أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس و التخصص

دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية

أ/عباس بلقوميدي
جامعة وهران(الجزائر)

Résumé:

Cette étude portant sur le concept de la connaissance est la façon de penser et sa relation avec l'estime de soi, lorsqu'elle se fonde sur plusieurs études antérieures, qui traitent de ce concept à bien des égards, et j'ai essayé cette étude a révélé des moyens les plus importants de la pensée utilisés dans l'échantillon et variable liée à l'estime de soi à la lumière de variables du sexe et de la spécialité, et après l'application des outils de recherche appropriés et de collecte de données ont été analysées statistiquement a atteint les résultats suivants qui ont révélé un écart entre l'échantillon de l'étude (par sexe) en termes de force de préférence pour les modes de pensée. La corrélation entre les variables de la base de l'étude étaient faibles et est une fonction d'un point de vue statistique, les différences entre les étudiants par spécialité et même selon le sexe n'a pas atteint le niveau de signification.

En règle générale, on peut dire que l'individu peut utiliser plus d'une méthode de pensée mais en diffère par sa capacité à se déplacer entre ces méthodes, certains postes exigent une méthode spécifique et certains exigent une autre façon, les modèles établir non fixe, mais variable, puis une attention particulière doit être accordée à former les étudiants à développer des façons de penser qu'ils ont, et leur capacité le passage d'un style à l'autre, et doit faire preuve de souplesse dans le traitement des eux et les aider d'une manière qui éducatif efficace, et il peut se développer le processus éducatif afin qu'ils puissent faire face aux situations qu'ils rencontrent.

المقدمة:

منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماما متزايدا بما يسمي "**العمليات المعرفية**" كالتفكير و الإدراك و الذاكرة، فقد نال موضوع أساليب التفكير اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية وقد جاءت الدراسة الحالية بعنوان "**علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي**".

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري الدراسة(أساليب التفكير و تقدير الذات) بالبحث و التقصي، ونذكر منها على سبيل المثال:

- **دراسة زهانج (Zhag 2001)**: التي تناولت علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات " و قد أجريت على عينة من طلاب جامعة هونج كونغ (794طالبا وطالبة)، وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب التفكير الصورة القصيرة التي **أعدها ستيرنبرغ و واجنر** (**Sternberg & Wagner 1992**) في ضوء نظرية **ستيرنبرغ** و مقياس **كوبر سميث** (**Cooper Smith**) لتقدير الذات، و قد توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي تقدير الذات مقارنة بالطلاب منخفضي تقدير الذات تميزوا بأساليب التفكير "التشريعي، القضائي، العالمي و المتحرر"بينما تميز الطلاب منخفضوا تقدير الذات بأساليب التفكير "التنفيذي، المحلي و المحافظ".(**الدردير ،ج1،2004: 178،179**)

- **دراسة رمضان محمد رمضان(2001)**: التي كان هدفها التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة و دراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وقد شملت عينة الدراسة المرحلتين الثانوية و الجامعية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير **لستيرنبرغ و واجنر** ترجمة و تقنيين **عبد العالي حامد عجوة** و **رضا عبد الله أبا سريع 1999**، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية و الجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، القضائي، الهرمي، المحلي و المتحرر)، و على فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي و الداخلي)، كما أن هناك اختلاف بين الطلاب في المرحلتين(ثانوي، جامعي) في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي) (**www.Gulfkids.com**)

- **دراسة أمينة إبراهيم شلبي2002**: التي تناولت بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، حيث تكونت العينة من 417 طالبا و طالبة بالجامعة، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير **لستيرنبرغ و واجنر** (الصورة الطويلة)، و قد أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على اتجاه أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي العالمي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الفوضوي، الداخلي و الخارجي) و عدم دلالتها فيها يتعلق بالأسلوب الأقلي، و وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في كل من الأسلوب التشريعي، القضائي و الهرمي لصالح الذكور و في الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث و عدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، كما قد دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعي و العالمي مع التحصيل الدراسي، و وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي و التحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى و التحصيل الدراسي. (**www.Gulfkids.com**)

- **دراسة البدران 2003**: التي تناولت أساليب التفكير و علاقتها بأنماط الشخصية لدى عينة مكونة من 873 طالبا و طالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، و أظهرت النتائج أن أسلوب التفكير التشريعي احتل المرتبة الأولى و أن أسلوب التفكير المحافظ احتل المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في استخدام أساليب التفكير التشريعي،التنفيذي،الهرمي،و الخارجي في حين تفوق الذكور على الإناث باستخدام أساليب التفكير الملكي، الفوضوي، المحلي، الداخلي، المحافظ، و أخيرا أظهرت النتائج وجود علاقات كانت في معظمها إيجابية و دالة إحصائيا بين مختلف أساليب التفكير و أنماط الشخصية المختلفة. (**الحموري،2009: 44،43**)

تعتبر هذه بعض الأبحاث و الدراسات التي تناولت مواضيع أصبحت تطرق باب علم النفس بشكل عام و التربية بشكل خاص مثل أساليب التفكير لما لها من أهمية في تخطيط و تنظيم البرامج و الممارسات سواء على الأفراد العاديين أو مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

1) إشكالية الدراسة:

اهتمت بعض البحوث والدراسات المعاصرة في البيئات الأجنبية بدراسة نظرية "**ستيرنبرغ**" لأساليب التفكير أو نظرية التحكم العقلي الذاتي نظرا لحداثة هذه النظرية في مجال علم النفس المعرفي و أهميتها التطبيقية في المجال التربوي فمنهم من حاول دراسة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم مثل **كانوا و هيوايت (Cano & Hewitt 2000)**، و **زهانج** و **ستيرنبرغ (Zhang & Sternberg 2000) وتيش (Chen 2001)** حيث توصلوا إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير **لستيرنبرغ** و أساليب التعلم، و منهم من ذهب إلى دراسة علاقتها بأساليب التدريس مثل دراسة **زهانج (Zhang 2001)** و التي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، و منهم من اهتم بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي و بعض المتغيرات المعرفية الأخرى مثل دراسة **زهانج (Zhang 2002)** و **برناردو آخرون (Bernardo & et al 2002)** حيث توصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثير موجبا على التحصيل الدراسي. **(الدردير،ج1، 2004: 143)**

دراسة أساليب التفكير لم تقتصر على الباحثين الأجانب فقط بل حتى للباحثين العرب لهم إسهامات كبيرة في هذا المجال نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر دراسة **عبد العال عجوة 1998 (أساليب التفكير و علاقتها ببعض المتغيرات)** و التي فتحت المجال أمام الباحثين لدراسة نظرية أساليب التفكير **لستيرنبرغ** في البيئة العربية و التي نتج عنها دراسة **أمينة شلبي 2002 (بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية).(الدردير،ج1، 2004: 144)** ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية لمعالجة موضوع علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي في ضوء متغيري الجنس و التخصص (علمي /أدبي) في التساؤلات التالية:

1. هل يتباين تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير ؟
2. هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير و تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص (علمي– أدبي) من حيث أساليب التفكير؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب الجنس (ذكور– إناث) من حيث أساليب التفكير؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة حسب التخصص(علمي/أدبي)من حيث تقدير الذات؟

استنادا على نتائج الدراسات السابقة و التساؤلات آنفة الذكر يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1. يتباين تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.
2. توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير و تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص (علمي– أدبي) من حيث أساليب التفكير.
4. توجد فروق دالة إحصائيا يبن التلاميذ حسب الجنس(ذكور– إناث) من حيث أساليب التفكير.
5. توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة حسب التخصص(علمي/أدبي)من حيث تقدير الذات

2) أهمية البحث:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها ما يلي:

1. تسليط الضوء على أساليب التفكير باختلاف أنواعها و تصنيفاتها.
2. يمكن أن يستفيد الجميع بصفة عامة من الدراسة الحالية لأنها تكشف عن أساليب التفكير، و بالتالي فإن معرفة الفرد بأساليب تفكيره يساعده على فهمه لنفسه و للآخرين وكذا تحسين وتطوير علاقاته مع أصدقائه وزملائه و والديه وتجنب الفرد للصراعات في العمل و المنزل .**(الدردير، ج1، 2004: 147)**
3. قد تساعد النتائج المحصل عليها في توزيع الأفراد على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم طبقا لأساليب تفكيرهم ومدى تقدير هؤلاء الأفراد لقدراتهم.
4. كما يمكن أن تساعد بعض المسؤولين و المدراء عند اختيار و انتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن الترقيات تعتمد على أسلوب الفرد في التفكير بصورة أكثر من كفاءته، فأسلوب الفرد في التفكير يجب أن يؤخذ في الاعتبار مثله مثل الذكاء و الدافعية عند وضع الفرد في العمل المناسب.**(الدردير، ج1،2004: 147، 148)**

3) أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية في ما يلي:

1. معرفة أساليب التفكير المفضلة لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
2. دراسة العلاقة بين أساليب التفكير و تقدير الذات.
3. معرفة علاقة كل من الجنس و التخصص بأساليب التفكير.

4) التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

أساليب التفكير: تشير إلى طرق الفرد المفضلة في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة و تقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس أساليب التفكير الذي أعده عبد المنعم الدردير.

تقدير الذات:هو نظرة الفرد لذاته حيث ينقل هذه النظرة للآخرين و يقاس في الدراسة الحالية عن طريق مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

الإطار النظري للدراسة:

5)أساليب التفكير:

إن التفكير هو دائما العملية التي يتكيف بها الفرد مع الواقع الذي يعيش فيه، حيث يتطلب استخدام الفرد لقاعدته المعرفية و كذا خبراته في التعامل مع الأوضاع الجديدة و الغريبة، و لهذا فقد اتجه معظم الباحثين في مجال التربية و علم النفس إلى دراسة موضوع التفكير لما له من أهمية بالغة في مواجهة التقدم السريع في مجال التكنولوجية العلمية، و هناك العديد من النظريات التي كان موضوع أبحاثها الأساسي هو التفكير و أساليبه وأنماطه من بينهم العالم الألماني **ستيرنبرغ (Sternberg)** صاحب نظرية الحكومة الذاتية العقلية **(Theory of self- government)**؛ وقد تعددت تعاريف أساليب التفكير و التصورات المحددة لها حيث نجد أن كل واحد منها يتناول جانبا من جوانب أساليب التفكير ونذكر منها:

عرف **هاريسون وبرامسون** (**Harrison & Bramson 1982**) أساليب التفكير« بأنها الطرق و الإستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاح أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية» **(الدردير، ج2، 2004: 25)**

كما يعرف **قطامي 1990** أسلوب التفكير على أنه« نمط التفكير هو أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة و الخبرة و المعلومات و يسجلها ويرمزها و يخزنها في مخزونه المعرفي و بالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية » **(محمود غانم، 2009: 30)**

و يضيف **ستيرنبرغ** (**Sternberg 1994**)« أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال ، و هو ليس قدرة يملكها الفرد إنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو الطريقة المفضلة لاستخدام القدرات و الذكاء » **(الحموري، 2009: 39)**

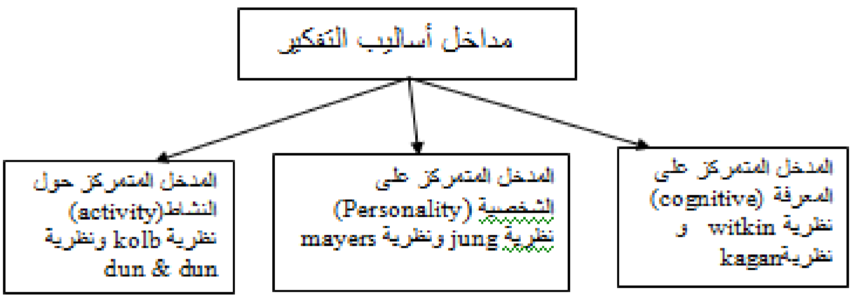
في حين ذهب **بارون** (**Baron 1995**) في تعريفه نمط التفكير هو« الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه و هو يتأثر بسمات الشخصية »**(محمود غانم، 2009 :29)**

و تري **صفاء يوسف الأعسر 2000** « أساليب التفكير تشير إلى الطرق المميزة و السائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة » **(الدردير، 2004،ج2 :25)**.

نستخلص من هذه التصورات أن أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة في التعامل مع المعطيات والمواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية، وهو لا يعنى القدرة بل طريقة استخدام القدرة، بمعنى أننا لا نملك أسلوبا واحدا في التفكير بل نملك عددا من الأساليب بمعنى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أسلوب التفكير حيث يمكن أن نجد مجموعة من الأفراد متطابقين في حلول مشكلة ما لكن يختلفون في طريقة وأسلوب الحل و الذي يعتبر أسلوب التفكير.

6) مداخل لتفسير الأساليب:

ذكر **جريجورنكو و ستيرنبرغ** أنه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب(ستيرنبرغ،2004: 227)، يمكن اختصارها في الشكل التالي: (ملاحظة: كل الأشكال الواردة في المقال من تصميم الباحث من أجل الاختصار).



7)خصائص أساليب التفكير:

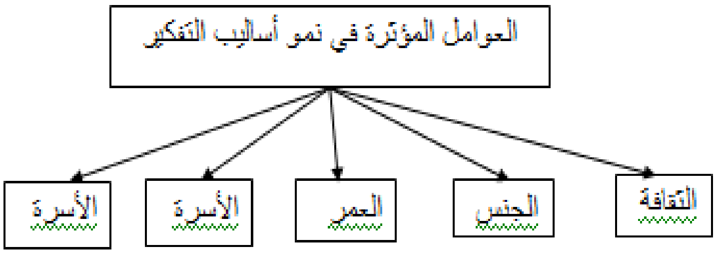
حدد **ستيرنبرغ** عددا من الخصائص التي تميز أساليب التفكير لدى الفرد نذكر منها: **(الدردير، ج2، 2004: 30، 31)**

- الأساليب هي تفصيلات في استخدام القدرات و ليست القدرات نفسها.
- التنسيق و الاتفاق بين الأساليب و القدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح و يكون
- أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد بمعني أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره .
- يمكن قياس الأساليب .
- الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحدا فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة.
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب و كذلك القدرات.

و أضاف **الحموري** سنة **2009** مجموعة من المبادئ هي:

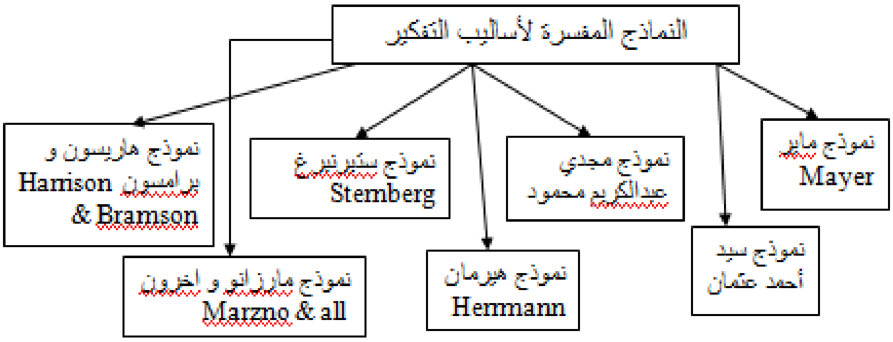
- لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة ولكن هناك بعض الأساليب تتناسب مع موقف معين ولا تتناسب مع موقف آخر.
- أساليب التفكير قابلة للتغيير تبعا لتباين مراحل الحياة بالرغم من أنها تتميز بالثبات النسبي.
- يمكن تعليمها للأطفال و الطلبة بالرغم أنهم يكتسبون أساليب تفكيرهم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- كما يذكر أن الأفراد لا يستخدمون أسلوبا واحدا فقط بل يعملون على تغير هذه الأساليب وفقا للموقف الذي يتعاملون معه. بالرغم من أن هناك بعض الأساليب التي تغلب على شخصية الفرد.**(الحموري، 2009: 41)**.

8) العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير: يمكن اختصارها في التصميم التالي: (عبيدات،2007: 168) و (ستيرنبرغ،2004: 171-178)

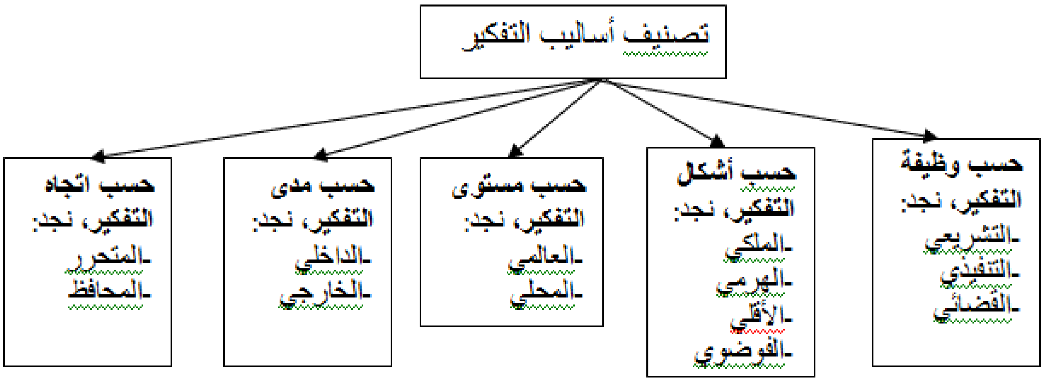


9)النماذج المفسرة لأساليب التفكير:

تعددت واختلفت نماذج أساليب التفكير وفق الأساس الذي ترتكز عليها، من أبرز تلك النماذج نذكرها ملخصة في الشكل التالي:(محمود غانم،2007: 30) و (يوسف قطامي،2003: 18) و (عرفة،2006: 207-216)



10)تصنيف أساليب التفكير(حسب نظرية ستيرنبرغ): لقد تم تصنيفها إلى عدة أساليب نظرا لتنوع معايير التصنيف، ويمكن تلخيصها في الشكل التالي:(ستيرنبرغ،2004: 37-44) و(عبيدات،2007: 173-181) و (الحموري،2009: 40-41)



11)خصائص الطالب المفكر:

تتحدد مهمة المعلم الصفية كمدرب على التفكير ينظم موقف التعلم يساعد فيه الطلبة على الأعمال الذهنية بأقصى فاعلية وتنظيم هذا التفاعل إلى أن يحقق الطلبة نموا وتطورا عمليا وذهنيا وخبراتنا، وطالما أن للمعلم هذا الدور الهام لذلك فإن عليه أن يدرك ويستوعب خصائص الطالب المفكر الذي يوظف آلة تفكيره أقصى توظيف. ذلك بهدف تنمية شخصيات صفية مفكرة ومن هذه الخصائص المميزة للطالب المفكر ما يلي: **(نايفة قطامي 2007: 74-75)**

أ. **التسامح مع الغموض:** ويتضمن أن يدرب المعلم طلبته على أن يتفاعلوا مع المواقف الغامضة بتسامح و تقبل و إيجابية و النظر إليها نظرة المتفحص و المتسائل و المتقلب بهدف إدراك و تنظيم استيعابهم له حتى يتسنى لهم قولبته وفق أسلوب معالجتهم، كما أنه ينبغي أن يتاح لكل طالب في كل المواقف أن يمارس فرديته و أسلوبه في المعالجة و تحديد النهاية و حالة الاتزان التي يشعر بها بإيجاز.

ب. **الترحيب بالخبرات الصعبة:** يعتبر دور المعلم في التفكير دورا هاما في هذا المجال و هو إعداد الموقف و الخبرات الصفية التي تتحدى مستوى تفكير الطالب و وضعه أمام مواقف تخل توازنه و تستدعي منه جهدا ذهنيا متفوقا لتحقيق حالة التوازن و التكيف و الراحة.

ج. الرويـة و الاتـزان: يتيح الموقف الصفي أمام الطالب فرصـة ممارسـة التروي و التأني بتوجيه من المعلم و تحت رعايته لهذه الممارسة حيث ينجح هذا الأخير في تحقيق ذلك حينما يندمج سلوكا ذهنيا مترويا و متزنا و يكون ذلك بعرض نماذج التفكير بصوت مسموع أمام طلبته ثم يناقشهم في ذلك و يتقبل النقد و يتسامح معها، وهكذا يدربهم على عدم القفز إلى النتائج بسرعة و التروي في الوصول إلى الاستنتاجات و الأحكام.

د. التأمل و التصور: على المعلم أن يهيئ الظروف البيئة للطالب لكي يمارس عملا ذهنيا صامتا و خبرات تستدعى استخدام مخيلته و فرصا يقيم فيها علاقات أشياء حسية و أشياء شبه حسية، كما أنه عليه أن يتيح عدة مواقف أمام الطالب للتعبير عن مشاعره أمام زملائه مما يقوي ثقته بنفسه ويساعده علي تحقيق ذاته وبذلك يكون مدفوعا دفعا داخليا لأن يمارس التأمل و التصور و التفكير في الصف أولا إلى أن يعتزز هذا الاتجاه و يقوى فينقله بعد ذلك إلى مواقف حياتية واقعية.

وبذلك يكون المعلم مدرب تفكير الطالب في صف يشكل بيئة ثرية و غنية مثيرة للتفكير و مرحبة بتأمل الطلبة و تصوراتهم و مشجعة لهم على التروي و الاتزان و متيحة لركوب الصعب و التعامل مع الغريب و الجديد و الغامض، ويكـون الصـف جـراء ذلـك مختبـرا يمـارس فيـه الطالـب حيويتـه و نشـاطه و فرديتـه و يـدرب فيـه علـى الاسـتقلال و التميز **(نايفة قطامي، 2007: 75)**

كما أن هناك سمات أخرى – السمات العامة – يتصف بها المفكر الجيد فهو لديه استعداد و قدرة على التحليل العقلاني و التقدير الخاص للأحكام و التوصل إلى قرارات حل المشكل و يوضح الجدول التالي خصائص التفكير الجيد في مقابل التفكير الرديء **(عرفة، 2006: 192)**

جدول رقم(2): يوضح خصائص التفكير الجيد في مواجهة التفكير الرديء: (عرفة، 193:2006)

	التفكير الجيد	التفكير الرديء
السمات العامة للفرد	- يرحب بالمواقف المشكلة و يتحمل الغموض - ناقد للذات بما فيه الكفاية وينظر إلى احتمالات و أهداف بديلة، وينظر إلى الأدلة من كل الجوانب - متأمل ومتأن يبحث كلما كان ذلك مناسبا	- يسعى إلى التفكير ولا يتحمل الغموض - ليس ناقد للذات و يرضى بالمحاولات الأولى - مندفع و ييأس بسرعة - لديه ثقة زائدة في صحة الأفكار
الأهداف	متأن في اكتشاف أهدافه	مندفع في اكتشاف أهدافه و لا يراجع الأهداف
الاحتمالات	منفتح على الاحتمالات المتعددة و يأخذ البدائل في الاعتبار	يفضل التعامل مع احتمالات محدودة و لا يبحث عن الاحتمالات الأولى
الأدلة	- متأن في تحليل الاحتمالات - يستخدم أدلة تتحدي الاحتمالات - يبحث عن أدلة مضادة للاحتمالات القوية و مدعمة للاحتمالات الضعيفة	- مندفع في اختيار الاحتمالات - يتجاهل الأدلة التي تتحدي الاحتمالات - يبحث عن أدلة مؤكدة للاحتمالات القوية فقط

12)أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة:

أوضحت النتائج أن أنماط الطلبة تتأثر بالمستوي الاجتماعي و الاقتصادي لهم، فالطلبة من المستوي الدنيا يمارسون سلوكا محافظا محليا يفوق ما يمارسه الطلبة من فئات اجتماعية عليا ذلك يرجع إلى أن القيم الاجتماعية لهذه الطبقات تميل إلى السلطوية و الجمود كما أشارت الدراسات إلى أن الأنماط تتأثر بترتيب الطفل في الولادة فالأطفال الذين جاء ترتيب ولادتهم مبكرا أقل ممارسة للسلوك التشريعي من إخوانهم ذوي الترتيب المتأخر(**عبيدات، 2007: 171**). كما أن المولودين أولا يميلون إلى أن يكونوا أكثر قبولا للأعراف الاجتماعية عن المتأخرين في الترتيب الميلادي (**ستيرنبرغ، 2004: 209**)

و قد قام الباحثين **جويجورينكو و ستيرنبرغ (Grigorenko & Sternberg 1995)** بدراسة أساليب التفكير في المدرسة و قد تبين أن أكثر الأساليب التفكير شيوعا في المدرسة هي :التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي و المحلي. وقد عرف **عبد المنعم أحمد الدردير** كل هذه الأساليب إجرائيا في أحد دراسته على أساليب التفكير عند التلاميذ (**الدردير، 2004: 37- 39**)

1. أسلوب التفكير التشريعي: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يفضل التعلم بممارسة الأشياء بأفكاره الخاصة و يفضل مادة الرسم لأنها تتيح له إظهار أفكاره الإبداعية و يفضل قراءة القصص و الموضوعات التي تتضمن أشياء عن الابتكار و الاختراعات كما يفضل الأنشطة المدرسية التي تظهر من خلالها أفكاره الخاصة و يقوم بعمل بعض الرسومات البيانية التي تساعده على حل المسائل بأفكاره الخاصة، و كذلك يفضل التعلم عن طريق التجريب و يفكر في سر الاختراعات مثل الهاتف المحمول و الكمبيوتر و غيرها.

2. أسلوب التفكير التنفيذي: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يفضل تنفيذ تعليمات المعلمين و مدير المدرسة و أمين المكتبة كما ينفذ ما يطلبه منه المعلمون دون تردد و يستمع جيدا إلى تعليمات و إرشادات المسئولين في المدرسة، كما ينفذ تعليمات المعلمين في حل الوجبات المدرسية كما أنه يذاكر فقط ما يطلب منه يفضل الأسئلة ذات الاختيار المتعدد أو الأسئلة ذات الإجابات القصيرة

3. أسلوب التفكير القضائي: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يتميز بالقدرة على تحليل و تقييم أفكاره و أفكار زملائه، يفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها المقارنة و التصنيف و الترتيب و يتميز بقدرته على ربط الموضوعات التي يدرسها بموضوعات آخري مرتبطة به أو يربطها بما هو موجود في البيئة، ويتميز بقدرته على ربط الأفكار الفرعية للدرس بالفكرة الرئيسية له. و يفضل المواد الدراسية و النقد فقد يري أن الامتحانات غير كافية لتقييم التلاميذ.

4. أسلوب التفكير المتحرر: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يفضل كل ما هو جديد و غير مألوف، فهو يفضل الأسئلة التي تتطلب حلها أكثر من طريقة و يفضل الأفكار العلمية الجديدة و يهتم بجمع معلومات إضافية عما هو موجود بالكتب المدرسية و يفضل الأسئلة التي تستثير تفكيره و يفضل طرقا جديدة في حل المسائل، يستطيع أن يحدد بنفسه ما هو مهم في المواد الدراسية، يعتقد أن القوانين المدرسية صارمة و مقيدة لحرية التلاميذ.

5. أسلوب التفكير المحافظ: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يتميز بالحرص على النظام و إتباع خطوات محددة عند حله للمسائل، يلتزم فقط بما هو موجود بالكتب المدرسية دون اطلاعه على مصادر أخري للحصول على معلومات إضافية و يتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة كما يحافظ على النظام المدرسي،يفضل الأسئلة التي تتطلب

الإجابة عنها إجابة واحدة فقط، يؤدي الأشياء بطرق تقليدية تبث نجاحها في الماضي و هذا الأسلوب عكس الأسلوب المتحرر.

6. أسلوب التفكير العالمي: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يستطيع تلخيص الأفكار العامة لأي موضوع دراسي و عند قراءته للقصائد الشعرية يركز على المعني العام للقصيدة أكثر من تفاصيلها و يفضل المواد الدراسية التي تتضمن أفكارا عامة عن غيرها من المواد التي تتضمن حقائق و تفاصيل كثيرة، يميل غلى الاختصار في الحديث و التركيز على الأفكار الرئيسية دون تفاصيل الموضوع أي أن هذا التلميذ يهتم بالأفكار العامة للمواد الدراسية أكثر من اهتمامه بتفاصيلها.

7. أسلوب التفكير المحلي: التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يهتم بتفاصيل و حقائق المواد الدراسية أكثر من اهتمامه بأفكارها الرئيسية و يفضل الامتحانات التي تتطلب الإجابة عنها كتابة حقائق كثيرة مفصلة و يفضل التعليم خطوة بخطوة كما يفضل سرد تفاصيل الموقف أثناء التحدث مع زملائه و يفضل الأفكار الحسية أو الملموسة و ليس الأفكار المجردة و هذا الأسلوب هو عكس الأسلوب العالمي.

13)تقدير الذات:

يعرفها بعض الباحثين كالتالي:

- **كوبر سميث (Cooper Smith 1967)**« "يرى أن ظاهرة تقدير الذات أكثر تعقيدا لأنها تتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات تتسم بالعاطفة،كما تتضمن استجابات دفاعية » **(أبو جادو،1998: 171)**
- **هامشك (Hamachek 1978)**« "يرى أن تقدير الذات يشير إلى حكم الفرد على أهمية الشخصية،فالأشخاص الذين لديهم تقدير الذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة و أهمية، و أنهم جديرون بالاحترام والتقدير كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم،أما الأشخاص الذين لديهم تقدير الذات منخفض فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز" » **(سلامة ،2007: 55)**
- **روزنبرغ (Rosenberg 1979)**« أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه و أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات » **(المعايطة،2007: 83)**
- **جارارد (Garard 1980)**« أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه،بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر من أن يعبر عن الدافع » **(مهداوي،2007: 22)**
- **ديمو (Demo 1985)**« يرى أن تقدير الذات يشير إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات، وإلى الشعور بالنجاح والقدرة، وإلى قبول الذات أن الذات مقبولة من الآخرين» **(المعايطة،2007: 83)**
- وتتفق لجنة كاليفورنيا لتعزيز تقدير الذات والمسؤولية الشخصية الاجتماعية **1990** "«بأن تقدير الذات هو إدراك الفرد لأهميته التي تدفعه إلى تصرف بمسؤولية، إزاء نفسه وإزاء الآخرين» ، أما **وليم بيركي (William Purkey 1990)**« فيوضح أن تقدير الذات هو اعتيادك لأن ترى نفسك على نحو معين وميلك لأن تتوقع لنفسك النجاح، و

البراعة والكفاية والمحبة من قبل الآخرين في أي موقف من المواقف التي تواجهك في المستقبل»(**راشد، 2006: 126**)

غير أن التعريف الأكثر انتشارا لتقدير الذات، هو التعريف الذي وضعه **ناثانيال براندن (Nathaneiel Brandon. 1993)** وتبناه المجلس القومي الأمريكي لتقدير الذات حيث يعرف تقدير الذات على أنه« خبرة الفرد في أن يكون قادر إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة » **(الغزبي، 2005: 62)**

وقد أشار روبرت ريزونر « أن مفهوم تقدير الذات يتضمن عمليتين :أحدهما إدراكية و الأخرى وجدانية فهو ينمو ويتطور من خلال عملية إدراكية تتمثل في تقييم الفرد نفسه، ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهمية وجدارته » ويتم ذلك في ستة جوانب هي :(**راشد، 2006: 127**)

- المواهب الطبيعية الموروثة مثل الذكاء والمظهر والقدرات الطبيعية.
- الفضائل الأخلاقية أو الاستقامة
- الإنجازات والنجاحات في الحياة مثل :المهارات
- الشعور بالأهلية لأن يكون محبوب.
- الشعور بالخصوصية و الأهمية و الجدارة بالاحترام
- الشعور بالسيطرة على حياته.

ونستخلص مما سبق أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والانفعالية والأخلاقية و الجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وتوقعاته منها، كما يبدو في مختلف مواقف الحياة، أي تقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دفعا لتوليد المشاعر الفخر و الإنجاز و احترام النفس، وتجنب الخبرات التي تسبب شعور بالنقص،فهو إذن مجموعة من لقيم والأفكار و المشاعر التي نملكها حول أنفسنا، فيعود مصطلح التقدير الذاتي إلى مقدار رؤيتنا لأنفسنا وكيف نشعر اتجاهها.

14)تقدير الذات سمة وتقدير الذات حالة : (فراحي،2009: 22)

تطرق الكثير من الباحثين إلى دراسة مفهوم تقدير الذات من خلال تجزئته إلى مصطلحين،تقدير الذات كسمة وتقدير الذات كحالة :

أ. تقدير الذات سمة (Estime de soi trait)

يستعمل هذا المفهوم للإشارة إلى سمات الشخصية التي يتم من خلالها فهم الأسلوب الذي ينتهجه الأفراد لفهم انطباعاتهم حول أنفسهم،ويشير الباحثون في هذا الإطار إلى مفهوم تقدير الذات الشامل أو تقدير الذات سمة، حيث أرجع "**كروكر و ولف**" **(Crocker & Wolf)** مفهوم تقدير الذات إلى الأحكام العامة الخاصة بقيمة الذات.

ويتميز هذا المفهوم بتفسير تقدير الذات المرتفع عند الأفراد العاديين بميل عام إلى حب الذات،في حين يتميز تقدير الذات المنخفض بشعور متناقض نحو الذات بين الرضا وعدم الرضا، ونجد أنه في بعض الحالات النادرة يشير تقدير الذات المنخفض إلى كره الأفراد لأنفسهم،وتنجم عن هذه الوضعية بعض الحالات العيادية.

ب. تقدير الذات حالة (Estime se soi etat)

أرجع أيضا الكثير من الباحثين مفهوم تقدير الذات حالة إلى الانفعالات من خلال الشعور بقيمة الذات،حيث بين كل من **جوناثان، براون ، مارشال، مارغرينا** أن شعور الفرد بالفرح أو الافتخار من الناحية الإيجابية أو شعوره بالإهانة أو الخجل من الناحية السلبية تمثل أمثلة واضحة حول معنى الشعور بقيمة الذات،و يضيف الباحثان أن الشعور بالافتخار مثلا لا يقاس باكتساب تقدير ذات مرتفع،إذ يمكن اعتبار أن معظم الآباء يزداد افتخارهم بأبنائهم عند إقدام هؤلاء على إنجاز أعمال كبيرة،لكن هذا الإنجاز الكبير لا يمكن أن يغير مدى حب الأولياء لأبنائهم،فالشعور بالافتخار يظهر ويختفي نتيجة لحدث أو إنجاز معين،أما الحب فيبقى مستقلا عما قدمه الأبناء. إذن شعور بقيمة الذات يظهر ويختفي لأوضاع معينة،بينما تقدير الذات الشامل فيستمر.

15)الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات :

لقد قدم **كوبر سميث (Cooper Smith)** تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات شرح فيه أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص و آراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته. وميز **فوك (Fox 1990)** بين الاصطلاح الوصفي لمفهوم الذات والاصطلاح العاطفي الوجداني لتقدير الذات من خلال توضيحه أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات باستخدام مجموعة من المعلومات مثل: أنا رجل، أنا عامل، أنا طالب، وذلك لغرض تكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة و إصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها وبالتالي فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بان يصف نفسه في إطار تجربة معينة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه ضمن هذه التجربة.**(فراحي،2009: 21)**

16)المبادئ الأساسية لرفع تقدير الذات عند التلاميذ :

يواجه المدرس حالتين :**(عمار،2005: 13.12)**

أ. طلبة مفهومهم لذاتهم إيجابي : وهنا فإن لدى المعلم أساسا صلبا ثابتا ليبنى عليه.

ب. طلبة مفهومهم لذاتهم سلبي: وعندها سيحتاج المعلم لطرق يطور من خلالها المشاعر الإيجابية نحو الذات.

إذن فهناك الكثير مما يستطيع المعلم القيام به لرفع تقدير الذات عند الطلبة ومن ذلك:

- التعرف على الطلبة.
- تحديد مستوى تقدير الذات لديهم.
- وضع توقعات عالية لجميع الطلبة ومساعدتهم في تحقيقها.
- إعطاء مسؤوليات للطلبة ليقوموا بها وإشعارهم بثقة المعلم بهم.
- توفير قدر كاف من التغذية الراجعة الإيجابية لجميع الطلاب.
- شرح الأهداف من الأنشطة التعليمية.
- التعرف على ما يتميز به كل طالب.
- إعطاء قيمة وأهمية لإنجازات وجهود الطالب.

- تعزيز نجاحات الطلاب.
- مساعدة الطلبة على تقبل أخطائهم.
- امتداح الطلاب بشروط:الابتعاد عن المغالاة في المدح، الموضوعية في المدح التعاطف معهم، استخدام العبارات اللفظية اللائقة، مساعدتهم في برمجة ذاتهم إيجابيا.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

17)الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار عينتها بطريقة عشوائية وتمثلت في قسم من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية بلغ حجمها 28 تلميذا و تلميذة موزعين كالآتي:

جدول رقم(2): يوضح توزيع أفراد العينة على أساس الجنس

أفراد العينة	ذكور	إناث	المجموع
العدد	8	20	28
النسبة المئوية	% 28.57	%71.43	%100

أما فيما يخص الأدوات المستعملة في جمع البيانات فقد تمثلت في الآتي:

مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة من إعداد "**عبد المنعم أحمد الدردير**" الهدف منه معرفة أساليب التفكير لدى التلاميذ في المدرسة، تقوم فكرة المقياس الحالي على نفس فكرة استبيان أساليب التفكير لدى المعلمين في التدريس التي أعدها "**جوكجو رينكو و سترنبرغ**"، يهدف هذا المقياس إلى قياس سبعة أنواع من أساليب التفكير في ضوء **نظرية سترنبرغ** وهي :

- **الوظائف**:التشريعي، التنفيذي، القضائي.
- **المستويات**:المحلي، العالمي.
- **الميول**:المحافظ، المتحرر.

يحتوي المقياس على **49** عبارة تقيس سبعة أبعاد من أساليب التفكير بمعدل سبع عبارات لكل أسلوب، وأمام كل عبارة ثلاث إجابات " **نعم، أحيانا، لا**" يختار التلميذ من بينهم الإجابة التي تتفق مع طريقته في التفكير.

مقياس تقدير الذات كوبر سميث: ويتكون هذا الاختبار من58 فقرة تصف مشاعر، آراء و ردود الفعل الفردية من خلال إجابة الفرد على الفقرات بوضع إشارة على ينطبق أو لا ينطبق،ويضم شكلا الاختبار (المدرسي والمهني) نفس الأبعاد عدى بعد تقدير الذات المدرسي الذي يصبح بعد تقدير الذات المهني في الشكل المهني لاختبار تقدير الذات،وتتمثل هذه الأبعاد في تقدير الذات العام،تقدير الذات الاجتماعي،تقدير الذات الأسري، تقدي الذات المدرسي / المهني وبعد الكذب الذي يتكون من 8 فقرات تتميز بوضوح الاتجاه الموجب والسالب مما يسمح من التأكد من صدق الاستجابات لدى أفراد العينة،ويعبر هذا البعد كمؤشر للاتجاهات الدفاعية أثناء الإجابة على فقرات الاختبار

جدول رقم (13):يوضح توزيع فقرات اختبار تقدير الذات على الأبعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب.

الأبعاد	الفقرات
تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 51، 55، 56، 47.
تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 28، 40، 49، 52.
تقدير الذات الأسري	6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44.
تقدير الذات المدرسي	2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54.
الكذب	26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58.

الخصائص السيكومترية :

أ/ مقياس أساليب تفكير تلاميذ في المدرسة

لقد تم استخدام طرق مختلفة للتأكد من ثبات وصدق هذا المقياس.

الثبات: حسب بطريقتين طريقة معامل ألفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون.

جدول رقم(3):يوضح معاملات ثبات ألفا كرومباخ لأساليب التفكير السبعة.

الأبعاد	تشريعي	تنفيذي	قضائي	محلي	عالمي	محافظ	متحرر	الكلي
ألفا كرومباخ	0.66	0.68	0.67	0.65	0.62	0.56	0.67	0.71

تشير بيانات الجدول إلى ارتفاع قيمة ألفا كرومباخ بالنسبة للمقياس ككل لأساليب التفكير حيث بلغت قيمته 0.71 في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة للمقياس مقبولة تراوحت ما بين 0.56 إلى 0.68

جدول رقم (4):معاملات ثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون.

الأبعاد	تشريعي	تنفيذي	قضائي	محلي	عالمي	محافظ	متحرر
التجزئة النصفية	0.76	0.87	0.76	0.85	0.69	0.84	0.85

تشير بيانات الجدول إلى قيم مرتفعة من الثبات لكل الأبعاد (تنفيذي، محلي محافظ ومتحرر،تشريعي، قضائي وعالمي) وعليه تبين النتائج بأن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق :تم حساب صدق مقياس أساليب التفكير كالتالي :

- **الاتساق الداخلي للفقرات:** بعد حساب ارتباطات فقرات البعد بالمجموع الكلي كانت نتائج كالتالي :

جدول رقم (5):يوضح ارتباطات فقرات البعد بالمجموعة.

	1	2	3	4	5	6	7
التشريعي	*0.23	**0.372	**0.394	**0.609	**0.582	**0.520	**0.58
الفقرات	8	9	10	11	12	13	14
التنفيذي	**0.691	*0.360	**0.666	*0.234	**0.503	**0.581	*0.36
الفقرات	15	16	17	18	19	20	21
القضائي	**0.386	**0.403	**0.469	**0.373	**0.553	**0.514	**0.58
الفقرات	22	23	24	25	26	27	28
المحلي	**0.655	**0.403	**0.518	**0.636	*0.201	*0.199	**0.48
الفقرات	29	30	31	32	33	34	35
العالمي	**0.509	**0.506	0.134	*0.292	**0.559	**0.611	**0.39
الفقرات	36	37	38	39	40	41	42
المتحرر	0.109	**0.429	**0.693	**0.472	**0.638	*0.195	**0.39
الفقرات	43	44	45	46	47	48	49
المحافظ	**0.666	0.183	0.119	**0.689	**0.521	**0.391	**0.62

****دالة عند0.01** ***دالة عند 0.05**

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج ارتباطات فقرات البعد بالمجموعة كانت كلها دالة سواء عند 0,01 أو 0,05.

- ارتباط الأبعاد بالاختبار ككل: بعد حساب ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير كانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (6):يوضح قيم ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار.

الأبعاد	تشريعي	تنفيذي	قضائي	محلي	عالمي	متحرر	محافظ
الصدق الكلي للأبعاد	0.62	0.485	0.584	0.516	0.217	0.196	0.27

نلاحظ من خلال الجدول أن قيم ارتباط الأبعاد (تشريعي، تنفيذي، قضائي محلي) بالدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، أما قيم باقي الأبعاد فكانت دالة عند مستوى دلالة 0.05

ب/ مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:

الثبات: استخدم الباحث عدة طرق لقياس ثبات الاختبار من بينها طريقة ألفا كرومباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم(7): يوضح قيم ثبات تقدير الذات.

إختبار تقدير الذات	ألفا كرومباخ	سبيرمان براون
	0.74	0.71

وهذا ما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق: استخدم الباحث عدة طرق لحساب صدق تقدير الذات،من بينها طريقة معامل إرتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه.

جدول رقم(8):يوضح معامل إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية .

أبعاد إختبار تقدير الذات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة المعنوية
تقدير الذات العام	0.902	دال عند0.01
تقدير الذات الاجتماعي	0.498	دال عند 0.01
تقدير الذات الأسري	0.578	دال عند0.01
تقدير الذات المدرسي	0.550	دال عند 0.01

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

18)عينة الدراسة الأساسية:

تم إجراء هذه الدراسة وتطبيق أدوات جمع المعلومات بثانويتين **بلقايد الجديدة** و **حمو بوتليليس** بوهران، وبلغ عدد أفراد العينة 118 تلميذا وتلميذة من المؤسستين من مستوي السنة الثانية ثانوي من تخصص العلوم و الآداب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية

جدول رقم(9):يوضح توزيع أفرا العينة حسب المؤسسة والجنس و التخصص.

المؤسسة		علوم	آداب	المجموع	النسبة المئوية
بلقايد الجديدة	ذكور	11	11	22	18.64
	إناث	17	15	32	27.12
حمو بوتليليس	ذكور	13	8	21	17.80
	إناث	21	22	43	36.44
المجموع		62	56	118	
النسب المئوية		%52.5	%47.5	%100	%100

يلخص الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص و الجنس بحيث أن أكبر نسبة هي من اختصاص العلوم التجريبية ب52.5% أي ما يعدل 62 تلميذا وتلميذة، ونسبة الآداب 47.5% أي ما يعادل 56 تلميذا وتلميذة .

بعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا باستعمال الأساليب المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة، و ذلك من خلال البرنامج الإحصائي المعروف باسم الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS19.0؛ و تم التوصل للنتائج التالية:

19)عرض النتائج:

- بالنسبة للفرضية الأولى التي تنص:" يتباين تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير"، ولمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدي تلاميذ عينة الدراسة تم ترتيب متوسطات درجات التلاميذ (العينة الكلية، الذكور و الإناث، علميين وأدبيين) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة و قد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(10):يوضح أساليب التفكير المفضلة لدي عينة الدراسة.

العينة	**الكلية**	**الذكور**		**الإناث**		**العلميين**		**الأدبيين**	
الأسلوب	المتوسط	الأسلو	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
عالمي	16.46	تشريعي	16.32	عالمي	17.58	تشريعي	16.48	عالمي	17.08
تشريعي	16.40	قضائي	16.23	تنفيذي	16.61	متحرر	16.12	تشريعي	16.32
قضائي	16.24	محلي	16.16	تشريعي	16.48	محلي	16.03	قضائي	16.48
تنفيذي	16.22	متحرر	15.90	قضائي	16.25	قضائي	16.00	تنفيذي	16.48
محلي	16.07	تنفيذي	15.83	محلي	15.98	تنفيذي	15096	محلي	16.12
متحرر	15.88	عالمي	15.34	متحرر	15.86	عالمي	15.85	متحرر	15.64
محافظ	15.38	محافظ	15.11	محافظ	15.65	محافظ	15.35	محافظ	15.41

من خلال الجدول **رقم (10)** نلاحظ اختلاف في متوسطات أساليب التفكير لدي عينة الدراسة الكلية وكذلك الذكور والإناث و حتى الأدبيين والعلميين، ومن خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير السبعة نستنتج أنه حقيقة يتباين تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضوع الدراسة.

- وبالنسبة للفرضية الثانية التي تنص: "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة"، فقد جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): يوضح علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات.

	تسريعي	**تنفيذي**	**محلى**	**متحرر**	**قضائي**	**عالمي**	**محافظ**	**مج الأساليب**
تقدير الذات	0.144	0.049	0.043	0.029	0.003	0.012	-0.234	-0.018
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة

من خلال الجدول رقم (11) نستنتج أن علاقة الارتباط بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المحلى، المتحرر، القضائي، العالمي) وتقدير الذات كانت ضعيفة وغير دالة و ذلك بالنظر إلى قيم معاملات الارتباط .

وبما أن النتائج جاءت كذلك فهذا يعني رفض الفرضية و عدم تحققها.

- بالنسبة للفرضية الثالثة التي تنص: " توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص (علمي– أدبي) من حيث أساليب التفكير." فقد عرضت نتائجها في الجدول التالي:

جدول رقم(12):يوضح الفروق بين التخصص الدراسي (علمي – أدبي) و أساليب التفكير

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجد ولية	مستوي الدلالة
علمي	62	111.82	8.77	1.02	1.99	غير دالة
أدبي	56	113.55	9.63			

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (12) أن الفرق الملاحظ بين المتوسطين ليس فرقا حقيقيا و ليس له دلالة إحصائية مما يعني أن الفرضية لم تتحقق.

- أما بالنسبة للفرضية الرابعة التي تنص: " توجد فروق دالة إحصائيا يبن التلاميذ حسب الجنس(ذكور/ إناث) من حيث أساليب التفكير." فقد عرضت نتائج اختبارها في الجدول الموالي:

جدول رقم (13):يوضح الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) من حيث أساليب التفكير

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجد ولية	مستوى الدلالة
إناث	75	113.75	9.06	0.65	1.99	غير دالة
ذكور	43	111.91	9.47			

يتضح من خلال الجدول رقم (23) نتائج الفرضية التي تبين أن الفروق الملاحظة بين الجنسين (ذكور/ إناث) من حيث أساليب التفكير ليست لها دلالة إحصائية مما يعني عدم تحقق الفرضية.

- أما بالنسبة للفرضية الخامسة و التي تنص: " توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة حسب التخصص (علمي / أدبي)من حيث تقدير الذات" فإن نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم(14):يوضح الفروق بين التخصص (علمي/ أدبي) من حيث تقدير الذات

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوي الدلالة
علمي	62	31.32	7.94	0.27	1.99	غير دالة
أدبي	56	30.95	6.68			

الملاحظ من النتائج المعروضة في الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسطين لم يرق إلى مستوى الدلالة مما يعني عدم تحقق الفرضية.

20)مناقشة النتائج:

- فيما يتعلق بنتيجة الفرضية الأولى: ومن خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أنه يتمايز تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير السبعة وتحقق بعض خصائص نظرية **ستيرنبرغ** لأساليب التفكير، فنجد أن تلاميذ عينة الدراسة تميزوا ببر وفيلات من أساليب التفكير و ليس أسلوبا واحدا فقط، كما أنهم يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير فقد فضلوا أساليب التفكير (العالمي، التشريعي و القضائي) على أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المتحرر و المحافظ)، كم أن الأساليب التي تكون الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان أخر حيث توصل **تشين (Chen 2001)** إلى أن طلاب جامعة التايوانيين بالصين فضلوا أسلوبي التفكير الداخلي و التشريعي وفضل الذكور أسلوبي التفكير التنفيذي و التشريعي أكثر من الإناث، كما توصل عبد المنعم الدردير سنة 2003 إلى أن الطلاب بكلية التربية بقنا فضلوا أسلوبي التفكير الهرمي و الخارجي(**الدردير، ج1، 2004: 218، 219**)، في حين أن في الدراسة الحالية توصل الباحث إلى أن تلاميذ عينة الدراسة فضلوا أسلوبي التفكير العالمي و التشريعي و فضل التلاميذ الذكور أسلوبي التفكير التشريعي و القضائي في حين أن الإناث فضلن أسلوبي التفكير العالمي و التنفيذي. يمكن تفسير هذا الاختلاف كون أن أساليب التفكير تكتسب من خلال التطبع الاجتماعي فعملية التطبع الاجتماعي في الصين تختلف عن عملية التطبع في البيئة العربية. كما أن عملية التطبع الاجتماعي في البيئات العربية بحد ذاته تختلف من بيئة لأخرى، كما يمكن تفسير هذا الاختلاف و التعارض في نتائج الدراسات (**تشين، الدردير و الدراسة الحالية**) ربما إلى اختلاف عينة الدراسة أيضا.
- أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الثانية: ومن خلال الجدول رقم (11) يمكن تفسير عدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير و تقدير الذات في ضوء أن المفردات التي تقيس سمة تقدير الذات في اختبار كوبر سميث المستخدمة في الدراسة الحالية أكثر ارتباطا بالناحية الوجدانية فهي توضح مشاعر الفرد تجاه ذاته و مدي معرفته بنفسه ، بينما المفردات التي تقيس أساليب التفكير في القياس المستخدم في الدراسة الحالية أكثر ارتباطا بالناحية المعرفية العقلية فهي توضح استجابة الفرد نحو موقف معين و طرق التعامل مع المهام المختلفة التي تعترض حياته.
- وبالنسبة لنتيجة الفرضية الثالثة: وكما هو موضح في الجدول رقم (12) يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص الدراسي (علمي / دبي) من حيث أساليب التفكير انه ربما لم يصل التلاميذ إلى تكوين ملمح واضح يميزهم عن غيرهم من حيث أساليب التفكير وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار طريقة التوجيه و كيف تتم، و هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه **حامد عبد العال عجوة 1998** بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية و الأقسام الأدبية في أسلوب التفكير القضائي و الملكي لصالح الأقسام العلمية في الجامعة، كما تتعارض مع دراسة **عبد المنعم الدردير 2003** و التي توصل فيها إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مسوي 0.01 و 0.05 بين طلاب الأقسام العلمية و الأقسام الأدبية في أساليب التفكير (المحلي و الهرمي) على التوالي وهذه الفروق كانت لصالح طلاب الأقسام العلمية (**الدردير،ج2، 2004: **)، وقد يرجع الاختلاف في النتائج في الدراسات إلى الاختلاف في الأداة المستعملة لقياس أساليب التفكير فقد استخدمت دراسة عبد العال عجوة قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة 104 فقرة بـ 13 أسلوب تفكير، في حين أن دراسة عبد المنعم الدردير استخدمت النسخة القصيرة 65 فقرة بـ 13 أسلوب تفكير، بينما استخدمت في الدراسة الحالية مقياس من إعداد **عبد المنعم الدردير** و الذي يتضمن 49 فقرة ممثلة لـ 7 أساليب تفكير، وهذا المقياس خاص بالتلاميذ في

المدرسة كما يمكن تفسير هذا الاختلاف إلى عملية التطبع الاجتماعي التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير التي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية.

- وبالنسبة لنتيجة الفرضية الرابعة: ومن خلال الجدول رقم (13) يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور / إناث) من حيث أساليب التفكير، و هذا يتفق مع دراسة عمار (1998) التي أجريت على عينتين من طلاب جامعة عين شمس(192طالبا) وطلاب جامعة الأزهر(197طالبا) من تخصصات متنوعة، ومن ضمن النتائج التي توصل إليها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير، في حين أن هذه النتيجة تتعارض مع دراسة **رمضان محمد رمضان 2001** و التي توصل فيها إلى أنه هناك فروق بين الجنسين في أساليب التفكير بين الطلاب (التشريعي ، المحلي، المحافظ، الملكي ، الداخلي) كما أن هناك اختلاف يبن الطلاب و العمر الزمني (ثانوي/جامعي) في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي). و قد يرجع ذلك لاختلاف أداة قياس أساليب التفكير المستخدمة حيث استخدمت دراسة رمضان محمد رمضان قائمة أساليب التفكير **لستيرنبرغ** و **واجنر** ترجمة و تقنين **حامد عبد العال عجوة** و **رضا عبد الله أبا سريع** غير الأداة المستعملة في الدراسة الحالية، كما يمكن إرجاع هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف العينات و نسبة تمثيل الذكور و الإناث في كل منها كما لا ننسي دور التطبع الاجتماعي في تعليم أساليب تفكير معينة دون أخرى.

- أمابالنسبة لنتيجة الفرضية الخامسة: فقد دلت النتائج المعروضة في الجدول رقم (14) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب التخصص (أدبي / علمي) من حيث تقدير الذات، و هذا ربما راجع لعدم وجود علاقة بين طبيعة التخصصات التي هي صفات وأعراض لشيء خارجي، في حين أن مقياس كوبر سميث الذي يقيس متغير تقدير الذات أكثر ارتباطا بالناحية النفسية الوجدانية فهو يهتم و يقيس الاتجاهات التقييمية لدى الفرد اتجاه نفسه في الميدان الاجتماعي و الأسري، الشخصي و المدرسي.

- وكاستنتاج عام يمكن القول أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير ولكنه يختلف فى قدرته على التحول بين هذه الأساليب، فبعض المواقف تتطلب أسلوباً معيناً وبعضها تتطلب أسلوباً آخر. إلى جانب أن أساليب التفكير ليست محفورة منذ الميلاد فهى فى معظمها ناتج عن الوسط الذى يتفاعل فيه الفرد، فبعض الأفراد قد يكون لديهم أسلوباً مفضلاً فى مرحلة من حياتهم وأسلوبا آخرا مفضلا فى مرحلة أخرى، فالأساليب ليست ثابتة ولكنها متغيرة، ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب التلاميذ على تطوير أساليب التفكير لديهم، وقدرتهم على التحول من أسلوب إلى آخر، ولابد من المرونة فى التعامل معهم ومساعدتهم بطرق تربوية فعالة، وعليه يمكن تطوير العملية التعليمية والتربوية حتى يمكنهم التعامل مع المواقف التى يواجهونها.

قائمة المراجع:

1. أبو جادو صالح محمد علي (1998) ، **علم النفس التربوي** ، دار المسيرة ، ط1 ، عمان
2. الدردير عبد النعم أحمد(2004)، **دراسات في علم النفس المعرفي**، ج1، عالم الكتب، القاهرة.
3. الدردير عبد المنعم أحمد(2004)، **دراسات في علم النفس المعرفي**، ج2، عالم الكتب، القاهرة.
4. الحموري فراس أحمد (2009)، **العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد3، البحرين.
5. مهداوي خديجة، برحو فتيحة(2007)، **صعوبات تعلم مادة الرياضيات وعلاقتها بتقدير الذات**، مذكرة ليسانس، إشراف بلقوميدي عباس، جامعة وهران، الجزائر.
6. محمود غانم(2009)، **مقدمة في تدريس التفكير**، دار الثقافة ، عمان.
7. المعايطة خليل عبد الرحمن (2007)، **علم النفس الإجتماعي**، دار الفكر، ط2، الأردن.
8. سلامة عبد الحفيظ (2007)، **علم النفس الإجتماعي**، دار اليازوري العلمية، الأردن.
9. ستيرنبرغ روبرت(تأليف) عادل سعيد يوسف خضر (ترجمة) (2004)، **أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
10. عبيدات دوقان و أبو السميد سهيلة (2007)- **الدماغ والتعليم والتفكير**- دار الفكر-عمان.
11. عمار هنيدة، بلييبه سهام (2005)- **علاقة تقدير الذات والدافعية للإنجاز**- مذكرة التخرج نيل شهادة الليسانس- تحت إشراف بوقصارة منصور- جامعة وهران.
12. عرفة صلاح الدين محمود(2006)- **تفكير بلا حدود**- عالم الكتب- القاهرة.
13. فراحي فيصل(2009)، **تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني**، رسالة دكتوراه - غير منشورة - إشراف ماحي إبراهيم، جامعة وهران، الجزائر.
14. قطامي يوسف (2003)، **تعليم التفكير للأطفال**، دار الفكر، عمان.
15. قطامي نايفة (2007)، **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، دار المسيرة، عمان.
16. الراشد علي (2006)، **إثراء بيئة التعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة.
17. الغزبي أحمد محمد (2005)، **العلاقة بين الإكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة علوم التربية، العدد 8، جامعة قطر.

18- www.Gulfkids.com

19- www.showthread.php.htm