

2020

Thinking styles in light of the Sternberg's model on a sample of Gaza University students

Abdullah Shorap

Gaza University, abdullah_shorap@hotmail.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b

Recommended Citation

Shorap, Abdullah (2020) "Thinking styles in light of the Sternberg's model on a sample of Gaza University students," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*: Vol. 34 : Iss. 6 , Article 4.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol34/iss6/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in An-Najah University Journal for Research - B (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى عينة من طلبة جامعة غزة

Thinking styles in light of the Sternberg's model on a sample of Gaza University students

عبد الله شراب

Abdullah Shorap

قسم التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة غزة، غزة، فلسطين

Department of Basic Education, Faculty of Education, Gaza University,
Gaza, Palestine

بريد الكتروني: abdullah_shorap@hotmail.com

تاريخ التسليم (2018/9/2)، تاريخ القبول: (2018/11/12)

ملخص

هدفت الدراسة للتعرف على الأهمية النسبية لأنماط التفكير لقائمة ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة، مع التعرف على الفروق المعنوية في أنماط التفكير موضع الدراسة؛ تعزى لمتغيري: النوع، والبرنامج الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (213) طالبًا وطالبة، طبقت عليهم قائمة نموذج ستيرنبرغ لأنماط التفكير بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي: أن أكثر الأنماط شيوعًا لدى الطلبة هو النمط القضائي، في حين كانت أقل الأنماط شيوعًا النمط المحافظ. كما وجدت فروق معنوية في نمطي الفوضوي، والهرمي، لصالح الذكور، وفي النمط التنفيذي لصالح الإناث. ووجدت فروق معنوية في أنماط التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي، لصالح طلبة البكالوريوس، وفي نمطي الفوضوي والتحرري، لصالح طلبة الدراسات المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير، نموذج ستيرنبرغ، حكومة الذات العقلية.

Abstract

The study aimed to identify the relativity significance of Sternberg's thinking styles of Gaza University students, to identify the significant differences in the styles under study, related gender and academic program. The study sample consisted of (213) students with the application of Sternberg's model of thinking styles after verifying validity

of the model. The results of the study showed the following: The most common style for students is the judicial style, while the least common style is conservative. Also there were significant differences in the anarchic, hierarchical for males, and executive style for females. There were significant differences in legislative, executive, global and local styles for undergraduate students, while in the anarchism and liberalism styles for students of intermediate studies.

Keywords: Thinking Styles, Sternberg's Model, Self-Governing Mentality.

خلفية الدراسة

يُمثل التفكير بأنه سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلقت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة المعروفة، ويتضمن التفكير البحث عن معنى، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها، إذ يشير (Sternberg, 2004: 34) إلى أن مفهوم أنماط التفكير يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والأعمال وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلبة بصورة خاصة لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية.

وتشير أنماط التفكير إلى الطرائق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم، فنمط التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن نمط التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أنماط في التفكير قد تتغير بمرور الزمن (Sternberg, 1992: 68).

ولقد تعددت النظريات والنماذج التي حاولت تفسير الطرائق التي يفكر بها الأفراد، واختلقت عن بعضها بعضاً من حيث عدد وطبيعة هذه الأنماط أو الطرائق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومن هذه النماذج: نموذج (Isabel Myers)، ونموذج (Paivio)، ونموذج (Harison and Bramson)، ونموذج (Kolb)، ونموذج (Sternberg)، وغيرها من النماذج، وسوف يتبنى الباحث في الدراسة الحالية نموذج "Sternberg"، والذي أطلق عليها

اسم حكومة الذات العقلية، كون هذا النموذج من أوضح التصورات الحديثة حيث يعرف كلمة "نمط" على أنها الطريقة المفضلة التي يتخذها الفرد في معالجته للمعلومات الخارجية وقيامه بالمهام المختلفة، كما أن (Sternberg, 2012: 1) أكد على أهمية دراسة أنماط التفكير، إذ يشير إلى أن القدرة على فهمها وتميزها لدى التلاميذ تساعد المعلم في تحسين مستواهم الدراسي، ومن خلال استغلال أقصى حد ممكن لكل تلميذ وفقاً لأسلوب تفكيره، وقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي غير أن (Sternberg, 1990) غير مسماها لتصبح نظرية أساليب التفكير أو حكومة الذات، وظهرت في صورتها النهائية عام (1997) والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، ومن ثم فإن أشكال الحكومة التي نراها هي مزايا لأذهاننا، وهناك أشياء متوازنة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد أيضاً إلى حكم نفسه، وكما الحكومة تقوم بوضع أولويات لها، يقوم الفرد بذلك أيضاً، وكما نحتاج إلى أن نستجيب للمتغيرات في بيئتنا، تسعى الحكومة إلى الاستجابة للمتغيرات والظروف للعالم المحيط بها، وهذه الطرق المختلفة يمكنها أن تفسر أنماط تفكيرنا في الإدارة أو في مختلف النشاطات، إذ نستخدم النمط الذي نشعر معه بالأمان والراحة (الطيب، 2006: 65)، وقد حدد "Sternberg" ثلاثة عشر نمطاً للتفكير تدرج تحت فئات خمس وهي:

الفئة الأولى: أنماط التفكير من حيث الشكل

وتشمل أربعة أنماط رئيسة للحكومات، هي:

1. النمط الملكي: يتميز أصحاب هذا الشكل بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويميل أصحاب هذا النمط إلى التعامل مع القضايا الرئيسية، ويحاولوا حل المشكلات بغض النظر عن طبيعة العقبات التي قد تعترض طريقهم، ويتجاهل هؤلاء الأفراد القضايا التي ليس لها علاقة بموضوع اهتمامهم، ويستخدموا وسائل عديدة للوصول إلى أهدافهم، ولا ينتقلوا إلى مشروع جديد قبل الانتهاء من المشروع الحالي، ويتميزوا بالتسامح والمرونة، ويفضلوا الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم (نوفل وأبو عواد، 2012).
2. النمط الهرمي: يفضل الأفراد الهرميين تناول جميع الأهداف التي تواجههم، ويقوموا بوضع ترتيب لهذه الأهداف كُلياً بحسب أهميته، ويتناولوا المشكلات ويعالجونها بشكل متوازن، ويؤمنوا بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويتقبلوا جميع المشكلات والمسائل حتى التي يظهر بينها التعارض، ولكنهم يشعروا بالتشويش في حال تساوي أهمية الأهداف أو المسائل التي يتعاملوا معها، ولهذا فهم لا يرون المعلومات بصورة هرمية، ويتميزون بالثقة بالنفس ويواجهوا الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعوا به من مرونة في التعامل، كما أن لديهم إدراك جيد للأولويات، غالباً ما يكونوا حاسمين، إلا إذا أصبح ترتيب الأولويات بديل عن القرار أو الفعل، ويتميزوا بالتنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات (Sternberg & Wagner, 1991: 3).

3. النمط الفوضوي: يتميز أصحاب هذا الشكل كأنهم مدفوعين من خلال خليط من الحاجات والأهداف، ومن الصعوبة عليهم جعل الآخرين يتوافقوا معهم، ويقوموا بالمعالجة العشوائية للمشكلات ويعتقدوا بأن هذه الأهداف تستحق ما يبذلونه من أجلها، ويميلوا إلى تبني طريقة عشوائية في حل المشكلات، وعندما يقعون في نقاش مع الآخرين ذوي النمط الهرمي فإن كلاً منهم قد يكون ثقیلاً ومزعجاً للآخر، فالفرد الفوضوي يميل إلى أن يكون في كل مكان ويجد صعوبة في إتباع خط مستقيم في نقاشه، ويتميز الأفراد ذوي النمط الفوضوي بأن أداءهم أفضل عندما تكون المهمات والمواقف التي يكلفوا بها غير منظمة، أو بعبارة أخرى غير متقيدة بترتيب معين (Sternberg, 2004: 100).

4. النمط الأقلّي: يتميز أصحاب هذا الشكل بأنهم متعددي الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة، فهم محتارون بمن سيبدؤون أولاً فالك مهم بالنسبة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته وأهميته (Grigorenko & Sternberg, 1995: 222)، والنمط الأقلّي ربما يبدو على أنه نسخة من النمط الهرمي وربما نسخة ركيكة فقدت إحساسها بالأولوية لكنها قريبة منها، وتتميز بالمرونة، حيث يبدو النمط الهرمي في بعض الأعمال وكأنه جامد ذو ترتيب ثابت لا يأخذ بعين الاعتبار تغير الظروف (Sternberg, 2004: 94).

الفئة الثانية: أنماط التفكير من حيث الوظيفة

تشمل ثلاثة أنماط رئيسة للحكومات، هي:

1. النمط التشريعي: يفضل أصحاب هذا النمط من التفكير الابتكار، ويفضلوا المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقاً، ويستمتعوا بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، كما أنهم يقرروا ويختاروا نوع العمل الذي يرغبوا فيه، ويستمتعوا بإعطاء الأوامر، ويميلوا لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويعبروا عن أفكارهم من خلال الرسومات (Sternberg, 2004: 256).

2. النمط التنفيذي: يفضل أصحاب النمط التنفيذي المهمات المحددة، فيلتزموا بالقواعد والقوانين المحددة واتباع التعليمات، ويتركوا الآخرين للتفكير في تخطيط العمل، فهم مجرد متلقون للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد (Grigorenko & Sternberg, 1995: 222).

3. النمط القضائي: يفضل أصحاب هذا النمط الأعمال التي تشمل تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها، ويميلوا إلى انتقاد أعمال الآخرين، وإصدار الأحكام، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم قدرة كبيرة على التحليل والابتكار (عبيدات وأبو السميد، 2007: 173).

الفئة الثالثة: أنماط التفكير من حيث المستوى

تشمل نمطين رئيسيين للحكومات، هي:

1. النمط العالمي: يفضل الأفراد ذوي النمط العالمي التعامل مع مفاهيم واسعة في كثير من الأحيان يتجهوا للتعامل مع قضايا مجردة وكبيرة نسبياً فهم يشاهدوا الغاية، ولكن لا يميزوا الأشجار التي تكونها، فهم غالباً ما يتجاهلوا التفاصيل، ويميلوا إلى الإبحار في عالم من الخيال ويسترسلوا في تفكيرهم، ويكونوا مدفوعين من خلال هدف أو أهداف متناقضة، ويكونوا متوترين بسبب اعتقادهم بأن توفر شروط الحل له أهمية الحل نفسها، ويعتقدوا أن الغايات لا تبرر الوسائل، ويبحثوا عن التعقيد أحياناً نتيجة إحباطهم ويكونوا غير واعين بأنفسهم مشوشين بوضع أولويات لأعمالهم، لأنهم لا ينظرون إليها بدرجة متساوية (الفاعوري، 2010: 63-64).

2. النمط المحلي: يفضل الأفراد ذوي النمط المحلي التعامل مع التفاصيل، فهم يميلوا إلى التوجه نحو القضايا والمشكلات المحددة، أكثر من الاهتمام بالمشكلات العامة، ويجزؤوا المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن حلها دون الاهتمام بالمشكلة الكلية للموقف، وينظروا للواقع، ويصفهم (Sternberg, 2002: 65) بالموضوعيين نظراً لأنهم يضعوا حساباً لكل شيء ولا يدعوا شيئاً للمصادفة أو الحظ، فهم غالباً ما يتجهوا نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل، إنهم يعيشوا على أرض الواقع.

الفئة الرابعة: أنماط التفكير من حيث الميل (النزعة)

تشمل نمطين رئيسيين للحكومات، هي:

1. النمط التحرري: يميل أصحاب هذا النمط إلى عمل الأشياء بطرق جديدة ويفضلوا تغيير القوانين والإجراءات الموجودة أقصى تغيير ممكن ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل، ويميلوا إلى العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف، ويفضلوا كذلك عمل الأشياء بطرق غير مألوفة والابتعاد عن المحافظة (علوان، 2011: 81).

2. النمط المحافظ: يتميز هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين والإجراءات الموجودة، ويكرهوا الغموض، ويحبوا المألوف ويرفضوا التغيير ويتميزوا بالحرص والنظام كما يتبعوا طريق المحاولة والخطأ في عمل الأشياء ويفضلوا أقل تغيير ممكن، وأسلوبهم الذي يتبعونه هو أن الفرد يحب التقليدية والثبات ويفضل عمل الأشياء بطرق صحيحة (أبو هاشم، 2007: 10).

الفئة الخامسة: أنماط التفكير من حيث المجال

تشمل نمطين رئيسيين للحكومات، هي:

1. النمط الخارجي: يتصف أصحاب هذا النمط بأنهم يفضلوا العمل مع الناس، ويميلوا إلى الانبساط، ويستطيعوا التعامل مع الناس بسهولة، ولديهم حس اجتماعي مرتفع، ووعي أكثر بالعلاقات بين الأشخاص.

2. النمط الداخلي: يتصف أصحاب هذا النمط بأنهم منطويين وتوجههم نحو العمل بمفردهم، يتميزوا بالتركيز الداخلي، ويفضلوا استخدام ذكائهم في العمل وليس في العلاقات الاجتماعية، ولديهم حس اجتماعي أقل بالعلاقات مع الآخرين عن ذوي النمط الخارجي (النور، 2012: 126-128).

ولابد من الإشارة إلى أن (Zhang, 2010: 2) اقترحت تصنيفاً جديداً لأنماط التفكير المذكورة في نظرية "Sternberg"، من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات، وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أنماط التفكير وفق النظرية، مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي، وهم:

المجموعة الأولى: تعرف بالنمط الأول: وتتكون من أنماط التفكير التي تدل على قدرة أكبر في توليد الإبداع، وهذه الأنماط أكثر تكيّفاً مع القيم، وذلك لارتباطها الشديد مع العلاقات الإنسانية، فهي تمثل مستوى عالياً من التطور المعرفي، وهذه الأنماط هي: (التحرري، والعالمي، والهرمي، والقضائي، والتشريعي).

المجموعة الثانية: تعرف بالنمط الثاني: والتي تشمل الأنماط التي تقترح تفضيل نمط معين من الميول التي تدل على مستوى أدنى من التعقيد المعرفي، ومن المحتمل أن تطبع أصحابها بخاصية التكيف السيء على اعتبار أنها تمثل ميزات أو سمات شخصية غير مناسبة، وتضم الأساليب: (المحافظ، الملكي، المحلي، التنفيذي).

أما الأنماط الأربعة الباقية (النمط الثالث)، وهي: (داخلي، وأقلي، وفوضوي، وخارجي)، فهي لا تنتمي إلى المجموعتين السابقتين ولكن قد تظهر فيها خصائص الأنماط من كلتا المجموعتين، وذلك بالاعتماد على النمط الخاص الذي تتطلبه مهمة معينة.

ولأنماط التفكير في ضوء نموذج "Sternberg" مجموعة من المبادئ التي توضح طبيعتها، والمجالات التي يمكن استثمارها فيها، والحدود التي تقف عندها؛ منها: (Sternberg, 2004: 130-162) (Sternberg & Zhang, 2006: 246).

1. أنماط التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، ولكنها عبارة عن جسر يربط بين القدرة والشخصية، كون أنماط التفكير تُعبر عن طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع مختلف الأنشطة والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، كما أن الأفراد لديهم بروفيل من الأنماط وليس نمطاً واحداً فقط.

2. يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم لأنماط التفكير، كم أنهم يختلفون في مرونتهم النمطية.

3. الاتفاق بين الأنماط والقدرات يخلق نوعاً جيداً من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد.

4. الأنماط تُكتسب اجتماعيًا، إضافة إلى تباين أنماط التفكير تبعًا لتباين مراحل الحياة وأدوار العمل.
5. الأنماط ليست في المتوسط سيئة أو جيدة، بل هل الأنماط ملائمة أو غير ملائمة؟، فالنمط الذي يتلاءم جيدًا في إطار معين، ربما يتلاءم بشكل سيء أو لا يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر.
6. في الغالب هناك خلط بين ملائمة النمط مع مستويات القدرات، فنحن نميل إلى أن ندرك الأشخاص الذين يشبهوننا على أنهم مرتفعون في القدرة، لأن نمطهم قد وافق نمط المقيمين لهم.
7. يمكن تدريس وتعليم أنماط التفكير، وكذلك يمكن قياسها.

وقد ذكر "Sternberg" عددًا من المتغيرات الهامة التي يمكن أن تؤثر في نمو أنماط التفكير، منها: (ثقافة المجتمع، والنوع البشري، والعمر، وأساليب المعاملة الوالدية، والبيئة التعليمية)، أما بالنسبة لمتغير الوراثة شكك في أن يكون لها دور كبير في تكوين النمط المفضل لدينا، وأشار إلى أن الأنماط تبدو وكأنها مكونات مكتسبة اجتماعيًا بشكل كبير، وذكر أن هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب على النمط وكيف يعمل هذا النمط في المهام المحددة بشكل افتراضي في المجتمع (Sternberg, 2002: 99).

ومن مظاهر الاهتمام بأنماط التفكير قيام العديد من البحوث والدراسات حول دراسة أنماط التفكير السائدة لدى فئات وشرائح اجتماعية مختلفة، ومن أمثلتها: دراسة (شليبي، 2002) التي هدفت إلى دراسة بروفيلات أنماط التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (417) طالبًا وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أنماط التفكير لـ "Sternberg"، وأظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي في أنماط التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والعالمي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالنمط الأقلي، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من النمط التشريعي، والقضائي، والهرمي لصالح الذكور، وفي النمط التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأنماط الأخرى.

وهدف دراسة (Zhang, 2002) التعرف على أنماط التفكير تبعًا لنظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة بأمريكا، وقد تكونت عينة الدراسة من (212) طالبًا وطالبة، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أنماط التفكير لـ (Sternberg & Wagner) وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في نمطي التفكير التشريعي والمتحرر لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في باقي أنماط التفكير.

أما دراسة (الشهري، 2006) فهدفت إلى التعرف على أنماط التفكير المفضلة لدى طالبات وطلاب جامعة طيبة، وأجريت الدراسة على عينة من طالبات وطالبات الجامعة من كليات: التربية (699) طالبًا وطالبة، الدعوة (106) طالبًا وطالبة، العلوم (491)

طالبًا وطالبة، وقد استخدم الباحث قائمة أنماط التفكير النسخة القصيرة التي أعدها (Sternberg & Wagner, 1991)، تعريب (الدريد، 2004)، وأظهرت النتائج أن النمط الأكثر انتشارًا لدى طلبة جامعة طيبة هو النمط الهرمي، كما أظهرت النتائج تميز طالبات جامعة طيبة عن الطلاب في أنماط التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والملكي، والأقلي، والداخلي، والخارجي)، وإن طلاب وطالبات كلية العلوم تميزوا عن طلاب وطالبات كلية التربية في أنماط التفكير التشريعي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي)، وأن طلاب وطالبات كلية التربية تميزوا عن طلاب وطالبات كلية الدعوة في نمط التفكير القضائي.

وتقصت دراسة (الزعيبي والشريفة، 2007) أنماط التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة جامعة الحسين بن طلال، وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبًا وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التفكير شيوعًا بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي ثم التركيبي والبراجماتي، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائية في أنماط التفكير بين الذكور، وبين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية.

في حين هدفت دراسة (أبو هاشم وكمال، 2008) التعرف على طبيعة أنماط التفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت العينة من (318) طالبًا وطالبة، طبق عليهم قائمة أنماط التفكير (Sternberg & Wagner, 1991)، وكان من أهم نتائج الدراسة تميز نمط التفكير الفوضوي للذكور بينما كان النمطين التقاربي والتشريعي الأكثر تميزًا للإناث.

وفحصت دراسة (Weiqiao Fan & Zhang, 2008) العلاقة بين أنماط التفكير ودافعية الإنجاز بين طلاب جامعة شنغهاي بالصين، وقد استخدمت في هذه الدراسة كل من قائمة أنماط التفكير لـ "Sternberg" ومقياس دافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (238) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط التي يتميز أصحابها بالفكر المنفتح والمتحرر (التشريعي، القضائي، الهرمي، التحرري، العالمي) قد ارتبطت بشكل إيجابي مع الدافعية الناجحة في الإنجاز، فيما ارتبطت الأنماط بشكل سالب مع الدافعية لتفادي الإخفاق، فيما ارتبطت الأنماط ذات المستوى المتدني من التعقيد المعرفي (التنفيذي، المحافظ، الملكي، المحلي)، أما الأنماط الثانوية (الفوضوي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) فقد ارتبطت بشكل سالب مع الدافعية إلى الإنجاز فيما كانت ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع الدافعية لتفادي الإخفاق.

وهدف دراسة (سحلول، 2009) للكشف عن أنماط التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (801) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم قائمة أنماط التفكير النسخة القصيرة (Sternberg & Wagner, 1991)، تعريب (الدريد والطبيب، 2004)، وكان من أهم النتائج وجود فروقاً دالة إحصائية في نمط التفكير (المحافظ) للطلبة الذكور، كما وجدت فروقاً في نمط التفكير (الملكي) لصالح الطالبات الإناث.

دراسة (نوفل وأبو عواد، 2012) هدفت إلى تقصي أنماط التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، واستخدم الباحثان قائمة (Sternberg & Wagner) بصورتها المطولة، تم تطبيقها على (1174) طالباً وطالبة في الجامعات الأردنية، أظهرت النتائج أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى الطلبة كانت: النمط المحافظ فالمحلي فالملكي، في حين كانت أقل أنماط التفكير شيوعاً: النمط التشريعي فالهرمي فالخارجي، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير: القضائي، والأحادي، والخارجي تعزى إلى جنس الطالب؛ لصالح الذكور، ووجود فروق في النمط الملكي؛ لصالح الإناث، ووجود فروق في أنماط التفكير: القضائي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي تعزى إلى تخصص الطالب؛ لصالح الطلبة في الكليات الإنسانية، ووجود فروق في نمط التفكير الأحادي لصالح الطلبة في الكليات العلمية.

دراسة (Ebru Temiz, 2012) هدفت لمعرفة الأنماط السائدة لدى طلبة كلية الفنون الجميلة، حيث طبقت الدراسة على (168) طالباً من مختلف أقسام كلية الفنون الجميلة من (Nigde University) واستخدم مقياس "Sternberg" لأنماط التفكير، وأظهرت النتائج أن النمط السائد لدى عينة الدراسة نمط التفكير الداخلي.

دراسة (عطيات، 2013) هدفت الدراسة إلى استقصاء أنماط التفكير في ضوء نموذج "Sternberg" لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، تم تطبيقها على (800) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي (التشريعي، الهرمي، الخارجي، المتحرر، الأحادي)، في حين كانت أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي (المحافظ، المحلي، الداخلي، الفوضوي)، ووجود فروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير (المحلي، المتحرر، الفوضوي، الخارجي) لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير (التنفيذي، القضائي، المحافظ، الهرمي) لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير (التشريعي، المحلي، الداخلي) لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير (القضائي، العالمي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأحادي، الفوضوي) لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وأجرت (هتهات وبوشلاق، 2017) دراسة هدفت للكشف عن أنماط التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ "Sternberg" لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً بثانويات مدينة ورقلة في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (281) تلميذاً وتلميذة من المتفوقين، واستخدمت الباحثان قائمة أنماط التفكير لـ (Sternberg & Wagner, 1991)، وأظهرت النتائج أن النمط السائد لدى عينة الدراسة التفكير التشريعي، ولم تظهر الدراسة أي فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في أنماط التفكير ما عدا نمطي التفكير العالمي والخارجي، ولم تظهر كذلك الدراسة أي فروق دالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في أنماط التفكير ما عدا نمطي التفكير (الحكمي والداخلي).

واستناداً على ما سبق طرحة من تأطير نظري ودراسات سابقة، يرى الباحث بأن طلبة الجامعة يختلفون في أنماط التفكير المفضلة لديهم، وقد يكون لهذه الأنماط دوراً كبيراً في النجاح في بعض المهارات الحياتية والموضوعات الدراسية، والتي يمكن أن تحدد طبيعة الاختصاصات وربما المهن المستقبلية، وهذا ما أشار إليه (العنزي، 2009: 12) أن أهمية أنماط التفكير لا تقتصر على الجانب التعليمي والمهني بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة، فنحن نحتاج في حياتنا إلى استخدام أنماط التفكير في المنزل أو المدرسة أو العمل من أجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه.

وانطلاقاً مما سبق، ونتيجة لأهمية موضوع الدراسة الحالي يمكننا التأكيد على أهمية المرحلة الجامعية، إذ تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة الفرد، فشباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدرًا بشرياً مهماً لتنمية المجتمع وتقدمه مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم، وتحسين أنماط تفكيرهم وتعلمهم (وقاد، 2008: 9)، فالطلبة في هذه المرحلة العمرية يتميزوا بتبني طرق وقوانين جديدة وابداعية خاصة بهم لمعالجة المشكلات بدلاً من إتباع تلك القوانين والإجراءات المعدة من قبل الآخرين، فالطالب الجامعي يعيش مرحلة عمرية تتبلور فيها شخصيته بصورة واضحة، حيث انتقل من مرحلة التعليم المدرسي الذي يمتاز بالضبط والانضام بالتعليمات والدوام الرسمي الإلزامي إلى الحياة الجامعية التي تمتاز بحرية الاختيار في المواد الدراسية وأيام الدوام وفقاً لنظام الساعات المعتمدة لذلك فهو يسعى وراء التغيير (الحموري، 2009: 52).

ويضيف (الشكعة، 2007) بأن دور الجامعات اليوم لم يعد مقتصرًا على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات حسب، أو الاكتفاء بتنمية مواهبه العلمية وتطوير قدراته العقلية بل إن فلسفتها التربوية اتسع نطاقها وتعددت أغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضاً الإسهام في بناء الشخصية الإنسانية للطلاب الجامعي وتعويدهم على أنماط التفكير السليمة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية واعداده إعداداً متكاملًا في مختلف جوانبه العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية، وذلك انطلاقاً من المفهوم التربوي للسياسات التعليمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد بوصفه وحدة متكاملة لا تتجزأ وافساح المجال أمامه لممارسة الكثير من ألوان النشاط الفكري.

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن الأهمية النسبية لأنماط التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمتغيري: (النوع، البرنامج الأكاديمي)، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة

1. ما الأهمية النسبية لأنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة؟
2. هل توجد فروق معنوية في أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة؛ تعزى لمتغير النوع الاجتماعي: (طالب، طالبة)؟.

3. هل توجد فروق معنوية في أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة؛ تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي: (البكالوريوس، الدراسات المتوسطة)؟.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

1. إن تناول الدراسة لأنماط التفكير يمكن أن يعمق المعرفة والمفاهيم النظرية لهذه الأنماط، ويعد ذلك إضافة علمية في هذا الميدان.
2. تناول الدراسة لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة لما لهم من دور فاعل في بناء المجتمع وتقديمه لكونهم قاب قوسين أو أدنى من الالتحاق بسوق العمل.
3. إن التعرف على أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة قد تساعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على اختيار طرائق التدريس المناسبة في البرامج الدراسية، وتساعدهم أيضا على فهم بعض القدرات العقلية للطلبة ومعالجة الفروق الفردية بينهم، إضافة لإرشادهم من خلال مساعدتهم في تجاوز المشكلات التعليمية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة أنماط التفكير لدى طلبة جامعة غزة؛ استناداً إلى قائمة أنماط التفكير لستيرنبرغ.
- الحد المكاني: طبق الجانب الميداني للدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة غزة، فرع الجنوب، للبرنامج الأكاديمي (الدراسات المتوسطة، البكالوريوس).
- الحد الزمني: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017/2018.

التعريفات الإجرائية للدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية لمصطلحاتها:

أنماط التفكير: تم تبني تعريف (Sternberg, 2004: 34) بأنها "مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يوظف بها الأفراد قدراتهم وذكائهم ويستخدمونها بصورة عامة في حل مشكلاتهم التي يواجهونها، وإنجاز المهام والمشروعات الخاصة والعامة".

وتعرف أنماط التفكير إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل نمط على حدة من قائمة أنماط التفكير لستيرنبرغ، والذي يضم ثلاثة عشر نمطاً، وهي (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقليمي، التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الخارجي، الداخلي).

البرنامج الأكاديمي: هو مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية التي تؤدي بعد الانتهاء منها إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج (بكالوريوس، دراسات متوسطة).

برنامج البكالوريوس: برنامج دراسي منظم من المقررات الدراسية، مدة الدراسة فيه لا تقل عن أربع سنوات موزعة على ثماني فصول، ولا يقل عدد ساعاته الدراسية عن 125 ساعة.

برنامج الدراسات المتوسطة: برنامج دراسي منظم من المقررات الدراسية، مدة الدراسة فيه لا تقل عن سنتان دراسيتان موزعة على أربعة فصول، ولا يقل عدد ساعاته الدراسية عن 70 ساعة.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً بطريقة المسح الاجتماعي بالعينة للحصول على المعلومات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة غزة – فرع الجنوب، لبرنامجي الدراسات المتوسطة والبكالوريوس، والمسجلين للفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 2017/2018، والبالغ عددهم (295) طالباً وطالبة، حسب قوائم عمادة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبة، من طلبة جامعة غزة- فرع الجنوب وهي تشكل (72.2%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، والجدول التالي يوضح خصائص العينة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	طالب	113	53%
	طالبة	100	47%
البرنامج الأكاديمي	الدراسات المتوسطة	97	45.5%
	البكالوريوس	116	54.5%

مقياس الدراسة

أعد هذا المقياس كل من (Sternberg & Wagner, 1991) وهو يتكون من (65) فقرة موزعة على ثلاثة عشر نمطاً، ويتكون سلم الإجابة من (7) بدائل وهي: (لا تنطبق إطلاقاً = 1،

لا تنطبق بدرجة كبيرة = 2، لا تنطبق بدرجة صغيرة = 3، لا أستطيع التحديد = 4، تنطبق بدرجة صغيرة = 5، تنطبق بدرجة كبيرة = 6، تنطبق تماما = 7، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات القائمة على المقاييس الفرعية.

جدول (2): توزيع فقرات قائمة أنماط التفكير لستيرنبرغ.

النمط	أرقام الفقرات	النمط	أرقام الفقرات
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، 29، 52، 65
المحافظ	7، 20، 33، 46، 59		

وقام (أبو هاشم، 2007) بترجمة القائمة لتتلاءم مع البيئة العربية والثقافة السعودية، وتمتعت القائمة بصورتها الأصلية والعربية بدلالات صدق تنبؤي وعاملي وتمييزي عالية، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي إلى تشبع أنماط التفكير التي تقيسها القائمة وعددها (13) قد تشبعت بخمسة عوامل، حيث فسرت هذه العوامل (74.14%) من الأداء الكلي على القائمة.

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتحكيم القائمة؛ بعرضها على عينة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي علم النفس التعليمي، والقياس والتقويم؛ لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس النمط الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة، إضافة على وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الاستجابة، والتي حازت على نسبة اتفاق تتراوح ما بين 90% إلى 100%، وبذلك تم التحقق من مدى صدق الفقرات وملائمتها للبيئة الغزية للطلبة الفلسطينيين، بعد ذلك قام الباحث بتجريب القائمة من خلال تطبيقها على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (35) طالباً وطالبة من جامعة غزة- فرع الجنوب، للاطمئنان لوضوح الفقرات، إضافة عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحية بدائل الاستجابة، وتم التحقق من الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات القائمة والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل نمط من أنماط القائمة والدرجة الكلية للقائمة، وقد وجد ارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة النمط الذي تنتمي إليه، والجدولين التاليين يوضحان النتيجة.

جدول (3): معاملات الارتباط بين أنماط التفكير والدرجة الكلية للقائمة.

النمط	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	النمط	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التشريعي	0.69	0.01	الهرمي	0.73	0.01
التنفيذي	0.71	0.01	الملكي	0.64	0.01
القضائي	0.71	0.01	الأقلي	0.76	0.01
العالمي	0.64	0.01	الفوضوي	0.63	0.01
المحلي	0.62	0.01	الداخلي	0.69	0.01
المتحرر	0.77	0.01	الخارجي	0.63	0.01
المحافظ	0.67	0.01			

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات قائمة أنماط التفكير والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه.

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة النمط الذي تنتمي إليه						النمط
رقم الفقرة	1	14	27	40	53	التشريعي
معامل الارتباط	0.55	0.52	0.57	0.53	0.44	
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.05	
رقم الفقرة	2	15	28	41	54	التنفيذي
معامل الارتباط	0.55	0.60	0.46	0.51	0.48	
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	
رقم الفقرة	3	16	29	42	55	القضائي
معامل الارتباط	0.67	0.59	0.63	0.60	0.71	
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	
رقم الفقرة	4	17	30	43	56	العالمي
معامل الارتباط	0.62	0.64	0.71	0.68	0.50	
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	
رقم الفقرة	5	18	31	44	57	المحلي
معامل الارتباط	0.44	0.57	0.61	0.50	0.72	
مستوى الدلالة	0.05	0.01	0.01	0.01	0.01	
رقم الفقرة	6	19	32	45	58	المتحرر
معامل الارتباط	0.49	0.58	0.58	0.56	0.51	
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	

...تابع جدول رقم (4)

النمط	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المحافظ	رقم الفقرة	7	20	33	46	59
	معامل الارتباط	0.62	0.68	0.57	0.71	0.55
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
الهرمي	رقم الفقرة	8	21	34	47	60
	معامل الارتباط	0.49	0.71	0.76	0.70	0.68
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
الملكي	رقم الفقرة	9	22	35	48	61
	معامل الارتباط	0.53	0.57	0.67	0.60	0.71
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
الأقلي	رقم الفقرة	10	23	36	49	62
	معامل الارتباط	0.75	0.69	0.71	0.44	0.59
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
الفوضوي	رقم الفقرة	11	24	37	50	63
	معامل الارتباط	0.69	0.51	0.55	0.69	0.55
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
الداخلي	رقم الفقرة	12	25	38	51	64
	معامل الارتباط	0.47	0.53	0.48	0.69	0.51
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
الخارجي	رقم الفقرة	13	26	39	52	65
	معامل الارتباط	0.57	0.67	0.60	0.44	0.70
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.05	0.01

أما الثبات، فتم حسابه بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا (0.81)، وهذا يدل على أن القائمة تمتعت بدرجة جيدة من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على القائمة وعلى نتائجها في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفرغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام

المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار T-test.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما الأهمية النسبية لأنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة؟.

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، لكل نمط من أنماط التفكير موضع الدراسة، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لأنماط القائمة موضع الدراسة.

م	أنماط التفكير	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
1	التشريعي	4.6556	66.51	10
2	التنفيذي	4.7115	67.31	9
3	القضائي	5.2720	75.31	1
4	العالمي	5.0065	71.52	5
5	المحلي	4.6118	65.88	11
6	المتحرر	4.8951	69.93	7
7	المحافظ	4.4444	63.49	13
8	الهرمي	4.7197	67.42	8
9	الملكي	5.1166	73.09	2
10	الأقلي	5.0626	72.32	4
11	الفوضوي	5.0814	72.59	3
12	الداخلي	4.9713	71.02	6
13	الخارجي	4.5283	64.69	12

يتضح من الجدول السابق: أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى الطلبة موضع الدراسة، هو: النمط القضائي، ووزنه النسبي (75.31)، يليه على التوالي: النمط الملكي، بوزنه النسبي (73.09)، فالنمط الفوضوي، بوزنه النسبي (72.59)، ثم النمط الأقلي، بوزنه النسبي (72.32)، ثم النمط العالمي، بوزنه النسبي (71.52)، فالنمط الداخلي، بوزنه النسبي (71.02)، ثم النمط المتحرر، بوزنه النسبي (69.93)، فالنمط الهرمي، بوزنه النسبي (67.42)، ثم النمط التنفيذي، بوزنه النسبي (67.31)، فالنمط التشريعي، بوزنه النسبي (66.51)، ثم النمط المحلي، بوزنه النسبي (65.88)، فالنمط الخارجي، بوزنه النسبي (64.69)، وجاء بالمرتبة الأخيرة النمط المحافظ، بوزنه النسبي (63.49)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشهري، 2006) والتي أظهرت أن النمط الأكثر انتشاراً لدى طلبة جامعة طيبة هو النمط الهرمي،

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الزربي والشريدة، 2007) والتي أظهرت أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً بين الطلبة هو التفكير الواقعي، كما اختلفت نتائجنا مع نتائج دراسة (Ebru Temiz, 2012) والتي أظهرت أن النمط السائد لدى عينة دراسته نمط التفكير الداخلي، واختلفت نتائجنا مع نتائج دراسة (هتهات وبوشلاق، 2017) والتي أظهرت أن النمط السائد لدى عينة دراسته النمط التشريعي، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (نوفل وأبو عواد، 2012)، ودراسة (عطيات، 2013) والتي أظهرت أن أقل أنماط التفكير شيوعاً لدى الطلبة هو النمط المحافظ، ويمكن ارجاع سبب مجيء النمط القضائي من أكثر الأنماط شيوعاً لدى عينة الدراسة؛ إلى طبيعة المرحلة العمرية للعينة، كونهم ما زالوا في مرحلة المراهقة، فهذه المرحلة حاجاتها وخصائصها المميزة عن باقي المراحل العمرية الأخرى، فهم يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والاجراءات، وتقييم وتحليل الأشياء، كما أنهم يمتلكون القدرة على التخيل والابتكار، ويتميزون بالقدرة على ربط الموضوعات التي يدرسونها بموضوعات أخرى مرتبطة بها أو ربطها بالبيئة التي يعيشون بها، وهذا وفق ما أشارت إليه نظرية (Sternberg, 1992).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق معنوية في أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة؛ تعزى لمتغير النوع الاجتماعي: (طالب، طالبة)؟.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (T-test)، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لأنماط التفكير موضع الدراسة، والدرجة الكلية للقائمة؛ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي: (طالب، طالبة).

النمط	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التشريعي	طالب	113	4.7261	1.04057	1.017	.311
	طالبة	100	4.5759	1.10652		
التنفيذي	طالب	113	4.2407	1.46318	5.316-	.000
	طالبة	100	5.2435	1.28978		
القضائي	طالب	113	5.2746	1.13231	.035	.972
	طالبة	100	5.2691	1.12764		
لعالمي	طالب	113	4.9556	1.52474	.594-	.553
	طالبة	100	5.0640	1.13262		

...تابع جدول رقم (6)

النمط	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المحلي	طالب	113	4.4976	1.55197	1.297-	.196
	طالبة	100	4.7409	1.17902		
المتحرر	طالب	113	5.0367	1.23529	1.720	.087
	طالبة	100	4.7350	1.31326		
المحافظ	طالب	113	4.3610	1.45529	.906-	.366
	طالبة	100	4.5386	1.40220		
الهرمي	طالب	113	4.8917	1.18564	2.016	.045
	طالبة	100	4.5254	1.43435		
الملكي	طالب	113	5.0336	1.15702	1.192-	.235
	طالبة	100	5.2104	1.00886		
الأقلي	طالب	113	4.9755	1.20516	1.178-	.240
	طالبة	100	5.1611	1.09476		
الفوضوي	طالب	113	5.4928	1.25390	4.824	.000
	طالبة	100	4.6166	1.38141		
الداخلي	طالب	113	4.9308	1.17419	.534-	.594
	طالبة	100	5.0170	1.17826		
الخارجي	طالب	113	4.4620	1.24182	.818-	.414
	طالبة	100	4.6032	1.27050		

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق معنوية في نمطي (الفوضوي، الهرمي) لصالح الطلبة الذكور، وهما من الفئة الثانية لأنماط التفكير والتي تأخذ الطابع الشكلي في معالجة الطلبة الذكور لأموهم، بسبب خلطهم ما بين حاجاتهم وأهدافهم، حيث يجاهد أصحاب النمط الفوضوي بأن يكون في كل مكان لكنه يجد صعوبة في إتباع خط مستقيم في تناوله الموضوعات التي تتطلب النقاش، وهذا يتوافق مع النمط الهرمي كونهم يتميزون بالثقة بالنفس ويواجهون الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعون به من مرونة في التعامل، وهذه الصفات تنسجم مع خصائص الذكور، وتتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي مع نتائج دراسات (شليبي، 2002)، و(أبو هاشم

وكمال، 2008)، و(عطيات، 2013)، وتختلف مع نتائج دراستي (Zhang, 2002)، و(نوفل وأبو عواد، 2012).

كما وجد فروق معنوية في النمط (التنفيذي) لصالح الطالبات الإناث، في حين لم توجد فروق معنوية في باقي أنماط القائمة موضع الدراسة؛ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الطالبات الإناث، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (شليبي، 2002)، و(الشهري، 2006)، ويمكننا تفسير النتيجة من خلال ما أوضحه (Grigorenko & Sternberg, 1995: 222) بأن أصحاب هذا النمط ملتزمون بالقواعد والقوانين المحددة واتباع التعليمات، وهذا أقرب إلى الطابع التنفيذي للإناث.

ومن ذات الجدول رقم (6): أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية في باقي أنماط القائمة موضع الدراسة؛ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ويمكننا التثبت من خلال نتائج الدراسات السابقة، والتأطير النظري لنموذج ستيرنبرغ، بأنه لا يمكن الجزم بأنماط تفكير ثابتة ومحددة للفرد أو النوع، فالاختلاف في تفضيل الأنماط مرده إلى طريقة الاستخدام، وليس في امتلاك هذه الأنماط من عدمها، وهذا ما أشار إليه (Sternberg, 1997) في نظريته أن الفرد يفضل أكثر من نمط، ولكنه يفضل نمطاً معيناً في موقف ما أو مشكلة ما، ولكنه يفضل نمطاً آخر في موقف آخر، لا سيما أن البيئة التعليمية متنوعة متعددة، ومختلفة تبعاً لطبيعة المساقات الدراسية، والأنماط التدريسية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق معنوية في أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة؛ تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي: (البكالوريوس، الدراسات المتوسطة)؟. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (T-test)، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لأنماط التفكير موضع الدراسة، والدرجة الكلية للقائمة؛ تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي: (بكالوريوس، دراسات متوسطة).

النمط	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التشريعي	بكالوريوس	116	4.8880	.93485	3.486	.001
	دراسات متوسطة	97	4.3776	1.16109		
التنفيذي	بكالوريوس	116	4.9263	1.48300	2.368	.019
	دراسات متوسطة	97	4.4545	1.41842		
القضائي	بكالوريوس	116	5.3431	1.13869	1.009	.314
	دراسات متوسطة	97	5.1869	1.11377		

...تابع جدول رقم (7)

النمط	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
العالمي	بكالوريوس	116	5.2702	1.17567	3.113	.002
	دراسات متوسطة	97	4.6911	1.48371		
المحلي	بكالوريوس	116	4.8784	1.29435	3.090	.002
	دراسات متوسطة	97	4.2930	1.44250		
المتحرر	بكالوريوس	116	4.6717	1.28480	2.847-	.005
	دراسات متوسطة	97	5.1622	1.22444		
المحافظ	بكالوريوس	116	4.3789	1.52341	.740-	.460
	دراسات متوسطة	97	4.5227	1.31316		
الهرمي	بكالوريوس	116	4.5994	1.39672	1.480-	.140
	دراسات متوسطة	97	4.8636	1.20850		
الملكي	بكالوريوس	116	5.0567	1.13938	.884-	.378
	دراسات متوسطة	97	5.1883	1.03154		
الأقلي	بكالوريوس	116	5.0259	1.18981	.510-	.611
	دراسات متوسطة	97	5.1066	1.11806		
الفوضوي	بكالوريوس	116	4.7877	1.44663	.3.529-	.001
	دراسات متوسطة	97	5.4327	1.22093		
الداخلي	بكالوريوس	116	4.8719	1.27595	1.378-	.170
	دراسات متوسطة	97	5.0901	1.03337		
الخارجي	بكالوريوس	116	4.3939	1.34663	1.745-	.082
	دراسات متوسطة	97	4.6890	1.12006		

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق معنوية في الأنماط (التشريعي، التنفيذي، العالمي، المحلي) لصالح طلبة البكالوريوس، كما وجد فروق معنوية في نمطي (الفوضوي، التحرري) لصالح طلبة الدراسات المتوسطة، في حين لم توجد فروق معنوية في باقي أنماط القائمة موضع الدراسة؛ تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي، ونظراً لأنه لم يتوفر للباحث - على حد اطلاعه -

دراسة سابقة تناولت هذا المتغير، لذلك نوصي بإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة مدى تأثير أنماط التفكير بمتغير البرنامج الأكاديمي.

خلاصة وتوصيات

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- ترتيب أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ تنازلياً: النمط المحافظ، النمط الخارجي، النمط المحلي، النمط التشريعي، النمط التنفيذي، النمط الهرمي، النمط المتحرر، النمط الداخلي، النمط العالمي، النمط الأقلي، النمط الفوضوي، النمط الملكي، النمط القضائي.
 - وجود فروق معنوية في نمطي (الفوضوي، الهرمي) لصالح الطلبة الذكور، كما وجد فروق معنوية في النمط (التنفيذي) لصالح الطالبات الإناث، في حين لم توجد فروق معنوية في باقي أنماط القائمة موضع الدراسة؛ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.
 - وجود فروق معنوية في الأنماط (التشريعي، التنفيذي، العالمي، المحلي) لصالح طلبة البكالوريوس، كما وجد فروق معنوية في نمطي (الفوضوي، التحرري) لصالح طلبة الدراسات المتوسطة، في حين لم توجد فروق معنوية في باقي أنماط القائمة موضع الدراسة؛ تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي.
- واستكمالاً للجوانب ذات العلاقة لهذه الدراسة فقد خرج الباحث بالتوصيات الآتية:
1. تقنين قائمة ستيرنبرغ لأنماط التفكير على البيئة الفلسطينية.
 2. عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتعريفهم بأنماط التفكير، وكيفية تنميتها لدى طلبة الجامعة.
 3. إجراء دراسات تهدف للكشف عن درجة تأثير أنماط التفكير المفضلة لدى أعضاء هيئة التدريس على أنماط التفكير التي يفضلها الطلبة.
 4. الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية، والتي تسهم في نمو الأنماط المفجرة للإبداع، كالتشريعي والقضائي والتحرري.

References (Arabic & English)

- Abu Hashem, Al-Sayyed Mohammed & Kamal, Safenaz Ahmed (2008). *Learning styles and thinking which is an advantage for university students according to their level attainments and different academic specifications*. (Educational Research Center, College of Education, King Saud University).
- Abu Hashem, Al-Sayyed Mohammed. (2007). *The Psychometric specifications for a list of thinking styles according to Sternberg theory to university students*. (Educational Research Center, College of Education, King Saud University).

- Al-Enazy, Farhan Ben Salim Ben Rabea. (2009). *Thinking Styles Roles and the criteria of choosing a partner and some demographic changes in the achievements of Pair compatibility level for samples of the Saudi Society*. Unpublished PHD Degree, Faculty of Education, Um Al-Gora University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Faory, Ayham. (2010). *The study of Thinking Styles Which was common among learning difficulties students in Mathematics*. Unpublished Master Degree, College of Education, Damascus University, Syria.
- Al-Hamoury, Feras Ahmed. (2009). *The relation between thinking styles and unreasonable thoughts to students at Al-Yarmouk university*. (psychological, educational and science magazine - Al-Bahrain university).
- Al-Nour, Ahmed Yaqoub. (2012). *Learning Styles and its relations with learning styles and academic specialization and studying attainment for students at the faculty of Education*, Scientific Magazine, Jazan University.
- Al-Shakaa Ali. (2007). *Inspiration thinking level to students at BSC*, Higher studies at Al-Najah University for researches – Humanities, Palestine.
- Al-Shuhray, Hasen Rafai. (2009). *Thinking Styles to students at primary and final levels at TEEBA university at Al-Madinah*. (Islamic studies, Educational Sciences Magazine at King Saud University).
- Al-Tayyeb, Esam Ali. (2006). *Thinking styles: Modern researches, studies and theories*. 1st Edition, World of Books for Publishing, Distribution and Printing.
- Al-Zoaby, Talal & Mohammed Al-Sharadah. (2007). The common thinking styles to students at Al-Husain Ben Tala and its affect with sex, specialization and attainment level. *Journal of the Federation Arab Universities for Education and Psychology*.
- Attiat, Mazhar Mohammed. (2013). Thinking Styles according to Sternberg type for students at Balqa Applied University and its

- relations with some changes. *Journal of Educational Sciences Studies*, Jordanian University. 40(3) 1135-1159.
- Ebru Temiz. (2012). *An investigation of the thinking-style profiles of fine arts education department students*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 51, Pp 148 – 151.
 - Elwan, Nasra Abed Al-Husain. (2011). *Cognitive Representation and its relations with thinking styles for Brilliant students at the primary stage*. Unpublished Master Degree. Faculty of Basic Education. Dially University, Iraq.
 - Fan, W. & Zhang, L.F. (2008). *Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students*, Learning and Individual Differences, V (19), year (2009), Pp 299–303.
 - Grigorenko, E.L. & Sternberg, R.J. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*. Vol. 6. Pp 201- 219.
 - Hatahat, Masouda & Boushlaq, Nadia. (2017). Thinking Styles according to The Theory of Mental Judgment for Sternberg which was common among Brilliant students at secondary schools in Waraqla City. *Journal of Educational and Psychological Studies*, The Lab of Developing Educational and Psychological Practices, Qaseedy Merbah University, Warqala, Algeria, 19
 - Nofal, Mohammed & Ferial Abu Awwad. (2012). The common thinking styles according to Rational Self-Government for students at Jordanian Universities. *Journal for Al-Najah University Studies for researches*. (Humanities) 26(5), 1217 – 1257.
 - Obaidat, Zogan & Abu Al-Sameed, Sohaila. (2007). *Mind, Education and Thinking*. Amman, Jordan, Dar Al-Fikr.
 - Robert J. Sternberg, *et al.* (2012). *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, Springer Publishing Company. New York. p 1.
 - Sahloul, Mohammed Abdullah Mohammed. (2009). *Self-Organizing Learning Strategies and Thinking Styles which discriminate between*

students at Sanaa University whose target towards implementations aims either high or low. unpublished PhD thesis at Al-Yarmouk University, Jordan.

- Shalaby, Ameena. (2002) *Thinking Styles Profiles for university different academic specifications at university stage - Comparative analytical study*. (Egyptian Magazine for Psychological studies).
- Sternberg, R. (1990). *Thinking Styles: Keys to understanding Student performance*. Phi Delta Kappa. Vol. 71. pp.366-371.
- Sternberg, R. (1992). *Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. New York. Cambridge University press.
- Sternberg, R.J. & Zhang, L.F. (2006). *Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction*. Theory into Practice. 44 (2). Pp 245- 253.
- Sternberg, R.J. (2002). *Thinking styles*. Reprinted Edition. UKA. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. Wagner, R.K. (1991). *MSG Thinking styles inventory: manual*, Unpublished test. Yale university. New Havan. CT.
- Sternberg, Robert. (2004). *Thinking Styles*, Translated by Adel Saad Yousef 1st Edition. Cairo, Al-Nahda Modern Library.
- Waqade, Elham. (2008). *Thinking styles and its relations with learning styles and the target attitudes for students at university levels at Makkah Al-Mukkarama City*. Unpublished PhD Degree, Un-Alqura, Kingdom of Saudi Arabia.
- Zhang, L.F. (2002). *Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance*. Educational Psychology. 22 (3). Pp 331 – 348.
- Zhang, L.F. (2010). *Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context*. Learning and Individual Differences. Article in press.

قائمة أنماط التفكير في ضوء نموذج (Sternberg & Wagner)

تعريب الدكتور / السيد أبو هاشم

تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، من خلال الاستجابات التالية :

أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	2	3	4	5	6	7

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
1	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني استخدم أفكاراً واستراتيجياتي الخاصة في حلها							
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
4	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
7	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإنني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين							
13	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء							
14	أحب أن أجرب أفكاراً وأراقب مدى نجاحها							
15	أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني							
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة							

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
17	عند أدائي لعمل ما، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل							
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع							
19	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها							
20	عندما أكون مسؤولاً عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً							
21	عند البدء في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي							
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها							
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر							
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة							
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها							

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي							
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما							
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم							
40	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطّة محددان							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة							
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها							
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي							
50	عند مناقشة أو كتابة أفكار فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي							
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين							
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها							
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما							

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء							
56	عند الحديث عن أفكاره أو كتابتها، فإنه أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاره أي الصورة الكلية لها							
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي ساعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها							
59	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنه أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة							
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإنه أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها							
61	لا بد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره							
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإنه أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة							
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية							
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاره الخاصة دون الاعتماد على الآخرين							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي							