مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40) العدد (3)2018
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (40) No. (3) 2018

أساليب التّفكير السّائدة لدى الطلبة وعلاقتها بعدد من المتغيّرات
"دراسة ميدانية لدى طلبة معلّم الصّف في كلية التربية بجامعة تشرين"

د. روعة عارف جناد*

(تاريخ الإيداع 10 / 4 / 2018. قبل للنشر في 13 / 5 / 2018)

□ ملخّص □

هدف البحث الحالي إلى تعرّف أساليب التّفكير السّائدة لدى عينة من طلبة شعبة معلّم الصّف من قسم تربية الطفل في كلّيّة التّربية بجامعة تشرين، وكذلك تعرّف أثر متغيّرات (الجنس، والسّنة الدّراسيّة، ونوع الشّهادة الثانويّة) على أساليب التّفكير لدى هؤلاء الطّلبة. ولتحقيق ذلك، تمّ تصميم استبانة خاصّة بهذا الغرض، تضمّنت مجموعة من البنود، وتمّ الاعتماد في الإجابة عن بنودها على مقياس ليكرت الخماسي، و بعد أن تمّ التحقق من صدقها، وثباتها، ومناسبتها لأغراض البحث الحالي؛ قامت الباحثة بتوزيعها على عينة طبقية عشوائية، بلغ عدد أفرادها (287) طالباً وطالبةً. وقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي.

توصل البحث الحالي إلى نتائج عديدة، منها:

- إنّ أسلوب التّفكير الهرمي هو السّائد (الشائع) لدى أفراد العينة.
- إنّ أفراد عيّنة البحث عالميّون متحرّرون خارجيّون في تفكيرهم.
- لم يظهر البحث فروقاً في أساليب التّفكير تبعاً لمتغيّر الجنس، باستثناء أسلوب التفكير: الأقلّي، والفوضوي، وكان هذا الفرق لصالح الذّكور.
- كما لم يظهر البحث فروقاً تبعاً لمتغيّري: السّنة الدّراسيّة، والشّهادة الثانويّة، باستثناء الأسلوب الملكي، وجاء لصالح طلبة السنة الرّابعة، والطّلبة حاملي الشهادة الثّانويّة العلميّة.

قدّم البحث مجموعة مقترحات، منها: تضمين أساليب التّفكير في المناهج الدّراسيّة في كلّيّة التّربية، و تنويع طرائق التّدريس، وأساليب التّقويم بما يتلاءم مع أساليب تفكير الطّلبة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التّفكير – طلبة معلّم الصّف– – كلية التربية– جامعة تشرين.

* **أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة تشرين– اللاذقية – سورية.**

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40) العدد (3)2018
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (40) No. (3) 2018

Common Styles of thinking among class room teacher students and its relationship with some variable "A field study of students of classroom teacher"

Dr. Rawah Aref Jnad[1]

(Received 10 / 4 / 2018. Accepted 13 / 5 / 2018)

□ ABSTRACT □

This study aimed at investigating the styles of thinking of class room teacher students in the College of Education at Tishreen University, and to know the impact of the variables of (gender, school year and the type of secondary school certificate) on styles of thinking of those students, and to achieve the aims of the study a Questionnaire was designed included some items , then the researcher assured its validity and reliability and its suitability to the purposes of this study , the researcher distributed it on a stratified random sample consisted of (287) students. The descriptive approach has been used.

The current study reached at some results , some of them are as follows :

- The hierarchical style of thinking is prevalent to the members of sample.
-The members of the study sample are global ,liberal and external in their thinking.
- The study didn't show significant differences in thinking styles according to the variable of gender except for the styles of oligarchic and the anarchic in favor of student males .
-The study also didn't show significant differences in thinking styles according to the two variables of school year and the type of secondary school certificate , except for the monarchic style which was in favor of the fourth year students and the scientific secondary school certificate students .

The study suggested including the styles of thinking in the curricula in the College of Education, and diversifying instructional methods and evaluation styles in line with students' styles of thinking.

Key words: Thinking Styles- class room teacher students- Tishreen University.

***Assistant Prof., Instruction Methods and Curricula– Education Faculty - Tishreen University – Lattakia – Syria.**

مقدّمة:

التّفكير مفهومٌ مجرّد كالعدالة والظّلم والكرم والشّجاعة، لأنّ النّشاطات الّتي يقوم بها الدّماغ عند التّفكير هي نشاطات غير مرئيّة وغير ملموسة، وما يشاهد وما يلمس في الواقع ليس إلا نواتج فعل التّفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركيّة. والتّفكير في أبسط تعريف له "عبارة عن سلسلة من النّشاطات العقليّة التي يقوم بها الدّماغ عندما يتعرّض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس"(جروان، 2010، 40).

لقد نال موضوعا التّفكير والتعلّم اهتمام الباحثين في مجال علم النّفس المعرفي، إذ يعدّا من الموضوعات ذات الصّلة الوثيقة بتغيّرات العصر، نظراً لأنّهما متداخلان في كلّ مظاهر الفروق الفرديّة، كما أن التّفكير هدفٌ مهمّ من أهداف التّعليم. فقد ذكر علماء النّفس التّربويّ أنّ أفضل طريقة في تيسير تعلّم الطّلاب تكمن في التّعامل مع الفروق الفرديّة في الوظائف المعرفيّة بالتّركيز على الأساليب العقليّة (Intellectual Styles)، وأساليب التعلّم(Learning Styles)، نظراً لأنّ التعلّم مرتبط بالتّفكير (الدّردير ج1، 2004، 138).

ولتحديد الطّرق المعقّدة التي يتعلّم بها الأفراد، ينبغي دراسة الأسلوب الذي يفكّر فيه هؤلاء الأفراد. ويشير الأسلوب إلى طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفيّة، فالأسلوب ليس قدرة إنما تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشّخصية والقدرات(الدّردير ج 1، 2004، 150)، في حين تختلف أساليب التّفكير عن استراتيجيّات التّفكير في كون الأساليب أكثر عموميّةً واستقراراً (أبو المعاطي، 2005، 379).

تعدّ أساليب التّفكير (Thinking Styles) من الموضوعات الحيويّة التي تهمّ المشتغلين بالتّعليم والبحث العلمي، كما أنها تهمّ العاملين في مختلف مؤسّسات المجتمع التي تسعى إلى تحقيق النّجاح والتّوافق والتكيّف مع البيئة، والمواقف المختلفة التي يمرّ بها الفرد سواء في مجال العمل أو في مجال العلاقات الاجتماعيّة والشّخصية، أو في مختلف المراحل التّعليميّة. كما تعدّ من الموضوعات الحديثة،"حيث بدأ الاهتمام بدراسة أساليب التّفكير في الخمسينات وبداية الستّينات من القرن العشرين"(سترنبرغ، 2004، 217).

ويقول جريجو رينكو وسترنبرغ (Grigorrenko & Sternberg) إنّه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب، وهي: المدخل المتمركز على المعرفة(Cognition)، والمدخل المتمركز على الشّخصية (Personality)، والمدخل المتمركز على النّشاط Activity: (سترنبرغ، 2004، 234).

قدّم سترنبرغ في عام (1990) نظريّة أسماها: أساليب التّفكير(Thinking Styles Theory)، وقد عرضها فيما بعد، بشكل مسهب من خلال كتاب بعنوان أساليب التّفكير (Thinking Styles) أصدره عام (1997) (الدّردير ج1، 2004، 150). بيّن فيه الطّرق المختلفة التي يمكن أن يحكم بها النّاس أنفسهم، والابتكارات التي ينظمون بها حياتهم، وكذلك اعتبر أنّ: أساليب التّفكير هي الطرق التي ننظّم بها إدراكنا للعالم (سترنبرغ، 2004، 240-241).

صنف سترنبرغ أساليب التّفكير تحت خمس فئات، ضمّت كل فئة مجموعة من أساليب التفكير، كما يلي:

الفئة الأولى: حسب الوظيفة (Function):

- الأسلوب التّشريعي (Legislative Style): ويشمل عمليّات الابتكار والصّياغة والتخطيط، وأصحاب هذا الأسلوب يقرّرون ما سيفعلونه بأنفسهم، ويحدّدون الطّرق للقيام بذلك، ويقومون بخلق قوانينهم الخاصّة.

- الأسلوب التّنفيذي(Executive Style): يفضّل أصحابه المهمّات المحدّدة، ويلتزمون بالقواعد والقوانين، فهم مجرّد متلقّين للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدّد.

– الأسلوب القضائي (Judicial Style): يهتمّ أصحابه بتقييم مراحل العمل ونتائجه وكذلك تقييم النّشاطات والأفعال التي يقوم بها أناس آخرون.

الفئة الثانية: حسب الشّكل (Form):

– الأسلوب الملكي (Monarchic Style): لدى أصحابه هدفٌ واحدٌ يشغل بالهم دائماً، ويركّزون من أجل تحقيق هذا الهدف بأيّة طريقة كانت.

– الأسلوب الهرمي(Hierarchical Style): يفضّل أصحاب هذا الأسلوب تناول جميع الأهداف، ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهداف كلّ بحسب أهمّيته، ويتميّز هؤلاء بالتّنظيم الدّقيق.

– الأسلوب الأقلّي(Oligarchic Style): يتميّز أصحابه بأنّهم متعدّدو الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهميّة بالنّسبة لهم. ويبدو أنّه نسخة ركيكة من الأسلوب الهرمي فقدت إحساسها بالأولويّة.

– الأسلوب الفوضوي (Anarchic Style): يتبنّى أصحاب هذا الأسلوب طريقةً عشوائيّةً في حلّ المشكلات، وهم أبعد ما يكونوا عن التّنظيم.

الفئة الثالثة: حسب المستوى (Level):

– الأسلوب العالمي(Global Style): يفضّل أصحاب هذا الأسلوب التّعامل مع مفاهيم واسعة، وقضايا مجرّدة وكبيرة نسبيّاً. فهم يشاهدون الغابة لكن لا يميّزون الأشجار التي تكوّنها، أي أنّهم يتجاهلون التّفاصيل ويقدّمون نظرة شموليّة للموقف.

– الأسلوب المحلّي(Local Style): يفضّل أصحاب هذا الأسلوب التّعامل مع التّفاصيل، ويصفهم سترنبرغ بالموضوعيّين، لأنّهم يضعون حساباً لكلّ شيء. إنّهم كما يقول سترنبرغ يعيشون على أرض الواقع.

الفئة الرابعة: حسب النّزعة (Leaning):

– الأسلوب المتحرّر (Liberal Style): يتّسم أصحاب هذا الأسلوب بأنّهم ثائرون على القيود التي تفرض عليهم، فهم يسعون لكسر الروتين، وتجاوز القوانين.

– الأسلوب المحافظ(Conservation Style): يتّصّف أصحاب هذا الأسلوب بالتّمسك بالقوانين ويرفضون التغيير ويفضّلون المألوف، ويتميّزون بالحرص و النّظام.

الفئة الخامسة: حسب المجال(Scope):

– الأسلوب الدّاخلي(Internal Style): يستمتع أصحاب هذا الأسلوب بالعمل بشكل منفرد ومستقلّ عن الآخرين، ويتميّزون بالانطواء، ويفضّلون الوحدة.

– الأسلوب الخارجي(External Style): يفضّل أصحاب هذا الأسلوب العمل الجماعي والتّفاعل مع الآخرين، فهم يتعاملون مع النّاس بأريحيّة ويسر ودون خجل.(Grigorenko& Sternberg, 1995, 201- 219) (سترنبرغ، 2004، 37-44) (أبو جادو ونوفل، 2007، 54-58) (عبيدات وأبو السّميد، 2007، 173-181)(أبو هاشم، 2008 ،10)، وبهذا يكون عدد أساليب التفكير التي حدّدها سترنبرغ في نظريته ثلاثة عشر أسلوباً، هي: التّشريعي، والتّنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، والأقلّي، والفوضوي، والعالمي، والمحلّي، والمتحرّر، والمحافظ، والداخلي، والخارجي.

المبادئ المميِّزة لأساليب التّفكير: تتميّز أساليب التّفكير بأنّها: تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها؛ تكتسب اجتماعيّاً، و يمكن تعليمها وقياسها؛ الأسلوب الأفضل في وقت أو مكان ما، قد لا يكون الأفضل في وقت آخر أو مكان آخر؛ يتباين الأفراد في قوّة تفضيلهم للأساليب وفي مرونتهم الأسلوبيّة؛ لدى الأفراد بروفايل من الأساليب وليس أسلوب واحد، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة (Sternberg, 1994, 36-40)؛ تتغيّر أساليب التّفكير مع الزّمن (Sternberg, 1992, 68)؛ تختلف باختلاف الحياة؛ أي أنّها ديناميّة وليست استاتيكيّة، رغم أنّها تتّسم بالثّبات النّسبي؛ ليست جيّدة أو رديئة، فالسّؤال: ما الأسلوب الأفضل لهذا الموقف(الحمّوري، 2009، 41). وكما أنّ هناك مبادئ تميّز أساليب التّفكير تلك، فهناك عوامل تؤثّر بها، وهي: الثّقافة، الجنس، العمر، الأنّماط الوالدية، التّعليم والوظيفة(Zhang & Sternberg, 2005, 91-110).

مشكلة البحث:

حظي التّعليم الجامعي باهتمامٍ سياسيٍّ واقتصاديٍّ كبيرين، إلى جانب الاهتمام التّربويّ والعلمي، ولاسيّما كلّيّة التّربية، على اعتبار أنّها تعدّ بناة الأجيال، وما لذلك من أهمية في رسم مستقبل الوطن والأمّة. ولكن، كيف يمكن للطالب المعلّم أن يؤدّي دوره على أكمل وجه ما لم تقدّم له الجامعة الفرص المناسبة للوصول إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته؟ ومما يدلل على صحة ما سبق، الجهود الحثيثة التي تقوم بها وزارة التعليم العالي، والجامعات السورية مؤخراً، لتوحيد الخطط الدرسية لكليات التربية في القطر العربي السوري، حيث عقد عدد من الاجتماعات وأقيمت ورشات عمل لتوحيد هذه الخطط، وتقديم مناهج دراسية مناسبة تلبي احتياجات الطلبة المعلمين واحتياجات المجتمع في ظل التغيّرات والتطورات التي حدثت مؤخراً نتيجة الحرب الكونية على سوريا، ومن هذه الورشات: ورشة العمل الخاصة بتطوير مناهج كليات التربية المقامة بتاريخ (26-2017/11/27)، والاجتماع الموسع للجان الخاصة بتوحيد الخطة الدرسية لكليات التربية في الجمهورية العربية السورية، بتاريخ 2018/4/10 في وزارة التعليم العالي(كتاب وزارة التعليم العالي ذي الرقم: ص/68//5/011006 تاريخ 26/آذار 2018) .

وهنا لابدّ من التأكيد أنّ الفروق الفرديّة بين الطّلبة واختلافهم في أساليب التّفكير يفرض على المدرّس مراعاتها في سياق العمليّة التّعليميّة.

فقد أثبتت الدّراسات والبحوث النّفسية أنّ للأساليب المفضّلة في معالجة المعلومات والتّعامل مع مختلف المؤثّرات المحيطة (معرفة، تعلّم، تفكير) دوراً كبيراً في تفسير السلوك الإنساني، بالإضافة لفهم الأنّشطة العقليّة التي يمارسها الفرد في حياته، ومعرفة الأسس العلميّة التي تكمن خلف أداء الأفراد في المواقف الحياتيّة المختلفة(عامر، 2005، 10). وخاصّةً إذا ما علمنا أن الفروق المختبرة بين القدرات تفسّر حوالي (20%) من التّباين بين الطّلاب في الأداء المدرسي، بينما يمكن أن تلعب أساليب التّفكير دوراً في تفسير (80%) من هذا التباين(سترنبرغ، 2004، 20). وقد أكّد هذا الأخير أنّ نجاح الطّلبة أو فشلهم يُعزا إلى سوء الانسجام بين أساليب التّدريس المتّبعة وبين أساليب تفكير الطّلبة، أكثر من كونه يُعزا إلى قدرات الطّلبة أنفسهم(العتّوم وآخرون، 2007، 35). وهذا يعني أنّ النّظام التّعليمي لا يحقّق مبدأ تكافؤ الفرص، ذلك أنّه يشجّع بعض أساليب التّفكير ويتيح لها التّقدّم والتّفوّق، بينما يهمل أساليب أخرى؛ وهذا ما أكدته دراسة الدّردير(2004)، وقد تباينت الدّراسات في تحديد أسلوب التّفكير السّائد؛ فهو التّشريعي كما في دراسة رتشموندRichmond (2006)، بينما كان الأسلوب التّنفيذي هو السّائد في دراسة رمضان(2001). كذلك أكّدت دراسة بلقوميدي(2012) أن أساليب التّفكير لا تتأثّر بالجنس والتخصّص (علمي/أدبي) فيما توصّلت دراسة نوفل وأبو عوّاد(2012) إلى وجود فروق حسب الجنس، كما توصّلت دراسة رمضان(2001) إلى وجود فروق حسب التّخصّص.

وممّا يسوّغ إجراء هذا البحث أنّ المبدأ الأساسي في أساليب التّفكير هو إدراك الطّريقة الأمثل لاستثمار القدرات الحقيقيّة للطّلبة، وبالتّالي مساعدتهم على النّجاح في دراستهم تمهيداً للنّجاح في مهنتهم المستقبليّة وهي تّعليم التّلامذة في مرحلة التّعليم الأساسي الحلقة الأولى، حيث تتطلّب هذه المرحلة معلّماً واعياً لموضوع أساليب التّفكير، وقادراً على استثماره لمساعدة هؤلاء الأطفال لتقديم أفضل ما لديهم.فمن الضّروري أن تسهم المدرسة في تطوير أساليب تفكير الطّلبة، وذلك عن طريق موافقة أساليب تفكيرهم مع ما يعرض لهم من نشاطات تعليميّة(القطّامي، 2007، 116)؛ وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما أساليب التّفكير السّائدة من حيث (الشكل والوظيفة) لدى طلبة معلّم الصّف في كلّيّة التّربية بجامعة تشرين؟ وهل تختلف أساليب التفكير السائدة من حيث: المستوى(عالمي– محلي)، والنزعة(متحرر– محافظ) والمجال(داخلي– خارجي) باختلاف (الجنس، السنة الدراسية، نوع الشّهادة الثانوية)؟

أهمية البحث وأهدافه:

أهميّة البحث: الأهميّة النّظريّة : إنها تأتي من كون البحث الحالي يحاول تعرّف أساليب التّفكير السّائدة لدى طلبة شعبة معلّم الصّف في كلية التربية، وتأثير بعض المتغيّرات (الجنس، السّنة الدراسيّة، نوع الشّهادة الثّانويّة) على أساليب التّفكير السّائدة لديهم؛ أمّا **الأهمّيّة التطبيقيّة :** فتكمن في أنّ هذا البحث قد يفتح المجال لـ: – تصميم برامج تعليمية تلبّي الحاجات المعرفيّة للطّلبة بما يتّفق مع أساليب تفكيرهم، ومما قد يساعدهم على زيادة التحصيل، والتفوق.

– تنويع طرائق التّدريس وأساليب التّقويم المتّبعة بما يتّفق مع أساليب تفكير الطّلبة.

– بناء برامج تدريبيّة تُلائم أساليب تفكير الطّلبة وبالتّالي استثمار واعد لقدراتهم.

– دراسة أساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة من تخصّصات أُخرى، أو وفق نماذج وأساليب أخرى.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرّف أساليب التّفكير السّائدة لدى طلبة معلّم الصّف في كلّيّة التّربية في جامعة تشرين، وذلك من حيث(الشكل، والوظيفة)، وتعرّف ما إذا كانت أساليب تفكير طلبة معلّم الصّف، تختلف باختلاف(الجنس–السّنة الدراسيّة– نوع الشّهادة الثّانويّة).

أسئلة البحث: يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما أساليب التّفكير السّائدة لدى طلبة معلّم الصّف (أفراد عينة البحث) في كلّيّة التّربية في جامعة تشرين، من حيث (الشّكل والوظيفة)؟

– ما نسبة الطلبة الذين يتبنون أساليب التفكير المحددة من حيث المستوى(عالمي، محلي)، والنّزعة(متحرر، محافظ) والمجال(داخلي، خارجي)؟

فرضيات البحث: تمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة(0.05%)

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير التالية (تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي، أقلي، فوضوي) تعزا إلى متغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير التالية (تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي، أقلي، فوضوي) تعزا إلى متغير السنة الدراسية (أولى – رابعة)

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير التالية (تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي، أقلي، فوضوي) تعزا إلى متغير نوع الشهادة الثانوية(أدبي– علمي).

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنس الطالب (ذكر، أنثى)، ونوع تفكيره (عالمي، محلي).
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير (محافظ، متحرر)، وأسلوب التفكير (عالمي محلي).

متغيّرات البحث:

متغيّرات مستقلّة: الجنس(ذكور، إناث)، السّنة الدّراسيّة(أولى، رابعة)، نوع الشّهادة الثانويّة(علمي، أدبي).

متغيّرات تابعة: أساليب التّفكير وفق سترنبرغ: (التّشريعي، والتّنفيذي، والقضائي(الحكمي)، والملكي، والهرمي، والأقلَي، والفوضوي، والعالمي، والمحلّي، والمتحرّر، والمحافظ، والداخلي، والخارجي).

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، الذي هدف وفق فان دالين(Van Dalen)إلى "تصوير الوضع الرّاهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظاهرات" (فان دالين،1997، 292).

- مجتمع البحث وعيّنته:

ويشمل جميع طلبة معلّم الصّف من الذّكور والإناث في قسم تربية الطّفل، في كلّيّة التّربية في جامعة تشرين، في السّنتين(الأولى – الرّابعة). والبالغ عددهم(1914) طالباً وطالبةً، حسب إحصائيّات شعبة شؤون الطّلاب للعام الدراسي (2017/2016). وقد تمّ اختيار العيّنة بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة، وذلك بسبب عدم تجانس المجتمع. وقد شملت(15%) تقريباً من المجتمع الأصلي، وكانت مؤلّفة من (287) طالباً وطالبةً.

جدول رقم (1) توزّع أفراد العيّنة وفق متغيّرات البحث

ذكور	إناث	سنة أولى	سنة رابعة	علمي	أدبي	العدد الكلّي
76	211	127	160	97	190	287

حدود البحث: تمّ تطبيق البحث في كلّيّة التّربية في جامعة تشرين في محافظة اللاذقية، في الفترة الواقعة بين (15-2017/5/22)، وقد اقتصر على عيّنة طبقيّة عشوائيّة من طلبة معلّم الصّف الذّكور والإناث، من السّنتين الأولى والرّابعة، حملة الشّهادة الثّانوية العلميّة والأدبيّة.

أداة البحث: قامت الباحثة بإعداد استبانة أساليب التّفكير، بالاعتماد على النسخة القصيرة لسترنبرغ و واجنر(1992)، وقد تألّفت الاستبانة في صورتها النّهائية من(43) بنداً، وتمّ إعداد هذه الأداة وفق المراحل الآتية:

مرحلة الاطّلاع: اطّلعت الباحثة على قائمة أساليب التّفكير لسترنبرغ و واجنر(1991) النّسخة الطّويلة، وكذلك على النّسخة القصيرة(1992)، وعلى القائمة التي أعدّها الفاعوري(2010).

مرحلة تجميع البنود: بعد الاطّلاع على المراجع السّابقة، تمّ القيام ببناء استبانة خاصّة بأساليب التّفكير، وهي استبانة مؤلّفة في صورتها الأوّلية من (65) بنداً.

مرحلة التّحقّق من صدق الاستبانة:

صدق المحتوى: عُرضت الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التّدريس ممّن لهم خبرة في هذا المجال، في الفترة الواقعة بين (2017/4/20) و(2017/4/27). وقد أكّد المحكّمون على حذف بعض البنود، وتعديل صياغة بنود أخرى، إضافةً إلى دمج الأساليب المتعاكسة من مثل (الدّاخلي/الخارجي، المحلّي/العالمي، المحافظ/المتحرّر). وبذلك أصبحت الاستبانة مؤلّفة من(43) بنداً، بمعدّل(4) بنود لكل أسلوب، ماعدا الأساليب (الدّاخلي/الخارجي، المحلّي/العالمي، المحافظ/المتحرّر) فقد خُصِّص لكل منها(5) بنود. وقد تمّ الأخذ بالملاحظات التي اعتُقِد أنّها مناسبة للبحث.

الصّدق الذّاتي: يحسب الصّدق الذّاتي من خلال حساب الجذر التّربيعي لمعامل ثبات الاستبانة، والذي بلغ(0.91) كما سيتّضح لاحقاً. ووفقاً لذلك يكون معامل الصّدق الذّاتي(0.95) وهو معامل صدق عالٍ حسب ما أكّده عبد الهادي(عبد الهادي، 2001، 388).

ثبات الاستبانة:

طريقة الإعادة: طبّقت الاستبانة مرّتين على عيّنة استطلاعيّة قوامها(30) طالباً وطالبةً ممّن لم يدخلوا في عيّنة البحث الأساسيّة بفارق زمني قدره(13) يوماً بين المرّة الأولى والثّانية، إذ طبّقت في المرّة الأولى في (2017/4/30) وطبّقت للمرّة الثّانية في (2017/5/13)، ثمّ حُسب معامل الارتباط بين درجاتهم على الاستبانة في المرّتين، فتبيّن أنّ معامل ارتباط بيرسون بلغ(r= 0.91) وهو ارتباط مقبول ودالّ إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.05) ممّا يؤكّد ثبات الاستبانة.

طريقة ألفا كرونباخ: تمتّعت أساليب التفكير بدرجة مقبولة من معامل ثبات ألفا كرونباخ انحصرت بين(0.50 للأسلوب الملكي ، 0.81 لكل من المتحرر، والداخلي).

تصحيح الاستبانة: تألّف الاستبانة من (43) بنداً، ويوجد لكل بند خمسة خيارات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) حيث اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، ويُعطى مَن يختار الإجابة دائما (5) درجة، ومَن يختار الإجابة أبداً(1) درجة. وبذلك تتراوح درجة الّطّلبة على كل أسلوب من الأساليب(التّشريعي، التّنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي)، بين(4–20)، بينما تتراوح درجة الّطّلبة على كل الأساليب(الدّاخلي/الخارجي، العالمي/المحلّي، المتحرّر/المحافظ) بين(5–25)؛ وكانت الدّرجة (13) هي الحدّ الفاصل بين أسلوب وآخر.

تطبيق الاستبانة: طبّقت الاستبانة في الفترة بين (15–2017/5/22).

المعالجة الإحصائية للبيانات: تمّ تفريغ الاستبانات على برنامج spss، واستخدمت الأساليب الإحصائيّة التّالية: المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والنّسب المئويّة، واختبار (T).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

أساليب التّفكير: ويعّرف أسلوب التّفكير بأنه: طريقة الفرد المفضّلة في التّفكير عند أداء الأعمال.(سترنبرغ، 2004، 19)، ويعرّف أيضاً، بأنه: الطّريقة المميّزة والسّائدة في التّعامل مع المعطيات المطروحة(الدّردير ج2، 2004، 25)، ويعرّفه بارون Baron(1995) بأنّه: الطّريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقّق أهدافه، وهو يتأثّر بسمات الشّخصية(محمود، 2009، 29).

وتعرّف الباحثة أساليب التّفكير إجرائيّاً بأنّها: الدّرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب من أساليب التّفكير.

طلبة معلّم الصّف : الطّلبة الّذين يدرسون في كلّيّة التّربية قسم تربية الطّفل شعبة معلّم الصّف، حيث يجري إعدادهم لمدّة أربع سنوات لتعليم التّلامذة في مرحلة التّعليم الأساسي، الحلقة الأولى في الجمهورية العربيّة السّوريّة.

الدراسات السابقة:

دراسة بلقوميدي (2012): في الجزائر / هدفت الدّراسة إلى معرفة أساليب التّفكير المفضّلة لدى طلبة السّنة الثّانية ثانوي، ودراسة العلاقة بين أساليب التّفكير وتقدير الذّات، بالإضافة إلى معرفة علاقة كل من الجنس والتّخصص بأساليب التّفكير.

العيّنة والأداة: تألّفت العيّنة من (118) طالباً وطالبةً من تخصّص العلوم والآداب في وهران/ الجزائر، تمّ اختيارها بالطّريقة العشوائيّة. وقد استخدم الباحث مقياس أساليب تفكير الطّلبة في المدرسة من إعداد الدّردير.

النّتائج: أظهرت الدّراسة أنّ أفراد العيّنة فضّلوا أساليب التّفكير(العالمي، التّشريعي، القضائي) على (التنفيذي، المحلّي، المتحرّر، المحافظ) وأكّدت عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة في أساليب التّفكير تبعاً لمتغيّري الجنس والتّخصص الدّراسي(علمي- أدبي).

دراسة نوفل و أبو عواد (2012): في الأردن/ هدفت الدّراسة إلى استقصاء أساليب التّفكير الشّائعة في ضوء نظريّة حكومة الذّات العقليّة لدى طلبة الجامعات الأردنيّة.

العيّنة والأداة: تكوّنت عيّنة الدّراسة من (1174) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات الأردنيّة، وقد استخدمت قائمة أساليب التّفكير المطوّرة من قبل كل من سترنبرغ و واجنر بصورتها المطوّلة.

النّتائج: توصّلت الدّراسة إلى أنّ أساليب التّفكير الأكثر شيوعاً بالترتيب هي(المحافظ، المحلّي، الملكي)، والأقل شيوعاً بالترتيب هي(التّشريعي، الهرمي، الخارجي). وأكّدت وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة تعزا لمتغيّر الجنس؛ في(القضائي والأقلّي والخارجي) لصالح الذّكور، و(الملكي) لصالح الإناث.

دراسة الفاعوري (2010): في الجمهورية العربيّة السّوريّة / هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة العاديّين وذوي صعوبات التعلّم في الرّياضيات، والكشف عن الفروق بين المجموعتين في أساليب التّفكير، وكذلك الفروق بين الجنسين.

العيّنة والأداة: تكونت عينة الدّراسة من مجموعتين من طلبة الصّف الثّامن في مدارس محافظة القنيطرة (202 طالباً وطالبةً) في مجموعة العاديّين، و (144 طالباً وطالبةً) في مجموعة صعوبات التعلّم في الرّياضيات. وقد استخدمت الدّراسة قائمة أساليب التّفكير لدى الطّلبة من إعداد الباحث.

النّتائج: توصلت الدّراسة إلى أنّ أساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة العاديّين حسب التّرتيب هي:(الهرمي، التّنفيذي، المحلّي، المحافظ، التحرّري، القضائي، التّشريعي، العالمي، الملكي). وأكّدت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأسلوب المحافظ لصالح الذّكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأساليب(التّشريعي، التّنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، التحرّري، العالمي، المحلّي)

دراسة الشّهري(2006): في السعودية/ هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أساليب التّفكير المفضّلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة.

العيّنة والأداة: شملت العيّنة (1296) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة طيبة في المدينة المنورة/السّعودية موزّعة على كليّات التّربية والدّعوة والعلوم.وقد استخدمت الدّراسة قائمة أساليب التّفكير النّسخة القصيرة.

النّتائج: توصّلت الدّراسة إلى تميّز طالبات جامعة طيبة عن الطّلاب في أساليب التّفكير(التّشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي،الأقلّي، الدّاخلي، الخارجي)، كما تميّز طلبة المستويات الأوليّة عن طلبة المستويات النّهائيّة في أساليب التّفكير(التّشريعي،المحلّي، المحافظ، الملكي،الأقلّي، الفوضوي)، والأسلوب الأكثر انتشاراً هو أسلوب التّفكير الهرمي.

دراسة الدّردير (2004): في مصر/ هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أساليب التّفكير لدى طلبة كلّيّة التّربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلّم لبيجز Biggs وبعض خصائص الشّخصية.

العيّنة والأداة: شملت العيّنة(176) طالباً وطالبةً من طلبة كلّيّة التّربية بقنا/مصر، وقد استخدمت الدّراسة قائمة أساليب التّفكير النسخة القصيرة(1992) تعريب و تقنين الدّردير والطّيب، واستبانة عمليّات الدّراسة المعدلة- ذات العاملين من إعداد بيجز وزملائه، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصية.

النّتائج: توصّلت الدّراسة إلى أنّ أساليب التّفكير المفضّلة لدى عينة الدّراسة هي: الهرمي والخارجي والأقلّي، وأنّ التّدريس في الجامعة قد لا يشجع الطّلبة على أساليب التّفكير: التّشريعي والمتحرّر والدّاخلي. كما أكّدت تميّز الإناث بأساليب التّفكير التّنفيذي والمحافظ والعالمي والهرمي والأقلّي، بينما يتميّز الذّكور بأسلوب التّفكير الحكمي(الدّرديرج1، 2004، 153-267).

دراسة رتشموند وآخرين Richmond&et al(2006): في أمريكا/ هدفت الدّراسة إلى تعرّف أساليب التّفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة التّعليم المفتوح.

العيّنة والأداة: تألفت العيّنة من (160) طالبةً وطالباً من ثلاث جامعات في أميركا هي: نيفادا – مونتانا – دينفر.استخدم الباحثون مقياسSternberg Wagner Thinking Styles Inventory ونشروه على الإنترنيت، وتلقّوا الإجابات من خلال الإنترنيت.

النّتائج: توصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

من حيث الوظيفة: أصحاب الفكر التّشريعي هم الأكثر نسبة (53.75%) ، جاء بعد ذلك أصحاب الفكر التّنفيذي (37.5%) ثمّ أصحاب الفكر القضائي (8.75%)؛ ومن حيث المجال كانت النتيجة: الدّاخلي (45.62%) – الخارجي (54.37%)؛ ومن حيث المستوى جاءت النسب وفق التّالي: العالمي (57.5%)- المحلّي (42.5%)؛ ومن حيث النّزعة، فقد جاءت النسب وفق التّالي: المتحرّر(53.12%)-المحافظ (46.29%) (Richmond & et al, 2006, 58).

دراسة برناردو وآخرين Bernardo & et al(2002): في الفلبين/ هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التّفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطّلبة الفلبينيين.

العيّنة والأداة: تكونت العيّنة من (429) طالباً وطالبةً من الطّلبة الجدد بجامعتي(Manila, De la Salle) طبقت عليهم قائمة أساليب التّفكير النسخة القصيرة(1992)، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم.

النتائج: أكّدت الدراسة وجود ارتباط دالّ بين أساليب التّفكير(التّنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الدّاخلي) والتحصيل الدراسي. (Bernardo & et al, 2002, 149)

دراسة تشين Chen (2001): في الصين/ هدفت الدّراسة إلى استقصاء أساليب التّعلم المفضّلة وأساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة التايوانيين الذين يدرسون المحاسبة في الصّين.

العيّنة والأداة: شملت العيّنة الطّلبة التايوانيين الذين يدرسون المحاسبة في الصّين. وقد استخدمت الدراسة قائمة أساليب التّفكير النسخة القصيرة(1992)، وقائمة بارزخ (Barsch) لقياس تفضيلات أساليب التّعلم.

النتائج: توصلت الدّراسة إلى أنّ أسلوب التّعلم المفضّل يختلف باختلاف أسلوب التّفكير السّائد، وقد فضّل أفراد العيّنة أساليب التّفكير(التّشريعي و الدّاخلي). في حين فضّل الذّكور أساليب التّفكير (التّشريعي والتّنفيذي) أكثر من الإناث.

دراسة وينغ Weng (1999): في الصين/ هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين خلفيات المعلمين و أساليب تفكيرهم وسلوك التدريس لديهم، وتحرّي العلاقة بين سلوك التدريس و أساليب التّفكير لدى الطلبة.

العيّنة والأداة: تكونت العيّنة من مجموعتين: الأولى (374 معلّماً)، الثانية(30 معلّماً وطلابهم البالغ عددهم 1217). وقد استخدمت الدراسة قائمة أساليب التّفكير لدى المعلمين لسترنبرغ و جريجورينكو(1993)، وقائمة أساليب التّفكير لدى الطّلبة في المدرسة لسترنبرغ وجريجورينكو(1993)، ومقياس سلوك التعلم.

النتائج: توصّلت الدّراسة وجود اختلافات بين المعلمين في أساليب التّفكير حسب متغيري الجنس، والصّف الذي يعلمونه. كما أكّدت اختلاف الطّلبة في أساليب التّفكير تبعا لمتغيّر الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتّفق هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في اعتماد نظريّة أساليب التفكير، لروبرت سترنبرغ، كما تتّفق معها من حيث الهدف وهو تحديد أساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة، ومن حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، وتتّفق مع دراسة الدّردير(2004) في عيّنة البحث وهي طلبة كليّة التّربية. ومع دراسات الشّهري(2006)، و رمضان(2001) في تناول أثر متغيّر المستوى الدّراسي. ومع دراسات نوفل وأبو عوّاد(2012)، وبلقوميدي(2012)، والفاعوري(2010)، ورمضان(2001) في تناول أثر متغيّر الجنس.

كما تتّفق مع دراسة الفاعوري(2010) في البيئة، وهي الجمهوريّة العربيّة السّورية. لكن طبّقت دراسة الفاعوري في محافظة القنيطرة، بينما طُبِّقت الدّراسة الحاليّة في محافظة اللاذقية. كما تختلف عنها في عيّنة البحث حيث كانت عند الفاعوري طلبة الصّف الثّامن الأساسي من الطلبة العاديّين و ذوي صعوبات التّعلم، بينما عيّنة هذه الدّراسة، هي طلبة كلّيّة التّربية في جامعة تشرين، من العاديّين فقط. وهي بذلك تختلف عن الدّراسات السّابقة والتي شملت عيّنتها طلبة الجامعات من كلّيّات مختلفة أو طلبة المرحلة الثّانويّة أو التّعليم الأساسي.

وتختلف في أداة البحث، فبينما استخدمت الدّراسات السّابقة قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ و واجنر، استخدمت الدّراسة الحاليّة استبانة أساليب التفكير من إعداد الباحثة، وإن كانت قد اعتمدت في إعدادها على النسخة القصيرة لسترنبرغ وواجنر(1992).

النّتائج والمناقشة:

الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما أساليب التّفكير السّائدة لدى طلبة معلّم الصّف (أفراد عينة البحث) في كلّيّة التّربية في جامعة تشرين، من حيث (الشّكل والوظيفة)؟

جدول رقم (2)المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة أفراد العيّنة عن كل أسلوب من أساليب التفكير المحددة من حيث (الشّكل والوظيفة)؟

أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التشريعي	14.28	3.70	%71.39
التنفيذي	12.95	3.59	%64.75
الحكمي	12.52	3.39	%62.57
الهرمي	14.31	3.89	%71.53
الملكي	12.31	3.57	%61.55
الأقلي	11.67	3.33	%58.34
الفوضوي	12.60	3.93	%63.01

يُلاحظ من الجدول رقم (2) أنّ طلبة معلم الصّف (أفراد عينة البحث) قد حصلوا في أسلوب التفكير الهرمي على متوسط حسابي أكبر من بقية أساليب التفكير المبينة في الجدول أعلاه؛ حيث حصل أفراد عينة البحث في أسلوب التفكير الهرمي على متوسط قدره (14.31) بانحراف معياري (3.89) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (71.53%)؛ وهذا يدلّ على أنّ طلبة معلم الصّف – وسطياً – يعتمدون بالدرجة الأولى على أسلوب التفكير الهرمي أكثر من غيره، وحلّ أسلوب التفكير **التشريعي** في المرتبة الثانية (71.39%)، وجاء أسلوبا التفكير **التنفيذي، والفوضوي** في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي (64.75% – 63.01%)، أما أسلوبا التفكير **الحكمي** و**الملكي،** فقد حلا في المرتبتين الخامسة والسادسة على التوالي (62.57% – 61.55%)، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير **الأقلي** حيث بلغت نسبة المتوسط من الدرجة العظمى لهذا الأسلوب (58.34%). وبذلك تتفق هذه النّتائج مع نتائج دراسات الفاعوري(2010) والشّهري(2006) والدّردير(2004) في أنّ أسلوب التفكير السّائد هو الأسلوب الهرمي، وقد يعود هذا إلى طبيعة النّظام التعليمي في الجمهورية العربية السورية، وإلى طرائق التدريس المتّبعة، بالإضافة إلى أنّ أسلوب التّقويم غالباً ما يهتم بقياس قدرة الطّلبة على تنظيم المادّة ومعرفة الأفكار الرّئيسة، حيث يقوم الطّلبة بوضع خطط منظّمة للدّراسة وإنجاز الواجبات.

وقد حلّ الأسلوب التشريعي في المرتبة الثانية، وقد يعزا ذلك إلى التّطوّر الحاصل في المجال التربوي سواء على صعيد المناهج أو طرائق التدريس، والمرونة في التعامل مع الطلبة، وإعطاء الحرية لهم بما يتّفق مع أسس التّربية الحديثة.

السؤال الثاني: ما نسبة الطلبة الذين يتبنون أساليب التفكير المحددة من حيث المستوى(عالمي، محلي)، والنّزعة(متحرر، محافظ) والمجال(داخلي، خارجي)؟

جدول رقم (3) نسبة الطلبة الذين يتبنون أساليب التفكير (عالمي، محلي، متحرر، محافظ، داخلي، خارجي)

أسلوب التفكير	العدد	النسبة	الكل
عالمي	206	%71.77	287
محلي	81	%28.22	
متحرر	207	%72.12	287
محافظ	80	%27.87	
خارجي	202	%70.38	287
داخلي	85	%29.61	

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ (71.77%) من طلبة معلم الصّف (أفراد عينة البحث) يستخدمون أسلوب التفكير العالمي، في حين يستخدم أسلوب التفكير المحلي ما نسبته (28.22%). وتبلغ نسبة الذين يستخدمون أسلوب التفكير المتحرر (72.12%) من أفراد عينة البحث، مقابل (27.87%) يستخدمون أسلوب التفكير المحافظ، وفيما يتعلق بأسلوبي التفكير الخارجي والداخلي، فقد كانت النسبة الكبرى لمن يستخدم أسلوب التفكير الخارجي (70.38%)، أما نسبة الذين يستخدمون أسلوب التفكير الداخلي، فقد بلغت (29.61%)؛ أي أنّ أفراد عينة البحث هم: عالميون – متحررون– خارجيون في تفكيرهم. و تتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رتشموند(2006)، ويمكن أن يعزا أسلوب التفكير الخارجي إلى طرائق التدريس الحديثة لاسيما التعلم التعاوني، والعمل ضمن مجموعات في إعداد حلقات البحث. وقد يعزا كل من الأسلوب العالمي والمتحرّر إلى الظّروف الطّارئة على الجمهورية العربية السوريّة وما رافقها من

انعكاسات اقتصادية واجتماعية تتطلب نظرة واسعة شمولية لفهم الأحداث، وعقلا منفتحاً مرناً قادراً على التأقلم والتكيف مع الظروف المختلفة والتّغيّرات المتسارعة.

اختبار الفرضيات: سيتمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05%)

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير التالية (تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي، أقلي، فوضوي) تعزا إلى متغير الجنس.

الجدول رقم (4) نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل أسلوب من أساليب التفكير

أسلوب التفكير	الجنس	م	ع	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
تشريعي	ذكور	14.59	3.28	تجانس	3.31	0.07	1.96	0.860	285	0.391
	إناث	14.17	3.84	عدم تجانس			1.96	0.92	153.76	0.356
تنفيذي	ذكور	13.45	3.31	تجانس	1.55	0.21	1.96	1.40	285	0.160
	إناث	12.77	3.677	عدم تجانس			1.96	1.47	146.07	0.142
حكمي	ذكور	12.59	3.08	تجانس	2.48	0.11	1.96	0.228	285	0.820
	إناث	12.49	3.51	عدم تجانس			1.96	0.243	149.55	0.809
هرمي	ذكور	14.72	3.613	تجانس	1.04	0.30	1.96	1.090	285	0.277
	إناث	14.16	3.98	عدم تجانس			1.96	1.14	145.18	0.256
ملكي	ذكور	12.25	3.23	تجانس	2.70	0.10	1.96	0.17-	285	0.864
	إناث	12.33	3.690	عدم تجانس			1.96	0.18-	149.85	0.856
أقلي	ذكور	12.50	2.86	تجانس	7.98	0.005	1.96	2.55	285	0.011
	إناث	11.37	3.45	عدم تجانس			1.96	2.78	158.44	0.006
فوضوي	ذكور	13.57	3.920	تجانس	0.11	0.73	1.96	2.50	285	0.013
	إناث	12.26	3.89	عدم تجانس			1.96	2.50	131.86	0.014

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنّ نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة تؤكد أنّ مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض في أساليب التفكير التالية:(تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي) (Sig > 0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تلك الأساليب من التفكير، ويلاحظ في أسلوبي التفكير الأقلي والفوضوي أنّ مستوى الدلالة الحقيقة أصغر من مستوى الدلالة المفترض (Sig = < 0.05)

حسب نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة؛ الأمر الذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذين الأسلوبين، وبما أنّ متوسط درجات الذكور أعلى، فهذا دليل على أنّ هذه الفروق هي في صالح الذكور؛ أي أنّ مستوى التفكير الفوضوي، والأقلي عند الذكور أعلى مما يكون عليه عند الإناث من أفراد عينة البحث. وهي بذلك تتّفق مع دراسة بلقوميدي(2012) من حيث عدم وجود فروق تبعاً لمتغيّر الجنس، ولعلّ هذا يعود إلى الجهود التي بذلتها الدولة لتحقيق المساواة بين الرّجل والمرأة، حيث أنّ فرص التّعليم والعمل التي باتت متاحة للأنثى أدّت إلى تغيير في الدّور الاجتماعي وأساليب التفكير لديها. وتتفق مع دراسة نوفل وأبو عوّاد(2012) من حيث وجود فروق في الأسلوب الأقلّي لصالح الذكور، وقد يعزا ذلك إلى وجود العديد من المهمّات الموكلة إلى الشاب في هذا العمر، والتي قد تبدو متساوية في الأهمية، وحيث يتّسم الشاب في هذه المرحلة العمرية بالاندفاع والحماس والتّسرع، ممّا قد يجعله مقلّاً في وضع الخطط الملائمة للظروف، ويضفي على حياته صبغةً من الفوضوية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير التالية (تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي، أقلي، فوضوي) تعزا إلى متغير السنة الدراسية (أولى – رابعة)

الجدول رقم (5) نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى والرابعة في كل أسلوب من أساليب التفكير

أسلوب التفكير	السنة	م	ع	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
تشريعي	أولى	14.00	3.932	تجانس	3.49	063.	1.96	1.136-	285	0.25
	رابعة	14.50	3.50	عدم تجانس			1.96	1.122-	254.93	0.26
تنفيذي	أولى	12.75	3.77	تجانس	2.07	0.151	1.96	0.854-	285	0.39
	رابعة	13.11	3.44	عدم تجانس			1.96	0.84-	258.33	0.39
حكمي	أولى	12.22	3.67	تجانس	5.66	0.018	1.96	1.31-	285	0.19
	رابعة	12.75	3.15	عدم تجانس			1.96	1.29-	249.25	0.19
هرمي	أولى	14.06	3.94	تجانس	014.	0.907	1.96	0.94-	285	0.34
	رابعة	14.50	3.854	عدم تجانس			1.96	0.94-	267.66	0.34
ملكي	أولى	11.72	3.62	تجانس	1.50	0.221	1.96	2.53-	285	0.01
	رابعة	12.78	3.46	عدم تجانس			1.96	2.51-	264.409	0.01
أقلي	أولى	11.57	3.64	تجانس	6.15	0.014	1.96	0.46-	285	0.64
	رابعة	11.75	3.07	عدم تجانس			1.96	452.-	246.27	0.65

فوضوي	أولى	12.15	4.31	تجانس	10.88	0.001	1.96	1.74-	285	0.08
	رابعة	12.96	3.58	عدم تجانس			1.96	1.70-	243.51	0.08

يلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة تؤكد أنّ مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض في أساليب التفكير التالية:(تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، أقلي، فوضوي) (Sig > 0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والرابعة في تلك الأساليب من التفكير. ولكن نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة تشير إلى أن مستوى الدلالة الحقيقة أصغر من مستوى الدلالة المفترض (Sig 0.05 > 0.01 =) في أسلوب التفكير الملكي، وبما أنّ متوسط درجات طلبة السنة الرابعة أعلى من متوسط درجات طلبة السنة الأولى، فهذا دليل على أنّ هذه الفروق هي في صالح طلبة السنة الرابعة؛ أي أنّ مستوى التفكير الملكي عند طلبة السنة الرابعة أكبر من مستوى التفكير الملكي عند طلبة السنة الأولى. وقد يعود ذلك إلى الخبرات التي تراكمت لدى الطّلبة خلال سنوات الدّراسة، بحيث أصبحوا أكثر نضجاً وقدرةً على تحديد أهدافهم الخاصة ورسم الخطط لتحقيقها، خاصّة أنّ السّنة الرّابعة هي سنة التخرّج في قسم تربية الطفل، وبذلك يوجّه الطّلبة كل طاقاتهم لتحقيق هذا الهدف. هذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة الشّهري(2006)، التي أكدت تميّز طلبة المستويات الأوليّة عن طلبة المستويات النّهائيّة في أساليب التّفكير(التّشريعي، المحلّي، المحافظ، الملكي، الأقلّي، الفوضوي).

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير التالية (تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، ملكي، أقلي، فوضوي) تعزا إلى متغير نوع الشهادة الثانوية(أدبي – علمي).

الجدول رقم(6) نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات طلبة الفرع الأدبي والعلمي في كل أسلوب من أساليب التفكير

أسلوب التفكير	السنة	م	ع	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T-test) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
تشريعي	أدبي	14.18	3.89	تجانس	7.28	0.007	1.96	0.63-	285	0.52
	علمي	14.47	3.31	عدم تجانس			1.96	0.67-	222.50	0.50
تنفيذي	أدبي	13.16	3.66	تجانس	0.192	0.66	1.96	1.36	285	0.17
	علمي	12.55	3.425	عدم تجانس			1.96	1.39	205.35	0.164
حكمي	أدبي	12.64	3.51	تجانس	2.241	0.13	1.96	0.845	285	0.39
	علمي	12.28	3.16	عدم تجانس			1.96	0.87	211.83	0.38
هرمي	أدبي	14.24	4.15	تجانس	10.55	0.001	1.96	0.42-	285	0.67
	علمي	14.44	3.34	عدم تجانس			1.96	0.45-	232.88	0.65
ملكي	أدبي	11.98	3.60	تجانس	1.08	0.29	1.96	2.17-	285	0.03
	علمي	12.95	3.42	عدم تجانس			1.96	2.215-	202.46	0.02
أقلي	أدبي	11.76	3.30	تجانس	0.40	0.52	1.96	0.66	285	0.50
	علمي	11.48	3.41	عدم تجانس			1.96	0.66	188.17	0.50

فوضوي	أدبي	12.36	4.01	تجانس	0.07	0.79	1.96	1.47-	285	0.14
	علمي	13.08	3.76	عدم تجانس			1.96	1.50-	204.71	0.13

يلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض في أساليب التفكير التالية:(تشريعي، تنفيذي، حكمي، هرمي، أقلي، فوضوي) (Sig > 0.05)، وذلك حسب ما تؤكده نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة؛ وعليه فإنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الفرع العلمي والأدبي في تلك الأساليب.

من جهة أخرى تؤكد نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي، ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي في أسلوب التفكير الملكي؛ فمستوى الدلالة الحقيقية في هذه المقارنة أصغر من مستوى الدلالة المفترض (Sig = 0.03 < 0.05)، وهذه الفروق هي لصالح طلبة الفرع العلمي، فمتوسط درجاتهم أكبر، ويفسر ذلك على أنّ مستوى التفكير الملكي عند الطلبة الحاصلين على شهادة ثانوية من الفرع العلمي أعلى مما هو عليه عند الطلبة الحاصلين على شهادة ثانوية من الفرع الأدبي. وهي بذلك تتفق مع دراسة بلقوميدي(2012)، لكن باستثناء الملكي. وقد يعود ذلك إلى أن النّظام التعليمي متشابه إلى حد ما بين الفرعين العلمي والأدبي، مع اختلاف في طرائق التّدريس، وطريقة عرض المادّة العلميّة ؛ كما أنّ هاجس الدّخول إلى الجامعة والدّرجات المطلوبة المرتفعة في الشّهادة الثّانويّة لدخول فروع معيّنة قد يكون شغلهم الشّاغل وهذا ما أثّر على أسلوب تفكيرهم، خاصّةً وأنّ المجتمع وأولياء الأمور يدعمون مثل هذه الأفكار.

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنس الطالب (ذكر – أنثى)، ونوع تفكيره (عالمي – محلي).

جدول رقم (7) نتائج اختبار كاي مربع لدراسة العلاقة بين جنس الطالب ونوع تفكيره (محلي – عالمي)

الجنس		نوع التفكير		المجموع	اختبار كا^2		
		محلي	عالمي		كا^2	درجة الحرية	Sig
ذكر	العدد	22	54	76	0.02	1	0.87
	النسبة	%28.94	%71.05				
أنثى	العدد	59	152	211			
	النسبة	%27.96	72.03				
المجموع	العدد	81	206	287			
	النسبة	%28.22	%71.77				

يُلاحظ من الجدول رقم (7) أنّ نسبة الذكور الذين تفكيرهم عالمي (71.05%) متقاربة جداً مع نسبة الإناث اللواتي تفكيرهن عالمي أيضاً (72.03%)، كما أنّ نسبة الذكور الذين تفكيرهم محلي (28.94%) متقاربة أيضاً مع نسبة الإناث اللواتي تفكيرهن محلي (27.96%)، ولهذا فإنّ نتائج اختبار كاي مربع كشفت عن عدم وجود علاقة بين جنس الطالب ونوع تفكيره (محلي – عالمي)، فمستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض (Sig = 0.87 > 0.05). وقد يعود ذلك إلى نشر ثقافة المساواة بين المرأة والرّجل لاسيّما عند هذه الشّريحة(طلبة الجامعات) وانعكاس ذلك على الدّور الاجتماعي لكل منهما وأساليب التفكير لديهم.

الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير (محافظ – متحرر)، وأسلوب التفكير (عالمي – محلي).

جدول رقم (8) نتائج اختبار كاي مربع لدراسة العلاقة بين أنواع التفكير ((محلي – عالمي) – (محافظ – متحرر))

الجنس		نوع التفكير		المجموع	اختبار كا^2		
		محلي	عالمي		كا^2	درجة الحرية	Sig
محافظ	العدد	40	40	80	0.02	1	0.87
	النسبة	%50	%50				
متحرر	العدد	41	166	207			
	النسبة	%19.80	%80.19				
المجموع	العدد	81	206	287			
	النسبة	%28.22	%71.77				

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أنّ نسبة الطلبة من ذوي التفكير المحافظ يتوزعون مناصفة على أسلوبي التفكير المحلي والعالمي (50% لكل أسلوب)؛ لكن بالمقابل تبين أنّ الطلبة من ذوي التفكير المتحرر يتوزعون إلى نسبتين مختلفتين بشكل كبير؛ (19.80%) من المتحررين في تفكيرهم يتبنون أسلوب تفكير محلي؛ في حين تبين أنّ (80.19%) من المتحررين في تفكيرهم يتبنون أسلوب تفكير عالمي؛ وبحسب نتائج اختبار (كا^2)، فإنّ مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من مستوى الدلالة المفترض (Sig = 0.00 < 0.05) الأمر الذي يؤكد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير (محلي – عالمي) وأسلوب التفكير (محافظ – متحرر). وهذه العلاقة تؤكد الحقيقة التالية: إنّ الطلبة المتحررون في تفكيرهم هم في غالبيتهم يتبنون أسلوب التفكير العالمي، والعكس صحيح؛ أي أنّ الطلبة العالميون في تفكيرهم هم في غالبيتهم يتبنون أسلوب التفكير المتحرر، ومثل هذه العلاقة غير موجودة بين الطلبة من ذوي التفكير المحافظ والداخلي. وقد يعود ذلك إلى بنية النّظام التّعليمي الذي يقوم على مجموعة من القوانين المحدّدة والتي يكفل احترامها والالتزام بها النّجاح في هذا النّظام، لاسيّما نظام التّقويم المتّبع فهو يركّز على المعلومات الجزئيّة والتّفاصيل والتي تسمّى في بعض الأحيان (النّكشات). في حين أنّ من ينزع للتّغيير قد لا يستطيع أن يتلاءم مع هذا النّظام فهو لا يعتقد أنّ هذه التّفاصيل الصّغيرة هي التي ستحدّد نجاحه، بل إنّ فهمه العام للموضوع يجب أن يكون المعيار.

المقترحات: وفي ضوء نتائج الدّراسة تمّ التّوصّل إلى مجموعة من المقترحات، أهمّها:

– تنويع طرائق التّدريس في كلّية التّربية بما يتلاءم مع أساليب التّفكير السّائدة المتنوعة لدى الطّلبة.

– تنويع أساليب التّقويم في كلّية التّربية بما يتلاءم مع أساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة.

– إضافة فصل نظري خاص بأساليب التّفكير وكيفيّة توظيفها في المجال التّربوي في مقرّر علم النّفس التّربوي، لطلبة شعبة معلّم الصّف وطلبة دبلوم التّأهيل التّربوي المفتوح من حملة الإجازة في تربية الطّفل اختصاص معلّم الصّف.

– إضافة فصل نظري خاص بأساليب التّفكير وطرائق التّدريس الملائمة لكل منها في مقرّر الطّرائق الخاصّة بالتّعليم الابتدائي، لطلبة شعبة معلّم الصّف وطلبة دبلوم التّأهيل التّربوي المفتوح من حملة الإجازة في تربية الطّفل اختصاص معلّم الصّف.

– إجراء دراسات تهدف للكشف عن أساليب التّفكير لدى المعلّمين، وانعكاس ذلك على طرائق التّدريس التي يتّبعونها، ودراسات أخرى للكشف عن أساليب التّفكير لدى التّلامذة، وانعكاس ذلك على التّحصيل الدّراسي لديهم.

المراجع:

أبو المعاطي، يوسف.(2005). أساليب التّفكير المميّزة للأنماط المختلفة للشّخصيّة.المجلّة المصريّة للدّراسات النّفسيّة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد (15)، العدد (49)، ص.ص (375– 446).

أبو جادو، صالحونوفل، محمد بكر.(2007). تعليم التّفكير– النّظريّة والتّطبيق. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السّيد محمد.(2008). الخصائص السّيكومتريّة لقائمة أساليب التّفكير في ضوء نظريّة سترنبرغ لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التّربويّة، كلّيّة التّربية، جامعة الملك سعود، ص.ص (1–53).

بلقوميدي، عبّاس.(2012). أساليب التّفكير وعلاقتها بتقدير الذّات في ضوء متغيّري الجنس والتخصّص الدّراسي.مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر، العدد(9)، ص.ص(211–230).

جروان، فتحي عبد الرّحمن.(2010). تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات. ط5، عمّان: دار الفكر.

الحمّوري، فراس أحمد.(2009). العلاقة بين أساليب التّفكير والأفكار اللاعقلانيّة لدى طلبة جامعة اليرموك، البحرين: مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسية، جامعة اليرموك– الأردن، المجلد (10) العدد(3)، ص.ص(36–53).

الحوامدة، محمّد فؤاد وعاشور، راتب قاسم.(2011). أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج Intel التّعليم للمستقبل في تحصيل مادّة اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن. مجلّة العلوم النّفسية والتّربويّة، جامعة البحرين، المجلد (12)، العدد(4)، ص.ص(193–221).

الدّردير، عبد المنعم أحمد.(2004). دراسات في علم النّفس المعرفي، ج1. القاهرة: عالم الكتب.

الدّردير، عبد المنعم أحمد.(2004). دراسات في علم النّفس المعرفي ،ج2. القاهرة: عالم الكتب.

رمضان، رمضان محمّد.(2001). أساليب التفكير الشائعة لدى عيّنة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة/ متوافر على الموقع الإلكتروني(WWW. Gulfkids.com)، تمّ التصفّح بتاريخ 2016/10/10

سترنبرغ، روبرت.(2004). أساليب التّفكير. ترجمة: د.عادل سعد يوسف خضر، القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة.

الشّهري، حسن رافع.(2006). أساليب التّفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأوليّة و النّهائيّة في جامعة طيبة في المدينة المنوّرة، الرّياض. مجلّة جامعة الملك سعود للعلوم التّربويّة والدّراسات الإسلاميّة، الرياض، المجلد (19)، العدد (2)، ص.ص(833 – 888).

عامر، طارق.(2005). بعض المتغيّرات المعرفيّة و اللامعرفيّة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والعاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة التّربية، جامعة طنطا، مصر.

عبد الهادي، نبيل.(2001). القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي. ط 2، عمّان: دار وائل للنّشر.

عبيدات، دوقان وأبو السّميد، سهيلة.(2007). الدّماغ والتّعليم والتّفكير. عمّان: دار الفكر.

العتّوم، عدنان يوسف.(2004). علم النّفس المعرفي– النّظريّة والتّطبيق. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتّوم، عدنان والجرّاح، عبد الناصر؛ بشارة، موفّق.(2007). تنمية مهارات التّفكير– نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة.عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفاعوري، أيهم علي.(2010). أساليب التّفكير السّائدة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم في الرّياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

فان دالين، ديوبولد ب. (Van Dalen,Deobold B.) .(1997). مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس. (ترجمة: نوفل، محمد نبيل والشيخ، سلمان الخضري وغبريال، محمد منصور)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

القطّامي، يوسف.(2007). تعليم التّفكير لجميع الأطفال. عمّان: دار الفكر.

محمود، غانم.(2009). مقدّمة في تدريس التّفكير، عمّان: دار الثّقافة.

ميخائيل، امطانيوس.(2006). القياس النّفسي، ج2. سوريا: جامعة دمشق.

نوفل، محمّد وأبو عوّاد، فريال.(2012). أساليب التّفكير الشائعة في ضوء نظريّة حكومة الذّات العقليّة لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلّة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، نابلس– فلسطين، المجلد(26)، العدد(5)، ص.ص(1217–1257).

كتاب وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية ذي الرقم: ص/ 5/011006/68 تاريخ 26/آذار 2018) .

- Bernardo, B. I., Zhang, L. F., &Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. The Journal of Genetic Psychology, Vol.(163). p.p (149-163).

- Chen, C.H. (2001). Preferred Learning Styles and Predominant thinking styles in accounting classes(China).Available at :www. http://.lib.umi.com/dissertations, Retrained on:6/8/2017.

-Grigorenko, E. & Sternberg, R.(1995). Styles of thinking in the school. European Journal for High Ability, England & Wales No.3099067-5 Howick Place London, Vol (6). P.P (201-219)

- Richmond , A. S., Krank, H. M., & Cummings, R. (2006). A brief research report: Thinking styles of online distance education students. International Journal of Technology in Teaching and Learning, Phoenix, AZ, U. S.A. 2 (1). p.p (58-64) .

- Sternberg , R. (1994). Allowing for thinking styles. Educational Leadership, 52 (3) p p. (36-40).

- Sternberg, R.(1992). Thinking Styles: Theory & assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University Press.

-Weng, J.(1999). Study of teachers' and students' thinking styles their interaction in instruction. Zhongshan University.

- Zhang, L. & Sternberg, R. (2005). Three – Fold Model of Intellectual Style. Education Psychology Review, New York, 17(1). p.p (91-110).