Common Thinking Styles among Talented Students at Muta University and their Relationship with some variables

Mosleh Moslem ALMajali

Abstract: The study aims at exploring the common thinking styles among the talented students at Muta University and their relationship with some other variables in addition to delermining whether there are differences in these styles that can be attributed to the variables of gender, specialization and academic level of the participants. The population of the stay was composed of all outstanding university students (both male and female) who had an accumulative score of very good and excellent (Total of 3611 students). The study sample consists of (322) students (i.e. 9% of the study population; 224 males and 98 females) distributed on different academic specializations and levels. The study used (Sternberg & Wagners, 1997) TSI. The results showed that the most common thinking styles among the outstanding students at Mutah University were (legislative, global, liberal and executive). The legislative style was ranked first and there wre statistically significant differences between male and female outstanding students regarding thinking styles in sub-dimensions; most of these differences wre in favor of males in addition to differences in the overall instrument which were in favor of males as well. Furthermore, the results showed statistically significant differences in thinking styles according to the type of college variable in favor of scientific colleges as well as differences according to the academic level variable in favor of higher levels. In light of the the study findings, the researcher hprovided a number of recommendations.

Keywords: Thinking Styles, Talented Students, List thinking Styles.

أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسياً من طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة نفسية - إرشادية - تحليلية)

مصلح مسلم المجالي(*)

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين دراسياً بجامعة مؤتة، وتعرف إذا ما كانت هناك فروق في هذه الأساليب تعزى لمتغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي. تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين في الجامعة، الحاصلين على معدلات تراكمية بتقديري جيد جداً وممتاز، وعددهم (3611) طالباً وطالبة. بلغت عينة الدراسة (322) طالباً وطالبةً وبنسبة 9% من مجتمع الدراسة، منهم 224 من الذكور و98 من الإناث، موزعين على مختلف التخصصات والمستويات الدراسية. استخدمت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1997). أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب التفكيرية شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة هي (التشريعي، العالمي، التحرري، التنفيذي) واحتل الأسلوب التشريعي المرتبة الأولى، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير على الأبعاد الفرعية، وكانت في معظمها لصالح الذكور، وفروق في الأداة الكلية لصالح الذكور أيضاً، وأظهرت النتائج فروقاً دالة أيضاً في أساليب التفكير وفق متغير نوع الكلية لصالح الكليات العلمية، وفروق وفق متغير السنوات الدراسية لصالح السنوات المتقدمة. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات.

المصطلحات الأساسية: أساليب التفكير، الطلبة المتفوقون، قائمة أساليب التفكير.

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

يعد الطلبة المتفوقون أحد أهم محاور العملية التعليمية الجامعية وأساسها، والاهتمام بهم ورعايتهم يعتبر من أول الأولويات لدى الباحثين والمهتمين في العملية

(*) أستاذ مساعد، كلية الآداب والعلوم التطبيقية، جامعة ظفار، سلطنة عُمان. malmajali212@gmail.com

التعليمية برمتها وبمختلف مراحلها المختلفة، ولعل ما تواجهه المجتمعات في مطلع الألفية الجديدة من تحديات تشمل الثورة المعلوماتية والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وما ارتبط بها من تغيرات على شبكة العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، تلقي بتبعاتها على المؤسسات التعليمية بضرورة الاهتمام بهم وتوفير الإمكانات المناسبة لاستغلال ما يمتلكون من قدرات ومهارات (البدارين، 2002).

ويشير (النور، 2012) إلى أن تقدم الأمم في العصر الحديث يقاس بما تقدمه من رعاية واهتمام لفئة المتفوقين والمبدعين منهم وبما توفره لهم من فرص النمو السليم، وحسن توجيه وإرشاد لهذه الطاقات المبدعة واستثمارها من خلال التسابق في اجتذاب العقول المبدعة والمتفوقة ورعايتها. ونحن في المجتمعات العربية بشكل عام، وعلى الرغم من اهتمام بعضها بإيلاء هذه الفئة الرعاية والاهتمام، من خلال توفير الإمكانات المتاحة لإجراء الدراسات اللازمة لتعرف احتياجاتهم ومشكلاتهم الإرشادية، وأساليب تفكيرهم، وتوفير البرامج التربوية والإرشادية لرعايتهم، فإننا ما زلنا بحاجة إلى المزيد من الاهتمام والرعاية، وإجراء مزيد من البحوث والدراسات، للكشف عن جميع المتغيرات المرتبطة بهم للتيسير أمام طاقاتهم المبدعة والمتفوقة والكامنة كي تنطلق نحو الأمام.

ويضيف الباحث بهذا الصدد أن مجتمعاتنا بأمسّ الحاجة لهذه الفئة من المتفوقين والمبدعين، وأنه مهما أنفقنا عليهم من أموال، ومهما بذل من جهد فإننا سنبقى مقصرين في إعطائها حقها؛ لأنها تمثل الاستثمار الحقيقي للمجتمع، ومصدر العطاء المتميز، وأصبح وجوباً علينا التوجه بالاستثمار نحو الإنسان بشكل عام والمتفوقين والمبدعين منهم بشكل خاص، والاهتمام بجميع المتغيرات التي تأخذ بأيديهم، بهدف استثمار طاقاتهم المبدعة خاصة بعد تأثر كثير من المجتمعات العربية بما يسمى بالربيع العربي وما لحق به من تنظيمات أصبحت ذات تأثير على الأفكار والمعتقدات لدى الشباب وأساليب تفكيرهم؛ لذا فإن تعرف أساليب التفكير السائدة لديهم يعتبر واحداً من العوامل والمتغيرات التي تساعد في إعدادهم وبنائهم في جميع الجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية والمهنية وغيرها، إضافة إلى تعرف احتياجاتهم ومشكلاتهم الإرشادية، وحمايتهم من الانخراط في أي من المظاهر السلوكية غير السوية.

حيث يؤكد كل من (Bernard & Calluen, 2002) أن القرن الحادي والعشرين يشهد العديد من التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إضافة إلى

التغيرات التي لحقت بالقيم الإنسانية، وما سببته هذه التغيرات من صراعات بين ما هو قديم وجديد، حملت في طياتها كثيراً من التغيرات في أساليب التفكير، منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي؛ مما تسبب بكثير من المصاعب والمتاعب النفسية لطلبة الجامعات بشكل عام والمتفوقين بشكل خاص، تبعه تبني كثير من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي انعكست على أساليب حياتهم؛ حيث يؤكد ألبرت إليس (Alpert Ellis) في نظريته العقلانية الانفعالية لعلاج السلوك (Behavior Therapy Rational-Emotive) أن كثيراً من سلوكيات الأفراد السوية منها وغير السوية ناتجة من تبني مجموعة من الأفكار والمعتقدات (المنطقية وغير المنطقية، العقلانية وغير العقلانية)، التي تعود إلى طرائق وأساليب التفكير السائدة لدى الفرد، وأشار كثير من الباحثين والمهتمين، (حبيب، 1995؛ العتوم، 2004) وغيرهم من المشتغلين بالتعليم إلى أن أساليب التفكير من الموضوعات الحيوية التي تحتاج للدراسة والبحث؛ لما لها من أهمية في تحقيق النجاح والتفوق، والتوافق والتكيف مع البيئة والمواقف المختلفة التي يمر بها الفرد سوءاً في المراحل التعليمية أو في مجال العمل أو مجال العلاقات الاجتماعية والشخصية. فالتفكير من أعقد السلوكيات الإنسانية، ويصعب تصور الحياة الإنسانية دون النظر إلى ما حققه الإنسان من خلال التفكير.

ويرى كل من (Fan & Zhang, 2008؛ أبو المعاطي، 2005) أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها. ويؤكد كل من (صمويل، 2013؛ طاحون، 2003) أن التفكير من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى في تطور العقل البشري ونمائه، خلال مراحل نموه المتتالية، وهو بذلك يشكل إحدى أهم السلوكيات الإنسانية المعقدة التي تحتاج إلى الدراسة، وتعرف أبعاده وأشكاله المختلفة والعوامل المؤثرة فيه، وتأثيرها على نمط حياة الأفراد وتعاملهم مع المواقف والأحداث والمثيرات التي تواجههم، ويضيف (قطامي، 2001) أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وأنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى بـ "العمليات المعرفية" إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول إن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير.

ويرتبط بالتفكير أساليب التفكير وتعد أيضاً من الأمور المهمة في العملية التربوية والتعليمية؛ حيث يشير (Sternberg, 2002) أن الأسلوب ما هو إلا طريقة مفضلة بالتفكير ولا يشمل القدرات، ولكن يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها في المواقف الحياتية المختلفة، فمن الممكن أن يكون الأفراد متطابقين في قدراتهم ولكن يمتلكون أساليب مختلفة في التفكير، لذا فإن أساليب التفكير التي يتبناها الفرد وتعتبر المحور الأساس لهذه الدراسة وتعتبر من العوامل الأساسية التي تؤثر على ما يتبناه الأفراد من أفكار ومعتقدات تؤثر بشكل أو بآخر على حياته، ويؤكد (Fer, 2005) أن أساليب التفكير Thinking Styles، تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في التعامل مع المواقف والأحداث، وقدرتهم على توظيف قدراتهم وإمكاناتهم من خلال ما يكتسبونه من معارف وخبرات في التعامل مع هذه المواقف والأحداث، في مختلف الجوانب الحياتية، وقدرتهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع أسلوب التفكير السائد لدى الفرد؛ مما يؤكد تبني الأفراد لعدد من أساليب التفكير قد تتغير من وقت إلى آخر ومن زمن إلى زمن.

ومفهوم أساليب التفكير – كما ورد في (Geary, 2006) – يعود إلى العالم الأمريكي وليم جيمس (William James, 1890) عندما أكد أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الفرد عن نفسه كأسلوب حياة، وفي عام 1937 قدم ألبورت Alport أسلوب الحياة كمفهوم نفسي عندما أشار إلى أن أسلوب الحياة Life Style يعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية أو نمط السلوك Type of Behavior وأن هذا النمط أو الأسلوب يتكون عبر فترات زمنية طويلة وعبر بعض مجالات الأنشطة الحياتية المختلفة (Grigorenko & Sternberg, 1995). لذا زاد الاهتمام بدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بكثير من المتغيرات؛ فبهذا الصدد أجرى (النور، 2012) دراسة تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان. أظهرت النتائج وجود أساليب مفضلة لدى عينة الدراسة في كل من الأسلوب (الخارجي والهرمي والتشريعي) ووجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي ووجود ارتباط بين أساليب التفكير والتحصيل لصالح طلاب التخصصات العلمية. وفي دراسة مماثلة على الطلبة الموهوبين كشفت دراسة (النجار، 2010) أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة الموهوبين، هي (التشريعي والحكمي والهرمي والعالمي والخارجي

والمتحرر)، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين.

ولعل الطلبة المتفوقين – نظراً لما يتمتعون به من خصائص نفسية وسلوكية وقدرات عقلية – من أكثر الفئات تأثراً بأمور حياتهم بأساليب تفكيرهم التي يتبنونها والتي تختلف عن الطلبة العاديين، ومن ثم وجوب تعرفها؛ لإشباع حاجاتهم النفسية والدراسية بما يتناسب وهذه الأساليب، فبهذا الصدد أظهرت دراسة بارك وآخرين (Park et al., 2005) فروقاً في أساليب التفكير بين الطلبة المتفوقين علمياً والعاديين، وتوصلت النتائج إلى فروق بين الأساليب (التشريعي والحكمي والكلي والفوضوي والخارجي والتقدمي) لصالح المتفوقين، ووجد ارتباط دال بين درجات التفوق والأساليب (التشريعي والحكمي والتقدمي والفوضوي) وارتباط سالب (للتنفيذي والمحافظ).

ويضيف (Fan & Zhang, 2008; Grigorenko & Sternberg, 1997) أن هناك مؤثرات غير المؤثرات الدراسية، لها علاقة باختلاف هذه الأساليب لدى الطلبة المتفوقين مثل الدافعية، العوامل الأسرية، الدعم العائلي، تقدير الذات، الجنس، الإنجاز، التكيف، وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في نطاق واسع بمختلف أنواع الأساليب سواء الأساليب المعرفية أو أساليب التعلم أو أساليب التفكير، وأظهرت دراسة (الشهري، 2006) أن أساليب التفكير لدى الطلبة تختلف باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي؛ فوجدت فروق بين الجنسين في أساليب التفكير وأن الطالبات تفوقن في أساليب (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والملكي، والأقلي، والداخلي)، وتميز طلاب التخصصات العلمية وطالباتها عن الإنسانية في أساليب (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والخارجي)، وفي ارتباطها بالقدرات العقلية. أظهرت دراسة (عبدالعال، 1998) عدم وجود علاقة دالة بين بعض أساليب التفكير والقدرات العقلية، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير وخاصة في الأسلوب المحلي والمحافظ، ولم تظهر فروق في أساليب التفكير تعود للتخصصات العلمية والأدبية، وفي علاقتها بالإنجاز الأكاديمي أظهرت دراسة برناردو وآخرين (Bernardo et al., 2008) عدم وجود علاقة دالة بين أسلوب التفكير التشريعي والإنجاز الأكاديمي، في حين وجدت علاقة دالة مع أساليب التفكير الأخرى والإنجاز الأكاديمي، وكان أكثر الأساليب ارتباطاً بالإنجاز الأكاديمي هو الأسلوب التنفيذي، ثم الحكمي، فالمحافظ والهرمي والفوضوي والداخلي، ولم تظهر فروق في أساليب التفكير تعود للمستوى الدراسي، أما دراسة (إبراهيم، 2002) التي

هدفت للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ومتغيرات التخصص والنوع والسنة الدراسية، فقد أظهرت النتائج تأثيراً دالاً لمتغير التخصص على بعض أساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والحكمي والعالمي) لصالح الذكور، والتنفيذي لصالح الإناث ووجود فروق في أساليب التفكير تعزى للسنوات الدراسية، وفي علاقتها بنوع التعليم أجرى (نصار، ويدك، 2010) دراسة هدفت إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي واتجاهاتهم نحو تخصصاتهم، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين أساليب التفكير والجنس وعلاقة دالة أيضاً بين اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي وأساليب التفكير لديهم، وهدفت دراسة قام بها (القضاه، ومقدادي، 2008) إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي وفق نظرية ستيرنبرج. أظهرت النتائج احتلال أسلوب التفكير التشريعي أعلى متوسط حسابي وجاء الأسلوب الفوضوي أخيراً، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين أساليب التفكير تعزى للجنس لصالح الذكور على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية ونوع التخصص لصالح الكليات العلمية، في حين لم تظهر فروق دالة على المقياس الكلي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

هذا، وتعتبر نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج Sternberg's Theory of Government . Mental Self التي أجريت هذه الدراسة في ضوئها – النظرية الأكثر شيوعاً وتقبلاً لدراسة أساليب التفكير، وأطلق عليها ستيرنبرج في عام (1990) نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory؛ حيث شبه الطريقة التي ينظم بها الأفراد أساليب تفكيرهم بالطريقة التي تنظم بها الحكومات هيئاتها، من خلال تناول نظرية التحكم العقلي الذاتي لأساليب تفكير الأفراد، التي يمكن أن تستخدم في مواقف كثيرة، من بينها الجامعة والمنزل والعمل، واهتمت هذه النظرية بفكرة مؤداها أن الأفراد، شأنهم شأن المجتمعات، يحكمون أنفسهم ويحكمون عملياتهم العقلية، وينشئون نظماً ومنظمات لهذا الحكم، ويعطي ستيرنبرج فئات وأوصافاً لكيفية قيام الأفراد بتنظيم أنشطة تفكيرهم الخاصة وتوجيهها وإدارتها (Grigorenk & Sternberg, 1997).

وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد، كل بعد منها يتضمن مجموعة من أساليب التفكير الثلاثة عشر التي اقترحها ستيرنبرج في نظريته، وتمثلت فيما يأتي:

أولاً – أساليب التفكير من حيث الوظائف Functions: يتمثل هذا الأسلوب في السلطات الثلاث الأساسية التي تحكم عمل الحكومات، وتشمل:

أ – الوظيفة التشريعية: تتمثل في الأسلوب التشريعي Legislative Style، ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشاركة في المهام التي تتطلب إستراتيجيات إبداعية، وقدرة على توليد البدائل وإيجاد الحلول الجديدة، وابتكار قواعد خاصة بهم يستمتعون بها.

ب – الوظيفة التنفيذية: يميل أصحاب هذا الأسلوب Executive Styl إلى تنفيذ القواعد الموجودة، واستخدام طرق موجودة مسبقاً في حل المشكلات.

ج – الوظيفة القضائية أو الحكمية Jiciaudl Styl: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى تقييم القواعد والإجراءات، ومن ثم إصدار أحكام، ويفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقييم الأشياء والأفكار الموجودة، ويفضلون الأنشطة التي تمثل الجوانب القضائية والمهن ذات الطابع القضائي.

ثانياً – أساليب التفكير من حيث الشكل Form: يؤكد (Sternberg & Wagners, 1997) أنه كما يوجد أشكال للحكومات تحكم من خلالها، فإن هناك أشكالاً مختلفة من أساليب التفكير يحكم بها الأفراد أنفسهم، وتشمل:

أ – الأسلوب الملكي Monarchic style: يتصف أصحاب هذا الأسلوب التفكيري بالتركيز على الأنشطة التي تتطلب التركيز على شيء واحد فقط في المرة الواحدة، ويعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل.

ب – الأسلوب الهرمي (السلطوي) Hierarchic Styl: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل عدة مهام أو أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية بحسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، وهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة غير متساوية الأهمية، ويبحثون دائماً عن التعقيد ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

ج – الأسلوب الفوضوي Anarchic Styl: يتصف أصحاب هذا الأسلوب التفكيري بالعمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام على الإطلاق، غير واعين بأنفسهم، وهم متطرفون وغير منظمين، مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون

أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

د – الأسلوب الأقلي Oligarchic Style: يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم لتحقيق عدة أهداف في الوقت نفسه، وهذه الأهداف متساوية الأهمية، غير محددة الأولويات، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، قد يبحثون عن التعقيد أحياناً نتيجة للإحباط، هم واعون بأنفسهم متسامحون، مرنون، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ثالثاً – أساليب التفكير من حيث المستوى Level: تعمل معظم حكومات العالم على مستويات مختلفة كالمستوى العالمي أو المحلي أو القومي أو الإقليمي، وتشمل:

أ – الأسلوب المحلي Local Style: يهتم أصحاب هذا الأسلوب بالتفصيلات الدقيقة، ويفضلون المشكلات العينية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية.

ب – الأسلوب الكلي (العالمي) Global Style: يفضلون التعامل مع القضايا ذات الطبيعة العامة التي تتطلب تفكيراً مجرداً، والتغيير والتجديد والابتكار، يبتعدون عن التفاصيل والمواقف الغامضة، يفضلون التخيل، ربما يرون الغابة ولكن لا يرون الأشجار.

رابعاً – أساليب التفكير من حيث النزعة Leaning: وتشمل:

أ – الأسلوب التقدمي المتحرر Liberal Style: يفضلون الاستمتاع بالمشاركة في مهام تنطوي على التجديد والغموض والذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

ب – الأسلوب المحافظ Conservation Style: يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، وتجنب المواقف الغامضة، ويحبون المألوف في الحياة، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

خامساً – أساليب التفكير من حيث المجال Scopers: وتشمل:

أ – الأسلوب الخارجي External Style: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى المشاركة في المهام التي تتيح لهم الفرص لتطوير علاقاتهم الشخصية، والميل إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

ب – الأسلوب الداخلي Internal Style: يفضلون العمل بشكل مستقل وبمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأشخاص، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

نظراً لما سبق تتضح مدى أهمية دراسة هذه الأساليب خاصة بالنسبة إلى الطلبة المتفوقين دراسياً لتعرف العوامل والمتغيرات المؤثرة فيها، وتعرف أي من هذه الأساليب أكثر شيوعاً لديهم؛ مما يساعد في توجيه الجهود التربوية والبرامج الأكاديمية لهم بما يتناسب وهذه الأساليب، إضافة إلى تقديم الخدمات والبرامج الإرشادية لهم للتغيير والتعديل من بعض الأساليب التفكيرية غير المناسبة والاستبدال بها أساليب تفكير ذات طابع إيجابي؛ مما ينعكس على أدائهم في مجالات الحياة المختلفة؛ حيث أشار كثير من الباحثين بهذا الصدد (حجار، 2004؛ سامي، 2001؛ الضامن، 2003) إلى أهمية الإرشاد النفسي ودوره في تعزيز أفكار إيجابية وتنميتها في مختلف الأمور الحياتية وخاصة للطلبة المتفوقين، ولعل نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لرائدها (ألبرت إليس) تعد من أهم النظريات الإرشادية ارتباطاً بأساليب التفكير وطرقه لدى الأفراد، وذات أهمية كبيرة في تفسير تبني الأفراد لهذه الأساليب؛ حيث تقوم فلسفة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على أن التفكير والانفعال والسلوك تتداخل فيما بينها في علاقة السبب والنتيجة المتبادلة، وتفترض هذه النظرية أن التفكير وأسلوب التفكير الذي يتبناه الفرد هو ما يقرر السلوك؛ أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تُعزى إلى الطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف، ويؤكد ألبرت إليس رائد هذه النظرية أنها تقوم على نموذج تعليمي هو نموذج ABC؛ فالحرف (A) (Activating Event)، يعني الأحداث أو الخبرات المنشطة، وهي عادة خبرات مؤلمة وغير سارة، من مثل خبرة الطلاق أو الفشل أو الموت أو الفصل من العمل. وهذه الخبرات يتم إدراكها في جو غير عقلاني، وبذلك تكون خبرة لا عقلانية، أما الحرف (B) (Beliefs about event) فيعني نسق الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد، التي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي وتدمير هزيمة الذات، أما الحرف Consequences (C)، فيقصد به النتيجة الانفعالية أو الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد، وهي دائماً تكون مرتبطة بنسق المعتقدات والأفكار لدى الفرد، فإذا كان نسق المعتقدات غير عقلاني كانت النتيجة هي الاضطراب النفسي والسلوكي.

وبعد أن وضع إليس هذا النموذج قام باستكماله وطوره حتى أصبح نموذجاً جديداً هو (ABCDEF)، وتمثل الحروف الثلاثة الجديدة في الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه إليس، فالحرف (D) (Disputaion) يتضمن مفهوم المجادلة والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة؛ مما يجعل الفرد يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره ومعتقداته ويجادلها ويحتج على عدم منطقيتها ثم يغيرها، أما الحرف (E) (Final new effect) فيتضمن التأثير النهائي الجديد الذي يحققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية، أما الحرف (F) (Feelings) فهو يتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي، وهي الخطوة الأخيرة التي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات إيجابية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعتبر سلوك التفكير واحداً من السلوكيات المعقدة التي تحتاج إلى البحث نظراً لتنوع العوامل المؤثرة فيه، ولعل الاهتمام بقضية التفكير وأساليبه المختلفة كالأساليب (التنفيذية والتشريعية والقضائية والسلطوية والفوضوية والأقلية والمحلية والكلية، والتقدمية، والتحررية والمحافظة والداخلية والخارجية) وما يرتبط بها من تبنّ للأفكار العقلانية وغير العقلانية، التي يتبناها الأفراد وخاصة في المرحلة الجامعية الأولى – تمثل متغيرات مهمة ومؤثرة في بناء شخصياتهم، وأسلوبهم في الحياة والتعامل مع مختلف المواقف الحياتية، ولعل الطلبة المتفوقين – نظراً لما يمتلكون من قدرات تحليلية للمواقف وخصائص نفسية تميزهم عن غيرهم – من أكثر المتأثرين بتبني أساليب تفكير تنعكس سلباً أو إيجاباً على تبنيهم لبعض الأفكار العقلانية وغير العقلانية، من مثل (أنا متفوق وأمتلك قدرات أفضل من غيري، طرق التدريس ليست بمستوى قدراتي، المنهج لا يناسبني، المدرسون لا يحبون نقاشاتي، لا أحب التعامل مع الآخرين؛ فهم أقل مستوى مني، التقييم لا يخضع لمعايير واضحة، أشعر بأنني مكروه من زملائي)، وتنعكس سلباً على حياتهم بمختلف جوانبها العلمية والاجتماعية والمهنية والأسرية وغيرها، فالمعرفة المسبقة بهذه الأساليب تجعل من السهل على القائمين على العملية التعليمية إعادة النظر بالأساليب التدريسية التي يوظفونها معهم، وإعادة النظر بما يقدم لهم من أنشطة لا منهجية، وبرامج تدريبية وتأهيلية؛ بحيث تتناسب مع التنوع في أساليب التفكير السائدة لديهم، ومدى تأثرها بالتغيرات السريعة في جميع

المجالات البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها، إضافة إلى أن تعرفها يعد خريطة طريق للآباء والأمهات ولجميع المؤسسات والهيئات المجتمعية التي تتبنى الاهتمام بفئة المتفوقين ورعايتهم؛ فمن خلال ملاحظات الباحث كأستاذ جامعي وعلى علاقة مباشرة بالطلبة، اتضح لديه أن تبني بعض أساليب التفكير غير الإيجابية ينعكس على ظهور كثير من المظاهر السلوكية غير السوية لديهم، وتبني كثير من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية، خاصة تلك المتعلقة بظاهرة العنف الطلابي والمجتمعي، وتغيير في العلاقات الاجتماعية والانتماءات السياسية والمناطقية والجهوية والعشائرية الضيقة، إضافة إلى أن التعامل معهم من قبل المدرسين والآباء والأمهات لا يكون بحسب ما يتبنون من أساليب تفكيرية، لاستغلال الجوانب الإيجابية بهذه الأساليب وتجنب الجوانب السلبية فيها.

ومتابعة لما يجري من تغيرات بالجوانب أعلاه، خاصة تلك التغيرات المصاحبة لما يسمى بالربيع العربي الذي بدأ بالتأثير على أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات وتبنيهم لبعض الأفكار غير العقلانية التي سيكون لها تأثير عليهم بالدرجة الأولى والأسرة بالدرجة الثانية والمجتمع وأفراده بالدرجة الثالثة – يتأكد مدى أهمية دراسة هذه الأساليب، خاصة أن فئة الشباب، ممن هم بهذه المرحلة، من أكثر الفئات المجتمعية تأثراً بهذه المتغيرات، لذا بات واضحاً ضرورة الاهتمام بآليات التفكير وخطواته وأساليبه، وانعكاساته السلوكية على الأفراد،

وقد جاءت هذه الدراسة لتعرف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين تحديداً؛ بهدف الوصول إلى نتائج يأمل الباحث أن تكون ذات أهمية في مساعدة القائمين على العمل الجامعي بجميع جوانبه التدريسية والتعليمية والإدارية في تعرف ماهية أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين للعمل على توظيف جميع الإمكانات والأساليب المستخدمة معهم بما يوافق أساليب التفكير هذه.

وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة المتفوقين تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة المتفوقين تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية، إنسانية)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة المتفوقين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)؟

أهداف الدراسة:

1 – الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين، في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج، التي تعتبر من النظريات الحديثة والأكثر شيوعاً في دراسة أساليب التفكير.

2 – الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، المستوى الدراسي).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال:

1 – أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو موضوع التفكير وأساليبه، ومحاولة تحديد أكثر هذه الأساليب شيوعاً لدى طلبة الجامعة، في التعامل مع مختلف المواقف الحياتية؛ مما يساعد في تطوير الأساليب والإستراتيجيات المناسبة للتعامل معهم وفقاً لهذه الأساليب.

2 – ترجع أهمية الدراسة إلى كونها من الدراسات المهتمة بالشباب الجامعي من فئة المتفوقين، وبفئة عمرية مهمة جداً، تعول عليها كثير من المجتمعات في إجراء التغيير والإصلاح بمختلف الجوانب الحياتية، والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية وغيرها.

3 – أهمية الفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسة، وهي العام الجامعي 2015/2016، وقد جاءت بعد التغيرات والتأثيرات المصاحبة للربيع العربي ونتائجه في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وغيرها؛ مما أثر على التغيرات في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، ومن ثم تبني كثير من الأفكار السلبية في مختلف الجوانب الحياتية لديهم، وهو ما دفع الباحث إلى تناول هذا الموضوع.

4 – ستكون هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تناولت موضوع التفكير

وأساليبه، لطلبة الجامعات بعد أحداث الربيع العربي التي اجتاحت المجتمعات العربية، وكان لها الدور الكبير في تغيير أساليب التفكير لدى الطلبة؛ مما يجعل من الأهمية بمكان إجراء مثل هذه الدراسات.

5 – سيكون لهذه الدراسة أهمية من خلال تقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية التي تهم فئة المتفوقين.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية مكانياً في طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية، وزمانياً بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015/2016م، وموضوعياً بأساليب التفكير الثلاثة عشر التي جاءت فيها نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج، كما تتحدد بالعينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة ومتغيراتها وبالأدوات وصدقها وثباتها، كما أن حدودها لا تتجاوز عمر الفئة العمرية التي تم التطبيق عليها. لذا فالدراسة صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لتعرف أساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين. متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكر، أنثى) نوع الكلية (علمية، إنسانية) المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

المتغيرات التابعة: أساليب التفكير وأبعاده المختلفة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين دراسياً في جامعة مؤتة بالأردن ممن هم في مستوى درجة البكالوريوس، ويبلغ عددهم (3611) طالباً وطالبة، موزعين بحسب التقدير: 908 ممتاز، و2703 جيد جداً بناءً على إحصائيات وحدة القبول والتسجيل خلال نهاية الفصل الدراسي الصيفي 2014/2015. واختيرت عينة الدراسة بطريقة (العينة المتاحة) من الطلبة المتفوقين دراسياً الحاصلين على معدل تراكمي جيد جداً فأكثر، من الطلبة الدارسين في عدد من شعب مقرر العلوم العسكرية، لوجود طلبة من مختلف كليات الجامعة الإنسانية والعلمية والمستويات الدراسية المختلفة، للفصل الدراسي الأول 2015/2016؛ حيث

بلغت عينة الدراسة (322) طالباً وطالبة بنسبة 9% من مجتمع الدراسة، وكان متوسط عمر العينة من 18 – 22 سنة.

ويبين جدول (1) توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (1)
توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات (الجنس، نوع الكلية، المستوى الدراسي)

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	224	%69,6
	أنثى	98	%30,4
نوع التخصص	علمية	196	%60,8
	إنسانية	126	%39,2
المستوى الدراسي	أولى	112	%34,7
	ثانية	67	%20,9
	ثالثة	88	%273
	رابعة	55	%17,1

مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير Thinking Styles: يعرفها (Sternberg, 2006) بأنها الطريقة المفضلة التي يستخدم بها الفرد قدراته في التفكير عند قيامه بأداء الأعمال والمهمات؛ فهي ليست القدرة، ولكنها تفضيل لاستخدام أي من هذه القدرات في طريقة الأداء.

التفكير Thinking: يعرف جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1995) التفكير بأنه: عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.

وتعرف أساليب التفكير إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة لأداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة، وهي قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1997) التي تم تعريبها وتقنينها على البيئة العربية.

المتفوقون دراسياً: يعرف المتفوق Talented – كما ورد في (جروان، 2010) – من الناحية النظرية بأنه كل من يظهر مستوى رفيعاً من الأداء في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط التعليمي؛ بحيث يضعه أداؤه على محك أو أكثر من المحكات الاختبارية للأداة ضمن أعلى 5% من أقرانه.

ويعرف المتفوقون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم: الطلبة الذين يظهرون تفوقاً واضحاً في دراستهم، ويستدل على ذلك من خلال قدراتهم التحصيلية ومعدلاتهم التراكمية الحاصلين عليها، واعتمد الباحث معيار المعدلات التراكمية (جيد جداً، وممتاز) لتحديد الطلبة المتفوقين لإجراء هذه الدراسة.

أداة الدراسة:

عمل الباحث على الاستفادة من قائمة أساليب التفكير لـ (Sternberg & Wagner, 1997) وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة، بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي الذي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل، ولغاية إجراء هذه الدراسة اعتمدت النسخة التي قام بتعريبها والتأكد من خصائصها السيكومترية وتقنينها على البيئة العربية (أبو هاشم، 2008) من خلال عرضها على عينة، قوامها (537) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وأظهرت نتائج دراسته باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ألفا بعد حذف درجة البند، ومعامل ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجات التائية – تشبع قائمة أساليب التفكير على خمسة عوامل تفسر معاً بـ(74,14%) من التباين الكلي للمصفوفة، كما أظهرت درجة مقبولة من الثبات في البيئة العربية باستخدام الاتساق الداخلي "معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب" وطريقة التجزئة النصفية "بمعادلتي سبيرمان . بروان، جتمان") فكانت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان . بروان، وجتمان بين (0,486) للأسلوب الملكي و(0,684) للأسلوب الهرمي بمعادلة سبيرمان – بروان، وباستخدام معادلة جتمان كانت بين (0,507) للأسلوب الملكي و(0,703) للأسلوب الخارجي، كما أظهر اختبار "ت" لصدق المقارنة الطرفية درجة مقبولة من الصدق باستخدام صدق المقارنة الطرفية والصدق العاملي، إضافة إلى توافر معايير مناسبة (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجات التائية، ومدى تطابق البيانات مع المنحنى

الاعتدالي) لقائمة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج، وكانت هذه بمثابة الأداة بصورتها الأولية، وقام الباحث الحالي بالتعديل عليها والتأكد من مدى ملاءمتها للبيئة الأردنية والتأكد من إجراءات صدقها وثباتها، ومدى ملاءمة طول الاختبار، وملاءمة طول الاختيارات السبعة للأداة، وعليه عرضت القائمة على عينة مكونة من 20 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة مؤتة وجامعة الطفيلة التقنية وجامعة الحسين بن طلال، وأشارت جميع الردود إلى أن جميع الفقرات واضحة المفهوم ومناسبة باستثناء بعض الملاحظات على صياغة بعضها واختصارها دون التأثير على مضمونها وفهمها، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من 65 فقرة موزعة على ثلاثة عشر أسلوب تفكير، بواقع خمس فقرات لكل أسلوب.

صدق الأداة:

قام الباحث بإجراء صدق المحكمين من خلال الإجراءات التي قام بها في إعداد الأداة بصورتها النهائية، إضافة إلى الاعتماد على ما قام به (أبو هاشم، 2008) من إجراءات بإعداد الأداة بصورتها النهائية للتأكد من خصائصها السيكومترية ومدى ملاءمتها للبيئة العربية؛ حيث أظهر اختبار "ت" لصدق المقارنة الطرفية، درجة مقبولة من الصدق باستخدام صدق المقارنة الطرفية والصدق العاملي، وبناءً عليه اعتبر الباحث أن ما قام به من إجراءات تعتبر دلالات كافية للحكم على صدق الأداة، بصورتها النهائية، وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة.

ثبات المقياس:

عمل الباحث على حسابه عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية، قوامها (40) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين دراسياً والحاصلين على درجة تقدير جيد جداً فأكثر، بفارق زمني، مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، وحسب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار الكلي (0,92) كما بلغت قيمة الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية: (,757) وبتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون $\frac{2r}{1+r}$. كت قيمة معامل الثبات = $\frac{2 \times 0.757}{1 + 0.757}$ = 0.862، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المقياس وأبعاده المختلفة مرتبة ترتيباً تنازلياً على نحو ما هو موضح في جدول (2).

جدول (2)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أبعاد المقياس الخاص بأساليب التفكير

الرتبة	أسلوب التفكير	البعد المنتمي له الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التشريعي	الوظائف	4,22	0,622
2	العالمي	المستوى	4,16	0,714
3	التحرري	النزعة	3,92	0,628
4	التنفيذي	الوظائف	3,89	0,642
5	الخارجي	المجال	3,85	0,694
6	الملكي	الشكل	3,77	0,754
7	القضائي	الوظائف	3,56	0,669
8	الداخلي	المجال	3,46	0,754
9	الأقلي	الشكل	3,44	0,718
10	المحلي	المستوى	3,41	0,689
11	الهرمي (السلطوي)	الشكل	3,39	0,667
12	المحافظ	النزعة	3,31	0,672
13	الفوضوي	الشكل	3,26	0,766

يلاحظ من جدول (2) أن أسلوب التفكير التشريعي قد جاء بالمرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية الأسلوب العالمي الكلي، وفي المرتبة الثالثة جاء الأسلوب

التحرري، في حين جاء بالمرتبة الرابعة الأسلوب التنفيذي، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير الفوضوي، وبهذا تكون الأساليب التفكيرية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة هي (التشريعي، العالمي، التحرري، التنفيذي) على التوالي، وبهذا يكون الأسلوب التشريعي هو أكثر الأساليب شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة، ويرد الباحث هذه النتيجة إلى أن أصحاب الأسلوب التشريعي يميلون إلى المهام التي تتطلب إستراتيجيات إبداعية وابتكارية، ولديهم القدرة على توليد البدائل وإيجاد الحلول الجديدة، ويفضلون المشكلات غير المرتبة وغير المعدة مسبقاً، ويفضلون المشكلات الابتكارية، من مثل (كتابة البحوث وتصميم المشروعات)، وهذا ما توفره لهم البيئة الجامعية من تنوع في مصادر المعرفة واستخدام التكنولوجيا الحديثة والتنوع في أساليب التدريس؛ مما يساعد في تكوين منظومة فكرية تتناسب مع خصائصهم النفسية والاجتماعية والشخصية ومستوى قدراتهم العقلية التي يتمتعون بها، من مثل المرونة والاستقلالية والاعتماد على النفس والأصالة والطلاقة الفكرية والمقدرة على التعلم، إضافة إلى ما يمتلكون من مهارات متنوعة كمهارة الاتصال الفعال، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، وهذا - بطبيعة الحال - ينسجم ويتناغم مع الخصائص العامة للأسلوب التشريعي، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (النجار، 2010) على الطلبة الموهوبين ودراسة جريجوركو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997) ودراسة (القضاه، ومقدادي، 2008) التي أظهرت أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى طلبة الجامعة هو أسلوب التفكير التشريعي، وجاء الفوضوي أخيراً، في حين اختلفت مع دراسة (النور، 2012) التي أظهرت أن أكثر الأساليب شيوعاً هي الخارجي والهرمي، وجاء التشريعي ثالثاً، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة المجتمعية والجامعية لكلتا العينتين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة المتفوقين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير وأبعاده الفرعية وفق متغير الجنس، وكانت النتائج على النحو الموضح في جدول (3).

جدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة وفق متغير الجنس

أسلوب التفكير	البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	الوظائف	ذكر	224	4,56	0,452	5,21	,000*
		أنثى	98	3,89	0,874		
التحرري	النزعة	ذكر	224	4,32	0,56	3,65	,000*
		أنثى	98	3,72	0,80		
التنفيذي	الوظائف	ذكر	224	3,87	0,63	4,62	,000*
		أنثى	98	3,44	0,74		
الخارجي	المجال	ذكر	224	4,04	0,69	3,50	,001*
		أنثى	98	3,86	0,64		
العالمي	المستوى	ذكر	224	3,90	0,61	2,91	,005*
		أنثى	98	3,64	0,0.		
الملكي	الشكل	ذكر	224	3,78	0,71	2,22	,029*
		أنثى	98	4,12	0,78		
القضائي	الوظائف	ذكر	224	3,96	0,79	2,59	,013*
		أنثى	98	3,48	0,69		
الداخلي	المجال	ذكر	224	3,71	0,64	5,86	,000*
		أنثى	98	3,99	0,76		
الأقلي	الشكل	ذكر	224	3,45	0,64	2,86	,005*
		أنثى	98	3,38	0,88		
المحلي	المستوى	ذكر	224	3,66	0,70	4,71	,000*
		أنثى	98	3,57	0,85		

تابع / جدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة وفق متغير الجنس

أسلوب التفكير	البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الهرمي السلطوي	الشكل	ذكر	224	3,74	0,66	2,48	,018*
		أنثى	98	3,40	0,82		
المحافظ	النزعة	ذكر	224	3,88	0,69	3,37	,001*
		أنثى	98	3,96	0,91		
الفوضوي	الشكل	ذكر	224	3,22	0,65	4,04	,000*
		أنثى	98	3,11	0,63		
الأداة الكلية		ذكر	224	3,74	0,35	5,69	,000*
		أنثى	98	3,33	0,50		

يتضح من جدول (3) أن أساليب التفكير تختلف باختلاف متغير الجنس على مقياس أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية كافة، وكان أعلى متوسط حسابي للذكور لأسلوب التفكير التشريعي، وأعلى متوسط حسابي للإناث لأسلوب التفكير الملكي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن الاختلافات في الأبعاد الفرعية كانت لصالح الذكور باستثناء أبعاد أساليب التفكير (الملكي والداخلي والمحافظ) كانت لصالح الإناث، في حين كانت الفروق في المتوسطات الحسابية على الأداة الكلية لصالح الذكور. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكور يمتازون عن الإناث بطبيعة المهام المطلوبة منهم، كما أن هنالك اختلافاً في الأدوار الاجتماعية والمهنية ومستوى الطموح لكل منهما؛ مما ينعكس إيجابياً على طريقة تناولهم للموضوعات بوقت واحد بأكثر من أسلوب، ومن ثم يؤدي إلى سيادة بعض أنماط التفكير لدى الذكور عنها عند الإناث بما يتوافق أيضاً مع الخصائص النفسية والفسيولوجية لكل منهما، وبالرجوع إلى الأبعاد الفرعية، كان أعلى متوسط حسابي للذكور لأسلوب التفكير التشريعي، وهذا كان ظاهراً أيضاً في نتيجة السؤال الأول من حيث ميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشاركة الجماعية في المهام الإبداعية، وتفضيل المشكلات الابتكارية، من مثل: كتابة البحوث وتصميم المشروعات، ويفضلون المهن

التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التفكيري هذا في تطورهم ونمائهم وحل مشكلاتهم، ويميلون أكثر إلى ممارسة الهوايات الجماعية والسعي نحو بناء العلاقات الاجتماعية والتحرر أكثر من الإناث التي تسعى للبحث عن أدوار مجتمعية مناسبة لها وتكوين أسرة وشريك للحياة، وتكون أكثر تقيداً بالضوابط الاجتماعية والثقافية؛ مما يجعلها أقل احتكاكاً في البيئة الجامعية، وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة (الشهري، 2006) التي أظهرت فروقاً مماثلة في أساليب التفكير بين الذكور والإناث و(نصار، ويدك، 2010) و(القضاه، ومقدادي، 2008) التي أظهرت اختلافاً في أساليب التفكير بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة المتفوقين تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية، إنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير وأبعاده الفرعية وفق متغير نوع الكلية (علمية، إنسانية)، وكانت النتائج على النحو الموضح في جدول (4).

جدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية وفق متغير الجنس

أسلوب التفكير	البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	الوظائف	علمي	196	4,17	0,56	0,48	0,644
		إنساني	126	4,16	0,68		
التحرري	النزعة	علمي	196	3,96	0,65	0,078	0,938
		إنساني	126	3,94	0,58		
التنفيذي	الوظائف	علمي	196	3,55	0,65	1,42	0,158
		إنساني	126	3,44	0,70		
الخارجي	المجال	علمي	196	3,45	0,67	0,824	0,413
		إنساني	126	3,35	0,69		

تابع / جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية وفق متغير الجنس

أسلوب التفكير	البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العالمي	المستوى	علمي	196	3,87	0,71	0,308	0,762
		إنساني	126	3,83	0,63		
الملكي	الشكل	علمي	196	3,54	0,71	4,45	*0,000
		إنساني	126	3,15	0,70		
القضائي	الوظائف	علمي	196	3,27	0,84	1,63	0,109
		إنساني	126	3,14	0,63		
الداخلي	المجال	علمي	196	3,57	0,65	1,98	*0,049
		إنساني	126	3,42	0,76		
الأقلي	الشكل	علمي	196	3,69	0,71	2,71	*0,008
		إنساني	126	3,47	0,68		
المحلي	المستوى	علمي	196	3,62	0,70	4,19	*,000
		إنساني	126	3,22	0,77		
الهرمي السلطوي	الشكل	علمي	196	3,79	0,720	0,922	0,356
		إنساني	126	3,82	0,68		
المحافظ	النزعة	علمي	196	3,80	0,74	0,814	0,419
		إنساني	126	3,72	0,75		
الفوضوي	الشكل	علمي	196	3,44	0,74	2,81	*,007
		إنساني	126	3,22	0,50		
الأداة الكلية		علمي	196	3,68	0,42	2,71	*,008
		إنساني	126	3,55	0,39		

يتضح من جدول (4) أن أساليب التفكير تختلف باختلاف متغير نوع التخصص عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) على مقياس أساليب التفكير لبعض الأبعاد الفرعية للمقياس؛ فقد كانت دالة للأبعاد (الملكي، الداخلي، الأقلي، المحلي، الفوضوي)، وبالتدقيق في الفروق بين المتوسطات على الأبعاد الفرعية والأداة الكلية نجد أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة المهام والأدوار المطلوبة للتخصصات العلمية تختلف عن التخصصات الإنسانية، كما أن تعامل طلبة التخصصات العلمية مع المسائل التي تواجههم تختلف؛ فهم يسعون إلى حلها بالتقيد بخطوات واضحة ومحددة، إضافة إلى صعوبة التخصصات العلمية وتعقيدها؛ مما يجعلها بحاجة إلى جهد ومثابرة وعمل مكثف وتفكير مستمر في المستقبل خوفاً من الفشل، وتركيز أكثر في إنجاز المهمات، الذي يتطلب إدراكاً كلياً للأشياء والميل للمواقف العلمية والتطبيقية والاعتماد على الذات والعمل المستقل، بعكس الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، ويتفق ذلك مع ما أكدته نظرية (ستيرنبرج، 2004) من اختلاف أسلوب الأفراد في التعامل مع الموضوعات الأدبية عن أسلوبهم في مواجهة المسائل الحسابية والعلمية، كما اتفقت نتائج الدراسة هذه مع دراسة (النور، 2012) ودراسة (النجار، 2010) ودراسة (القضاه ومقدادي، 2008) التي أظهرت ارتباطاً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لصالح التخصصات العلمية، في حين اختلفت مع دراسة (عبدالعال، 1998) التي لم تظهر فروقاً تعود للتخصصات العلمية والأدبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة المتفوقين تعزى لمتغير المستوى الدراسي، (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير وأبعاده الفرعية وفق متغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج على النحو الموضح في جدول (5).

جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية وفق المستوى الدراسي

أسلوب التفكير	البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	الوظائف	أولى	112	4,03	0,68
		ثانية	67	4,18	0,65
		ثالثة	88	4,26	0,49
		رابعة	55	4,36	0,44
		الكلي	322	4,26	0,62
التحرري	النزعة	أولى	112	3,66	0,75
		ثانية	67	3,83	0,76
		ثالثة	88	3,85	0,73
		رابعة	55	3,76	0,71
		الكلي	322	3,77	0,73
التنفيذي	الوظائف	أولى	112	3,95	0,77
		ثانية	67	3,94	0,55
		ثالثة	88	3,99	0,61
		رابعة	55	4,18	0,49
		الكلي	322	3,95	0,67
الخارجي	المجال	أولى	112	3,65	0,76
		ثانية	67	3,92	0,59
		ثالثة	88	3,81	0,67
		رابعة	55	3,86	0,680,74
		الكلي	322	3,82	
العالمي	المستوى	أولى	112	3,47	0,71
		ثانية	67	3,33	0,77
		ثالثة	88	3,63	0,65
		رابعة	55	3,54	0,68
		الكلي	322	3,55	0,72
الملكي	الشكل	أولى	112	3,36	0,74
		ثانية	67	3,84	0,65
		ثالثة	88	3,45	0,63
		رابعة	55	3,38	0,62
		الكلي	322	3,18	0,68

تابع/ جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية وفق المستوى الدراسي

أسلوب التفكير	البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القضائي	الوظائف	أولى	112	3,42	0,58
		ثانية	67	3,43	0,78
		ثالثة	88	3,52	0,72
		رابعة	55	3,52	0,56
		الكلي	322	3,53	0,68
الداخلي	المجال	أولى	112	3,38	0,74
		ثانية	67	3,72	0,84
		ثالثة	88	3,62	0,67
		رابعة	55	3,28	0,43
		الكلي	322	3,52	0,77
الأقلي	الشكل	أولى	112	3,45	0,69
		ثانية	67	3,38	0,75
		ثالثة	88	3,44	0,72
		رابعة	55	3,35	0,72
		الكلي	322	3,33	0,74
المحلي	المستوى	أولى	112	3,55	0,83
		ثانية	67	3,84	0,54
		ثالثة	88	3,64	0,67
		رابعة	55	3,55	0,65
		الكلي	322	3,66	0,70
الهرمي السلطوي	الشكل	أولى	112	3,76	0,71
		ثانية	67	3,33	0,73
		ثالثة	88	3,47	0,74
		رابعة	55	3,44	0,77
		الكلي	322	3,45	0,68
المحافظ	الشكل	أولى	112	3,38	0,85
		ثانية	67	3,52	0,66
		ثالثة	88	3,01	0,62
		رابعة	55	3,44	0,62
		الكلي	322	3,30	0,66

تابع/ جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجات أساليب التفكير الكلي وأبعاده الفرعية وفق المستوى الدراسي

أسلوب التفكير	البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفوضوي	الشكل	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
		الكلي	112	67	88
		55	322	3,30	3,26
		3,01	3,15	3,10	0,69
		0,76	0,68	0,88	0,77
الأداة الكلية		أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
		الكلي	112	67	88
		55	322	3,60	3,69
		3,66	3,64	3,63	0,52
		0,44	0,35	0,38	0,44

يتضح من الجدول (5) وجود فروق في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للأداة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية لمقياس أساليب التفكير وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

أسلوب التفكير	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التشريعي	الوظائف	بين المجموعات	4,488	3	1,538	4,220	,007*
		داخل المجموعات	113,942	318	0,362		
		الكلي	118,524	321			

تابع/ جدول (6)
نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في المتوسطات الحسابية لمقياس أساليب التفكير وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

أسلوب التفكير	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحرري	النزعة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	8,980 174,620 177,873	3 318 321	2,299 0,422	7,125	,000*
التنفيذي	الوظائف	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	3,125 119,010 124,130	3 318 321	1,540 0,384	2,713	,047*
الخارجي	المجال	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	3,510 154,360 156,866	3 318 321	1,178 0,494	2,390	,080
العالمي	المستوى	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	2,770 154,660 155,980	3 318 321	0,820 0,498	1,861	0,128
الملكي	الشكل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	,822 144,539 142,266	3 318 321	0,258 0,456	0,556	0,658
القضائي	الوظائف	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	0,826 133,590 123,130	3 318 321	,236 0,446	0,602	0,658
الداخلي	المجال	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	12,288 169,470 187,754	3 318 321	3,438 0,548	6,312	,000*

* دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 .

يوضح جدول (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة تعزى لمتغير المستوى الدراسي في الأبعاد (الفوضوي، المحافظ، المحلي، الداخلي، التنفيذي، التحرري، التشريعي)، في حين لم تظهر فروق دالة على بقية أبعاد مقياس أساليب

التفكير والكلي لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمستوى الدراسي استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة افراد العينة

المتغير التابع	البعد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
التشريعي	الوظائف	أولى	4,11	–	0,21	*0,27	*0,33
		ثانية	4,18	–	–	,12	0,15
		ثالثة	4,26	–	–	–	0,6
		رابعة	4,36	–	–	–	–
التحرري	النزعة	أولى	3,87	–	*0,25	0,29	*0,35
		ثانية	4,06	–	–	,12	0,15
		ثالثة	4,16	–	–	–	0,6
		رابعة	4,22	–	–	–	–
التنفيذي	الوظايف	أولى	4,01	–	0,11	0,14	*0,23
		ثانية	4,06	–	–	,13	*0,19
		ثالثة	4,19	–	–	–	0,11
		رابعة	4,26	–	–	–	–
الداخلي	المجال	أولى	3,89	–	0,8	0,14	*0,16
		ثانية	4,12	–	–	,13	*0,13
		ثالثة	3,97	–	–	–	*0,38
		رابعة	3,70	–	–	–	–
المحلي	المستوى	أولى	3,70	–	*0,29	0,05	*0,12
		ثانية	4,12	–	–	,26	*0,23
		ثالثة	3,78	–	–	–	*0,38
		رابعة	3,94	–	–	–	–
المحافظ	الشكل	أولى	4,16	–	*0,17	0,27	*0,12
		ثانية	4,12	–	–	,42	*0,19
		ثالثة	3,96	–	–	–	0,37
		رابعة	3,89	–	–	–	–

تابع/ جدول (7)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة افراد العينة

المتغير التابع	البعد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
الفوضوي	الشكل	أولى	3,72	–	*0,09	0,26	*0,14
		ثانية	3,77	–	–	,220	0,11
		ثالثة	3,96	–	–	–	*0,15
		رابعة	3,98	–	–	–	–

يوضح جدول (7) اختلاف أساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين باختلاف المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) على كل من الأسلوب (التشريعي والتحرري والتنفيذي والداخلي والمحلي والمحافظ والفوضوي)، وكانت الاختلافات في الأسلوب التشريعي ما بين الأولى والثانية لصالح الثانية، وبين الأولى والرابعة لصالح الرابعة، وفي الأسلوب التحرري ظهرت فروق بين الأولى والثانية لصالح الثانية، والأولى والرابعة لصالح الرابعة، وفي الأسلوب التنفيذي ظهرت فروق بين الأولى والرابعة لصالح الرابعة، وبين الأولى والثانية لصالح الثانية، وفي الأسلوب الداخلي ظهرت الفروق بين الأولى والرابعة لصالح الأولى، وبين الثانية والرابعة لصالح الثانية، وبين الثالثة والرابعة لصالح الثالثة، وفي الأسلوب المحلي ظهرت الفروق بين الأولى والثانية لصالح الثانية، وبين الأولى والرابعة لصالح الرابعة، وبين الثانية والرابعة لصالح الثانية، وبين الثالثة والرابعة لصالح الرابعة، أما الأسلوب المحافظ فقد ظهرت الفروق بين الأولى والثانية لصالح الأولى، وبين الأولى والرابعة لصالح الأولى، وبين الثانية والرابعة لصالح الثانية، وأخيراً بالنسبة للأسلوب الفوضوي ظهرت الفروق بين الأولى والثانية لصالح الثانية، وبين الأولى والرابعة لصالح الرابعة، وبين الثالثة والرابعة لصالح الرابعة.

ولدى التدقيق والمقارنة في هذه النتيجة نجد أن الفروق في أساليب التفكير في معظمها تظهر لصالح السنة المتقدمة (التشريعي والتحرري والتنفيذي والمحلي والفوضوي) **باستثناء أسلوبي (الداخلي والمحافظ)؛ إذ كانت لصالح السنوات المبكرة**. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلاب كلما تقدموا في السنوات الدراسية تعرضوا لخبرات تعليمية وعملية أكثر؛ مما تزيد من قدراتهم التفكيرية بما يتناسب

مع المرحلة الجامعية التي يمرون بها، ومن ثم تبنيهم أفكاراً جديدة، منها ما هوعقلاني ومنها ما هو غير عقلاني، كحب السيطرة وإثبات الذات والتعبير والتزمت في الرأي وعدم الانصياع للتعليمات والقوانين، إضافة إلى أنهم في السنوات المتقدمة عادة ما يكونون قد تخلصوا من تأثير الحياة المدرسية؛ مما يدفعهم ذلك للتأثر بآراء الآخرين والقبول بذلك؛ لتعرف متطلبات المرحلة الجامعية الجديدة والتكيف والتوافق معها بنجاح، إضافة إلى تأثير عوامل النضج العقلي والمعرفي والاجتماعي الذي يتبلور ويرتقي بشكل أوضح مع التقدم في المستويات الدراسية، من حيث القدرة على التعامل مع المشكلات ووضع البدائل والحلول بشكل أفضل خاصة أن التفكير كواحدة من العمليات العقلية المهمة يتأثر بشكل واضح بالمراحل العمرية المختلفة للأفراد، وبما يتعرضون له من خبرات ومثيرات خلال مراحل العمر المختلفة، أما ما يتعلق بسيادة أسلوب التفكير الفوضوي مع التقدم بالسنوات الدراسية فمن المفروض أن يكون عكس ذلك، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما تقدم الطلاب بالسنوات الدراسية واكتسبوا الخبرات والمهارات الحياتية والتعليمية والتطبيقية والاجتماعية، زاد شعورهم بمستوى أفضل من تقديرهم لذواتهم وقدرتهم على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق رغباتهم وإشباع حاجاتهم سعياً لإثبات هويتهم المستقلة؛ مما يجعلهم يميلون إلى الاندفاع والعشوائية والتطرف والتوحد في اتخاذ القرارات لتحقيق أهدافهم اعتقاداً منهم بأن الغاية تبرر الوسيلة.

أما ما يتعلق بسيادة أسلوب التفكير (الداخلي والمحافظ) التي كانت لصالح الطلاب في السنوات المبكرة وتحديداً لطلبة السنتين الأولى والثانية؛ ففي الأسلوب الداخلي ظهرت الفروق بين الأولى والرابعة لصالح الأولى، وبين الثانية والرابعة لصالح الثانية، وبين الثالثة والرابعة لصالح الثالثة، وفي الأسلوب المحافظ ظهرت الفروق بين الأولى والثانية لصالح الأولى، وبين الأولى والرابعة لصالح الأولى أيضاً، وبين الثانية والرابعة لصالح الثانية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة انتقالية لهم وبداية لتكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع الجامعي والميل للعمل باستقلالية للبدء باكتساب مهارات التخصص والاعتماد على الذات سعياً للتكيف والتوافق مع البيئة الجامعية الجديدة؛ مما يجعلهم يتعاملون مع مختلف التغيرات بتركيز أفضل والبدء باستغلال الفرص الملائمة التي تتيح لهم العمل بشكل مستقل ومنظم، مستخدمين ما يمتلكون من قدرات عقلية لتطوير ذواتهم والشعور بالاستقلالية، إضافة إلى تمسكهم بالأنظمة والقوانين والمحافظة عليها

وعدم المغامرة باتجاه المواقف الغامضة، للمحافظة على المكتسبات بأنواعها الأكاديمية والاجتماعية، وهذا ما يتميز به أصحاب هذين الأسلوبين من أساليب التفكير وفق النظرية المستخدمة في هذه الدراسة، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (شلبي، 2002) و(القضاه، ومقدادي، 2008) فيما يتعلق بوجود فروق في أساليب التفكير تعزى للسنة الدراسية لعدد من الأبعاد الفرعية للمقياس، واختلفت معها في عدم وجود فروق على الأداة بشكلها الكلي، واختلفت هذه النتائج مع دراسة برناردو وآخرين (Bernardo et al., 2002) بعدم وجود فروق في أساليب التفكير تعود للمستوى الدراسي، ويعزو الباحث ذلك الاختلاف لطبيعة العينات والبيئة الاجتماعية والمدرسية والجامعية لها، وربما أيضاً اختلاف في أساليب التنشئة الأسرية في البيئات التي أجريت بها هذه الدراسات.

توصيات الدراسة:

1 – تبني الجامعات لدعم المشاريع البحثية ذات الاهتمام بفئة المتفوقين والموهوبين الرامية إلى دراسة المتغيرات المرتبطة بهم خاصة تلك المتعلقة بأساليب التفكير لديهم.

2 – توجيه المؤسسات التعليمية المختلفة في المدارس والجامعات ومؤسسات المجتمع المدني بضرورة وضع البرامج الإرشادية الخاصة بهم ودراسة احتياجاتهم الإرشادية وتوفيرها.

3 – تبني البرنامج الإرشادية التي من شأنها تنمية وتعزيز المهارات المختلفة التي تساعد على تنمية شخصية الطلبة المتفوقين بما يتناسب وقدراتهم وطموحاتهم.

4 – توجيه الباحثين من طلبة الماجستير والدكتوراه إلى دراسة هذه الفئة بما يتناسب مع التغيرات في المجالات التربوية والسياسة والاجتماعية والتكنولوجية وتقديم البرامج الإرشادية اللازمة لهم.

5 – التنوع في أساليب التدريس المستخدمة والبرامج الإثرائية بما يتناسب وأساليب التفكير الأكثر شيوعاً لديهم.

المراجع:

أبو المعاطي، يوسف. (2005). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 15(49): 375- 446.

البدارين، غالب. (2002). **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك**، "رسالة ماجستير غير منشورة". جامعة اليرموك، الأردن.

جروان، فتحي عبدالله. (2002). **أساليب التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. (ط3)، عمان: دار الفكر.

حبيب، مجدي. (1995). **دراسات في أساليب التفكير**. القاهرة: النهضة المصرية.

حجاز، محمد حمدي. (2004). **فن الإرشاد النفسي (الإكلينيكي) الحديث المختصر**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السيد، محمد هاشم. (2008). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب جامعة الملك سعود، **مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود**، 269: ا-52.

شلبي، أمينة إبراهيم. (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية في المرحلة الجامعية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 1(34): 87 -142.

الشهري، حابس. (2006). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، **مجلة جامعة الملك سعود**، 19(2): 833-888.

صمويل، بشرى. (2013). أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف الجامعي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، أسيوط 29 (1): 487-539.

الضامن، منذر. (2003). **الإرشاد النفسي: أسسه الفنية والنظرية**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

طاحون، حسين. (2003). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة مقارنة بين الطلاب المصرين والسعوديين، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 33(2): 36-85.

طه، عبدالعظيم حسين. (2004). **الإرشاد النفسي النظرية، التطبيق، التكنولوجيا**، عمان: دار الفكر.

العتوم، عدنان. (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عجوة، حامد عبدالعال. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية ببنها**، 9 (33): 363–416.

القضاه، محمد؛ مقدادي، هاني. (2008). أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 39(1): 312- 336.

قطامي، نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد، سامي. (2001). **الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النجار، حسن زكريا. (2010). أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعادين وعلاقتها بالتوافق الدراسي، **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، 20 (3):160- 284.

نصار، يحيى حياتي؛ يدك، صفاء ماجد. (2010). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني،

الأردن وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو تخصصهم، **المجلة التربوية**، الكويت، 24 (95): 323–361.

النور، أحمد يعقوب. (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في جامعة جازان، **مجلة كلية التربية**، اسيوط، 28 (2):122- 155.

Bernardo, A, Z., & Calluen, C. (2002). Thinking styles and academic achievement among filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, (2), 149-163.

Fer, S. (2005). Validity and reliability of the thinking styles inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(1),55-68.

Fan, W., & Zhang, L, F, (2008). Are achievement motivation and thinking styles related A visit among Chinese university students, *Learning and Individual Differences*, 19, 299-303.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R, J, (1997). Style of thinking, abilities, and academic performance, *Exceptional Children*, 63(3), 295-312

Grigorenko, E.L., & Sternberg, R. J. (1995). Styles of thinking in -the school. *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.

Geary, D.C. (2006). Dyscalculia at an early age: Characteristics and potential influence on socio-emotional development centre of excellence for early childhood development. Geary DC, Montreal, Quebec.

Overton, T. (2009). *Assessing learners with special needs -An -applied approach*. 6/E, USA, Texas: Merrill Publisher.

Park, S., Park, K., & Choe, H. (2005).The relationship between thinking styles and scientife giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 61(213), 87-97

Sternberg, R, J, (2002). ***Thinking styles***. Reprinted Edition, UKA Cambridge University Press.

Sternberg, R, J., & Zhang, L,F, (2006). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 245-253.

قدم في: ابريل 2016

أجيز في: مارس 2017