المجلد 18 العدد 3 سبتمبر 2017

أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية
بحث مقارن

د. زين إحسان دوبا
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة دمشق
dr.zaindouba@gmail.com

أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية
بحث مقارن

د. زين إحسان دوبا
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة دمشق

الملخص

هدف البحث إلى تعرف على أساليب وبروفايلات التفكير الأكثر انتشاراً لدى طلاب كلية التربية، وإلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لديهم تبعاً للجنس والسنة الدراسية والتخصص، وإلى الكشف أيضاً عن قدرة أساليب التفكير في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ضمت العينة (٣٧٦) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية- جامعة دمشق. استجابوا على اختبار أساليب التفكير لـ (هاريسون وبرامسون وبارليت ومعاونيهم، ١٩٨٠) ترجمه وأعده للعربية (مجدي حبيب، ١٩٩٥).

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها البحث أن البروفايل السائد لدى أفراد العينة كان البروفايل الأحادي تلاه المسطح ثم الثنائي فالثلاثي.

وكان الأسلوب الأكثر تفضيلاً لدى الذكور هو الأسلوب التحليلي تلاه العملي بينما كان الأسلوب السائد لدى الإناث هو الأسلوب العملي تلاه التحليلي. أما الأسلوب الأكثر مقاومة لدى أفراد العينة فكان الأسلوب التركيبي. ووجدت فروق دالة في الأسلوب التحليلي تبعاً للجنس والسنة الدراسية والتخصص.

ولم تتنبأ أي من أساليب التفكير الخمسة على نحو دال بمستوى تحصيل الطلبة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي، بروفايلات التفكير، التحصيل الدراسي، السنة الدراسية، طلاب كلية التربية جامعة دمشق.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/٩/٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٣/١م

Thinking Styles of Student in Faculty of Education: A Comparative Study

Dr. Zain E. Douba
Department of psychology
Damascus University

Abstract

The purpose of this study was to identify the most prevalent thinking profiles and styles of the students of education faculty and to reveal the differences between of them in thinking styles according to (Harrison, Pramson, parlett and associates, 1980) scale, which includes Synthetic, Idealistic, Pragmatic, Analytic, Realistic styles according to gender of the study discipline and the academic level. The study also aimed to identify the predictable value of identifying the students thinking styles in predicting their academic achievement. The sample consisted of 376 students of faculty of Education at Damascus University.

The results indicated that the most preferred thinking profile were the one dimension, thinking, the orderly, the flat, the two dimensions and the three dimensions thinking profiles. The synthetic style was the most resistant thinking style for all subjects. The research found significant differences on analytic style according to gender, academic level, and specialization. No independent variable was able to predict academic achievement. Inaddition the most preferred thinking styles for males were the analytic followed by the pragmatic, while for females the most preferred thinking styles were the pragmatic followed by the analytic.

Keywords: thinking styles, synthetic thinking, idealistic thinking, pragmatic thinking, analytic thinking, realistic thinking, thinking profiles, academic achievement, academic level, students of education faculty, Damascus University.

أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية
بحث مقارن

د. زين إحسان دوبا
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة دمشق

مقدمة

يتعرض الجانب العقلي في حياة الفرد لتغيرات مع كل مرحلة عمرية يعيشها الفرد ومع أن الأساس البيولوجي الوراثي في القدرة العقلية أمر متفق عليه إلى حد بعيد إلا أن الجانب البيئي في تشكيل وتنمية مجالات هذه القدرة أيضاً أمر بات لا يقبل الشك. هذا بالنسبة إلى القدرة العقلية ذات الأساس البيولوجي فكيف إذا كان البحث في تجليات هذه القدرة في جوانب الحياة النفسية الأخرى ومنها أساليب التفكير التي تقوم أيضاً في جانب منها على أساس وراثي وتلعب البيئة الدور الأكبر في تشكيلها حسب الأدبيات العلمية التي تناولت هذا الموضوع. حيث تبدأ تربيتها مع الأسرة من خلال ما تقوم به من تنمية سياقات فكر أبناءها وتفضيلاتهم لأساليب حل مشكلات حياتهم وتفنيدها وتحديد الأولويات في أسس تناولها وحلها، بالإضافة إلى خبرات الحياة الأخرى التي تسهم من خلال عمليات التعزيز السلبي والإيجابي في استخدام الفرد لأسلوب تفكير أكثر من غيره أو أن يطغى على أساليب التفكير الأخرى التي توجد بدرجات متفاوتة لدى الفرد طالما أن القضايا التي يتعرض لها في حياته ومهنته لا تحتمل التعامل أحادي البعد معها، والذي ينطبق عادة على القضايا العلمية، بينما لا ينطبق هذا الأسلوب على القضايا الفلسفية والأخلاقية والتربوية وغيرها من القضايا التي تحتاج إلى أساليب مختلفة من التفكير، بالإضافة إلى ما يمكن أن يعانيه الفرد من صعوبات حياتية نتيجة سيطرة أسلوب واحد من التفكير على طريقة تعامله مع مشكلاته في عوالمه المختلفة.

إن التطور الذي تنشده المجتمعات يقوم على ما تنميه من قدرات لدى أبنائها وفي مقدمتها العقول وتأتي المرحلة الجامعية من التعليم كمرحلة تخصص يعد فيها الطلبة لممارسة مهن بعينها يكون التوافق بين ما يملكه الطالب من قدرات وخصائص وبين المهنة أمراً حاسماً في نجاحه المهني وفي تطور المهنة أيضاً. فتنمية تفكير الطلبة يعتبر من ضمن أهم متطلبات رأسمال التقدم المعرفي والمجتمعي، وانطلاقاً من ذلك كان من أولويات المجتمعات في العصر الحديث الاهتمام بهذه المقدرة وتنميتها.

هناك اختلافات كثيرة بين علماء النفس في تحديد مفهوم التفكير والتي تعود إلى أن التفكير يمثل خلاصة تركيب شخصية الفرد بكل جوانبها من حاجات ودوافع وميول وعواطف وانفعالات وقيم واتجاهات وخبرات الفرد السابقة والتي تحدد في مجملها طريقة تفكيره.

وقد كان لظهور الاتجاه المعرفي وتطوره أثر بالغ في ازدواجية وصف وتفسير السلوك الإنساني تلك الازدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته وبات من المسلم به أن ثمة تفاعل بين التنظيم العقلي متمثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة وبين التنظيم الوجداني متمثلاً في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي، هذا التفاعل أو التداخل هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي من خلال التفكير بوجه خاص (شلبي، ٢٠٠٢، ٨٧). حيث يستخدم مصطلح الأسلوب Style في عدة مجالات مثل: الشخصية والمعرفة والإدراك والتعلم والدافعية والسلوك. وقد ذكر (العتوم، ٢٠٠٤، ٢٨٥) أن الأسلوب يستخدم ليصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبياً لفترة من الزمن. و أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين (العتوم، ٢٠٠٤، ص ١٦٨). وعندما نتحدث عن الأساليب في دراسة التفكير نتخذ المنحى الأكثر شمولية واتساعاً فقد تناولت ظاهرة التفكير تحليلات كثيرة من ضمنها المستويات والاستراتيجيات والمهارات..... حيث تختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية بينما الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها. وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأنٍ لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ص٣٧٩). فأساليب التفكير تمثل الطريقة المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، مع أن أسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1992, 68)

وتعددت المداخل النظرية في تفسير أسلوب التفكير لدى الفرد، واختلاف الأفراد في طريقة تفكيرهم والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مداخل هي: المداخل الفيزيولوجية، وتلك التي تعتمد على نوع الشخصية، والمداخل المعرفية. حيث تعتمد المداخل الفيزيولوجية في تحديد أساليب

التفكير على وظائف النصفين الكرويين للدماغ، وترى بأن أساليب التفكير تتنوع تبعاً لنصف الدماغ المسيطر لدى الفرد.

ومن المداخل التي انطلقت من نوع الشخصية والنشاط لدى الأفراد في تحديد أسلوب تفكيرهم كانت نظرية سوفو (Sofo, 2005) حول بناء الواقع Reality Construction حيث يتناول سوفو في نظريته هذه التفضيلات النمطية للوظيفة العقلية حيث يخلق الأفراد عوالمهم الشخصية من خلال أساليب تفكيرهم. فهم يخلقون وبنشاط عالمهم الذاتي من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية التي تبنى على الطرق المفضلة شخصياً من التفكير والاستجابات البين شخصية أو التفاعلات الاجتماعية. وتتناول النظرية اختلاف أسلوب التفكير المفضل باختلاف القضايا، وأن الأفراد متشاركون في بناء واقعهم الشخصي بناء على بروفايل من خمسة أنماط مختلفة للتفكير هي: النمط الإجرائي Conditionalالذي يقبل ما يقترحه الآخرون وينفذ دون شكوى، والنمط البحثي Inquiring الذي يطرح الأسئلة لتحسين فهم الموضوع أو ثقافته، والنمط الاستكشافي Exploring الباحث عن البدائل والاختلاف (يبنون عالمهم من خلال الاكتشاف)، والنمط المستقل Independent الذي يعمد إلى تحديد الأولويات تبعاً لطريقة تفكيره، والنمط الإبداعي Creative الذي يقوم على التفكير في الصيغة الكلية والتخيل لتحقيق الإحساس بالكلية (بالمعنى) ((Sofo, Brzins, Colapinto & Ammirato, 2009, 280-281

أما المداخل المعرفية في تحديد أساليب التفكير والتي تقوم في تفسيرها للفروق بين الأفراد في طريقة تفكيرهم على اختلافهم في الناحية المعرفية ومعالجة المعلومات فيمثل نموذج بايفيو (Paivio, 1971) النموذج الأقدم من بينها، وهو يقوم على التصور الذي تضمنته نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي Dual Coding التي تفترض وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية والآخر متخصص في التعامل مع اللغة، ووفقاً لذلك يوجد نوعان من أساليب الأفراد في التفكير هما: الأسلوب اللفظي والأسلوب غير اللفظي أو التصوري، ويطلق "بايفيو" على ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية ويميزها عن القدرة المعرفية التي ترتبط بكفاءة الأداء على مهام معرفية معينة. (خزام، ١٩٩٦، ١١٦-١١٧)

وهناك نظرية التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج التي ظهرت في صورتها الأولى (١٩٨٨) تحت مسمى نظرية التحكم الذاتي Mental Self Government، وفي عام (١٩٩٠) قام سترنبرج بتغيير اسمها إلى نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory التي تقوم

على فكرة المقاربة والمقارنة بين الذات والحكومة وكما أن هناك شروطاً وإمكانيات وتصورات وصعوبات تواجه الحكومات هناك ما يوازيها لدى الفرد. وهي تعرض لـ (١٣) أسلوباً للتفكير يمكن تصنيفها بحسب سترنبرج (Sternberg, 1994) وفق خمسة أبعاد هي: الوظيفة الذي يضم أساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والقضائي)، ومن حيث الشكل الذي يضم الأساليب (الملكي والهرمي والفوضوي والأقلي)، وتقسم أساليب التفكير من حيث المستوى إلى الأسلوبين (العالمي والمحلي)، وتقسم من حيث النزعة إلى الأسلوبين (المتحرر والمحافظ)، وأخيراً تقسم أساليب التفكير من حيث المجال إلى الأسلوبين (الخارجي والداخلي).

أما نظرية هاريسون وبرامسون وبارليت (Harrison, Bramson & Parlett, 1980) فتقوم على الكشف عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي. كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير، وتفسر كيفية نمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير (حبيب، ١٩٩٦، ١٢). وقد ذكر هاريسون وبرامسون (Harrison& Bramson, 1983) أن الطفل يكتسب عدداً من أساليب التفكير يمكنه تخزينها حيث تنمو وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كأساليب أساسية في الحياة العملية. حيث حددت النظرية خمسة أساليب أساسية للتفكير سائدة بين الأفراد وهي (التفكير التركيبي والمثالي والتحليلي والعملي والواقعي) وتعود جذور بنيتها النظرية إلى أعمال ثلاثة باحثين هم: تشرشمان Churchman وباجلر Buchlerويونغ. حيث ركز تشرشمان جهوده في تحديد مناهج أو طرائق التفكير التي تنسب إلى فلاسفة ومفكرين تاريخيين هم (هيجل وكانط وجوتفرد ولوك وسنجر) والتي شكلت أفكارهم أساساً لمختلف أساليب التفكير التي اقترحها هاريسون وبرامسون.

فقد شكل نظام هيجل الفكري الأساس لنمط التفكير التركيبي حيث رأى بأن الفكر هو الأساس والعقل هو فقط الحقيقة الواقعة لأن العالم بالنسبة إلى الفرد هو موضع تفسير دائم. والمعرفة لديه تكتسب بالاكتشاف. أما كانط فقد شكلت طريقته في البحث أساس النمط المثالي من خلال اعتقاده أن الأفراد يدركون المواقف ويبنون معرفتهم بناء على ما تبدو عليه الظاهرة بالنسبة إليهم والتي ربما لا تكون ما هي عليه في الحقيقة. ويرى أن التفكير يبنى على خبرات ومعرفة سابقة تشكل الأساس الذي يربط به الفرد الوقائع الجديدة، وأن المعرفة تتشكل بناء على الوعي بالعلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة سابقاً. وشكلت فلسفة الفيلسوف الألماني ليبنز Leibniz أساس الأسلوب التحليلي، فالمعرفة لديه عملية منهجية صارمة، تنمو من الشكل البسيط إلى القضايا المعقدة وهي مثبتة وواقعية.... ويمكن اختصار

طريقة نظام ليبنز الفكرية بعبارة هي "البحث مبني على التفكير الاستدلالي للوصول إلى الحقيقة أو الواقع" . أما لوك Locke فقد شكلت فلسفته الواقعية الأساس النظري للأسلوب الواقعي في التفكير، حيث يعتقد أن كل الأفكار تأتي من خبرة الفرد، فالمعرفة ليست افتراضية وإنما تتشكل من خلال العمليات المرتبطة بالأنظمة الحسية. وشكلت فلسفة إدجار سنجر Edgar Singer الأساس النظري للأسلوب العملي، فعملية النمو الفكري تتم عن طريق رفض الفكرة واستمرارية تدارسها حتى تتحسن لتصل إلى معايير مرضية، وأن عملية الحصول على المعلومات والتحسينات المستمرة لها تجعل لإنتاجاتنا المعرفية نظرة براجماتية تصبغ عالم الفرد (Jones, 2006, 46-49) وأسهمت فلسفة بجلر الذي اعتقد أن أسلوب تفكير الفرد هو طاقة تقوم على أن الفرد يعالج أفكاراً ومواقف متنوعة مع وجود هدف في ذهنه في بلورة الأساس النظري للأسلوب العملي، وقد بنى رؤيته على أفكار فلاسفة آخرين من بينهم ديكارت وعبارته الشهيرة "أنا أفكر أنا موجود" وطريقته العلمية المبنية على البحث عن السبب الذي أدى إلى النتيجة، وأن على الأفراد في طلبهم للمعرفة أن يركزوا على ما في عقولهم لاكتشاف ما يحدث.

أخيراً من الباحثين المنتمين إلى علم النفس دون الفلسفة والذي شكلت نظريته في الشخصية أداة البحث لدى هاريسون وبرامسون هو يونغ (١٩٧١) الذي رأى أن النشاط العقلي البشري الواعي يتجلى في أربعة أبعاد منفصلة هي: الانطواء/الانبساط، الإحساس/الحدس، التفكير/الوجدان، المحاكمة/الإدراك.

يرتبط البعدان: التفكير /الوجدان و الإحساس/ الحدس بنظرية أساليب التفكير. حيث يرى يونغ أن بعد التفكير /الوجدان يمثل عملية محاكمة من حيث أن الأفراد الذين يسود لديهم نمط التفكير يطورون عملية صنع قرار متناغمة، بينما تكون عملية صنع القرارات لدى أصحاب الوجدان ذاتوية. ورأى أن بعد الإحساس/ الحدس يمثل عملية الإدراك، حيث يدرك أصحاب نمط الإحساس المواقف التي يلاحظونها أثناء صنع قراراتهم، بينما أصحاب النمط الحدسي يصيغون قراراتهم بناء على استنتاجات من أفكارهم الشخصية وعلاقاتهم (الخبرات) .(Jones, 2006, 51-52)

بناء على الرؤى النظرية التي اشتقت منها أساليب التفكير الخمسة فإن المصطلح الأنسب لها هو أساليب التحقق Inquiry Moods أي الطرق التي نرى بها العالم ونشعر ونحس به أو نستفسر بها عما يدور في أذهاننا من أسئلة، إلا أن هاريسون وبرامسون وبارليت ومعاونيهم، فضلوا استخدام مصطلح "أساليب التفكير" ولا شك أن تفضيلنا لأسلوب واحد أو أكثر من

أساليب التفكير يحدد الطريقة والمدخل لتناول المشكلات بصفة خاصة وتحدد السلوك بصفة عامة وهذا التفضيل لا شك أنه يعتبر الأساس للقدرة المتفردة عند تناول ومواجهة المشكلات وفي مواجهة متطلبات المواقف خاصة (حبيب، ١٩٩٦، ٢٠)

وحددوا بناء على ذلك مفاهيم أساليب التفكير التي تضمنتها نظريتهم وأداة القياس المعروفة بـ "اختبار أساليب التفكير" كما ورد في (حبيب، ١٩٩٥ أ، ١٩-٢٥؛ ١٩٩٥ ب، ٨٨-٨٩؛ ١٩٩٦، ٥-١١) على النحو التالي:

١-الأسلوب التركيبي Synthetic Thinking: يُعنى التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل تجهيزاً والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة والإتقان والوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصِل لذلك. أما العملية العقلية المفضلة للفرد التركيبي فهي التأمل

٢-التفكير المثالي Idealistic Thinking: يُعنى التفكير المثالي بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد له وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع، فمحور الاهتمام هو القيم الاجتماعية وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف وتكوين علاقات مفتوحة والميل للثقة في الآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع.

٣-التفكير العملي Pragmatic Thinking: يُعنى التفكير العملي بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة إلى الخبرة الشخصية المباشرة وبحرية التجريب والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة وتناول المشكلات بشكل تدريجي والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية والقابلية للتكيف. وللحقائق والقيم عنده أوزان متساوية، والمهم بالنسبة إليه "ماذا يحدث" أما العوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر فتكون حقائق عند الفرد ذو التفكير العملي إذا كانت مناسبة للموقف.

٤-التفكير التحليلي Analytic Thinking: الذي يُعنى بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق. وإذا كان الفرد العملي يعتمد على التدريج والتجريب فإن الفرد التحليلي هو المناقض له تماماً حيث يحاول الوصول إلى أفضل طريقة، ويزهو بكفاءته في فهم جميع المتغيرات حتى لو كانت بسيطة والتي من المحتمل حدوثها في الموقف.

٥-التفكير الواقعي Realistic Thinking: يعتبر هذا الأسلوب في الاتجاه المعارض تماماً لأسلوب التفكير التركيبي وقد يبدو للبعض أن أسلوب التفكير الواقعي لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي إلا أنهما يختلفان في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة وإن كان هذا لا يمنع وجود بعض التشابهات بينهما في محاولة الفهم الجيد. ويُعنى التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، فما نراه هو ما نحصل عليه. وشعار التفكير الواقعي هو "الحقائق هي الحقائق"

التداخلات بين أساليب التفكير: يرى هاريسون وبرامسون (١٩٨٢) أن أساليب التفكير الخمسة التي تضمنتها النظرية (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) لا تعمل منفصلة فهي قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي. فهناك التداخلات الثنائية التي تضم: تفكير المثالي- التحليلي (The Idealist- Analyst Thinking IA) وتفكير التحليلي الواقعي (The Analyst - Realist AR) وتفكير التركيبي- المثالي (The Synthesist – Idealist SI) وتفكير المثالي- الواقعي (The Idealist- Realist IR) وتفكير العملي – الواقعي The Pragmatist Realist PR) وتفكير المثالي- العملي (IP) وتفكير التحليلي- العملي (AP) تفكير التحليلي – التركيبي (AS) وتفكير التركيبي- العملي (SP) وتفكير التركيبي- الواقعي (SR) (حبيب، ١٩٩٥ج، ١٧٧-١٨٠)

أما التداخلات الثلاثية: فيكوّن الفرد ذو التفكير الثلاثي آراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة يستطيع أن يستخدمها مقارنة بالفرد ذي التفكير الأحادي أو الثنائي وهو أكثر قدرة على الحركة والتنوع في مواجهة المواقف المختلفة. (حبيب، ١٩٩٥ج، ١٨٠)

وقامت الكثير من الدراسات حول دراسة أساليب التفكير بناء على نظرية هاريسون وبرامسون وسيقتصر عرض الدراسات في هذا البحث على الدراسات التي قامت على عينات تماثل أو تقترب في خصائصها من عينة البحث الحالي (طلبة المرحلة الثانوية، وطلبة جامعة، والمعلمون، والمرشدون النفسيون) ومنها دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983) بهدف تعرف النسب التكرارية لأنماط التفكير في المجتمع الأمريكي، حيث وجدا أن الأسلوب الأكثر شيوعاً هو المثالي تلاه التحليلي ثم الواقعي فالعملي وأخيراً التركيبي. وكان بروفايل التفكير الأكثر شيوعاً هو الأحادي تلاه الثنائي ثم المسطح. وفي البيئة العربية قامت دراسة قاسم (١٩٨٩) على عينة مكونة من (٩٠٠) من طلبة السنوات النهائية في جامعة عين شمس، وكان من أهم نتائجها: تفوق الطالبات على الطلبة في كل من التفكير

المثالي والتركيبي، وساد استخدام الأسلوب الواقعي في التفكير لدى طلبة الكليات العلمية أكثر من الأدبية وكذلك الأمر لدى الطالبات. وتوصلت دراسة تشاو وهيونغ (Huang & Chao, 1994) على عينة ضمت (٥٨) من الطلبة اليابانيين الدارسين في الجامعات الأمريكية من مختلف الصفوف الدراسية، إلى أن أسلوب التفكير المفضل لديهم كان الأسلوب المثالي تلاه التحليلي ثم العملي. ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على الأسلوب التحليلي، بينما كانت هذه العلاقة سلبية مع الأسلوب التركيبي. أيضاً في دراسة هيونغ وسيسكو (Huang & Sisco, 1994) على عينة قوامها (١٥٠) من طلبة الجامعة الصينيون والأمريكيون فضلت مجموعة التحصيل المرتفع النمط التحليلي بالدرجة الأولى ثم المثالي. وكان من نتائجها تفوق الطلبة الصينيون في الأسلوب العملي.

وقام مجدي حبيب بعدد من الدراسات باستخدام اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون منها دراسته (١٩٩٥د) على عينة مكونة من (١٩٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في بروفايل التفكير، بينما تفوقت عينة الطالبات في التفكير المثالي وتفوق الطلاب في التحليلي، وكان هناك ميل لسيطرة التفكير أحادي البعد. ولم تكشف النتائج عن سيادة أحد أساليب التفكير ولكن كان هناك اتجاه لسيادة التفكير المثالي لدى الإناث والتحليلي لدى الذكور. وتوصل الباحث في دراسته على عينة مكونة من (١٩٠) من طلبة جامعة طنطا في مصر و(١٠٢) من طلبة جامعة السابع من أبريل في ليبيا إلى تفوق العينة المصرية في الأسلوبين الواقعي والتحليلي وتفوقت العينة الليبية في التفكير العملي وساد لدى العينة المصرية التفكير ثنائي البعد في مقابل التفكير أحادي البعد والتفكير المسطح لدى العينة الليبية (محرر في: حبيب، ١٩٩٦، ١٧-١٨).

وتوصل في دراسته (١٩٩٥ أ) على عينة قوامها (٣١٠) من أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات بهدف الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لديهم إلى تفوق أساتذة كلية التربية في التفكير العملي. ولم تكن هناك فروق بين الأساتذة الذكور والإناث في بروفايلات التفكير باستثناء التفكير المسطح الذي كانت نسبته أعلى لدى الإناث. كما كانت تفضيلات الإناث للتفكير العملي والواقعي أعلى من الذكور الذين ساد لديهم التفكير التحليلي. وتوصل في دراسته (١٩٩٥ ب) على عينة مكونة من (٦٥٠) معلماً ومعلمة في مراحل التعليم المختلفة إلى أن أساليب التفكير لدى المعلم تختلف باختلاف المؤهل حيث كان خريجو كليات التربية الأدنى في التفكير المثالي. وساد البروفايل أحادي البعد لدى الإناث والمسطح لدى الذكور. وتفوقت الإناث في التفكير المثالي بينما تفوق الذكور في كل من الأسلوبين التركيبي والعملي.

وعموماً كان البروفايل أحادي البعد هو السائد لدى أفراد العينة أما أساليب التفكير السائدة لديهم فكانت المثالي تلاه التحليلي. وتوصلت دراسة غالب (٢٠٠١) إلى نتائج مشابهة والتي كان هدفها تعرف أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية-صنعاء حيث ضمت العينة (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلبة قسمي الرياضيات والعلوم الاجتماعية وجاء ترتيب تفضيلاتهم لأساليب التفكير كالتالي: المثالي تلاه التحليلي ثم الواقعي فالعملي وأخيراً التركيبي. ولم يكن لمتغير التخصص أثر في أسلوب التفكير لديهم. وساد لديهم البروفايل الأحادي تلاه الثنائي ثم المسطح. وكذلك الأمر في دراسة اللهيبي (٢٠٠٩) التي هدفت تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في التعليم العام في مكة والكشف عن الفروق بين المجموعتين تبعاً للجنس والمرحلة الدراسية والتخصص الدراسي ومستوى الخبرة والمؤهل الدراسي. ضمت العينة (٦١٩) معلماً ومعلمة وتبين أن أسلوب التفكير المفضل لديهم هو النمط المثالي ثم التحليلي وكان الأسلوب المثالي هو الأكثر تفضيلاً لدى المعلمات. ولم تكن هناك فروق دالة في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الدراسة. أما دراسة ضاهر (٢٠١١) على عينة مكونة من (٤٠٠) معلماً ومعلمة في مدينة دمشق، فتوصلت إلى أن الأسلوب الأكثر تفضيلاً لديهم هو الواقعي تلاه العملي وكان الأسلوب الواقعي الأكثر تفضيلاً لدى الذكور في مقابل المثالي لدى الإناث.

وفي دراسة تشاو وهيونغ (Chao & Huang, 2002) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير بين المعلمين والطلبة لدى عينة مكونة من (٢١ إناث، ٢١ ذكور) فضلت الإناث الأسلوب المثالي أكثر من الذكور، بينما كان الأسلوب التحليلي هو المفضل من قبل الطالبات والمعلمين الذكور، وبصفة عامة كان الأسلوب التحليلي هو السائد.

وتوصل طاحون (٢٠٠٣) في دراسته على عينة قوامها (١٩١) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية والدبلوم في كلية التربية بجامعة الزقازيق و(١٩٧) طالباً وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات في الرياض وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد إلى أن أسلوب التفكير التركيبي هو الأكثر شيوعاً لدى طلبة التخصصات الأدبية والتفكير التحليلي لدى التخصصات العلمية في مصر بينما لم تظهر فروق بينها في العينة السعودية. أيضاً لم تكن هناك علاقة دالة بين العمر وأساليب التفكير.

وهدفت دراسة هاريبيرسات ولوبي وكلوبر (Harypursat, Lubbe & Klopper, 2005) إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة في السنة الثانية في تخصص التكنولوجيا ونظم المعلومات في جامعة ويست فيل في جنوب أفريقيا. ضمت العينة (١٣٤) طالباً وطالبة.

وكان من أهم نتائجها: سيادة بروفايل التفكير الأحادي تلاه الثنائي ثم الثلاثي. وساد التفكير التحليلي لدى أفراد العينة وارتبط مستوى التحصيل المتوسط إيجاباً بأسلوبي التفكير التركيبي والعملي، وكان الارتباط ضعيفاً مع التفكيرين المثالي والتحليلي، بينما ارتبط التفكير الواقعي سلباً مع التحصيل. أيضاً توصلت دراسة الشمري (٢٠٠٨) على عينة مكونة من (١٠٥) من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التقنية في بغداد، إلى أن الأسلوب التحليلي كان الأكثر شيوعاً لدى الطلبة. ووجدت فروق دالة بين الطلبة من مختلف التخصصات في الأساليب التحليلي والمثالي والتركيبي.

وقامت دراسة بورلاندو (Borlandoe, 2005) بهدف الكشف عن أنماط التفكير لدى القيادة النسائية الحالية والسابقة في الجامعة حيث شكلت نسبة من فضلن الأسلوب المثالي (٣٥,٢٩٪) أما التحليلي فكانت نسبتهن (٢٩,٤١٪). بينما كان من أهم نتائج دراسة بدر (٢٠٠٧) التي قامت على عينة مكونة من (٥٥) طالبة في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، أن احتل التفكير التحليلي المرتبة الأولى لديهن ثم المثالي. وكان البروفايل الأحادي هو الأكثر انتشاراً.

وتناولت دراسة نصر الله (٢٠٠٨) أساليب التفكير لدى عينة مؤلفة من (٢٨١) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية. حيث كانت الأساليب الأكثر تكراراً لديهم هي: التركيبي، المثالي، العملي. ولم تكن هناك فروق في أساليب التفكير تبعاً للجنس أو لمكان الإقامة أو لفرع الثانوية العامة أو لمستوى التحصيل الدراسي. وكشفت دراسة البياتي و ويس (٢٠١٢) على عينة من (٤١٢) طالباً وطالبة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً من التخصصين العلمي والأدبي أن الأساليب الأكثر شيوعاً لدى الطلبة كانت على التوالي: المثالي، التحليلي، التركيبي، العملي، الواقعي. وتفوق الذكور في الأساليب التركيبي والعملي والواقعي، بينما تفوقت الإناث في المثالي والتحليلي. وكانت درجات المتفوقين دراسياً أعلى في الأسلوبين التركيبي والمثالي، بينما تفوق المتأخرون دراسياً في العملي والواقعي ولم تكن هناك فروق دالة بينهم في التحليلي. أما دراسة المحسنة (Almuhsenah, 2012) على عينة قوامها (٣٤٩) طالباً وطالبة من الصفين التاسع والعاشر في مدارس الطفيلة في الأردن فتوصلت إلى أن الأسلوب الأكثر انتشاراً هو الأسلوب الواقعي وكان التركيبي الأقل تفضيلاً. أما البروفايل السائد فكان أحادي البعد، ولم تكن هناك فروق دالة في درجات الطلبة على أساليب التفكير تبعاً للجنس والصف الدراسي.

يبين عرض الدراسات السابقة اهتمام المؤسسات التربوية بالكشف عن أساليب التفكير لدى الطلبة من مختلف المراحل التعليمية والمعلمين والقائمين على إدارة هذه المؤسسات أيضاً لما

لهذه الموضوعات من تأثير في مخرجات العملية التعليمية وفي تجويد العملية التربوية. وتباينت نتائج الدراسات التي تناولت عينات متشابهة في أساليب التفكير لديها وكذلك في تأثرها بالعوامل المختلفة وإن المزيد من البحوث في هذه المجالات مازال مطلوباً نتيجة التغيرات التي تطرأ على المجتمعات والحاجة إلى تطوير طرائق التعليم وأدواته وأهدافه وفلسفته أيضاً مما يدفع الباحثين باستمرار لمزيد من التقصي والبحث الميداني لكشف وتحديد العوامل التي تجعل التعليم أكثر كفاءة وتحقيق المزيد من الضبط والتحكم في هذه العملية للوصول إلى الجودة المطلوبة، وتعتبر أساليب التفكير من ضمن المتغيرات الهامة والمرتبطة بالعملية التعليمية لدى الشباب والتي يمكن أن تسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني أيضاً.

مشكلة البحث

لا يقتصر دور التعليم في حياة الفرد على تزويد المتعلم بكم من المعلومات من خلال المواد الدراسية المقررة وإنما الهدف الأهم في العصر الحالي مع الانفجار المعرفي وسهولة التزود بالمعلومات من مختلف العلوم ومن كافة مناطق العالم يجعل الدور الأهم للتعليم هو مساعدة المتعلم في التعامل مع المعلومات والاستفادة منها في حل المشكلات العملية والمستجدة باستمرار ويتحقق هذا الأمر بتعليم الطلبة التفكير. وللمعلم وطريقته واستراتيجيات تفكيره التي يتعامل بها مع تلاميذه تأثيراً يوجه وينظم عمليات تفكير التلاميذ وكذلك يؤثر في أنماطهم المعرفية (حبيب، ١٩٩٥ب، ص٨٢).

وينصب اهتمام كليات التربية على إعداد الطلبة لممارسة مهنة التعليم وإعداد كوادر للعمل في مهن المساعدة النفسية، التي تتطلب من العاملين فيها طرائق تفكير تؤهلهم لتناول المشكلات النفسية والتعامل مع فئة لها خصوصيتها العقلية والسلوكية. كما ينفرد المعلمون والعاملون في مهن المساعدة النفسية بالعمل مع الجانب العقلي والنفسي لدى الفرد، فمادة العمل لديهم مكونات ومكنونات النفس الإنسانية بينما يتعامل أصحاب معظم المهن الأخرى مع أشياء أو يعملون بشكل منفرد ...

ويرتبط هذا الإعداد بالكشف عن إمكانيات الطلبة من الناحية المعرفية والشخصية والانفعالية والتي يعكسها أسلوب التفكير لدى الفرد، حيث تسهم الجامعة في تنميته من خلال المنهاج الدراسي والمهمات وفرص التفاعل والأنشطة والتدريب بما يتوافق مع طبيعة المهنة التي تعد الطلبة من أجلها.

لذا فالاهتمام بدراسة أساليب التفكير وتنميتها ينبع من أهميتها في تطوير القدرات المختلفة للأفراد وكونها تعتمد على الجانب البيئي في تنميتها و تشكيلها وبالتالي إمكانية التدخل فيها بدرجة كبيرة.

ويرى سترنبرج (Sternberg, 1997) وسترنبرج وزهانج (Sternberg & Zhang, 2005) أن أساليب التفكير مثلها مثل الأساليب المعرفية العامة يمكن أن تؤثر في التعلم ولكنها ليست أساليب تعلم مباشرة، وتعتبر مهمة في عملية التعلم لعدة أسباب منها: أنها تساعد في تفسير الفروق في الأداء الدراسي التي يمكن للقدرات العقلية وحدها أن تفسر قدراً ضئيلاً منه، وأنه أحياناً تكون الأساليب التي تقود إلى النجاح في مادة في فرع من المعرفة ليست هي التي تقود إلى النجاح في المهنة في هذا الفرع لاحقاً وبالتالي قد يعطي المعلمون الدرجات العليا للطلبة الذين لن يكونوا ناجحين في المهنة ويحرمون الطلبة الذين يكونون ناجحين فيها ولكنهم لم يستطيعوا تحصيل درجات النجاح في المعرفة فيها. كما أن أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المهني والدراسي، بالمقابل قد يؤثر نوع العمل في أساليب التفكير ومن الممكن أن يغير فيها.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير لدى الطلبة في علاقتها بالتحصيل في المرحلة الجامعية، حيث توصل هاريبرسات ولوبي وكلوبر(Harypursat, Lubbe & Klopper, 2005) إلى ارتباط مستوى التحصيل المتوسط في المرحلة الجامعية بالأسلوبين التركيبي والعملي كما ارتبط الأسلوبان التحليلي والمثالي بالتحصيل ولكن بدرجة منخفضة. بينما توصل هيونغ وتشاو (Huang & Chao, 1994) إلى ارتباط التحصيل إيجابياً مع الأسلوب التحليلي وسلبياً مع الأسلوب التركيبي. وفضل الطلبة

ذوو التحصيل المرتفع في دراسة هيونغ وسيسكو (Huang & Sisco, 1994) الأسلوب التحليلي ثم المثالي. كما تباينت نتائج العلاقة بين التحصيل وأساليب التفكير في الدراسات التي تناولت المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية (البياتي وويس، ٢٠١٢) و(نصر الله، ٢٠٠٨).

وينطبق ذلك على تأثير الجنس في أساليب التفكير وعلى نسب انتشار بروفايلات التفكير أيضاً في المراحل التعليمية المختلفة (بيب، ١٩٩٥أ، ١٩٩٥ب، ١٩٩٥د) و(قاسم، ١٩٨٩) و(اللهيبي، ٢٠٠٩) و(البياتي وويس، ٢٠١٢) و(Chao & Huang, 2002) وهيونغ (Huang, 1993) والمحسنة (Mohsenh, 2012).

إن هذا التباين في نتائج الدراسات حول تأثير العوامل المختلفة في أساليب التفكير لدى الطلبة يؤكد الدور الهام للثقافة التي ينشأ فيها الفرد في تشكيلها وتنميتها وفقاً لعدد من المتغيرات الفردية وفي مقدمتها الجنس، كما يعكس هذا التباين دور الجامعة ومناهجها وكذلك التخصص الدراسي في تعميق بعض أساليب التفكير دون أخرى لدى طلبتها.

سؤال البحث

بناء على ما سبق يمكن صياغة التساؤل الرئيسي الذي يقوم عليه البحث الحالي بـ:

ما العوامل الأكاديمية المؤثرة في أساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية- جامعة دمشق؟

أهمية البحث

من الناحية النظرية: يمثل البحث في أساليب التفكير على الرغم من تناوله في شتى بلدان العالم، إثراء للمادة العلمية وللنظرية في هذا المجال بناء على المنظور عبر الحضاري الذي يسهم في تحديد العوامل البيئية المؤثرة في الظواهر النفسية ومن بينها أساليب التفكير ومدى تباين هذه العوامل وتأثيراتها بين الجماعات المختلفة.

الناحية العملية: قد يسهم الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية وتحديد علاقتها بالتحصيل الدراسي في تحديد شروط اختيار الطلبة للدراسة في العلوم التربوية والنفسية ذات الحساسية المهنية. كما يزود البحث ببيانات من الميدان عن أساليب تفكير شريحة هامة من طلبة الجامعة وهم طلبة كلية التربية الذين يعول عليهم القيام بمهام التعليم والإرشاد النفسي والإدارة التربوية وهي مهن ذات أهمية خاصة في المجتمع نتيجة تأثير أداء أصحابها في أفراد المجتمع برمته

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن نسب انتشار بروفايلات التفكير (المسطح والأحادي والثنائي والثلاثي والدرجات المتطرفة) لدى طلبة كلية التربية.
- الكشف عن نسب انتشار درجات التفضيل والمقاومة لأساليب التفكير الخمسة لدى طلبة كلية التربية.
- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) بحسب الجنس والمرحلة التعليمية الجامعية والتخصص (علوم نفسية/ علوم تربوية).

- تعرف تأثير التحصيل في أساليب التفكير لدى طلبة السنوات النهائية في كلية التربية.

فرضيات البحث

١- تختلف نسب انتشار بروفايلات التفكير (المسطح والأحادي والثنائي والثلاثي) لدى طلبة كلية التربية باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية الجامعية (سنوات أولى، ونهائية، ودراسات عليا)

٢- تختلف نسب التفضيل المعتدل والقوي ونسب المقاومة المعتدلة والقوية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) لدى طلبة كلية التربية بحسب الجنس

٣- تختلف نسب التفضيل المعتدل والقوي ونسب المقاومة المعتدلة والقوية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) لدى طلبة كلية التربية باختلاف المرحلة الدراسية (سنوات أولى ونهائية ودراسات عليا)

٤- تختلف نسب التفضيل المعتدل والقوي ونسب المقاومة المعتدلة والقوية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) لدى طلبة كلية التربية باختلاف التخصص (علوم نفسية وعلوم تربوية).

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) بحسب الجنس.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير الخمسة بحسب السنة الدراسية (سنوات أولى، سنوات نهائية، دراسات عليا).

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة السنوات النهائية من العلوم النفسية وطلبة العلوم التربوية على أساليب التفكير الخمسة.

٨- تتنبأ أساليب التفكير لدى طلبة السنوات النهائية بمستوى تحصيلهم الدراسي

مصطلحات البحث

أساليب التفكير Thinking Styles: عرفها «هاريسون وبرامسون» (١٩٨٢) بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد التعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.

تعرف أساليب التفكير إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي، والمثالي، والواقعي، والتحليلي، والعملي) التي يقيسها مقياس أساليب التفكير لـ هاريسون وبرامسون، حيث يتم الحصول على خمس درجات فرعية لكل مستجيب على المقياس، ودرجة كلية واحدة ثابتة (٢٧٠) تمثل مجموع درجات المقاييس الفرعية الخمسة التي تتباين من مفحوص لآخر.

بروفايل التفكير المسطح Flat Profile :صاحب هذا التفكير يحصل على درجات تتراوح بين (٤٨-٦٠) على الأساليب الخمسة للتفكير وهو يتسم بضعف القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بالأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية، وهو أقل عاطفية وانفعالاً وأقل قابلية للتنبؤ، ويمكنه استخدام عدد من الاستراتيجيات وأساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية على العكس من الأفراد ذوي التفضيلات القوية لأساليب التفكير فلهم تأثير قوي للشخصية ويمكنهم التنبؤ بدرجة علية. ويتصف ذو التفكير المسطح باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه (حبيب، ١٩٩٦، ١١)

التفكير أحادي البعد One Dimension Thinking: يستخدم صاحبه نوعًا واحدًا فقط من أساليب التفكير الخمسة و تقترب نسبتهم من ٥٠٪ من الأفراد-يمكن تحديد الفرد بأنه من التفكير الأحادي إذا حصل على درجة (٦٠) فما فوق على أسلوب واحد فقط، ويميل الفرد للاستخدام الكفء لهذا الأسلوب إذا حصل على درجة (٦٦-٧٠)، ويصبح هذا الأسلوب عائقاً إذا حصل على (٧٠) فما فوق، حيث يستخدمه الفرد في معظم الأوقات بإفراط وفي غير مكانه ويؤدي به إلى التصلب والجمود، أما درجة (٧٢) فما فوق يصبح لدى الفرد أمر إجبار وتكليف بأن يعمل به دائماً بمناسبة وغير مناسبة (حبيب، ١٩٩٦، ١٢)

التفكير ثنائي البعد Tow Dimensions Thinking: يمكن تحديد الفرد ثنائي التفكير إذا حصل على درجة (٦٠) فما فوق في أسلوبين فقط وتكشف هذه الأساليب عن الطرق التي يفضل الفرد استخدامها بكفاءة وفاعلية وتقترب نسبتهم في المجتمع من ٣٥٪ (حبيب، ١٩٩٦، ١٢).

التفكير ثلاثي البعد Three Dimensions Thinking: يمكن تحديد الفرد ذي التفكير الثلاثي إذا حصل على درجة (٦٠) فما فوق في ثلاثة أساليب للتفكير- تقترب نسبة هؤلاء من ٢٪ ويعتبر وجود الفرد ذي التفكير الثلاثي نادراً نسبياً (حبيب، ١٩٩٦ ، ١٢).

إجراءات البحث

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات من الميدان وتفسيرها فيما يتعلق بالظاهرة المدروسة في البحث الحالي والمتمثلة بالمتغير التابع (أساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية) والكشف عن مدى تأثرها بعدد من المتغيرات المستقلة (الجنس والسنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي)

عينة البحث

بلغ حجم العينة الكلية (٣٧٦) طالباً وطالبة من طلبة المراحل التعليمية الثلاث في كلية التربية (سنوات أولى ونهائية ودراسات عليا). بينهم (٣٣١) من طلبة السنوات الأولى والنهائية من التخصصات النفسية التي تدرس في الكلية (علم نفس، وإرشاد نفسي) والتخصصات التربوية (معلم صف، مناهج تربوية)، و (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات في الكلية

أداة البحث

اختبار أساليب التفكير: وضع هذا المقياس هاريسون وبرامسون وبارليت ومعاونوهم (Harrison, Bramson, Parlett & Associates, 1980) الأساتذة في جامعة كاليفورنيا. وقام مجدي حبيب بإعداد وتقنين الاختبار على البيئة المصرية (١٩٩٥). حيث يتكون المقياس من (٩٠) عبارة موزعة على (١٨) موقفاً من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف، تمثل كل عبارة منهم حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار وهي (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) وبناء عليه يمكن الحصول على خمس درجات منفصلة تمثل كل منها درجة الفرد على أحد أساليب التفكير الخمسة المذكورة. و يمكّن الاختبار من تحديد بروفايل التفكير الخاص بكل فرد من خلال تحديد مدى الدرجة التي يحصل عليها في كل أسلوب، حيث توصل واضعو الاختبار إلى تحديد أربعة بروفايلات للتفكير شائعة بين أفراد المجتمع هي (المسطح والأحادي والثنائي والثلاثي).

كما يمكّن الاختبار من تحديد أصحاب التفضيل المعتدل لأساليب التفكير الخمسة وهم الذين تتراوح درجاتهم في أي من الأساليب بين (٦٠-٦٦) ويدل ذلك على أن لدى الفرد

ميل لاستخدام هذا الأسلوب أكثر من الأساليب الأخرى. أما ذوي التفضيل القوي فتتراوح درجاتهم بين (٦٦-٧٢) في أي من الأساليب الخمسة وهذا يعني أن لدى الفرد ميل لاستخدام هذا الأسلوب في أغلب المواقف وأحياناً يستخدمه بإفراط عندما لا يكون هو المدخل الأفضل. وهناك أخيراً أصحاب التفضيل القوي جداً وهم الذين يحصلون على درجة (٧٢) فما فوق في أي من الأساليب الخمسة ويدل ذلك على أن لدى الفرد أمر تكليف ذاتي باستخدام هذا الأسلوب أي أنه يستخدم هذا الأسلوب واقعياً في جميع المواقف وقد يكثر من استخدامه عندما لا يكون هو المدخل الأفضل. كما يمكّن الاختبار من تحديد ذوي درجات المقاومة المعتدلة وهم الذين تتراوح درجاتهم في أي من أساليب التفكير الخمسة بين (٤٨-٤٢)، وذوي المقاومة القوية لأي من أساليب التفكير الخمسة وهم الذين تتراوح درجاتهم بين (٤٢-٣٦) وهذا يدل على معارضتهم القوية لهذا الأسلوب/ أو الأساليب. وأخيراً أصحاب المقاومة القوية جداً وهم الذين يحصلون على درجة (٣٦) فما دون في أي من الأساليب الخمسة وهذا يدل على أنهم لا يهتمون واقعياً وفعلياً باستخدام هذا الأسلوب في أي موقف حتى عندما يكون هو المدخل الأفضل تحت ظروف معينة (حبيب، ١٩٩٦، ٢٠-٢١).

الخصائص السيكومترية للمقياس

قام معد الاختبار للغة العربية مجدي حبيب بحساب معاملات الثبات للمقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينات من طلبة المرحلة الثانوية والجامعة وطلاب الدراسات العليا ومعلمين من قطاع التربية والتعليم وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الذكور والإناث.

وقد تراوحت معاملات ثبات الأسلوب التركيبي بين العينات الخمس بين (٠,٦٠ و٠,٧٥) والأسلوب المثالي بين (٠,٦٣ و٠,٨١) والأسلوب العملي بين (٠,٦١ و٠,٨٢) والأسلوب التحليلي (٠,٦١ و٠,٧٨) والأسلوب الواقعي بين (٠,٦٣ و٠,٧٨). وتراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان بروان) لنتائج العينات الخمس بالنسبة الأسلوب التركيبي بين (٠,٦٣ و٠,٨٣) وللمثالي بين (٠,٦٥ و٠,٨٥) وتراوحت في العملي بين (٠,٦٥ و٠,٨٢) وللأسلوب التحليلي بين (٠,٦٩ و٠,٨٦) وأخيراً للأسلوب الواقعي بين (٠,٦٩ و٠,٨٢).

كما تم حساب معاملات الصدق بطريقة صدق التكوين الفرضي على مجموعات صغيرة من العينات الخمس المذكورة وتبين وجود معاملات ارتباط سالبة بين الأسلوبين التركيبي والعملي وبين الأسلوبين التحليلي والواقعي. وتوصل الباحث إلى أن أساليب التفكير الخمسة متعامدة مما يدل على استقلالها عن بعضها وأنها تمثل جوانب مختلفة ومتعددة من التفكير.

كما تم تقدير الصدق بطريقة الصدق التلازمي بين الأساليب الخمسة للتفكير واختبار وليامز للمشاعر الابتكارية الذي يقيس (حب الاستطلاع- التخيل – تحدي الصعب – حب المغامرة) واختبار تأكيد الذات واختبار التحكم الذاتي على عينة من طلبة الجامعة وتبين اختلاف الأساليب الخمسة في ارتباطها بالاختبارات المحكية المذكورة.

قامت الباحثة الحالية بالتحقق من الثبات في البيئة السورية على عينة من طلبة الجامعة حيث تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للأساليب الخمسة على مجموعة قوامها (٤٢) من طلبة وطالبات كلية التربية من السنوات الأولى والنهائية بفارق زمني بين جلستي التطبيق (١٥) يوماً وجاءت معاملات الارتباط بين جلستي التطبيق على النحو التالي: التفكير التركيبي (٠,٨٨١) والتفكير المثالي (٠,٨٥١) والتفكير العملي (٠,٦٧١) والتفكير التحليلي (٠,٨٠٨) والتفكير الواقعي (٠,٨٧٢) وهي قيم ارتباط مرتفعة و دالة عند مستوى (٠,٠١) وتعتبر معاملات ثبات مرضية.

عرض النتائج

أولاً: نتائج الفرضية الأولى

«تختلف نسب انتشار بروفايلات التفكير (المسطح والأحادي والثنائي والثلاثي) لدى طلبة كلية التربية باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية الجامعية (سنوات أولى، ونهائية، ودراسات عليا)».

ولمعالجة الفرضية تم حساب النسب المئوية لتكرارات البروفايلات لدى عينتي الذكور والإناث وبحسب المرحلة التعليمية أيضاً وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١)
يوضح نسب انتشار بروفايلات التفكير بحسب الجنس والمرحلة الدراسية

بروفايل التفكير	الجنس				السنة الدراسية					
	عينة الإناث (ن=٢١١)		عينة الذكور (ن=١٢٠)		سنوات أولى ((ن=١٦٢)		سنوات نهائية (ن=١٦٩)		دراسات عليا (ن=٤٥)	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
مسطح	٧٠	٣٣,١٧٥	٣٦	٣٠	٦٠	٣٧,٠٣٧	٤٥	٢٦,٦٢٧	١١	٢٤,٤٤٤
أحادي البعد	١١٢	٥٣,٠٨٠	٦٤	٥٣,٣٣٣	٨٠	٤٩,٣٨	٩٦	٥٦,٨٠٤	٢٣	٥١,١١١
ثنائي البعد	٢٥	١١,٨٤٨	١٨	١٥	٢٠	١٢,٣٤	٢٢	١٣,٠١٧	١١	٢٤,٤٤٤
ثلاثي البعد	٤	١,٨٩٥٧	٢	١,٦٦٦	٢	١,٢٣٤	٦	٣,٥٣٠	--	--

يتبين من الجدول السابق أن البروفايل أحادي البعد هو الأكثر انتشاراً بصفة عامة بحسب متغيري الجنس والسنة الدراسية يليه على التوالي بروفايل التفكير المسطح ثم ثنائي البعد وأخيراً الثلاثي البعد، مع ملاحظة عدم انتماء أي طالب من طلبة الدراسات العليا لهذا البروفايل.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية

«تختلف نسب التفضيل المعتدل والقوي ونسب المقاومة المعتدلة والقوية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) لدى طلبة كلية التربية بحسب الجنس».

وقد تم استخدام أسلوب النسبة المئوية لتكرارات التفضيلات المعتدلة والقوية والمقاومة المعتدلة والقوية وجاءت النتائج للأساليب الخمسة التركيبي (ك) والمثالي (ث) والعملي (ع) والتحليلي (ح) والواقعي (و) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)
يبين كل من نسب التفضيل والمقاومة المعتدلة والقوية بحسب الجنس

أ. س	نسب التفضيل المعتدل (٦٠-٦٦)				نسب التفضيل القوي (٦٦-٧٢)				نسب المقاومة المعتدلة (٤٢-٤٨)				نسب المقاومة القوية (٣٦-٤٢)			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	ن= ١٢٠		ن=٢١١		ن=١٢٠		ن=٢١١		ن= ١٢٠		ن=٢١١		ن= ١٢٠		ن=٢١١	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
ك	١٢	١٠	١٤	٦,٦٣	١	٠,٨٣	١	٠,٤٧	٢٧	٢٢,٥	٤٧	٢٢,٢٧	٦	٥	١٨	٨,٥٣
ث	١٧	١٤,١٦	٣٢	١٥,١٦	١	٠,٨٣	٥	٢,٣٦	١٥	١٢,٥	٢٦	١٢,٣٢	٥	٤,١٦	٥	٢,٣٦
ع	٢٠	١٦,٦٦	٤١	١٩,٤٣	١	٠,٨٣	٦	٢,٨٤	٢١	١٧,٥	١٨	٨,٥٣	٢	١,٦٦	٣	١,٤٢
ح	٣١	٢٥,٨٣	٤٠	١٨,٩٥	٣	٢,٥	٢	٠,٩٤	٩	٧,٥	٢٦	١٢,٣٢	١	٠,٨٣	١٠	٤,٧٣
و	٢٠	١٦,٦٦	٣٥	١٦,٥٨	١	٠,٨٣	٢	٠,٩٤	٢٠	١٦,٦٦	٣٢	١٥,١٦	٤	٣,٣٣	٣	١,٤٢

يتبين من الجدول السابق أن أعلى نسب التفضيل المعتدل بالنسبة إلى الذكور كانت للأسلوب التحليلي تلاه بنفس النسبة العملي والواقعي ثم المثالي فالتركيبي. أما في التفضيلات القوية فجاء التحليلي أولاً ثم باقي الأساليب بالدرجة نفسها. وجاء الأسلوب العملي أولاً لدى الإناث تلاه التحليلي ثم الواقعي فالمثالي وأخيراً التركيبي. بينما كانت تفضيلاتهن القوية للأسلوبين العملي والمثالي.

وكانت أعلى نسب المقاومة المعتدلة والقوية لدى الإناث والذكور للأسلوب التركيبي.

ثالثاً: نتائج الفرضية الثالثة

«تختلف نسب التفضيل المعتدل والقوي ونسب المقاومة المعتدلة والقوية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) لدى طلبة كلية التربية باختلاف المرحلة الدراسية (سنوات أولى ونهائية ودراسات عليا)».

استخدام أسلوب النسبة المئوية لمعالجة الفرضية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان:

جدول (٣)

يوضح النسب المئوية لدرجات التفضيل المعتدل والمقاومة المعتدلة بحسب المرحلة الدراسية

أ. س	نسب التفضيل المعتدل (٦٠-٦٦)				نسب التفضيل القوي (٦٦-٧٢)				نسب المقاومة المعتدلة (٤٢-٤٨)				نسب المقاومة القوية (٣٦-٤٢)			
	أولى		نهائية		أولى		نهائية		أولى		نهائية		أولى		نهائية	
	ن= ١٦٢		ن=١٦٩		ن= ١٦٢		ن=١٦٩		ن= ١٦٢		ن=١٦٩		ن= ١٦٢		ن=١٦٩	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
ك	١٤	٨,٦٤	١١	٦,٥٠	٠	٠	٧	٤,١٤	٣٢	١٩,٧٥	٤٢	٢٤,٨٥	٧	٤,٣٢	٩	٥,٣٢
ث	٢٢	١٣,٥٨	٢٥	١٤,٧٩	٤	٢,٤٦	٣	١,٧٧	٢١	١٢,٩٦	٢٠	١١,٨٣	٤	٢,٤٦	٤	٢,٣٦
ع	٢٤	١٤,٨١	٣٥	٢٠,٧١	٤	٢,٤٦	٦	٣,٥٥	٢٠	١٢,٣٤	١٩	١١,٢٤	١	٠,٦١	١	٠,٥٩
ح	٣٣	٢٠,٣٧	٣٥	٢٠,٧١	٤	٢,٤٦	٣	١,٧٧	١٧	١٠,٤٩	١٨	١٠,٦٥	٦	٣,٧٠	٦	٣,٥٥
و	٢١	١٢,٩٦	٣١	١٨,٣٤	٣	١,٨٥	٠	٠	٢٩	١٧,٩٠	٢٣	١٣,٦٠	٣	١,٨٥	٣	١,٧٧

جدول(٤)

يوضح النسب المئوية لدرجات التفضيل المعتدل والمقاومة المعتدلة لدى عينة الدراسات (ن= ٤٥)

أ.س	نسب التفضيل المعتدل (٦٠-٦٦)		نسب التفضيل القوي (٦٦-٧٢)		نسب المقاومة المعتدلة (٤٢-٤٨)		نسب المقاومة القوية (٣٦-٤٢)	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
ك	٣	٦,٦٦٦	٠	٠	٩	٢٠	٤	٨,٨٨٨
ث	١٠	٢٢,٢٢٢	٠	٠	١١	٢٤,٤٤٤	٠	٠
ع	٨	١٧,٧٧٧	١	٢,٢٢٢	٧	١٥,٥٥٥	٠	٠
ح	١٤	٣١,١١١	٠	٠	٤	٨,٨٨٨	١	٢,٢٢٢
و	٦	١٣,٣٣٣	٠	٠	١٠	٢٢,٢٢٢	٠	٠

حقق الأسلوب التحليلي أعلى نسب التفضيل المعتدل لدى مختلف العينات أما التفضيل القوي فكانت نسبته أعلى لدى طلبة السنوات النهائية وكذلك الأسلوب العملي الذي برز منفرداً في نسب التفضيل القوي لدى طلبة الدراسات. وكانت أعلى نسب المقاومة المعتدلة والقوية لدى جميع العينات للأسلوب التركيبي.

رابعاً: نتائج الفرضية الرابعة

«تختلف نسب التفضيل المعتدل والقوي ونسب المقاومة المعتدلة والقوية لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) لدى طلبة كلية التربية باختلاف التخصص (علوم نفسية وعلوم تربوية)».

حيث تم حساب النسب المئوية للتكرارات على الأساليب الخمسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)
يوضح نسب التفضيل والمقاومة المعتدلة والقوية بحسب التخصص الدراسي

أ. س	نسب التفضيل المعتدل (٦٠- ٦٦)				نسب التفضيل القوي (٦٦- ٧٢)				نسب المقاومة المعتدلة (٤٨- ٤٢)				نسب المقاومة القوية (٤٢- ٣٦)			
	ع. نفسية		ع. تربوية		ع. نفسية		ع.تربوية		ع. نفسية		ع. تربوية		ع. نفسية		ع. تربوية	
	ن= ١٧٦		ن= ١٥٥		ن= ١٧٦		ن= ١٥٥		ن= ١٧٦		ن= ١٥٥		ن= ١٧٦		ن= ١٥٥	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
ك	١٢	٦,٨١	١٣	٨,٣٨	١	٠,٥٦	٧	٤,٥١	٤٤	٢٥	٣٠	١٩,٣٥	١٢	٦,٨١	١٢	٧,٧٤
ث	٢٦	١٤,٧٧	٢١	١٣,٥٤	٣	١,٧٠	٣	١,٩٣	٢٢	١٢,٥	١٩	١٢,٢٥	٤	٢,٢٧	٦	٣,٨٧
ع	٣٣	١٨,٧٥	٢٦	١٦,٧٧	٣	١,٧٠	٤	٢,٨٥	٢٢	١٢,٥	١٧	١٠,٩٦	٣	١,٧٠	٢	١,٢٩
ح	٣٧	٢١,٠٢	٣١	٢٠	٤	٢,٢٧	١	٠,٦٤	١٨	١٠,٢٢	١٧	١٠,٩٦	٤	٢,٢٧	٦	٣,٨٧
و	٣٣	١٨,٧٥	١٩	١٢,٢٥	٠	٠	٣	١,٩٣	٢٨	١٥,٩٠	٢٤	١٥,٤٨	٣	١,٧٠	٤	٢,٨٥

احتل الأسلوب التحليلي كما يبين الجدول (٥) أعلى درجات التفضيل المعتدل والقوي لدى طلبة العلوم النفسية. وكذلك الأمر بالنسبة لطلبة العلوم التربوية باستثناء تفضيلاتهم القوية فكانت للأسلوبين التركيبي والعملي. أما الأسلوب التركيبي فحقق أعلى درجات المقاومة المعتدلة والقوية لدى جميع العينات.

خامساً: نتائج الفرضية الخامسة

«توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير (التركيبي والمثالي والعملي والتحليلي والواقعي) بحسب الجنس»

ولمعالجة الفرضية تم استخدام الأسلوب الإحصائي (ت) استودنت لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة على أساليب التفكير الخمسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)
يوضح الفروق بين الذكور والإناث على أساليب التفكير

أسلوب التفكير	ذكور العينة الكلية (ن= ١٢٠)		إناث العينة الكلية (ن=٢١١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع			
التفكير التركيبي	٥٢,٣٤١٧	٦,١٠٧٤	٥١,١٦١١	٦,١٥٤٥	١,٧٠٢	٠,٠٩٠	غير دال
التفكير المثالي	٥٤,١٥٠٠	٥,٩٤٤٦	٥٤,٧٩٦٢	٥,٦٨٢٩	-٠,٩٦٦	٠,٣٣٥	غير دال
التفكير العملي	٥٣,٢٨٣٣	٥,٨٩٥٧	٥٥,٣٦٤٩	٥,٦٠٦٥	-٣,١٤٣	٠,٠٠٢	دال
التفكير التحليلي	٥٦,١٥٨٣	٥,٧٩٣٣	٥٤,٣٦٩٧	٦,٤٠٦٥	٢,٥٩٧	٠,٠١٠	دال
التفكير الواقعي	٥٤,٠٧٥٠	٥,٨٩١٤	٥٤,١٠٩٠	٥,٦٢٠٧	-٠,٠٥١	٠,٩٥٩	غير دال

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة في جانب الإناث على الأسلوب العملي، بينما كان الفرق في جانب الذكور على الأسلوب التحليلي وكلاهما دال عند (٠,٠١)

سادساً: الفرضية السادسة

«توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التفكير الخمسة بحسب السنة الدراسية (سنوات أولى، سنوات نهائية، دراسات عليا)».

لمعالجة هذه الفرضية تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي البعد (ANOVA) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة من السنوات الأولى والنهائية والدراسات العليا. وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٧)
يبين نتائج الفروق بين أفراد العينة على أساليب التفكير وفقاً للسنة الدراسية

	السنة الدراسية	العدد	م	ع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التركيبي	سنوات أولى	١٦٢	٥٢,٦٣٥	٥,٧١٩	بين المجموعات	٣٧٣,٦٨٠	٢	١٨٦,٨٤٠	٥,١٨٤	٠,٠٠٦
	سنوات نهائية	١٦٩	٥٠,٥٨٥	٦,٣٤١	داخل المجموعات	١٣٤٤٤,٢٩٦	٣٧٣	٣٦,٠٤٤		
	دراسات عليا	٤٥	٥٠,٧٧٧	٥,٦٨٤	المجموع	١٣٨١٧,٩٧٦	٣٧٥			
	المجموع	٣٧٦	٥١,٤٩٢	٦,٠٧٠						
المثالي	سنوات أولى	١٦٢	٥٤,٤٥٠	٥,٨٥٦	بين المجموعات	٤,١٤٣	٢	٢,٠٧٢	٠,٠٦١	٠,٩٤١
	سنوات نهائية	١٦٩	٥٤,٦٦٨	٥,٧١٨	داخل المجموعات	١٢٦٥٠,٧٩٣	٣٧٣	٣٣,٩١٦		
	دراسات عليا	٤٥	٥٤,٤٨٨	٦,٠٩٦	المجموع	١٢٦٥٤,٩٣٦	٣٧٥			
	المجموع	٣٧٦	٥٤,٥٥٣	٥,٨٠٩						

تابع جدول (٧)

	السنة الدراسية	العدد	م	ع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
العملي	سنوات أولى	١٦٢	٥٤,٣٠٢	٥,٣١٢	بين المجموعات	٣٤,٧٨٤	٢	١٧,٣٩٢	٠,٥٢٠	٠,٥٩٥
	سنوات نهائية	١٦٩	٥٤,٩٠٥	٦,٢١٧	داخل المجموعات	١٢٤٧٦,٥٧٥	٣٧٣	٣٣,٤٤٩		
	دراسات عليا	٤٥	٥٤,٩٥٥	٥,٧١٦	المجموع	١٢٥١١,٣٥٩	٣٧٥			
	المجموع	٣٧٦	٥٤,٦٥١	٥,٧٧٦						
التحليلي	سنوات أولى	١٦٢	٥٤,٤٨١	٦,١٨٧	بين المجموعات	٢٥٠,٤٨٣	٢	١٢٥,٢٤١	٣,٢٨١	٠,٠٣٩
	سنوات نهائية	١٦٩	٥٥,٥٣٢	٦,٢٦٨	داخل المجموعات	١٤٢٣٩,٤٩٣	٣٧٣	٣٨,١٧٦		
	دراسات عليا	٤٥	٥٧,٠٢٢	٥,٧٨٥	المجموع	١٤٤٨٩,٩٧٦	٣٧٥			
	المجموع	٣٧٦	٥٥,٢٥٨	٦,٢١٦						
الواقعي	سنوات أولى	١٦٢	٥٣,٨٤٥	٥,٦٩١	بين المجموعات	٥٠,٢٨١	٢	٢٥,١٤١	٠,٧٨٢	٠,٤٥٨
	سنوات نهائية	١٦٩	٥٤,٣٣٧	٥,٧٣٧	داخل المجموعات	١١٩٩٢,٦٩٥	٣٧٣	٣٢,١٥٢		
	دراسات عليا	٤٥	٥٣,٢٢٢	٥,٣٢٥	المجموع	١٢٠٤٢,٩٧٦	٣٧٥			
	المجموع	٣٧٦	٥٣,٩٩٢	٥,٦٦٦						

ولحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعات الثلاث تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe.

جدول (٨)
يبين نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة بحسب السنة الدراسية

المتغير التابع	متغير السنة الدراسية (I)	متغير السنة الدراسية (J)	متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التفكير التركيبي	السنوات الأولى	السنوات النهائية	٢,٠٥٠٠٠	٠,٦٦٠١٣	٠,٠٠٩
		الدراسات العليا	١,٨٥٨٠٢	١,٠١١٦٦	٠,١٨٧
	السنوات النهائية	الدراسات العليا	-٠,١٩١٩٨	١,٠٠٧١٠	٠,٩٨٢
التفكير المثالي	السنوات الأولى	السنوات النهائية	- ٠,٢١٨٠٢	٠,٦٤٠٣٥	٠,٩٤٤
		الدراسات العليا	- ٠,٠٣٨٢٧	٠,٩٨١٣٥	٠,٩٩٩
	السنوات النهائية	الدراسات العليا	٠,١٧٩٧٥	٠,٩٧٦٩٣	٠,٩٨٣
التفكير العملي	السنوات الأولى	السنوات النهائية	- ٠,٦٠٢٨٦	٠,٦٣٥٩٣	٠,٦٣٨
		الدراسات العليا	- ٠,٦٥٣٠٩	٠,٩٧٤٥٧	٠,٧٩٩
	السنوات النهائية	الدراسات العليا	- ٠,٠٥٠٢٣	٠,٩٧٠١٨	٠,٩٩٩

تابع جدول (٨)

المتغير التابع	متغير السنة الدراسية (I)	متغير السنة الدراسية (J)	متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التفكير التحليلي	السنوات الأولى	السنوات النهائية	- ١,٠٥١٠٦	٠,٦٧٩٣٧	٠,٣٠٣
		الدراسات العليا	- ٢,٥٤٠٧٤	١,٠٤١١٥	٠,٠٥٢
	السنوات النهائية	الدراسات العليا	- ١,٤٨٩٦٨	١,٠٣٦٤٥	٠,٣٥٧
التفكير الواقعي	السنوات الأولى	السنوات النهائية	- ٠,٤٩١٦٠	٠,٦٢٣٤٧	٠,٧٣٣
		الدراسات العليا	٠,٦٢٣٤٦	٠,٩٥٥٤٩	٠,٨٠٨
	السنوات النهائية	الدراسات العليا	١,١١٥٠٦	٠,٩٥١١٨	٠,٥٠٤

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة بين عينتي السنوات الأولى والدراسات العليا في الأسلوب التركيبي عند مستوى دلالة (٠,٠١) في جانب عينة السنوات الأولى. ووجود فروق تقترب في دلالتها من (٠,٠٥) على الأسلوب التحليلي في جانب عينة الدراسات العليا. بينما لم تكن هناك أية فروق دالة بين العينات الثلاث على أي من الأساليب الأخرى.

سابعا: نتائج الفرضية السابعة

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة السنوات النهائية من العلوم النفسية وطلبة العلوم التربوية على أساليب التفكير الخمسة».

ولمعالجة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات العينتين على أساليب التفكير الخمسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٩)

يبين الفروق بين طلبة السنوات النهائية من العلوم النفسية والتربوية في أساليب التفكير

	السنوات النهائية علوم نفسية (ن= ٩٢)		السنوات النهائية علوم تربوية (ن=٧٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع			
التفكير التركيبي	٥٠,١٥٢٢	٦,١٠٨٧٨	٥١,١٠٣٩	٦,٦١٠٥٧	- ٠,٩٦٥	٠,٣٣٦	غير دال
التفكير المثالي	٥٤,٦٧٣٩	٥,٥٨٦٧٠	٥٤,٦٦٢٣	٥,٩٠٨٥٤	٠,٠١٣	٠,٩٩٠	غير دال
التفكير العملي	٥٤,٤٤٥٧	٦,٣٥٢٩٢	٥٥,٤٥٤٥	٦,٠٤٧٠٦	- ١,٠٥٦	٠,٢٩٣	غير دال
التفكير التحليلي	٥٦,٤٨٩١	٦,١٩٠٢٠	٥٤,٣٨٩٦	٦,٢٠٩٤١	٢,١٩٢	٠,٠٣٠	دال
التفكير الواقعي	٥٤,٢٥٠٠	٥,٨٩٩٥٧	٥٤,٤٤١٦	٥,٥٧٣٦٥	- ٠,٢١٧	٠,٨٢٩	غير دال

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة في جانب طلبة العلوم النفسية من السنوات النهائية في الأسلوب التحليلي عند مستوى (٠,٠٥).

ثامناً : نتائج الفرضية الثامنة

«تتنبأ أساليب التفكير لدى طلبة السنوات النهائية بمستوى تحصيلهم الدراسي». تمت معالجة الفرضية باستخدام معامل الانحدار لتحديد قدرة أساليب التفكير على التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة في كلية التربية. وتم تحديد مستوى التحصيل بالنسبة المئوية لمتوسط درجات الطالب في المقررات التي نجح فيها في السنوات السابقة للسنة النهائية والتي تتدرج في أربعة مستويات هي:

مقبول من (٥٠- ٥٩٪) – جيد (٦٠-٦٩٪) – جيد جداً (٧٠-٧٩) – ممتاز (٨٠- فما فوق)

بلغ معامل الارتباط الكلي المعدل (R2 = ٠,٠٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٩) مما يدل على مقدرة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بقيم المتغير التابع (التحصيل الدراسي)

جدول (١٠)
يبين نتائج تحليل التباين لانحدار التحصيل الدراسي على أساليب التفكير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٩,٣٥٢	٥	١,٨٧٠	٣,١٨١	٠,٠٠٩
البواقي	٩٥,٨٥٥	١٦٣	٠,٥٨٨		
المجموع الكلي	١٠٥,٢٠٧	١٦٨			

جدول (١١)
يبين قيم معامل انحدار التحصيل على الأساليب الخمسة للتفكير ودلالة الفروق

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	(ت)	الدلالة
الثابت	١٦,٥٣٨ -	١٣,٨٤١		١,١٩٥ -	٠,٢٣٤
التفكير التركيبي	٠,٠٤١	٠,٠٥١	٠,٣٣٠	٠,٨٠٣	٠,٤٢٣
التفكير المثالي	٠,٠٧٤	٠,٠٥٣	٠,٥٣٤	١,٤٠٣	٠,١٦٣
التفكير العملي	٠,٠٧٧	٠,٠٥٢	٠,٦٠٢	١,٤٦٦	٠,١٤٥
التفكير التحليلي	٠,٠٧٩	٠,٠٥١	٠,٦٢٢	١,٥٢٧	٠,١٢٩
التفكير الواقعي	٠,٠٧٦	٠,٠٥٢	٠,٥٥٢	١,٤٧٥	٠,١٤٢

بناء على النتائج في الجدول السابق يتبين أن لا وجود لتأثير دال لأساليب التفكير في نتائج التحصيل الدراسي لطلبة السنوات النهائية من التخصصات النفسية والتربوية.

مناقشة النتائج

تشير أدبيات البحث الميداني حول أساليب التفكير بحسب نظرية هاريسون وبرامسون إلى أن البروفايل الأكثر شيوعاً في المجتمع الأمريكي كان البروفايل أحادي التفكير، وتتطابق هذه

النتيجة مع نتائج البحث الحالي الذي توصل إضافة إلى ذلك إلى عدم وجود فروق في نوع البروفايل السائد لدى الذكور والإناث وكذلك بحسب المرحلة الدراسية مع ملاحظة غياب البروفايل الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا مع بقاء ترتيب نسب انتشار البروفايلات الأخرى واحداً لدى جميع العينات وكذلك لدى العينة الكلية. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات (حبيب، ١٩٩٥أ) و(حبيب، ١٩٩٥ب) ومع كل من دراسة (بدر، ٢٠٠٧) و(غالب، ٢٠٠١) وهايبرسات وآخرون (Harypursat, et.al., 2005) والمحسنة (Almouhsenah, 2012) من حيث أن البروفايل الأكثر انتشاراً لدى الطلبة هو الأحادي البعد.

أما بالنسبة إلى الأسلوب المفضل بحسب الجنس: فقد فضلت الإناث الأسلوب العملي ثم التحليلي وهذا يختلف مع معظم الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير والتي توصلت إلى أن الأسلوب الأكثر انتشاراً لدى الإناث هو المثالي (حبيب، ١٩٩٥ب) و(حبيب، ١٩٩٥د) (اللهيبي، ٢٠٠٩) و(البياتي وويس، ٢٠١٢) و(ضاهر، ٢٠١١) و (Chao & Huang, 2002) و(Porlandoe, 2005) والواقعي لدى (قاسم، ١٩٨٩)

بينما جاء الأسلوب التحليلي بالمرتبة الأولى لدى الذكور وهذا يتفق مع دراستي (حبيب، ١٩٩٥ أ، ١٩٩٥ب) ودراسة (الشمري، ٢٠٠٨) ودراسة (Harypursat, et. al., 2005). كما أكدت نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الأسلوبين العملي والتحليلي، حيث تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (حبيب، ١٩٩٥ب) و(قاسم، ١٩٨٩) و(البياتي وويس، ٢٠١٢) و(حبيب، ١٩٩٥أ) و(Chao & Huang, 2002) التي اتفقت جميعها على تفوق الإناث على الذكور في الأسلوب المثالي. ومع نتائج دراسات كل من (اللهيبي، ٢٠٠٩) و(نصر الله، ٢٠٠١) و(Almohsenah, 2012) التي لم تتوصل إلى وجود فروق دالة بين الجنسين على أي من أساليب التفكير الخمسة. بينما اتفقت مع نتائج دراستي (حبيب، ١٩٩٥أ، ١٩٩٥ب) من حيث تفوق الذكور على الإناث في الأسلوب التحليلي.

ويتبين من نتائج البحث الحالي تقارب تفكير الإناث والذكور فتفكير الإناث ينتمي إلى التفكير العملي/ التحليلي وينتمي تفكير الذكور إلى التحليلي/العملي، حيث حقق هذان الأسلوبان أعلى الدرجات لدى الجنسين. ويتميز صاحب التفكير التحليلي/ العمليThe Analyst-Pragmatist بالاهتمام بالتجربة المضبوطة، وإعطاء قيمة للبناء والقابلية للتنبؤ ويعرف أين يذهب وكيف ينجح، وهو يضع لنفسه خطة واضحة ويميل إلى تناول جميع مواقف الحياة في إطار معالجات بارعة محسوبة (حبيب، ١٩٩٥د، ١٧٩)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحث بالنسبة للتخصص أيضاً حيث جاءت تفضيلات طلبة العلوم النفسية لأساليب التفكير على التوالي: الأسلوب التحليلي فالعملي ثم الواقعي ثم المثالي

وأخيراً التركيبي. أما طلبة العلوم التربوية فجاءت تفضيلاتهم على النحو التالي: التحليلي فالعملي فالمثالي ثم الواقعي وأخيراً التركيبي. ويلاحظ تشابه ترتيب التفضيلات بينهما مع اختلاف أسبقية الواقعي على المثالي لدى طلبة العلوم النفسية. وتختلف نتائج البحث مع دراسة كل من (غالب، ٢٠٠١) و(حبيب، ١٩٩٥ب) اللتان توصلتا إلى أن الأسلوب المفضل لدى طلبة كليات التربية هو المثالي. ومع دراسة (طاحون، ٢٠٠١) التي توصلت إلى أن الأسلوب التركيبي كان الأكثر تفضيلاً لدى التخصصات الأدبية. واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (غالب، ٢٠٠١) من حيث أن الأسلوب التركيبي هو الأقل تفضيلاً لدى طلبة كلية التربية.

بشكل عام يبين البحث الحالي أن طريقة تفكير طلبة كلية التربية متماثلة بغض النظر عن الجنس والتخصص الدراسي وقد أكدت نتائج الفروق بين الطلبة من السنوات الأولى والنهائية والدراسات العليا هذه النتيجة فقد جاءت تفضيلات طلبة السنوات الأولى لأساليب التفكير على التوالي: التفكير التحليلي ثم العملي فالمثالي فالواقعي وأخيراً التركيبي. وجاءت تفضيلات طلبة السنوات النهائية على التوالي: التفكير العملي، ثم التحليلي، ثم الواقعي، فالمثالي وأخيراً التركيبي. يشير هذا التشابه إلى أن من يختار هذا النوع من الدراسة يمتلك أساليب تفكير متشابهة ثم تأتي الدراسة الأكاديمية والتدريب العملي لتعميق بعضها وتنحية الآخر وهذا ما أيدته نتائج طلبة الدراسات العليا حيث جاءت تفضيلاتهم لأساليب التفكير على النحو التالي: التفكير التحليلي تلاه المثالي ثم العملي فالواقعي ثم التركيبي. حيث تؤكد صفات تفكير طلبة الدراسات العليا تأثير نمط الدراسة في بناء وتوجيه أسلوب تفكيرهم بما يتوافق مع طبيعة الدراسة والمهنة التي يعدون من أجلها فصاحب هذا النمط من تفكير (التحليلي/ المثالي) The Analyst-Idealist يتميز بالنظرة المتحررة والإدراك الواسع حيث يرغب في إنجاز الهدف المثالي بأفضل طريقة متاحة ويميل إلى التخطيط بالمعنى الواسع دون اللجوء إلى قرارات سريعة ومن ثم يتصف بالحرص ومراعاة مشاعر الآخرين، ويتصف بالتفتح على العديد من الاحتمالات ويضع لنفسه معايير مرتفعة سواء في المعلومات أو البناء أو القابلية للتنبؤ (حبيب، ١٩٩٥ د، ١٧٧) وهذه صفات تشير إلى مستوى من النضج العلمي والشخصي والفكري أعلى منه لدى طلبة السنوات الأولى والنهائية. كما لوحظ ارتفاع نسب التفضيل مع التقدم في الدراسة الجامعية للأسلوبين العملي والواقعي. وكان الأسلوب العملي هو صاحب التفضيل القوي الوحيد لدى طلبة الدراسات العليا. مما يؤكد دور الجامعة في التأكيد على الجوانب العملية في حياة الطالب من جهة وأنه مع اتجاه الطالب لممارسة مهنة ومع العمر تتغير أساليب التفكير كانعكاس لتحقيق النضج الشخصي والاجتماعي وزيادة ارتباطه بالقيم الواقعية والعملية

وأظهرت النتائج تفوق طلبة السنوات الأولى في الأسلوب التركيبي مقارنة بطلبة الدراسات العليا الذين تفوقوا في الأسلوب التحليلي ولم تكن هناك أية فروق دالة بين طلبة السنوات النهائية والدراسات العليا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اللهيبي، ٢٠٠٩) ومع دراسة (طاحون، ٢٠٠٣) حول عدم وجود فروق بين السنوات النهائية والدراسات العليا والذي يعود إلى تقارب المرحلة العمرية وأيضاً إلى تأثير سنوات الدراسة الجامعية المتخصصة في تنمية أساليب تفكير واحدة ويؤكد ذلك ارتفاع درجات طلبة السنوات الأولى في الأسلوب التركيبي مقارنة بطلبة السنوات النهائية والدراسات العليا

وبرز الفرق الأكبر بين طلبة السنوات الأولى والدراسات العليا في الأسلوب التحليلي في صالح المجموعة الأخيرة، وهذا يشير إلى حاجة الدراسة العلمية المنهجية المعمقة لنمط تفكير التحليلي الذي يعمل صاحبه على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية وإمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات (حبيب، ١٩٩٦، ٩) كما يزهو الفرد التحليلي بكفاءته في فهم جميع المتغيرات حتى لو كانت بسيطة والتي من المحتمل حدوثها في الموقف (حبيب، ١٩٩٦، ص١٠) ويمكن القول أن خصائص هذا الأسلوب تمثل حاجة في قدرات الأفراد الذين يمتهنون دراسة السلوك الإنساني التي تقوم على تفنيد السلوك وتحليل الظواهر السلوكية المختلفة من أجل الوصول إلى حلول لها أو اقتراح برامج لتنميتها سواء أكانت نفسية أو تتعلق بالمهارات العقلية. كما يبدو بأن تنمية هذا الأسلوب مرتبطة بنوع الدراسة الأكاديمية التي تنمي لديه القدرة على تحليل الظواهر وتفسيرها والدخول في تفاصيلها ويؤكد ذلك توصل البحث الحالي إلى وجود فروق بين طلبة العلوم النفسية والتربوية فقط في الأسلوب التحليلي الذي يمثل مهارة أساسية في التعامل مع المشكلات النفسية وتقديم الخدمات النفسية من مختلف المستويات والذي ربما لا يحتاج إليه العاملون في المجال التربوي بنفس الدرجة حيث يقوم عمل المعلم على التعامل مع مجموعة أكثر منه مع أفراد وعند ظهور مشكلات أو صعوبات في عملية التعليم يتم التوجه عادة إلى المرشد النفسي.

أما نتائج البحث بالنسبة إلى التحصيل: فلم يكن لأي من أساليب التفكير الخمسة القدرة على التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة في السنوات النهائية من العلوم التربوية والنفسية، مع ملاحظة علاقة تأثير سلبي لأسلوب التفكير التركيبي في التحصيل على العكس من باقي الأساليب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Chao & Huang, 1994) حيث ارتبط الإنجاز

الأكاديمي سلبياً مع الأسلوب التركيبي. واختلفت مع نتائج كل من دراسة (Harypursat, et.al., 2005) و(Huang & Sisiko, 1994) و(Chao & Huang, 1994) من حيث ارتباط التحصيل المرتفع إيجابياً بالنمط التحليلي. بينما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (البياتي وويس، ٢٠١٢) من حيث عدم وجود فروق بين الطلبة من مختلف المستويات التحصيلية في الأسلوب التحليلي. ومع نتائج دراسة (نصر الله، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التحصيل وأساليب التفكير.

وربما يعود عدم ارتباط أساليب التفكير بالتحصيل لدى طلبة كلية التربية بالإضافة إلى تشابه أساليب تفكير من اختاروا هذا النوع من الدراسة إلى طبيعة الدراسة في هذا التخصص التي تعتمد على التلقين والتعامل بطريقة منظمة منهجية متفق عليها مع الظواهر المدروسة بالإضافة إلى أن النجاح في هذه التخصصات يعتمد على عادات الاستذكار التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع مما يوحد طريقة عمل الطلبة لتحقيق النجاح المطلوب وتحييد أسلوب التفكير المفضل لدى الطالب.

مقترحات البحث

- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية المختلفة ولاسيما المعنية منها بالتوجيه المهني والاختيار الأكاديمي في مرحلة الدراسة الجامعية والمعاهد المتوسطة بإجراء بحوث تكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين من طلبتها، ولدى الخريجين الناجحين مهنياً بهدف رفد التوجيه المهني الأكاديمي بمعايير تساعد الطلبة في اختيار ما يناسبهم من حيث نوع الدراسة الأكاديمية والمهنة المرتبطة بها.
- إجراء دراسات تتبعية لأساليب التفكير لدى المعلمين الخريجين من كلية التربية والمرشدين النفسيين بعد ممارستهم للمهنة للتحقق من فرضية استقلال التحصيل عن أسلوب التفكير عن طريق التعرف على نمط تفكير المتميزين مهنياً منهم لرسم مناهج جامعية في كليات التربية تتوافق مع شروط المهن التي تعد لها ومن بينها أساليب التفكير.

المراجع

أبو المعاطي، يوسف (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٥(٤٩)، ٣٧٥-٤٤٦.

البياتي، محمد وصاحب ويس (٢٠١٢). دراسة مقارنة في أساليب التفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل. مجلة جامعة تكريت للعلوم. ١٩(٦)، ٤٢٣-٤٦٥.

بدر، فائقة محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧(٥٤)، ٢٠٠-٢٢٩.

حبيب، مجدي (١٩٩٦). اختبار أساليب التفكير. (هاريسون وبرامسون وآخرون)، القاهرة: النهضة المصرية .

حبيب، مجدي (١٩٩٥أ). استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة. في مجدي حبيب، دراسات في أساليب التفكير (١١-٧٩)، القاهرة: دار النهضة المصرية

حبيب، مجدي (١٩٩٥ب). الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات "دراسة نفسية تحليلية". في مجدي حبيب، دراسات في أساليب التفكير (٨١-١٦١)،. القاهرة: دار النهضة المصرية

حبيب، مجدي (١٩٩٥ج). نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير "دراسة ميدانية في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وبعض متغيرات الشخصية". في مجدي حبيب، دراسات في أساليب التفكير (٢٣١- ٢٩٩)، القاهرة: دار النهضة المصرية.

حبيب، مجدي (١٩٩٥د). التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلبة المرحلة الجامعية. في مجدي حبيب، دراسات في أساليب التفكير (١٦٣-٢٢٩)، القاهرة: دار النهضة المصرية .

خزام، نجيب (١٩٩٦). البنية العاملية لصورة عربية من استبيان «بايفيو» للفروق الفردية في طرق التفكير. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٦(١٤)، ١١٣-١٥٤.

شلبي، أمينة (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية- دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٢(٣٤)، ٨٧-١٤٢.

الشمري، كريم عبد ساجر (٢٠٠٨). أساليب التفكير لدى طلبة السنة الرابعة في الكلية التقنية/ بغداد. مجلة التقني، هيئة التعليم التقني بغداد، ٢١ (٥)، ١٦-٣٧.

ضاهر، عواطف (٢٠١١). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة

طاحون، حسين حسن (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات- دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٤٣)، ٣٦-٨٦

غالب، ردمان (٢٠٠١). أنماط التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. الدراسات الاجتماعية. (١١)، ٧-٣٢.

فيصل، سناء مجول وعذراء صداق جعفر محسن (٢٠١١). أساليب التفكير وعلاقتها بالإدارة المالية الشخصية لدى موظفي الدولة. مجلة أبحاث البصرة العلوم الإنسانية. ٣٦(٣٤)، ٢٣١-٢٨٥.

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

اللهيبي، ناصر (٢٠٠٩). أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة- دراسة نفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

نصرالله، نوال (٢٠٠٨). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجيا التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

Almahsneh, A. (2012). Methods of thinking according to Bramston and Harrison theory and its relationship with mental development to the ninth and tenth grade in tafleh directorate. *European Journal of Social Sciences*. *32*(3), 461-484

Borlandoe, J. M. (2005). *An examination of thinking styles of community college women administrators in three Md –Atlantic states*. Doctoral Dissertation, Wilmington College, Delaware, Retrieved from http://phdtree.org/pdf/25715213

Chao, L. & Huang, J. (2002). Thinking styles of school teachers and university students in mathematics. *Psychological Reports, 91*(3), 931-934

Harrison, A. T. & Bramson,R. M. (1983). *Thinking styles:" what kind of think are you"*. Eric Document Reproductions Service. No. 533835

Harypursat, L. & Klopper, R. (2005). The thinking styles of a group information systems and technology students. *Alternation,* Retrieved from http://alternation.ukzn.ac.za/Files/docs/12.1a/13%20Har.pdf.

Huang, j. & Chao, L. (1994) Japanese college students' thinking styles. *Psychological Reports, 75,* 143-146

Huang, J. & Sisco, B. (1994). *Thinking styles of Chinese and American adult students in higher education: a comparative study*. Psychological Reports, 74, 475-480. doi: 10.2466/pr0.1994.74.2.475

Jones, M. S. (2006). *Thinking style differences of female college and university presidents: a national study*. Doctoral Dissertation, Marshall University Graduate College. Retrieved From http://mds.marshall.edu/etd

Sofo, B., Berzins, M., Colapinto, C. F. & Ammirato, S. (2009). North, south, least, best: geographical location and the thinking styles of italian university students. *Australian Journal of Adult Learning, 49* (2), 269-294. Retrieved From http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=162765671744532;res=IELHSS

Strenberg, R. (1992). *Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. New York: Cambridge University Press