

أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية
**Common Thinking Styles in the light of the Mental Self-Government
Theory among Students at Jordanian Universities.**

محمد نوفل، وفريال أبو عواد

Mohammad Nofal & Ferial Abu Awwad

قسم التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية والآداب، الأونروا، الأردن

بريد الكتروني: mnofl@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١١/٩/٢٢)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/٥/٢٨)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من ستيرنبيرغ وواجرن Sternberg & Wagner بصورتها المطولة بعد التأكد من خصائصها السيكمترية، وتكونت عينة الدراسة من ١١٧٤ طالباً وطالبة منهم ٤٠٢ يمثلون الكليات العلمية، و٧٧٢ يمثلون الكليات الإنسانية، وكان من أبرز نتائج الدراسة شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي: الأسلوب التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، وظهرت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ووجدت فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على الأساليب الأخرى، وظهرت علاقة ارتباطية ضعيفة بين المعدل التراكمي وبعض أساليب التفكير، وقد انتهت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: تقنين مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجرن على البيئة الأردنية، واستقصاء القيمة التنبؤية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجرن مع متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، حكومة الذات العقلية، طلبة الجامعة.

Abstract

This study aimed at investigating common thinking styles in the light of the theory of the mental self-government amongst students at Jordanian universities. To achieve this aim, the *Thinking Styles Scale* which was developed by Sternberg and Wagner, and its verified psychometric characteristics were used. The study sample consisted of (1174) students, of whom (402) from scientific faculties, and (772) from humanistic faculties. Results of the study showed the prevalence of the conservative style, the local style, and the monarchic, while the less common styles are: the legislative, the hierarchical, and the external. The study revealed that there were statistically significant differences between students' means of scores on the judicial, monarchic, oligarchic and external styles attributed to gender in favor of the males on each of the judicial, oligarchic and external, and in favor of the females on the monarchic style. There were statistically significant differences between students' means of scores on the judicial, local, progressive, hierarchical, and oligarchic thinking styles attributed to the students' specialization in favor of students in scientific faculties in the oligarchic style, and for humanistic faculties in the other styles, and there was a weak positive correlation between the students' GPA and some thinking styles. The study proposes some recommendations such as: developing the scale of Sternberg and Wagner on the Jordanian environment, and exploring its predictive value in light of different variables.

Key words: Thinking styles, Mental self-government, University students.

خلفية الدراسة

شكلت دراسة اختلاف الأفراد فيما بينهم مجالاً خصباً لنفر غير قليل من العلماء؛ سواء فسرت على أنها درجات من التشابه أم درجات من الاختلاف بينهم؛ بحيث كونت موضوعاً مستقلاً من موضوعات علم النفس التربوي الحيوية، والتي أصبح يشار إليها بمصطلح الفروق الفردية *Individual differences*. ويشير ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) إلى أن دراسة الفروق الفردية تعد أحد فروع علم النفس، ويطلق عليه علم نفس الفروق الفردية *Individual differences psychology* ويختبر هذا العلم كيف يتشابه ويختلف الأفراد في التفكير

والانفعالات والسلوك والذكاء، ومن ثم يتم العمل على تصنيفهم وفق فئات معينة تعمل كموجهات للعاملين في المجال التربوي.

ولعل الاهتمام بدراسة الفروق الفردية مكن علماء النفس من الالتفات إلى أساليب التفكير *Thinking Styles*، وتعد التفضيلات الدماغية من الأدلة التي برهنت على جدية هذه الدراسات؛ إذ إن إعلان عقد التسعينات عقداً للدماغ، وما صاحبه من اطراد في إجراء الدراسات والبحوث السيكولوجية ذات العلاقة بأساليب التفكير؛ لمؤشر ذو دلالة على أهمية فهم هذا الجانب من جوانب التطور الإنساني (نوفل، ٢٠٠٧).

وثمة عدد لا بأس به من علماء النفس الذين اهتموا بدراسة أساليب التفكير، من خلال نماذج عُرِفَتْ بأسمائهم، منهم نموذج إيزابيل مايرز *Isabel Myers* وكاثرين بريجز *Katherine Briggs*، ونموذج كولب *Kolb*، ونموذج أنتوني جراشا *Anthony Grasha* وشيريل ريشمان *Sheryl Hruska-Riechmann*، ونموذج ريتشارد فيلدر *Richard Felder* وليندا سيلفرمان *Linda Silverman* (أبو عواد ونوفل، قيد النشر).

وكان من أبرز العلماء الذين اهتموا بدراسة أساليب التفكير العالم روبرت ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) في كتابه المعنون بـ أساليب التفكير (*Thinking Styles*)؛ إذ يعرف أسلوب التفكير بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، حيث إن أسلوب التفكير يبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد تجاه قضية ما، ويضيف ستيرنبرغ أن الفرد يملك بروفيلات متعددة من الأساليب، وقد ترجم هذه المفاهيم بصورة عملية من خلال نظريته المسماة التحكم العقلي الذاتي أو (حكومة الذات العقلية) (*Mental Self – Government*)، وتعد إحدى النظريات المعرفية المعاصرة التي عُنيَتْ بدراسة أساليب التفكير؛ حيث يشبه Sternberg الناس بالمدن والأقطار التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، إنَّ الفكرة الرئيسة في هذه النظرية أن هناك عدداً من الأشياء المتشابهة بين الفرد وتنظيم المجتمع؛ إذ إنَّ المجتمع بحاجة إلى تشريعات وقوانين لتنظيم سير أموره، وكذا الحال بالنسبة إلى الفرد الذي يحتاج إلى تنظيم أموره، وبالتالي تقرير أولوياته كما تفعل الحكومة، كما أن الحكومة تحتاج إلى تحديد مصادر لتستجيب إلى التغيرات التي تحدث في العالم، إضافة إلى أن هناك عقبات تعترض الحكومة فإن الفرد أيضاً معرض لوجود معيقات تعترض سير تقدمه وتحقيق أهدافه (Sternberg, 2002).

وفي السياق ذاته يعرف كل من جريجورينكو وستيرنبرغ (Grigorenko & Sternberg, 1995) أساليب التفكير بأنها عملية تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني. ويورد ستيرنبرغ (Sternberg, 1997)؛ (Sternberg, 2002) ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير ضمن خمسة مجالات، هي على النحو الآتي:

أولاً: وظائف حكومة الذات العقلية، وهي

١. **الوظيفة التشريعية (legislative):** يفضل هؤلاء الأفراد تقرير ما سيفعلون بأنفسهم، والطريقة التي يمكنهم القيام بها، ويقومون بإيجاد قوانينهم الخاصة بهم، كما يميلون إلى الاستمتاع بإيجاد وصياغة وتخطيط الحلول للمسائل التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي وجد لها حل من قبل. ومن الأنشطة المناسبة لهؤلاء الطلبة: كتابة المقالات الإبداعية، وإبداع أعمال جديدة، واختراع أشياء جديدة. ومن الوظائف التي يفضلونها: السياسة، والهندسة المعمارية، والفن، وقطاع الأعمال، والتخصص في العلوم المختلفة ليكونوا من العلماء.
٢. **الوظيفة التنفيذية Executive:** ينزع الأفراد المتصفون بهذا الأسلوب إلى تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع إلى القوانين، والاختيار من قائمة خيارات تُعطى لهم، ويفضلون المشكلات والقضايا المعدة سلفاً، ويميلون إلى تقليد الحلول السابقة التي تم التوصل لها من قبل الآخرين. ويبرز هؤلاء الأفراد في التحصيل الدراسي بشكل واضح جداً، إذ إنهم يمثلون إلى التعليمات المدرسية وتعليمات الامتحانات، ومن الأنشطة المناسبة لهم تطبيق القواعد والقوانين على المسائل، ومحاكاة الآخرين عند تقديم الدروس، ومن الوظائف التي يفضلونها: المحاماة، وضباط الشرطة والجيش، ومساعدى المديرين.
٣. **الوظيفة القضائية Judicial:** وفق هذا النمط يستمتع الطلبة بتقييم القوانين والقواعد والإجراءات، والتوجه نحو الحكم على الأفراد من خلال أعمالهم، ويمتلكون قدرة على التحليل والمنطق الذي يساعدهم على إصدار الأحكام، ومن الأنشطة المناسبة لهؤلاء الطلبة: كتابة المقالات النقدية، وطرح الآراء، وتقييم الأفراد من خلال أعمالهم، والوظائف التي يفضلونها: مهنة القاضي، وضباط الجيش والشرطة، ومديري المبيعات، وتحليل الأنظمة، والتأريخ.

ثانياً: أشكال السلطة في حكومة الذات العقلية

يتفرع عن هذا المجال أربعة أشكال للسلطة في نظرية حكومة الذات العقلية، وهي:

١. **الأسلوب الملكي Monarchic:** الأشخاص ذوو هذا التوجه يميلون إلى الاستقلال، والاندفاع المحلي، وينهمكون في إنجاز ما هم بصدد عمله، ويرون الأعمال من خلال توجهاتهم ودوافعهم التي توجههم نحو أهدافهم المحددة، ويميلون إلى تجاهل كل العقبات التي ربما تحول دون تحقيق أهدافهم، ويميلون إلى الرسم، ودراسة العلوم والتاريخ، والأعمال التجارية، وقدراتهم المنطقية متدنية إلى حد ما.
٢. **الأسلوب الهرمي Hierarchical:** يفيد مفهوم الهرمية أن ثمة شيئاً يميل نحو الترتيب والأولوية، وفق هذا الأسلوب يميل الأفراد إلى تحديد الأولويات وفق الحاجة؛ إذ لا يمكن تحقيق الحاجات دفعة واحدة، بيد أنهم يواجهون مشكلة عندما تكون حاجاتهم مناقضة

لحاجات المؤسسة التي يعملون بها، وثمة وضوح في نمط تفكيرهم من خلال اعتمادهم على المنطق.

٣. **أسلوب الأقلية Oligarchic**: يشبه الشخص الهرمي من حيث إنه يميل إلى أداء أكثر من عمل في الوقت نفسه، إذ إنّ الشخص ذا أسلوب الأقلية يكون مدفوعاً بجملته من الأهداف المتعددة التي يعتقد أنها متساوية الأهمية بالنسبة إليه، وبالتالي لا يدرك أولوياته.

٤. **الأسلوب الفوضوي Anarchic**: يميل هؤلاء الأفراد إلى الاستناد إلى مداخل عشوائية في مواجهة المشكلات التي تعترضهم؛ حيث يرفضون الأنظمة وبخاصة الصارمة منها، ويبدون مقاومة للنظام الذي يقيد حركتهم، ومن المحتمل أنهم يواجهون مشكلة مع الأنظمة المدرسية؛ بسبب عدم وضوح أهدافهم التي يسعون لتحقيقها، ولا يعملون على إتمام ما يقومون به من مهمات.

ثالثاً: مستويات السلطة، يتضمن هذا المجال أسلوبين، هما

١. **الأسلوب الشمولي أو العالمي Global**: يفضل هؤلاء الأفراد التعامل مع المشكلات المجردة نسبياً، ولا يحبون التفاصيل؛ حيث إنهم جشطلت، يميلون إلى الإدراك الكلي، فيدركون الكل أولاً ثم الجزء، وبالتالي تكون سيطرتهم الدماغية يمنية، وهي من وظائف الجانب الأيمن للدماغ.

٢. **الأسلوب المحلي Local**: الأفراد ذوو التوجه المحلي عكس الأفراد ذوي التوجه الشمولي، حيث يميل الأفراد ذوو التوجه المحلي إلى إدراك التفاصيل، ويحبون التعامل مع المشكلات المجردة، وبالتالي فإن السيطرة الدماغية لديهم يسرى، إنّ الأسلوب الشمولي أو العالمي والذي هو أحد وظائف الجانب الأيمن، والأسلوب المحلي والذي هو أحد وظائف الجانب الأيسر يمكن أن يكمل بعضهما، وعندئذ يحدث التكامل في أسلوب تفكير الفرد، وبالتالي نحصل على السيطرة المتوازية التي نريد.

رابعاً: مدى السلطة: ويتضمن هذا المجال أسلوبين، هما

١. **الأسلوب الداخلي Internal**: يتوجه هؤلاء الأفراد إلى العمل بشكل منطوق، وفردية، ومنعزل، ويكون توجههم الاجتماعي قليلاً، ويهتمون بتطبيق ذكائهم على المهمة التي هم بصدد إتمامها.

٢. **الأسلوب الخارجي External**: يميلون إلى التوجه نحو الآخرين، والعمل معهم ما أمكن ذلك، بغية حل ما يواجه الجماعة من مشكلات، ويتميزون أيضاً بالانبساطية بعكس الأفراد ذوي الأسلوب المحلي.

خامساً: النزعة إلى السلطة، ويتضمن هذا المجال أسلوبين، هما:

١. **الأسلوب التحرري (الليبرالي) Liberal**: يميل هؤلاء الأفراد إلى التفكير فيما وراء القواعد والقوانين الموجودة، ويسعون إلى التغيير في مسعى لطرح أفكار جديدة على الجمهور، ويفضلون أساليب العمل المبتكرة في التعامل مع ما يتعرضون له من مواقف.
٢. **الأسلوب المحافظ (التقليدي) Conservative**: يتسم هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقواعد والقوانين المتعارف عليها والموجودة أصلاً، ويرغبون تجريب المواقف الغامضة، حيث يميلون إلى محاكاة نماذج معروفة بالنسبة إليهم، إن تنوع أساليب التفكير لدى الأفراد قد يثير بعض التساؤلات حول أسلوب التفكير الأمثل! ربما تحمل الإجابة عن مثل هذا التساؤل في طياتها الكثير من نتائج الدراسات والأبحاث التي تشير إلى أن ليس ثمة أسلوب أفضل من الآخر، لكن المهم هو وجود معلم مستقص لأساليب التفكير لدى طلابه، ومن ثم البحث عن أسلوب التعليم الذي يتسق مع أسلوب تعلم طلابه، وهذا يشير ضمناً إلى أن المعلم مطالب بذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي يمكن أن تلبى حاجات الطلبة.

العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

- يشير زانغ وستيرنبرغ (Zhang & Sternberg, 2005) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير، يمكن إجمالها على النحو الآتي:
١. **الثقافة Culture** إن الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها، فالثقافة التي تركز على التفكير الإبداعي مثلاً تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريرية الإبداعية المتحررة، كما أن الثقافة تساهم في تمكين أفرادها من تعلم معارف وقدرات معينة.
 ٢. **الجنس Gender** من المؤمل أن يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش فيها الفرد، فالأسرة تنشئ أبناءها وفقاً لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع من كل من الذكر والأنثى، فاعتقادات المجتمع نحو الذكر والأنثى تؤثر بطريقة غير مباشرة على دور كل منهما، فتجد الذكور يتوجهون إلى تنبي كل من الأسلوب التشريري والتحرري، في حين تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.
 ٣. **العمر Age** يشير ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) إلى أن الأسر تشجع النواحي التشريرية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، بيد أن دخول الطفل إلى المدرسة يؤدي إلى تقليل الإبداع؛ إذ إن المعلم كثيراً ما يقرر ما الذي على الطالب فعله، وما لا يفعله، حيث تتم أتمنة تعلم الطالب؛ فيكون عليه التنفيذ فقط، وفي مرحلة المراهقة قد يعود الأسلوب التشريري إلى الطلبة، ويعود ذلك إلى طبيعة الفلسفة التي تتبناها المدرسة.
 ٤. **الأنماط الوالدية Parenting Types** مما لا شك فيه أن الوالدين يمارسان أساليب تفكير تتعكس على أطفالهم، فطريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم، من حيث تشجيعهم على طرح

الأسئلة تعزز أساليب تفكيرهم، حيث إن طبيعة الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع أسئلة الطفل تحدد إلى درجة كبيرة نموه العقلي، كما تعمل على مساعدته على تفصي الإجابة بنفسه؛ فتقود إلى تنمية الأسلوب التشريعي لديهم، وهذا ما أكدته دراسة (Zhang, 2002) والتي أظهرت أن هنالك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير كل من الأبناء والديهم.

٥. **التعليم والوظيفة Schooling & Occupation** يلعب التعليم دوراً مهماً في القدرات التحليلية والإبداعية والعملية؛ إذ يرى ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة في التعليم؛ إذ تصف المؤسسات التعليمية الأطفال بأنهم أكثر ذكاءً إذا ما قاموا بتنفيذ ما يُطلب منهم بإتقان، ومن الموكّد أن هذه الإجراءات لا تعمل على تعزيز الاستقلال في التفكير التشريعي.

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

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحاول الدراسة الحالية استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية كما كشفت عنها قائمة أساليب التعلم لستيرنبرغ وواجنر بصورتها المطولة والمكونة من (١٠٤) فقرات؟

وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الجامعات الأردنية وفقاً لمقياس ستيرنبرغ وواجنر؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أساليب التفكير تعزى لاختلاف الجنس (ذكور وإناث)، والتخصص (كليات علمية، وكليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة)؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية ومعدلاتهم التراكمية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تعد من الدراسات القليلة التي استندت إلى نظرية حكومة الذات العقلية، وهي نظرية علمية معرفية في تفسير أساليب التفكير، وذلك من خلال استخدامها أداة موثوقة تم التحقق من خصائصها السيكمترية في المجتمع الأردني على عينة من الدراسين في الجامعات الأردنية.
٢. تعد أساليب التفكير من المكونات الأساسية في العملية التعليمية- التعليمية، وبالتالي فإن معرفة طلبة الجامعات المستقبلية لها تمكنهم من التخطيط الواعي لاختيار مهنتهم في ضوء أساليب تفكيرهم.
٣. إن تحديد مدى شيوع أساليب التفكير لدى عينة الدراسة ستمكن القائمين على تنميتهم مهنيًا في المستقبل من بناء برامج تدريبية وفق أساليب تفكيرهم، وبالتالي تحقيق استثمار واعد لقدراتهم وفقًا لذلك.
٤. كما أن التبصر بأساليب التفكير لدى عينة الدراسة يمكن أن يقود إلى الأخذ بعين الاعتبار تصميم البرامج التربوية المقدمة لهم في مستوى الدراسة الجامعية، والتي في ضوئها يتم تلبية تفضيلاتهم المعرفية وفق أساليب تفكيرهم.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

١. اقتصر البحث على طلبة كليات الجامعات الأردنية.
٢. الأداة المستخدمة وهي قائمة أساليب التفكير المستندة إلى نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ وواجنر بصورتها المطولة والمكونة من (١٠٤) فقرات بعد التحقق من خصائصها السيكمترية.

التعريفات الإجرائية

تم تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

أساليب التفكير الشائعة: يعرف أسلوب التفكير بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل

الإنساني، وتتحدد إجرائياً في هذه الدراسة بقائمة أساليب التفكير المستندة إلى نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ وواجنر بصورتها المطولة والمكونة من (١٠٤) فترات مرتبة في قائمة تقدير ذات تدريج خماسي.

حكومة الذات العقلية: نظرية معرفية تنسب إلى روبرت ستيرنبرغ، وتضم ثلاثة عشر مكوناً من مكونات أساليب التفكير، وهي وظائف حكومة الذات العقلية، وتتكون من الوظيفة التشريعية، والوظيفة التنفيذية، والوظيفة القضائية، والأسلوب الملكي، والأسلوب الهرمي، وأسلوب الأقلية، والأسلوب الفوضوي، والأسلوب الشمولي أو العالمي، والأسلوب المحلي، والأسلوب الخارجي، والأسلوب الداخلي، والأسلوب التحرري، والأسلوب المحافظ (التقليدي).

طلبة الجامعات الأردنية: الطلبة المسجلون في الجامعات الأردنية في كليات العلوم التربوية للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩.

الدراسات السابقة

تم استقصاء مجموعة من الدراسات التي أمكن الحصول عليها، وهي على النحو الآتي:

أجرى أبو هاشم (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج Sternberg لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، وأظهرت النتائج ما يلي: تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على خمسة عوامل تقسراً معاً (٧٤.١٤%) من التباين الكلي للمصفوفة، وتتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج درجة مقبولة من الثبات ودرجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية، كما تتوفر معايير مناسبة لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

وأجرت وقاد (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بحث استقصاء أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، وتألفت عينة الدراسة من (١٧٦٠) طالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة شملت جميع الكليات والتخصصات والمستويات الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المعدة من قبل ستيرنبرغ وواجنر، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلتهن لأساليب التفكير، وكانت أكثر الأساليب شيوعاً الأسلوب العالمي، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى أساليب التعلم وتوجهات الهدف، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (القضائي، والأقلي، والهرمي، والمحلي) وفي أساليب التعلم (التمثيلي، والتقاربي، والتكيفي) وتوجهات الهدف (الإلتقان/ الإقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية، ووجدت فروق دالة أيضاً في أسلوب التفكير الأقلي، وأسلوب التعلم التباعدي، والتكيفي، وتوجهات الهدف (الأداء/ الإلتقان

والأداء/ الإحجام) تبعاً للعمر، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعاً للمستوى الدراسي، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في توجهات الهدف (الإتقان/ الإحجام) تبعاً للمستوى الدراسي.

وفي نيجيريا استهدفت دراسة جودي (Judi, 2006) بحث العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، حيث تألفت عينة الدراسة من (٨١٠) من الطلبة الدراسين في كلية العلوم العسكرية وكلية إدارة الأعمال، واستخدمت قائمة أساليب التفكير المستندة إلى حكومة الذات العقلية حيث اقتصر على عشرة أساليب، وقائمة أساليب ومهارات الدراسة للطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة شيوع أسلوب التفكير التقدمي، وشيوع طرق التعلم المستندة إلى الفهم، وربط الأفكار بالمعرفة السابقة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب التشريعي وطريقة (التعلم بالفهم)، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة يستخدمون أساليب التفكير المعقدة والبسيطة.

وأجرى ميرفي (Murphy, 2006) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي المستند إلى نموذج كل من ماير وسالوفي (Mayer and Salovey)، وأساليب التفكير المعرفية المستندة إلى نظرية حكومة الذات العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) من طلبة جامعة (Gauteng university)، منهم (٩٩) مسجلون في مساق العلوم الإنسانية، و(٤١) في مساق الإدارة، و(١٣١) في مساق العلوم، و(٣٨) في مساق الهندسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة التقرير الذاتي لشوت (Schutte Self-Report Inventory for emotional intelligence) لقياس الذكاء الانفعالي، ولقياس أساليب التفكير المعرفية تم استخدام قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل Sternberg & Wagner، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين أساليب التفكير الإبداعي والذكاء الانفعالي، ووجود دلالة إحصائية تنبؤية للذكاء الانفعالي في أساليب التفكير، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن طلبة الكليات المختلفة أظهروا مستويات متشابهة في الذكاء الانفعالي، وكذلك مستويات متشابهة في أساليب التفكير.

وتناولت دراسة شلبي (٢٠٠٢) بروفيالات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (٤١٧) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجر "النسخة المطولة"، وأظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والكلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والمحلي، والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والقضائي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلي مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

وتناولت دراسة زانج (Zhang, 2002) علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير Modes of Thinking والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة بالجامعة، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الأكاديمي، وباستخدام التحليل العاملي ومعاملات الارتباط وتحليل التباين، أظهرت النتائج تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس، ووجدت علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، والمتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة إحصائياً مع أسلوب التفكير المحافظ.

وأجرت كانو وهويت (Cano & Hewitte, 2000) دراسة استقصت العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، وقدرتها على التأثير في الإنجاز الأكاديمي، حيث تم تطبيق قائمة أساليب التعلم لكونل، وقائمة أساليب التفكير المستندة إلى حكومة الذات العقلية لستيرنبرج وواجنر، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من طلبة علم النفس بالسنة الأولى، وباستخدام الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، والخارجي) والملاحظة التأملية، ووجدت علاقة منخفضة بين أساليب التفكير التنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر، والمحافظ، وأساليب التعلم المتمثلة بالخبرة الحسية، والتجريب الفعال، والتصور العقلي، ووجدت علاقة دالة إحصائياً بين تحصيل الطلبة وأساليب التفكير المحلي والتنفيذي، وأسلوب التعلم بالخبرة الحسية، وأظهرت الدراسة من خلال الانحدار المتعدد أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لأفراد العينة من خلال أساليب تفكيرهم.

كما أجرى عجوة (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات (الذكاء العام، والقدرات العقلية، وأنماط معالجة المعلومات استناداً إلى وظائف النصفين الكرويين) تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر بصورتها المطولة والمكونة من (١٠٤) فقرات، واختبار ثيرستون للقدرات العقلية، ومقياس تورانس لأنماط معالجة المعلومات، وطبقت هذه المقاييس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً، و(٨٢) طالبة من طلبة السنة الثالثة في كلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والذكاء العام والمتمثلة بالقدرة العقلية اللفظية، والاستدلالية، والمكانية، والعديدية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات المستندة إلى النصفين الكرويين والمتمثلة بوظائف الجانب الأيسر والجانب الأيمن والسيطرة المتوازية، فيما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في أسلوب التفكير القضائي والعالمي بين الطلبة من التخصصات العلمية والأدبية، لصالح التخصصات الأدبية.

وبحثت دراسة بيرناردو وآخرون (Bernardo, Zhang, & Callueng, 2002) علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وتكونت العينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من الطلاب الجدد بجامعة Manila, De la Salle طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين

أساليب التفكير (التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، والفوضوي، والمحلي) والتحصيل الدراسي. وتشبعت قائمة أساليب التفكير بثلاثة عوامل: الأول تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والمحلي، والعالمي، والقضائي)، والثاني تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظ، والتنفيذي، والملكي، والمحلي، والأقلي، والقضائي، والهرمي)، وتشبع العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الخارجي، والأقلي)، بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من العرض السابق للدراسات تنوع مناهجها ما بين دراسات ارتباطية مثل دراسة ميرفي (Murphy, 2006) ودراسة جودي (Judi, 2006) ودراسة وقاد (٢٠٠٧)، ودراسة بيرناردو وآخرون (Bernardo, Zhang, & Callueng, 2002) ودراسات وصفية مسحية مثل دراسة شلبي (٢٠٠٢) واستخدم في بعض الدراسات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر مثل دراسة زانج (Zhang, 2002) ودراسة بيرناردو وآخرون (Bernardo, Zhang, 2002) و Callueng, 2002)، ويلاحظ تنوع الثقافات التي أجريت فيها هذه الدراسات، كما يلاحظ أن جميع الدراسات أجريت على طلبة جامعات ومدارس عليا، ومن حيث المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات يلاحظ أن بعضها تناول الجنس والتحصيل الدراسي مثل دراسة شلبي (٢٠٠٢)، ودراسة بيرناردو وآخرون (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002)، وتناولت دراسة وقاد (٢٠٠٧) متغيري التخصص والمستوى الدراسي. وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في تناولها لأساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الكليات الجامعية باستخدام قائمة ستيرنبرج وواجنر في الجامعات الأردنية، كما تشترك مع بعضها في متغيرات الدراسة مثل التخصص والجنس والمستوى الدراسي، وتعتبر من الدراسات القليلة التي أجريت في الأردن، حيث لم تقع بين يدي الباحثين أية دراسة أردنية استخدمت فيها هذه الأداة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الأردنية، الذين بلغ عددهم حسب إحصاءات وزارة التعليم العالي لعام ٢٠٠٨-٢٠٠٩ (219277) طالباً وطالبة (www.mohe.gov.jo).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١١٧٤ طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من بين طلبة كليات الجامعات الأردنية في المستويات الجامعية المختلفة، حيث تم اختيار عينة من الجامعات الأردنية بصورة عشوائية، ومن هذه الجامعات تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة، بحيث روعي توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغير التخصص (كليات

إنسانية، وكليات علمية)، وتم قدر الإمكان مراعاة تمثيلها للمستويات الدراسية (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة). ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

المجموع	سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	سنة أولى	الجنس	الكليات
٦٤	٣٥	١٥	٥	٩	ذكور	العلمية
٣٣٨	٥٨	١٦٠	٣٨	٨٢	إناث	
٤٠٢	٩٣	١٧٥	٤٣	٩١	الكلية	
١١١	٨٢	١٦	٦	٧	ذكور	الإنسانية
٦٦١	١٩١	٢٩٢	٦٩	١٠٩	إناث	
٧٧٢	٢٧٣	٣٠٨	٧٥	١١٦	الكلية	
١١٧٤	٣٦٦	٤٨٣	١١٨	٢٠٧	المجموع الكلي	

أداة الدراسة

تضمنت الدراسة أداة واحدة وهي (قائمة أساليب التفكير Thinking Style Inventory) والتي طورها كل من ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992) في صورتها الأصلية، وتتكون من ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، ويقاس كل أسلوب من أساليب التفكير بثماني فقرات، لتتكون القائمة في صورتها المطولة من (١٠٤) فقرات، تم توزيعها على أبعاد القائمة بشكل عشوائي، وتتم الاستجابة عن القائمة من خلال تدرج ليكرت الخماسي، ويظهر الجدول رقم (٢) أساليب التفكير الواردة في القائمة مع أرقام الفقرات وعددها المنتمية إلى كل أسلوب تفكير.

جدول (٢): أساليب التفكير الواردة في قائمة ستيرنبرغ وواجنر وأرقام الفقرات وعددها.

الرقم	اسم المقياس	أرقام الفقرات المنتمية إليه	عدد الفقرات
١	الأسلوب التحرري Liberal	٥،٨٠،٨٨،٩١،٩٧،١٠٣،١٩،٣	٨
٢	الأسلوب المحافظ Conservative	٢٠،٢٧،٤٥،٥١،٥٣،٥٥،٦٦،٧٩	٨
٣	الأسلوب الخارجي External	٧،٣٥،٣٦،٦١،٧١،٧٧،٨٢،٨٤	٨
٤	الأسلوب الملكي Monarchic	٩٨،٩٠،٨١،١٨،٤٦،٥٢،٥٤،٥٦	٨
٥	الأسلوب الهرمي Hierarchical	١٠،٢٦،٣١،٤٠،٥٠،٥٧،٦٠،٩٥	٨

... تابع جدول رقم (٢)

الرقم	اسم المقياس	أرقام الفقرات المنتمية إليه	عدد الفقرات
٦	الأسلوب التشريعي Legislative	٤،١٢،٢١،٣٢،٥٩،٦٥،٧٢،٨٦	٨
٧	الأسلوب التنفيذي Executive	٥،١٥،٢٢،٢٤،٥٨،٦٢،٦٩،٧٤	٨
٨	الأسلوب الداخلي Internal	١٧،٢٨،٣٣،٤٣،٦٧،٨١،٩٣،١٠٢	٨
٩	الأسلوب العالمي Global	١١،١٤،٣٩،٦٣،٦٨،٧٨،٨٥،١٠٠	٨
١٠	الأسلوب القضائي Judicial	١،٩،٣٨،٤١،٤٨،٧٣،٨٩،٩٦	٨
١١	الأسلوب الفوضوي Anarchic	٢٩،٣٤،٤٢،٦٤،٧٠،٨٣،٩٤،١٠٤	٨
١٢	الأسلوب الأقلّي Oligarchic	٦،٢٣،٣٧،٤٧،٧٥،٨٧،٩٢،٩٩	٨
١٣	الأسلوب المحلي Local	٢،١٣،١٦،٣٠،٤٤،٤٩،٧٦،١٠١	٨
١٠٤	المجموع		

صدق البناء للقائمة في صورتها الأصلية

تحقق ستيرنبرج (Sternberg, 1992) من الصدق البنائي للقائمة بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على القائمة ودرجاتهم على كل من: مؤشر نمط مايرز - بريجز (Myers - Briggs Type Indicator (MBTI)، ومقياس جريجورك لأساليب العقل Gregorec Measure of Mind Styles، واختبار ذكاء، فتوصل إلى (٣٠ من ١٢٨) معامل ارتباط ذا دلالة إحصائية بالنسبة إلى MBTI، أما بالنسبة لمقياس جريجورك فوجد أن (٢٢ من ٥٢) معامل ارتباط دالاً إحصائياً، وكانت الارتباطات مع اختبار الذكاء غير دالة، بينما كانت أساليب التفكير (القضائي، والعالمي، والمتحرر) مرتبطة ارتباطاً موجباً مع اختبار الاستعداد المدرسي الحسابي، بينما كانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسي اللفظي، وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء والاستعدادات، وخلص ستيرنبرج بنتيجة عامة مؤداها أن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية، وأن قائمته صادقة في قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير).

الخصائص السيكومترية للأداة للدراسة الحالية

أ. صدق مقياس أساليب التفكير

تم التحقق من صدق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر، بطريقتين: صدق المحكمين، وصدق البناء.

صدق المحكمين

للتحقق من صدق هذا المقياس، فقد تم ترجمة القائمة في من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم تم عرضها على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والكفاية في تخصصات التربية وعلم النفس، وتمت مراجعة آرائهم، ودراستها، وإجراء التعديلات المناسبة، من حيث دقة الترجمة، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وملاءمتها للغرض الذي أعدت له.

تصحيح قائمة أساليب التفكير

يستخدم في هذه الدراسة تدرج ليكرت الخماسي بحيث تعطى كل فقرة من الفقرات الموجبة الأوزان الآتية وهي: بدرجة ضعيفة جداً وتعطى (١)، وبدرجة ضعيفة وتعطى (٢)، وبدرجة متوسطة وتعطى (٣)، وبدرجة كبيرة وتعطى (٤)، وبدرجة كبيرة جداً وتعطى (٥).

صدق البناء

تم التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة بإيجاد مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على كل مجال من مجالات المقياس والعلامة الكلية على المجال، ويبين جدول رقم (٣) هذه النتائج.

جدول (٣): مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات المكونة لكل مجال وبينها وبين الدرجة الكلية على المجال.

رقم الفقرة	التشريحي	التنفيذي	القضائي	الأقبي	الهرمي	الملي	القوضوي	العالمي	الملي	التعري	المحافظ	الخارجي	الداخلي
٤	٠.٧٥												
١٢	٠.٨١												
٢١	٠.٨١												
٣٢	٠.٧٢												
٥٩	٠.٦٤												
٦٥	٠.٧٠												
٧٢	٠.٧٥												
٨٦	٠.٦٧												
٥		٠.٥٦											
١٥		٠.٥٣											
٢٢		٠.٦٧											
٢٤		٠.٥٦											
٥٨		٠.٦١											
٦٢		٠.٦٦											
٦٩		٠.٥٠											
٧٤		٠.٥٧											

... تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	التشريعي	التنفيذي	القضائي	الأقضي	الهجري	الملكي	الفوضوي	العالمي	المحلي	التحريري	المحافظ	الخارجي	الداخلي
١			٠.٨٧										
٩			٠.٦٤										
٣٨			٠.٦٢										
٤١			٠.٦٤										
٤٨			٠.٦٤										
٧٣			٠.٦١										
٨٩			٠.٥٩										
٩٦			٠.٦٧										
٦				٠.٢٤									
٢٣				٠.٣٤									
٣٧				٠.٣٣									
٤٧				٠.٢٤									
٧٥				٠.٢٩									
٨٧				٠.٣٨									
٩٢				٠.٣٨									
٩٩				٠.٤١									
١٠					٠.٥٤								
٢٦					٠.٤٧								
٣١					٠.٤٩								
٤٠					٠.٤١								
٥٠					٠.٤٧								
٥٧					٠.٦٦								
٦٠					٠.٦٤								
٩٥					٠.٤٦								
٨						٠.٥٨							
١٨						٠.٤٥							
٤٦						٠.٣٦							
٥٢						٠.٣٠							

...تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	التشريعي	التنفيذي	القضائي	الأقلي	الهرمي	الملكي	الفوضوي	العالمي	المحلي	التحريري	المحافظ	الأخري	الداخلي
٥٤						٠.٤٦							
٥٦						٠.٤٣							
٩٠						٠.٥١							
٩٨						٠.٤٧							
٢٩							٠.٦٢						
٣٤							٠.٣٠						
٤٢							٠.٦١						
٦٤							٠.٥٤						
٧٠							٠.٣١						
٨٣							٠.٣٤						
٩٤							٠.٣٠						
١٠٤							٠.٣٣						
١١								٠.٤٢					
١٤								٠.٣٣					
٣٩								٠.٣٨					
٦٣								٠.٥٩					
٦٨								٠.٥٧					
٧٨								٠.٤٤					
٨٥								٠.٣٥					
١٠٠								٠.٥٢					
٢									٠.٣٧				
١٣									٠.٣١				
١٦									٠.٢٧				
٤٤									٠.٢٨				
٤٩									٠.٣٦				
٣٠									٠.٤٤				
٧٦									٠.٤٢				
١٠١									٠.٢٨				

... تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	التشريعي	التنفيذي	القضائي	الأقلي	الهرمي	الملكي	الفوضوي	العالمي	المحلي	التحرري	المحافظ	الخارجي	الداخلي
٣										٠.٢٥			
١٩										٠.٣٩			
٢٥										٠.٢٧			
٨٠										٠.٣٢			
٨٨										٠.٣٠			
٩١										٠.٣٧			
٩٧										٠.٢٨			
١٠٣										٠.٢٤			
٢٧											٠.٣٥		
٢٨											٠.٣٦		
٤٥											٠.٤٠		
٥١											٠.٢٨		
٥٣											٠.٣١		
٥٥											٠.٤٥		
٦٦											٠.٣٣		
٧٩											٠.٢٧		
٧												٠.٣٧	
٣٥												٠.٢٦	
٣٦												٠.٣٢	
٦١												٠.٣١	
٧١												٠.٣١	
٧٧												٠.٣٣	
٨٢												٠.٣٥	
٨٤												٠.٣٧	
١٧												٠.٣١	
٢٠												٠.٣٨	
٣٣												٠.٤٦	
٤٣												٠.٣٩	

... تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	التشريعي	التنفيذي	القضائي	الأقلي	الهرمي	الملكي	الفوضوي	العالمي	المحلي	التحريري	المحافظ	الخارجي	الداخلي
٦٧													٠.٤٠
٨١													٠.٥٢
٩٣													٠.٣٨
١٠٢													٠.٣١

يلاحظ من جدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين الفقرات الخاصة بأساليب التفكير الفرعية والدرجة الكلية على الأسلوب الذي تنتمي إليه جميعها طردية، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، مما يعد مؤشراً على صدق البناء الداخلي لهذا الاختبار.

ثبات مقياس أساليب التفكير

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقتين هما

الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية باستعمال معامل الثبات المصحح Spearman- Brown، على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ومن خارج عينة الدراسة، والجدول (٤) يبين معاملات الثبات.

جدول (٤): معاملات الثبات لمقياس حكومة لذات العقلية.

أساليب التفكير	معامل ألفا	معامل الثبات المصحح
التشريعي	٠.٨٧	٠.٨٩
التنفيذي	٠.٧٧	٠.٨٤
القضائي	٠.٥٥	٠.٤٣
الملكي	٠.٣٨	٠.٣٩
الهرمي	٠.٨٣	٠.٨٣
الأقلي	٠.٧٣	٠.٨١
الفوضوي	٠.٤٧	٠.٤٢
العالمي	٠.٤١	٠.٥٢
المحلي	٠.٣٨	٠.٣٤
التقدمي	٠.٧٧	٠.٧١
المحافظ	٠.٥٠	٠.٦٧

... تابع جدول رقم (٤)

أساليب التفكير	معامل ألفا	معامل الثبات المصحح
الخارجي	٠.٦٤	٠.٥٦
الداخلي	٠.٦١	٠.٦١
الكلية	٠.٩٢	٠.٨٨

يلاحظ من جدول رقم (٤) أن معامل الثبات الكلية للمقياس قد بلغ (٠.٩٢) بطريقة الاتساق الداخلي، و(٠.٨٨) بطريقة التجزئة النصفية، كما تراوحت معاملات ثبات أساليب التفكير الفرعية ما بين ٠.٣٨ و ٠.٨٧ بطريقة الاتساق الداخلي، وما بين ٠.٣٩ - ٠.٨٩ بطريقة التجزئة النصفية، وهي جميعاً مؤشرات مناسبة لثبات المقياس.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

الدراسة الحالية دراسة مسحية، شملت المتغيرات المستقلة الآتية:

- الجنس: وله مستويان: ذكور وإناث.
- التخصص الدراسي: وله مستويان: كليات علمية، وكليات إنسانية.
- المستوى الدراسي وله أربعة مستويات هي: طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة.

المتغيرات التابعة

وهي أساليب التفكير الشائعة، ممثلاً بأبعاده السنة الآتية: المحافظ، والداخلي، والملكي، والفوضوي، والأقلي، والمحلي، والعالمية، والقضائي، والتنفيذي، والتقدمي، والخارجي، والهرمي، والتشريعي، والتي يعبر عنها بالدرجات التي يحصلون عليها على قائمة أساليب التفكير المستندة إلى نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ وواجنر بصورتها المطولة والمكونة من (١٠٤) فقرات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد الدراسة على أداة الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد MANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث فقد تم الإجابة عنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمنت الدراسة ثلاثة أسئلة، فيما يلي النتائج المتعلقة بكل سؤال متبوعاً بالمناقشة:

نتائج السؤال الأول: ما أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الجامعات الأردنية وفقاً لمقياس ستيرنبرغ وواجنر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على كل أسلوب من أساليب التفكير وفق مقياس ستيرنبرغ وواجنر، ثم ترتيبها تنازلياً، ويبين جدول رقم (٥) هذه النتائج.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التفكير مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أساليب التفكير	الرقم
الأول	٤.٧٦	٢٣.٩٤	المحافظ	١
الثاني	٥.٤٠	٢٣.٩٣	المحلي	٢
الثالث	٤.٢١	٢٣.٥٣	الملكي	٣
الرابع	٤.٧٣	٢٤.٤٥	الفوضوي	٤
الخامس	٤.٧٠	٢٣.٣٨	الأقلي	٥
السادس	٤.٢٩	٢٣.٣٦	الداخلي	٦
السابع	٤.٦٠	٢٣.٣٦	العالمي	٧
الثامن	٤.٨٣	٢٣.٣٤	القضائي	٨
التاسع	٥.٦٠	٢٣.١٤	التنفيذي	٩
العاشر	٦.٧٣	٢٢.٧٢	التقدمي	١٠
الحادي عشر	٥.٧٠	٢٢.٦٤	الخارجي	١١
الثاني عشر	٦.٤٥	٢٢.٣٢	الهرمي	١٢
الثالث عشر	٦.٨٢	٢١.٨٨	التشريعي	١٣

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً بين طلبة الجامعات الأردنية هو الأسلوب المحافظ، يليه الأسلوب المحلي، ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي: الأسلوب التشريعي، والأسلوب الهرمي، والأسلوب الخارجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بمجموعة من العوامل منها، أن عملية التنشئة في مختلف مؤسسات التنشئة التي ترعرع بها هؤلاء الطلبة هي بيئات محافظة على العادات والتقاليد، ويرون فيها نماذج يجب أن تتبع جملة وتفصيلاً، وبما أن الجامعات الأردنية تمثل قيم وعادات المجتمع فقد يكون هذا العامل من العوامل المؤثرة في طلبة الجامعة نحو المحافظة على القيم

والعادات الشائعة في المجتمع، وفيما يتعلق بالمرتبة الثانية والتي احتلها الأسلوب المحلي، فيمكن رد ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة يميلون إلى العمل بشكل فردي يميل إلى الإنطوائية، يفضلون التوجه نحو العمل الذي كلفوا به، ويهتمون بتطبيق ذكائهم على المهمة التي هم بصدد إتمامها، ويمكن تفسير تدني ترتيب الأسلوب الخارجي بأن الطلبة في الجامعات الأردنية يمتلكون درجة متدنية من التوجه نحو العمل الجماعي؛ ربما بسبب عدم تعزيزه من الجامعة، والهرمي حيث أنه من المحتمل أنهم يبتعدون عن التخطيط المستقبلي، بحيث لا يبنون حاجاتهم وفق خطط هرمية تراعي المتطلبات السابقة، وفي الوقت نفسه ربما لا يراعون المتطلبات السابقة لكل مهمة أو عمل، وعلى أية حال فإن شيوع مثل هذه الأساليب في التفكير يعزز القول بتأثير البيئة والثقافة في أساليب التفكير، فالبيئات الجامعية في الأردن تنسجم في سياساتها مع معطيات البيئة المحلية، ولعل الأساليب الشائعة المشار إليها سابقاً متسقة مع الثقافة السائدة في البيئة الأردنية، ويمكن عزو حصول الطلبة على الترتيب الأخير في الأسلوب التشريعي كون الثقافة الأسرية والمجتمعية التي يحيا ضمنها طلبة الجامعات لا تشجعهم على المغامرة والابتكار، فهم يركزون بالدرجة الأولى على التحصيل الدراسي والعلامات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Judi, 2006) جزئياً حيث أظهرت نتائج الدراسة شيوع أسلوب التفكير التقدمي، واختلفت مع دراسة شلبي (٢٠٠٢) التي أظهرت شيوع كل من الأسلوب التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والكلّي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والمحلي، والخارجي، واختلفت مع دراسة وقاد (٢٠٠٧) والتي أظهرت أن أكثر الأساليب شيوعاً الأسلوب العالمي.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أساليب التفكير تعزى لاختلاف الجنس (ذكور وإناث)، والنحوص (كليات علمية، وكليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة بحسب الآتي:

أ. الجنس

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل أسلوب من أساليب التفكير تبعاً للجنس.

أساليب التفكير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	ذكر	١٧٥	٢٤.٣٣	٦.١٢
	أنثى	٩٩٩	٢١.٤٦	٦.٨٥
التنفيذي	ذكر	١٧٥	٢٣.٧١	٥.١٤
	أنثى	٩٩٩	٢٣.٠٥	٥.٦٧

... تابع جدول رقم (٦)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	أساليب التفكير
٥.٤٤	٢٥.٨٠	١٧٥	ذكر	القضائي
٤.٥٩	٢٢.٩١	٩٩٩	أنثى	
٥.١٩	٢٣.٩٨	١٧٥	ذكر	العالمي
٤.٤٨	٢٣.٢٥	٩٩٩	أنثى	
٤.٠٩	٢٤.٨١	١٧٥	ذكر	المحلي
٤.٢٧	٢٣.١٠	٩٩٩	أنثى	
٦.٣٢	٢٥.٢١	١٧٥	ذكر	التقدمي
٦.٧٠	٢٢.٢٨	٩٩٩	أنثى	
٥.٠٣	٢٣.٦٧	١٧٥	ذكر	المحافظ
٤.٧١	٢٣.٩٩	٩٩٩	أنثى	
٥.٤٣	٢٤.٩٧	١٧٥	ذكر	الهرمي
٦.٥٠	٢١.٨٦	٩٩٩	أنثى	
٤.٧٩	٢٣.١١	١٧٥	ذكر	الملكي
٤.٠٩	٢٣.٦٠	٩٩٩	أنثى	
٤.٤١	٢٤.٢٧	١٧٥	ذكر	الأقلي
٤.٧٣	٢٣.٢٢	٩٩٩	أنثى	
٤.٩٤	٢٥.١١	١٧٥	ذكر	الفوضوي
٤.٦٣	٢٣.١٦	٩٩٩	أنثى	
٥.١٢	٢٤.٨٣	١٧٥	ذكر	الداخلي
٥.٤٣	٢٣.٧٧	٩٩٩	أنثى	
٥.٥٩	٢٤.٧٣	١٧٥	ذكر	الخارجي
٥.٦٥	٢٢.٢٧	٩٩٩	أنثى	

ب. التخصص

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل أسلوب من أساليب التفكير تبعاً للتخصص.

الأبعاد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	كليات علمية	٤٠٢	٢١.١٣	٦.٧٤
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٢.٢٨	٦.٨٤
التنفيذي	كليات علمية	٤٠٢	٢٢.٦٣	٤.٨٠
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٤١	٥.٩٥
القضائي	كليات علمية	٤٠٢	٢٢.٤١	٤.٣٨
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٨٢	٤.٩٩
العالمي	كليات علمية	٤٠٢	٢٣.٢١	٤.٤٣
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٤٣	٤.٦٨
المحلي	كليات علمية	٤٠٢	٢٢.٨٠	٤.٢٧
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٦٥	٤.٢٧
التقديمي	كليات علمية	٤٠٢	٢١.٥٥	٦.٠٦
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٣٣	٦.٩٨
المحافظ	كليات علمية	٤٠٢	٢٣.٨٩	٤.٩٩
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٩٧	٤.٦٤
الهرمي	كليات علمية	٤٠٢	٢١.١١	٥.٧٩
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٢.٩٦	٦.٦٨
الملكي	كليات علمية	٤٠٢	٢٣.٥٣	٣.٥٦
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٥٣	٤.٥١
الأقلي	كليات علمية	٤٠٢	٢٣.٧٤	٤.٥٧
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.١٩	٤.٧٥
الفوضوي	كليات علمية	٤٠٢	٢٢.٩٥	٤.١٨
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٣.٧١	٤.٩٧
الداخلي	كليات علمية	٤٠٢	٢٣.٢٨	٥.١٧
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٤.٢٧	٥.٤٨
الخارجي	كليات علمية	٤٠٢	٢٢.٦١	٥.٠٠
	كليات إنسانية	٧٧٢	٢٢.٦٦	٦.٠٤

ج. المستوى الدراسي

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل أسلوب من أساليب التفكير تبعاً للمستوى الدراسي.

المجالات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	أولى	٢٠٧	٢٠.٦٢	٦.٥٥
	ثانية	١١٨	١٩.١٢	٥.٢٨
	ثالثة	٤٨٣	١٩.٦٣	٥.٦٣
	رابعة	٣٦٦	٢٦.٤٧	٦.٥٩
التنفيذي	أولى	٢٠٧	٢٢.٧٨	٥.٣٤
	ثانية	١١٨	٢٠.٩٤	٤.٧٧
	ثالثة	٤٨٣	٢٢.١٧	٥.٤١
	رابعة	٣٦٦	٢٥.٣٥	٥.٥٦
الفضائي	أولى	٢٠٧	٢٢.٤٧	٤.٥٢
	ثانية	١١٨	٢١.٨٣	٣.٩٩
	ثالثة	٤٨٣	٢١.٩٩	٤.٠٩
	رابعة	٣٦٦	٢٦.١٠	٥.٠١
العالمي	أولى	٢٠٧	٢٢.٨٨	٤.٦٤
	ثانية	١١٨	٢٢.١٨	٣.٨٢
	ثالثة	٤٨٣	٢٢.٦٥	٤.٥٢
	رابعة	٣٦٦	٢٤.٩٣	٤.٥٢
المحلي	أولى	٢٠٧	٢٣.١٩	٣.٩٤
	ثانية	١١٨	٢٢.٠٦	٤.٤٧
	ثالثة	٤٨٣	٢٢.٢٥	٤.٠٠
	رابعة	٣٦٦	٢٥.٣٨	٤.٠٧
التقدمي	أولى	٢٠٧	٢١.٦١	٦.١٣
	ثانية	١١٨	٢٠.٤٧	٦.٢٩
	ثالثة	٤٨٣	٢١.١٤	٥.٨٧
	رابعة	٣٦٦	٢٦.١٦	٦.٩٧
المحافظ	أولى	٢٠٧	٢٣.٧٩	٤.٥٩
	ثانية	١١٨	٢٣.٥١	٤.٥٠
	ثالثة	٤٨٣	٢٤.٩٧	٤.٧٦
	رابعة	٣٦٦	٢٢.٨١	٤.٦٨

... تابع جدول رقم (٨)

المجالات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهرمي	أولى	٢٠٧	٢١.٢٣	٥.٥٠
	ثانية	١١٨	١٩.٩١	٥.٠٦
	ثالثة	٤٨٣	٢٠.١٦	٥.٦١
	رابعة	٣٦٦	٢٦.٥٨	٦.٣١
الملكي	أولى	٢٠٧	٢٣.٣١	٤.٤٠
	ثانية	١١٨	٢٢.٧٣	٤.١٥
	ثالثة	٤٨٣	٢٣.٣٩	٤.٠٥
	رابعة	٣٦٦	٢٤.١٠	٤.٢٧
الأقلي	أولى	٢٠٧	٢٢.٥١	٤.٩٧
	ثانية	١١٨	٢٣.٣٣	٥.٠٢
	ثالثة	٤٨٣	٢٣.٤٣	٤.٨٦
	رابعة	٣٦٦	٢٣.٨٠	٤.١٣
الفوضوي	أولى	٢٠٧	٢٢.٤٧	٤.٦٩
	ثانية	١١٨	٢٢.١٢	٤.١١
	ثالثة	٤٨٣	٢٢.٤٥	٤.٢٤
	رابعة	٣٦٦	٢٥.٧٧	٤.٧٥
الداخلي	أولى	٢٠٧	٢٢.٦٩	٥.٠٨
	ثانية	١١٨	٢١.٥٨	٤.٣٦
	ثالثة	٤٨٣	٢٣.١٧	٥.٥٠
	رابعة	٣٦٦	٢٦.٣٩	٤.٨٥
الخارجي	أولى	٢٠٧	٢٢.٥٥	٦.٨٦
	ثانية	١١٨	٢٢.٦٥	٥.١٦
	ثالثة	٤٨٣	٢١.٣٥	٥.١٧
	رابعة	٣٦٦	٢٤.٤٠	٥.٣٧

يلاحظ من الجداول (٦)، (٧)، (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الأردنية على أساليب التفكير الثلاثة عشر التي تضمنتها أداة الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA، حسب متغيرات الدراسة، ويبين جدول رقم (٩) هذه النتائج.

جدول (٩): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين متوسطات طلبة الجامعات الأردنية على أساليب التفكير حسب متغيرات الدراسة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
٠.٨٢٢	٠.٠٥١	١.٨٧	١	١.٨٧	التشريعي	الجنس هوتلنغ=٤.٣٠٣ الدلالة=٠.٠٠١
٠.١٢٩	٢.٣٠٥	٦٦.٦٦	١	٦٦.٦٦	التنفيذي	
٠.٠٠٠	*١٤.٠٨٣	٢٧٤.٩٢	١	٢٧٤.٩٢	القضائي	
٠.٥١٢	٠.٤٣٠	٨.٦٢	١	٨.٦٢	العالمي	
٠.١٠٥	٢.٦٢٥	٤٣.٠٥	١	٤٣.٠٥	المحلي	
٠.٠٥٥	٣.٦٧٥	١٤٥.٢٠	١	١٤٥.٢٠	التقديمي	
٠.٢٤٣	١.٣٦٥	٢٩.٨٢	١	٢٩.٨٢	المحافظ	
٠.١٧٧	١.٨٢٧	٦٠.١٩	١	٦٠.١٩	الهرمي	
٠.٠١١	*٦.٥٦٧	١١٤.٨٥	١	١١٤.٨٥	الملكي	
٠.٠٣٨	*٤.٣٠٥	٩٣.٧٨	١	٩٣.٧٨	الأقليمي	
٠.٠٩٥	٢.٧٨٤	٥٥.٥٣	١	٥٥.٥٣	الفوضوي	
٠.٣٥٩	٠.٨٤٢	٢٢.٠٦	١	٢٢.٠٦	الداخلي	
٠.٠٠٢	*٩.٧٣١	٢٩٩.٠٦	١	٢٩٩.٠٦	الخارجي	
٠.٢٩٨	١.٠٨٥	٤٠.١٠	١	٤٠.١٠	التشريعي	
٠.٢٣٦	١.٤٠٧	٤٠.٦٩	١	٤٠.٦٩	التنفيذي	
٠.٠٠٠	*١٣.٩٦٩	٢٧٢.٦٩	١	٢٧٢.٦٩	القضائي	
٠.٨٤٥	٠.٠٣٨	٠.٧٧	١	٠.٧٧	العالمي	
٠.٠٢٧	*٤.٩٢٠	٨٠.٦٩	١	٨٠.٦٩	المحلي	
٠.٠٠١	*١٠.٥٤٦	٤١٦.٦١	١	٤١٦.٦١	التقديمي	
٠.٣٧٢	٠.٧٩٨	١٧.٤٦	١	١٧.٤٦	المحافظ	
٠.٠٠١	*١١.٢٣٥	٣٧٠.٢٠	١	٣٧٠.٢٠	الهرمي	
٠.٥٨٠	٠.٣٠٦	5.35	١	٥.٣٥	الملكي	
٠.٠٢٨	*٤.٨١٨	١٠٤.٩٦	١	١٠٤.٩٦	الأقليمي	
٠.١٦٢	١.٩٥٦	٣٩.٠٣	١	٣٩.٠٣	الفوضوي	
٠.٠٩٤	٢.٨٠٨	٧٣.٥٨	١	٧٣.٥٨	الداخلي	
٠.٦٥٩	٠.١٩٥	٥.٩٨	١	٥.٩٨	الخارجي	

... تابع جدول رقم (٩)

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
٠.٠٠٠	*٨٨.٧٦١	٣٢٨١.٣٠	٣	٩٨٤٣.٩٠	التشريعي	المستوى الدراسي ويكس لميدا= ١٠.٤٣٩ الدالة=٠.٠٠١
٠.٠٠٠	*٣١.٤٩٩	٩١٠.٩٦	٣	٢٧٣٢.٨٩	التنفيذي	
٠.٠٠٠	٤٨.٠٣٢	٩٣٧.٦٤	٣	٢٨١٢.٩٣	القضائي	
٠.٠٠٠	*٢١.١٥٣	٤٢٤.٣٣	٣	١٢٧٣.٠٠	العالمي	
٠.٠٠٠	*٣٦.٣٦٤	٥٩٦.٣٨	٣	١٧٨٩.١٤	المحلي	
٠.٠٠٠	*٤٠.١٨٩	١٥٨٧.٧٠	٣	٤٧٦٣.١٠	التقدمي	
٠.٠٠٠	*١٥.٧٦٣	٣٤٤.٧٥	٣	١٠٣٤.٢٤	المحافظ	
٠.٠٠٠	*٧٩.٥٩٦	٢٦٢٢.٧٣	٣	٧٨٦٨.٢٠	الهرمي	
٠.٠٠١	*٥.٦٠٧	٩٨.٠٦	٣	٢٩٤.١٨	الملكي	
٠.٠٣٠	*٢.٩٨٩	٦٥.١٢	٣	١٩٥.٣٥	الأقلي	
٠.٠٠٠	٣٧.٠٦٧	٧٣٩.٤٣	٣	٢٢١٨.٢٨	الفوضوي	
٠.٠٠٠	*٣٩.٩٠٠	١٠٤٥.٦١	٣	٣١٣٦.٨٢	الداخلي	
٠.٠٠٠	*١٤.٦٤٤	٤٥٠.٠٥	٣	١٣٥٠.١٥	الخارجي	
		٣٦.٩٧	١١٦٨	٤٣١٧٨.٥٦	التشريعي	الخطأ
		٢٨.٩٢	١١٦٨	٣٣٧٧٩.٥٣	التنفيذي	
		١٩.٥٢	١١٦٨	٢٢٨٠٠.٧٣	القضائي	
		٢٠.٠٦	١١٦٨	٢٣٤٣٠.٢٤	العالمي	
		١٦.٤٠	١١٦٨	١٩١٥٥.٦٦	المحلي	
		٣٩.٥١	١١٦٨	٤٦١٤٢.٩٥	التقدمي	
		٢١.٨٧	١١٦٨	٢٥٥٤٤.١٩	المحافظ	
		٣٢.٩٥	١١٦٨	٣٨٤٨٦.٣٩	الهرمي	
		١٧.٤٩	١١٦٨	٢٠٤٢٦.٧٥	الملكي	
		٢١.٧٩	١١٦٨	٢٥٤٤٥.٩٣	الأقلي	
		١٩.٩٥	١١٦٨	٢٣٢٩٩.٥٢	الفوضوي	
		٢٦.٢١	١١٦٨	٣٠٦٠٧.٨٤	الداخلي	
		٣٠.٧٣	١١٦٨	٣٥٨٩٤.٩٩	الخارجي	

* ال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من جدول رقم (٩) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ولم تظهر فروق بين الجنسين على الأساليب الأخرى.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب منها، أن تفوق الطلبة الذكور على الإناث في كل من الأسلوب القضائي ربما يكون بسبب توجه الرجل الشرقي نحو اتباع القوانين والأنظمة، والتقييم، وعلى الأسلوب الخارجي ربما يعود ذلك إلى ميل الطلبة الذكور إلى العمل الجماعي في البيئة الدراسية لكونهم أقل أنانية من الإناث، والأسلوب الأقلي بسبب وجود العديد من المهمات الموكولة إلى الشاب الشرقي، مما يجعله يسعى لترتيبها في أولويات ليتمكن من إنجازها على نحو فعال. وفيما يتعلق بتفوق الطالبات في الأسلوب الملكي فيمكن عزو ذلك إلى أن الطالبات على العكس من الذكور يفضلن العمل باستقلالية بدافع التنافس والرغبة في التفوق، وإنجاز أعمالهن بمستوى مناسب من الأداء، ويمكن تفسير تساوي الجنسين في الأساليب الأخرى إلى أن الثقافة التي يحيا بها هؤلاء الطلبة أثرت بهم وساوت بين الأساليب الأخرى وهذا يؤكد ما أشار إليه زانغ وستيرنبرغ من أن الثقافة التي يحيا فيه الفرد تؤثر على أسلوب تعلمه وتفكيره.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة كل من دراسة شلبي (٢٠٠٢) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والقضائي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى.

ويظهر أيضاً من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح درجات الطلبة من الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح الكليات الإنسانية على كل من الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي، ولم تظهر فروق بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية على الأساليب الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الكليات العلمية توكل إليهم مهمات على صورة مشاريع مختلفة يطلب منهم إنجازها في الوقت نفسه، أكثر مما هو مطلوب من الطلبة في الكليات الإنسانية، مما يجعلهم يعملون على ترتيب هذه المهمات وفق الأولويات وهذا ما يشار إليه بالأسلوب الأقلي، ولعل هذا يؤكد أثر التخصص الأكاديمي للطلاب في تشكيل أسلوب التعلم لديه تبعاً للخبرات السابقة والبنية المعرفية لديه.

وفيما يتعلق بتفوق طلبة الكليات الإنسانية بالأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي فيمكن عزو ذلك إلى أنهم يتعاملون في مختلف موادهم الدراسية مع مجموعة كبيرة من القوانين والنظريات، كما تتاح لهم فرصة أكبر لإبداء وجهات نظرهم حيال مواضيع معينة، وهذا ما برر

نزعته نحو الأسلوب القضائي، كما أن طبيعة تخصصات الطلبة في هذه الكليات تفرض عليهم التعامل مع الرموز والمشكلات المجردة والتفاصيل وهذه المهمات تتسق مع وظائف النصف الأيسر للدماغ، وترتبط بالأسلوب المحلي للتفكير، وفيما يتعلق بالأسلوب التقدمي فيعود ذلك إلى نزعة الطلبة نحو التفكير فيما وراء القواعد والقوانين الموجودة من خلال تحليلها وتفسيرها والتأمل فيها أكثر من السعي لإجراء التطبيقات عليها، وذلك بغية طرح أفكار جديدة على الآخرين، ولكن هؤلاء الطلبة يمتلكون رؤية تخطيطية مقارنة مع طلبة الكليات العلمية فقد تفوقوا في الأسلوب الهرمي، إذا لربما امتلكوا مهارات الترتيب. ويمكن تفسير تساوي طلبة الكليات العلمية والإنسانية في بنية أساليب التفكير إلى وجود مواد أو برامج دراسية مشتركة بين هؤلاء الطلبة، وأنهم يتعرضون إلى مؤثرات ثقافية ومجتمعية متشابهة أو مقارنة إلى حد ما، وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة كل من دراسة عجوة (١٩٩٨) التي أظهرت فروقاً لصالح طلبة الكليات الأدبية، كما اتفقت جزئياً أيضاً مع دراسة وقاد (٢٠٠٧) والتي أظهرت فروقاً في أساليب التفكير (القضائي، والأقلي، والهرمي، والمحلي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

ويتضح أيضاً من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على جميع أساليب التفكير في أداة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولتكشف عن مصادر هذه الفروق، تم استخدام نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين جدول رقم (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي.

أسلوب التفكير	المستويات الدراسية	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
التشريعي	سنة أولى	١.٥	٠.٩٩	*٥.٨٥-
	سنة ثانية		٠.٥١-	*٧.٣٥-
	سنة ثالثة			*٦.٨٥-
	سنة رابعة			-
التنفيذي	سنة أولى	*١.٨٥	٠.٦٢	*٢.٥٧-
	سنة ثانية		١.٢٣-	*٤.٤١-
	سنة ثالثة			*٣.١٩-
	سنة رابعة			-
القضائي	سنة أولى	٠.٦٤	٠.٤٥	*٣.٦٤-
	سنة ثانية		١٦.-	*٤.٢٧-
	سنة ثالثة			*٤.١١-
	سنة رابعة			-

...تابع جدول رقم (١٠)

سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	المستويات الدراسية	أسلوب التفكير
*٢.٠٥-	٠.٢٣	٠.٧١	سنة أولى	العالمي
*٢.٧٥-	٠.٤٧-		سنة ثانية	
*٢.٢٨-			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	
*٢.٢٩-	٠.٨٤	١.٠٤	سنة أولى	المحلي
*٣.٣٢-	٠.١٩-		سنة ثانية	
*٣.١٣-			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	
*٤.٥٥-	٠.٤٧	١.١٣	سنة أولى	التقدمي
٥.٦٨-	٠.٦٦-		سنة ثانية	
*٥.٠٢-			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	
٠.٩٨	*١.١٨-	٠.٢٨	سنة أولى	المحافظ
٠.٧٠	*١.٤٦-		سنة ثانية	
*٢.١٦			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	
*٥.٣٥-	١.٠٨	١.٣٣	سنة أولى	الهرمي
*٦.٦٨-	٠.٢٥-		سنة ثانية	
*٦.٤٣-			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	
٠.٧٩-	٠.٠٨-	٠.٥٨	سنة أولى	الملكي
*١.٣٧-	٠.٦٦-		سنة ثانية	
٠.٧٠-			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	
*١.٢٩-	٠.٩٢-	٠.٨٢-	سنة أولى	الأقلي
٠.٤٧-	٠.١٠-		سنة ثانية	
٠.٣٧-			سنة ثالثة	
-			سنة رابعة	

...تابع جدول رقم (١٠)

أسلوب التفكير	المستويات الدراسية	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الفوضوي	سنة أولى	٠.٣٥	٠.٠٢	*٣.٣٠-
	سنة ثانية		٠.٣٣-	*٣.٦٥-
	سنة ثالثة			*٣.٣٢-
	سنة رابعة			-
الداخلي	سنة أولى	١.١١	٠.٤٨-	*٣.٧٠-
	سنة ثانية		*١.٦٠-	*٤.٨٢-
	سنة ثالثة			*٣.٢٢-
	سنة رابعة			-
الخارجي	سنة أولى	٠.١٠-	١.٢٠	*١.٨٥-
	سنة ثانية		١.٣١	*١.٧٤-
	سنة ثالثة			*٣.٠٥-
	سنة رابعة			-

يلاحظ من جدول رقم (١٠) ان الفروق بين المتوسطات الحسابية كانت ذات دلالة إحصائية بين كل من طلبة السنوات الأولى والثانية والثالثة من جهة وبين طلبة السنة الرابعة من جهة أخرى على كل من الأسلوب التشريعي والتنفيذي والقضائي والعالمي والمحلي والهرمي والفوضوي والمحلي والداخلي والخارجي، وجميعها لصالح طلبة السنة الرابعة، كما كانت الفروق دالة إحصائياً على الأسلوب التقدمي بين طلبة السنتين الأولى والثالثة من جهة وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة أيضاً، وعلى الأسلوب الأقل بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، وعلى الأسلوب المحافظ بين طلبة السنوات الأولى والثانية والرابعة من جهة وطلبة السنة الثالثة من جهة أخرى لصالح طلبة السنة الثالثة، وكانت الفروق دالة أيضاً بين طلبة السنتين الأولى والثانية على الأسلوب التنفيذي لصالح طلبة السنة الأولى، وعلى الأسلوب الداخلي بين طلبة السنة الثانية والثالثة لصالح طلبة السنة الثالثة.

يمكن عزو هذه النتيجة أولاً فيما يتعلق بتفوق طلبة السنة الرابعة في كل من الأسلوب التشريعي والتنفيذي والقضائي والعالمي والمحلي والهرمي والفوضوي والداخلي والخارجي، إذ يمكن تبرير ذلك بدرجة النمو المعرفي التي حققها الطلبة في مستوى السنة الرابعة مقارنة بأقرانهم في السنوات الأقل؛ إذ من المتوقع أن تزداد حصيلة الطلبة في أساليب تفكيرهم من خلال زيادة أبنيتهم المعرفية، التي يعبر عنها علم النفس المعرفي الحديث بزيادة الوصلات العصبية بين الخلايا تأكيداً على استفادتهم من البرامج التعليمية التي تقدم لهم في الجامعات.

وفيما يتعلق بتفوق طلبة السنة الرابعة أيضاً على طلبة السنة الأولى والثانية في الأسلوب التقدمي فيمكن عزو ذلك إلى أن طلبة السنة الرابعة استفادوا كثيراً من التجارب والأفكار وبالتالي

أصبحت أفكارهم تبتعد كثيراً عن الأفكار المألوفة في مجتمعاتهم، سعيًا وراء إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجههم، في حين أصبحت التقليدية في التعامل غير مجدية كثيراً معها .

وفيما يتعلق بتفوق طلبة السنة الثالثة في الأسلوب المحافظ فيمكن رد ذلك إلى أنهم ما يزالون يطورون أفكارهم، والتي ترتبط كثيراً بأفكار مجتمعاتهم.

أما تفوق طلبة السنة الأولى في الأسلوب التنفيذي فيمكن عزو ذلك إلى ميلهم إلى تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع إلى القوانين، والاختيار من قائمة خيارات تُعطى لهم، ويفضلون المشكلات والقضايا المعدة سلفاً، ويميلون إلى تقليد الحلول السابقة التي تم التوصل لها من قبل الآخرين. ويبرز هؤلاء الطلبة في التحصيل الدراسي بشكل واضح جداً، إذ إنهم يمثلون إلى التعليمات المدرسية والتعليمات الامتحانات.

وفيما يتعلق بتفوق طلبة السنة الثالثة في الأسلوب المحلي فيمكن تفسير ذلك بعدم اتساع دائرتهم الاجتماعية في الجامعة، وبالتالي يميلون إلى الانطواء والعمل الفردي ربما امتداداً لتحقيق ذواتهم والتي ابتدأت في المرحلة الثانوية من دراستهم.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وقاد (٢٠٠٧) والتي لم تظهر وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعاً للمستوى الدراسي.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية ومعدلاتهم التراكمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي، ودرجات الطلبة على كل أسلوب من أساليب التفكير، ويبين جدول رقم (١١) هذه النتائج.

جدول (١١): معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي وكل أسلوب من أساليب التفكير.

أساليب التفكير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التشريعي	٠.٠٠٥-	٠.٩٤٤
التنفيذي	٠.٠٥٧	٠.٤٥٨
القضائي	٠.١٤٤-	٠.٠٦١
العالمي	٠.٠٨٥	٠.٢٦٧
المحلي	٠.٠٠٤	٠.٩٥٩
التقدمي	٠.٠٤٣-	٠.٨٨٢
المحافظ	٠.٠١١	٠.٧٥٧
الهرمي	٠.٠٢٤-	٠.٠٣٧
الملكي	٠.١٦٠	٠.٦٩٣
الأقلي	٠.٠٣٠-	٠.٧٨٨

... تابع جدول رقم (١١)

أساليب التفكير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الفوضوي	٠.٠٢١	٠.٦٨٦
الداخلي	٠.٠٣١-	٠.٤١٤
الخارجي	٠.٠٦٣-	٠.٩٤٤

يلاحظ من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين المعدل التراكمي وأساليب التفكير التالية: التنفيذي، والعالمى، والمحلى، والمحافظ، والملكى والفوضوي، كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين المعدل التراكمي والأساليب التالية: التشريعي، والقضائي، والتقدمي، والهرمي، والأقلى، والداخلي، والخارجي.

ويمكن تفسير ضعف العلاقة بين أساليب التفكير والمعدل التراكمي إلى الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها المدرسون في الجامعات والتي ربما تنفق إلى التنوع فلا تلبي أساليب التفكير للطلبة كافة، كما أن الأساليب التقييمية التي يستخدمها هؤلاء المدرسون تؤثر في حاصلتها على المعدل التراكمي للطلاب وتتنحصر غالباً في الاختبارات بالدرجة الرئيسية ويليه أعمال فصلية فردية وزميرية ذات وزن نسبي قليل في المعدل التراكمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (Cano & Hewitte, 2000) والتي أظهرت علاقة إحصائية دالة بين تحصيل طلبة الجامعة وأساليب التفكير والتعلم المحلى والتنفيذي والخبرة الحسية، واتفقت أيضاً مع دراسة (Grigorrenko & Sternberg, 1997) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي والقضائي) وكل من التحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي، واتفقت كذلك مع دراسة (شيلي، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلّي مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي. واتفقت أيضاً مع دراسة كل من (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002) والتي أظهرت وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التفكير (التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، والفوضوي، والمحلى) والتحصيل الدراسي.

واختلفت مع دراسة (Zhang, 2002) حيث وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، والمتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:
١. وضع برامج تربوية وعقد ورشات عمل وندوات تعزز من أساليب التفكير في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية.
 ٢. العمل على تقنين مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجز على البيئة الأردنية.
 ٣. التوجه نحو دراسة أساليب التفكير مع متغيرات جديدة من مثل الذكاء المتعدد، والذكاء الانفعالي على عينات مختلفة.
 ٤. استقصاء القيمة التنبؤية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجز مع متغيرات من مثل: الاستعداد المدرسي، ويطارية أوروبا لاكتشاف الموهوبين.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو عواد، فريال. ونوفل، محمد. (مقبول للنشر). "دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر - سولومن Felder - soloman لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية". مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. جامعة دمشق. دمشق. سوريا.
 - أبو هاشم، السيد. (٢٠٠٧). "الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة". مركز البحوث التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود. مستخلص بتاريخ ٢٠١٠/٣/٣ من
- <http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/ResearchCenter.aspx>
- شلبي، أمينة. (٢٠٠٢). "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية- دراسة تحليلية مقارنة". المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٢ (٣٤). ٨٧-١٤٢.
 - عجوة، عبد العال. (١٩٩٨). "أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات". مجلة كلية التربية - بنها. ٩ (٣٣). ٣٦٣-٤١٩.
 - نوفل، محمد. (٢٠٠٧). "علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢١ (١). ٢٦-١.
 - وقاد، إلهام. (٢٠٠٧). "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

- Bernardo, A. Zhang. L. & Callueng, C. (2002). "Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students". The Journal of Genetic Psychology. 163 (2). 149-163.
- Cano, G. & Hewitt, E. (2000). "Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-relationship and Influence on Academic Achievement". Educational Psychology. 20 (4). 413-430.
- Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1995). "Styles of thinking in the school". European Journal for High Ability. (6). 201-219.
- Judi, I. (2006). "An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeris". Education-tests-and Measurement. 67(5). 1707
- Murphy, A. (2006). A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields. University of South Africa. Retrieved March 2010 from: <http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=14170>
- Sternberg, R. (1992). Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.
- Sternberg, R. (1997). Thinking Style. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2002). Cognitive Psychology. Boston. MA: Allyn & Bacon
- Zhang, L. (2002). "Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance". Educational psychology. 22(3). 331-348.
- Zhang, L. & Sternberg, R. (2005). "Three – Fold Model of Intellectual Style". Education Psychology Review. 17 (1). 91-110.

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحثون بدراسة مسحية لاستقصاء أساليب التعلم المختلفة التي تستخدمها في حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير، فيأملون منك بما يعهدون فيك من خبرة ودراية وأمانة علمية، ورغبة صادقة في تطوير البحث، وبما اكتسبته من خبرات أن تزودهم باستجاباتك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة من فقرات المقياس التي تمثل أسلوب تعلمك، ووضعها في الخانة المناسبة؛ تبعاً لدرجة موافقتك عليها.

شاكرين لكم تعاونكم

الباحثون

معلومات أساسية:

يرجى وضع إشارة (x) في المربع المناسب فيما يلي :

- ١- السنة الدراسية: الأولى الثانية الثالثة الرابعة
 ٢- الجنس: ذكر أنثى
 ٣- التخصص: كليات علمية كليات إنسانية
 ٤- المعدل التراكمي (%)

م	الفقرات	درجة قليلة جداً	درجة قليلة	متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً
١	عند كتابة أفكارى الخاصة أو مناقشتها؛ أميل إلى انتقاد الطرق التي يستخدمها الآخرون.					
٢	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.					
٣	أحب العمل على مشاريع تسمح لي بتجريب طرق جديدة في الأداء.					
٤	أميل إلى الاعتماد على أفكارى وأساليبى الخاصة عند اتخاذ قرار ما.					
٥	أتبع القواعد المعروفة في التقديم أو الأداء عند مناقشة أو كتابة موضوع ما.					
٦	أتمسك بفكرة رئيسية واحدة عند الحديث أو الكتابة.					
٧	عندما أبدأ بأداء مهمة ما؛ أفضل التوصل إلى أفكار جديدة حولها من خلال الأصدقاء.					
٨	أميل إلى صنع القرارات بناء على مصلحة الزملاء واهتماماتهم.					
٩	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة حول مشكلة ما.					
١٠	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة؛ فأني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.					
١١	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً.					

١٢	أستخدم استراتيجياتي الخاصة في حل المشكلات التي تواجهني.
١٣	أركز على التفاصيل عند الكتابة أو النقاش أكثر من تركيزي على الفكرة الكلية.
١٤	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات/ المشكلات التي تواجهني.
١٥	أحب أن أضع خطة لحل المشكلات وفق قواعد محددة.
١٦	أفضل المهمات التي تتناول مشكلة محسوسة واحدة.
١٧	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو المهمة المناطة بي دون الاستعانة بوجهات نظر الآخرين.
١٨	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما؛ فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لزملائي.
١٩	أحب المواقف التي يمكنني فيها تجريب أشياء جديدة.
٢٠	أحب عمل الأشياء بالطرق نفسها التي استخدمت في الماضي.
٢١	أحب أن أجرب أفكار ي وأراقب مدى نجاحها.
٢٢	أهتم كثيراً باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.
٢٣	أحب التعامل مع القضايا العامة وليس مع التفاصيل أو الحقائق.
٢٤	أستمتع بأداء المهمات التي تتضمن تعليمات محددة.
٢٥	أفضل المهمات التي تسمح لي برؤية الموقف من منظور جديد.
٢٦	أميل إلى ترتيب أفكار ي حسب أهميتها عند الحديث أو الكتابة.
٢٧	ألتزم بالقواعد المحددة والاستراتيجيات المألوفة لعمل الأشياء.
٢٨	أفضل القراءة للحصول على المعلومات التي أحتاجها بدلاً من سؤال الآخرين عنها.
٢٩	عندما يكون علي أداء مهمات عديدة، أبدأ بما هو مطلوب منها أولاً.
٣٠	أفضل تسميع الحقائق والمعلومات بشكل منفصل خارج أي سياق محدد.
٣١	قبل البدء بمهمة ما؛ أفضل أن أعرف الأشياء التي علي أن أؤديها وترتيبها بالنسبة لبعضها بعضاً.
٣٢	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام استراتيجياتي الخاصة في حلها.
٣٣	أعتمد على تقديري الخاص للموقف الذي أحاول اتخاذ قرار حوله.
٣٤	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على القدر نفسه من الأهمية.
٣٥	أفضل الحديث مع الآخرين عن المعلومات التي أحتاجها بدلاً من القراءة عنها.
٣٦	أفضل أن أمزج أفكار ي الخاصة مع أفكار الآخرين في التقارير التي أكتبها أو أناقشها.
٣٧	أتجاهل المشكلات التي قد تصادفني عند محاولة الانتهاء من عمل ما.
٣٨	عندما تواجهني أفكار متعاكسة؛ فإنني أختار الأفكار المناسبة منها للمهمة.

				٣٩	أميل إلى التأكيد على الأفكار العامة أو التأثيرات الكلية للمهمة التي أقوم بها.
				٤٠	يمكنني فهم العلاقة التي تربط بين الأجزاء والكل في المهمة التي أقوم بتنفيذها.
				٤١	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات.
				٤٢	عندما يطلب مني أداء العديد من المهمات، فأني أحاول أن أؤدي أكبر عدد منها بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه.
				٤٣	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة ما.
				٤٤	أميل إلى تجزئة المشكلة إلى أجزاء صغيرة قابلة للحل، بغض النظر عن المشكلة الأصلية.
				٤٥	أفضل اتباع الاستراتيجيات التي استخدمتها مسبقاً عندما أؤدي عملاً ما.
				٤٦	أحرص على التأكد من أن زملائي يوافقون على طريقتي في حل المشكلة.
				٤٧	أستخدم أي وسيلة للوصول إلى أهدافي.
				٤٨	أحب فحص وتدقيق وجهات النظر المختلفة أو الأفكار المتعكسة.
				٤٩	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.
				٥٠	أمتلك إحساساً واضحاً بمدى أهمية المشكلة التي تواجهني وطريقة تناولها.
				٥١	أفضل المواقف التي يمكنني أن أتعامل معها بطريقة روتينية.
				٥٢	أتمسك بوجهات النظر التي يتفق عليها زملائي عند الحديث أو الكتابة حول موضوع ما.
				٥٣	أفضل التعامل مع المهمات والمشكلات التي تتبع في إنجازها قواعد محددة.
				٥٤	أفضل أداء المهمات أو المشروعات التي تلقى قبولاً واستحساناً لدى زملائي.
				٥٥	أحب أداء المهمات التي يكون دوري فيها مألوفاً.
				٥٦	عندما يكون لزاماً علي أداء مجموعة مهمات؛ فأبني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.
				٥٧	أركز على فكرة رئيسية واحدة عند التحدث أو الكتابة.
				٥٨	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف محدد وخطة واضحة.
				٥٩	أعتمد على أفكار خاصة في تنفيذ مهمة ما.
				٦٠	أمتلك إحساساً واضحاً بترتيب المشكلات التي تواجهني وحلها طبقاً لأهميتها.
				٦١	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو فاعل بينهم.
				٦٢	قبل أن أؤدي مهمة ما؛ أفحص أفضل الأساليب والطرق لتنفيذها.

٦٣	أسعى لمعرفة ما إذا كانت إجراءاتي وأساليبتي مناسبة لتحقيق الهدف الكلي.
٦٤	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية.
٦٥	أضع تصوراً ذهنياً عن طريقة الأداء قبل أن أبدأ بمهمة ما.
٦٦	عندما تواجهني مشكلة ما؛ فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة.
٦٧	أحب أن أعمل وحدي لحل مشكلة أو أداء مهمة ما.
٦٨	أميل إلى التأكيد على الفكرة أو القضية الرئيسية في مشروع ما.
٦٩	أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموعة من القواعد المحددة.
٧٠	عند مناقشة أفكارتي أو كتابتها؛ فإنني أتأولها في ضوء كل ما يرد إلى تفكري.
٧١	عند البدء في مشروع أو عمل ما؛ فإنني أفضل مشاركة الآخرين وتبادل الآراء معهم.
٧٢	أشعر بالسعادة عندما أقرر بنفسني ما علي أن أقوم به.
٧٣	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين وجهات نظر الآخرين.
٧٤	أحب المواقف التي يكون فيها الدور المناط بي أو الطريقة التي أستخدمها محددة تماماً.
٧٥	أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط عندما أحاول اتخاذ قرار ما.
٧٦	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.
٧٧	أفضل المشاريع التي يمكنني فيها العمل مع الآخرين.
٧٨	أفضل المهمات التي تسمح لي بالتركيز على القضايا العامة وليس الخاصة.
٧٩	أشعر بالضيق من المشكلات التي تظهر في أثناء تنفيذي لمهمة ما بطريقة اعتيادية.
٨٠	أتحدى الاستراتيجيات التقليدية لحل المشكلات من خلال استقصاء استراتيجيات جديدة أفضل منها.
٨١	أميل إلى الاعتماد على أفكارتي الخاصة عند أدائي لمهمة ما.
٨٢	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.
٨٣	أجد أن حل مشكلة واحدة يقود عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية.
٨٤	عند اتخاذ قرار ما؛ أخذ بعين الاعتبار آراء الزملاء.
٨٥	أفضل المشاريع التي أتعامل فيها مع قضايا عامة وليس مع تفاصيل دقيقة غير ضرورية.
٨٦	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارتي الخاصة في أدائها.
٨٧	إذا أردت أن أؤدي أشياء كثيرة، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.

				أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد استراتيجيات جديدة لحلها.	٨٨
				أفضل المهمات أو المشكلات التي تتيح لي تقييم استراتيجيات الآخرين وخططهم.	٨٩
				لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.	٩٠
				أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حل المشكلات التي تواجهني.	٩١
				أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت الواحد.	٩٢
				أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي.	٩٣
				عند محاولة اتخاذ قرار؛ أخذ جميع وجهات النظر بعين الاعتبار.	٩٤
				عند البدء في مشروع أو مهمة ما؛ فإنني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها.	٩٥
				أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.	٩٦
				أفضل أن أؤدي الأشياء باستراتيجيات جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.	٩٧
				ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي عند مناقشة أو كتابة موضوع ما.	٩٨
				أحرص على الانتهاء من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.	٩٩
				عندما أتحدث عن أفكاري أو أكتبها؛ فإنني أفضل أن أوضح السياق المحدد لها أي الفكرة الكلية.	١٠٠
				أهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من معرفة أهميتها أو تأثيرها.	١٠١
				أفضل المواقف التي تتيح لي تطبيق أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.	١٠٢
				أفضل أن أغير من استراتيجياتي الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.	١٠٣
				عندما أبدأ بمهمة ما؛ أخذ بعين الاعتبار جميع الطرق المستخدمة في أدائها حتى لو كانت قليلة الأهمية.	١٠٤