علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية الثانوي
(دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة)

أ. فرحات بن ناصر*
جامعة المسيلة– الجزائر

استلم بتاريخ: 29-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 14-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لـــدى عينـــة من تلاميذ السنة الثانية الثانوي ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة للموسم الدراسي2016/2015، التي بلـــغ عدد أفرادها (270) تلميذا وتلميذة مسحوبة بالطريقة العشوائية من ثانويات دائرة مقرة، وأستخدم الباحث أداتـــين لجمع البيانات إحداهما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنين أبو هاشم وكمال (2007) والأخرى مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه (1998)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالـــة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير؛ القدرة على حل المشكلات.

The relationship between thinking styles and problem solving in a sample of second year students
A field study in some Secondary schools in the district of Magra, City of M'sila

Ferhat BEN NACEUR*
M'sila University. Algeria

Abstract

The study aimed to identify the relationship between thinking styles and the ability to solve problems within sample of secondary schools students in the district of Magra, city of M'sila for the academic year 2016/2015. The sample consisted of (270) male and female student who were chosen in a random sampling from secondary schools in the district of Magra. The researcher used two tools for data collection, one of them is thinking styles inventry (translated into Arabic and standardized by Abu Hashim and Kamel (2007), the other is the problem-solving scale (translated into Arabic and standardized by Hamdi Nazih (1998), the study found that there is a statistically significant correlation between some thinking styles and problem solving among the sample study. The results showed also that there are no statistically significant differences in thinking styles and the ability to solve problems related to specialization, or sex.

Key Word : Thinking Styles; Problem solving ability

E.MAIL: bennaceurferhat@gmail.com

مقدمـــــة:

يعد التفكير في المناهج التربوية الحديثة هدفا أساسيا لا يحتمل التأجيل، وأنه يحتل الصدارة بل هو مطلب إلهي وفريضة إسلامية حسب "العقاد"، وكثير من الآيات دعت للتفكير منها قوله تعالى" الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ". (آل عمران، الآية 191).

إنّ الهدف الأسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تعليم التفكير بمختلف أساليبه لدى كل فرد، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، لديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة. (المشرفي، 2005، ص21)

الإشكالية:

إنّ الاهتمام بمصطلح أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية، لأن المعرفة بأساليب التفكير التي يفضلها التلاميذ تفيد في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، وبالتالي ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتنمية واستغلال قدراتهم، وعليه إذا لم يتجه المربون إلى تعليم الطلبة التفكير بمختلف أساليبه فإن فرص النجاح في حياتهم التعليمية وغير التعليمية تصبح محدودة.

وقد ذكر(Sternberg, 1997) أنّ من المشكلات الخاصة بأساليب التفكير أنّه لا توجد بحوث أو يوجد قليل من البحوث التي تظهر فائدة الأساليب، كما أنّ العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة.

لذا نجد موضوع أساليب التفكير نال اهتمام الباحثين والدارسين والعلماء لما له من أهمية في تخطيط وتنظيم البرامج والممارسات سواء على الأفراد العاديين أو مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتجلى ذلك من خلال نماذج عرفت بأسمائهم ومن أبرزهم حديثا العالم (روبرت ستيرنبرغ، ورد في: أبوعواد ونوفل، 2012، ص149)، إذ يعرف أسلوب التفكير بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، بحيث يبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد اتجاه قضية ما، ويضيف بأن الفرد يملك بروفيلات متعددة من الأساليب وقد ترجم ذلك بصورة عملية من خلال نظريته المسماة (حكومة الذات العقلية).

وفي ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ ظهرت دراسات تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها دراسة (Zhang & Sachs, 1997؛ Zhang, 1999) التي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، ودراسة (Bernardo & et al, 2002) حيث توصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثيرا موجبا على التحصيل الدراسي. (في: الدردير، 2004، ص143)

لذلك نجد الكثير من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير توصي بالمزيد من تناولها منها دراسات (عمار، 1998؛ عجوة، 1998؛ اليوسفي، 2009؛ رمضان، 2001؛ شلبي، 2002؛ أبو هاشم وكمال، 2007؛ أبو عواد ونوفل، 2012).

والهدف الأسمى الذي تسعى إليه المنظومة التربوية الجزائرية هو تخريج جيل قادر على حل مشكلاته بالاعتماد على نفسه مستخدما كل المهارات الفكرية التي تلقاها خلال مساره التعليمي، وهذا ما لا نجده في الواقع الحياتي التعليمي في بلدنا الجزائر، بل لم نلمسه في مؤسساتنا التربوية في مختلف المراحل الدراسية، وهذا من خلال خبرة الباحث كأستاذ في مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لسنوات طويلة، حيث يظهر عجز التلاميذ على إيجاد حلول مناسبة في مواقف جديدة (مشكلات رياضية) مأخوذة من واقع حياتهم، وذلك لا يعود إلى افتقارهم للمعارف العلمية وإنَّما إتباعهم لطرق غير ملائمة لا توصلهم للحل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظرا لحداثة نظرية "التحكم العقلي الذاتي" وأهمية تطبيقها في المجال التربوي، نبع اهتمام الباحث لتناول ودراسة أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي، لكون هذين المتغيرين يشكلان عصب العملية التعليمية ومن عوامل الارتقاء بها، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص؟

فــروض الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

2- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

4- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

5- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى التعرّف على الفروق في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- عدم وجود دراسات محلية تناولت أساليب التفكير في المرحلة الثانوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وبهذه الدراسة يأمل الباحث أن يسد هذه الفجوة موفرا معلومات كثيرة.

2- قد تساعد المسؤولين ومنهم على رأس القطاع على إعادة النظر في المناهج الحالية وتطويرها ولاسيما في مجال التفكير بمختلف أساليبه وحل المشكلات والإسهام في تطوير العمليات الفكرية للتلاميذ والتعلم عن طريق حل المشكلات.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2016/2015.

الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات (أحمد عروة بمقرة، الصحابي عبد الرحمان بن عوف بعين الخضراء، مهيوبي محمد ببلعائبة) بدائرة مقرة ولاية المسيلة ومن التخصصين(علمي، أدبي) الذين يزاولون دراستهم بالموسم الدراسي 2016/2015.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- **أساليب التفكير:** أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني، وتتحدد إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة القصيرة والمكونة من (65) فقرة المستخدمة في هذه الدراسة تعريب وتقنين أبو هاشم وكمال (2007).

2- **القدرة على حل المشكلات:** تعرف القدرة على حل المشكلات إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم، الذي عربه وقننه حمدي (1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: التعريف بمفاهيم الدراسة:

1- أساليب التفكير:

1-1- **لمحة تاريخية عن الأسلوب:** يستخدم مصطلح الأسلوب Style كما ذكر العتوم (2004، ص 285) "ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن". وقد خصَ Witchin مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنَه: "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية". (في: عمار، 1998، ص.6). وقد كان **Torrance** أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات. (في: الحطاح، 2008، ص58)

كما ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية، التعلم، الدافعية، المعرفة، ويذكر (Sternberg & Zhang, 2005) أنَ البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه البعض منهم إلى الأدب اليوناني "فرنون" والبعض الآخر إلى "جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية، وآخرون إلى "ألبورت" في فكرته عن أسلوب الحياة، والبعض إلى "يونغ" في فكرته عن أنماط الشخصية. وعموما بداية من النصف الثاني من القرن الماضي نال موضوع أساليب التفكير اهتمام الباحثين والدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية، لذلك نجد (Zhang, 2003, Sternberg & Zhang, 2005) يشيران إلى أنَ الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى. (في: عصام، 2006، ص41)

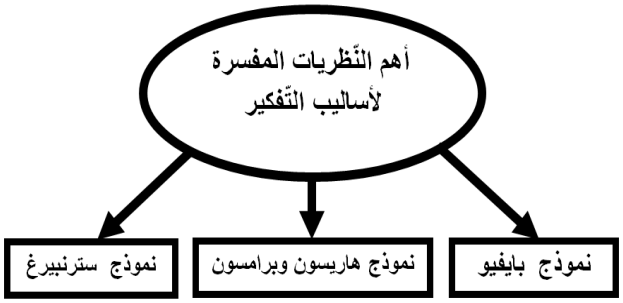
1-2- تعاريف أساليب التفكير: قد تعددت تعاريف أساليب التفكير والتصورات المحددة لها حيث نجد أن كل واحد منها يتناول جانبا من جوانب أساليب التفكير، وقد علل عمار(1998) بأنَ هذه الاختلافات في التعاريف ترجع إلى أنَ حاجات الفرد ودوافعه وميوله وعواطفه وقيمه واتجاهاته وخبراته السابقة، كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه ومنه نذكر ما يلي:

يعرف (Sternberg, 1994): أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير لأداء الأعمال، وهو ليس قدرة يقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية -أساليب التفكير-

القدرات)، كما أنَّ أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح لفهم أداء الطالب. كما يعرف هاريسون وبرامسون (Harison & Bramson, 1982) (في: الدردير، 2004، ص141) أساليب التفكير بأنها: "الطرق الاستراتيجية الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية".

وترى الاعسر(2000) (في: الدردير، 2004، ص25)بأنها: "تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة". ويعرفه قطامي (1990) (في: غانم، 2009، ص29) على أنه: "أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة، والمعلومات، ويسجلها، ويرمزها، ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية".

1-3- **النظريات المفسرة لأساليب التفكير:** هناك بعض التصورات النظرية التي تفسر أساليب التفكير التي تختلف عن بعضها البعض باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، ومن حيث عدد وطبيعة الأساليب، ووفق ما ترتكز عليه من مبادئ، ومن أبرز هذه التصورات أو النماذج التي يمكن اختصارها في المخطط التالي:



شكل (1) أهم النّظريات المفسرة لأساليب التّفكير

ملاحظة:(كل الأشكال والمخططات الموجودة في المقال من إنشاء الباحث قصد الاختصار)

ونركز هنا بإيجاز على نموذج ستيرنبرغ (1988، 1990، 1997) لأنه مرتكز دراستنا:

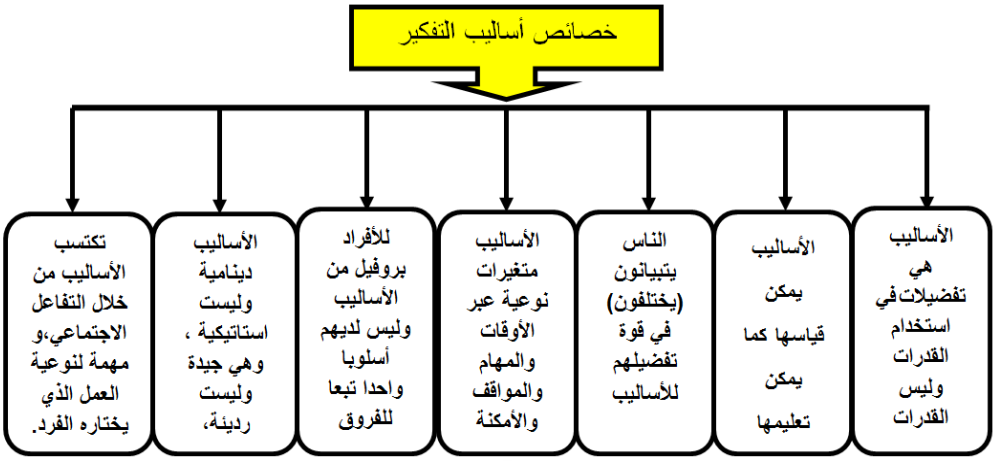
يسمى هذا النموذج بنظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج Sternberg's Theory of Mental Self–Government (1988)، وفى عام (1990) أطلق عليها ستيرنبرج نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، وأصدر في عام (1997) كتاباً بعنوان: أساليب التفكير، وتعد هذه النظرية من أحدث النظريات والأكثر شيوعاً وتقبلاً التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل فيما يلي من حيث:

- الوظيفة **Function**: التشريعي، التنفيذي، الحكمي.
- المستوي **Level**: العالمي، المحلي.
- الشكل **Form**: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي.

- المجال **Scope**: الداخلي، الخارجي.
- **النزعة Leaning**: المتحرر، المحافظ.

وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص. (الدردير، 2004، ص151)

1-4- **خصائص أساليب التفكير:** تتميز أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبيرغ بمجموعة من الخصائص التي حددها نذكر منها:(الدردير، 2004، ص 152؛ الحموري، 2009، ص41):



شكل (2) خصائص أساليب التفكير

2- القـــــدرة على حــل المشكلات:

2-1- مفهــوم المشكلة:

المشكلة لغة: الأمر الصعب أو الملتبس ج مشاكل ومشكلات (البستاني، 1987، ص.378). هناك عدة تعاريف للمشكلة تتباين حسب الزاوية التي ينظر منها كل عالم، ومن هذه التعاريف مايلي:

يعرفها الزيات (1995) (في: خلف، 2010، ص.47): "المشكلة بأنها هي الفرق بين المفروض والواقع أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلا".

ويعرفها Lee بأنها: عبارة عن موقف مثير لم يتعرض له الفرد من قبل.

كما ذكر (جون ديوي): أن المشكلة هي حالة حيرة وشك وتزدد تطلب بحثــا أو عمــلا يجــري لاتساق الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل.

المشكلة موقف يتطلب من الفرد البحث بوعي عن بعض الأعمال الملائمة لتحقيق هدفــه، ولكنــه لا يتمكن من ذلك طريقة مباشرة. (مجدي، 2004، ص. 82)

المشكلة عبارة عن حالة من الاختلال في الوضع الراهن أو المدرك للفرد وبــين الوضــع الــذي يسعى للوصول إليه. (الريماوي، 2008، ص376)

ويعرفها (Harris, 1988، في: العتوم وآخرون، 2008، ص.250) إلى ثلاثة تعريفات هي:

- المشكلة عبارة عن الفرق بين وضعك الحالي وبين أهدافك أو بين ما تعرف وما تريد.

- قد تنشأ المشكلة من معرفتك بواقع غير تام، وإيمانك بإمكانية الحصول على مستقبل أفضل، فإن الآمال والطموحات تنتج المشكلات، فأمالك تتحداك والتحدي تعريف آخر للمشكلة.
- المشكلة عبارة عن فرصة للتحسين لذا نجد معظم المبدعين يبحثون عن المشكلات بدلا من تجنبها.

من خلال ما سبق، يلاحظ أنَّه رغم تعدد المفاهيم إلا أنَّ أغلبها اتفق على أن المشكلة هي: عبارة عن موقف يشكل عائق أمام الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه ويسبب له حالة من عدم الرضا أو التوتر.

2-2- **حل المشكلات:** يرى (Harris, 1988) أن كثيرا من الناس يعتقدون أن حل المشكلة يتمثل بالتخلص منها بحيث لا تعود موجودة، وهذا بالطبع نوع من الحلول، فبعض المشاكل لا يمكن التخلص منها نهائيا، وإنما إيجاد حلول أو معالجات تخفف من أذى هذه المشكلات، وفي ظل هذه النظرة وغيرها إلى حل المشكلة تعددت التعريفات لهذا المفهوم فمن أبرزها ما يلي:

- تعريف (Solso, 1988): هو التفكير من أجل اكتشاف حل لمشكلة محددة.
- تعريف (Harris, 1988): هي إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعية لمعالجتها بنجاح. (في: العتوم وآخرون، 2008، ص251)
- تعريف جروان (1999): أن حل المشكلة يشير السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية. (في: خلف، 2010، ص57)

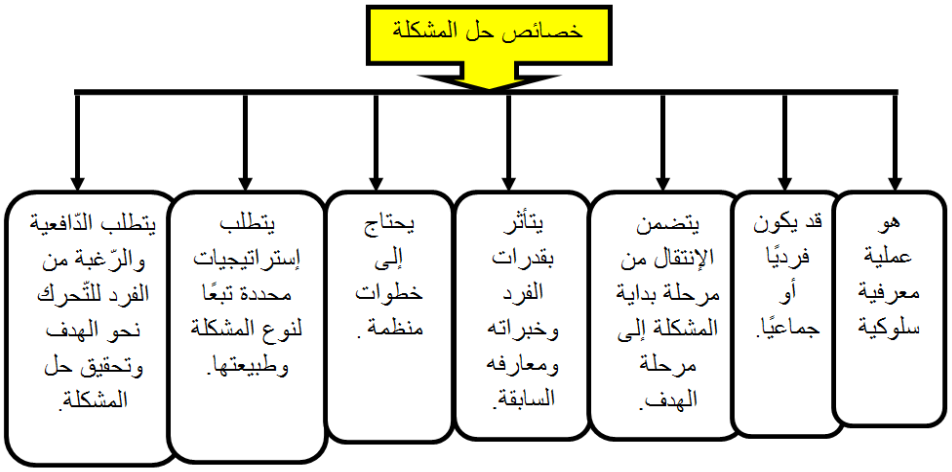
بالرغم من تباين مفهوم حل المشكلة في المراجع، إلا أن معظم التعريفات تتضمن عددا من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم استراتيجية حل المشكلة بطريقة فعالة، ومن أهم العناصر المشتركة مايلي: (جروان، 1999، ص84)

- المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة؛
- تتضمن كل مشكلة بعدا انفعاليا، لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار حتى يثق الطلاب بقدراتهم في حل المشكلات ويستقروا بحاجاتهم لذلك، وبالتالي يتفاعل الطلبة مع المشكلات وإذا لم يحدث ذلك لن تتوافر الدافعية لديهم والمثابرة لمتابعة العمل لحل المشكلات التي تواجههم،
- لابد أن تكون المشكلة التي تندرج تحت مظلة مفهوم حل المشكلات غير مألوفة للطلبة.

فمن خلال التعريفات والملاحظات السابقة يمكن صياغة التعريف التالي لحل المشكلات: حل المشكلة عبارة عن عملية تفكير تتطلب جهد عقلي يمارسه الفرد عند مواجهة موقف غير مألوف لديه يتصف بالغموض وليس له حل مسبق بشرط يوظف خبراته السابقة ومعارفه الحالية بهدف الوصول إلى الحل، وإزالة عدم الرضا وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وهي التوافق وإعادة التوازن.

2-3- خصائص حل المشكلات:

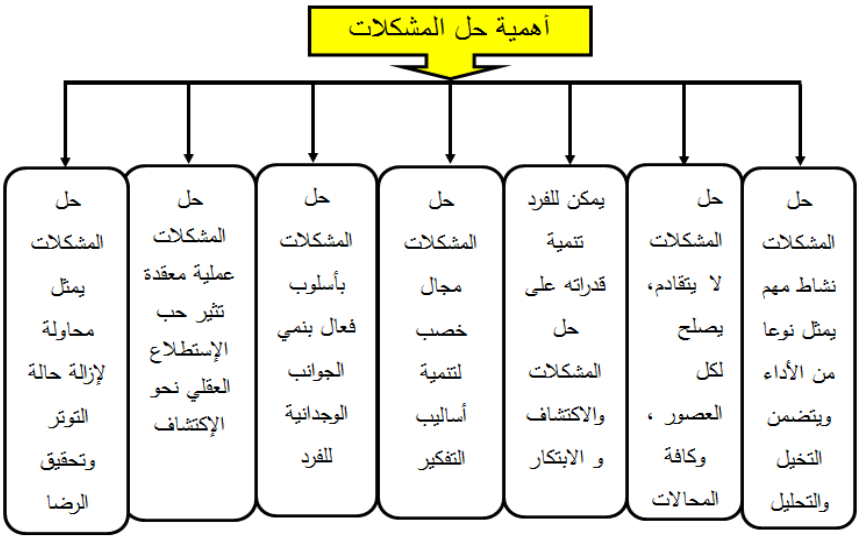
بين العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال (2008، ص251): الخصائص التاليـــة لحـــل المشكلة نوردها في المخطط التالي:



شكل (3) خصائص حل المشكلة

2-4- أهمية حل المشكلات:

تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته أو الطالب في مدرسته ويمكن تلخيصها في الشكل الآتي:



شكل (4) أهمية حل المشكلات

الدراسات السابقة:

- **دراسة عمار (1998):** هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ببعض خصائص الشخصية، وتكونت العينة في (349) طالبا وطالبة من جامعتي عين شمس والأزهر، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا من طلاب الجامعتين في أسلوب التفكير الواقعي فقط، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير، ووجدت علاقات دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لكل من الذكور والإناث.
- **دراسة رمضان (2001):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات(الجنس، التخصص الدراسي المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير (لستيرنبرغ و(واجنر) ترجمة وتقنين (عجوة وأبا سريع، 1999)، وبينت النتائج أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير(التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي والعمر الزمني.
- **دراسة شلبي (2002):** تناولت هذه الدراسة بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، حيث تكونت العينة من (417) طالبا وطالبة من الجامعة، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير "لستيرنبرغ وواجنر"(الصورة الطويلة)، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على اتجاه أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر المحافظ، الهرمي الملكي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي القضائي والهرمي لصالح الذكور وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، كما قد دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين كل من التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي. (عصام، 2006، ص ص.100-106).
- **دراسة المنصور (2007):** هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير السائدة وبين أدائهم على مقياس حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ الصف السادس الأساسي وبلغ عدد أفراد ها(100) تلميذ وتلميذة من مدارس دمشق، وجاءت النتائج بأنه ليست هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على

مقياس حل المشكلات، وهناك علاقة لبعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) حسب متغير الجنس.

من خلال استعراض بعض الدراسات المرتبطة بمتغيري الدراسة يلاحظ أنَّ أغلب الدراسات أجريت على طلبة جامعات ومدارس عليا، البعض منها تناول الجنس والتحصيل الدراسي مثل دراسة شلبي (2002)، وتمت في ضوء نظرية "هاريسون وبرامسون" ودراسة المنصور (2007)، كما أوضحت بعض الدراسات وجود قصور في تناول متغير أساليب التفكير في البيئات العربية عموما، أمَّا فيما يخص تناول متغيري الدراسة (أساليب التفكير، والقدرة على حل المشكلات) معا لم يقع بين أيدي الباحث سوى دراسة واحدة، وهي دراسة المنصور (2007)، حيث كانت عينتها تلاميذ الصف السادس بالمدارس الحكومية الرسمية بدمشق، وكانت الدراسة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، وتمثلت استفادة الباحث من هذه الدراسات الإلمام بأوجه القصور في تناول أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات، التي أظهرتها معظم نتائج تلك الدراسات، ووضع تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وفي صياغة فرضياته، وفي اختيار أدوات جمع بياناته، وفي اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجتها.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

حدد المجتمع الأصلي للدراسة بتلاميذ الثانية ثانوي للعام الدراسي 2015 /2016 لثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة وعددها سبع ثانويات، أين اختيرت ثلاث ثانويات من أصل سبع ثانويات بالدائرة بطريقة عشوائية بسيطة، وهي ثانويات أحمد عروة ببلدية مقرة، وعبدالرحمان بن عوف ببلدية عين الخضراء، وميهوبي محمد ببلدية ببلعائبة، ثم تم اختيار قسمان أحدهما أدبي والآخر علمي من كل ثانوية بطريقة عشوائية بسيطة، لتصبح العينة في النهاية مكونة من(270) تلميذا وتلميذة منهم (144) تلميذة و(126) تلميذا، وقد أجريت الدراسة على متغيرين هما: متغير الجنس (الذكور، الإناث)، ومتغير التخصص(علمي، أدبي).

وبناءً على ما سبق سحبت العينة عشوائيا كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب التخصص والجنس

الثانوية	الآداب		العلوم		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث		
أحمد عروة	30	20	25	25	100	37,03 %
مهيوبي محمد	12	24	23	26	85	31,48 %
عبد الرحمان بن عوف	16	24	20	25	85	31,48 %
المجموع	56	68	68	76	270	100%
النسبة المئوية	20.74%	25.18%	25.18%	28.14%	100%	/

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستطلاعية أداتين لقياس متغيري البحث تمثلتا فيما يأتي:

الأداة الأولى: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ: من إعداد أبو هاشم وكمال (2007) اللذان قاما بتعريب وتقنين هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية والتي تبناها الباحث بهدف معرفة أساليب التفكير لدى التلاميذ في الثانوية، والتي أعدّها" ستيرنبرغ وواجنر(1992)، وأثبتت البحوث والدراسات المعاصرة العربية والأجنبية الكفاءة السيكومترية (الثبات، الصدق) لهذه القائمة والتي تشمل (65) بندا موزعة على خمسة مجالات والمكونة من (13) أسلوبا والموضحة في الجدول التالي:

الوظائف: التشريعي، التنفيذي، القضائي.

المستويات: المحلي، العالمي.

الميول: المحافظ، المتحرر.

المجال: الداخلي، الخارجي.

الشكل: الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي.

جدول (2) توزيع البنود لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14، 27 ، 40،53	الهرمي	8 ، 21 ، 34 ، 47 ، 60
التنفيذي	2 ، 15 ، 28 ، 41 ، 54	الملكي	9 ، 22 ، 35 ، 48 ، 61
القضائي	3 ، 16 ، 29 ، 42 ، 55	الأقلي	10 ، 23 ، 36 ، 49 ، 62
العالمي	4 ، 17 ، 30 ، 43 ، 56	الفوضوي	11 ، 24 ، 37 ، 50 ، 63
المحلي	5 ، 18 ، 31 ، 44 ، 57	الداخلي	12 ، 25 ، 38 ، 51 ، 64
المتحرر	6 ، 19 ، 32 ، 45 ، 58	الخارجي	13 ، 26 ، 39 ، 52 ، 65
المحافظ	7 ، 20 ، 33 ، 46 ، 59		

(اليوسفي، 2009، ص13)

في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا ينطبق إطلاقا، لا ينطبق بدرجة كبيرة، لا ينطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما) وتعطي الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) على الترتيب ويختار التلميذ الإجابة التي تتفق مع طريقته في التفكير.

الأداة الثانية: مقياس القدرة على حل المشكلات:

أعد هذا المقياس حمدي نزيه (1998)، وهو مؤلف من (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد بمعدل (8) عبارات لكل بعد والمبينة في الجدول التالي، وتكون الإجابة عنها بطريقة " ليكرت" باختيار إحدى أربع إجابات هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبدا.

جدول (3) توزيع الفقرات لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	الفقرات
التوجه العام	1 ، 6 ، 11 ، 16 ، 21 ، 26 ، 31 ، 36
تعريف المشكلة	2 ، 7 ، 12 ، 17 ، 22 ، 27 ، 32 ، 37
توليد البدائل	3 ، 8 ، 13 ، 18 ، 23 ، 28 ، 33 ، 38
اتخاذ القرارات	4 ، 9 ، 14 ، 19 ، 24 ، 29 ، 34 ، 39
التقييم	5 ، 10 ، 15 ، 20 ، 25 ، 30 ، 35 ، 40

الخصائص السيكومترية:

أولا: قائمة أساليب التفكير:

1- الثبات: للتحقق من ثبات هذه الأداة تم استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (test-re-test) وجرى تطبيق قائمة أساليب التفكير على عينة استطلاعية مكونة من (36) تلميذا وتلميذة خارج عينة الدراسة، وأعيد التطبيق بفارق زمني (14) يوماً مرة ثانية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والذي بلغ (0.821) مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة، لذلك فإن النتائج مناسبة لإجراء هذه الدراسة.

2- الصدق: تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للفقرات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدّرجة الكلية للمقياس الفرعي المرتبطة به، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (4) قيم معاملات ارتباط فقرات القائمة بالبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط
التشريعي	01	0,52**	التنفيذي	02	0,32*	القضائي	03	0,66**
	14	0,35*		15	0,42**		16	0,65**
	27	0,43**		28	0,67**		29	0,72**
	40	0,68**		41	0,38**		42	0,78**
	53	0,76**		54	0,53**		55	0,44**
العالمي	04	0,68**	المحلي	05	0,68**	المتحرر	06	0,48*
	17	0,65**		18	0,56**		19	0,75**
	30	0,71**		31	0,57**		32	0,70**
	43	0,68**		44	0,52**		45	0,63**
	56	0,47**		57	0,79**		58	0,61**
المحافظ	07	0,38**	الهرمي	08	0,49**	الملكي	09	0,56**
	20	0,48**		21	0,57**		22	0,75**
	33	0,32*		34	0,79**		35	0,67**
	46	0,54**		57	0,68**		58	0,43*
	59	0,54**		60	0,53**		61	0,71**
الأقلي	10	0,28*	الفوضوي	11	0,73**	الداخلي	12	0,69**
	23	0,52**		24	0,79**		25	0,79**
	36	0,76**		37	0,64**		38	0,62**
	49	0,63**		50	0,72**		51	0,54**
	62	0,75**		63	0,79**		64	0,46**
			الخارجي	13	0,39**			
				26	0,40*			
				39	0,52**			
				52	0,69**			
				65	0,45**			

دال عند مستوى (0,01) * دال عند مستوى (0,05)**

من خلال الجدول نلاحظ أن فقرات قائمة أساليب التفكير لها ارتباط بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه كانت كلها دالة إحصائيا سواء عند مستوى الدلالة (0,01) أو(0,05)، ومنه نخلص بأنّ القائمة صادقة في قياس ما وضعت لأجله.

ثانيا: مقياس القدرة على حل المشكلات:

1- الثبات: للتحقق من ثبات هذه الأداة تم استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (**test-re-test**) وجرى تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على عينة استطلاعية مكونة من (36) تلميذا وتلميذة خارج عينة الدراسة، وأعيد التطبيق بفارق زمني (14) يوماً مرة ثانية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والذي بلغ (0.825) مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة، لذلك فإن النتائج مناسبة لإجراء هذه الدراسة.

2- الصـــدق: قام الباحث بحساب صدق المقياس ككل عن طريق حساب معامل الارتبـــاط بـــين درجة كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالتالي:

جدول (5) قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل ارتباط
التوجه العام	0,843**
تعريف المشكلة	0,805**
توليد البدائل	0,690**
اتخاذ القرارات	0,745**
التقييم	0,729**

** دال عند مستوى (0,01)

من خلال جدول(05) نلاحظ أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلّية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، ممَّا يدل على صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية المناسبة لتساؤلات الدراسة تمثلـــت فـــي: المتوســـطات الحســـابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وكذلك اختبار "**ت**".

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرصة الاولى: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـــائيا عنـــد مســـتوى الدلالة (0.01) بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

فقد جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول (6) قيم معاملات ارتباط أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات

أساليب التفكير	معامل الارتباط	القرار
التشريعي	0,266**	دالة
التنفيذي	0,139*	دالة
القضائي	0,184**	دالة
العالمي	0,039	غير دالة
المحلي	0,081	غير دالة
المتحرر	0,217**	دالة
المحافظ	-0,044	غير دالة
الهرمي	0,295**	دالة
الملكي	0,076	غير دالة
الأقلي	0,169**	دالة.
الفوضوي	0,152*	دالة
الداخلي	0,126*	دالة
الخارجي	0,125*	دالة

**دال عند مستوى (0,01) * دال عند مستوى (0,05)

من خلال جدول (6) نستنتج أن توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير

(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) والقدرة على حل المشكلات، وباقي الأساليب لا توجد لها علاقة ارتباطية دالة احصائيا معها وبالتالي تحققت الفرضية جزئيا.

يُمكن تفسير ذلك بأن التلميذ أو الفرد كلما ملك أكثر من أسلوب تفكير كان أقدر على حل ما يعترضه من مشكلات، وهذا ما يؤيده التوجه النظري حيث أن الأخذ بعين الاعتبار والاهتمام بأساليب التفكير ينتج عنه قدرة الفرد أو التلميذ على الاستكشاف والتقصي، بل الإبداع في إيجاد حلول لمشكلاته، وما يعترض سبيله في تحقيق أهدافه وطموحاته وهذا ما أثبته علماء نفس النمو.

إنَّ هذه النتيجة تتعارض مع دراسة المنصور (2007) الذي توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة البحث ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات ومقاييسه الفرعية، وقد يرجع هذا التعارض في النتائج المتوصل إليها مقارنة مع الدراسة الحالية إلى اختلاف في الأداة المستعملة لقياس أساليب التفكير فقد استخدم "المنصور" اختبار أساليب التفكير الذي وضعه كل من(هاريسون وبرامسون، بارليت ومعاونيهم) الاساتذة في جامعة كاليفورنيا عام (1980)، وفي عينة الدراسة التي كانت تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدنية دمشق الرسمية، بينما الدراسة الحالية استخدمت النسخة القصيرة(65) فقرة ب(13) أسلوب تفكير من تعريب و تقنين " أبو هاشم وكمال".

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. فقد عرضت نتائجها في الجدول التالي:

جدول (7) اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
التشريعي	21.58	23.53	6.119	7.013	268	-2.41	2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
التنفيذي	21.59	22.67	5.99	6.18		-1.46		غير دالة
القضائي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
العالمي	2.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
المحلي	20.45	21.24	5.87	6.55		0.84		غير دالة
المتحرر	20.26	21.27	5.76	6.07		-1.39		غير دالة
المحافظ	21.87	20.39	5.87	6.55		-2.20		غير دالة
الهرمي	21.87	23.28	6.70	5.90		-1.83		غير دالة
الملكي	21.87	23.28	6.70	5.90		-1.83		غير دالة
الأقلي	21.53	22.85	7.28	6.66		-1.54		غير دالة
الفوضوي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
الداخلي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
الخارجي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
الدرجة الكلية	275.20	290.31	57.99	54.76		-2.20		غير دالة

يتبين لنا من جدول(7) أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة أصغر من قيمة اختبار "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أساليب التفكير.

إنَّ هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة رمضان (2001) التي توصل فيها إلى انه هناك فروق بين الجنسين في أساليب التفكير بين الطلاب، وقد يرجع ذلك لاختلاف الأداة المستعملة في قياس أساليب التفكير، فبالنسبة للأداة التي استخدمها رمضان هي قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ وواجنر النسخة الطويلة (104) وترجمة وتقنين عجوة غير الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ النسخة القصيرة (65) ترجمة وتقنين أبو هاشم وكمال، كما يُمكن رد هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف العينات وإلى البيئة والتنشئة الاجتماعية في تعلم أساليب التفكير.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.فقد عرضت نتائجها في الجدول التالي:

جدول (8) اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات

أساليب حل المشكلات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
التوجه العام	20.62	21.63	3.72	3.70	268	- 2.23	-2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
تعريف المشكلة	21.14	21.01	3.50	4.06		-2.43		غير دالة
توليد البدائل	20.60	21.58	3.15	3.57		-2.35		غير دالة
اتخاذ القرار	20.62	21.63	3.72	3.70		-2.23		غير دالة
التقييم	19.59	20.31	3.34	3.60		-1,70		غير دالة
الدرجة الكلية	105.06	103.73	12.17	10.97		-2.43		غير دالة

يتبين لنا من الجدول(08) أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة لمقياس القدرة على حل المشكلات ومقاييسه الفرعية لذلك يتم قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

إنّ هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة مليحة (2003) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات، كذلك دراسة المنصور (2007) لم تظهر أية فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات والمقاييس الفرعية في حين تتعارض هذه النتائج مع ما توصلت دراسة العدل وعبد الوهاب(2003) بوجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول (9) اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ حسب التخصص (علمي/أدبي) في أساليب التفكير

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي				
التشريعي	22,02	23.15	6.98	6.36	268	1.39	2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
التنفيذي	22,04	22,28	6,37	5,88		0,31		غير دالة
القضائي	22,82	22,81	7.31	7.29		-0.13		غير دالة
العالمي	22,82	22,81	7.31	7.29		-0.013		غير دالة
المحلي	20.45	21.74	6.2	5,7		0,32		غير دالة
المتحرر	22,19	22,37	6.15	7.07		0.160		غير دالة
المحافظ	21.01	20.41	6.33	6.15		0,32		غير دالة
الهرمي	22,82	22,45	6,45	6,21		0,47-		غير دالة
الملكي	22,82	22,45	6,45	6,21		0,47-		غير دالة
الأقلي	22,75	21,78	7,15	6,81		1,14-		غير دالة
الفوضوي	22,82	22,81	7,31	7,29		0,013-		غير دالة
الداخلي	22,82	22,81	7,31	7,29		0,013-		غير دالة
الخارجي	21.87	23.64	7.17	7.31		0,013-		غير دالة
الدرجة الكلية	282,08	284,29	57,45	56,11		-2.20		غير دالة

من خلال جدول(9) يتبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص (علمي/أدبي) في أساليب التفكير، وهذا قد يرجع إلى عملية التنشئة الاجتماعية التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير التي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية، ولا ننسى طريقة التوجيه التي تتم في مؤسساتنا التربوية عند الانتقال من المتوسط إلى الثانوي التي تفتقد إلى الموضوعية والجدية؛ ودليل ذلك معايشة الباحث الميدانية عند إجراء عملية التوجيه باعتباره أستاذا في مادة الرياضيات.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت اليه دراسة رمضان(2001) بانه هناك فروق دالة إحصائيا لصالح التخصصات الادبية في اسلوب التفكير العالمي والداخلي، في حين تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسته في عدم وجود فروق دالة إحصائيا أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، والتقدمي والمحافظ، والهرمين والاقلي، والفوضوي، والداخلي)، وكذلك وجود اختلافات في أساليب التفكير (المحلي، والتنفيذي، والهرمين والملكي، والاقلي) باختلاف العمر الزمني أو المستوى الدراسي.

5- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

جدول (10) اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ حسب التخصص(علمي/أدبي) في القدرة على حل المشكلات

أساليب حل المشكلات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي				
التوجه العام	21,39	20,87	3,23	3,81	268	0.98	2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
تعريف المشكلة	20,73	21,37	3,64	3,92		0.93		غير دالة
توليد البدائل	21,31	20,91	3,32	3,52		0,94		غير دالة
اتخاذ القرار	21,37	20,91	3,76	3.70		0,98		غير دالة
التقييم	20,15	19,78	3,47	3,52		0,86		غير دالة
الدرجة الكلية	105.06	103.73	12.17	10.97		-2.43		غير دالة

يتبين لنا من الجدول (10) أن "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات، لذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، ومنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نوال محمد صالح عناني (في: الزيات،2001، ص 322) بأنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المتوسطات في مستوى الأداء في حل المشكلات بين مجموعة البيئة المعرفية العلمية ومجموعة المعرفية الأدبية. ويرجع هذا الاختلاف في النتائج لاختلاف الأداة المستخدمة في دراسة نوال محمد صالح عناني حيث استخدمت في دراستها اختبار القدرة على حل المشكلات مقارنة مع الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، وهي مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي (1998).

خاتمة:

وبصفة عامة من خلال هذه الدراسة يمكن القول إن الأفراد يختلفون في أساليب التفكير وفي استخدام البعض منها دون الآخر، وهذا ما توصل إليه "ستيرنبرج" من خصائص وفق نظريته "التحكم العقلي الذاتي" التي لقيت تجاوبا سواء في البيئات العربية أو الأجنبية، كما تبين لنا أن أساليب التفكير نتاج البيئة التي يتفاعل معها الفرد، لأنها ليست وراثية، كما تختلف من مرحلة لأخرى من حياة الفرد.

وبالنسبة للقدرة على حل المشكلات تبين لنا أن لها ارتباط ببعض بأساليب التفكير، ممَّا يتطلب اعتمادها كأسلوب في العملية التدريسية لتدريب التلاميذ على تطوير أساليب تفكيرهم،

وبالتالي الارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية لتكوين أجيالا قادرة على تخطي الصعاب وبإمكانها التعامل مع المشكلات التي تواجهها بتفكير عقلاني راشد، ومن ثم التطور والرقي بالمجتمع والوطن معا.

مقترحات الدراسة:

من خلال ما تم التوصل من نتائج يقترح الباحث مايلي:

- العمل على إعداد المناهج في المراحل التعليمية المختلفة بطرائق متنوعة وأساليب تدريس مختلفة كأسلوب حل المشكلات.
- إجراء بحوث ودراسات ميدانية مقارنة بين مختلف الأطوار التعليمية بنفس متغيرات هذه الدراسة.
- تطعيم المناهج التربوية في مختلف المراحل التعليمية بتعليم مهارات التفكير بمختلف أساليبه وتبني أسلوب حل المشكلات في التدريس.

توصيات الدراسة:

- الأخذ بعين الاعتبار بأساليب التفكير للتلاميذ عند التدريس.
- تصميم برامج لتنمية أساليب التفكير عند التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.
- تدريب التلاميذ على أساليب التفكير والإبداع والاستكشاف، والتقصي.
- القيام بدراسات تعنى بالتحقق من أثر العوامل المساعدة في تكوين واكتساب أساليب التفكير.

قائمة المراجع

أبو عواد، فريال، ونوفل، محمد بكر. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، *26*(5)، 1218-1257، الأردن.

أبو هاشم، محمد السيد، وكمال، صافيناز احمد. (2007). *أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة*. الشبكة المعلوماتية.

البستاني، فؤاد إفرام(1982) . *منجد الطلاب*. (ط26). بيروت: دار المشرق. لبنان.

جروان، فتحي عبد الرحمان(1999). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الكتاب الجامعي. الأردن.

حمدي، محمَّد نزيه(1998). علاقة حل المُشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. دراسات: *العلوم التَّربويَّة*، *25*(1) ، 90 – 100، الأردن.

الحطاح، زبيدة. (2008). *تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري*. الجزائر: دار ابن مرابط.

الحموري، فراس أحمد. (2009 سبتمبر). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *10*(3)، 35-59، البحرين.

خلف، إيمان. (2010). *عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية*.. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر.

الدردير، عبد المنعم أحمد(2004). *دراسات في علم النفس المعرفي*. (ج2). القاهرة: عالم الكتب. مصر.

رمضان، محمد رمضان. (2001). دراسة نمائية لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة كلية التربية ببنها*، *12*(46)، 9-38.

الريماوي، محمد عودة، وآخرون. (2008). *علم النفس العام*. (ط3). عمان: دار المسيرة. الاردن.

الزيات، فتحي. (2001). *علم النفس المعرفي. دراسات وبحوث*. (ج1). القاهرة: دار النشر للجامعات، مصر.

شلبي، أمينة إبراهيم. (2002 فبراير). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة "، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *12*(34)، القاهرة.

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

العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، الجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية محمد. (2008). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*. (ط2). عمان: دار المسيرة. الأردن.

عجوة، عبد العال حامد. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية ببنها*، *9*(33)، 361-430.

العدل، عادل محمد، وعبد الوهاب، صلاح شريف. (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *27*(3)،1817-258.

عصام، علي الطيب. (2006). *أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

عمار، محمد. (1998). *أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة "دراسة مقارن"*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

غانم، محمود محمد. (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*. عمان: دار الثقافة. الأردن.

مجدي، عزيز إبراهيم. (2004). *موسوعة التدريس*. (ج2). (ط1). عمان: دار المسيرة. الاردن.

المشرفي، انشراح إبراهيم. (2005). *تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مليحة، نبيل محمود ذيب. (2003). *الذاكرة (قصيرة-طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

المنصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس أساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، *23*(1)،417-455.

اليوسفي، علي عباس. (2009). *أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه*. مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي. جامعة الكوفة، العراق. استرجعت بتاريخ 2017/01/10 من: http://www.jarwan-center.com