دراسة الفروق في أساليب التفكير عند ستيرنبرج عبر المراحل العمرية المختلفة في ضوء متغيري النوع والمرحلة الدراسية لدى الطلبة في سلطنة عمان

Studying differences in thinking methods in Sternberg across different age Stages in the light of some variables in students in the Sultanate of Oman

إعداد

محمد بن عبدالله بن سعيد الهاشمي

Mohammed bin Abdullah bin Saeed Al Hashimi

أ.د/ رجاء محمود أبوعلام — **Prof. Raja M. Abu Alam**

أ.د/أمين علي محمد سليمان — **Prof. Amin A. M. Suleiman**

Doi: 10.21608/jasep.2021.196577

استلام البحث : ١٣ / ٩ /٢٠٢١ **قبول النشر: ٢١ / ٩ / ٢٠٢١**

الهاشمي ، محمد بن عبدالله بن سعيد و أبوعلام، رجاء محمود و سليمان ، أمين علي محمد (٢٠٢١). دراسة الفروق في أساليب التفكير عند ستيرنبرج عبر المراحل العمرية المختلفة في ضوء متغيري النوع والمرحلة الدراسية لدى الطلبة في سلطنة عمان. مج٥، ع ٢٣، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، ص ص ٢٨٣ – ٣١٤.

دراسة الفروق في أساليب التفكير عند ستيرنبرج عبر المراحل العمرية المختلفة في ضوء متغيري النوع والمرحلة الدراسية لدى الطلبة في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف على أساليب التفكير لدى عينة من الطلبة في المراحل العمرية المختلفة بالسلطنة. والتعرف إلى الفروق في أساليب التفكير لدى الطلبة تبعا لمتغيرات مختلفة كالجنس والمرحلة العمرية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق كل من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ومقياس الشخصية (البروفيل الشخصي) لجوردن اعداد جابر عبدالحميد وفؤاد أبوحطب، ومن خلال تطبيق المنهج الوصفي، واستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في التحليل التوكيدي ومعامل ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين في اتجاهين وتحليل الانحدار المتعدد. وخرجت النتائج تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير. وتوجد فروق دالة احصائيا تعزى للمرحلة التعليمية على قائمة أساليب التفكير خاصة لمرحلة التعليم الأساسي عن مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

Arabic :

The present study is intended to achieve Identifying thinking styles among participants of Omani students from different age stages. Identifying differences in the thinking styles among the study participants in accordance with different variables like personality traits, gender, and age stage. To assure validity and reliability of the instruments used in the study, a psychometric sample consisting of (155) male and female students of different educational stages, other than those regarded as participants of the study, was randomly selected. Participants of the study included (344) students who were randomly selected from Omani public schools and universities. The participants were distributed as follows; for basic education stage, there were (68) male and (50) female students of the tenth grade, whose ages arrange between (15-16) years. As for post-basic education stage, there were (67) male and (55) female students of the twelfth grade, whose ages range between (18-19) years; as for undergraduate level, (59) male and (45) female students, aged between (23-24) years were selected during the first semester of 2019/2020.

Results of the study could be summarized as follows; There is no a statistically significant difference between male and female participants of the study in the scale of thinking styles. There is a statistically significant difference attributed to the educational stage on the list of thinking styles, especially for the basic education stage,

أولا: مقدمة البحث:

يعتبر التفكير من العمليات المعرفية العليا والذي يساعد على تطور الانسان واكتشافه الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه وتحقيق الإنجازات والاكتشافات العلمية التي تساعد على تقدم البشرية وازدهارها.

لذلك فإن مفهوم التفكير هو القدرة على التفكير الصحيح فهو مهم جدا لأصحاب الطموح بالحياة الناجحة، ومن لديه القدرة على التفكير الجيد هو بالتأكيد صاحب رؤية وفكر وتصور وهو مؤهل للنجاح في كل مجالات الحياة في التعليم وغير التعليم بل يمتد ذلك النجاح إلى الحياة الشخصية للفرد، ويعد التفكير من أبرز الصفات التي تسمو بالإنسان عن غيره من المخلوقات وهو من الحاجات المهمة التي لاتستقيم حياة الانسان بدونها، ومفهوم التفكير بمعناه العام " هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معا"(سوسن مجيد،٢٠٠٨: ١٨).

وتعد أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره واعداد المقاييس المناسبة لقياسه (عصام الطيب، ٢٠٠٦ :٤١).

ويشير "ستيرنبرج" (Sternberg, 2002, 79) إلى أن مفهوم أساليب التفكير لم يحظ بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط؛ بل لأن له دورا آخر لا يقل في أهميته عن اسهاماته السابقة في العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر في مجال الحياة العامة، حيث أن معرفة الأفراد بأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب، فبعض الأفراد ذوي أسلوب التفكير الخارجي يفضلون بشدة أن يعملوا مع الآخرين، بينما الأفراد الآخرون ذوي أسلوب التفكير الداخلي يفضلون العمل بمفردهم.

ويسعى البحث الحالي إلى فحص الفروق بين المراحل العمرية المختلفة في ضوء بعض متغيري النوع (الجنس) والمرحلة الدراسية.

ثانيا: مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في فحص الفروق بين المراحل العمرية المختلفة في ضوء متغيري الجنس والمرحلة الدراسية وطبيعة العلاقة بينهم، وذلك من خلال أساليب التفكير عبر مراحل

عمرية ودراسية مختلفة تبدأ من مرحلة التعليم الأساسي ثم مرحلة ما بعد الأساسي وتنتهي بالمرحلة الجامعية، وفهم العلاقة بينها وبين مجموعة من المتغيرات من أجل مساعدة القائمين على العملية التعليمية بالسلطنة على التخطيط والتنفيذ ووضع برامج تدريبية وتعليمية لتنمية وتحسين أساليب التفكير لدى الطلبة.

وتتحدد المشكلة من خلال التساؤلات التالية:

- هل يختلف الذكور عن الإناث من عينة الدراسة في تفضيلهم لأساليب التفكير؟
- هل تختلف أساليب التفكير لدى عينة الدراسة باختلاف المرحلة التعليمية (مرحلة التعليم الأساسي– التعليم ما بعد الأساسي– التعليم الجامعي)؟

ثالثا: أهداف البحث:

يسعى الباحث من خلال إجراء هذا البحث إلى تحقيق عدة أهداف يمكن أن تسهم في تنمية بعض أساليب التفكير لدى الطلبة وبالتالي ستؤثر على تحصيلهم العلمي والدراسي في المدارس والجامعات بسلطنة عمان.

وعليه فإن أهداف البحث الحالي تتلخص في الآتي:

١-التعرف على أساليب التفكير لدى عينة من الطلبة في المراحل العمرية المختلفة بالسلطنة.

٢-التعرف إلى الفروق في أساليب التفكير لدى الطلبة تبعا لمتغيرات مختلفة كالجنس والمرحلة الدراسية.

رابعا: أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي في محاولة تسليط الضوء على جوانب مهمة في حياة الطالب العلمية من خلال دراسة أساليب التفكير لديهم الضرورية لرفع مستوى التحصيل الدراسي والعلمي، وعليه فإن أهمية البحث الحالي تتمثل في:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية في فحص الفروق في أساليب التفكير بين المراحل العمرية المختلفة، في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والمرحلة الدراسية، وطبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والمتغيرات الأخرى.

الأهمية التطبيقية: توفير معلومات للتخطيط مستقبلا بفوائد اكساب الطلبة مهارات أساليب التفكير، وبالتالي تحسين التوجيه التعليمي والاختيار المهني لديهم.

خامسا: مصطلحات البحث:

أ-أساليب التفكير(Thinking Styles): هي الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها مثل المعرفة (Sternberg,2002,p12).

ويعرفها (هاريسون – وبرامسون عام ١٩٨٢م) هي مجموعة الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على ان يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال مايواجهه من مشكلات.

***ويعرف الباحث أساليب التفكير إجرائيا:** هي مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المفضلة لدى الطلبة في التفكير عند مواجهتهم لمشكلة ما، وهي الدرجة التي يحصل عليها المشارك على قائمة أساليب التفكير TSI النسخة القصيرة تأليف ستيرنبرج - وواجنر(Sternberg&Wagner) عام ١٩٩٢م، وذلك لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد، وفي المراحل العمرية المختلفة، وتشمل أساليب التفكير التالية: التشريعي والتنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلية، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، التحرري، والتقليدي (عن عصام الطيب، ص٨٦).

ب-المراحل التعليمية المختلفة:

أولا:التعليم الأساسي: هو تعليم موحد توفره الدولة لجميع من هم في سن المدرسة ومدته (١٠) عشر سنوات ويشمل الصفوف (١-١٠)، ويبدأ من عمر سبع سنوات وينتهي في عمر١٦ سنة، وفيه تقوم الدولة بتوفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، والتي تمكن الطلبة من الاستمرار في التعليم والتدريب، وفقا لميولهم، واستعداداتهم وقدراتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩).

ثانيا:التعليم ما بعد الأساسي: هو نظام تعليمي مدته (٢) سنتان دراسيتان، ويشمل الصفين (١١-١٢)، ويكون بين عمري ١٧ و١٨ سنة تقريبا، ويهدف الى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩).

ثالثا: التعليم الجامعي: وهو نظام تعليمي أقله ٤ سنوات للحصول على الليسانس او البكالوريوس ويتراوح أعمار الطلبة فيه تقريبا بين ١٩ سنة و٢٢سنة تقريبا، ويهدف إلى أعداد الطلبة وتزويدهم بالمهارات اللازمة للعمل وفق التخصصات المختلفة التي اختارها الطالب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩).

سادسا: الإطار النظري للبحث:

المقدمة:

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم التي حظيت حديثا باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه كمتغير هام للسلوك في مجالات الحياة المختلفة.

ويمكن القول أن الاهتمام بهذا المفهوم نتج عن كونه من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مع إكسابهم الاستراتيجيات المختلفة للتفكير والتعلم التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهما جيدا، واختيار الأنسب لهم، مما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية، فمعرفة الأفراد

بأسلوب التفكير المفضل لديهم يساعدهم في انتقاء الأعمال المهنية المتوافقة مع أسلوب تفكيرهم مما يؤدي إلى النجاح في هذه الأعمال وبقدر عال من الكفاءة وذلك لارتباط أساليب التفكير بالأعمال المهنية التي يؤديها الأفراد، فالأفراد ذوو أسلوب التفكير الخارجي مثلا يفضلون أن يعملوا مع الآخرين، بينما يفضل ذوو أسلوب التفكير الداخلي العمل بمفردهم (عصام الطيب،٢٠٠٦).

تعريف أساليب التفكير:

تمثلت بدايات ظهور مفهوم الأساليب إلى وليم جيمس William James 1890 عندما أكد على أهمية الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد، وفي عام ١٩٣٧م قدم ألبورت Alport أسلوب الحياة كمفهوم نفسي، عندما أشار إلى أن أسلوب الحياة يعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية، أو باختصار نمط السلوك، وأن هذا النمط يتركب أو يتكون عبر فترات زمنية طويلة، وعبر بعض مجالات النشاط (العتوم، ٢٠٠٤، ٣٨٥).

وتعددت التعاريف لمفهوم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التي بحثت في هذا المجال، فيعرفها فورم Formm بأنها طريقة تعامل الانسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناء على ملاءمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل (مجدي حبيب، ١٩٩٧، ص ٣٥٦).

ويعرف هاريسون وبرامسون(Harrison&Bramson,1982) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته أو مع ما يواجهه من مشكلات (عصام الطيب،٢٠٠٦، ص ٤٥).

ويعرف ستيرنبرج (Sternberg,1997) أساليب التفكير بأنه أسلوب الفرد وطريقته المفضلة في التفكير أو يوظف بها قدراته وذكائه لحل مشكلاته وإنجاز المهام والأعمال وهو ليس قدرة، ولكنه يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها، وأننا كأفراد لا نملك أسلوبا واحدا في التفكير، بل إننا نملك أنماطا عديدة من الأساليب، فيمكن أن يكون متطابقين عمليا في قدراتهم، ولكنهم يمتلكون أساليب تفكير مختلفة (Sternberg, 2002, p19).

ويتضح من تعريف **ستيرنبرج (Sternberg,2001)** أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير واستخدام القدرات أو الذكاءات في الأعمال، وبناء على هذا التعريف فإن أسلوب التفكير ليس قدرة وإنما هو تفضيل، وهذا يعني أنه لدى كل فرد مساحة واسعة من أساليب التفكير المختلفة والمتنوعة، وكذلك القدرة على تنويعها لتلائم المهمات

والمواقف التي نحن بصدد التعامل معها، ويمكن إرجاع أسلوب التفكير إلى ما أسماه أدلرAdler بأسلوب الحياة حيث افترض أدلر أن نمط الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصية الفرد بمقتضاها وظائفها، ويرى بأنها الكل الذي يفسر لنا تفرد الإنسان، أي أن لكل شخص نمط حياة لايماثل فيه أحد، فالمثقف نمط حياته يختلف عن نمط حياة الرياضي مثلا (العتوم،٢٠٠٧).

وتشير أساليب التفكير (Thinking Styles) إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد.

عرض أهم النظريات 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 (عصام الطيب،٢٠٠٦، ٤١)، وفيما يلي يشير الباحث إلى نظريات مختارة منها تمت دراستها في البيئات العربية مرتبة حسب ظهورها:

أولا: نموذج هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson1982:

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، ويميل إلى التغيير.

٢-أسلوب التفكير المثالي Idealist: ويتميز المثاليون بوجهات النظر الواسعة تجاه الأشياء والتوجه المستقبلي، ويهتمون باحتياجات الفرد ومايفيده ويفيد المجتمع، ويبدون اهتماما كبيرا بالقيم الاجتماعية، ويحب المثاليون التعاون والانفتاح والتسامح، ويتميز بالحس الأخلاقي القوي، ويعتمد المثالي على الاستيعاب الجيد والفهم السليم لوجهات النظر المختلفة. (أمل العبدلي،٢٠١٠)

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

٤-أسلوب التفكير التحليلي Analyst: وفيه الفرد 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: يعتمد الفرد في تفكيره على الملاحظة والتجريب والتعامل الحسي المباشر، وهو يتجه دائما نحو انجاز النتائج الصحيحة، ويرغب في إتمام عمل الأشياء بثبات ودقة.

وقد حظيت نظرية هاريسون وبرامسون ومازالت باهتمام الباحثين العرب منذ ترجمة مقياسها على يد مجدي عبدالكريم حبيب (١٩٩٥) (أمل العبدلي، ٢٠١٠، ٢٥-٣٣).

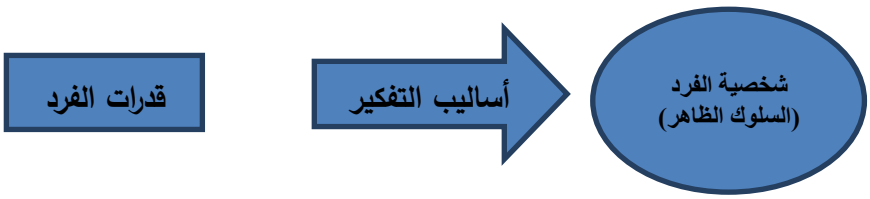
ثانيا: نظرية ستيرنبرج (Sternberg,1988) لأساليب التفكير:

ونظرا لأن البحث الحالي يتبنى نظرية **ستيرنبرج Sternber** لأساليب التفكير فسوف يتم التركيز على هذه النظرية، انطلاقا من الأسس والمبادئ التي قامت عليها والأساليب التي تضمنتها وتطبيقاتها والأسباب التي دعت لاختيارها وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الأخرى.

- **الأسس النظرية لستيرنبرج Sternberg:**

ظهرت هذه النظرية بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، وقد ظهرت في صورتها الأولى عام ١٩٨٨م باسم نظرية حكومة التحكم العقلي الذاتي، ثم غير **ستيرنبرج Sternberg** من مسماها في عام ١٩٩٠م لتصبح نظرية أساليب التفكير، وفي عام ١٩٩٧م ظهرت في صورتها النهائية.

يشير **ستيرنبرج Sternberg 2002** إلى أن أساليب التفكير عبارة عن الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها مثل المعرفة، وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة (Sternberg,2002,p19)، فإذا أردنا أن نمثل أساليب التفكير وموقعها ضمن التفاعل الإنساني فإننا سنحصل على المخطط البياني التالي:



الشكل (١) يوضح موقع أساليب التفكير بين القدرات والشخصية

- **أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج Sternberg:**

قام **ستيرنبرج Sternberg** بتصنيف الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوبا، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسة ينطوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب وهي:

أولا: الوظيفة 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:** يتميز هؤلاء الأفراد بالميل إلى اتباع القواعد الموضوعة واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا مثل: تطبيق القوانين، وتنفيذها، ويفضلون المهن التنفيذية كالمحاماة.

٣- **الأسلوب الحكمي Judicial Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بتقييم القواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهم يفضلون المهن التالية: القضاء، تقييم البرامج، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، محللي نظم.

ثانيا: الأشكال Forms: ويشمل أساليب التفكير الأربعة التالية:

١- **الأسلوب الملكي Monarchic Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون دائما نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل نسبيا للأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعيين بأنفسهم نسبيا، ومتسامحون ومرنون.

٢- **الأسلوب الهرمي Hierarchic Style:** هؤلاء الأفراد مدفوعون من خلال بنية هرمية للأهداف على درجة واحدة من الأهمية، ويعتقدون بأن الغاية لاتبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، ولديهم إدراك جيد للأولويات، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات.

٣- **الأسلوب الأقلي Oligarchic Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال العديد من الأهداف التي تكون غالبا متناقضة، وهم يدركون هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويكونون دائما متوترين، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد أحيانا، وهم متسامحون ومرنون وحاسمون.

٤- **الأسلوب الفوضوي Anarchic Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، وهم عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، وغالبا ما

تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وهم متطرفون في استجاباتهم، فهم إما حاسمون أو غير حاسمين جدا، وغير منظمين.

ثالثا: المستويات Levels: ويشمل أسلوبي التفكير التاليين:

١- **الأسلوب العالمي Global Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيا، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

٢- **الأسلوب المحلي Local Style:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعا: المجال Scope: ويشمل أسلوبي التفكير التاليين:

١- **الأسلوب الداخلي Internal Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منطوون على أنفسهم، وتوجههم دائما ما يكون نحو العمل أو المهمة، لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية، ويفضلون دائما الوحدة، والعمل بمفردهم، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين.

٢- **الأسلوب الخارجي External Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منبسطون، وتوجههم دائما نحو الناس، ويتعاملون مع الأفراد بسهوله 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.

خامسا: النزعة Leanings: ويشمل أسلوبي التفكير التاليين:

١- **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.

٢- **الأسلوب التحرري Liberal Style:** هؤلاء الأفراد غير متقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، يسعون دائما لزيادة رقعة التغيير.(صالح الشمري،٢٠٠٨، ص ٢٩-٣١)

المبادئ المميزة لأساليب التفكير عند ستيرنبرج Sternberg: وضع **ستيرنبرج Sternberg** عدة مبادئ يرى أنها تميز أساليب التفكير وغيرها من الأساليب الأخرى، لكنه يرى في نفس الوقت أن هذه المبادئ قابلة للنقاش وليست نهائية، وهي:

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
- الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف.
- الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب.
- اختبارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضا القدرات.

- الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط.
- الأفراد يختلفون في مرونتهم الأسلوبية.
- الأساليب تكتسب اجتماعيا.
- الأساليب يمكن قياسها ويمكن تعلمها.
- الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو هل الأسلوب مناسب أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف (عصام الطيب،٢٠٠٦، ص ٦٧-٧٠).

سابعا: الدراسات السابقة وفروض البحث:

أ) **الدراسات السابقة:** قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة تتعلق بموضوع البحث، كالتالي:

المحور الأول: دراسات مرتبطة بأساليب التفكير وبعض المتغيرات الأخرى:

١) دراسة "ستيرنبرج وجريجورنكو" (Sternberg&Grigoerenko,1997):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية مثل (التفكير العلمي والتفكير التحليلي والتفكير الابتكاري) بالإضافة إلى متغير التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) تلميذا بالمدرسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا، وطبق عليهم مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩١، واختبار للقدرات العقلية قائم على النظريات الثلاثية لستيرنبرج للذكاء.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال أساليب القدرة، وأن العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة العقلية كانت كالتالي: وجود معامل ارتباط دال احصائيا عند (٠,٠٥) بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، التحليلي) والتفكير الابتكاري، ووجود معامل ارتباط دال احصائيا عند (٠,٠٥) بين اسلوبي التفكير (الحكمي، التحليلي) وكل من التفكير الابتكاري، والتفكير العلمي، ووجود معامل ارتباط دال احصائيا عند (٠,٠٥) بين الأسلوب الهرمي في التفكير والتفكير الابتكاري، وعدم وجود علاقة دالة احصائيا بين بقية الأساليب (تسعة أساليب) والقدرات العقلية.

٢) دراسة الشلوي(٢٠١٠م):

دراسة استهدفت كشف العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب، كما تم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى عينة الدراسة هي أساليب: التشريعي والتنفيذي والقضائي والملكي والهرمي والأقلية والفوضوي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في ابعاد أساليب التفكير الرئيسة تعزى لمتغيري التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي وتبين ان الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يميلون إلى تفضيل أسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي والقضائي والعالمي

والمحلي، في حين يميل الطلبة ذوو التحصيل المنخفض إلى تفضيل أسلوب التفكير الداخلي والخارجي والتحرري والمحافظ.

٣) دراسة رمضان محمد رمضان ٢٠٠١م:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات التالية: (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ١٩٩١.

وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) والعمر الزمني (ثانوي/جامعي).

٤) دراسة أيهم الفاعوري(٢٠١٠م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة والكشف عن الفروق بين الجنسين بين وداخل المجموعات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤٤) طالب وطالبة وقد استخدمت في الدراسة مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب من اعداد الباحث واختبار المصفوفات ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم، وجاءت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بحسب الترتيب (الأسلوب الهرمي ثم التنفيذي ثم المحافظ وجاء في المركز الأخير الأسلوب الملكي) كما انه لاتوجد فروق في أساليب التفكير وفقا لمتغير الجنس.

٥) دراسة عبدالله بن سليمان الغافري(٢٠١٠م):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير"القائمة القصيرة" (TSI) لستيرنبرج وواجنر، وهي دراسة تطبيقية على طلبة جامعة السلطان قابوس، وتم اتباع المنهج الوصفي، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من ١٠٥٧ طالبا وطالبة (٤٤٨طالبا و٦٠٩طالبة) من طلبة جامعة السلطان قابوس، وتحتوي القائمة على ١٣أسلوبا من أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي)، وللاجابة عن أسئلة الدراسة تم إتباع إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة، بالنسبة لصدق المقياس، فقد تم التحقق منه بأسلوبين: صدق

المحتوى، وصدق التكوين الفرضي، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بمؤشرات صدق مقبولة، وظهرت خمس عوامل فسرت مجتمعة معا (٧٥,٥٦%) من التباين الكلي لمصفوفة معاملات الارتباط، أما الثبات فقد تم التأكد منه بطريقة ثبات تجانس الاتساق الداخلي، وطريقة إعادة التطبيق، وقد تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأساليب الثلاثة عشر (٠,٧٢-٠,٥٣)، وتراوح معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للأساليب الثلاثة عشر (٠,٧٣-٠,٥٥) وهي مؤشرات ثبات مقبولة لتطبيق المقياس في المجتمع العماني.

٦)دراسة ميساء منير العزام (٢٠١٢):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير في ضوء متغيرات جنس الطالب، ونوعه (متميز - عادي) ومستواه الصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٩٢) طالبا وطالبة منهم (٣٩٢) طالبا وطالبة من الطلبة المتميزين من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، و(٣٩٧) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين في المدارس الحكومية، استخدمت النسخة القصيرة من قائمة أساليب التفكير، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أبرز الأساليب السائدة لدى الطلبة العاديين هو أسلوب التفكير المتحرر، ثم الأسلوب المحلي، بينما كانت أقل الأساليب هي أسلوب التفكير الفوضوي، وكانت أبرز أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين هو أسلوب التفكير المتحرر، ثم أسلوب التفكير العالمي، بينما جاء أسلوب التفكير المحافظ في أدنى الأساليب المستخدمة، وفيما يتعلق بتأثير متغير الجنس فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في أساليب التفكير، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المستوى الصفي في أسلوب التفكير التنفيذي فكانت الفروق في صالح طلبة الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر، بينما لم توجد فروق في بقية أساليب التفكير.

٧)دراسة محمد أمين وآخرون (٢٠١٦م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا وفق نظرية السلطة الذاتية لستيرنبيرغ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير شيوعا الأسلوب التنفيذي فالتشريعي في حين كان الأسلوب الخارجي الأقل شيوعا، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في اسلوبي التفكير الخارجي والأقلية لصالح الاناث، أيضا فروق تعزى لمتغير مستوى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لصالح الطلبة الذكور من ذوي التحصيل المرتفع.

٨)دراسة محسن طاهر (٢٠١٦م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية المرحلة الرابعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية (ستيرنبيرغ وواجنر)، والعلاقة بين الذكور والاناث في أساليب التفكير وكذلك العلاقة بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير المطورة من قبل (ستيربيرغ وواجنر)

بالنسخة الطويلة البالغة (١٣) أسلوب تفكير على عينة البحث البالغة (٨٢) طالب وطالبة للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥،

وجاءت النتائج بأن الأسلوب المفضل مرتبة بالتسلسل حسب الوسط الحسابي (التشريعي والتنفيذي والمحلي والأقلي والعالمي والملكي والهرمي والتقدمي والخارجي)، كما اتضح عدم وجود دلالة لأساليب التفكير(المحافظ والداخلي والحكمي والفوضوي) وهذا يعني ان هذه الأساليب غير مفضلة لدى افراد عينة البحث، كما اتضح ان هناك فروقا دالة بين الذكور والاناث لصالح الذكور في كل من أساليب التفكير(التشريعي والاقلي والهرمي والعالمي والمحلي والخارجي والتقدمي)، في حين كانت أساليب التفكير لصالح الاناث في (التنفيذي، والملكي)، بينما اتضح انه عدم وجود دلالة بينهما في أساليب التفكير (الحكمي والفوضوي والداخلي والمحافظ).

كما اتضح ان هناك دلالة تعنى بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي والتنفيذي والملكي والهرمي والأقلي والعالمي والمحلي والخارجي والتقدمي) والتحصيل الأكاديمي لدى افراد عينة البحث.

٩)دراسة كروش كريمة وغريب العربي (٢٠١٧):

وهدفت الدراسة لمعرفة هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى طلاب مرحلة الثانوية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب ثانوية الباجوري عبدالقادر بمدينة وهران في الجزائر حيث بلغت (٤٠٠)طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم، وجاءت الدراسة بالنتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وأساليب التعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند الجنسين أو التخصص.

المحور الثاني: التعليق على الدراسات السابقة:

١)يلاحظ أن جميع الدراسات التي تناولت أساليب التفكير تبعا لنظرية السلطة الذاتية لستيرنبيرج قد ركزت جل اهتمامها على طلبة الثانوية العامة او الجامعة كلا على حده كدراسة عبدالله الغافري(٢٠١٠)التي هدفت للتعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر عند طلبة الجامعة، والتي أظهرت نتائجها بتمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات مقبوله وهي الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، وفي هذه الدراسة ستكون دراسة تتبعية لاساليب التفكير في جميع المراحل من التعليم الأساسي ثم مابعد الأساسي حتى الجامعي والتي لم تحظ بنصيب من الدراسة من قبل الباحثين والدارسين رغم أهمية ذلك.

٢)إن البحوث والدراسات السابقة تناولت موضوع أساليب التفكير منذ بداية ظهورها، ويظهر هذا أن الباحثين كان لهم اهتمام كبير بموضوع أساليب التفكير، مما دعا الباحث لإعداد دراسة خاصة بالمجتمع العماني ممثلا بعينة من مراحل عمرية وتعليمية مختلفة تشمل طلبة من التعليم الأساسي والتعليم مابعد الأساسي والتعليم الجامعي.

٣)لوحظ تباينا واضحا في نتائج الدراسات فيما يتعلق بأكثر أساليب التفكير شيوعا وتفضيلا من قبل الطلبة سواء في مرحلة التعليم الأساسي أو الجامعي، وظهر ذلك في دراسة (الشلوي:٢٠١٠) ونتائج دراسات (أيهم الفاعوري:٢٠١٠)، ودراسة(ميساء العزام:٢٠١٢) وكذلك الحال بالنسبة إلى متغير الجنس حيث اختلفت نتائج الدراسات في الفروق بين الذكور والإناث في استخدام أساليب التفكير، وظهر جليا بين نتائج دراسة (محمد أمين واخرون:٢٠١٦) وبين نتائج دراسات (أيهم الفاعوري:٢٠١٠) و(محسن طاهر:٢٠١٦).

ويرى الباحث أن الدراسة الحالية ستشكل نتائجها إضافة جديدة في مجال الحقل النفسي والتربوي في البيئة العمانية ممثلة بطلبة من مرحلة التعليم الأساسي وحتى مرحلة التعليم الجامعي.

ثانيا: فروض الدراسة:

١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير.

٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين طلاب (مرحلة التعليم الأساسي– مرحلة ما بعد التعليم الأساسي-مرحلة التعليم الجامعي) على مقياس أساليب التفكير.

ثامنا: منهج البحث وإجرءاته:

يتحدد البحث الحالي ونتائجه بالعينة والأدوات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة، وبيانها كالتالي:

***منهج البحث:** يتبع البحث الحالي المنهج الوصفى؛ حيث تحاول الدراسة فحص الفروق بين المراحل العمرية المختلفة في ضوء بعض متغيرات الشخصية، وطبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومتغيرات الشخصية.

***عينة البحث:** شارك في البحث الحالي (٤٠٠) من طلاب الصفوف العاشر والثاني عشر المقيدين بالمدارس التابعة لمديرية محافظة جنوب الشرقية ويتراوح أعمار المشاركين بين(١٥-١٨) عاما، وكذلك طلاب جامعة العلوم والتقنية بإبراء بمحافظة شمال الشرقية وطالبات جامعة نزوى بمحافظة الداخلية وتراوحت أعمارهم بين (٢١-٢٣) عاما، وقد تم تقسيمهم إلى:

العينة الاستطلاعية: وتكونت من (١٥٥) طالبا وطالبة، وذلك لحساب صدق وثبات أداة البحث.

العينة النهائية: وتكونت من (٣٤٤) طالبا وطالبة من الصفوف العاشر والثاني عشر، وضمت (١٣٠) طالبا وطالبة من الصف العاشر، و(١١٢) طالبا وطالبة من الصف الثاني عشر، كما شملت(٥٨) طالبا من جامعة العلوم والتقنية بإبراء، وشملت كذلك(٤٤) طالبة من جامعة نزوى، وأجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

***أدوات البحث:** تم تجميع بيانات البحث الحالي من خلال المقياس التالي:

مقياس أساليب التفكير:

استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة المعدلة (النسخة القصيرة) من إعداد ستيرنبرج وواجنر وزانج (Sternberg, Wagner & Zhang, 2007)، وتتكون هذه القائمة من (٦٥) مفردة موزعة على ثلاثة عشر أسلوباً تشتمل: الأسلوب التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، الخارجي، ويحتوي كل أسلوب على (٥) مفردات تم توزيعها بطريقة عشوائية، ويتم تصحيح القائمة وتقدير الدرجات وفقاً لطريقة "ليكرت" (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧)؛ حيث تتم الإجابة على كل عبارة باختيار بديل من السبعة بدائل (لا تنطبق تماماً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وتعطى الإجابة لا تنطبق تماماً درجة واحدة، وتعطى الإجابة لا تنطبق بدرجة كبيرة درجتان وهكذا، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة في بيئتها الأصلية لمقياس أساليب التفكير، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات.

جدول (١) قيم معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس أساليب التفكير (ن= ١٥٥)

التشريعي		التنفيذي		الحكمي		العالمي		المحلي		المتحرر		المحافظ	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٥	٠,٧٥٨**	٨	٠,٨٢٨**	٢٠	٠,٨٥٥**	٧	٠,٨٣٦**	١	٠,٧٨٣**	٤٥	٠,٨٤٠**	١٣	٠,٨٣٥**
١٠	٠,٨١٥**	١١	٠,٨١٠**	٢٣	٠,٧٨٩**	١٨	٠,٨٤٠**	٦	٠,٧٩٧**	٥٣	٠,٨١٣**	٢٢	٠,٨٢٤**
١٤	٠,٧٨١**	١٢	٠,٧٤٩**	٤٢	٠,٨٦٣**	٣٨	٠,٧٥٥**	٢٤	٠,٨٢٦**	٥٨	٠,٨٢٩**	٢٦	٠,٦٩٨**
٣٢	٠,٨٠٩**	٣١	٠,٨٦٥**	٥١	٠,٨١٩**	٤٨	٠,٧٩٠**	٤٤	٠,٨٣٩**	٦٤	٠,٨٥٤**	٢٨	٠,٨٤٧**
٤٩	٠,٧٧٦**	٣٩	٠,٧٦٣**	٥٧	٠,٨٤٧**	٦١	٠,٨٢٠**	٦٢	٠,٧١٢**	٦٥	٠,٨٣٢**	٣٦	٠,٧٧٩**
الهرمي		الملكي		الأقلي		الفوضوي		الداخلي		الخارجي			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط		
٤	٠,٨٣٦**	٢	٠,٨٦٥**	٢٧	٠,٨٧٢**	١٦	٠,٨٥٠**	٩	٠,٨٦٢**	٣	٠,٧٩٥**		
١٩	٠,٨٥١**	٤٣	٠,٨٥٣**	٢٩	٠,٨٤٨**	٢١	٠,٧٨٧**	١٥	٠,٨١٥**	١٧	٠,٨١٩**		
٢٥	٠,٨١٧**	٥٠	٠,٨٣٧**	٣٠	٠,٨٦٣**	٣٥	٠,٨١٦**	٣٧	٠,٨٣٣**	٣٤	٠,٧٧٨**		
٣٣	٠,٦٦٩**	٥٤	٠,٩٠٥**	٥٢	٠,٨٢٠**	٤٠	٠,٨٨٠**	٥٥	٠,٨٣٩**	٤١	٠,٨٠٨**		
٥٦	٠,٨٢٤**	٦٠	٠,٨٤٣**	٥٩	٠,٨٨٥**	٤٧	٠,٨٢٧**	٦٣	٠,٨٢٣**	٤٦	٠,٧٥٠**		

**تشير إلى الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

بالنظر لجدول (١) يتضح أن معاملات ارتباط كل المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (٠,٦٦٩) إلى (٠,٩٠٥) وهي معاملات ارتباط متوسطة إلى مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تمتع القائمة بدرجة جيدة من الاتساق.

أما ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس أساليب التفكير باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويبين جدول (٢) قيم ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس.

جدول (٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس أساليب التفكير (ن = ١٥٥)

البيان	الأسلوب												
	تشريعي	تنفيذي	حكمي	عالمي	محلي	متحرر	محافظ	هرمي	ملكي	أقلي	فوضوي	داخلي	خارجي
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠,٨٤٧	٠,٨٦٣	٠,٨٩١	٠,٨٦٧	٠,٨٥٢	٠,٨٩٠	٠,٨٥٦	٠,٨٦٠	٠,٩١٢	٠,٩٠٩	٠,٨٩	٠,٨٩١	٠,٨٥٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠,٨٤٧) إلى (٠,٩١٢)، وهى معاملات ثبات مرتفعة، تدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

مما سبق يتضح أن مقياس أساليب التفكير يتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولة تطمئن إلى استخدامها في الدراسة الحالية.

تاسعا: نتائج البحث ومناقشتها:

يعرض الباحث في هذا المحور نتائج البحث وفقًا لتسلسل الفروض ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري وما انتهت إليه نتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة، وصولاً إلى تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج البحث الحالي واقتراح مجموعة من البحوث والدراسات اللاحقة التي تنطلق من هذا البحث أو تعزز ما توصلت إليه من نتائج.

نتائج الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول والذي ينص على أنه **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من عينة البحث على قائمة أساليب التفكير".** تم اجراء اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب من الذكور والإناث على قائمة أساليب التفكير، ويوضح الجدول الأتي هذه النتائج:

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب من الذكور والإناث على قائمة أساليب التفكير

قائمة أساليب التفكير	الذكور ن= ١٩١		الإناث ن= ١٥٣		قيمة " ت "	مستوى الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أسلوب تفكير تشريعي	٢٣,٥٨	٧,٨٧٢	٢٣,٦٥	٨,٣٦٢	٠,٠٧٥	غير دالة
أسلوب تفكير تنفيذي	١٥,٦٠	٧,١٧٤	١٥,٥٩	٧,٣١٩	٠,٠٠٩	غبر دالة
أسلوب تفكير حكمي	٢٥,٠١	٨,٠٩٣	٢٥,١٤	٨,٤٦١	٠,١٥٥	غير دالة
أسلوب تفكير عالمي	٢٥,٩٣	٨,١٠٧	٢٥,٥٦	٨,٦٥٢	٠,٤٠٨	غير دالة
أسلوب تفكير محلى	١٧,١٣	٧,٨٩٩	١٧,١٨	٧,٩٢٨	٠,٠٥٣	غبر دالة
أسلوب تفكير متحرر	٢٥,٣٤	٨,٥٨٨	٢٥,١٩	٨,٧٥٥	٠,١٥٥	غير دالة
أسلوب تفكير محافظ	١٦,٩٦	٦,٩٩٣	١٦,٩٧	٦,٧٨٣	٠,٠١٢	غير دالة
أسلوب تفكير هرمي	٢٦,٨٦	٧,٢٢٩	٢٦,٦٦	٧,٦٤٢	٠,٢٥٣	غبر دالة
أسلوب تفكير ملكي	١٦,٤١	٧,٤٣٣	١٥,٥٢	٧,٨٠٤	١,٠٨٠	غير دالة
أسلوب تفكير أقلى	١٦,٦٤	٦,٥٨٥	١٦,١٣	٦,٧٩٩	٠,٧٠٨	غير دالة
أسلوب تفكير فوضوي	١٦,٧٦	٧,٠٦١	١٧,٤٢	٧,١٤٩	٠,٨٥٦	غبر دالة
أسلوب تفكير داخلي	١٤,٨٧	٦,٤٥٣	١٤,٢٥	٦,٨١٧	٠,٨٦٣	غير دالة
أسلوب تفكير خارجي	١٨,٥١	٦,٨٩٥	١٨,٧٦	٧,٢٨٨	٠,٣٢٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير (التشريعى -التنفيذي- الحكمى- العالمى- المحلى- المتحرر- المحافظ- الهرمي- الملكى-الأقلى- الفوضوى- الداخلى-الخارجي).

وبالنظر لنتيجة هذا الفرض نجد أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفرى، حيث لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تباين درجات أساليب التفكير لدى الطلاب؛ وهذا يعنى أن أساليب التفكير التي يستخدمها الطلاب عينة الدراسة لا تختلف باختلاف الجنس.

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني والذي ينص على أنه **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين طلاب (مرحلة التعليم الأساسي – مرحلة ما بعد التعليم الأساسي-مرحلة التعليم الجامعى) على قائمة أساليب التفكير".** قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين

الطلاب بالمراحل التعليمية (مرحلة التعليم الأساسى – مرحلة ما بعد التعليم الأساسي-مرحلة التعليم الجامعى) فى أساليب التفكير، ويمكن توضيح ذلك فى ضوء الجدول التالي:

ولإختبار الدلالة العملية تم حساب حجم الأثر "Effect size" للنتائج باستخدام مربع إيتا (Eta-squared, η^2) في حالة ما إذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا؛ وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية مهما كان كبيراً لا يوضح حجم هذه الفروق أو الأثر في المتغير التابع، ومن ثم يصبح استخدام حجم الأثر هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق، فكلاهما يكمل عمل الآخر ويعوض النقص فيه، وإن استخدامهما معاً لتفسير دلالة الفروق يؤدى إلى إثراء البحوث النفسية والتربوية (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ص٧٧). وقد تم اعتماد محكات "كوهن" "Cohen" للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع كالتالى:

١) الأثر الذي يُفسر (٠,٠١) من التباين الكلى يدل على تأثير ضعيف.

٢) الأثر الذي يُفسر (٠,٠٦) من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط.

٣) الأثر الذي يُفسر (٠,١٥) أو أكثر من التباين الكلى يدل على تأثير كبير (رجاء أبو علام، ٢٠٠٦، ص١٤٣). ويوضح جدول (١٣) هذه النتائج.

جدول (٤) قيمة "ف" ومستوى دلالتها للفروق في المراحل التعليمية على قائمة أساليب التفكير

البعد	مصدر الاختلاف	البيان	العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
الأسلوب التشريعى	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	١١٠٣٨,٦٠٨	٢	٥٥١٩,٣٠٤	١٦٥,٦٠١	٠,٠٠١	٠,٤٩٣
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١١٣٦٥,١٩٥	٣٤١	٣٣,٣٢٩			
	الكلى			٢٢٤٠٣,٨٠٢	٣٤٣				
الأسلوب التنفيذي	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٥٤٩١,٢٠٤	٢	٢٧٤٥,٦٠٢	٧٥,٣١٣	٠,٠٠١	٠,٣٠٦
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٢٤٣١,٤٣٥	٣٤١	٣٦,٤٥٦			
	الكلي			١٧٩٢٢,٦	٣٤٣				

البعد	مصدر الاختلاف	البيان	العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
				٤٠					
الأسلوب الحكمى	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	١٠٨٤٧,٣٢٣	٢	٥٤٢٣,٦٦٢	١٤٨,١٩٣	٠,٠٠١	٠,٤٦٥
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٢٤٨٠,١٣٩	٣٤١	٣٦,٥٩٩			
	الكلي			٢٣٣٢٧,٤٦٢	٣٤٣				
الأسلوب العالمى	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	١١٥٣٢,٤٥٢	٢	٥٧٦٦,٢٢٦	١٥٩,٣٠٤	٠,٠٠١	٠,٤٨٣
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٢٣٤٢,٩٤٣	٣٤١	٣٦,١٩٦			
	الكلي			٢٣٨٧٥,٣٩٥	٣٤٣				
الأسلوب المحلى	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٢١٨٣,٠٤٢	٢	١٠٩١,٥٢١	١٩,٣٥٩	٠,٠٠١	٠,١٠٢
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٩٢٢٧,٠٩٧	٣٤١	٥٦,٣٨٤			
	الكلي			٢١٤١٠,١٤٠	٣٤٣				
الأسلوب المتحرر	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	١٤٧١٩,٥٧٦	٢	٧٣٥٩,٧٨٨	٢٢٩,٣١٥	٠,٠٠١	٠,٥٧٤
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٠٩٤٤,٢٨١	٣٤١	٣٢,٠٩٥			
	الكلي			٢٥٦٦٣,٨٥٨	٣٤٣				

البعد	مصدر الاختلاف	البيان	العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
الأسلوب المحافظ	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٦٣٨,١١٣	٢	٣١٩,٠٥٧	٦,٩٥٤	٠,٠١	٠,٠٣٩
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٥٦٤٦,٣٩٦	٣٤١	٤٥,٨٨٤			
	الكلي			١٦٢٨٤,٥٠٩	٣٤٣				
الأسلوب الهرمي	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٧٦٥٧,٥١٥	٢	٣٨٢٨,٧٥٧	١١٧,٠٨٦	٠,٠٠١	٠,٤٠٧
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١١١٥٠,٧٩٩	٣٤١	٣٢,٧٠٠			
	الكلي			١٨٨٠٨,٣١٤	٣٤٣				
الأسلوب الملكى	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٤٤٦٨,٨١١	٢	٢٢٣٤,٤٠٦	٤٩,٦٢٧	٠,٠٠١	٠,٢٢٥
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٥٣٥٣,٠٨٤	٣٤١	٤٥,٠٢٤			
	الكلي			١٩٨٢١,٨٩٥	٣٤٣				
الأسلوب الأقلي	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٦٩٦,٧٨٢	٢	٣٤٨,٣٩١	٨,١٤٢	٠,٠٠١	٠,٠٤٦
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٤٥٩٠,٧٧٣	٣٤١	٤٢,٧٨٨			
	الكلي			١٥٢٨٧,٥٥٥	٣٤٣				
الأسلوب	بين	مرحلة التعليم	١١٨	١٢١٢,٧٣	٢	٦٠٦,٣٦٧	١٢,٨٧	٠,٠٠	٠,٠٧

البعد	مصدر الاختلاف	البيان	العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
الفوضوي	المجموعات	الأساسي		٤			٠	١	٠
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٦٠٦٦,٣٢٤	٣٤١	٤٧,١١٥			
	الكلي			١٧٢٧٩,٠٥٨	٣٤٣				
الأسلوب الداخلي	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٩٨٤,٠٢٧	٢	٤٩٢,٠١٣	١١,٩٦٣	٠,٠٠١	٠,٠٦٦
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٤٠٢٤,٦١٣	٣٤١	٤١,١٢٨			
	الكلي			١٥٠٠٨,٦٤٠	٣٤٣				
الأسلوب الخارجي	بين المجموعات	مرحلة التعليم الأساسي	١١٨	٩١٠,٣٢٨	٢	٤٥٥,١٦٤	٩,٥٨١	٠,٠٠١	٠,٠٥٣
		مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٢٢						
		مرحلة التعليم الجامعي	١٠٤						
	داخل المجموعات			١٦٢٠٠,٢٩٧	٣٤١	٤٧,٥٠٨			
	الكلي			١٧١١٠,٦٢٥	٣٤٣				

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات المراحل التعليمية (مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الجامعي) عند مستوى(٠,٠٠١) في درجات أساليب التفكير؛ مما يعنى أن اختلاف المرحلة التعليمية يؤثر فى تباين درجات أساليب التفكير التي يستخدمها الطلاب.

وفي ضوء ذلك استخدم الباحث اختبار "شيفيه" Schefe للمقارنات المتعددة لأكثر من مجموعتين وذلك لحساب الفروق في أساليب التفكير تبعاً للمرحلة التعليمية (مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الجامعي) للتعرف على اتجاه الفروق في حالة ما إذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا، ويمكن توضيح تلك النتائج فيما يلي:

جدول (٥) قيم مدى "شيفيه" لاتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في أساليب التفكير
تبعاً للمرحلة التعليمية

المتغيرات	المجموعات	المتوسطات	الفروق بين المتوسطات		
			مرحلة التعليم الأساسي ن =١١٨	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي ن=١٢٢	مرحلة التعليم الجامعي ن=١٠٤
الأسلوب التشريعى	مرحلة التعليم الأساسي	١٥,٨٤		*١٠,٩٨	*١٢,٨٢
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	٢٦,٨٢			١,٨٤
	مرحلة التعليم الجامعي	٢٨,٦٦			
الأسلوب التنفيذي	مرحلة التعليم الأساسي	٢١,٠٨		*٧,٧٢	*٩,٠٧
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٣,٣٦			١,٣٥
	مرحلة التعليم الجامعي	١٢,٠١			
الأسلوب الحكمى	مرحلة التعليم الأساسي	١٧,٣٣		*١١,١٧	*١٢,٤٩
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	٢٨,٥٠			١,٣٢
	مرحلة التعليم الجامعي	٢٩,٨٢			
الأسلوب العالمي	مرحلة التعليم الأساسي	١٧,٧٧		*١١,٧٥	*١٢,٦٧
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	٢٩,٥٢			٠,٩٣
	مرحلة التعليم الجامعي	٣٠,٤٤			
الأسلوب المحلى	مرحلة التعليم الأساسي	٢٠,٣٧		*٣,٨١	*٦,١٩
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٦,٥٧			٢,٣٨
	مرحلة التعليم الجامعي	١٤,١٨			
الأسلوب المتحرر	مرحلة التعليم الأساسي	١٦,٢٢		*١٣,٥٩	*١٣,٩٩
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	٢٩,٨١			٠,٤٠
	مرحلة التعليم الجامعي	٣٠,٢١			
الأسلوب المحافظ	مرحلة التعليم الأساسي	١٨,٧٥		*٢,٢١	*٣,٣٠
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٦,٥٣			١,٠٩
	مرحلة التعليم الجامعي	١٥,٤٤			
الأسلوب الهرمي	مرحلة التعليم الأساسي	٢٠,٢٥		*٩,٨٠	*١٠,٠٩
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	٣٠,٠٥			٠,٢٩
	مرحلة التعليم الجامعي	٣٠,٣٤			
الأسلوب الملكي	مرحلة التعليم الأساسي	٢٠,٩٤		*٦,٨٣	*٨,٢٧
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٤,١١			١,٤٣
	مرحلة التعليم الجامعي	١٢,٦٧			

المتغيرات	المجموعات	المتوسطات	الفروق بين المتوسطات		
			مرحلة التعليم الأساسي ن =١١٨	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي ن=١٢٢	مرحلة التعليم الجامعي ن=١٠٤
الأسلوب الأقلي	مرحلة التعليم الأساسي	١٨,٢٢		٢,١٠*	٣,٥١*
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٦,١٢			١,٤١
	مرحلة التعليم الجامعي	١٤,٧١			
الأسلوب الفوضوي	مرحلة التعليم الأساسي	١٩,٤٢		٢,٧٤*	٤,٦٤*
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٦,٦٩			١,٩٠
	مرحلة التعليم الجامعي	١٤,٧٩			
الأسلوب الداخلي	مرحلة التعليم الأساسي	١٩,٦٥		٢,٢٠*	٤,٢١*
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٤,٤٥			٢,٠١
	مرحلة التعليم الجامعي	١٢,٤٤			
الأسلوب الخارجي	مرحلة التعليم الأساسي	١٦,٦٠		٢,٢٧*	٤,٠٣*
	مرحلة ما بعد التعليم الأساسي	١٨,٨٧			١,٧٧
	مرحلة التعليم الجامعي	٢٠,٦٣			

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدولي (٤)، (٥) ما يلي:

١ – بالنسبة لأسلوب التفكير التشريعي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير التشريعي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (١٤)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد التعليم الأساسي، وأنه لا توجد فروق دالة بينهما.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٤٩,٣٪ من تباين أسلوب التفكير التشريعي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير التشريعي.

٢ – بالنسبة لأسلوب التفكير التنفيذي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير التنفيذي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (١٤)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٣٠,٦٪ من تباين أسلوب التفكير التنفيذي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير التنفيذي.

٣ـ بالنسبة لأسلوب التفكير الحكمي:
* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الحكمي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد التعليم الأساسي، وأنه لا توجد فروق دالة بينهما.
* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٤٦,٥٪ من تباين أسلوب التفكير الحكمي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الحكمي.

٤ـ بالنسبة لأسلوب التفكير العالمي:
* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير العالمي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد التعليم الأساسي، وأنه لا توجد فروق دالة بينهما.
* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٤٨,٣٪ من تباين أسلوب التفكير العالمي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير العالمي.

٥ـ بالنسبة لأسلوب التفكير المحلي:
* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير المحلي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.
* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ١٠,٢٪ من تباين أسلوب التفكير المحلي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير متوسط للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير المحلي.

٦ـ بالنسبة لأسلوب التفكير المتحرر:
* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير المتحرر تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد التعليم الأساسي، وأنه لا توجد فروق دالة بينهما.
* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٥٧,٤٪ من تباين أسلوب التفكير المتحرر فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير المتحرر.

٧- بالنسبة لأسلوب التفكير المحافظ:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير المحافظ تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٣,٩٪ من تباين أسلوب التفكير المحافظ فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير ضعيف للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير المحافظ.

٨- بالنسبة لأسلوب التفكير الهرمي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الهرمي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد التعليم الأساسي، وأنه لا توجد فروق دالة بينهما.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٤٠,٧٪ من تباين أسلوب التفكير الهرمي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الهرمي.

٩- بالنسبة لأسلوب التفكير الملكي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الملكي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٢٢,٥٪ من تباين أسلوب التفكير الملكي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير كبير للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الملكي.

١٠- بالنسبة لأسلوب التفكير الأقلي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الأقلي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٤,٦٪ من تباين أسلوب التفكير الأقلي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير ضعيف للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الأقلي.

١١ – بالنسبة لأسلوب التفكير الفوضوي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الفوضوي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٧٪ من تباين أسلوب التفكير الفوضوي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير متوسط للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الفوضوي.

١٢ – بالنسبة لأسلوب التفكير الداخلي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الداخلي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلة التعليم الأساسي.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٦,٦٪ من تباين أسلوب التفكير الداخلي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير متوسط للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الداخلي.

١٣ – بالنسبة لأسلوب التفكير الخارجي:

* توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على أسلوب التفكير الخارجي تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي - ما بعد التعليم الأساسي – التعليم الجامعي)، **وبالنظر لجدول (٥)** لاتجاه الفروق بين مجموعات المراحل التعليمية نجد أن الفروق في اتجاه مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد التعليم الأساسي، وأنه لا توجد فروق دالة بينهما.

* **وبالرجوع لجدول (٤)** نجد أن مربع إيتا يشير إلى أنه يمكن تفسير ٥,٣٪ من تباين أسلوب التفكير الخارجي فى ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ وهذا يدل على حجم تأثير ضعيف للمرحلة التعليمية على تباين درجات أسلوب التفكير الخارجي.

من إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه تحقق؛ حيث يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير المرحلة التعليمية على أساليب التفكير؛ وهذا يعني أن أساليب التفكير التي يستخدمها الطلاب تختلف باختلاف المرحلة التعليمية خاصة مرحلة التعليم الأساسي عن مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

ثانيًا: ملخص عام لنتائج البحث:

يمكن إيجاز نتائج البحث الحالي فيما يأتي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب عينة الدراسة (مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، مرحلة التعليم

الجامعي) على قائمة أساليب التفكير (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – المتحرر – المحافظ – الهرمي – الملكي -الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي).

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات أساليب التفكير (التشريعي – الحكمي – العالمي – المتحرر – الهرمي – الخارجي) في اتجاه طلاب مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات أساليب التفكير (التنفيذي – المحلي – المحافظ – الملكي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي) في اتجاه طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن إبداء التوصيات التربوية التالية:

١) في ضوء ما أشارت إليه النتائج من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب عينة الدراسة (مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الجامعي) على قائمة أساليب التفكير (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – المتحرر – المحافظ – الهرمي – الملكي - الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي)، **فإن الدراسة الحالية توصى بالآتى:**

- إعداد برامج تدريبية مشتركة لتطوير أساليب التفكير للذكور والإناث معًا باعتبارهما مجموعة واحدة نظرًا لتجانسهما في متغير أساليب التفكير.
- كذلك يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات لبحث أثر الجنس على أساليب التفكير وذلك باستخدام مقاييس متطورة لأساليب التفكير لحسم تناقض النتائج حول أثر الجنس على أساليب التفكير.

٢) في ضوء ما أشارت إليه النتائج من وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التفكير (التشريعي – الحكمي – العالمي – المتحرر – الهرمي – الخارجي) بين طلاب مرحلة التعليم الأساسي وما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي في اتجاه طلاب مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي – علمًا بأن الأساليب المشار إليها قد أشار ستيرنبرج أنها ترتبط بالإبداع والابتكار وأنه كلما زاد استخدامها زادت قدرات الفرد الإبداعية، **فإن الدراسة الحالية توصى بالآتى:**

- يجب على الجامعة الحرص على أن يكون أسلوب التدريس والتعلم المقدم لطلاب مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي قائم على حل المشكلات لأنه سيكون أكثر فاعلية بالنسبة لهم من طرق التدريس العادية، حتى يكونوا قادرين فيما بعد على استخدام هذا النوع من التدريس مع طلابهم.

- يجب على المعلمين وأولياء الأمور والجامعة تعليم الطلاب ليس فقط الاستفادة من تلك الأساليب المشار إليها بل العمل على تطوير الأساليب الأقل تطورًا.

٣) في ضوء ما أشارت إليه النتائج من وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات أساليب التفكير (التنفيذي – المحلي – المحافظ – الملكي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي) بين طلاب مرحلة التعليم الأساسي وما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي في اتجاه طلاب مرحلة التعليم الأساسي - علمًا بأن أساليب التفكير المشار إليها هي كما أشار ستيرنبرج أساليب تفكير من النوع الثانى التي لا ترتبط بالابتكار والإبداع إنما ترتبط بالتفكير التقليدى والمألوف؛ وبالتالي فإننا نحتاج إلى تنمية أساليب تفكير النوع الأول وهى (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي) لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي، حتى يكون هناك فرصة إلى تفتق مواهبهم المختلفة بداية من المراحل المبكرة في حياتهم بحيث نستطيع توجيه هذه الأساليب توجيهًا صحيحًا يحقق للطلاب حياة تعليمية جيدة ومن ثم حياة اجتماعية ومهنية وعملية كريمة.

٤) لذا فإن الدراسة الحالية تقترح الآتى: تدريب المعلم/ أعضاء هيئة التدريس على الوسائل التي من شأنها تطوير أساليب التفكير لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك من خلال تدريبهم على كتابة القصص والشعر، وتأليف الموسيقى وابتكار أعمال فنية جديدة، وتشجيعهم على الاستكشاف، وتشجيعهم على التخيل والتخطيط، وتشجيعهم على التعامل مع المشكلات الطارئة، وتشجيعهم على الاطلاع على مراجع خارجية وعدم الاكتفاء بالمقرر الدراسي، وتشجيعهم على التعليق والنقد، وتدريب الطلاب على إيجاد الحلول، والحلول البديلة للمشكلات.

رابعًا: بحوث ودراسات مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١- بروفيلات أساليب التفكير لدى ستيرنبرج وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.
٢- مدى تمايز أساليب التفكير عند ستيرنبرج لدى الطلاب في المراحل العمرية المختلفة في ضوء مستويات مختلفة من التحصيل الدراسي.
٣- فعالية برنامج مقترح قائم على تنمية أساليب التفكير من النوع الأول عند ستيرنبرج وأثره على التحصيل الدراسى لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي.
٤- نمذجة العلاقات بين مداخل التعلم وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المراحل العمرية المختلفة.
٥- الدور الوسيطى لفاعلية الذات في العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المراحل العمرية المختلفة.
٦- تأثير الأنشطة اللاصفية في تنمية أساليب التفكير لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

المراجع العربية والأجنبية

أولا: المراجع العربية:

- أمل بنت عبد الله العبدلي(٢٠١٠): أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم الدراسات التربوية، القاهرة، مصر.
- أمين علي محمد سليمان (٢٠١٢): القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه أدواته وتطبيقاته، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- أيهم علي الفاعوري (٢٠١٠): دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٨): أطر التفكير ونظرياته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- حامد عبد السلام زهران(١٩٩٠): مراحل النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٦). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. المجلة التربوية-الكويت، ٢٠(٧٨)، ٦٧ -١٧٢.
- سوسن شاكر مجيد(٢٠٠٨): تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- صالح راضي الشمري(٢٠٠٨): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت (في ضوء نظرية ستيرنبرج)، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان (٢٠٠٥). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط٢. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد الله بن سليمان الغافري(٢٠١٠):الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير "القائمة القصيرة"(TSI) لستيرنبرج وواجنر"دراسة تطبيقية على طلبة جامعة السلطان قابوس"،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة السلطان قابوس،سلطنة عمان.
- عدنان العتوم (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عصام علي الطيب(٢٠٠٦): أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- علي الشلوي (٢٠١٠م): أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- كروش كريمة وغريب العربي(٢٠١٧): أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز (دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف الجنس والتخصص)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٣٠، سبتمبر ٢٠١٧، جامعة وهران، الجزائر.
- مجدي عبد الكريم حبيب(١٩٩٥): دراسات في أساليب التفكير، دار النهضة، القاهرة، مصر.
- مجدي عبد الكريم حبيب(١٩٩٦): التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات، دار النهضة، القاهرة، مصر.
- محسن طاهر مسلم (٢٠١٦م): أساليب التفكير وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد ٢٧، جامعة بابل، العراق.
- محمد أمين ملحم، أحمد حسن لبابة، سامية محمد العقيل (٢٠١٦): أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا حسب نظرية السلطة الذاتية لستيرنبرج في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤٣، ملحق ٢، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ميساء منير العزام (٢٠١٢): أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨): الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، مسقط، سلطنة عمان.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Sternberg, R.J (1990): Thinking styles: Keys to understand student performance, Phi Delta Kappan, 71(1),366-371.
- Sternberg, R.J (1997): styles of thinking and learning, Canadian Journal of School Psychology, 13(2), 15-40.
- Sternberg, R.J (1997): Thinking styles, Reprinted Edition, New York, Cambridge University Press.
-Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. (2007). Thinking styles inventory-revised. Unpublished test, Tufts University.

- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2002): Thinking Style and teachers Characteristics, International Journal of Psychology, 135 (5), Pp547-561.