآخرين يتبادلون الأفكار، ويتعاونون على حل كثير من المسائل الشائكة والمعقدة.

وعلى هذا فإن الفرض الأول قد تحقق. وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته بعض الدراسات من وجود أساليب تفكير شائعة تميز مجتمع عن الآخر (رمضان، ٢٠٠١؛ Cilliers &

Chen,2001؛ Sternberg ,2001 ؛ البدارين، ٢٠٠٣، الدردير، ٢٠٠٤) وتختلف هذه

الأساليب من مجتمع إلى آخر.

و تؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ما أشار إليه ستيرنبرج في نظريته، حيث ذكر أن لأساليب التفكير جانباً اجتماعياً، فقد تتأثر أساليب التفكير بالبيئة التي يحيا فيها الفرد، لذا وجدت أساليب تفكير معينة هي الأكثر سيطرة وشيوعاً لدى عينة الدراسة الحالية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج أغلب الدراسات في العربية، فقد دلت دراسة البدارين (٢٠٠٣)؛ والدردير (٢٠٠٤) على تفضيل الطلاب للأسلوب التشريعي في فئة الوظائف؛ والهرمي في فئة الأشكال؛ والمحلي في فئة المستويات؛ والخارجي في فئة المجالات؛ والتحرري في فئة النزعات والميول، كما تشير متوسطات العينة الكلية لدراسة شلبي (٢٠٠٢) إلى ذلك أيضاً، واختلفت هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في نسبة شيوع تلك الأساليب، وترتيبها في التفضيل.

كما اتفقت دراسة البدارين (٢٠٠٣) مع الدراسة الحالية في أن أسلوب التفكير التنفيذي والهرمي حلاً في نفس الترتيب في كلا الدراستين. وكان الأسلوب الخارجي في مقدمة تفضيلات الطلاب في دراسة الدردير (٢٠٠٤)؛ بينما حلَّ الأسلوب الداخلي في الترتيب الأخير، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

وكان الاتفاق جزئياً مع دراسة رمضان (٢٠٠١)؛ حيث فضلت عينة الدراسة أساليب التفكير الهرمي؛ والمحلي؛ والتحرري كما هو الحال في الدراسة الحالية، في حين تشابهت تفضيلات الطلاب في دراسة عجوة (١٩٩٨) مع الدراسة الحالية في تفضيل أسلوب التفكير المحلي والخارجي. كما جاء أسلوب التفكير التنفيذي في مراكز متقدمة في دراسات البدارين (٢٠٠٣)؛ والدردير (٢٠٠٤)، وكان هو الأسلوب السائد في فئة الوظائف في دراسة رمضان (٢٠٠١)؛ وكما دلت عليه بيانات دراسة عجوة (١٩٩٨).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها:

نص الفرض الثاني على: " لا تختلف أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي لدى عينة الدراسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث على قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج، والجدول رقم (٥-٢) يبين نتائج التحليل:

جدول (٥-٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي

الذكور (ن= ١٣٨)		الإناث (ن= ٢٠٢)		أساليب التفكير
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
٥,٤٧	١,٠٣	٥,٥٩	١,٠٤	التشريعي
٥,٤٧	١,٠٤	٥,٤٧	٠,٩١	التنفيذي
٥,١٣	١,٢٥	٥,٢٣	١,١٥	الحكمي
٤,٥٢	١,٠٣	٤,٧٣	٠,٩٣	العالمي
٥,٠٠	٠,٩٦	٤,٨٨	٠,٩٦	المحلي
٥,٢١	١,٢٦	٥,٣٦	١,٢١	التحرري
٤,٩٣	١,١٥	٤,٨٠	١,٠١	المحافظ
٥,٤٣	١,١١	٥,٥٩	٠,٩٥	الهرمي
٤,٩٩	١,٠٧	٤,٩٦	٠,٩٨	الملكي
٥,٠٢	١,١٨	٥,٠٠	١,٢٢	الأقلي
٤,٤٦	١,٠١	٤,٨٠	٠,٩٧	الفوضوي
٤,٤٥	١,٣٣	٤,٣٩	١,٢٦	الداخلي
٥,٤٧	١,٠٥	٥,٧٣	١,٠٣	الخارجي

توضح نتائج التحليل للجدول السابق متوسطات أداء مجموعتي الدراسة الذكور والإناث على قائمة أساليب التفكير، ونظراً لوجود علاقات دالة بين أساليب التفكير كما سبق ذكره في الجدول (٤-٤)، فقد قام الباحث باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للتحقق من دلالة هذه الفروقات ، ويبين الجدول رقم (٥-٣) نتائج هذا التحليل:

جدول (٣-٥)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للفروق في متوسط أساليب التفكير حسب نوع الطالب

المتغير	الاختبار	قيمة الاختبار	قيمة F	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	Wilks Lambda	٠,٩٢٣	٢,٠٧٩	١٣,٠٠٠	٣٢٦,٠٠٠	٠,٠١٥*
	Pillai's Trace	٠,٠٧٧	٢,٠٧٩	١٣,٠٠٠	٣٢٦,٠٠٠	٠,٠١٥*
	Hotelling's Trace	٠,٠٨٣	٢,٠٧٩	١٣,٠٠٠	٣٢٦,٠٠٠	٠,٠١٥*
	Roy's Largest Root	٠,٠٨٣	٢,٠٧٩	١٣,٠٠٠	٣٢٦,٠٠٠	٠,٠١٥*

ويتضح من نتائج التحليل للجدول (٣-٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور، الإناث) على قائمة أساليب التفكير، وللتحقق من دلالة الفروق الدالة بين أداء الأفراد على قائمة أساليب التفكير كلاً على حده، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول رقم (٤-٥) يبين نتائج التحليل:

جدول (٤-٥)

نتائج تحليل التباين أحادي المتغيرات (ANOVA) للفروق في أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التشريعي	بين المجموعات	١,٠٩٧	١	١,٠٩٧	١,٠١١	٠,٣١٥
	داخل المجموعات	٣٦٦,٧٦٧	٣٣٨	١,٠٨٥		
	المجموع	٣٦٧,٨٦٤	٣٣٩			
التنفيذي	بين المجموعات	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٩٧٩
	داخل المجموعات	٣١٧,١٧٢	٣٣٨	٠,٩٣٨		
	المجموع	٣١٧,١٧٢	٣٣٩			

تابع جدول (٥-٤)

٠,٤١٩	٠,٦٥٥	٠,٩٢٣	١	٠,٩٢٣	بين المجموعات	الحكومي
		١,٤١٠	٣٣٨	٤٧٧,٦٥٠	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٤٧٧,٦٥٠	المجموع	
٠,٠٥٤	٣,٧٤٣	٣,٥٢٨	١	٣,٥٢٨	بين المجموعات	العالمي
		٠,٩٤٢	٣٣٨	٣١٨,٥٤٨	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣٢٢,٠٧٦	المجموع	
٠,٢٢٠	١,٥١١	١,٣٩٦	١	١,٣٩٦	بين المجموعات	المحلي
		٠,٩٢٤	٣٣٨	٣١٢,٢٣٤	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣١٣,٦٣٠	المجموع	
٠,٢٧٧	١,١٨٨	١,٨٠٢	١	١,٨٠٢	بين المجموعات	التحريري
		١,٥١٨	٣٣٨	٥١٢,٩٥٦	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٥١٤,٧٥٩	المجموع	
٠,٢٥٥	١,٣٠٢	١,٤٨٩	١	١,٤٨٩	بين المجموعات	المحافظ
		١,١٤٤	٣٣٨	٣٨٦,٦٥٣	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣٨٨,١٤٢	المجموع	
٠,١٥٥	٢,٠٣٣	٢,١٢٦	١	٢,١٢٦	بين المجموعات	الهرمي
		١,٠٤٦	٣٣٨	٣٥٣,٥٩٣	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣٥٥,٧١٩	المجموع	
٠,٧٩٨	٠,٠٦٦	٠,٠٦٨	١	٠,٠٦٨	بين المجموعات	الملكي
		١,٠٣٣	٣٣٨	٣٤٩,٠٧٦	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣٤٩,١٤٤	المجموع	
٠,٩٣٤	٠,٠٠٧	٠,٠١	١	٠,٠١	بين المجموعات	الأقلي
		١,٤٤٠	٣٣٨	٤٨٦,٨٥٨	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٤٨٦,٨٦٨	المجموع	
٠,٠٠١	١٠,٠٥٣	٩,٧٢٩	١	٩,٧٢٩	بين المجموعات	الفوضوي
		٠,٩٦٨	٣٣٨	٣٢٧,٠٧٩	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣٣٦,٨٠٨	المجموع	
٠,٦٩١	٠,١٥٨	٠,٢٦٣	١	٠,٢٦٣	بين المجموعات	الداخلي
		١,٦٥٨	٣٣٨	٥٦٠,٤٠١	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٥٦٠,٦٦٤	المجموع	
٠,٠٢٤	٥,١٦٤	٥,٥٧١	١	٥,٥٧١	بين المجموعات	الخارجي
		١,٠٧٩	٣٣٨	٣٦٤,٦٠١	داخل المجموعات	
			٣٣٩	٣٧٠,١٧٢	المجموع	

أظهرت نتائج التحليل للجدول (٥-٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة على أسلوب التفكير الفوضوي، والخارجي؛ إذ بلغت قيمة F لأسلوب التفكير (١٠,٠٥٣، ٥,١٦٤) على الترتيب وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، ولصالح الطالبات الإناث، بينما لم تظهر نتائج التحليل أية فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة نحو باقي قائمة أساليب التفكير.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

تشير النتائج في الجدول (٥-٤) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أغلب أساليب التفكير، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أحد عشر أسلوباً من أساليب التفكير الثلاثة عشر.

ولعل عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أغلب أساليب التفكير راجع إلى أن كلاً من الجنسين يتعرضان للأنشطة التعليمية والثقافية داخل المدرسة بنفس الدرجة، كما أن المناهج الدراسية ونظم التعليم أو وسائل التوجيه الأخرى في المجتمع موحدة بالنسبة للطلاب والطالبات (أبو مسلم، ١٩٩٤). وقد أشار عبد الحميد (١٩٩٤) إلى أن بعض الدراسات قد كشفت أن نظام التعليم الذي يتلقاه المتعلم من شأنه أن يؤثر على تفضيله لاستخدام نمط معين من التفكير والتعلم بدلاً من نمط آخر. فضلاً عن تقارب ظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في مجتمع الدراسة، الأمر الذي انعكس على أساليب التفكير لدى الجنسين.

وتتفق النتائج الحالية مع دراسة عوجة (١٩٩٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير، عدا المحلي والمحافظ لصالح الإناث، بينما كانت الفروق في الدراسة الحالية في أسلوب التفكير الخارجي والفوضوي لصالح الإناث. كما تتفق إجمالاً مع نتائج دراسة الطيب (٢٠٠٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أحد عشر أسلوباً من أساليب التفكير، ووجود فروق في أسلوبين هما المحلي لصالح الذكور، والهرمي لصالح الإناث.

وتشير النتائج في الجدول (٥-٤) كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث، على أسلوب التفكير الخارجي لصالح الإناث. وتختلف نتائج الدراسة الحالية دراسة حسين (٢٠٠٢) التي وإن وجدت

فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الأسلوب الخارجي، إلا أن اتجاه الفروق كان لصالح الذكور، ولعل هذا راجع إلى اختلاف الأداة في دراسة حسين (٢٠٠٢) عن الأداة في الدراسة الحالية، حيث قام صابر حسين بدراسة أسلوبين من أساليب التفكير فقط هما الداخلي والخارجي، وقام بإعداد مقياس لهما استخدمه في دراسته.

ومع ذلك فقد جاء في نتائج تلك الدراسة وجود فروق دالة لصالح الإناث في بُعد مشاركة الآخرين؛ وهو أحد الأبعاد الفرعية للمقياس الذي أعده في دراسته، وعليه فلعل ما توصلت له الدراسة الحالية من فروق ناتج من كون الإناث أكثر رغبة في المشاركة الاجتماعية من الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن الطبيعة العاطفية للأنثى قد تدفعها لتقديم المساعدة للآخرين؛ وتجعلها أكثر رغبة في مشاركة زميلاتها، وأكثر تكيفا مع متطلبات العمل في مجموعة من زميلاتها في الدراسة. وإذا كانت الأنثى في المجتمع الكويتي أقل احتكاكا بأفراد المجتمع العام من الذكر، فإن التعليم قد جعلها تتساوى معه في إمكانية تكوين الصداقات بين أفراد جنسها من الإناث، وخصوصا في المرحلة الثانوية.

ومن يقرأ عبارات القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية، يلاحظ تركيز المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التفكير الخارجي على جزئية المشاركة الاجتماعية في تلك العبارات، ومن ذلك العبارة رقم (٣٤) التي تنص على: "أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم"، والعبارة رقم (٤٦) التي تنص على: "أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي"، والعبارة رقم (٤١) التي تنص على: "عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين".

ويشير تشنغ تشي (Cheung Chi 2002) الذي تشابهت نتائج دراسته مع نتيجة الدراسة الحالية في اختلاف الجنسين من طلاب الثانوية في الصين في أسلوب التفكير الخارجي؛ حيث سجلت الإناث درجات أعلى من الذكور إلى أن هذا الفرق ليس صعبا على الفهم إذا أخذنا في الاعتبار أن الإناث عادة ما يكن أكثر اجتماعية في محيطهن من الرجال، والعمل في مجموعة ليس مصدر ضيق لديهن، وبالإضافة لذلك فإن الإناث لو حصل أن رفضت أفكارهن من المجموعة فإنهن سيلجأن إلى أسلوب الحوار بدلا من العراك، وهي خصائص تجعل الإناث أكثر تكيفا مع المهام التي تتطلب العمل مع مجموعة من الناس.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة البدارين (٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود فروق في أساليب التفكير تعزى للنوع الاجتماعي في أسلوب التفكير الخارجي لصالح الإناث. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بايزيد وبلقيس (Bayezid&Balkis 2005) التي أجريت في إحدى

الجامعات التركية، والتي بينت أن الطلاب الذكور يميلون لاستخدام الأسلوب الخارجي أكثر من الإناث، وقد عزا الباحثان ذلك إلى الدور الذي يلعبه كلا من الجنسين في الثقافة التركية.

كما تشير النتائج في الجدول (٥-٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث، على أسلوب التفكير الفوضوي لصالح الإناث.

وقد تعود الفروق بين الجنسين في أسلوب التفكير الفوضوي إلى تأثير عوامل أخرى؛ فقد دلت دراسة موسى ومحمد (٢٠٠٠) أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير الفوضوي من الذكور، وأن الإناث مرتفعات الإرجاء الأكاديمي أكثر استخداماً لهذا الأسلوب في التفكير، والإرجاء الأكاديمي هو أحد الوسائل التي يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته من النقد والتجريح، وهو يعني التأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة ما لدرجة يشعر معها الفرد المرجئ بعدم الارتياح (موسى ومحمد، ٢٠٠٠)، وهو أمر قد يظهر عند الإناث أكثر من ظهوره عند الذكور، وبالتالي فإن اختلاف الطلاب والطالبات في هذا الأسلوب قد يتوقف على طبيعة المواقف التي يتعرضون لها، وعلى قدرتهم على التعامل مع هذه المواقف. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة البدارين (٢٠٠٣) التي وجدت فروقا في أسلوب التفكير الفوضوي بين الجنسين، ولكن الفروق فيها كانت لصالح الذكور.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها:

نص الفرض الثالث على "تتباين أساليب التفكير في علاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لعينة الدراسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بالتالي:

أولاً: قام الباحث بتقسيم درجة تحصيل الطلبة إلى ثلاث مستويات بناءً على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة التحصيل الدراسي للعينة الكلية، بحيث تكونت مجموعة المرتفعين تحصيلياً ممن حصل على أكبر من مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (مرتفع $\geq$ م+ع)، وتكونت مجموعة المنخفضين ممن حصل على درجة أقل من ناتج المعادلة (منخفض $\leq$ م-ع)، وكانت مجموعة المتوسطين ممن حصل على درجات بين المجموعتين، وفقاً للجدول رقم (٥-٥) التالي:

جدول (٥-٥)

معايير مستوى التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة

مستوى التحصيل		
مرتفع (م+ع) (ن=٥٥)	متوسط (ن=٢٠١)	منخفض (م-ع) (ن=٥٢)
٨٥,٦ فأكثر	٦٤,٦ - ٨٥,٥٩	أقل من ٦٤,٦

ثانياً: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع التحصيل، متوسط التحصيل، منخفض التحصيل)، والجدول رقم (٦-٥) يبين نتائج معاملات الارتباط.

يتضح من نتائج التحليل للجدول رقم (٦-٥) وجود علاقات ارتباطية (موجبة، سالبة) دالة إحصائياً لبعض أساليب التفكير مع مستوى تحصيل أفراد عينة الدراسة (مرتفع التحصيل، متوسط التحصيل). فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) بين درجة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وأسلوب التفكير التنفيذي، إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٤٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) بين درجة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وأسلوب التفكير العالمي، إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٣٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). بينما لم تشر النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية دالة بين درجة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مع باقي أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

أما العلاقة بين درجة الطلبة متوسطي التحصيل، وأساليب التفكير، فأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين درجة الطلبة متوسطي التحصيل وأسلوب التفكير

الحكمي، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين درجة الطلبة متوسطي التحصيل وأسلوب التفكير الداخلي، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين درجة الطلبة متوسطي التحصيل وأسلوب التفكير الأقلي؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). بينما لم تظهر نتائج التحليل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استجابة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض مع أي من أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج. وعند دراسة العلاقة بين تحصيل العينة ككل وأساليب التحصيل تبين وجود علاقة سلبية (عكسية) دالة إحصائياً بين مجموع العينة الكلي وبين أسلوب التفكير الأقلي وبلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,١٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٥-٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع التحصيل، متوسط التحصيل، منخفض التحصيل) والمجموع الكلي

للتحصيل

أساليب التفكير	مستوى التحصيل		
	مرتفع (٥٥)	متوسط (٢٠٠)	منخفض (٥٣)
التشريعي	٠,٠٩	٠,١١	٠,١٥-
التنفيذي	٠,٠٤-	٠,١٠-	٠,٠٠٥
الحكمي	٠,٠٣	٠,١٥	٠,٢٠-
العالمي	٠,٠٣٢-	٠,٠٠٩	٠,٠٢
المحلي	٠,٠٩	٠,٠٥	٠,٠٧-
التحرري	٠,١٦	٠,٠٢	٠,١٢-
المحافظ	٠,٢١-	٠,٠٨-	٠,١٩-
الهرمي	٠,٠٢-	٠,٠٢-	٠,٠٩-
الملكي	٠,١١-	٠,٠٤-	٠,٢٢-
الأقلي	٠,٠٢	٠,٢٢-	٠,٢٤-
الفوضوي	٠,٢٠	٠,١١	٠,١٢-
الداخلي	٠,٠٤	٠,١٦	٠,١٣-
الخارجي	٠,١١	٠,٠٤-	٠,٠٨-

••: دال عند مستوى (٠,٠١)

•: دال عند مستوى (٠,٠٥)

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

أشارت النتائج أن أسلوب التفكير التنفيذي ارتبط ارتباطاً عكسياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة ذوي التحصيل المرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997)، ولعل هذا الاتفاق ناتج من تشابه الدراستين في العينة، حيث أجريت على عينة من الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية العليا في الولايات المتحدة الأمريكية.

وفيما عدا هذه الدراسة، فقد وجدت بعض الدراسات علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التنفيذي، مثل دراسة كانو وهيويت (Cano & Hewitt, 2000) التي بينت أن الذين يفضلون الأسلوب التنفيذي يحصلون على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي؛ ودراسة برناردو وآخرون (Bernardo, et al, 2002) التي وجدت علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير التنفيذي؛ والتحصيل الدراسي. ودراسة البيلي (Albaili, 2006) التي وجدت علاقة موجبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي. ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف العينات من جهة، واختلاف النظام التعليمي بين المرحلة الثانوية التي أجريت فيها الدراسة الحالية والمرحلة الجامعية التي أجريت فيها تلك الدراسات، إضافة إلى عدم تقسيم تلك الدراسات للعينة إلى شرائح حسب درجاتهم كما هو منج الدراسة الحالية.

وتثير النتيجة الحالية سؤالاً عن سبب وجود علاقة سلبية بين أسلوب التفكير التنفيذي عند المتفوقين تحصيلياً وعدم ظهورها عند غيرهم؛ وهو أمر قد يكون راجعاً إلى طبيعة الطلاب المتفوقين. وهو تساؤل يكتسب وجاهة مع ما أظهرته دراسة البيلي (Albaili, 2007) التي وجدت أن الطلاب منخفضي التحصيل كانت درجاتهم أقل من أقرانهم بشكل دال في أسلوب التفكير التنفيذي، وأن هذا الأسلوب من أساليب التفكير المميزة للطلاب منخفضي التحصيل.

كذلك أظهرت النتائج بأن أسلوب التفكير العالمي ارتبط ارتباطاً عكسياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة ذوي التحصيل المرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شلبي (٢٠٠٢)؛ ودراسة زانج (Zhang, 2002a) اللتان بينتا وجود ارتباط دال سالب بين أسلوب التفكير العالمي مع التحصيل الدراسي، ودراسة ينفنغ هي (Yunfeng He, 2006) التي بينت ارتباط الأسلوب العالمي في التفكير بعلاقة دالة إحصائية وبشكل سلبي مع مادة علم الحيوان.

ويرى الباحث أن ما ظهر في هذه الدراسة، وما دلت عليه تلك الدراسات هي نتيجة متوقعة؛ حيث يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب أنهم يهتمون بالأمور الكلية ولا يركزون على التفاصيل، وهو أمر ربما يجعلهم يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات الدراسية. وهو ما بينته دراسة شوانج (Shuang, 2000) من تميز الطلاب منخفضي التحصيل بأسلوب التفكير العالمي.

في حين تختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة لام بيو ين (Lam Pui Yin, 2000) التي وجدت علاقة إيجابية دالة بين تحصيل الطلاب في مواد الفنون وأسلوب التفكير العالمي، ولعل تلك النتيجة راجعة إلى طبيعة المواد الدراسية، وقد بينت دراسة أو يي لينج (Au Yee Ling, 2004) أن طبيعة المواد وشكل التقييم لها دور في تفسير تضارب وتنوع النتائج حول التحصيل الدراسي.

كذلك أظهرت النتائج بأن أسلوب التفكير الحكمي ارتبط ارتباطاً طردياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة متوسطي التحصيل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة زانج (Zhang, 2001) التي وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الأسلوب الحكمي وبين التحصيل الدراسي عند طلاب جامعة هونج كونج؛ ولعل هذا راجع إلى اختلاف الأنظمة التعليمية بين الثانوية والجامعة كما سبقت الإشارة إليه.

بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة جريجورينكو و ستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997) إلى أظهرت علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير الحكمي والتحصيل الدراسي، ودراسة كوان (Kwan, 2000) التي بينت أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع غالباً ما يكونوا أكثر تفضيلاً للأسلوب الحكمي؛ ودراسة برناردو وآخرون (Bernardo, et al., 2002) التي وجدت علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الحكمي والتحصيل الدراسي؛ ودراسة زانج (Zhang, 2004) التي بينت ارتباط الأسلوب الحكمي بشكل دال مع التحصيل الدراسي في مواد العلوم؛ ودراسة ينفنج هي (Yunfeng He, 2006) التي أنتجت أن الأسلوب الحكمي مرتبط إيجاباً مع مقرر نظرية ماو.

ويتضح مما سبق عرضه كثرة الدراسات التي وجدت علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير الحكمي؛ سواء مع الدرجة الكلية للتحصيل أم مع درجة التحصيل النوعي في مواد دراسية معينة، مما يقوي النتائج المتعلقة بإسهام الأسلوب الحكمي بشكل دال

إحصائياً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ويمكن الاستفادة من هذه النتيجة في الميدان التربوي من خلال الحرص على الأنشطة التي تنمي أسلوب التفكير الحكمي، خصوصاً إذا ما ربطنا ذلك بما أظهرته نتيجة هذه الدراسة، فقد كانت العلاقة دالة مع الطلاب متوسطي التحصيل، وهم الجمهور الأكبر من بين طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي يستدعي ضرورة التركيز عليهم والاهتمام بهم.

وعلى العكس من النتيجة السابقة، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة سالبة بين استجابة أفراد عينة الدراسة متوسطي التحصيل والعينة ككل والأسلوب الأقلي في التفكير، ورغم أن الدراسة الحالية هي الوحيدة التي أظهرت مثل هذه النتيجة (في حدود علم الباحث وإطلاع)، فإنها نتيجة متوقعة نوعاً ما؛ إذ أن من يفضلون الأسلوب الأقلي في التفكير يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، لكن لديهم قلق تجاه الأولويات، ويدركون كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، ولا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، لأنها عادة ما تكون متناقضة، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية؛ ومع كثرة المواد في المرحلة الثانوية؛ والتي تقدر بأربع عشرة مادة علمية في الصف الحادي عشر محل الدراسة؛ ومع اختلاف الوزن النسبي الذي تمثله كل مادة في الدرجة الكلية للتحصيل، فإن الطالب المفضل لهذا الأسلوب سيتضرر في الدراسة، ولن يستطيع تحصيل درجات أعلى كان من الممكن أن يحصلها لو استطاع تنظيم وقته، ومعالجة الواجبات المدرسية حسب أولويتها وأهميتها.

ويمكن الاستفادة من هذه النتيجة في الميدان التربوي من خلال إكساب الطلاب متوسطي التحصيل بعض المهارات الخاصة بتحديد الأولويات وإدارة الوقت بشكل صحيح، والقدرة على تقدير الأمور وفق أهميتها، ومهارات التنظيم والمعالجة المتوازنة للمشكلات التي تواجههم في دراستهم.

وارتبط أسلوب التفكير الداخلي ارتباطاً طردياً مع استجابة أفراد عينة الدراسة متوسطي التحصيل. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كانو وهيويت Cano & Hewitt (2000) التي بينت أن الذين يفضلون الأسلوب الداخلي يحصلون على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي، ودراسة دراسة ينفنج هي (2006) Yunfeng He التي أوضحت وجود ارتباط دال سلبي بين التحصيل الدراسي في مادة القانون وأساليب التفكير الداخلي. ولعل ذلك راجع إلى طبيعة العينة والنظام الدراسي؛ إذ أجريت الدراستان على طلاب جامعيين؛ بينما أجريت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الثانوية.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة زانج وستيرنبرج (1998) Zhang & Sternberg التي بينت وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الداخلي والتحصيل الدراسي، ودراسة كوان (2000) Kwan التي أظهرت أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع غالباً ما يكونوا أكثر تفضيلاً للأسلوب الداخلي؛ ودراسة لام بيو ين (2000) Lam Pui Yin التي بينت أن أسلوب التفكير الداخلي يرتبط إيجاباً مع التحصيل الدراسي عند طلاب العلوم والفنون؛ ودراسة زانج (2001) Zhang؛ ودراسة برناردو وآخرون (2002) Bernardo, et al اللتان بينتا أن أسلوب التفكير الداخلي يسهم بشكل إيجابي في التحصيل الدراسي؛ ودراسة أو يي لينج (2004) Au Yee Ling التي ظهر فيها ارتباط الأسلوب الداخلي بشكل دال موجب مع أداء الطالبات في الأداء الكلي في امتحان منتصف الفصل، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة البيلي (2006) Albaili التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة بين معدل درجات تحصيل الطلاب وأسلوب التفكير الداخلي،

وعليه فقد دلت أغلب النتائج على وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير الداخلي والتحصيل الدراسي سواء كعلاقة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمواد أو مع درجات بعض المواد. وهو أمر يمكن تفسيره بطبيعة أسلوب التفكير الداخلي، فالذين يفضلون أسلوب التفكير الداخلي يفضلون العمل بمفردهم، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويفضلون استخدام ذكائهم في العمل، وليس مع الآخرين، وهي أمور تصب في صالح تحصيل الطلاب.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع ومناقشتها:
نص الفرض الرابع على "توجد علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية".

ولاختبار صحة فرض الدراسة الرابع قام الباحث بالإجراءات التالية:
أولاً: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج من جهة، وأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم من جهة أخرى، والجدول رقم (٥-٧) يبين نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٥-٧)

معاملات الارتباط بين قائمة أساليب التفكير، والمقاييس الفرعية لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم

أساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم (ن=٣٤٠)								الأساليب
الثبات في المعاملة	المساواة في المعاملة	تنمية الاستقلال الذاتي	بحث الطمأنينة	توفير الحماية الملائمة	التقبل الوجداني	التسامح	الشورى	
٠,٠٦	٠,٠٣	٠,٠٢١	٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠١٤	التشريعي
٠,١١-	٠,١٠-	٠,٠١٢	٠,٠٢	٠,٠١٣	٠,٠١٥	٠,٠٣	٠,٠١٦	التنفيذي
٠,٠٠٥	٠,٠٦-	٠,٠٢٠	٠,٠٠١	٠,٠١٣	٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢٠	الحكمي
٠,٠٧	٠,١٠	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠١٢	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠٧	العالمي
٠,٠٨-	٠,٠٣-	٠,١١	٠,٠١-	٠,٠٢	٠,١٠-	٠,٠٦	٠,١١	المحلي
٠,٠٤	٠,٠٣	٠,٠٢١	٠,٠١٥	٠,١٠	٠,٠١١	٠,١١	٠,٠٢٢	التحرري
٠,٠٣	-	٠,٠٣-	٠,٠٦	٠,٠١٨	٠,١١	٠,٠١٣	٠,٠٨	المحافظ
	٠,٠٠٥							
٠,٠٧-	٠,٠٨-	٠,٠١٥	٠,٠٢	٠,٠١٤	٠,٠١٥	٠,٠٥	٠,٠١٨	الهرمي
٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٠١٤	٠,٠٧	٠,٠١٧	٠,١١	٠,١٠	٠,١٠	الملكي
٠,٠٢-	٠,٠١	٠,٠١٢	٠,٠١١	٠,٠١٧	٠,٠٢٢	٠,٠١٥	٠,٠٢٦	الأقلي
٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٠١٩	٠,٠٧	٠,١٠	٠,٠٦	٠,٠٨	٠,٠١٤	الفوضوي
٠,٠٤	٠,٠٤	٠,١٠	٠,٠٤	٠,٠٦	٠,٠٢-	٠,١٠	٠,٠٢	الداخلي
٠,٠٢-	-	٠,٠١٣	٠,٠٠٧-	٠,١٠	٠,٠٢٠	٠,٠٧	٠,٠٢١	الخارجي
	٠,٠٠٦							

** : دال عند مستوى (٠,٠١)

* : دال عند مستوى (٠,٠٥)

كشفت نتائج التحليل للجدول (٥-٧) بأنه:

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، التحرري، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي، الخارجي)، مع مقياس الشورى لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٤ - ٠,٢٦)، ويلاحظ بأن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الأقلّي ومقياس الشورى جاء في المرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,٢٦)، وأسلوب التفكير التحرري في المرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره (٠,٢٢)، وأسلوب التفكير الخارجي في المرتبة الثالثة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,٢١)، بينما أشارت النتائج بأن العلاقة بين كل من أسلوب التفكير التشريعي والفوضوي، مع مقياس الشورى جاءت في المرتبة الأخيرة من بين الارتباطات الدالة، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٤).
- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (المحافظ، الأقلّي)، ومقياس التسامح لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم، إذ بلغ معامل الارتباط بين أسلوب التفكير المحافظ ومقياس التسامح (٠,١٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الأقلّي ومقياس التسامح (٠,١٥) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).
- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التنفيذي، التحرري، الهرمي، الأقلّي، الخارجي)، ومقياس التقبل الوجداني لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١١ - ٠,٢٢)، ويلاحظ بأن معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الأقلّي ومقياس التقبل الوجداني جاء في المرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,٢٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، وأسلوب التفكير الخارجي في المرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره (٠,٢٠)، وأسلوب التفكير التنفيذي والهرمي في المرتبة الثالثة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١٥) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بينما أشارت النتائج بأن العلاقة بين أسلوب التفكير التحرري ومقياس التقبل الوجداني جاءت في المرتبة الأخيرة من بين الارتباطات الدالة، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١١) وهو دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلّي)، ومقياس توفير الحماية الملائمة لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٢ - ٠,١٨)، ويلاحظ بأن معامل الارتباط بين أسلوب التفكير المحافظ ومقياس توفير الحماية الملائمة جاء في المرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,١٨) وهو دال

إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وأسلوب التفكير الملكي والأقلي في المرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره (٠,١٧)، وأسلوب التفكير الهرمي في المرتبة الثالثة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١٤)، بينما أشارت النتائج بأن العلاقة بين أسلوب التفكير العالمي، ومقياس توفير الحماية الملائمة جاءت في المرتبة الأخيرة من بين الارتباطات الدالة، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التحرري، الأقلي)، ومقياس بث الطمأنينة لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم، إذ بلغ معامل الارتباط بين أسلوب التفكير التحرري ومقياس بث الطمأنينة (٠,١٥) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الأقلي ومقياس بث الطمأنينة (٠,١١) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، التحرري، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي)، ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٢ - ٠,٢١)، ويلاحظ بأن الارتباط بين أسلوب التفكير التشريعي والتحرري ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي جاءت في المرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,٢١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، وأسلوب التفكير الحكمي في المرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره (٠,٢٠)، وأسلوب التفكير الفوضوي في المرتبة الثالثة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بينما أشارت النتائج بأن العلاقة بين أسلوب التفكير التنفيذي والأقلي ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي جاءت في المرتبة الأخيرة من بين الارتباطات الدالة، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٢) وهو دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ثانياً: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج من جهة، وأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب من جهة أخرى، والجدول رقم (٥-٨) يبين نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٥-٨)

معاملات الارتباط بين قائمة أساليب التفكير، والمقاييس الفرعية لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب

أساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب (ن=٣٤٠)								الأساليب
الثبات في المعاملة	المساواة في المعاملة	تنمية الاستقلال الذاتي	بحث الطمأنينة	توفير الحماية الملائمة	التقبل الوجداني	التسامح	الشورى	
٠,٠٣١-	٠,٠٢٨-	٠,٠١٣*	٠,٠١٦-	٠,٠٧٤	٠,٠٦١	٠,٠٣٥-	٠,٠١٢*	التشريعي
٠,٠٠٤	٠,٠١٩	٠,٠٢٦	٠,٠٠٨	٠,٠٠٥	٠,٠٢٩	٠,٠٨٥-	٠,٠٠	التنفيذي
٠,٠٣٧-	٠,٠٤١-	٠,١٠	٠,٠٠٥	٠,٠٨١	٠,٠١٧	٠,٠٢٧-	٠,٠٥٠	الحكمي
٠,٠٥٢	٠,٠٣٥	٠,٠٠٥-	٠,٠٧٧	٠,٠٣٦	٠,٠٤٦	٠,٠٠٦	٠,٠٤٣	العالمي
٠,٠١٩-	٠,٠١٣-	٠,٠٧٠	٠,٠٨٠-	٠,٠٠٩	٠,٠٤٣	٠,٠١٥	٠,٠١٥	المحلي
٠,٠٠	٠,٠٠١-	٠,٠٩٣	٠,٠٤٤	٠,٠١٤*	٠,٠١٣*	٠,٠٣٠	٠,٠١١*	التحرري
٠,٠٣٦	٠,٠٤٦-	٠,٠٢٧-	٠,٠٨٢	٠,٠٢١-	٠,٠٤٩-	٠,٠٠٨-	٠,٠٠٨	المحافظ
٠,٠٠٨	٠,٠٠٣	٠,٠٨١	٠,٠٧٤	٠,٠٩٩	٠,٠١١*	٠,٠٦٨-	٠,٠٨٦	الهرمي
٠,٠٣٢	٠,٠٣١	٠,٠٤٧	٠,٠٥٦	٠,٠٢٣	٠,٠١٩-	٠,٠٥١-	٠,٠٥٥	الملكي
٠,٠٢٤	٠,٠٢٧	٠,٠١٣*	٠,٠٨٦	٠,٠١٢*	٠,١٣٨	٠,٠٢٠	٠,٠١٦*	الأقلي
٠,٠٣٢-	٠,٠٣٩-	٠,٠١٢*	٠,٠٢٠-	٠,٠١٨*	٠,١١	٠,٠١١*	٠,٠٣٠	الفوضوي
٠,٠٠٧	٠,٠٠٨	٠,٠٠٢-	٠,١٠١	٠,٠٣٣-	٠,٠٤٧	٠,٠٠١-	-	الداخلي
							-٠,٠١٢	
٠,٠١٨	٠,٠٠١	٠,٠١٥*	٠,٠٣٢	٠,٠١٤*	٠,٠١٤*	٠,٠٠٥	٠,٠١٧*	الخارجي

*: دال عند مستوى (٠,٠٥)

** : دال عند مستوى (٠,٠١)

كشفت نتائج التحليل للجدول (٥-٨) بأنه:

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التشريعي، التحرري، الأقلي، الخارجي)، ومقياس الشورى لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١١ - ٠,١٧)، ويلاحظ بأن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الخارجي ومقياس الشورى جاء بالمرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,١٧)، وأسلوب التفكير الأقلي بالمرتبة الثانية بمعامل ارتباط

مقداره (٠,١٦)، وأسلوب التفكير التشريعي بالمرتبة الثالثة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١٣)، بينما أشارت النتائج بأن العلاقة بين أسلوب التفكير التحرري، ومقياس الشورى جاءت بالمرتبة الأخيرة من بين الارتباطات الدالة، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١١).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين أسلوب التفكير الفوضوي، ومقياس التسامح لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١١).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التحرري، الهرمي، الخارجي)، ومقياس التقبل الوجداني لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١١ - ٠,١٤)، ويلاحظ بأن معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الخارجي ومقياس التقبل الوجداني جاء بالمرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,١٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥)، وأسلوب التفكير التحرري بالمرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره (٠,١٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥)، وأسلوب التفكير الهرمي بالمرتبة الثالثة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١١) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التحرري، الأقلّي، الفوضوي، خارجي)، ومقياس توفير الحماية الملائمة لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٢ - ٠,١٨)، ويلاحظ بأن معامل الارتباط بين أسلوب التفكير الفوضوي ومقياس توفير الحماية الملائمة جاء بالمرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,١٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وأسلوب التفكير التحرري والخارجي بالمرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره (٠,١٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥)، وأسلوب التفكير الأقلّي بالمرتبة الثالثة والأخيرة من بين الارتباطات الدالة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير (التشريعي، الأقلّي، الفوضوي، الخارجي)، ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأب، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٢ - ٠,١٥)، ويلاحظ بأن الارتباط بين أسلوب التفكير الخارجي ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي جاءت بالمرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغ (٠,١٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، وأسلوب التفكير التشريعي والأقلّي بالمرتبة الثانية بمعامل ارتباط مقداره

(٠,١٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥)، وأسلوب التفكير الفوضوي بالمرتبة الثالثة والأخيرة من بين الارتباطات الدالة، وبمعامل ارتباط بلغ (٠,١٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع :

سيبدأ الباحث هنا بذكر بعض الملاحظات العامة، ثم يشرع بتفسير ما أظهرته النتائج: فقد دلت النتائج على وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير ومعظم أساليب المعاملة الوالدية التي تبنتها الدراسة، حيث لم تظهر علاقات بين أساليب التفكير ومقاييس الثبات والمساواة في المعاملة، وكانت كل العلاقات الواردة في الاتجاه الموجب، الأمر الذي يوضح أهمية أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية في تنمية وتكوين أساليب التفكير لدى الأبناء. ورغم أن العديد من العلاقات الواردة دالة عند الأم والأب معا (١٢ من أصل ٣٣)، فقد كانت العلاقات بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية عند الأم أكثر منها عند الأب، ولعل ذلك راجع إلى طول فترة التعايش بين الأبناء وأمهاتهم، وقد أشار الضامن (٢٠٠٥) أن التقارير التي يدلي بها المراهقون حول العلاقة بينهم وبين آبائهم وأمهاتهم تذكر أنهم يقضون وقتاً أطول والأم، وينظرون إلى الأم على أنها تحقق حاجاتهم اليومية أكثر من الأب، وأن اهتمامها بهم أكثر كذلك، ويجمع الأولاد والإناث أنهم يتحدثون مع أمهاتهم عن مشاعرهم وقضاياهم أكثر من حديثهم مع آبائهم.

كما أظهرت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية: تنمية الاستقلال الذاتي؛ والشورى؛ وتوفير الحماية الملائمة على الترتيب قد حازت القدر الأكبر من العلاقات مع أساليب التفكير، الأمر الذي يطرح القيمة المتميزة لهذه الأساليب عن بقية أساليب المعاملة الوالدية في هذه الدراسة في علاقتها بتنمية وتكوين أساليب التفكير عند الأبناء.

وحاز أسلوب التفكير الأقلي على أكبر عدد من العلاقات مع أساليب المعاملة الوالدية، فقد ارتبط بعلاقة موجبة مع ست أساليب معاملة هي كل الأساليب التي انحصرت فيها العلاقات بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية عند الأم والأب. في حين لم يكن لأسلوبي التفكير الداخلي والمحلي أي علاقة مع أي من أساليب المعاملة الوالدية.

ونظراً لعدد العلاقات الذي نتج في هذه الدراسة فإن الباحث سيقوم بتفسير بعض العلاقات وتقديمها كنموذج لما يمكن أن يكون عليه تفسير بقية النتائج، وقد اختار الباحث أسلوباً تنمياً للاستقلال الذاتي؛ والشورى باعتبارهما أكثر أساليب المعاملة الوالدية ارتباطاً بأساليب التفكير.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التشريعي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي) ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي من جانب كلا الوالدين، وعلاقة ارتباطية إحصائية بين أساليب (التنفيذي، الحكمي، التحرري، الهرمي، الملكي) ومقياس تنمية الاستقلال الذاتي من جانب الأم.

وقد يكون سبب هذه العلاقة راجعاً إلى طبيعة هذا الأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية وأثره، فقد أشار الأشول (١٩٨٢) إلى أن الآباء الذين يمكنهم وضع ضوابط معقولة على مرافقيهم، وفي نفس الوقت يعطونهم الفرص المتزايدة بصورة تدريجية للاستقلال عادة ما يسهمون بصورة فعالة في تدعيم ثقة المرافقين في أنفسهم، بالإضافة إلى ضبط ذواتهم، والقدرة على الاعتماد على أنفسهم وقدرتهم لعمل الأحكام الناضجة.

كما قد تكون هذه العلاقة راجعة إلى أثر أسلوب تنمية الاستقلال الذاتي على تقدير الأفراد لذواتهم، حيث تشير فوزية ذياب ١٩٧٩ إلى أن الحاجة إلى الاستقلال شديدة الاتصال بالحاجة إلى تأكيد الذات، فتأكيد الذات لا يتحقق بصورة كاملة وسوية إلا بالاستقلال الذي يتاح للطفل خلال فترات نموه المختلفة، والحاجة إلى الاستقلال مرادفة للحاجة إلى الاعتماد على النفس، أو الحاجة إلى الحرية (أورد في: مصباح، ٢٠٠١). كما دلت نتائج بعض الدراسات أن التربية التي تتم في الأسرة ويتم فيها التدريب على الاستقلال والاعتماد على النفس من شأنها أن تفي الحاجة للإنجاز لدى الأبناء (السيد، ١٩٨٠) وما سبق قد يفسر علاقة أسلوب تنمية الاستقلال الذاتي بأساليب التفكير التشريعي والحكمي والتحرري.

ويدعم علاقة تنمية الاستقلال الذاتي بأسلوب التفكير التشريعي كأسلوب للتفكير الإبداعي ما جاء في عدة دراسات عن علاقة هذا الأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية والقدرات الإبداعية للأفراد؛ فقد ظهر في دراسة السيد (١٩٨٠) أن الابتكار يرتبط ارتباطاً موجباً بالشعور بالاستقلال. وكانت اتجاهات تنمية الاستقلال والتسامح عند الأم والأب أكثر اتجاهات التنشئة تأثيراً في التفوق الإبداعي للأبناء في دراسة أبو شيبه (٢٠٠٢). الأمر الذي يؤكد أن المواءمة الجيدة بين حاجات الطفل للاستقلال الذاتي وتعزيز الأبوين للاستقلالية يمكن أن يضعوا الطفل على مسار النمو الإيجابي (Fiese, 2001).

ويميل الأطفال الذين يشجعهم آباؤهم على الاستقلال إلى إظهار علاقات اجتماعية أفضل، ويتأثر مدى الاستقلال الذي يرغب الأبناء في الحصول عليه بالاستقلال الممنوح لجماعة الرفاق؛ فإذا تمتع الطفل بقسط من الاستقلال يعادل ما تمتع به أقرانه شعر بالرضا (نعيمه، ١٩٩٣)، الأمر الذي قد يفسر علاقة أسلوب تنمية الاستقلال الموجبة وأسلوب التفكير الخارجي.

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التشريعي، التحرري، الأقلّي، الخارجي)، ومقياس الشورى من جانب كلا الوالدين، وعلاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التنفيذي؛ والحكمي؛ والهرمي؛ والفوضوي)، ومقياس الشورى من جانب الأم.

وأول الملاحظات هنا هي كثرة هذه العلاقات بين أساليب التفكير وأسلوب الشورى في المعاملة، خصوصاً عند الأم، كما أن هذه العلاقات قد استوعبت أساليب التفكير الأكثر تعقيداً مثل التشريعي؛ والحكمي؛ والهرمي؛ والتحرري، الأمر الذي يوحي بأهمية هذا الأسلوب في بناء شخصية الأبناء. ويتسق هذا التفسير مع نتيجة دراسة أبو شيبه (٢٠٠٢) التي وجدت أن اتجاه الشورى في المعاملة كان من أكثر اتجاهات التنشئة عند الأم تأثيراً في تفوق الأبناء الإبداعي.

ولعل هذه العلاقات راجعة إلى الأثر الذي تتركه الشورى كأسلوب معاملة والدية في شخصيات الأبناء من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم بحرية، وتشجيعهم على المشاركة بالرأي دون تهديد أو ضغط، الأمر الذي يتوقع معه أن تزيد ثقتهم بأنفسهم، وتقديرهم لذواتهم. وقد بينت دراسة زانج (Zhang(2001c أن الطلاب ذوو احترام الذات المرتفع لديهم ثقة أكثر بأنفسهم، وهو الأمر الذي يشجعهم على استخدام قدراتهم بشكل أكثر إبداعاً.

ويعزز هذا التوجه في تفسير النتائج ما أظهرته دراسة زانج (Zhang(2001c من علاقة دالة موجبة بين احترام الذات self-esteem وأساليب التفكير الأكثر تعقيداً، مثل التشريعي؛ والحكمي؛ والهرمي؛ والتحرري، وكذلك مع الأقلّي عند الإناث، والفوضوي، والعالمي عند الذكور، والخارجي، (وهي ذات أساليب التفكير التي ارتبطت بعلاقات دالة إحصائية مع أسلوب الشورى في الدراسة الحالية). وقد عللت الباحثة ذلك بأنه مع تنمية احترام الذات سيكون الطلاب أكثر ثقة بأنفسهم، وهذه الثقة ستشجعهم على التفكير بشكل أكثر إبداعاً. أما ذوي احترام الذات المتدني فإنهم أقل ثقة بما يفعلونه، وبسبب خوفهم من عمل الأخطاء فإنهم يميلون لاتباع القوانين القائمة.

وقد ذكر وطفة (٢٠٠١) أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط أسرية تعتمد التنشئة الاجتماعية الديمقراطية يتميزون بأنهم أكثر ذكاءً وقدرة على التحصيل؛ وأكثر قدرة على التكيف الاجتماعي؛ وأكثر قدرة على الانجاز وعلى الانهماك في نشاط عقلي تحت ظروف صعبة؛ وأكثر اعتماداً على النفس وميلاً للاستقلال؛ وأكثر اتصافاً بالود؛ وأقل عدوانية؛ وأكثر تلقائية وأصالة وابتكاراً، وعلى خلاف ذلك فإن الأطفال الذين يعانون من عقد النقص والقصور والدونية هم هؤلاء الأطفال الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية تقليدية متصلبة في مراحل طفولتهم الصغرى.

الفصل السادس

خاتمة الرسالة والتوصيات والبحوث المقترحة

الفصل السادس

خاتمة الرسالة والتوصيات والبحوث المقترحة

تضمن هذا الفصل ملخصاً للنتائج العامة للدراسة الحالية، بالإضافة إلى التوصيات التي خرج بها الباحث من دراسته، وبعض المقترحات لدراسات مستقبلية يمكن أن تبني على نتائج الدراسة الحالية.

أولاً: خاتمة الدراسة:

مع تقدم تكنولوجيا المعلومات وفي عصر تنوعت فيه المعارف والعلوم أصبحت التوجهات نحو تفريد التعليم والاهتمام بقدرات الطلاب واستعداداتهم وميولهم في مقدمة اهتمام التربويين، ونتج عن ذلك الاهتمام بموضوعات مثل أساليب التفكير عند الطلاب.

ويعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين دراسة وتفسيراً وقياساً، وهو اهتمام نابع من كونه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.

ونتيجة لأهمية مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية التعلمية أو الحياة العامة فقد ظهرت نظريات عدة فسرت أساليب التفكير؛ وتعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج التي ظهرت في البداية باسم (نظرية التحكم العقلي الذاتي أو حكومة العقل الذاتية) الأكثر شيوعاً وتقبلاً في الوقت الحاضر (العنوم، ٢٠٠٤).

ويرى ستيرنبرج (٢٠٠٤) أن أساليب التفكير تكتسب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي من خلال مشاهدة الفرد لنماذج الدور؛ الأمر الذي يكتسب الفرد معه العديد من خصائص ما يشاهده و يعايشه من أدوار.

وذكر ستيرنبرج (٢٠٠٤) بعض المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في تنمية أساليب تفكير الأفراد، كالثقافة؛ والنوع الاجتماعي؛ والعمر؛ والديانة؛ ونوع العمل؛ أساليب المعاملة الوالدية، وهذه المؤثرات تدل في عمومها على أن أساليب التفكير تكتسب اجتماعياً، ونظراً لأن الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع، وهي المحضن الاجتماعي الأول فإنه من المهم التعرف على تأثير أساليب التفكير بأساليب التنشئة الأسرية.

ونظراً لأثر أساليب التفكير على مستوى الأداء في مواقف التعلم، ولأهمية الدور الذي تلعبه أساليب التفكير في حياة الأبناء من الطلاب؛ وأثرها في تحصيلهم الدراسي، وتجليه لما يمكن أن يوجد من علاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية، وما يمكن أن يظهر من

فروق في أساليب التفكير بين الجنسين، وتأكيدا للعلاقة بين أساليب التفكير وتحصيل الطلاب، وهي متغيرات طالما شغلت أذهان المربين والآباء واستحوذت على اهتمام الدارسين في علم النفس، فقد أثار كل ذلك رغبة الباحث لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها بتحصيل الطلاب، والفروق بين الجنسين فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية في مختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

إن المتابع للدراسات التي أجريت في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج يلاحظ اهتمامها وتركيزها على دور وأثر أساليب التفكير في الجوانب المعرفية المتصلة بالعملية التعليمية التعليمية، ولم تركز أغلب تلك الدراسات على الجوانب المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية؛ رغم تأكيد النظرية على أهميتها في اكتساب الأفراد لأساليب التفكير.

كما لاحظ الباحث الحالي عدم وجود اتساق في نتائج بعض الدراسات التي أجريت على نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج في علاقتها مع بعض المتغيرات التي بحثتها تلك الدراسات كالتحصيل الدراسي، والنوع الاجتماعي، مما شجع على طرق هذا الموضوع في هذه الدراسة. في ضوء ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة، إذ يحاول الباحث دراسة أساليب التفكير لستيرنبرج، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي، والنوع الاجتماعي، وأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من الطلاب في دولة الكويت من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١. ما أكثر أساليب التفكير شيوعاً (تكراراً) لدى عينة البحث في ضوء نظرية ستيرنبرج

أساليب التفكير ؟

٢. هل تختلف أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)؟

٣. هل توجد علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير ومستوى التحصيل الدراسي؟

٤. هل توجد علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية للتلاميذ ؟

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من الدور البارز لأساليب التفكير في العملية التعليمية؛ ودورها في فهم التفاوت في مستوى الأداء بين الطلاب، والدور المتوقع للاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء على أساليب تفكيرهم ، ومن أهمية دراسة ما يؤثر في التفوق الدراسي كمؤشر يمكن التنبؤ به بمستوى القدرات المعرفية لدى الفرد ، وقدرته على مواجهة بعض المواقف التعليمية، ومن أهمية معرفة الفروق بين الجنسين في الجوانب المعرفية.

وتتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في توفير حقائق علمية ذات قيمة سيكولوجية عن علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات كأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي والنوع

الاجتماعي، أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في تزويد الآباء والمربين بمجموعه من التوصيات والاقتراحات التي تسهم في تشجيع التحصيل الدراسي وتوسيع التفضيلات المعرفية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

- ١- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب عينة البحث في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير
- ٢- علاقة النوع الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية ومستوى التحصيل الدراسي بأساليب التفكير لستيرنبرج .
- ٣- المساهمة في تقديم توصيات تربوية تأخذ بأساليب التفكير في عين الاعتبار عند بناء المناهج الدراسية، واختيار طرق التدريس المناسبة لها في الفصل الدراسي في ضوء ما ستسفر عنه نتائج الدراسة.

محتوى الدراسة:

تضمنت الدراسة ستة فصول بالإضافة إلى المراجع العربية والأجنبية وملاحق الدراسة:

- الفصل الأول : تناول فيه الباحث تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهميتها وأهدافها وأهم مصطلحاتها، ونبذة عن مجتمع وعينة الدراسة؛ ومحدداتها وخطوات التنفيذ والتصميم الإحصائي

- الفصل الثاني: ناقش فيه الباحث الإطار النظري للدراسة الذي تضمن عدة محاور رئيسية هي: مفهوم التفكير، وأهم المدارس النفسية التي تناولته، ثم تطرق الباحث لمفهوم الأساليب وتاريخ البحث فيه، وأهميته، وولج بعد ذلك إلى الحديث عن مفهوم أسلوب التفكير؛ والنظريات المفسرة لأساليب التفكير، وأفرد الباحث نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج وأهميتها التعليمية بالكلام نظراً لتبنيها في الدراسة الحالية؛ حيث ذكر سبب اختياره لها ومبادئها والأساليب التي تضمنتها وتطبيقاتها التربوية، ثم تطرق الباحث إلى العلاقة بين أساليب التفكير ومتغيرات الدراسة المعرفية والاجتماعية؛ والمتمثلة في التحصيل الدراسي؛ والنوع الاجتماعي؛ وأساليب المعاملة الوالدية.

وقد تطرق الباحث بعد ذلك إلى الكلام عن أساليب المعاملة الوالدية التي تبنتها الدراسة الحالية؛ والمتمثلة في أساليب (الشورى؛ التسامح؛ التقبل الوجداني ؛ توفير الحماية الملائمة؛ بث الطمأنينة؛ تنمية الاستقلال الذاتي؛ المساواة في المعاملة؛ و الثبات في المعاملة)، سواء من جانب الأب أو الأم.

- الفصل الثالث: عرض فيه الباحث بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي لها صلة بموضوع دراسته وقد تم تقسيمها إلى ثلاث مجالات حسب المتغيرات التي تناولتها الدراسة هي:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والنوع الاجتماعي.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والمؤثرات الاجتماعية.

وقد قام الباحث بالتعقيب على كل جزء من تلك الدراسات السابقة على حدة، ثم علق تعليقا عاما على تلك الدراسات، وأعقب ذلك بذكر الإضافة التي ترتجىها الدراسة الحالية ونقاط تميزها عن الدراسات السابقة، وختم الفصل بعرض فروض الدراسة الحالية .

الفصل الرابع: تناول فيه الباحث إجراءات الدراسة الميدانية وتطبيقاتها، وقد تضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهج الدراسة المتبع؛ ومجتمعها؛ وعينتها؛ كما قام الباحث في هذا الفصل بتوضيح مجتمع الدراسة وتحديد العينة مواسفاتها وطرق اختيارها والإجراءات التي استخدمت لضبطها، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٣٤٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بقسيمه العلمي والأدبي في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت.

كما أوضح الباحث في هذا الفصل الأدوات التي استخدمها في دراسته، وهي: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩٢؛ ومقياس أساليب المعاملة الوالدية للأب ولزبن العابدين درويش؛ ودرجات الطلاب الكلية في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. كما أورد الباحث إجراءات التأكد من مدى ملائمة الأدوات للبيئة الكويتية؛ والخطوات اللازمة للتأكد من صدقها وثباتها؛ وذكر متغيرات الدراسة؛ وإجراءات تطبيق الأدوات؛ والطريقة الإحصائية التي استخدمت للتوصل إلى معرفة نتائج الدراسة ومعالجة بياناتها، وختم الفصل بذكر الصعوبات التي واجهته في الدراسة الحالية.

الفصل الخامس : عرض فيه الباحث نتائج الدراسة ومقابلة فروض الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها، كما قام بتحليل هذه النتائج وتفسيرها. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أولاً: فيما يختص بتباين الطلاب عينة الدراسة في مستويات أساليب التفكير موضوع الدراسة :

- كانت أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى عينة الدراسة هي أساليب التفكير: الخارجي؛ فالتشريعي؛ فالهرمي؛ فالتنفيذي؛ فالتحرري؛ فالحكمي، وكانت أقل أساليب التفكير تفضيلاً هي الفوضوي، ثم العالمي؛ وجاء أسلوب التفكير الداخلي في المرتبة الأخيرة.

- فضل الطلاب عينة الدراسة أسلوباً واحداً من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة، فقد فضلوا أسلوب التفكير التشريعي من فئة الوظائف، والهرمي من فئة

الأشكال، والمحلي من فئة المستويات، والخارجي من فئة المجالات، والتحرري من فئة الميول.

ثانياً: فيما يختص باختلاف أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي لدى عينة الدراسة :

- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة على أسلوب التفكير الفوضوي؛ والخارجي لصالح الطالبات الإناث، بينما لم تظهر نتائج التحليل أية فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة نحو باقي قائمة أساليب التفكير

ثالثاً: فيما يختص بتباين أساليب التفكير في علاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لعينة الدراسة:

- فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وأسلوب التفكير التنفيذي؛ والعالمي.
- كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجة الطلبة متوسطي التحصيل وأسلوب التفكير الحكمي؛ والداخلي.
- كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة الطلبة متوسطي التحصيل وأسلوب التفكير الأقل.
- بينما لم تظهر نتائج التحليل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استجابة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض مع أي من أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

رابعاً: فيما يختص بوجود علاقات دالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية: أظهرت الدراسة علاقات طردية (موجبة)، ودالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وأساليب المعاملة الوالدية كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التشريعي، التحرري، الأقل، الخارجي)، مع مقياس الشورى من جانب كلا الوالدين، وعلاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التنفيذي؛ والحكمي؛ والهرمي؛ والفوضوي)، مع مقياس الشورى من جانب الأم.
- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (المحافظ، الأقل)، مع مقياس التسامح من جانب الأم، وبين أسلوب التفكير الفوضوي مع مقياس التسامح من جانب الأب.

- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التحرري ، الهرمي ، الخارجي) مع مقياس التقبل الوجداني من جانب كلا الوالدين، وتوجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التنفيذي، الأقلّي) مع مقياس التقبل الوجداني من جانب الأم.
- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلّي)، مع مقياس توفير الحماية الملائمة من جانب الأم، وعلاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التحرري، الأقلّي، الفوضوي، خارجي) مع مقياس توفير الحماية الملائمة من جانب الأب.
- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب (التحرري، الأقلّي)، مع مقياس بث الطمأنينة لأساليب المعاملة الوالدية من جانب الأم.
- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التشريعي، الأقلّي، الفوضوي، الخارجي) مع مقياس تنمية الاستقلال الذاتي من جانب كلا الوالدين، وعلاقة ارتباطية إحصائياً بين أساليب (التنفيذي، الحكمي، التحرري، الهرمي، الملكي) مع مقياس تنمية الاستقلال الذاتي من جانب الأم.
- ولم تظهر علاقات بين أساليب التفكير ومقاييس الثبات والمساواة في المعاملة.
- كما لم يظهر لأسلوبي التفكير الداخلي والمحلي أي علاقة مع أي من أساليب المعاملة الوالدية

- الفصل السادس: تضمن ملخصاً لمحتوى الدراسة؛ ومقترحاتها وتوصياتها؛ وأنهى الباحث الفصل بذكر عدد من الدراسات التي تثيرها الدراسة الحالية.

ثانياً: توصيات الدراسة:

يوصي الباحث في ختام دراسته بالنقاط التالية:

١: في مجال البيئة المنزلية والأسرية

- تبصير الوالدين باستعدادات وتفضيلات وحاجات الأبناء .
- تنمية إدراك الوالدين لخطورة الدور المطلوب منهم في تربية أبنائهم، وأثره على النواحي النفسية والمعرفية والسلوكية للأبناء.
- إرشاد الوالدين إلى الأساليب الصحيحة لمعاملة الأبناء وتجنب الأساليب الخاطئة، على اعتبار أنها تؤثر على كل مظاهر النمو وأنماط سلوك الأبناء، وليس أساليب تفكيرهم أو مستواهم الدراسي فقط.

- إتاحة الفرصة للأبناء لمواجهة وحل المشكلات، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات بما يختص حياتهم، وعلى الانفتاح على خبرات حياتية جديدة، وتنمية كل ما يحقق لهم زيادة الثقة بالنفس.

- إعطاء المجال للأبناء لإبداء الرأي في مختلف أحوال الأسرة، والتعبير بحرية عن أفكارهم، والاهتمام بما يطرحونه من الأسئلة والاستفسارات والآراء (تأسيساً على علاقة أسلوب الشورى بالعديد من أساليب التفكير).

٢: في مجال البيئة المدرسية

- لابد من أخذ أساليب التفكير في الاعتبار مع بقية العوامل التي تعتبر مؤثرة في أداء الطلاب (بناء على علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي).

- تنمية الأساليب المرغوبة في الطلاب كالأسلوب التشريعي والهرمي، وتهيئة الجو الدراسي المناسب لذلك من خلال إتاحة الفرصة للطلاب لإبداء الرأي والمناقشة، ومن خلال تضمين الموقف التعليمي لتحديات متنوعة لتدريب الطلاب على مواجهة المشكلات (انطلاقاً من كون أساليب التفكير متعلمة).

- أن ينوع المعلمون أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة في الحصص الدراسية لتتوافق مع خصائص أساليب تفكير طلابهم، ولكي تغطي أكبر شريحة ممكنة من الطلاب.

- أن يستخدم المعلمون أساليب تقييم متنوعة تراعي الاختلاف في أساليب تفكير طلابهم.

- توعية الطلاب بأهمية أساليب التفكير في وقت أبكر، وفي الصفوف الأدنى.

- ضرورة تدريب الطلاب على مهارات التلخيص وإدارة الوقت ليتمكنوا من التفوق (تأسيساً على العلاقة السلبية بين التحصيل وأسلوب التفكير الأقل عند متوسطي التحصيل).

- ضرورة تدريب المعلمين بصورة مكثفة ومستمرة قبل الخدمة وفي أثناءها على كافة الجوانب التي تتصل وتتعلق بالأساليب المعرفية وأساليب التفكير والتعلم.

ثالثاً: البحوث المقترحة:

يمكن أن يُشتق من الأساس النظري الذي قامت عليه الدراسة الحالية وما توصلت إليه من نتائج عدد من البحوث المقترحة التي يمكن أن تحقق المزيد من العمق في التحليل والدراسة كما يلي:

- دراسة تجريبية لفاعلية بعض البرامج الإرشادية في تنمية أساليب التفكير لدى الطلاب (اعتماداً على العلاقة بين أساليب التفكير والمعاملة الاجتماعية في الأسرة).

- العلاقة بين أساليب التفكير وبعض سمات الشخصية (اعتماداً على اعتبار أساليب التفكير أحد المتغيرات المهمة في الشخصية).
- دراسة إمكانية استخدام أساليب التفكير كمتنبئات ببعض خصائص الشخصية، والعكس.
- التنبؤ بالتخصص المناسب على أساس أساليب التفكير (حيث يمثل أسلوب التفكير وسيلة الفرد في النجاح في كافة المجالات).
- العلاقة بين أساليب التفكير وخصائص بيئة المدرسة وطبيعة النظام التعليمي.
- العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستخدام التحصيل النوعي في كل مادة دراسية.
- دراسة أساليب التفكير لدى الطلاب من الجنسين في بيئات تعليمية مختلفة.
- العلاقة بين أساليب تفكير الآباء وأساليب تفكير الأبناء لدى شرائح متباينة من المجتمع الكويتي (انطلاقاً من ارتباط أساليب التفكير بما يسود في أسرهم من اتجاهات والدية تتحكم فيها أساليب تفكير معينة).
- دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالتخصص الدراسي.
- دراسة ارتقائية لأساليب التفكير في مراحل عمرية مختلفة.
- دراسة أثر التناظر بين المعلمين وتلاميذهم في أساليب التفكير على تحصيل التلاميذ.
- علاقة أساليب التفكير بالذكاءات المتعددة وإستراتيجياتها التدريسية.
- علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم.
- علاقة أساليب التفكير بالإبداع.
- دراسة بروفيالت أساليب تفكير طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

والحمد لله أولاً وأخراً،،،

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية
ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أسماء عبد المنعم (١٩٩٥). الإبداع: المستوى والأسلوب " دراسة ميدانية " . مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. مجلد ٥. عدد ٢. ص ص ٢٦٤-٢١٩.

أبو مسلم، محمود أحمد أحمد (١٩٩٤). السيادة النفسية وسمات الشخصية لدى الفائقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بالمنصورة. عدد ٢٤. ص ص ٨٢-٣٤.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية. (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. أبوشيبه، مشعل (٢٠٠٢). اتجاهات التنشئة في الأسرة كمحددات لجوانب التفوق المعرفي: دراسة لآثار الفارقة باستخدام الانحدار اللوجستي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

إسماعيل، هبة (١٩٩٤). أساليب التفكير الإبداعي لدى شرائح من المجتمع المصري وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية " دراسة استطلاعية". رسالة ماجستير. كلية البنات. جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

الأشول، عادل (١٩٨٢). علم نفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. البدارين، غالب سليمان عليان (٢٠٠٣) أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلاب جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. المملكة الأردنية.

الدردير، عبد المنعم (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. مجلة دراسات عربية في علم النفس. ٢ (٤)، ٢٥-١٢٠.

الدردير، عبد المنعم (٢٠٠٤). أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية (دراسة عاملية). في: عبد المنعم الدردير (محرر): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج ١ (ص ص ١٣٥-٢٦٧). القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. (ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

السيد، أحمد البهي (٢٠٠٣). نمذجة العلاقة بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة المصرية للدراسات النفسية. عدد ٣٩. مجلد ١٣.

- السيد، عبد الحليم محمود (١٩٨٠). الأسرة وإبداع الأبناء. القاهرة: دار المعارف.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر. (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الضامن، منذر (٢٠٠٥). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الطيب، عصام (٢٠٠٦). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- العساف، صالح (١٩٩٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الفرماوي، حمدي (١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الكندري، خالد إبراهيم (٢٠٠٣). أثر اتجاهات التنشئة الوالدية في التفوق الرياضي: دراسة استكشافية على طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- المطيري، أحمد (٢٠٠٦). أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالإبداع ومستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- النفيعي، عابد عبد الله (١٩٩٨). أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى. السنة ١١. عدد ١٧. ص ص ٢٥١-٢٨٩.
- بدر، فائقة محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧، العدد ٥٤، ص ص ٢٠٠-٢٢٩.
- بدير، خيرى المغازي (٢٠٠٠). أساليب التفكير والتعلم : دراسة مقارنة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥). الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات: دراسة نفسية تحليلية. في: مجدي حبيب (محرر): دراسات في أساليب التفكير (ص ص ٨١-١٦١). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسين، صابر حسن (٢٠٠٢). أساليب التفكير وعلاقتها بوجهة الضبط والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية.

حمودة، نهى (٢٠٠٠). أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بجنس الطلبة وتخصصاتهم الأكاديمية ومستواهم الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. المملكة الأردنية.

درويش، زين العابدين (١٩٩٠). ظروف التحول في مجتمع الإمارات العربية المتحدة والتغير في اتجاهات التنشئة الاجتماعية للأبناء، دراسة مقارنة لمدى ووجهة التغير عبر فترات زمنية مختلفة. مجلة شئون اجتماعية. جمعية الاجتماعيين. الإمارات العربية المتحدة. عدد ٢٧. ص ص ٥-٤٢.

دي بونو (١٩٨٩). تعليم التفكير. (ترجمة: عادل ياسين). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. ربيعة، شبيخة عبد الله (٢٠٠٢). الخجل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات وغير المتفوقات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

رمضان، رمضان محمد (٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة كلية التربية. بنها. مجلد ١٢. عدد ٤٦. ص ص ٩-٤٠.

زهران، حامد (١٩٩٩). علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.

ستيرنبرج، روبرت (٢٠٠٤). أساليب التفكير. (ترجمة: عادل سعد). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية (نشر العمل الأصلي في ١٩٩٧).

سرور، سعيد عبد الغني (٢٠٠٤). أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند هيرمان وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية. جامعة المنوفية. السنة ١٩. عدد ٣. ص ص ٢٧٩-٣٤٣.

شليبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. عدد ٣٤. مجلد ١٢. ص ص ٨٧-١٤٢.

عبد الحميد، شاكرا (١٩٩٤). بعض أساليب التعلم المفضل لدى ذوي الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة، وعلاقتها بالتحصيل. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. مجلد ١. عدد ١٠. ص ص ١-١٧.

عبد الحميد، شاكراً (١٩٩٨). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير: دراسة عبر ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان . مجلة دراسات نفسية. مجلد ٨. العديدين ٣، ٤. ص ص ٣٢٩-٣٥٩.

عبد الله ، عيسى جابر (١٩٩٨/١٩٩٩). دافع الانجاز وأنماط التعليم والتفكير لدى الطلبة المعتمدين والطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلدان الرابع والخامس. العددان ١٦، ١٧ - ص ص ٢٠٣-٢٣٨.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز والسندي، خالد (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.

عبد المعطي، حسن (٢٠٠٤). المناخ الأسري وشخصية الأبناء. القاهرة: دار القاهرة.

عثمان، سيد؛ وأبو حطب، فؤاد (١٩٧٨). التفكير: دراسات نفسية. (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عمار، محمد علي حسين (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

قاسم، نادر فتحي (١٩٨٩). العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس . جمهورية مصر العربية.

قشقوش، إبراهيم (١٩٨٩). سيكولوجية المراهقة. ط ٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، يوسف (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان: دار المسيرة.

كامل، مصطفى محمد (١٩٩٣) أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. عدد ٢٢. ص ص ١ - ٢٦.

محمود، إبراهيم وجيه (١٩٩٥). التعلم: أسسه - نظرياته - تطبيقاته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مصباح، حسام عبد العزيز (٢٠٠١). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات" دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العاды رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

موسى، رشاد؛ ومحمد، أحمد علي (٢٠٠٠). الفروق في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميا من الجنسين لطلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. عدد ٩٠. ص ٢٩٩-٣٤١

موسى، نجاه زكي (١٩٩٦). التحصيل الدراسي كنتاج لمتغيرات معرفية وواقعية وانفعالية واجتماعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. العدد ٣. مجلد ٩. ص ص ١٩٠ - ٢٣٠.

نعيمة، محمد (١٩٩٣). الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الأبناء. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية (٢٠٠٨). المجموعة الإحصائية للتعليم. الكويت: قطاع التخطيط والمعلومات في وزارة التربية.

وطفة، علي أسعد (٢٠٠١). التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الأطفال. مجلة الطفولة العربية. ٨ - ص ص ٩٢ - ١٠٤

يوسف، عادل سعد (٢٠٠٤). البناء العاملي للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الزقازيق، اختبار صدق نظرية ستيرنبرج الثلاثية للقدرات العقلية). مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. المجلد ١٠ - العدد ٤ - ص ص ٢٧٩-٣٦٧.

- Albaili, M. (2006). Reliability and Validity of the Thinking Styles Inventory: Evidence 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.
- Albaili, M. (2007). Differences in Thinking Styles among Low-, Average-, and High-Achieving College Students. **Proceedings of The 2007 13th International Conference on Thinking** , June 17–21, 2007 Norrköping, Sweden
- Au Yee Ling. (2004). **Thinking Styles and Performance in Different Assessment Formats Among Hong Kong Secondary School Students**. Dissertation of Master of Education, the University of Hong Kong.
- Balkis, M & Bayezid, G. (2005).The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types. **Social Behavior and Personality**. 33(3);283-294.
- Bernardo, A; Zhang, L & Callueng, C. (2002).Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino students. **The Journal of Genetic Psychology**. 163(2), 149-163.
- Cano, F. & Hewitt, E.(2000). Learning and Thinking Styles : An analysis of their Interrelationship and Influence on Academic Achievement, **Educational Psychology** ,20(4), 413-431.
- Cheung Chi, K. (2002).**Thinking Styles and Achievement in Mathematics and Language Learning** . Dissertation of Master of Education, the University of Hong Kong.
- Cilliers, C., & Sternberg, R.(2001). Thinking Styles: Implications for Optimizing learning and teaching in University Education. **South African Journal of Higher Education**, 15(1), 13–24.
- Dai, D. &Feldhusen, J.(1999). A Validation Study of the Thinking styles inventory :Implications for gifted education. **Roeper Review**, 21(4), 302-308.

- Edwards, J& et al (2006). Influences of Experiences and Training on Effective Teaching Practices to meet the Needs of Diverse learners in schools. **Education**, 126(3), 580-593.
- Fiese, B.(2001). Family Matters: A Systems View of Family Effects on Children's Cognitive Health. In: R.J. Sternberg & E.L. Grigorenko (Eds) **Environmental Effects On Cognitive Abilities**. (pp. 39-54) Mahwah, New Jersey: LEA.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. **Exceptional Children**, 63(3), 295-312
- Harrison , A. & Bramson, R. (1982). **Styles of thinking: strategies for asking questions, making decisions, and solving-problems**. New York: Anchor Press
- Harrison , A. & Bramson, R. (2003). **The Art of Thinking**. New York: Berkley Books.
- Herrmann, N. (1996). **The Whole Brain Business Book**. New York: McGraw Hill.
- Kirton, M. (2006). **Adaption-Innovation In the Context of Diversity and Change**. New York: Routledge.
- Kwan, S. (2000). **Thinking styles, learning approaches and academic achievement**. Dissertation of Master of Education. The University of Hong Kong.
- Lam Pui Yin, N. (2000). **The Usefulness of Thinking Styles in Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance**. Dissertation of Master of Education. The University of Hong Kong.
- Nielson, T. (2005). **Mental Self-government: Relationships between Personality Dimensions, Educational History and Status, and Learning Styles**. Paper presented at the 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain, July 3 -8.
- Riding, R. & Cheema, I. (1991). Cognitive styles-An overview and integration. **Educational Psychology**, 11(3 & 4), 193-215.
- Sternberg, R. (1988). Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. **Human Development**, 31, 197-224.

- Sternberg, R. (1990). Intellectual Styles: Theory and Classroom Implications. In: Barbra, Presseien et al (Eds.), **Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction**. (pp. 18-42). Washington, D.C: NEA
- Sternberg, R. (1994a). Allowing for thinking styles. **Educational Leadership**.52(3), 36-40.
- Sternberg, R. (1994b). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In: R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.) **Intelligence and personality**.(pp169-187). New York, Cambridge University Press
- Sternberg, R (1995). Styles of thinking and learning. **Language Testing**, 12 (3), 265-291.
- Sternberg, R. (2005). **Thinking styles**. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1993). Thinking Styles and the Gifted. **Roeper Review**,16(2),p122-130
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2001). A capsule history of theory and research on styles . In R. J. Sternberg & L-F. Zhang (Eds.), **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles** (pp. 1-21). Mahwah, NJ: LEA.
- Sternberg, R. & Zhang, L.(2001). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles** (Edited). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. & Zhang, L.(2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction .**Theory into Practice**, 44 (3) 245-253.
- Tafti, M.& Babaali , F. (2007). **A Study Of Compatibility Of Thinking Styles With Field Of Studies And Creativity Of University Students**. Paper presented at the ABR & TLC Conference Proceedings Hawaii, USA. The College Teaching & Learning (TLC) Conference Applied Business Research (ABR) Conference HAWAII - JANUARY 2-5.
- Yeaman, A.(1998). Thinking Styles. **Educational Technology, Research and Development** , 46(3),98 -101.
- Yeung Shuk Wai, S.(2003).**The Role of Thinking Styles in Academic Achievement Among Hong Kong School Students**. Dissertation of Master of Education, the University of Hong Kong.

- Yunfeng He(2006).**The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement among Chinese University Students** . for the degree of Doctor of Philosophy at The University of Hong Kong .
- Zhang, L. (1999). Further Cross-cultural Validation of the Theory of Mental Self-government. **The Journal of Psychology**, **133** (2) 165-181.
- Zhang, L. (2000). Are thinking styles and personality types related? **Educational Psychology**, **20**(3), 271-284.
- Zhang, L. (2001a).Approaches and thinking styles in teaching. **The Journal of Psychology**.**135**(5).547-561.
- Zhang, L. (2001b).Do Thinking Styles Contribute to Achievement Beyond Self-rated abilities? **The Journal of Psychology**, **135**(6),621-638.
- Zhang, L. (2001c). Thinking styles, Self-esteem, and Extracurricular Experiences. **International Journal of Psychology**, **36** (2), 100–107
- Zhang, L. (2002a). Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. **The Journal of Psychology**, **136**(3), 245-261
- Zhang, L. (2002b). The Role of Thinking Styles in Psychosocial Development. **Journal of College Student Development**, **43** (5) 696-711.
- Zhang, L. (2003).Are Parents' and Children's Thinking Styles Related? **.Psychological reports**.**93**(2),617-630.
- Zhang, L. (2004a).Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance. **The Journal of Psychology**,**138**(4), 351-371.
- Zhang, L. (2004b). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. **The Journal of Psychology**,**138**(3), 233-252.
- Zhang, L. (2006). Does student-teacher style match/mismatch matter in students' achievement? **Educational Psychology**, **26** (3) 395-409.
- Zhang, L & Huang, J.(2001). Thinking styles and the Five-Factor Model of Personality. **European Journal of Personality**.**15**, 465-476.

- Zhang, L. & Sternberg, R.(1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. **Educational Research Journal**, **13**, 41-62.
- Zhang, L. & Sternberg, R. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. **The Journal of Psychology**, **134** (5) 469-489.
- Zhang, L. & Sternberg, R.(2002).Thinking styles and teachers characteristics, **International Journal of Psychology**, **37**(1), 3-12.
- Zhang, L. & Sternberg, R.(2005). A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, **17** (1) 1-53.
- Zhang, L. & Sternberg, R.(2006). **The nature of intellectual styles**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ملاحق الدراسة

❖ خطاب تسهيل المهمة من جامعة الخليج العربي

❖ خطابات وزارة التربية الكويتية

❖ قائمة أساليب التفكير

❖ مقياس المعاملة الوالدية (صورة الأم)

❖ مقياس المعاملة الوالدية (صورة الأب)

ملحق (١)

الخطابات الرسمية

- خطاب تسهيل المهمة من جامعة الخليج العربي.
- خطابات وزارة التربية الكويتية إلى المناطق التعليمية التابعة لها.
- نماذج من مخاطبات المناطق التعليمية للمدارس التابعة لها.

خطاب تسهيل المهمة من جامعة الخليج العربي

Arabian Gulf University



جامعة الخليج العربي

كلية الدراسات العليا
برنامج تربية الموهوبين

١ مارس ٢٠٠٧م

إلى من يهمه الأمر

نود أفادتكم بأن الطالب/ صالح راضي تركي الشمري مسجل لدرجة الماجستير للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م في برنامج التربية الخاصة (تخصص تربية الموهوبين)، وهو يقوم بإجراء بحث حول "أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت (في ضوء نظرية ستيرنبرج)"، برجاء تسهيل مهمة الباحث في تطبيق بعض المقاييس والإجراءات المتصلة بموضوع الدراسة.

مع خالص الشكر والتقدير،،،،

د. جمال الدين الشامي
المشرف على الرسالة

أ.د. شاكرا عطية قنديل
المشرف على الرسالة



خطابات وزارة التربية الكويتية إلى المناطق التعليمية التابعة لها:

75-30-EDUCATION/MS/RE
MINISTRY OF EDUCATION
 Educational Research and Curriculum Sector
 EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISTRATION

وزارة التربية
 قطاع البحوث التربوية والمناهج
 إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٢٥٣٠ / دت / ١٤٢٦
 التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٦
 مرفقات: ١

مدير عام منطقة الرياض التعليمية
 أ. طلال العيسى المحضر

تحية طيبة وبعد،،،
 يقوم الطالب صالح راضي الشمري المسجل بدرجة ماجستير تخصص (تربية الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول " أنماط التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
 يرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداء البحث على المرحلة الثانوية بواقع مدرستين واحدة للبنين وأخرى للبنات .

شاكرين حسن تعاونكم،،،
 مع خالص التحية والتقدير،،،

مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي
 وزارة التربية والتعليم
 دولة الكويت

نسخة للـ

ص. ب. ١٦٢٢٢ - القاسية - ٢٤٨٥٢ الكويت - تليفون: ٤٨٢٤٢٠٤ - ٤٨٣٨٣٢١ - فاكس: ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٤ - EAST
 P.O.Box : 16222 - QADSIYAH - 35853 - KUWAIT - Tel. : 4842404 - 4838321 - Fax : 4837909 - 4842404

75-30-EDUCATION/MS/RE
MINISTRY OF EDUCATION
 Educational Research and Curriculum Sector
 EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISTRATION

وزارة التربية
 قطاع البحوث التربوية والمناهج
 إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٢٥٣٠ / دت / ١٤٢٦
 التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٦
 مرفقات: ١

مدير عام منطقة حول التعليمية
 أ. جبري العيس المحضر

تحية طيبة وبعد،،،
 يقوم الطالب صالح راضي الشمري المسجل بدرجة ماجستير تخصص (تربية الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول " أنماط التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
 يرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداء البحث على المرحلة الثانوية بواقع مدرستين واحدة للبنين وأخرى للبنات .

شاكرين حسن تعاونكم،،،
 مع خالص التحية والتقدير،،،

مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي
 وزارة التربية والتعليم
 دولة الكويت

نسخة للـ

ص. ب. ١٦٢٢٢ - القاسية - ٢٤٨٥٢ الكويت - تليفون: ٤٨٢٤٢٠٤ - ٤٨٣٨٣٢١ - فاكس: ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٤ - EAST
 P.O.Box : 16222 - QADSIYAH - 35853 - KUWAIT - Tel. : 4842404 - 4838321 - Fax : 4837909 - 4842404

75-30-EDUCATION/MS/RE
MINISTRY OF EDUCATION
 Educational Research and Curriculum Sector
 EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISTRATION

وزارة التربية
 قطاع البحوث التربوية والمناهج
 إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٢٥٣٠ / دت / ١٤٢٦
 التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٦
 مرفقات: ١

مدير عام منطقة الأحمد التعليمية
 أ. طلال العيسى المحضر

تحية طيبة وبعد،،،
 يقوم الطالب صالح راضي الشمري المسجل بدرجة ماجستير تخصص (تربية الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول " أنماط التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
 يرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداء البحث على المرحلة الثانوية بواقع مدرستين واحدة للبنين وأخرى للبنات .

شاكرين حسن تعاونكم،،،
 مع خالص التحية والتقدير،،،

مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي
 وزارة التربية والتعليم
 دولة الكويت

نسخة للـ

ص. ب. ١٦٢٢٢ - القاسية - ٢٤٨٥٢ الكويت - تليفون: ٤٨٢٤٢٠٤ - ٤٨٣٨٣٢١ - فاكس: ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٤ - EAST
 P.O.Box : 16222 - QADSIYAH - 35853 - KUWAIT - Tel. : 4842404 - 4838321 - Fax : 4837909 - 4842404

75-30-EDUCATION/MS/RE
MINISTRY OF EDUCATION
 Educational Research and Curriculum Sector
 EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISTRATION

وزارة التربية
 قطاع البحوث التربوية والمناهج
 إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٢٥٣٠ / دت / ١٤٢٦
 التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٦
 مرفقات: ١

مدير عام منطقة العاصمة التعليمية
 المحضر

تحية طيبة وبعد،،،
 يقوم الطالب صالح راضي الشمري المسجل بدرجة ماجستير تخصص (تربية الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول " أنماط التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
 يرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداء البحث على المرحلة الثانوية بواقع مدرستين واحدة للبنين وأخرى للبنات .

شاكرين حسن تعاونكم،،،
 مع خالص التحية والتقدير،،،

مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي
 وزارة التربية والتعليم
 دولة الكويت

نسخة للـ

ص. ب. ١٦٢٢٢ - القاسية - ٢٤٨٥٢ الكويت - تليفون: ٤٨٢٤٢٠٤ - ٤٨٣٨٣٢١ - فاكس: ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٤ - EAST
 P.O.Box : 16222 - QADSIYAH - 35853 - KUWAIT - Tel. : 4842404 - 4838321 - Fax : 4837909 - 4842404

75-307 FABRICATION 01/03/2007

وزارة التربية
قطاع البحوث التربوية والتطوير
إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧
التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧
مرفقات: ١

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية
البحرية / المديري

تحية طيبة وبعد،،،
يؤتمن الطالب صالح واضي الشمري المسجل بدرجة ماجستير تخصص (تربية
الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض
المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
أفرض تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداة البحث على المرحلة الثانوية بواقع مدرستين
واحدة للبنين وأخرى للبنات .

شاكرين حسن تعاونكم،،
مع خالص التحية والتقدير،،

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية
إدارة البحوث والتطوير التربوي

نسخة ثلاث

س.ب. ١٢٢٢٢ - القادسية - ٢٥٥٢٢ الكويت - تلفون : ٤٨٤٢٤٠٤ - ٤٨٣٨٣٢١ - فاكس : ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٩
P.O.Box: 16222 - QADSIH - 35653 - KUWAIT - Tel.: 4842404 - 4838321 - Fax: 4837909 - 4842404

75-307 FABRICATION 01/03/2007

وزارة التربية
قطاع البحوث التربوية والتطوير
إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧
التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧
مرفقات: ١

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية
البحرية / المديري

تحية طيبة وبعد،،،
يؤتمن الطالب صالح واضي الشمري المسجل بدرجة ماجستير تخصص (تربية
الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض
المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
أفرض تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداة البحث على المرحلة الثانوية بواقع مدرستين
واحدة للبنين وأخرى للبنات .

شاكرين حسن تعاونكم،،
مع خالص التحية والتقدير،،

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية
إدارة البحوث والتطوير التربوي

نسخة ثلاث

س.ب. ١٢٢٢٢ - القادسية - ٢٥٥٢٢ الكويت - تلفون : ٤٨٤٢٤٠٤ - ٤٨٣٨٣٢١ - فاكس : ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٩ - ٤٨٣٧٩٠٩
P.O.Box: 16222 - QADSIH - 35653 - KUWAIT - Tel.: 4842404 - 4838321 - Fax: 4837909 - 4842404

نماذج من مخاطبات المناطق التعليمية للمدارس التابعة لها

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة هولي التعليمية
مكتب المدير العام

الرقم: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧
التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧

السيد المحترم / مدير ثانوية صالح شباب بنين
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع:
تسهيل مهمة

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالب : صالح واضي الشمري المسجل بدرجة
ماجستير تخصص (تربية الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول:
" أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة
الثانوية بدولة الكويت "

مع خالص التحية،،،

مدير عام منطقة هولي التعليمية
الإدارة العامة لمنطقة هولي التعليمية
مكتب المدير العام

نسخة ثلاث

الرجاء المساعدة للتعليم العام
مدير الشؤون التعليمية
مراتب التعليم الثانوي
الكتاب

تلفون: ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١
فاكس: ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١
P.O.Box: 16222 - QADSIH - 35653 - KUWAIT - Tel.: 4842404 - 4838321 - Fax: 4837909 - 4842404

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة هولي التعليمية
مكتب المدير العام

الرقم: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧
التاريخ: ١٤ / ٩ / ٢٠٠٧

السيدة المحترمة / مديرة ثانوية مشرف بنات
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع:
تسهيل مهمة

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالب : صالح واضي الشمري المسجل بدرجة
ماجستير تخصص (تربية الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول:
" أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة
الثانوية بدولة الكويت "

مع خالص التحية،،،

مدير عام منطقة هولي التعليمية
الإدارة العامة لمنطقة هولي التعليمية
مكتب المدير العام

نسخة ثلاث

الرجاء المساعدة للتعليم العام
مدير الشؤون التعليمية
مراتب التعليم الثانوي
الكتاب

تلفون: ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١
فاكس: ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١ - ٤٨٣٧٩٢١
P.O.Box: 16222 - QADSIH - 35653 - KUWAIT - Tel.: 4842404 - 4838321 - Fax: 4837909 - 4842404


MINISTRY OF EDUCATION
 Al-Farwinya Education Area
 General Manager Office

وزارة التربية
 إدارة العامة للتعليم
 مكتب المدير العام

وزارة التربية
 الإدارة العامة للتعليم
 مكتب المدير العام

الرقم:
 التاريخ: ٢٠٠٨/٩/١١

الإدارة العامة للتعليم - محافظة البصرة
 المدير العام للتعليم - البصرة
 الإشراف: ١٢٤
 التاريخ: ٢٠٠٨

السيدة الفاضلة : مديرة ثانوية ذرة العاشمية
 رغبة تلبية وبمها.



بالإشارة إلى المكتب الوارد إلينا من إدارة البحوث والتطوير الترقوي بتاريخ ٢٠٠٧/٩/٢٦ بشأن تسهيل مهمة الباحث صلاح راضي الشمرى ، المعيد بدرجة الماجستير بجامعة الخليج العربي ، بإعادة بحث حول 'تأثيرات التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت'.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة المذكور في الحصول على الوثائق اللازمة لإعداد خطته .

شاتكم لكم جميع تعاونكم .

مدير عام
 منطقة الفروانية التعليمية

يسرى عبر (الطيف) لعم
 معراج عذلة فؤاديه العائلي

وزارة
 الإدارة العامة للتعليم
 مكتب المدير العام

نسخة
 مكتب المدير العام
 شات
 SH

الإدارة العامة للتعليم
 Tel : 4720133
 Fax : 4720134

إدارة الشؤون الإدارية والتعليمية
 Tel : 4720140
 Fax : 4720795

إدارة الشؤون الإدارية والتعليمية
 Tel : 4730160
 Fax : 4730161

مكتب المدير العام
 Tel : 4720330
 Fax : 4728227



وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة العاصمة التعليمية
مكتب المدير العام

قسم التخطيط والمعلومات

قسم السكرتارية
الصادر
وتشيدون
تحت إشراف الأستاذة

التاريخ: ٢٠٠٧/١١/٢٠

السيدة المحترمة / مديرة ثانوية فاطمة بنت الوليد بنات
تكمية طيبة وبعد ...

يقوم الطالب / صالح راضي الشمرى المسجل بدرجة ماجستير تخصص
تربية الموهوبين (جامعة الفلج العربي بإجراء بحث ميداني حول " أمانيات
التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت " .
فيرجى التكرم بتسهيل مهمة المذكور أعلاه لتطبيق أدوات البحث في مدرستكم .

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا ...

مدير
إدارة الشؤون التعليمية


مدير الشؤون التعليمية
مكتب المدير العام
تحت إشراف الأستاذة


منطقة العاصمة التعليمية
إدارة الشؤون التعليمية

نسبة من: _____
إدارة الشؤون التعليمية
قسم التخطيط والمعلومات
NOUF

 MINISTRY OF EDUCATION Al-Jahra Education Area General Manager Office	 وزارة التربية الإدارة العامة لمنطقة الجوار التعليمية مكتب المدير العام
التاريخ: _____	الرقم: _____
المسيده المحترمه / مديرة مدرسة ثانوية النوار بنت مالك (بنات) المسيد المحترم / مدير مدرسة ثانوية الجوار (بنين) تحية طيبة وبعد : يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالب / صالح راضي الشمري / المسجل بدرجة ماجستير تخصص تربية (الموهوبين) بجامعة الخليج العربي بإجراء بحث حول (أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المعغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وذلك لتطبيق أداة البحث في مدارسكم. مع خالص التحية ،،، مدير عام منطقة الجوار التعليمية   مكتبة المدير العام إدارة الشؤون التعليمية مراقبة الشؤون التحالف، ٢٠٠٩/١٢/١٠ ع/ع	

ملحق (٢)
قائمة أساليب التفكير



جامعة الخليج العربي

كلية الدراسات العليا

برنامج تربية الموهوبين

اسم الطالب:.....

الصف:.....

المدرسة:.....

قائمة أساليب التفكير

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

تتضمن هذه القائمة مجموعة من العبارات التي تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الناس في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضاً في اتخاذ القرارات.

ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيداً ثم قرر إلى أي حد تتماشى هذه العبارات مع الطرق

التي تستخدمها في أداء الأشياء في المدرسة أو المنزل ، فإذا كانت العبارة :

١ - لا تنطبق عليك إطلاقاً فضع علامة (√) في الخانة الأولى من الخانات السبع الموجودة أمام رقم العبارة في ورقة الإجابة .

٢ - لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علام (√) في الخانة الثانية .

٣ - لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة فضع علامة (√) في الخانة الثالثة .

٤ - لا تستطيع أن تحدد ما إذا كانت تنطبق عليك أم لا فضع علامة (√) في الخانة الرابعة .

٥ - تنطبق عليك بدرجة صغيرة فضع علامة (√) في الخانة الخامسة .

٦ - تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علامة (√) في الخانة السادسة .

٧ - تنطبق عليك تماماً فضع علامة (√) في الخانة السابعة .

- لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة .

- قم بقراءة كل عبارة بعناية وبمعدل سرعتك العادية في القراءة ، و لا تقض وقتاً طويلاً في التفكير في كل منها ، ثم حدد موقفك في ورقة الإجابة كما وضحنا مسبقاً .

- ولا تترك أي عبارة دون إجابة .

- إجابتك ستستخدم في أغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها سوى الباحث .

وشكراً لكم،

العبارة						
لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
						١ أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة
						٢ عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة .
						٣ عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق .
						٤ عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها .
						٥ عندما تواجهني مشكلة ما ، فإنني استخدم أفكارى واستراتيجياتى الخاصة في حلها .
						٦ عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإنني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع .
						٧ أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني .
						٨ أفضل الوصول إلى حل للمشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة .
						٩ أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين .
						١٠ أحب أن أجرب أفكارى وأرغب مدى نجاحها .
						١١ أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني .
						١٢ أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة .
						١٣ ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء .
						١٤ أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها .
						١٥ عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف .
						١٦ يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية .
						١٧ في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإنني أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين .
						١٨ عند أدائي لعمل ما ، فإنني أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل .
						١٩ عند البدء في أداء مهمة ما ، فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة .
						٢٠ أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات
						٢١ عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإنني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها .
						٢٢ عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإنني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً

العبارة

تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقا	
							٢٣ أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة .
							٢٤ أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها .
							٢٥ عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها .
							٢٦ أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة .
							٢٧ عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإنني ألزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي .
							٢٨ أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها .
							٢٩ أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبولا واستحسانا لدى زملائي .
							٣٠ عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي .
							٣١ أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان .
							٣٢ عند أدائي لمهمة ما ، فإنني أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة .
							٣٣ عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها .
							٣٤ أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .
							٣٥ أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية .
							٣٦ عندما تواجهني مشكلة ما ، فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة) .
							٣٧ أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما .
							٣٨ أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به .
							٣٩ أفضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .
							٤٠ عند مناقشة أو كتابة أفكار ، فإنني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني .
							٤١ عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين .
							٤٢ أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر .
							٤٣ عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط .
							٤٤ أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل .
							٤٥ أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وابحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها .

العبارة						لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
٤٦	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي .											
٤٧	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية											
٤٨	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً .											
٤٩	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارى الخاصة في أدائها .											
٥٠	لو أن هناك أشياء كثيرة عليّ أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي .											
٥١	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين .											
٥٢	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليّ أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي											
٥٣	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها											
٥٤	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.											
٥٥	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي.											
٥٦	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقاً لأهميتها .											
٥٧	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء .											
٥٨	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي .											
٥٩	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي .											
٦٠	لا بد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره .											
٦١	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري، أي الصورة الكلية لها .											
٦٢	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها											
٦٣	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .											
٦٤	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة .											
٦٥	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها .											

انتهت العبارات ، شكراً لتعاونك

ملحق (٣)
مقياس المعاملة الوالدية
(صورة الأم)



الاسم:.....
الصف:.....
المدرسة:.....

جامعة الخليج العربي
كلية الدراسات العليا
برنامج تربية الموهوبين

مقياس المعاملة الوالدية (الأم)

تعليمات :

نقدم على هذه الصفحة والصفحات التالية مجموعة من العبارات حول معاملة والدتك لك ، خلال سنوات طفولتك وما بعدها .

- المطلوب منك تحديد مدى حدوث ما تتضمنه كل عبارة ، على النحو التالي :-
- وضع علامة (√) تحت الخانة (دائماً) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث دائماً .
- تحت الخانة (كثيراً) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث كثيراً .
- تحت الخانة (أحياناً) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث أحياناً .
- تحت الخانة (قليلًا) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث نادراً .
- تحت الخانة (لم يحدث إطلاقاً) إذا كان ما تتضمنه العبارة لم يحدث مطلقاً .
- ليس في هذه العبارات ما هو صواب أو خطأ ، وليس فيها عبارات خادعة ، المهم فقط هو الدقة في وصف تعامل والدتك معك ، خلال سنوات طفولتك وما بعدها .

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كانت والدتي خلال طفولتي وما بعدها
	قليلًا	أحياناً	كثيراً	دائماً	
					١ تحدد لي بدقة ، طريقة أدائي لأي عمل أقوم به .
					٢ تتغاضى عن أخطائي .
					٣ تفكر في الأشياء التي تدخل السرور على نفسي .
					٤ تستجيب ، وبلا تردد لرغباتي .
					٥ تتكلم معي بصوت أشعر فيه بدفع العاطفة والصداقة .
					٦ ترغمني على الالتزام بقواعد معينة .
					٧ إذا شكا الأخوة لها ، فلا بد أن تنصر الصغير .
					٨ تعاقبني على فعل ما في أحد الأيام ، وتتجاهل نفس الفعل في اليوم التالي
					٩ تطلب مني مصارحتها ، إذا لم أكن أحب طريقة معاملتها لي .
					١٠ تعاقبني بأنواع من العقاب الشديد .

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كانت والدتي خلال طفولتي وما بعدها
	قليلًا	أحيانًا	كثيرًا	دائمًا	
					١١ تمنحني قدرًا كبيراً من الرعاية والاهتمام .
					١٢ تشفق عليّ من الواجبات المدرسية التي أكلف بها .
					١٣ إذا حدث وأخلفت وعداً لها فإنها لا تثق في وعودي ثانية ، ولفترة طويلة
					١٤ تتولى بنفسها اختيار الكتب أو المجلات التي أقرأها ، أو الأفلام التي أشاهدها .
					١٥ تعتقد أنه في حالة عدم القدرة على تعليم كل أولادها ، فإن تعليم الولد أفضل عندها من تعليم البنت .
					١٦ تسمح لي بعمل أشياء قالت عنها من قبل أنها خاطئة .
					١٧ تجعلني أساهم في تحديد طريقة أداء الأشياء التي نعملها سوياً .
					١٨ تلجأ إلى عقابي بالضرب ، عندما أسلك سلوكاً سيئاً .
					١٩ تستمتع بالخروج معي في رحلة أو نزهة ، أو زيارة ما .
					٢٠ يقلقها اعتقادها بأنني لا أستطيع أن أعتني بنفسني .
					٢١ تتذكر لوقت طويل الأخطاء التي ارتكبتها .
					٢٢ تعتقد أن أفضل طريقة لتكوين شخصيتي ترك الحرية لي في الاختلاط بمن أشاء ، وتجنب من أشاء .
					٢٣ يحتل الولد عندها منزلة خاصة عن أخواته البنات .
					٢٤ تتقلب في معاملتي بين مدحي أحياناً ، وبين لومي وإشعاري بالتقصير أحياناً أخرى ، بغير سبب واضح .
					٢٥ تشعرني بكامل حريتي حين أكون معها .
					٢٦ تعاقبني بشدة إذا لم أحفظ ملابسني نظيفة ومرتبّة .
					٢٧ لا تفوّت لي أي هفوة ، بحيث أشعر كما لو أنها تناصبني العداء .
					٢٨ تحرص أن تعرف من يكلمني بالهاتف، وماذا قال ، و من يكتب لي خطاباً، وماذا كتب فيه
					٢٩ تصبح أقل مودة وصداقة معي إذا لم أر الأشياء بمنظورها الخاص .
					٣٠ ترى أن أفضل وسيلة لضمان مستقبلي، أن تتيح لي حرية تحديدها بنفسني
					٣١ تحتل البنت عندها منزلة خاصة ، عن إخوتها الذكور .
					٣٢ تلجأ إلى فرض رأيها بشدة في موضوع ما ، في لحظة ، وإلى التساهل الشديد في لحظة أخرى دون سبب واضح .
					٣٣ تمنعني من أن أقرر أي شيء لنفسني .
					٣٤ تتيح لي الفرصة لكي أفلت من عقاب أستحقه .

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كانت والدتي خلال طفولتي وما بعدها
	قليلًا	أحيانًا	كثيرًا	دائمًا	
					٣٥ تشكو من كل ما أفعله .
					٣٦ ترى أن ضمان مستقبلتي يقتضي أن تتولى عني حل مشكلاتي، مهما كان نوعها
					٣٧ تتجنب النظر إليّ عندما أخيب ظنّها في أمر من الأمور .
					٣٨ تعودني على الدفاع عن حقوقي بنفسي .
					٣٩ تميز الابن الأصغر عن بقية إخوته وأخواته .
					٤٠ تعذني بأشياء ولا تفني بوعدها .
					٤١ تحترم الآراء التي أبدتها .
					٤٢ ترى أن الضرب هو العقاب، إذا تهاونت في أداء واجباتي، أو فيما كلفتني به من أعمال
					٤٣ تشكو من أنني أستفزها وأثير أعصابها .
					٤٤ تنحاز إلى صفي ضد أي شخص ينتقد تصرفاتي .
					٤٥ تبدو فاترة العاطفة نحوي وتتباعد عني ، إذا أيدت حجة شخص آخر ، خلال نقاش بينهما .
					٤٦ تتيح لي حرية اتخاذ القرار في شئوني الخاصة .
					٤٧ تميّز الابن الأكبر عن بقية إخوته وأخواته .
					٤٨ تتردد بين إعطائي الحرية الكاملة في التصرف ، في أوقات ، وبين تقييد حريتي لأقصى حد ، في أوقات أخرى ، دون مبرر .
					٤٩ تطرح للمناقشة معظم الأمور التي تخص الأسرة .
					٥٠ تعاقبني بالضرب إذا غضبت على الأكل ، أو امتنعت عنه .
					٥١ تستمتع بالبقاء معي في البيت ، أكثر مما تستمتع بالخروج مع صديقاتها
					٥٢ تمنعني من الاشتراك في الرحلات المدرسية خوفا من المخاطر التي يمكن أن أتعرض لها
					٥٣ تحول دون شعوري بأي راحة أو طمأنينة، إلا بعد تنفيذ ما يكون قد طلبته مني
					٥٤ تشعرني بالحاجة إلى استشارتها في كل أمر قبل أن أفعله .
					٥٥ يقلقها مستقبل أولادها الذكور ، بدرجة تفوق قلقها على مستقبل بناتها .
					٥٦ تقدر رأيي في موضوع ما، في موقف معين، وتسخر منه في موقف آخر
					٥٧ تتمسك بآرائها ، وترفض آرائي ، حتى لو كانت صائبة ،

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كانت والدتي خلال طفولتي وما بعدها
	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
					٥٨ تفسح صدرها لأسئلتي ، مهما كانت كثرتها أو تفاقتها .
					٥٩ تتسم تصرفاتها معي بدفء عاطفة .
					٦٠ تحذرنني من التنافس مع زملائي .
					٦١ تبدو فخورة بي ، وبما أعمله من أشياء .
					٦٢ تعودني على أن أبقى في المنزل وحدي دون خوف .
					٦٣ ترى أن الولد أحق بالتعليم من البنت .
					٦٤ تتغير آراؤها في أفعالي وأقوالي، من لحظة لأخرى ، دون سبب واضح
					٦٥ تلزمني بأن أعمل وفق رغباتها .
					٦٦ تسجل عليّ أخطائي ، وتعاقبني عليها جملة .
					٦٧ توبخني عندما أعرض عليها مشكلات ترى أنها تافهة .
					٦٨ تنزعج إذا لم أتناول فطوري في الصباح .
					٦٩ تتعمد إخفاء شعورها بالرضا عني ، مهما فعلت لكسب رضاها .
					٧٠ تسمح لي بأن أنفق نقودي بالطريقة التي أراها .
					٧١ تعتقد بأنه لا بد أن يكون الولد قيماً على أخته ، مهما كان عمره .
					٧٢ يصعب عليها الثبات على قرار معين فيما يختص بي ، أو بأي شأن من شئوني
					٧٣ ترى أن من حقي أن يكون لي رأيي الخاص، حتى إذا كان مخالفاً لرأيها.
					٧٤ تسامحني على تصرفاتي السيئة .
					٧٥ تضحي من أجلي .
					٧٦ تعتقد أنه لا يمكنني الحياة بغير رعايتها وحمايتها المباشرة لي .
					٧٧ تلجأ إليّ إهانتني ، كلما صدر عني أي خطأ .
					٧٨ تتيح لي الحرية كاملة في اختياري لملاهي .
					٧٩ تقبل رأي الأخ الأكبر رغم خطئه .
					٨٠ أكثر خلافاتها معي وإخوتي، أنها تلزمننا باتباع قواعد لا تلتزم بها هي

انتهت العبارات ، شكراً لكم على مساهمتكم

٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

ملحق (٤)
مقياس المعاملة الوالدية
(صورة الأب)



الاسم:

الصف:

المدرسة:

جامعة الخليج العربي

كلية الدراسات العليا

برنامج تربية الموهوبين

مقياس المعاملة الوالدية

(الأب)

تعليمات :

نقدم على هذه الصفحة والصفحات التالية مجموعة من العبارات حول معاملة والدك لك ، خلال سنوات طفولتك وما بعدها .

المطلوب منك تحديد مدى حدوث ما تتضمنه كل عبارة ، على النحو التالي :-

وضع علامة (√) تحت الخانة (دائماً) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث دائماً .

تحت الخانة (كثيراً) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث كثيراً .

تحت الخانة (أحياناً) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث أحياناً .

تحت الخانة (قليلًا) إذا كان ما تتضمنه العبارة يحدث نادراً .

تحت الخانة (لم يحدث إطلاقاً) إذا كان ما تتضمنه العبارة لم يحدث مطلقاً .

ليس في هذه العبارات ما هو صواب أو خطأ ، وليس فيها عبارات خادعة ، المهم فقط هو الدقة في وصف

تعامل والدك معك ، خلال سنوات طفولتك وما بعدها .

كان يحدث	كان يحدث				كان والدي خلال طفولتي وما بعدها
	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلًا	
١					يحدد لي بدقة ، طريقة أدائي لأي عمل أقوم به .
٢					يتغاضى عن أخطائي .
٣					يفكر في الأشياء التي تدخل السرور على نفسي .
٤					يستجيب ، وبلا تردد لرغباتي .
٥					يتكلم معي بصوت أشعر فيه بدفء العاطفة والصدقة .
٦					يرغمني على الالتزام بقواعد معينة .
٧					إذا شكا الأخوة له ، فلا بد أن ينصر الصغير .
٨					يعاقبني على فعل ما في أحد الأيام ، ويتجاهل نفس الفعل في اليوم التالي
٩					يطلب مني مصارحته ، إذا لم أكن أحب طريقة معاملته لي .
١٠					يعاقبني بأنواع من العقاب الشديد .

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كان والدي خلال طفولتي وما بعدها
	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
					١١ يمنحني قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام .
					١٢ يشفق عليّ من الواجبات المدرسية التي أكلف بها .
					١٣ إذا حدث وأخلفت وعداً له فإنه لا يثق في وعودي ثانية ، ولفترة طويلة
					١٤ يتولى بنفسه اختيار الكتب أو المجلات التي أقرأها ، أو الأفلام التي أشاهدها .
					١٥ يعتقد أنه في حالة عدم القدرة على تعليم كل أولاده ، فإن تعليم الولد أفضل عنده من تعليم البنات .
					١٦ يسمح لي بعمل أشياء قال عنها من قبل أنها خاطئة .
					١٧ يجعلني أساهم في تحديد طريقة أداء الأشياء التي نعملها سوياً .
					١٨ يلجأ إلى عقابي بالضرب ، عندما أسلك سلوكاً سيئاً .
					١٩ يستمتع بالخروج معي في رحلة أو نزهة ، أو زيارة ما .
					٢٠ يقلقه اعتقاده بأنني لا أستطيع أن أعتني بنفسني .
					٢١ يتذكر لوقت طويل الأخطاء التي ارتكبتها .
					٢٢ يعتقد أن أفضل طريقة لتكوين شخصيتي ترك الحرية لي في الاختلاط بمن أشاء ، وتجنب من أشاء .
					٢٣ يحتل الولد عنده منزلة خاصة عن أخواته البنات .
					٢٤ يتقلب في معاملتي بين مدحي أحياناً ، وبين لومي وإشعاري بالتقصير أحياناً أخرى ، بغير سبب واضح.
					٢٥ يشعرني بكامل حريتي حين أكون معه .
					٢٦ يعاقبني بشدة إذا لم أحفظ ملابسني نظيفة ومرتبّة .
					٢٧ لا يفوت لي أي هفوة ، بحيث أشعر كما لو أنه يناصرني العداء .
					٢٨ يحرص أن يعرف من يكلمني بالهاتف، وماذا قال ، ومن يكتب لي خطاباً، وماذا كتب فيه
					٢٩ يصبح أقل مودة وصداقة معي إذا لم أر الأشياء بمنظوره الخاص .
					٣٠ يرى أن أفضل وسيلة لضمان مستقبلي، أن يتيح لي حرية تحديدها بنفسني
					٣١ تحتل البنات عنده منزلة خاصة ، عن إخوتها الذكور .
					٣٢ يلجأ إلى فرض رأيه بشدة في موضوع ما ، في لحظة ، وإلى التساهل الشديد في لحظة أخرى دون سبب واضح .
					٣٣ يمنعني من أن أقرر أي شيء لنفسني .
					٣٤ يتيح لي الفرصة لكي أفلت من عقاب أستحقه .

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كان والدي خلال طفولتي وما بعدها
	قليلًا	أحيانًا	كثيرًا	دائمًا	
					٣٥ يشكو من كل ما أفعله .
					٣٦ يرى أن ضمان مستقبلي يقتضي أن يتولى عني حل مشكلاتي، مهما كان نوعها
					٣٧ يتجنب النظر إليَّ عندما أخيب ظنَّه في أمر من الأمور .
					٣٨ يعوّدني على الدفاع عن حقوقي بنفسي .
					٣٩ يميز الابن الأصغر عن بقية إخوته وأخواته .
					٤٠ يعدني بأشياء ولا يفي بوعدِهِ .
					٤١ يحترم الآراء التي أبدتها .
					٤٢ يرى أن الضرب هو العقاب، إذا تهاونت في أداء واجباتي، أو فيما كلفني به من أعمال
					٤٣ يشكو من أنني أستفزه وأثير أعصابه .
					٤٤ ينحاز إلى صفي ضد أي شخص ينتقد تصرفاتي .
					٤٥ يبدو فاتر العاطفة نحوي ويتباعد عني ، إذا أيدت حجة شخص آخر ، خلال نقاش بينهما .
					٤٦ يتيح لي حرية اتخاذ القرار في شئوني الخاصة .
					٤٧ يميّز الابن الأكبر عن بقية إخوته وأخواته .
					٤٨ يتردد بين إعطائي الحرية الكاملة في التصرف ، في أوقات ، وبين تقييد حريتي لأقصى حد ، في أوقات أخرى ، دون مبرر .
					٤٩ يطرح للمناقشة معظم الأمور التي تخص الأسرة .
					٥٠ يعاقبني بالضرب إذا غضبت على الأكل ، أو امتنعت عنه .
					٥١ يستمتع بالبقاء معي في البيت ، أكثر مما يستمتع بالخروج مع أصدقائه
					٥٢ يمنعني من الاشتراك في الرحلات المدرسية خوفا من المخاطر التي يمكن أن أتعرض لها
					٥٣ يحول دون شعوري بأي راحة أو طمأنينة ، إلا بعد تنفيذ ما يكون قد طلبه مني
					٥٤ يشعرني بالحاجة إلى استشارته في كل أمر قبل أن أفعله .
					٥٥ يقلقه مستقبل أولاده الذكور ، بدرجة تفوق قلقه على مستقبل بناته .
					٥٦ يقدر رأيي في موضوع ما، في موقف معين، ويسخر منه في موقف آخر
					٥٧ يتمسك بآرائه ، ويرفض آرائني ، حتى لو كانت صائبة ،

لم يحدث إطلاقاً	كان يحدث				كان والدي خلال طفولتي وما بعدها
	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
					٥٨ يفسح صدره لأسئلتي ، مهما كانت كثرتها أو تفاهتها .
					٥٩ تتسم تصرفاته معي بدفء العاطفة .
					٦٠ يحذرني من التنافس مع زملائي .
					٦١ يبدو فخوراً بي ، وبما أعمله من أشياء .
					٦٢ يعودني على أن أبقى في المنزل وحدي دون خوف .
					٦٣ يرى أن الولد أحق بالتعليم من البنت .
					٦٤ تغير آراؤه في أفعالي وأقوالي، من لحظة لأخرى ، دون سبب واضح
					٦٥ يلزمني بأن أعمل وفق رغباته .
					٦٦ يسجل عليّ أخطائي ، ويعاقبني عليها جملة .
					٦٧ يوبخني عندما أعرض عليه مشكلات يرى أنها تافهة .
					٦٨ ينزعج إذا لم أتناول فطوري في الصباح .
					٦٩ يتعمد إخفاء شعوره بالرضا عني ، مهما فعلت لكسب رضاه .
					٧٠ يسمح لي بأن أنفق نقودي بالطريقة التي أراها .
					٧١ يعتقد بأنه لا بد أن يكون الولد قيماً على أخته ، مهما كان عمره .
					٧٢ يصعب عليه الثبات على قرار معين فيما يختص بي ، أو بأي شأن من شئوني
					٧٣ يرى أن من حقي أن يكون لي رأيي الخاص، حتى إذا كان مخالفاً لرأيه.
					٧٤ يسامحني على تصرفاتي السيئة .
					٧٥ يضحى من أجلي .
					٧٦ يعتقد أنه لا يمكنني الحياة بغير رعايته وحمايته المباشرة لي .
					٧٧ يلجأ إليّ إهانتني ، كلما صدر عني أي خطأ .
					٧٨ يتيح لي الحرية كاملة في اختياري لملاهي .
					٧٩ يقبل رأي الأخ الأكبر رغم خطئه .
					٨٠ أكثر خلافاته معي وإخوتي، أنه يلزمنا باتباع قواعد لا يلتزم بها هو

انتهت العبارات ، شكراً لكم على مساهمتكم.

٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

Study Abstract

Thinking Styles and Their Relationships With Some Variables Among Secondary School Level Students in the State of Kuwait [In the light of Sternberg's theory]

The study aimed at identifying Secondary School students' preferred thinking styles in the State of Kuwait in the light of Sternberg's theory of thinking styles and the relations of these styles to gender, academic achievement level, and parenting styles. The sample consisted of 340 students (138 males, 202 females) selected randomly from the eleventh grade science and art divisions classes enrolled in secondary public schools in Kuwait. Their age average was 16 years and 10 months

The study used Sternberg & Wagner Thinking Styles Inventory 1992, Zein Al Abdeen Darweesh Parenting Styles Inventory, and students' achievement total scores at the end of the first semester of the academic year 2007/2008.

The study results showed that the most preferred thinking styles of the study sample were: external, legislative, hierarchic, executive, liberal and judicial styles. Whereas, the least preferred thinking styles were ranked in the following order: anarchic, global and internal thinking styles. On the other hand, the results showed statistically significant differences between the performances of males and females on the anarchic and external thinking styles in favor of the females group. Furthermore, results didn't show any statistically significant differences between the study groups in the remaining thinking styles.

Also, results indicated the following findings: 1) a negative statistically significant relationship between students' high achievement level and executive and global thinking styles; 2) a positive statistically significant relationship between students' average achievement level and judicial and external thinking styles; and 3) negative statistically significant relationships between the students' achievement level of average achieving and the whole sample and oligarchic thinking style. Analysis results didn't show any statistically significant relationship between low achieving students' responses with any thinking styles.

Results also indicated a positive statistically significant relationship between most of the thinking styles and most of the parenting styles investigated in the study. These Relationships were more among mothers than fathers. Yet there were no relationships between thinking styles and sample's responses on the scales of stability and equality in treatment. Moreover, no relationship between internal and local thinking styles with any of the parenting styles. The most parenting styles that gained most relationships with thinking styles were (developing self-independence, consultation, and providing suitable protection). The oligarchic thinking styles gained the highest number of positive statistically significant relationships with parenting styles.

ARABIAN GULF UNIVERSITY

College of Graduate Studies



Gifted Education Program



Thinking Styles and Their Relationships to Some Variables to Secondary School Level Students in the State of Kuwait [in The Light of Sternberg Theory]

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Masters
Degree in Special Education
(Specializing in Gifted Education)

Submitted by

Saleh Radi T. A. Alshammari

Bachelor of Education, College of Basic Education, State of Kuwait, 2005

Supervised by

Dr. Shaker A. Qandeel

Professor of Counseling and
Creativity Development
Arabian Gulf University

Dr. Jamal Aldin M. Alshami

Assistant Professor of Creativity
and Thinking Development
Arabian Gulf University

KINGDOM OF BAHRAIN

November 2008 (A.D.)

Dhual-Qa'adh 1429(A.H.)