

2016

أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/ طولكرم

زياد بركات
zeiadb@yahoo.com, جامعة القدس المفتوحة ، فرع طولكرم

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/albalqa>

Recommended Citation

بركات, زياد (2016) "أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة
البلقاء للبحوث والدراسات Al-Balqa Journal for Research and Studies", جامعة القدس المفتوحة/طولكرم
Vol. 19 : Iss. 1 , Article 6.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/albalqa/vol19/iss1/6>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for
inclusion in Al-Balqa Journal for Research and Studies والدراسات للبحوث والدراسات by an authorized editor of Arab
Journals Platform.

أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/ طولكرم

Thinking and Learning Styles in the Light of the Level of Academic Achievement and Specialization of Students at Al-Quds Open University/ Tulkarem

أ.د. زياد بركات

كلية التربية

جامعة القدس المفتوحة، فرع طولكرم

zeiadb@yahoo.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير والتعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/ فرع طولكرم في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل والمستوى الدراسي، لهذا الغرض أعد الباحث مقياساً لقياس أساليب التفكير مكوناً من (٤٥) فقرة موزعة إلى (٥) مجالات، يمثل كل منها أسلوباً محدداً للتفكير والتعلم، وهي: التركيبي (٧) فقرات، والمثالي (١٢) فقرة، والعملي (٨) فقرات، والتحليلي (١٠) فقرات، والواقعي (٨) فقرات. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلبة هذه جامعة القدس المفتوحة. وبعد تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية اللازمة، وهي اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، خلصت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير والتعلم الأكثر شيوعاً لدى الطلبة كان الأسلوب المثالي (٨٠.٣٧٪)، بينما كان الأسلوب الواقعي هو الأقل شيوعاً (١٢.٦٪). ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث على الأسلوب التركيبي، ولصالح الذكور على الأساليب: العملي والتحليلي والواقعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على الأسلوب المثالي والمجموع الكلي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغيرات: التخصص، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التفكير، التفكير التركيبي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي

Abstract

This study aims to identify the most common styles of thinking and learning among students of Al-Quds Open University (Tulkarem branch) in the light of the variables of gender, specialization, and level of academic achievement. For this purpose, the researcher has developed a scale to measure styles of thinking methods that consist of (45) items distributed to (5) domains, each of which represents a specific style of thinking and learning: Synthetic (7 items), ideal (12 items), practical (8 items), analytical (10 items), and realistic (8 items). The sample consists of (222) male and female students from Al-Quds Open University. After analyzing the data using the necessary statistical tools, namely a t-test and variance analysis (ANOVA) test, the study results showed that the most common style of thinking and learning among students was the synthetic style (38.8%), while the least common is the realistic style (12.6%). On the other hand, the results showed statistically significant differences in the level of thinking and learning styles due to the sex variable. The differences were in favor of females with regard to the synthetic style, and in favor of male with regard to the practical style, analytical style and realistic style. However, there were no statistically significant differences with regard to the ideal style and the overall total. The results also showed no statistical differences in the level of thinking and learning styles due to the specialization, academic achievement, and study level variables.

Keywords: Thinking styles; synthetic thinking; practical thinking; analytical thinking; ideal thinking; realistic thinking

المقدمة

كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الإستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأن لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة، وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير، التي تختلف عن بعضها من حيث عدد هذه الأساليب وطبيعتها أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومنها نموذج بايفيو (Paivio, 1971)، الذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير، هما: طريقة التفكير اللفظي Verbal Thinking Method، وطريقة التفكير التصوري (Imagery Thinking Method)، نموذجان هاريسون وبرامسون (Harison & Bra -son, 1982)، الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن)، فلكل منهما نمطا

إن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفع إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير؛ فالتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة، والتفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها.

وتختلف أساليب التفكير عن إستراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد

اتفاقاً على أن لكل من الوراثة والتربية دوراً محدداً في القدرة على التفكير، وفي قبول الطفل للتعلم، غير أن التربية الحديثة تولي عنايتها للبيئة العلمية وأثارها على الدماغ الذي هو آلة التعلم (Zhang, 2001؛ Sewall, 1986). وقد أثبتت دراسات عديدة أن للبيئة الصحية تربوياً دوراً ملموساً في تكوين ارتباطات عالية بين العصبونات في الدماغ، وأنها تجعل قشرته الخارجية أكثر سماكة وقوة، مما يترتب عليه قدرة أفضل على التعلم، فتزداد تشعبات الخطوط العصبونية والفجوات المجهرية (Bathurst, 1994). وتعد قدرة المناهج الدراسية على تحدي عقل المتعلم من أبرز مكونات البيئة التعليمية الجيدة (أبو هاشم وكمال، 2008). وكذلك الوسائل المعينة المتطورة كالحاسب الآلي والمحاضرات والرحلات، وكذلك تغيير استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع طبيعة المحتوى الدراسي وقدرة الطلبة على الاستيعاب، ومن مكونات البيئة التعليمية الجيدة أيضاً قدرتها على تقديم تغذية راجعة للأساتذة والمتعلمين، وتوظيف وسائل التعزيز لأفعالهم وأقوالهم وتمكينهم من التفاعل مع المجتمع والتكيف مع عناصره (Reio&Wiswell, 2006؛ غالب، 2004).

وتظهر العلاقة بين التفكير والتعلم في أن التفكير يعتبر عملية أساسية لحدوث التعلم، فكلما كان مستوى التفكير عميقاً ارتفع مستوى التعلم وازداد عمقاً، على أنه لا يمكن الفصل التام بين التفكير والتعلم، حيث لا توجد حدود فاصلة بينهما فكلاهما يؤثر بالآخر ويتأثر به (Zhang, 2002). إن أساليب التفكير عبارة عن عمليات عقلية تهدف للحصول على المعرفة، وهذه الأساليب لا تنمو مرة واحدة، وإنما تتطور عبر مراحل الحياة المختلفة للإنسان، ووفق الفروق الفردية بين الطلبة فإن لكل طالب منهم أسلوباً معيناً من أساليب التفكير التي يعتمد عليها في حياته وخاصة في تعلمه وتحصيله، إن معرفة أساليب التعلم والتفكير لمجموعة من المتعلمين له دور مهم في عملية التعلم وتسهيل عمل

مختلفاً عن الآخر في معالجة المعلومات وتجهيزها حسب نوع الأداء (منطقي - غير منطقي) ومحتواه (لفظي - تصوري)، وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي: التركيبي (Synthesitic)، والعملية (Pragmatic)، والواقعي (Realistic)، والمثالي (Idealistic)، والتحليلي (Analytic) (أبو المعاطي، 2005؛ حبيب، 1995).

إن أسلوب التفكير مرادف لأسلوب التعلم في المحتوى أو المضمون، ويرى العالم غريغورك (Gregorc, 1984) أنه من خلال تحليل ما يقوم به، وما يقوله الناس يمكن التوصل إلى تعريف ظاهراتي لنمط التعلم والتفكير، وأن هذا النمط هو السلوك المتميز الذي يعمل كمؤشر على (Phenomenological Style) k أما التفكير فهو كيفية تعلم الفرد من بيئته والتكيف معها، ويقدم تلميحات عن كيفية عمل الدماغ، حيث يشير هذا السلوك الظاهري إلى أن بعض الأدمغة أفضل ما تكون أداء في المواقف الحسية المادية، وبعضها الآخر في المواقف المجردة بينما يعمل البعض الآخر أفضل في الموقنين كليهما (الطيب، 2006). وهناك أفراد تسود لديهم تفضيلات تتابعية بينما يظهر آخرون تفضيلات ذات أنماط غير تتابعية، ويستعمل بعض الأفراد كليهما، بينما يتساوى أداء آخرين في الموقنين كليهما: الفردي والجماعي، كما كشفت بعض الدراسات عن علاقة الفروق الجنسية بأنماط التفكير والتعلم أثناء القيام بمهمات أو مهارات مختلفة كالكتابة والتذكر واللغة، وإن الترتيب الدماغى للنصف الأيسر لدى الإناث أكثر تنظيمياً؛ ولذلك فهن أكثر قدرة على الكلام والتعبير اللغوي (بركات، 2005 - ب).

اختلف العلماء حول أثر التربية والوراثة في قدرة الأطفال - خاصة - على التعلم، فمنهم من جعل الأثر الأوفر لعوامل التربية والبيئة بشكل عام، ومنهم من رأى أن عامل الوراثة أهم، وهو المحور لعملية التفكير (المفلح، 2007). ولكن هناك

والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والبحث عن الحل السريع والقابلة للتكيف (أبو المعاطي، 2005).

5. التفكير الواقعي (Realistic Thinking): هناك من يظن أن التفكير الواقعي لا يختلف عن التفكير العملي، وفي الواقع هما يختلفان بدرجة كافية لفصل النمطي، بحيث يُعنى التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب، فالأشياء الحقيقية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه إذ ما نراه هو ما نحصل عليه، وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق هي الحقائق (Reio & Wiswell, 2006).

6. التفكير المادي (Concrete Thinking): وهو النمط من التفكير الذي يتعامل مع الأمور المادية للعالم الذي يحيط بنا (عبد العزيز، 2009).

7. التفكير المنطقي (Logical Thinking): يعتمد على قواعد الفكر وقوانينه، ويفترض وجود تفكير فلسفي خال من الأخطاء المنطقية (أبو المعاطي، 2005).

8. التفكير الناقد (Critical Thinking): هو نمط من التفكير يشتمل على إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات سابقة أخرى ثبت صدقها وثبتها (العنوم، 2010).

9. التفكير الإبداعي (Creative thinking): يعرف جيلفور التفكير الإبداعي أنه تفكير في نسق مفتوح، مميّز الإنتاج فيه بخاصية فريدة، هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحدها المعلومات المعطاة (Kim, 1995).

10. التفكير التأملي (Reflective Thinking): وهذا النمط من التفكير مرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي الذي يعتمد على التحقق ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور (بركات، 2006).

نظريات التفكير:

يشير الأدب السابق إلى وجود نظريات

المعلم (Reio & Wiswell, 2006).

وهناك العديد من أساليب التفكير المختلفة التي يتميز بها طلبة الجامعة، وقد ظهر العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس أساليب التفكير والتعلم وتعرف عليها لدى الطلبة، وتوجد هناك أنماط عديدة للتفكير، ومن هذه الأنماط: التفكير العلمي، وهو نوع من التفكير الذي يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظات العلمية، والتفكير المجرد، وهو عبارة عن التفكير الذي يتم فيه تشكيل المفاهيم بناء على الخبرة، وهناك أساليب أخرى أهمها:

1. التفكير التحليلي: (Analytic Thinking) يُعنى بمواجهة المشكلات بحرص قبل اتخاذ القرار بشأنها، ويقوم الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينهما من علاقات أو روابط مما يساعد على بينها والعمل على تنظيمها (العنوم، 2010).

2. التفكير التركيبي (Synthesis Thinking): وهو يُعنى بالتواصل لبناء أفكار جديدة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة والتطلع إلي وجهات النظر التي قد تنتج حلولاً أفضل تجهيزاً والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة (Kim, 1995).

3. التفكير المثالي (Idealistic Thinking): يُعنى بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد ويكون محور الاهتمام هو القيم الاجتماعية وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف والميل للثقة بالآخرين وعدم الإقبال على المجالات مفتوحة الصراع (بركات، 2006).

4. التفكير العملي (Pragmatic Thinking): ويُعنى بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، ويُعنى بحرية التجريب

التفكير الصوري ومرحلة العمليات المحسوسة ومرحلة العمليات الشكلية، ثم قام بدمج المرحلتين الأولى والثانية معاً لتشمل التفكير غير المنطقي أو ما قبل العمليات، بينما تحدث المرحلتان الأخريان معاً بوصفهما حقبة العمليات المنطقية (حبيب، 2003).

4. نظرية معالجة المعلومات تقوم على أساس تكميم المعلومات الواردة للفرد وكيفية معالجتها وهي داخل الذهن، وقدمت هذه الفرضية فروضاً لها دور في تقديم بحوث العمليات بوجود عدد من المراحل والعمليات والمستويات، التي تمر بها المعلومات وتتضمن المراحل الآتية: مرحلة الذاكرة المباشرة والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى، أما العمليات فتتضمن التسجيل والتخزين والاسترجاع، وبالنسبة للمستويات فتتضمن التمثيل الفيزيقي والتمثيل الرمزي والتمثيل الخاص بالمعنى (الطيب، 2006).

والجدير بالذكر هنا، معرفة أن الدراسة الحالية قد تبنت النظرية السلوكية في تفسير أساليب التفكير والتعلم، وقد اعتمدت على مفاهيمها الأساسية وافتراضاتها النظرية والتطبيقية في بناء أدواتها التي تم إعدادها لقياس أساليب التفكير والتعلم.

مشكلة الدراسة

أكدت العديد من الدراسات أن لكل متعلم أسلوبه الخاص في التفكير والتعلم، الذي يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها، بالإضافة أنها أجمعت على أنه يجب مراعاة هذه الأساليب في العملية التعليمية لتحقيق أفضل النتائج، ومن هنا نبعت فكرة هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية

عديدة ونماذج عدة لتفسير أساليب التفكير والتعلم التي يستخدمها الطلبة أثناء عملية التعلم والتعليم أهمها:

1. نظرية الجشطالت (Gestalt Theory): حيث تركز على فكرة الكل، والعوامل الرئيسة التي تحدد الكل هي: القرب أو التقارب والتماثل والانغلاق (الإتمام) والبساطة، ويرى الجشطالت أن التفكير يبدأ أولاً باستثناء عن طريق الموقف بحيث تنشط مجموعة من العمليات الإدراكية، التي تؤدي إلى إعادة ترتيب وتنظيم العمليات الإدراكية عن طريق التفاعل الدينامي مع بعضها البعض، والضغط الداخلي توجه نفسها إلى نشاط حل المشكلة الذي يتضمن عادة الخبرة والعمليات الإدراكية حيث تعملان معاً لتغيير تركيب المجال المعرفي وما يعرف الاستبصار (سعادة، 2003).

2. النموذج السلوكي (The Behavioral Mode): حيث أن التفكير قد تم النظر إليه على هيئة التعلم ذي المستوى المرتفع، وتركيز الانتباه يكون في حالات الحث الخارجية وظروف الاستجابة. وتفسر هذه النظرية التفكير بالاعتماد على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابطة بين مثير معين واستجابة معينة، ويلجأ السلوكيين إلى افتراض وسيلة بين المثير والاستجابة، بمعنى أنه لا تفكير بدون صورة ذهنية (إبراهيم، 2005).

3. النموذج المعرفي للتفكير (The Cognitive Model): إن كل الظروف الخاصة بالبيئة والأنظمة البيولوجية قد تم تفسيرها، وتؤكد الفرضية أننا نولد مع التركيبات العقلية المحددة ببيولوجيا تتغير كدالة للتطور، وهنا نجد أن النمو العقلي يزداد بالتعلم، وينشأ عنه سعة اعتقادية أو تفكيرية كبيرة (إبراهيم، 2006). وتفسر هذه النظرية التفكير من خلال ما توصل إليه «بياجيه» بخصوص تطور تفكير الطفل بصورة عامه، حيث حدد المراحل التي يمر بها النمو العقلي من مرحلة حسية إلى مرحلة

والتطبيقية، وذلك كالآتي:

الجانب النظري: ويظهر ذلك في الآتي:

1. كون هذه الدراسة ستجرى على فئة مهمة من المجتمع الفلسطيني وهم طلبة الجامعات، لهذا يجب إعطاؤهم كل الاهتمام والجدية بالتعرف إلى أساليب التفكير والتعلم لديهم.

2. تعتبر أساليب التفكير والتعلم من الأهمية بمكان في تحصيل المعرفة والتعامل مع القضايا الدراسية والتعليمية والحياتية؛ لذا حري بالباحثين أن يتعرفوا على تلك الأساليب لدى طلبة الجامعة من أجل تسهيل عملية التعامل معهم على أساسها.

3. تعتبر الدراسة على درجة من الأهمية كون أنماط التفكير وأساليبه لها علاقة بالكثير من السلوكيات الاجتماعية وكذلك السلوكيات المعرفية والدراسية.

4. ستعزز هذه الدراسة ميدان الدراسات العربية والفلسطينية بفضل تحديد أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة الجامعات في فلسطين.

الجانب التطبيقي: ويظهر ذلك في الآتي:

1. كونها من أول الدراسات - في حدود علم الباحث - التي تناولت أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة الجامعات في فلسطين.

2. كما تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تفيد بعض المجالات التربوية والنفسية، وخاصة في مجال الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي، والقياس النفسي والتربوي.

3. وتعود أهمية هذه الدراسة إلى توفيرها أداة قياس مهمة مطورة ومطبقة على البيئة الفلسطينية، وهي مقياس أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة الجامعة.

4. تعد الدراسة مهمة لأن التعرف على أساليب التفكير والتعلم يمكن المهتمين والمشرفين من تحديد أساليب التدريس وطرائقه واختيار المناسب منها مما يسهل عملية التعلم والتعليم.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة أساليب التفكير والتعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم.

2. معرفة دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الأساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي)

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً لمتغير التخصص؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1. حدود زمنية: طبقت إجراءات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013-2014).

2. حدود مكانية: طبقت الدراسة في جامعة القدس المفتوحة - فرع طولكرم.

3. حدود بشرية: تم تطبيق إجراءات الدراسة على

وينظم العقل من خلال خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة ما أو إدراك الأمور المحكم عليها. ويعرفه ملحم (2001) أنه: «وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء، والوقائع والأحداث، من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريفاً لأساليب التفكير والتعلم، وهو: الأساليب الذهنية التي يستخدمها الفرد للتعامل مع الأشياء والمفاهيم في سبيل السيطرة على البيئة المحيطة والتحكم بمثيراتها المختلفة. أما إجرائياً فيشير مفهوم أساليب التفكير والتعلم إلى الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الاختبار المعد لهذا الغرض.

- التعلم (Learning): هو مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به والتكيف مع الأوضاع المتغيرة (الزغول، 2002).

- مستوى التحصيل الأكاديمي (Academic achievement): هو المعرفة المكتسبة ومدى استيعاب الطالب لما تعلمه من خبرات معرفية أو مهارية، ويقاس بالمجموع الكلي لدرجات الطالب في المقررات الدراسية التي سجل لها الطالب في برنامجه الدراسي في الجامعة، وفي الدراسة الحالية تم قياس التحصيل الأكاديمي بالمعدل التراكمي للطالب العام.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة ياس والتميمي (2013) التعرف إلى مستوى التفكير المزدوج لدى طلبة جامعة المستنصرية بالعراق، تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة طبق عليهم اختبار لقياس التفكير المزدوج، وخلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها وجود مستوى مرتفع من التفكير المزدوج لدى الطلبة، ووجود فروق في مستوى هذا التفكير تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، بينما لا يوجد فروق في مستوى هذا النوع من التفكير تبعاً لمتغير

عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم في التخصصات والمستويات الأكاديمية المختلفة. 4. حدود موضوعية: تعمم نتائج هذه الدراسة في حدود الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة لجمع البيانات.

مصطلحات الدراسة:

- أساليب التفكير (Thinking Styles): إن أساليب التفكير عند الأفراد قضية مختلف فيها، ذلك أن أسلوب التفكير مفهوم متعلم يتم تطويره من خلال الاشتراطات التي يواجهها الفرد في البيئة المحلية، حيث تصبح اشتراطاته محفوظة ويستند إليها عندما يواجه هذه المثيرات. وهذا يمثل اتجاه بافلوف (Bavlov) في تفسير التعلم، أما سكنر (Skinner) فيرى أن أسلوب التفكير ما هو إلا أسلوب تم تعلمه من أجل السيطرة على البيئة المحيطة (قطامي، وقطامي، 2000). ويعرف (Zhang, 2002) أساليب التفكير أنها عملية عقلية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات، وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي والناقد. ويعرف كل من (Grigorenko & Sternberg, 1995) أساليب التفكير أنها عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة تجهيز المعلومات وكيفية معالجتها، والتمثيلات العقلية المعرفية الاخ لل عقل الإنساني، بينما يعرف (Ha - ris, 1993) أسلوب التفكير أنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية-أساليب التفكير-القدرات)، ويعرفه الديق (2002) أنه الكشف عن العلاقات بين عناصر الموضوع، وهو لا يتكون لدى الطفل إلا عندما تتوفر لديه ذخيرة من المفاهيم التي تنظم مع بعضها في نسق متماسك. ويعرفه (Sternberg, 1991 & Wagner) أنه: «نشاط ذهني مفترض لا يمكن ملاحظته ولكن يستدل عليه من نتائجه

التخصص.

الفصل الثاني من العام الدراسي (2006/2005)، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة. وقد طور الباحثان أداة للدراسة، وهي بطاقة ملاحظة، تكونت من (46) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم كانت كبيرة، بنسبة (72.6%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في (مجالى طرق التدريس وأساليبها والأسئلة التقويمية، حيث كانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (5-10) سنوات (و) أكثر من (10) سنوات (مقارنة مع الخبرة) أقل من (5) سنوات.

أما دراسة بركات (2006) فقد هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية؛ ولهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة ملتحقين في جامعة القدس المفتوحة - منطقة طولكرم التعليمية، كما استخدم مقياس التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تم إعداده لهذا الغرض، ولقد تكشفت نتائج هذه الدراسة عن: أن ما نسبته (40.5%) من أفراد الدراسة قد أظهروا نمطاً من التفكير الإيجابي، منهم ما نسبته (40%) من الذكور، و(16.5%) من الإناث، ووجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات: الجنس وعمل الأم، وذلك لمصلحة الطالبات الإناث والطلبة أبناء الأمهات غير العاملات، وعدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات: التحصيل الأكاديمي، ومكان السكن، وعمل الأب، ومستوى تعليم الأب والأم.

وهدف دراسة بركات (-2005 أ) التعرف إلى أنماط التفكير والتعلم لدى طلبة الجامعة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة في ضوء متغيرات: الجنس، وبعد التفاؤل - التشاؤم،

هدفت دراسة الشريدة وبشارة (2010) إلى الكشف عن التفكير المركب، وبيان علاقته بكل من الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص، والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من (332) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس للعام الدراسي (2006-2007)، وقد دلت نتائج الدراسة على أن نمط التفكير الإبداعي هو أكثر أنماط التفكير المركب شيوعاً، وأنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي في القدرة على التفكير المركب، في حين يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي في القدرة على التفكير المركب، ولصالح الطلبة من مستوى مقبول.

وهدف دراسة الشهري (2010) التعرف إلى أنماط التفكير الإستراتيجي، وأعلى درجة ممارسة التفكير الإستراتيجي، وعلى معوقات التفكير الإستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الطائف. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، حيث يتناسب مع أهداف الدراسة، تكونت عينة الدراسة النهائية من سبعة وخمسين مديراً من مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمحافظة الطائف للعام الدراسي (1431هـ/1430)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن درجة امتلاك مديري المدارس لنمط التفكير الشمولي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف كانت كبيرة، أما نمط التفكير التجريدي ونمط التفكير التشخيصي، ونمط التفكير التخطيطي كانت درجة امتلاكهم لها قليلة. كما أن تقييم الأوضاع الحالية من ممارسات التفكير الإستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف حصل على درجة متوسطة.

وهدف دراسة زيدان والعودة (2007) التعرف إلى درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم بمحافظ (الخليل)

أساليب التفكير لدى الطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبة من قسمي الرياضيات والعلوم الاجتماعية ملتحقين بجامعة صنعاء باليمن، وقد كشفت نتائج الدراسة أن ما نسبته (12.6%) من مجموع الطلبة فضلوا أسلوب التفكير التركيبي، وما نسبته (17%) منهم فضلوا أسلوب التفكير العملي، بينما فضل ما نسبته (13.5%) من الطلبة أسلوب التفكير الواقعي، وفضل ما نسبته (25.7%) التفكير التحليلي و (25.7%) فضلوا أسلوب التفكير المثالي، كما خلصت النتائج إلى عدم وجود أثر لمتغيرات: الجنس والتخصص والتحصيل والمستوى الدراسي على أساليب التفكير المختلفة.

أما دراسة الحراشنة (2003) فقد هدفت التعرف إلى مستوى أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بدرجة ممارسة أنماط اتخاذ القرار، وكذلك معرفة أثر كل من المركز الوظيفي والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى أنماط التفكير الإستراتيجي ودرجة اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (365) قائداً من القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من مديريين عامين، ومديريين مختصين، ومديري تربية وتعليم، ورؤساء أقسام، وخلصت النتائج إلى أن هناك انخفاضاً في مستوى التفكير الإستراتيجي بجميع أنماطه لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

وهدف دراسة أنتوني (2002) (Anthony) التعرف إلى مدى توافر أنماط التفكير، لدى عينة من طلبة الجامعة، مكونة من (206) طالباً وطالبة نصفهم من الطلبة الذكور، والنصف الآخر من الطالبات من تخصصات مختلفة، وقد خلصت الدراسة إلى ميل الطلبة إجمالاً نحو نمط التفكير السلبي، كما أظهرت الإناث ميلاً نحو التفكير الإيجابي أكثر من الذكور، بينما أظهر الطلبة من التخصصات العلمية ميلاً نحو التفكير الإيجابي بمستوى أكبر مقارنة بالطلبة

وبعدي الشخصية الانبساطية والعصابية، وبعض الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والوسوسة والمزاجية، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة، منهم (33) طالباً و (35) طالبة ممن يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة - فرع طولكرم، ولدى تحليل البيانات خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن نمط التفكير والتعلم السائد لدى الطلبة المستهدفين بالدراسة هو النمط الأيمن، بمعنى أن السيطرة المخية السائدة للطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة هو النمط الأيمن، وهذا ينسجم مع الإطار النظري والإمبريقي في هذا المجال. وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة على أنماط السيطرة المخية تعزى لمتغيرات الجنس، وبعد الشخصية التفاؤل - التشاؤم، وبعدي الشخصية (الانبساطية-الانطوائية) و(الاتزان - الانفعال)، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في درجات الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة على مقياس السيطرة المخية بحيث تعزى إلى الاضطرابات الانفعالية: القلق، والاكتئاب، والوسوسة، والمزاجية لمصلحة الاضطرابات المزاجية والوسوسة .

وهدف دراسة فجل والهوفد (Fjel & Wal hovd, 2004) إلى بحث علاقة أساليب التفكير بأنماط الشخصية، بالإضافة إلى مقارنة البناء العاملي لأساليب التفكير لدى عينتين، الأولى (107) طالب وطالبة من أمريكا، والثانية (114) طالبا وطالبة من النرويج، وأظهرت النتائج وجود تطابق إلى حد كبير بين البناء العاملي لأساليب التفكير في العينتين حيث تشبعت أساليب التفكير بخمس عوامل، الأول تشبعت بالأساليب: الحكمي، والمتحرر، والتشريعي، والهرمي. والثاني تشبعت بالأساليب: التنفيذي، والمحافظ، والملكي. والثالث تشبعت بالأسلوبين: الأقليمي، والفوضوي. والرابع تشبعت بالأسلوبين: الداخلي، والخارجي. والخامس تشبعت بالأسلوبين: المحلي، والعالمي.

وهدف دراسة غالب (2004) التعرف إلى

أساليب التفكير لطلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (417) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلّي، والتقدمي، والمحافظة، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأساليب: التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلّي مع التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة زهانج (Zhang, 2001) إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لدي المعلمين في هونج كونج، وتكونت العينة من (76) معلماً ومعلمة، تراوحت أعمارهم بين (26-46) سنة، وطبق عليهم قائمة أساليب التفكير التي أعدها جريجورينكو وستيرنبرج (1993)، وهي صورة مختصرة من القائمة الأصلية تقيس سبعة أنواع من التفكير، هي: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر، والمحافظة. أظهرت النتائج وجود عاملين فسرا نسبة (73%) من التباين الكلّي، تشبع العامل الأول بأساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والمتحرر، والعالمي)، بينما تشبع العامل الثاني بأساليب التفكير (التنفيذي، والمحافظة، والمحلي).

وهدفت دراسة حمودة (2000) التعرف إلى أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (352) طالباً وطالبة من كليات الآداب والصيدلة والعلوم الاجتماعية، أظهرت النتائج أن مستوى أنماط التفكير بشكل عام لدي الطلبة كان منخفضاً، وأن نمط التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة

من التخصصات النظرية. أما دراسة زهانج (Zhang, 2002) فقد هدفت إلى التحقق من الصدق العملي لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وقائمة تورانس لأنماط التفكير، وذلك بتطبيقها على عينة مكونة من (212) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج تميز عوامل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس، حيث وجد ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر، والمحافظة) وكل من أنماط التفكير الكلّي والتحليلي والمتكامل، بينما وجدت ارتباطات سالبة لأساليب التفكير (الهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي) وأنماط التفكير، في حين لا توجد فروق جوهرية في مستوى هذه الأساليب إجمالاً تبعاً لمتغيرات: الجنس والتخصص والتحصيل والسنة الدراسية.

وهدفت دراسة بيرناردو وآخرين (Be nardo, 2002) الكشف عن علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الفلبينيين، وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج تمتع أساليب التفكير بدرجة مقبولة من معامل ثبات ألفا انحصرت بين (0.50) للأسلوب الملكي، و(0.81) لكل من الأسلوبين المتحرر والداخلي، ووجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحافظة، والهرمي، والفوضوي، والداخلي) والتحصيل الدراسي، وتشبعت قائمة أساليب التفكير بثلاثة عوامل: الأول تشبعت تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والداخلي، والعالمي، والحكمي)، والثاني تشبعت تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظة، والتنفيذي، والملكي، والمحلي، والأقلي، والحكمي، والهرمي)، وتشبعت العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الخارجي، والأقلي)، بينما تشبعت تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي.

وتناولت دراسة شلبي (2002) بروفيلا

عام، وأن أياً من هذه الدراسات لم تبحث في أساليب التفكير التي هي محل الدراسة الحالية مما يبررها ويدعمها ويميزها عن غيرها من الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

أولاً: **منهج الدراسة:** اعتمد المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف هذه الدراسة، وذلك باستخدام مقياس أنماط التفكير المعد لهذا الغرض، حيث تم توزيعه على عينة الدراسة لجمع البيانات اللازمة وتحليلها بالطرق والأساليب الإحصائية المناسبة.

ثانياً: **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013/2014)، والبالغ عددهم (4449) طالباً وطالبة (وفق إحصاءات فرع طولكرم التعليمية للفصل الدراسي الأول من العام (2013\2014)، وهم موزعون تبعاً لمتغيري الكلية والجنس كما هو

هو النمط التحليلي، بينما أقلها شيوعاً هو النمط الواقعي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التفكير الناقد والإبداعي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص والتحصيل. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح السنة الثانية فما دون، ولم تظهر فروق دالة إحصائية في نمط التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ههدفت دراسة غونزاليس وكومبوس - Go

(zales & Compos, 1997) إلى الكشف عن التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض الأنشطة الذهنية، تكونت عينة الدراسة من (560) طالباً وطالبة من المدارس العليا في أمريكا تراوحت أعمارهم ما بين (8-13) سنة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة كان متوسطاً، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي على التفكير الإبداعي يعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي الدرجة الكلية تعزى إلى الذكاء والتخصص والتحصيل.

يتبين من المراجعة السريعة للأدب السابق لموضوع الدراسة أن هذه الدراسات جميعها قد أظهرت بشكل مباشر أو غير مباشر أن هناك فروقا دالة إحصائية في العينات لأساليب التفكير بشكل

جدول (1) توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري البرنامج الدراسي والجنس

النسبة المئوية	المجموع	الإناث	الذكور	الجنس / الكليات
48.1%	2171	1683	488	التربية
34.2%	1554	714	840	العلوم الإدارية والاقتصادية
8.8%	386	175	211	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية
7.1%	337	205	132	التنمية الاجتماعية والأسرية
	4449	2777	1671	المجموع
		62.4%	37.2%	النسبة المئوية

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم المتحقين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013/2014)، وهم يمثلون ما نسبته (5%) تقريباً من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، تم اختيار أفرادها بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لتغيري الجنس والكلية العلمية، وهم موزعون تبعاً لهذين المتغيرين كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	86	38% .7
	إناث	136	61% .3
الكلية	التربية	108	48% .6
	العلوم الإدارية والاقتصادية	77	34% .7
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	20	9%
	التنمية الاجتماعية والأسرية	17	7% .7
التحصيل الأكاديمي	أقل من (68%)	108	48% .7
	(76% - 68%)	86	38% .7
	أكثر من (76%)	28	12% .6
المستوى الدراسي	سنة أولى	60	27% .1
	سنة ثانية	84	37% .8
	سنة ثالثة	44	19% .8
	سنة رابعة	34	15% .3
المجموع الكلي		222	100%

رابعاً: أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس من إعداد الباحث لقياس أساليب التفكير والتعلم، ويشتمل على (45) فقرة مزدوجة (أ) و (ب)؛ بحيث يختار المفحوص واحدة منها للتعبير عن أسلوب معين من أساليب التفكير والتعلم الذي يستخدمه أثناء عملية التعلم والتعليم، وتوزع هذه الفقرات إلى خمسة أساليب مبنية في الجدول (3) الآتي:

جدول (٣) أساليب التفكير والتعلم التي يشتمل عليها المقياس

الرقم	أساليب التفكير والتعلم	عدد الفقرات	الفقرات
1	التركيبى	7	12، 15، 21، 22، 23، 24، 37
2	المثالي	12	1، 7، 10، 14، 19، 28، 31، 34، 35، 36، 40، 45
3	العملي	8	2، 4، 17، 20، 26، 41، 43، 44
4	التحليلي	10	8، 9، 11، 16، 18، 25، 29، 30، 38، 42
5	الواقعي	8	3، 5، 6، 13، 27، 32، 33، 39

خامساً: المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية.

2. - Independent T-test (Independent-Samples T-test)

3. تحليل التباين الأحادي (OneWayANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما أساليب التفكير والتعلم السائدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم المختلفة، كما هو مبين في الجدول (4) الآتي:

صدق المقياس وثباته: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، الأولى: صدق المحكمين (Construct Validity) بعرضه على مجموعة من المتخصصين من أساتذة الجامعات الفلسطينية بلغ عددهم (9) متخصصين، طلب منهم إبداء الرأي بخصوص أهلية المقياس وفقراته ومدى مناسبتها لمجالها، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين عند بناء المقياس بصورته النهائية. والثانية: طريقة الصدق العاملي (Factorial Validity)، وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الدراسة الفعلية، لكل مفردة من مفردات المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط على فقرات المقياس ما بين (0.29) و (0.77)، وجميعها قيم دالة إحصائياً، وهذا مؤشر جيد على الصدق العاملي لأداة الدراسة. كما تم التحقق من ثبات هذا المقياس بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، وذلك باستخدام معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach- Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية للمقياس (0.82)، بينما تراوحت قيم معامل الثبات على المجالات الفرعية للمقياس ما بين (0.66 - 0.81)، وهي معاملات ثبات مقبولة مثل هذا المقياس.

جدول (٤) عدد الطلبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لأساليب التفكير والتعلم

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	أساليب التفكير
13% .1	0.351	0.671	29	التركيبى
37% .8	0.347	0.622	84	المثالي
22% .5	0.336	0.622	50	العملي
14%	0.336	0.596	31	التحليلي
12% .6	0.314	0.649	28	الواقعي
100%	0.211	0.632	222	المتوسط الكلي

العملي وبنسبة مئوية بلغت (22.5%)، بينما كان أسلوب التفكير الواقعي هو الأقل شيوعاً لدى الطلبة وبنسبة مئوية بلغت (12.6%)، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع

بوضوح الجدول (4) السابق أن أسلوب التفكير المثالي وبنسبة مئوية بلغت (37.8%)، يليه أسلوب التفكير

والأخلاقية، والرؤية النافذة لحقائق الأشياء وجوهرها وعدم الاكتفاء بالنظرة السطحية للأمر والصدق والجد والمثابرة في التفكير، والاستغراق في ذلك بعمق حتى يصل الإنسان إلى الصورة المثالية، والاستقلال والابتعاد عن تقليد الآخرين، حيث إن بعض الطلبة يكون تفكيره آخر كلام سمعه، أو آخر كتاب طالعه (Zhang, 2002).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتوسطات الحسابية للاستجابة على أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجها في الجدول (5) الآتي:

نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (غالب، 2004؛ حمودة، 2000)، التي أظهرت نتائجها أن الأسلوبين المثالي والعملي هما الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين، وأن أقلها شيوعاً الأسلوب التحليلي والواقعي، بينما تعارضت مع دراسات: ياس والتميمي، 2013؛ الشهري، 2010؛ زيدان والعودة، 2010؛ بركات، 2005 - أ؛ Fjel & Walhovd, 2004؛ المحراشنة، 2003؛ Zhang, Anthony, 2002؛ 2002؛ Bernards et al, 2002؛ شلبي، 2002؛ Zhang, 2001)، التي أظهرت نتائجها شيوع أساليب وأنماط عدة من التفكير والتعلم لدى الطلبة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الداعية إلى شيوع التفكير المثالي لدى ثلث الطلبة تقريباً إلى الخصائص التي يتسم بها الأسلوب المثالي وهي وجود وجهات نظر مختلفة دائماً بين الطلبة بخصوص النظرة للأشياء وطرق التعامل معها، والتفكير العميق بتحقيق الأهداف، والنظرة الإيجابية للمستقبل، والاهتمام بالاحتياجات المعرفية ومدى تليتها، والاهتمام بالقيم الاجتماعية

جدول (5) نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	الإناث (136)		الذكور (86)		الجنس أنماط التفكير
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
*0.012	2.53	0.32	0.68	0.35	0.56	التركيبى
0.554	0.59	0.33	0.72	0.34	0.75	المثالي
*0.048	1.99	0.27	0.51	0.33	0.59	العملي
*0.024	2.28	0.35	0.57	0.33	0.68	التحليلي
*0.014	2.48	0.32	0.51	0.36	0.63	الواقعي
0.182	1.34	0.29	0.65	0.31	0.61	المجموع الكلي

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

والواقعي لصالح الذكور، بينما لا يوجد فروقٍ جوهرية بين مستوى استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس على نمط التفكير المثالي والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسات:

يوضح الجدول (5) السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير الجنس، كالاتي: التركيبي لصالح الإناث، والعملي لصالح الذكور، والتحليلي لصالح الذكور،

التعلم بأساليب مختلفة نتيجة لظروف اجتماعية وثقافية وفسولوجية. 2. والافتراض الأساسي الثاني هو أن الفرصة متاحة لكلا الجنسين ومتساوية وخاصة في المرحلة الجامعية، إلا أنه لا بد من احترام فردية الطلبة ونزعتهم لاستخدام أساليبهم الخاصة وممارسة وجهة نظرهم في التعلم والتعليم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتوسطات الحسابية للاستجابة على أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير التخصص، والمبينة في الجدول (6) الآتي:

ياس والتميمي، 2013؛ بشارة، 2010؛ بركات، 2006؛ بركات، 2005-؛ غالب، 2004؛ - A thony, 2002؛ Zhang, 2002؛ شلبي، 2002؛ حمودة، 2000؛ Gonzales & Compos, 1097). ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن نمط التفكير الحدسي المرتفع والسطحي توزع توزيعاً عادلاً بين الذكور والإناث وبنفس النسبة تقريباً، وهذا يدل على أن الأساليب في التفكير للذكور والإناث لها علاقة بالبيئة التعليمية في الجامعة، وبطريقة الدراسة ونظامها التي تتبعها الجامعة؛ وهو نظام التعليم المفتوح، وما يترتب عليه من طرق وأساليب يستخدمها الطلبة في التفكير لتحصيلهم الدراسي، كما يمكن تفسير هذه النتيجة الداعية بعدم ظهور فروق بين الجنسين في أساليب التفكير تبعاً لأسباب ذات علاقة بتأثير الجنس في أساليب التفكير، حيث يتضح (Fjel & Walhovd, 2004) في: 1. الافتراض الأساسي هو أن الطلبة جميعهم يتعلموا من المناهج نفسها ويتلقوا خبرات تعليمية متقاربة في مدارسهم، ولكن الواقع هناك احتمال كبير لوجود فروق واضحة بين الجنسين لتلقي

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير التخصص

الجنس	تربية (108)		علوم تكنولوجية (77)		علوم إدارية (20)		خدمة اجتماعية (17)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التركيبي	0.56	0.33	0.68	0.32	0.61	0.35	0.63	0.30
المثالي	0.65	0.32	0.63	0.33	0.63	0.34	0.65	0.31
العملي	0.59	0.34	0.61	0.32	0.58	0.33	0.57	0.37
التحليلي	0.66	0.36	0.67	0.35	0.65	0.34	0.63	0.35
الواقعي	0.60	0.30	0.61	0.35	0.63	0.35	0.61	0.32
المجموع الكلي	0.61	0.31	0.64	0.29	0.63	0.31	0.62	0.29

ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والمبينة نتائجه في الجدول (7) الآتي:

يوضح الجدول (6) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير التخصص العلمي،

**جدول (٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات
الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب
التفكير والتعلم تبعاً لمتغير التخصص العلمي**

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	أنماط التفكير
0.736	0.476	0.049	3	0.147	بين المجموعات	التركيبية
		0.103	218	22.3	داخل المجموعات	
			221	22.45	المجموع	
0.247	1.059	0.203	3	0.108	بين المجموعات	المتالي
		0.102	218	22.132	داخل المجموعات	
			221	22.24	المجموع	
0.853	0.029	0.024	3	0.072	بين المجموعات	العملي
		0.081	218	17.72	داخل المجموعات	
			221	17.79	المجموع	
0.078	1.586	0.157	3	0.47	بين المجموعات	التحليلي
		0.099	218	21.61	داخل المجموعات	
			221	22.08	المجموع	
0.059	1.605	0.167	3	0.50	بين المجموعات	الواقعي
		0.104	218	22.64	داخل المجموعات	
			221	23.14	المجموع	
0.056	1.611	0.153	3	0.46	بين المجموعات	الكلبي
		0.095	218	20.68	داخل المجموعات	
			221	21.14	المجموع	

تعارضت مع دراسة (Anthony, 2002)، التي أظهرت نتائجها وجود فروقٍ دالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات العلمية. ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنه لو دققنا النظر بالجدول لرأينا أن أغلب طلبة العينة من ذوي تخصص الإدارة والتربية. أي إن أساليب التفكير تختلف باختلاف المجتمع والنمط السائد والسياسة السائدة والظروف الاجتماعية التي تبني خبرات معينة ضمن إطار معين عند الفرد، مما يكسبه أسلوباً معيناً من التفكير، ولأن الفرد يؤثر ويتأثر في المجتمع يصبح انتقال أساليب التفكير وانتشارها سريعاً في المجتمع.

يوضح الجدول (7) السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم المختلفة تبعاً لمتغير التخصص العلمي، بمعنى أنه لا تختلف استجابات الطلبة في أنماط التفكير المعرفي بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: ياس والتميمي، 2013؛ بشارة، 2010؛ غالب، 2004؛ Zhang, 2002؛ حمودة، 2000؛ Gonzales & Compos, 1097، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير تبعاً لمتغير التخصص العلمي. بينما

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي المتمثل بالمعدل التراكمي، والمبينة في الجدول (8) الآتي:

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتوسطات الحسابية للاستجابة على أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي؟

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي

الجنس	أقل من 68% (ن=108)		68% - (76% - ن=86)		أكثر من (76%) (ن=28)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التركيبي	0.59	0.36	0.67	0.35	0.64	0.34
المثالي	0.73	0.33	0.74	0.32	0.71	0.34
العملي	0.54	0.35	0.59	0.33	0.56	0.31
التحليلي	0.63	0.35	0.59	0.34	0.59	0.34
الواقعي	0.54	0.33	0.61	0.34	0.54	0.35
المجموع الكلي	0.70	0.35	0.74	0.33	0.68	0.31

نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي. بينما تعارضت مع دراسة (الشريفة وبشارة، 2010؛ Bernards، 2002)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي لصالح فئة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى ما لاحظته من أن أغلب أنماط التفكير تركزت بمن هم معدلهم أقل من (70)، حيث يلاحظ أن أسلوب التفكير السطحي تركز بهم، وكذلك أكثر من (65%) منهم تميزوا بتفكير اتكالي حدسي، وأكثر من (55%) من ذوي التفكير المرتفع، أي إن من هم أقل من معدل (70) لم يتبعوا أسلوباً متميزاً، وإنما تشتتوا في أساليب مختلفة، ولم يجتمعوا في أسلوب واحد، وهذا يدل على أن هذا التشتت وعدم الاستقرار هو الذي أدى إلى تدني تحصيلهم الدراسي، كذلك فإن الباحث يعزو أيضاً تلك النتيجة

يوضح الجدول (8) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والمبينة نتائجه في الجدول (9) الآتي:

يوضح الجدول (9) السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم المختلفة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي، بمعنى أنه لا تختلف استجابات الطلبة في أنماط التفكير المعرفي بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: بركات، 2006؛ غالب، 2004؛ Zhang، 2002؛ شلبي، 2002؛ حمودة، 2000؛ Gonzales & Compos، 1097، التي أظهرت

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتوسطات الحسابية للاستجابة على أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟

إلى أن الطلبة مهما اختلفوا في مستوى تحصيلهم الأكاديمي فإنهم يستخدمون نفس أساليب التفكير؛ لأنهم يستخدمون نظاماً واحداً للتعليم والتعليم، وهو نظام التعليم المفتوح، الذي يستخدم تقنيات تكنولوجية حديثة في التعلم والتعليم، كالصفوف الافتراضية والفيديو التعليمي والوسائط المتعددة مما يسهل عملية التعلم لدى جميع الطلبة.

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي

أنماط التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التركيبية	بين المجموعات	0.284	2	0.142	1.422	0.291
	داخل المجموعات	22.163	219	0.102		
	المجموع	22.45	221			
المثالي	بين المجموعات	0.012	2	0.006	0.059	0.949
	داخل المجموعات	22.229	219	0.102		
	المجموع	22.24	221			
العملي	بين المجموعات	0.203	2	0.102	1.259	0.328
	داخل المجموعات	17.589	219	0.081		
	المجموع	17.79	221			
التحليلي	بين المجموعات	0.098	2	0.049	0.49	0.648
	داخل المجموعات	21.978	219	0.100		
	المجموع	22.076	221			
الواقعي	بين المجموعات	0.337	2	0.168	1.615	0.061
	داخل المجموعات	22.805	219	0.104		
	المجموع	23.14	221			
الكلبي	بين المجموعات	0.13	2	0.068	0.708	0.556
	داخل المجموعات	21.01	219	0.096		
	المجموع	21.14	221			

الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والمبينة في الجدول (10) الآتي:

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

**جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب
التفكير والتعلم تبعاً لمتغير المستوى
الدراسي**

رابعة (34)		ثالثة (44)		ثانية (84)		أولى (60)		السنة الدراسية أنماط التفكير
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.33	0.73	0.37	0.60	0.32	0.56	0.39	0.62	التركيبى
0.32	0.65	0.34	0.67	0.38	0.61	0.36	0.66	المثالي
0.34	0.53	0.33	0.54	0.32	0.55	0.34	0.58	العملي
0.35	0.64	0.36	0.62	0.35	0.62	0.34	0.60	التحليلي
0.32	0.58	0.35	0.61	0.33	0.59	0.35	0.52	الواقعي
0.30	0.61	0.34	0.65	0.31	0.63	0.32	0.63	المجموع الكلي

**جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات
الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب
التفكير والتعلم تبعاً لمتغير المستوى
الدراسي**

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	أنماط التفكير
0.291	1.357	0.133	3	0.993	بين المجموعات	التركيبى
		0.098	218	21.454	داخل المجموعات	
			221	22.45	المجموع	
0.949	0.059	0.055	3	0.166	بين المجموعات	المثالي
		0.102	218	22.075	داخل المجموعات	
			221	22.241	المجموع	
0.328	0.259	0.021	3	0.063	بين المجموعات	العملي
		0.081	218	17.729	داخل المجموعات	
			221	17.792	المجموع	
0.448	0.106	0.011	3	0.034	بين المجموعات	التحليلي
		0.101	218	22.043	داخل المجموعات	
			221	22.076	المجموع	
0.061	1.1305	0.137	3	0.410	بين المجموعات	الواقعي
		0.105	218	22.732	داخل المجموعات	
			221	23.142	المجموع	
0.056	1.396	0.133	3	0.398	بين المجموعات	الكلي
		0.095	218	20.747	داخل المجموعات	
			221	21.145	المجموع	

2. الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين على استخدام أساليب التفكير والتعلم الفعالة والمنوعة لمراعاة الفروق الفردية لتسهيل عملية التعلم والتعليم وزيادة الدافعية للتعلم.

3. إجراء مزيد من الدراسات الماثلة على طلبة جامعات فلسطينية أخرى لتعميق النتائج.

4. إجراء دراسات باستخدام برامج إرشادية مختلفة لتنمية أساليب التفكير والتعلم.

5. حث مراكز الإرشاد النفسي والتربوي لاعتماد أساليب التفكير والتعلم خلال إرشاد الطلبة وتوجيههم.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2004). التفكير من منظور تربوي: تعريفه - طبيعته - مهارته - نميته - أنماطه. القاهرة: عالم الكتب.

2. إبراهيم، محمد أنور (2006). التفكير الناقد وقضايا العصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

4. أبو هاشم، السيد وكمال، صافناز (2008). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية. متاح على شبكة الإنترنت للمعلومات على الموقع: www.faculty.ksu.edu.sa

5. بركات، زياد (2005-أ). أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية. مجلة جامعة الزرقاء الأهلية، 7(2)، 109-138.

6. بركات، زياد (2005-ب). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين

يوضح الجدول (10) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والمبينة نتأجه في الجدول (11) الآتي:

يوضح الجدول (11) السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أساليب التفكير والتعلم المختلفة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، بمعنى أنه لا تختلف استجابات الطلبة في أنماط التفكير المعرفي بغض النظر عن مستوى السنة الدراسية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: الشريدة وبشارة، 2010؛ بركات، 2006؛ غالب، 2004؛ Zhang، 2002)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية. بينما تعارضت مع دراسة حمودة (2000)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب التفكير تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية لصالح الطلبة من السنوات الدنيا. ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى تركيز أساليب التفكير من ناحية العدد بمن هم من طلبة السنة الثانية سواء أكان تخصصهم الإدارة أو التربية، وباقي المستويات كانت النسبة أقل، لذا لم تظهر فروق واضحة في استخدام أساليب التفكير والتعلم، إضافة إلى أن الجامعة تستخدم نفس التقنيات التكنولوجية في توصيل المادة التعليمية لجميع الطلبة بغض النظر عن المستوى الدراسي لديهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بعدد من التوصيات منها:

1. زيادة مهارات التفكير لدى الطلبة من خلال تدريبهم على أساليب التفكير وطرقها في الدراسة والتحصيل.

16. الشريدة، محمد وبشارة، موفق (2010). التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة جامعة دمشق، (3)26، 517-552.
17. شلبي، أمينة (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(34)، 87-142.
18. الشهري، محمد (2010). واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
19. عبد العزيز، سعيد (2009). تعليم مهارات التفكير. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
20. العتوم، عدنان يوسف (2010). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط2، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
21. الطيب، عصام (2006). أساليب التفكير. الإسكندرية: عالم الكتب.
22. غالب، ردمان محمد (2004). أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. متاح على الشبكة العالمية للمعلومات على الموقع: <http://www.ust.edu/ssm/sup-1.php>
23. قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
24. قطامي، يوسف (2007). تفكير الأطفال، تطوره ودوافعه العلمية. عمان: الأهلية للنشر.
25. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر.
26. المفلح، عبد الله (2007). تنمية مهارات التفكير. الرياض: وكالة كليات البنات.
- والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(4)، 100-126.
7. بركات، زياد (2006). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 4(3)، 85-138.
8. حبيب، مجدي (2003). تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.
9. حبيب، مجدي (1995). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
10. الحراحشة، محمد عبود (2003). مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط اتخاذ القرار. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
11. حمودة، نهى (2000). أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بجنس الطلبة وتخصصاتهم الأكاديمية ومستواهم الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، اردب، الأردن.
12. الديب، ماجد (2002). فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير الهندسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
13. الزغول، عماد (2003). نظريات العلم. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.
14. زيدان، عفيف والعودة، فداء (2007). درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم (في محافظة الخليل. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16(2)، 667-691.
15. سعادة، جودت (2003). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

35. Harris, L. (1993). Do left – handlers die sooner than right – hinders?. *Psychological Bulletin*, 114 (2), 155-177.
36. Kim, J. (1995). The relationship of creativity measures to school achievement and preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students. *Education & Psychology Measurement*, 55 (1), 88-112.
37. Newmann, F. (1991). Promoting higher order thinking skills in social studies :overview of a study of 16 high school development. *Theory and Research in Social Education*, xx (4), 324-340.
38. Sternberg, R. & Wagner, R. (1991). (MSG) Thinking styles inventory Manual. Unpublished test University. New Haven. CT.
39. Zhang, L. (2001). Approaches and thinking style in teaching. *Journal of Psychology*, 135(5), 547-561.
40. Zhang, L. (2002). Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331-348.
41. Gregorc, A. (1984). Gregorc Style Delineator: Development, Technical, and Administration Manual. Gregorc Associates, Inc.
42. Sewall, T. (1986). The measurement of learning style: a critique of four assessment tools. ERIC, ED267247.
27. ملحم، سامي (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم والأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
28. ياس، على والتميمي، محمود (2013). التفكير المزدوج لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتحصيل. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*, (38)، 1-27.
29. Anthony, R. (2002). The positive and negative thinking. *Parquets Dissertation Abstracts*. No . AAC 9732846.
30. Bathurst, K. (1994). Finger – tapping interference as produced by concurrent verbal and nonverbal tasks: An analysis of individual differences in lefthanders. *Brain & Cognition*, 24 (1), 25- 29.
31. Bernardo, A. (2002). Thinking style and academic achievement among Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2)، 149-136.
32. Fjel, A. & Walhovd, K. (2004). Thinking style in relation to personality traits : An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO- PI- R. *Scandinavian Journal of Psychology*. (45), 293-330.
33. Gonzales, M. & compose, A. (1997). Influence of creativity on vividness of imagery. *Perceptual and Motor Skills*. 78(3)، 1067-1071.
34. Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1995). Styles of thinking in the school . *European Journal for High Ability*. 6, 201-219.

43.Reio, G. & Wiswell, A. (2006). An Examination of the Factor Structure and Construct Validity of the Gregorc Style Delineator. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 489-503.