

## أنماط التفكير وعلاقتها باختيار مسار التعليم الثانوي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة

### الكرك

معتمد عبد الرحمن المعاينة/ وزارة التربية والتعليم.

د.احمد عبدالله الطرونة/ أستاذ مشارك/ قسم علم النفس/جامعة مؤتة

### الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك وعلاقتها باختيارهم للمسار التعليمي، وتكونت العينة من (443) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية، واتضح أن النمط التشريعي أكثرها شيوعاً وأقلها نمط التفكير المحافظ. وعدم وجود فروق في معظم أنماط التفكير تعزى للمسار التعليمي، باستثناء النمط التشريعي ولصالح المهني ثم العلمي، وفي الهرمي والفوضوي ولصالح العلمي والمهني، واتضح عدم وجود فروق في بقية أنماط التفكير تعزى للنوع الاجتماعي باستثناء النمط التنفيذي ولصالح الإناث، وفي النمط القضائي ولصالح الذكور.

واهم التوصيات تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التي تنمي التفكير المحلي والمحافظ.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير، مسار التعليم الثانوي، محافظة الكرك.

### Abstract

**Thinking styles and their relationship with selecting secondary educational course among the 1<sup>st</sup> secondary students in Al-karak governorate**

**Mo'tasim AbdulRahman Al-Maaitah/ ministry of education**

Associated professor/Ahmad abdullah al-tarawneh, Psychology Department/ Mutah University students.

This study aimed at identifying thinking styles among 1<sup>st</sup> secondary students in Al-karak governorate and their relationship with selecting education course. study sample which selected in random cluster way consisted of 443 male and female students . Results showed the legislative thinking style is the most common and the least one was the conservative thinking style . Results showed there are no statistically significant differences In most thinking styles attributed to the educational stream ,except legislative thinking in favor of vocational stream thus scientific stream .Also ,in hierarchic and chaotic thinking styles in favor of vocational and scientific streams . Results showed there were no differences in the rest of thinking styles which attributed to gender, exceptionally ,the executive thinking style in favor of females and in judicial thinking style in favor of males .

The crucial recommendation is training teachers on strategies that develop local and conservative thinking styles .

**Keywords: thinking styles, secondary educational course, Al-karak governorate.**

### خلفية الدراسة وأهميتها

يعد التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها الإنسان على ما يواجهه من مشكلات، وكذلك تعتبر معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، أضف إلى ذلك أن النمط الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر في جميع تفاعلاته، ويوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها ( الزحيلي، 2012).

وقد عرف بركات (2005) التفكير بأنه عملية معرفية تعمل على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة مفهومه تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات.

ويرى منصور (1998) إن التفكير نشاط عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معا إلى الأفكار المجردة، ويتم استثارته من خلال مشكلة أو مسألة تتطلب حلول.

ويرى كوستا (Costa) أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها (العتوم، 2004).

وعرفه جروان(2007) بأنه سلوك هادف يحدث في مواقف معينة تتطلب حلول، وهو سلوك تطوري يتغير تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.

فالتفكير عملية معرفية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات، وتوقعات جديدة (قطامي، 2001).

ويعرف ستيرنبرغ التفكير بأنه عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة، وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات، والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري (شليبي، 2002) .

ويرى العتوم (2004) أن لكل فرد نمطه الخاص في التفكير، وأن هذه الأنماط تتغير مع تراكم الخبرات لدى الفرد، وأن نمط التفكير يقيس تفضيلات الأفراد، ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

ويعرف زانك (Zhang, 2002) نمط التفكير بأنه عملية عقلية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العملي، والتحليلي، والإبداعي

ويشير ستيرنبرغ إلى أن أنماط التفكير ( Thinking Styles ) تمثل تفضيلات لاستخدام القدرات، وليس القدرات بحد ذاتها، كما أنها تتصف بالنامائية عبر مراحل الحياة المختلفة، وبالتالي توجد فروق بين الأفراد في انماط تفكيرهم وتفضيلها ومرونتها ، كما أوضح أن لكل فرد عدة أنماط للتفكير وليس نمطا واحدا ، كما أشار إلى إمكانية تدريس وتعليم هذه الأنماط (Sternberg, 2004).

كما أوضح ستيرنبرغ (Sternberg)، أن أنماط التفكير تشمل الطرائق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم. فالفرد قد يستخدم عدة أنماط في التفكير قد تتغير بمرور الزمن، فتمتلك التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن نمط التفكير عند حل المسائل العلمية(Sternberg,1997).

وبين ستيرنبرغ (Sternberg) أن أنماط التفكير تتكون من مجموعة من التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع ضمن عدة مستويات، تتعلق بالتنظيم، والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد، وترتيب أولوياته ( أبو جادو، 2006).

وقد ذكر ستيرنبرج (Sternberg) أن هناك ثلاثة عشر نمطا للتفكير موزعة على خمسة فئات كالتالي:

أولاً: أنماط التفكير من حيث الوظيفة وتنقسم إلى النمط(التشريعي، التنفيذي، القضائي) حيث يفضل الأفراد في النمط التشريعي بالميل إلى إيجاد قوانينهم الخاصة التي تنظم سلوكهم كما يفضلون الابتكار وعمل الأشياء بطريقة الخاصة كما يفضلون التعامل مع المشكلات التي تكون غير معده مسبقاً، ويفضلون بعض المهن التي تحتاج إلى إبداع والخروج عن المألوف ، أما النمط التنفيذي فيتصف أصحابه بالخضوع للقوانين وتنفيذ ما يطلب منهم، ويفضلون الأعمال التي يتلقون فيها الأوامر، وذات الإجراءات المحددة، مثل: المحاماة، والمهن العسكرية، والدينية، أما النمط القضائي حيث يميل الأفراد المتصفين به بالميل إلى الأعمال التي تشمل التحليل، والتصنيف، والمقارنة).

ثانياً: أنماط التفكير من حيث المستوى ( العالمي، المحلي ) حيث يفضل الأفراد من نمط التفكير العالمي التعامل مع القضايا المجردة، والبعد عن التفاصيل والميل الى العموميات، ويهتمون بفهم الموضوع بشكل كلي، كما يبحث أصحاب هذا النمط عن التعقيد أحيانا نتيجة إحباطهم، ولا يؤمنون بأن الغاية تبرر الوسيلة ( الشهري، 2006).

كما يفضلون التعامل مع القضايا المجردة، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، ويميلون للعموميات وبالتالي ينظرون للموضوع بصورته الكلية، وبالتالي يهتمون بالنقاط الرئيسية للموضوع أكثر من التفاصيل الدقيقة (Sternberg, 1997).

، بينما يميل الأفراد من ذوي نمط التفكير المحلي إلى التعامل مع المشكلات المحسوسة والمجردة والتركيز على الأنشطة ذات التفاصيل الدقيقة (Sternberg, 2002).

ثالثاً: أنماط التفكير من حيث النزعة ( المتحرر، المحافظ ) حيث يميل الأفراد من ذوي النمط التفكير المتحرر بالسعي نحو التغيير وطرح أفكار جديدة، ويميلون للغموض والمواقف غير المألوفة ، في حين يميل الأفراد ذوي نمط التفكير المحافظ بالتمسك بالقوانين ويرفضون التغيير (Sternberg, 2004).

كما يميل الأفراد المتسمون بهذا النمط باستخدام طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، والتمسك بالقوانين، ويقاومون التغيير ، ويبتعدون عن المهام التي تنسم بعدم الوضوح (الرددير، 2004).

رابعاً: أنماط التفكير من حيث الشكل (الملكي، الأقليمي، الفوضوي، الهرمي ) ويميل الأفراد ذوي نمط التفكير الملكي بالاستقلالية والمرونة والتسامح وانخفاض القدرة على التحليل، في حين يتصف الأفراد من ذوي نمط التفكير الأقليمي بالقدرة على أداء أكثر من عمل في نفس الوقت، وبعدم قدرتهم على تحديد أولويات المهام التي تنفذ أولاً، أما الأفراد من ذوي نمط التفكير الفوضوي فيتصفون بالعشوائية في مواجهة المشكلات التي تعترض حياتهم، ولديهم صعوبة في تحديد دوافعهم وأولوياتهم (هوارية، 2014).

أما الأفراد من ذوي النمط الهرمي فيمتازوا بالتنظيم في أعمالهم وبقدرتهم على تحديد الأولويات في أعمالهم حسب الحاجة، كما يتسم الأفراد الذين يسيطر عليهم هذا النمط بأنهم حاسمين ومنظمين بأعمالهم، ومرنون نسبياً، ومتسامحون (الطيب، 2006).

كما يمتازوا بالثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على حل المشكلات المعقدة وتقبل هذه المشكلات، والقدرة على ترتيب الأولويات (Sternberg & Wagner, 1991).

ويتصف أصحاب هذا النمط بالقدرة على وضع الأهداف وترتيبها على شكل هرمي حسب الأولوية، كما يمتازون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات (أبو جادو، 2006).

خامسا: أنماط التفكير من حيث المجال ( الداخلي، الخارجي ) حيث يميل الأفراد ذوي النمط الداخلي باستخدام ذكاءهم في العمل وليس في العلاقات الاجتماعية، وبالتالي يمتازون بالانعزالية، أما الأفراد من ذوي نمط التفكير الخارجي فيمتازوا بالميل إلى تكوين علاقات اجتماعية وحب العمل مع الآخرين، والميل إلى الانبساط.

وتقترح زهانغ ( zhang ) تصنيفا جديدا لأنماط التفكير، وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ، ويتضمن هذا التصنيف ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: وتضم أنماط التفكير ( التشريعي، القضائي، العالمي، المتحرر، الهرمي) وتسمى بالنموذج (الأول) وتتضمن عمل الأشياء بإبداع وابتكار، وتتطلب مستويات أعلى من التعقيد المعرفي.

المجموعة الثانية: وتضم أنماط التفكير ( التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي ) وتسمى بالنموذج (الثاني) وتتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتتضمن مستويات أقل من التعقيد المعرفي.

المجموعة الثالثة: وتضم أنماط التفكير ( الأقلّي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وتسمى بالنموذج (الثالث) والأشخاص في هذه الأنماط يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة ( zhang, 2004 ).

ويشير الدردير (2004) أن ستيرنبرغ ذكر مجموعة من المبادئ لأنماط التفكير حيث أوضح أن الأفراد ليس لديهم نمط واحد فقط، وإنما يتنوعون في أنماطهم، ولا يوجد أنماط جيدة وأخرى غير جيدة، ولكن يوجد أنماط تناسب موقف ما، ولا تناسب موقف آخر، كما بين أن الأنماط هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، وأن الأنماط متغيرة تبعا للموقف، فالنمط الذي يستخدمه الفرد في مهمة ما قد يختلف في مهمة أخرى، ويتم اكتسابها من خلال التفاعل الاجتماعي، و يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم للأنماط، فبعض الأفراد يفضلون بقوة أن يعملوا مع الآخرين، وبعضهم يفضلون بقوة أقل العمل مع الآخرين، وبين ستيرنبرغ (Sternberg) أن الأنماط تتغير مع التقدم في العمر، ويمكن تعليمها وتدريبها.

وصنف هاريسون وبرامسون (Harrison&Bramson) أنماط التفكير كما أوردها (حبيب، 1995) إلى خمسة أنماط يفضلها الأفراد عند التعامل مع المواقف، والمشكلات المختلفة التي تواجههم، ويقوم هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ، وهذه الأنماط هي:

1 - النمط التركيبي: وهو القدرة على بناء أفكار جديدة تمتاز بالأصالة والحدثة وغير مألوفا بالنسبة للآخرين، ومن أهم صفات أصحاب هذا النمط القدرة على التأمل.

2 - النمط المثالي: يميل أصحاب هذا النمط إلى الانفتاح على الآخرين وتقبلهم، كما يمتازون بالتوجه المستقبلي، والتفكير في الأهداف التي يضعونها، ويركزون على القيم أكثر من الحقائق.

3 - النمط العملي: يميل أصحاب هذا النمط إلى البحث عن الحلول السريعة والفورية في حل المشكلات، وبالقدرة على تناول المشكلات بشكل تدريجي، كما يميلون إلى استخدام خبراتهم في التحقق مما هو صحيح أو خاطيء.

4 - النمط التحليلي: يهتم أصحاب هذا النمط بالتفاصيل الدقيقة، وحل المشكلات بطريقة منطقية وواقعية، والميل إلى استخدام أفضل الطرق في حل المشكلات، كما يفضلون التوجيه والإرشاد.

5 - النمط الواقعي: يفضل أصحاب هذا النمط الملاحظة والتجريب، ويركزون على الاستنتاجات.

ونظرا لأهمية التفكير وأنماطه في حياة الإنسان وبشكل خاص في المرحلة الثانوية والتي تنقسم إلى مسار التعليم الثانوي الأكاديمي ومسار التعليم الثانوي المهني، والتي تحدد بشكل كبير ملامح المستقبل الدراسي والمهني للطالب، حيث تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل في حياة الفرد، حيث تقدم للطلبة خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة، تلبي حاجات المجتمع القائمة أو المنتظرة، بمستوى يساعد الطلبة على مواصلة التعليم العالي، أو الانخراط بمجالات العمل.

والتعليم الثانوي هو حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، ومدته سنتان (الأول الثانوي والثاني الثانوي)،

وهو تعليم غير إلزامي يلتحق به الطلبة بعد إنهاء مرحلة التعليم الأساسي بنجاح، وفقا لميولهم وعلامتهم، ويتضمن التعليم الثانوي مسارين، هما:

أولاً : مسار التعليم الثانوي الأكاديمي ويشمل (الفرع العلمي، الفرع الأدبي)، ويتقدم الطلبة في نهاية هذا المسار لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، الذي يؤهلهم للقبول في الجامعات والكليات .

ثانياً :مسار التعليم الثانوي المهني ويشمل (الفرع الصناعي، الفرع الزراعي، الفرع الفندقي، وفرع الاقتصاد المنزلي)، ويحصل الطالب في هذا المسار على شهادة تؤهله للالتحاق بسوق العمل، وفي الوقت نفسه يمكن له الحصول على شهادة الثانوية العامة التي تؤهله للدخول إلى الجامعات، أو كليات المجتمع، وذلك بشرط أن يدرس الطالب على الأقل مادتين إضافيتين من العلوم الأساسية، إضافة إلى ما يدرسه ضمن الخطة الخاصة بفرعه (المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني، 2016).

ويعد قرار اختيار التخصص من القرارات المهمة في حياة الطلبة، وتزداد أهمية هذه القرارات عند الواعين لأهمية مستقبلهم، والمدركين لمتطلبات الحياة التي تواكب تطورات العصر في النواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية مما

يجعل اختيار التخصص قضية فردية واجتماعية ، فهي قضية فردية تخص الطالب لأن اختياره لتخصص ما يحدد أموراً أساسية في حياته، منها سهولة أو صعوبة الحصول على عمل ما، والاستمرار والنجاح فيه، والرضا أو عدم الرضا عنه، والمردود المادي المناسب، والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد ( المومني, 2017).

ويُعد قرار الاختيار المهني من أصعب القرارات، التي تواجه الفرد في حياته، وهو ليس بالأمر السهل، فنجاح الطالب في دارسته وفي حياته المهنية بعدها، يتوقف على مدى معرفته بالتخصص الدراسي المناسب له، والذي يتناسب مع ميوله واهتماماته وقدراته (عطية, 2007).

ويرى المعشني (2001) أن عملية الاختيار المهني هي نتاج تفاعل عوامل ودوافع كثيرة منها عوامل ذاتية تتصل بشخصية الفرد وتكوينه النفسي، وأخرى خارجية تتصل ببيئته الاجتماعية وبمجال العمل في المهن المختلفة.

ويرى الشرعة (1993) أن اختيار الفرد لتخصص أو مهنة لا يحدد بالامتيازات المادية والاقتصادية التي توفرها المهنة فقط، وإنما يعتمد على إشباع حاجات نفسية واجتماعية للفرد.

وأشار هولاند إلى التفضيلات المهنية على أنها سلوك يعكس شخصية الفرد وميوله وقدراته واستعداداته، التي تدفعه لاختيار مهن معينة عن غيرها، وأشار إلى أن الأفراد يصنفون ضمن ستة أنماط شخصية، تقابلها ست بيئات مهنية، وأن اختيار الفرد لمهنة معينة، يعتمد على انجذاب الفرد للبيئة المهنية التي تتوافق مع نمط شخصيته (Holland, 1985). ومن هنا جاءت هذه الدراسة من أجل التعرف على أنماط التفكير وعلاقتها باختيار مسار التعليم الثانوي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك، وخاصةً أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع للطلبة في المرحلة الثانوية، وخاصة في البيئة العربية، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت أنماط التفكير مع بعض المتغيرات، وفيما يلي هذه الدراسات.

أجرى كوليرز وستيرنبرغ (colliers & Sternberg, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التفكير السائدة ومدى اختلافها تبعاً لنوع الكلية والجنس لدى الطلبة في جامعة ( ستيلين بوش ) بالولايات المتحدة الأمريكية ، وكذلك الكشف عن مدى اختلافها تبعاً لنوع الكلية، والجنس، وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٢٣ ) طالباً وطالبة منهم ( ٩٨ ) طالباً وطالبة بكلية الفنون، و( ٩٨ ) بكلية العلوم الطبيعية و( ٢٧ ) بكلية التربية، واتضح من النتائج أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى الطلبة كانت على النحو التالي: ( نمط التفكير التنفيذي، نمط التفكير التشريعي، نمط التفكير الهرمي، نمط التفكير

الداخلي، نمط التفكير المحافظ). كما أظهرت النتائج انه لا يوجد تأثير للجنس (ذكر، أنثى) في أنماط التفكير لدى الطلاب.

كما أجرى تشانغ و شنغ وكوين وشن (Chang, Cheng, Guen and Chen, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط تفكير المدرسين و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس في تايوان، وأنماط تفكير تلاميذهم، وأثر تلك العلاقة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) مدرس بالمدارس الابتدائية و (٥٠٧) من التلاميذ بالمدارس الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى التلاميذ هي أنماط التفكير (الهرمي، التشريعي، العالمي، المتحرر، المحافظ)، وكذلك وجود علاقة بين المدرسين والتلاميذ في أنماط التفكير (المتحرر، التنفيذي، التشريعي)، ووجود ارتباط بين أنماط تفكير المدرسين و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وإن هناك علاقة ارتباطية بين أنماط تفكير المعلمين، وأنماط تفكير التلاميذ.

وهدف دراسة بيرناردو وزانج وكولنج (Bernardo, Zhang and Callueng, 2002) إلى تحديد علاقة أنماط التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الجدد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين أنماط التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي. وتشبعت قائمة أنماط التفكير بثلاثة عوامل: الأول تشبع تشعباً موجباً بأنماط التفكير (التشريعي، المتحرر، الداخلي، العالمي، الحكمي)، والثاني تشبع تشعباً موجباً بأنماط التفكير (المحافظ، التنفيذي، الملكي، المحلي، الأقلّي، الحكمي، الهرمي)، وتشبع العامل الثالث تشعباً موجباً بأنماط التفكير (الخارجي، الأقلّي)، بينما تشبع تشعباً سالباً بنمط التفكير الداخلي.

كما هدفت دراسة زانج (Zhang, 2002) إلى التعرف على أنماط التفكير تبعاً لنظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية وعلاقتها بالنماذج في التفكير والأداء الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة من ثلاث ولايات ومن كليات مختلفة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق في أنماط التفكير تعزى للجنس في نمطي التفكير (التشريعي، المتحرر) لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الدراسي للطلاب من خلال أنماط التفكير (المتحرر، العالمي، المحافظ) كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نماذج أساليب التعلم والتفكير وأنماط التفكير لستيرنبرغ: حيث ارتبط نموذج التعلم والتفكير التحليلي بأنماط التفكير التالية (

التشريعي، التنفيذي، العالمي، المحلي، المتحرر)، بينما ارتبط نموذج التعلم والتفكير التركيبي بأنماط التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ).

بين بارك وبارك (Park & Park and Choe, 2005) في دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير بين الطلاب الموهوبين والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (179) طالبا من مدارس الموهوبين، و(176) طالبا من المدارس العامة في كوريا الجنوبية واتضح من نتائج الدراسة أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة الموهوبين هي (التشريعي، القضائي، العالمي، الخارجي، التحرري) في حين كانت الأساليب المفضلة لدى الطلبة العاديين هي (التنفيذي، الأقلّي، التقليدي).

أجرى نوفل، وأبو عواد (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من 1174 طالبا وطالبة منهم 402 يمثلون الكليات العلمية، و772 يمثلون الكليات الإنسانية، واتضح من نتائج الدراسة إن أكثر أساليب التفكير شيوعا بالترتيب المحافظ، الهرمي، الخارجي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعا هي التشريعي، الهرمي، الخارجي، كما اتضح من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في الأسلوب القضائي، والملكي، والاقلي، والخارجي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما وجدت فروق في الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والاقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة الكليات العلمية.

كما أجرى عطيات (2013) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ومدى الاختلافات في درجات تفضيل أنماط التفكير تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة من طلبة البكالوريوس مؤلفة من (800) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تفضيل جميع أنماط التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة بالترتيب على النحو التالي: (النمط التشريعي، الهرمي، الخارجي، المتحرر، الأحادي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الفوضوي، الداخلي، العالمي، المحلي، المحافظ). كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير (المحلي، المتحرر، والفوضوي، والخارجي) لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير (التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي) لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير تعزى إلى متغير نوع الكلية (علمية، إنسانية) فكانت أنماط التفكير (التشريعي، والمحلي، والداخلي)، لصالح طلبة الكليات العلمية

، وأنماط التفكير(القضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي)، لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وأجرت اليزابيتا (Elisabetta, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط التفكير وكل من المرونة، وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين في إيطاليا، وقد بلغت عينة الدراسة (130) طالباً من المراهقين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تقدير الذات وأنماط التفكير بالترتيب على النحو التالي: (النمط التشريعي، النمط التنفيذي، النمط القضائي، النمط الملكي، النمط الهرمي).

أجرى أبو هاشم (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (927) طالباً وطالبة، منهم (477) طالباً وطالبة من المصريين (450) طالباً وطالبة من السعوديين، وأظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التفكير لدى العينة المصرية كان (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، الخارجي، الأقلّي، الحكمي، المتحرر، الملكي، الفوضوي، المحلي، الداخلي، العالمي، المحافظ) في حين كان ترتيب أساليب التفكير لدى العينة السعودية (الهرمي، التشريعي، التنفيذي، الخارجي، الأقلّي، الحكمي، المتحرر، العالمي، المحافظ) في حين كان ترتيب أساليب التفكير لدى العينة السعودية (الهرمي، التشريعي، التنفيذي، المحلي، الداخلي، الحكمي، الخارجي، الفوضوي، الملكي، الفوضوي، المحلي، الداخلي، المحافظ، العالمي). وهذه النتيجة تشير إلى شيوع أو سيطرة تسعة أساليب للتفكير تنتمي إلى خمس فئات هي: أولاً الشكل: حيث أشارت النتائج إلى سيطرة ثلاثة أساليب هي على الترتيب (الهرمي، الأقلّي، الملكي) ثانياً الوظيفة: إذ كانت السيطرة لأساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي) ثالثاً المستوى: وقد أوضحت النتائج سيطرة أسلوب التفكير (المحلي) رابعاً النزعة: وقد أشارت النتائج إلى سيطرة الأسلوب (المتحرر) خامساً المجال: وأشارت النتائج إلى شيوع الأسلوب (الخارجي) كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأقلّي، الفوضوي، الداخلي) لصالح الذكور، وفي أسلوب التفكير (الخارجي) لصالح الإناث، في حين كانت الفروق في أسلوب التفكير الهرمي غير دالة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص على أساليب التفكير (الحكمي، المحلي، المحافظ، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي) لصالح ذوي التخصصات الإنسانية، والفروق في أسلوب التفكير (الخارجي) لصالح ذوي التخصصات العلمية، في حين كانت الفروق في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الملكي، العالمي) غير دالة.

أجريت بركات (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير والتعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبة واتضح من نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير والتعلم الأكثر شيوعاً لدى الطلبة كان الأسلوب المثالي (37.8%) بينما كان الأسلوب الواقعي هو الأقل شيوعاً (12.6%) كما اتضح من النتائج وجود فروق في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث على المستوى التركيبي، ولصالح الذكور على الأساليب التالفة العملية، والتحليلي، والواقعي، كما اتضح من النتائج عدم وجود فروق في أساليب التفكير والتعلم تعزى للتخصص والتحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي، كما وجدت فروق تعزى للمعدل التراكمي في أسلوب التفكير التنفيذي ولصالح الطلبة ذو المعدل الجيد والمقبول، وفي أسلوب التفكير الداخلي ولصالح الطلبة ذو المعدل التراكمي الممتاز.

أجرت عبود (2016) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين التابعة لمحافظة دمشق، منهم (202) طالباً، و(98) طالبة، واتضح من نتائج الدراسة إن أكثر أساليب التفكير شيوعاً بالترتيب كما يلي (المحلي، العالمي، المحافظ، التحرري، الهرمي، الملكي، القضائي، التنفيذي وأخيراً الأسلوب التشريعي)، كما اتضح من النتائج وجود علاقة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحرري وفاعلية الذات.

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن بعضها هدف إلى البحث في العلاقة بين أنماط التفكير وبعض الخصائص والمتغيرات كدراسة تشانغ و شنغ وكوين وشن (Chang, Cheng, Guen and Chen, 2001) والتي تبحث في العلاقة بين أنماط التفكير واتجاهات المدرسين لمهنة التدريس، ودراسة (برناردو، 2002) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التفكير والتحصيل الأكاديمي، ودراسة زانج (Zhang, 2002) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين أنماط التفكير ونماذج التفكير والأداء الدراسي،

وبعض الدراسات هدفت إلى استقصاء أنماط التفكير السائدة لدى عينات مختلفة من الطلبة كدراسة كوليرز وستيرنبرغ (colliers & Sternberg, 2001) ودراسة (عطيات، 2013)، ودراسة (أبو هاشم، 2015)، كما اتضح أن معظم الدراسات استهدفت عينات من طلبة المرحلة الجامعية ما عدا دراسة (هوارية، 2014) التي استهدفت عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها من الدراسات القليلة، والنادرة التي استهدفت طلبة المدارس الثانوية، وأنها الوحيدة التي تناولت أنماط التفكير وعلاقتها باختيار مسار التعليم الثانوي .

#### مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة من المبادئ التي وضعها ستيرنبرغ لأنماط التفكير حيث أوضح أن لكل فرد نمطه الخاص بالتفكير، وهذه الأنماط تقيس التفضيلات المعرفية لدى الأفراد، كما أوضح أن الأفراد ليس لديهم نمط واحد فقط وإنما يتنوعون في أنماطهم، كما بين أن الأفراد ينجحون في أعمالهم وخياراتهم حسب ما تتناسب مع أنماط التفكير لديهم، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة للتعرف على علاقة أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في تحديد المسار التعليمي، ونظرا لما يلعبه تحديد مسار التعليم الثانوي من دور في تحديد تخصص الطالب في مرحلة الدراسة الجامعية فيما بعد، وارتباط تخصص الفرد بمهنته طوال سنين حياته ونجاحه فيها وخاصة أن معظم الدراسات السابقة لم تتناول علاقة أنماط التفكير بتحديد المسار التعليمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبالتالي فإن السبب الثاني لمشكلة الدراسة يتمثل في قلة البيانات والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع؛ فكان من الجدير معرفة أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وعلاقتها بتحديد المسار التعليمي لهم، وهل تختلف أنماط التفكير باختلاف مسار التعليم الثانوي، والنوع الاجتماعي، وتتمثل مشكلة الدراسة بالتحديد بالإجابة عن الأسئلة التالية:

ما أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟.

1- هل تختلف أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي باختلاف مسار التعليم الثانوي؟.

2- هل تختلف أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي؟.

3- ما إمكانية التنبؤ باختيار طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك للمسار التعليمي من خلال أنماط

التفكير لديهم؟.

#### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

#### الأهمية النظرية :

1- التعرف على أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ومدى اختلاف هذه الأنماط السائدة باختلاف

مسار التعليم الثانوي، والنوع الاجتماعي.

2- أهمية المرحلة الثانوية في حياة الفرد فهي مرحلة الإعداد للحياة الجامعية لمواجهة الحياة العامة والمهنة وسوق العمل، وما يترتب على تفكير الفرد في هذه المرحلة من خيارات.

3- تعد الدراسة الأولى من بين الدراسات العربية في (حدود علم الباحث) والتي سوف تساهم في زيادة الأدب النظري في هذا الموضوع.

#### الأهمية التطبيقية

- 1- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه الطلبة لمسار التعليم الثانوي المناسب حسب نمط التفكير.
- 2- فتح المجال أمام التربويين للتدريب على أنماط التفكير الضعيفة، وتعزيز أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة؛ فكلما تمكن الطالب من استخدام أنماط تفكير أكثر وبفاعلية أكبر كلما أصبح تفكيره أفضل.
- 3- يمكن الاستفادة من الأدوات التي سوف تستخدم في هذه الدراسة، وهي قائمة أنماط التفكير لستيرنبرغ.

#### التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تعرف أنماط التفكير بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهي ليست قدرة، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات وتقع بين الشخصية والقدرات، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل نمط على حدة من قائمة أنماط التفكير لستيرنبرغ (Sternberg, 1997).

مسار التعليم الثانوي: هي مسارات التعليم الثانوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، والتي تنقسم لمسار التعليم الثانوي الأكاديمي وفروعه، ومسار التعليم الثانوي المهني وفروعه (المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني، 2016).

#### حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة ب:

- الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على مديرتي التربية والتعليم في قسبة الكرك ولواء القصر.
- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة عددها (443) طالبا وطالبة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة من مديرتي التربية والتعليم في قسبة الكرك، ولواء القصر.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2017م).

#### محددات الدراسة:

يحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على عينة الدراسة، وهم طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبه الكرك و القصر من الفصل الدراسي الأول لعام 2018/2017 ، وعلى صدق، وثبات أدواتها المستخدمة، وهي مقياس أنماط التفكير ل( Sternberg & Wagner 1997 ) النسخة العربية القصيرة.

### المنهجية والتصميم

#### منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بشقيه التحليلي، والارتباطي.

#### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي في لوائي قصبه الكرك، والقصر والبالغ عددهم(4428) طالباً وطالبة منهم (2099) طالبا و(2329) طالبة حسب إحصائيات أقسام التخطيط بمديريات التربية والتعليم للعام الدراسي 2018/2017، والجدول(1) بين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والفرع.

#### جدول(1)

##### توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والفرع

المتغير	الفئة	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	2099
	أنثى	2329
المجموع		4428
الفرع	علمي	1720
	أدبي	2035
	مهني	673
المجموع		4428

#### عينة الدراسة

تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة لكل من الجنسين، أي (443) طالباً وطالبة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والفرع:

## جدول(2)

### توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والفرع

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	نكر	210	47%
	أنثى	233	53%
المجموع		443	
الفرع	علمي	180	40.6%
	أدبي	195	44%
	مهني	68	15.3%
المجموع		443	

أداة الدراسة:

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر

تم استخدام مقياس أنماط التفكير ل (Sternberg & Wagner,1997) النسخة العربية القصيرة التي تتكون من (65) فقرة، وعمل أبو هاشم (2007) في " المملكة العربية السعودية "على ترجمة وإعداد المقياس باللغة العربية، ويقس ثلاث عشرة نمطا من أنماط التفكير وهي (التشريعي، التنفيذي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقليمي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) بحيث خصص لكل نمط من أنماط التفكير (5) فقرات . وان الإجابة على المقياس تكون على سبعة بدائل، هي (لا تنطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما) وتعطى الدرجات باتجاه واحد كما يلي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) ولا يوجد للمقياس درجة كلية، ولكن يتم التعامل مع الدرجة الكلية لكل المقاييس الفرعية (كل نمط تفكير) لوحده.

## جدول(3)

### توزيع فقرات المقياس لكل نمط من هذه الأنماط

النمط	الفقرات	النمط	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	الاقلي	10, 23, 36, 49, 62
العالمي	4, 17, 30, 43, 56	الفوضوي	11, 24, 37, 50, 63
المحلي	5, 18, 31, 44, 57	الداخلي	12, 25, 38, 51, 64
المتحرر	6, 19, 32, 45, 58	الخارجي	13, 26, 39, 52, 65
المحافظ	7, 20, 33, 46, 59		

### صدق مقياس أنماط التفكير

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (8) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم إعادة صياغة (11) فقرة هي ذات الأرقام (6، 11، 17، 30، 32، 35، 37، 39، 40، 64، 65)، أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه، وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=50)، والجدول (4) يبين معاملات الارتباط:

### جدول(4)

#### صدق الاتساق الداخلي لمقياس أنماط التفكير

النمط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	النمط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	النمط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التشريعي	1	.390**	التنفيذي	2	.338*	القضائي	3	.686**
	14	.338*		15	.558**		16	.653**
	27	.388**		28	.631**		29	.487**
	40	.568**		41	.447**		42	.415**
	53	.384**		54	.496**		55	.333*
العالمي	4	.364**	المحلي	5	.537**	المتحرر	6	.664**
	17	.433**		18	.518**		19	.377**
	30	.725**		31	.355*		32	.308*
	43	.381**		44	.515**		45	.352*
	56	.250		57	.379**		58	.486**
المحافظ	7	.593**	الهرمي	8	.394**	الملكي	9	.328*
	20	.564**		21	.619**		22	.452**
	33	.556**		34	.716**		35	.454**
	46	.594**		47	.533**		48	.495**
	59	.574**		60	.346*		61	.624**
الأقلي	10	.773**	الفوضوي	11	.390**	الداخلي	12	.660**
	23	.344*		24	.424**		25	.661**
	36	.489**		37	.307*		38	.572**
	49	.325*		50	.467**		51	.643**

.406**	64		.308*	63		.580**	62	
						.702**	13	الخارجي
						.371**	26	
						.648**	39	
						.482**	52	
						.366**	65	

#### ثبات مقياس أنماط التفكير

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من شعبتين من شعب الأول الثانوي واحدة للذكور والأخرى للإناث تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة، ومن داخل مجتمعها بلغت (50) طالب وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه لمعرفة مدى وضوح الفقرات وتحديد الزمن الكافي للأداء على المقياس، ثم أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول (5) يبين

معاملات ثبات المقياس:

### جدول(5)

#### معاملات ثبات مقياس أنماط التفكير

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
التشريعي	0.77	0.76
التنفيذي	0.83	0.80
القضائي	0.77	0.78
العالمي	0.78	0.77
المحلي	0.80	0.82
المتحرر	0.75	0.79
المحافظ	0.79	0.75
الهرمي	0.79	0.81
الملكي	0.75	0.74
الأقلي	0.73	0.76
الفوضوي	0.80	0.82
الداخلي	0.77	0.78
الخارجي	0.76	0.83

#### المعالجات الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثاني.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثالث.
- تحليل الانحدار اللوجستي للإجابة عن السؤال الرابع.

### عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أنماط التفكير الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يبين ذلك:

#### جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التفكير الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك

نمط التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة التفضيل
التشريعي	25.15	5.33	1
الهرمي	25.08	6.90	2
العالمي	22.77	6.56	3
التنفيذي	21.27	4.41	4
الأقلي	20.95	5.41	5
القضائي	20.58	4.79	6
المتحرر	20.05	5.28	7
الملكي	19.13	2.90	8
الفوضوي	18.01	3.55	9
المحلي	17.12	2.63	10
الداخلي	16.43	3.61	11
الخارجي	16.35	3.72	12
المحافظ	16.15	3.79	13

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك النمط التشريعي وجاء بمتوسط حسابي (25.15) وانحراف معياري (5.33)، يليه النمط الهرمي وبمتوسط حسابي (25.08) وانحراف معياري (6.90)، أما أقل أنماط التفكير شيوعاً فكان النمط المحافظ، وبمتوسط حسابي بلغ (16.15) وانحراف معياري (3.79).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك تعزى للمسار التعليمي؟

تم استخدام اختبار (ف) الأحادي لدلالة الفروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة

الكرك تعزى للمسار التعليمي والجدول (7) يبين ذلك:

جدول(7)

نتائج اختبار (ف) الأحادي لدلالة الفروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك تعزى للمسار التعليمي

البعد	المسار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التشريعي	علمي	180	26.45	5.11	بين المجموعات	1394.446	2	697.223	27.450	.000
	أدبي	195	23.18	5.40	الخطأ	11175.807	440	25.400		
	مهني	68	27.37	3.49	الكلي	12570.253	442			
التنفيذي	علمي	180	21.31	3.63	بين المجموعات	75.392	2	37.696	1.945	.144
	أدبي	195	20.93	5.11	الخطأ	8528.102	440	19.382		
	مهني	68	22.15	4.05	الكلي	8603.494	442			
القضائي	علمي	180	16.85	2.76	بين المجموعات	122.840	2	61.420	2.696	.069
	أدبي	195	16.80	2.23	الخطأ	10024.735	440	22.783		
	مهني	68	17.26	1.99		10147.576	442			
العالمي	علمي	180	22.70	6.49	بين المجموعات	164.435	2	82.218	1.916	.148
	أدبي	195	22.35	6.53	الخطأ	18876.617	440	42.901		
	مهني	68	24.15	6.75	الكلي	19041.052	442			
المحلي	علمي	180	17.13	2.89	بين المجموعات	17.858	2	8.929	1.293	.275
	أدبي	195	16.96	2.37	الخطأ	3038.313	440	6.905		
	مهني	68	17.56	2.59		3056.172	442			
المتحرر	علمي	180	20.49	5.46	بين المجموعات	133.386	2	66.693	2.410	.091
	أدبي	195	19.43	5.74	الخطأ	12174.619	440	27.670		
	مهني	68	20.63	2.55	الكلي	12308.005	442			

.248	1.401	20.036	2	40.072	بين المجموعات	3.58	15.83	180	علمي	المحافظ
		14.305	440	6294.231	الخطأ	4.09	16.48	195	أدبي	
			442	6334.302	الكلي	3.35	16.18	68	مهني	
.007	5.063	236.742	2	473.484	بين المجموعات	6.86	25.89	180	علمي	الهرمي
		46.758	440	20573.591	الخطأ	6.93	23.92	195	أدبي	
			442	21047.074	الكلي	6.48	26.25	68	مهني	
.087	2.456	20.504	2	41.008	بين المجموعات	3.14	19.24	180	علمي	الملكي
		8.347	440	3672.658	الخطأ	2.91	18.83	195	أدبي	
			442	3713.666	الكلي	1.96	19.69	68	مهني	
.489	.716	20.993	2	41.986	بين المجموعات	4.70	20.61	180	علمي	الأقلي
		29.306	440	12894.714	الخطأ	6.15	21.07	195	أدبي	
			442	12936.700	الكلي	4.86	21.47	68	مهني	
.000	37.163	404.050	2	808.100	بين المجموعات	3.09	18.98	180	علمي	الفوضوي
		10.872	440	4783.864	الخطأ	3.58	16.51	195	أدبي	
			442	5591.964	الكلي	2.94	19.73	68	مهني	
.670	.400	5.229	2	10.458	بين المجموعات	3.75	16.37	180	علمي	الداخلي
		13.060	440	5746.327	الخطأ	3.65	16.36	195	أدبي	
			442	5756.786	الكلي	3.07	16.79	68	مهني	
.492	.710	9.833	2	19.665	بين المجموعات	3.58	16.17	180	علمي	الخارجي
		13.849	440	6093.400	الخطأ	3.99	16.59	195	أدبي	
			442	6113.065	الكلي	3.21	16.16	68	مهني	

يلاحظ من الجدول(7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أنماط التفكير (التنفيذي،

القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) تعزى للمسار التعليمي، حيث كانت

قيم (ف) = (1.945، 2.696، 1.916، 1.293، 2.410، 1.401، 2.456، 0.716، 0.400، 0.710) على

الترتيب، بينما يتبين وجود فروق في الأنماط (التشريعي، الهرمي، الفوضوي) حيث بلغت قيم (ف) = (27.450، 5.063، 37.163) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(8) يبين ذلك.

### جدول(8)

نتائج اختبار شافيه (للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في الأنماط (التشريعي، الهرمي، الفوضوي) تبعا للمسار التعليمي .

النمط	الفرع (أ)	الفرع (ب)	متوسط الفروق	الدلالة
التشريعي	علمي	أدبي	3.27094*	.000
		مهني	-.91209	.446
الهرمي	أدبي	مهني	-4.18303*	.000
	علمي	أدبي	1.97137*	.021
الفوضوي	أدبي	مهني	-2.32692	.055
	علمي	أدبي	2.46496*	.000
		مهني	-.75752	.273
	أدبي	مهني	-3.22247*	.000

يتضح من الجدول(8) أن الفروق في النمط التشريعي بين الفرعين (العلمي والمهني) من ناحية الفرع (الأدبي) من ناحية أخرى ولصالح الفرعين (العلمي والمهني) وكذلك بين الفرع العلمي والفرع المهني ولصالح الفرع المهني، وفي النمطين الهرمي والفوضوي كانت الفروق بين الفرعين (العلمي والمهني) من ناحية الفرع (الأدبي) من ناحية أخرى ولصالح الفرعين (العلمي والمهني).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك تعزى للنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent ttest) كما في الجدول(9):

جدول(9)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) لدلالة الفروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول

الثانوي في محافظة الكرك تبعا للنوع الاجتماعي

النمط	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة									
التشريعي	ذكور	210	25.08	5.53	441	-.280	.780									
	إناث	233	25.22	5.15												
التنفيذي	ذكور	210	20.46	4.15		441	-3.717	.000								
	إناث	233	22.00	4.52												
قضائي	ذكور	210	21.58	5.59			441	4.234	.000							
	إناث	233	19.69	3.71												
العالمي	ذكور	210	22.88	6.80				441	.331	.741						
	إناث	233	22.67	6.35												
المحلي	ذكور	210	17.31	2.28					441	1.410	.159					
	إناث	233	16.96	2.90												
المتحرر	ذكور	210	19.85	4.93						441	-.738	.461				
	إناث	233	20.22	5.57												
المحافظ	ذكور	210	16.02	3.60							441	-.378	.443			
	إناث	233	16.30	3.95												
الهرمي	ذكور	210	25.65	7.20								441	1.657	.098		
	إناث	233	24.57	6.59												
الملكي	ذكور	210	19.07	2.81									441	-.394	.694	
	إناث	233	19.18	2.98												
الأقلي	ذكور	210	20.68	5.34										441	-.978	.328
	إناث	233	21.18	5.47												
الفوضوي	ذكور	210	18.22	3.63	441										1.180	.238
	إناث	233	17.82	3.48												
الداخلي	ذكور	210	16.16	3.58		441									-1.532	.126
	إناث	233	16.68	3.62												
الخارجي	ذكور	210	16.09	3.58			441								-1.407	.160
	إناث	233	16.59	3.83												

يتبين من الجدول(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في نمطي التفكير (التفريقي، والقضائي) لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك تعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت قيم (ت) = (-3.717، 4.234) على التوالي، حيث كانت الفروق في التفريقي لصالح الإناث وفي القضائي لصالح الذكور، في حين يلاحظ عدم وجود فروق في بقية أنماط التفكير تعزى للنوع الاجتماعي.

السؤال الرابع: ما إمكانية التنبؤ باختيار طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك للمسار التعليمي من خلال أنماط التفكير لديهم؟.

للإجابة عن السؤال تم التأكد من مطابقة النموذج لإجراء تحليل الانحدار اللوجستي والجدول(10) يبين ذلك:

#### جدول(10)

قيم مطابقة النموذج لإجراء تحليل الانحدار اللوجستي

Nagelkerke	Cox and Snell	الدلالة	درجة الحرية	مربع كاي-Chi Square	-2 Log Likelihood of Reduced Model
.124	.108	.003	24	50.497	122.137

يتضح من الجدول (10) إن مشتقة دالة الإمكان الأعظم (-2 Log) = (122.137)، وبلغت قيمة (مربع كاي Chi-Square) = (50.497) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى مطابقة النموذج لإجراء تحليل الانحدار اللوجستي، وبلغت قيمة المقياس (Cox and Snell) = (0.108) أي أن 10.8% من التباين في متغير الاستجابة تم تفسيره، و (Nagelkerke R<sup>2</sup>) = (0.124)، أي أن 12.4% من نسبة التباين المفسر في نموذج تحليل الانحدار.

وقد استخدم تحليل الانحدار اللوجستي ويبين الجدول(11) معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ باختيار المسار

التعليمي من خلال نمط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك:

#### جدول(11)

معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ باختيار المسار التعليمي من خلال نمط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي

في محافظة الكرك

المسار	المصدر	B	الخطأ المعياري	Wald	درجة الحرية	الدلالة
العلمي	ثابت الانحدار	19.622	9272.385	.000	1	.998

.998	1	.000	9272.385	-18.811	التشريعي	
.998	1	.000	9272.385	-18.118	التنفيذي	
.999	1	.000	9272.385	-17.271	الحكمي	
.998	1	.000	9272.385	-19.063	العالمي	
.998	1	.000	9272.385	-19.622	المحلي	
.998	1	.000	9272.385	-17.830	المتحرر	
.998	1	.000	9272.385	-18.929	المحافظ	
.998	1	.000	9272.385	-18.444	الهرمي	
.998	1	.000	9272.385	-18.524	الملكي	
.998	1	.000	9272.385	-19.217	الأقلي	
.998	1	.000	9272.385	-18.929	الفوضوي	
.998	1	.000	9272.385	-19.622	الداخلي	
.999	1	.000	17124.541	-18.649	الخارجي	
.197	1	1.665	.816	1.053	ثابت الانحدار	الأدبي
.856	1	.033	.852	-.154	التشريعي	
.257	1	1.282	1.103	1.249	التنفيذي	
.762	1	.092	1.190	-.360	الحكمي	
.358	1	.844	.904	-.830	العالمي	
.128	1	2.316	1.414	-2.152	المحلي	
.586	1	.297	1.354	.738	المتحرر	
.810	1	.058	1.384	.333	المحافظ	
.851	1	.035	.865	.163	الهرمي	
.507	1	.440	1.345	.892	الملكي	
.387	1	.749	1.111	.961	الأقلي	
.684	1	.166	1.366	.556	الفوضوي	
.999	1	.000	.000	-1.053	الداخلي	
.999	1	.000	12265.395	18.469	الخارجي	

يلاحظ من الجدول(11) أن الزيادة في المتغير المستقل النمط التشريعي بمقدار وحدة واحدة ستزيد لوغاريتم معامل الترجيح للفرع العلمي بمقدار (18.811) بمقابل الفرع المهني، كما إن الزيادة في المتغير المستقل النمط التشريعي بمقدار وحدة واحدة ستخفض لوغاريتم معامل الترجيح للفرع الأدبي بمقدار (0.154) بمقابل الفرع المهني.

### مناقشة النتائج:

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

### ما أنماط التفكير الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك؟

اتضح من النتائج أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك النمط التشريعي ، يليه النمط الهرمي ، أما أقل أنماط التفكير شيوعاً فكان النمط المحافظ، وقد يعزى السبب في أن النمط التشريعي كان الأكثر شيوعاً لدى الطلبة إلى طبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة حيث يفضلون التجديد والابتكار والتخطيط لحل المشكلات والاستقلالية لذلك يميلون إلى العمل بطريقتهم الخاصة، كما يفضلون الخروج عن المألوف، كما أن المهمات التي تعطى للطلبة تنمي هذا الأسلوب من حيث كتابة الأبحاث وقراءة الأدب، وغيرها من المهمات (sternberg، 2004).

وربما يعزى ذلك أيضاً إلى طبيعة الخصائص النمائية للمرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة، والتي تمثل احد مراحل المراهقة حيث يميل المراهقون في هذه المرحلة إلى تطوير الاستقلالية، وإثبات الذات من خلال ما يروق لهم من أعمال ونشاطات ، وهذا يتفق مع نمط التفكير التشريعي، كما تلعب خصائص المراهقين في هذه المرحلة إلى الميل في حب المغامرة، والاستكشاف والتعامل مع القضايا الغامضة والمشكلات التي تحتاج إلى إبداع مما يجعلهم يفضلون النمط التشريعي في التفكير والذي يسهم في إشباع حاجات الطلبة في هذه المرحلة (شريم، 2009).

وما ينمي هذا النمط لدى الطلبة في هذه المرحلة العمرية أنهم يتصفون بالتفكير بوضع قواعد وقوانين خاصة بهم، ويستخدمون أفكارهم الخاصة بهم، ويفضلون التخطيط للأمور، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون التحدي للمشكلات الجديدة، ولديهم نظام خاص لكيفية حل المشكلة، كما أنهم يفضلون كتابة الشعر والقصص، والإبداع في الأعمال الفنية المختلفة. وبأتمن بصفات مفضلي هذا النمط نجد أنهم يستخدمون طرق تعلم مختلفة، وميول وأنشطة متنوعة ومتعددة في حياتهم وهؤلاء متوفرون في المدارس بشكل كثير. وفيما يتعلق بحلول النمط الهرمي ثانياً فقد يعود السبب إلى أن وزارة التربية والتعليم تبني خططها الدراسية ومناهجها بشكل هرمي؛ بحيث تزاوي التسلسل من السهل إلى الصعب في التدريس وعرض المهارات والخبرات، بحيث تمكن الطلبة من استيعاب واكتساب المعلومات والخبرات والمهارات وفقاً لتلك المنهجية، ومما يدل على هذا التسلسل المتطلبات السابقة لكل مبحث.

أما بالنسبة لحلول النمط المحافظ في المرتبة الأخيرة أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية من المراهقة أنهم لا يميلون إلى التمسك بالقوانين، ويميلون إلى الخروج عن المألوف، وفي هذه المرحلة العمرية يفضل الطلبة التحدي والمغامرة، ولا يفضلون الروتين والعمل المألوف، ويحاولون بحكم المرحلة العمرية الخروج عن الأنظمة الروتينية. ويمكن عزوه إلى أن أصحاب هذا النمط يتميزون بالتمسك بالقوانين والنظام والتعليمات، ويحبون الوضوح، ويتبعون عن الغموض، والاستقلالية والعمل الفردي الانعزالي، ويفضلون ما هو مألوف، ويوظفون الخبرات السابقة عند القيام بالأعمال، ويوجهون مهاراتهم وجهدهم وذكائهم نحو إنجاز المهمات، ويرفضون تغيير الروتين؛ حيث تتسجم صفات هذا النمط مع الأسلوب التقليدي والتلقيني والروتيني في التدريس، وهذا لا ينسجم مع طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة وهذا ما يفسر تفضيل الطلبة لجميع أنماط التفكير عليه؛ فضلاً عن تأثيرات عوامل الحداثة، والعولمة، والتطور التكنولوجي، والتي أثرت في تفكير الطلبة وأنماط تعاملهم مع المعطيات العصرية الحديثة، التي بدورها توجههم بعيداً عن التقليد والمحافظة والروتين، مما جعله الأقل تفضيلاً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (colliers& Sternberg, 2001) والتي أشارت إلى أن أكثر أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة كانت على النحو التالي: (نمط التفكير التشريعي، نمط التفكير الهرمي) وتختلف معها فيما يتعلق بنمط التفكير المحافظ حيث أظهرت الدراسة الحالية حلوله في المرتبة الأخيرة .

وتتفق مع دراسة عطيات (2013) والتي توصلت إلى أن أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة بالترتيب على النحو التالي: (النمط التشريعي، الهرمي، الخارجي، المتحرر، الأقل، التنفيذي، القضائي، الملكي، الفوضوي، الداخلي، العالمي، المحلي، المحافظ).

كما تتفق مع دراسة أبو هاشم (2015) والتي أظهرت أن نمطي التفكير (التشريعي والهرمي) جاءت في المراتب المتقدمة.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول

الثانوي في محافظة الكرك تعزى للمسار التعليمي؟

اتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير (التفنيدي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأقل، الداخلي، الخارجي) تعزى للمسار التعليمي، بينما تبين وجود فروق في الأنماط

(التشريعي، الهرمي، الفوضوي) ، حيث أن الفروق في النمط التشريعي بين الفرعين (العلمي والمهني) من ناحية والفرع (الأدبي) من ناحية أخرى ولصالح الفرعين (العلمي والمهني) وكذلك بين الفرع العلمي والفرع المهني ولصالح الفرع المهني، وفي النمطين الهرمي والفوضوي كانت الفروق بين الفرعين (العلمي والمهني) من ناحية والفرع (الأدبي) من ناحية أخرى ولصالح الفرعين (العلمي والمهني).

وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الفرعين العلمي والمهني يتأثرون إلى حد ما بطبيعة المواد التي يدرسونها، فيميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج وغيرها، كما أنهم يبحثون دوماً عن التعقيد ومرنون ومنظّمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناول المشكلات، فالتخصصات العلمية ربما تفرض عليهم أسلوباً معيناً في التفكير، ولديهم إعداد علمي وثقافي يجعلهم يفكرون بأساليب علمية محددة مبنية على الحجج والبراهين والمقدمات ونواتجها.

أما طلبة الفرع الأدبي فيميلون إلى الانبساط والعمل مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي وحرص على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما أنهم يسعون إلى حل المشكلات الاجتماعية، ويفضلون المشاركة في المهام المجتمعية والتطوعية.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة كوليرز وستيرنبرغ (colliers& Sternberg, 2001) والتي أشارت إلى أنه يوجد فروق في أنماط التفكير لدى الطلاب تعزى للتخصص حيث أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في الأنماط (التشريعي، الهرمي، الأقليمي، الفوضوي)، كذلك أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الجامعة في أنماط التفكير تعزى للتخصص، وتتفق أيضاً مع دراسة عطيات (2013) والتي توصلت إلى أن نمط التفكير (التشريعي) أكثر تفضيلاً لدى طلبة الكليات العلمية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم (2015) والتي أشارت إلى الفروق في أساليب التفكير (الحكمي، المحلي، المحافظ، الهرمي، الأقليمي، الفوضوي) لصالح ذوي التخصصات الإنسانية، والفروق في أسلوب التفكير (الخارجي) لصالح ذوي التخصصات العلمية، في حين كانت الفروق في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الملكي، العالمي) غير دالة.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك تعزى للنوع الاجتماعي؟

اتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمطي التفكير (التفيزي، والقضائي) لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك تعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت الفروق في التنفيذ لصالح الإناث وفي القضائي لصالح الذكور، في حين أشارت النتائج لندم وجود فروق في بقية أنماط التفكير تعزى للنوع الاجتماعي.

كما أشارت النتائج إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في التفكير التفيزي، وقد يعزى ذلك إلى ارتباط خصائص هذا النمط بما لدى الإناث من سمات وخصائص، فطبيعة المرأة الشرقية عموماً والعربية على وجه الخصوص الالتزام بالتقاليد والأعراف في المجتمع، وأنها ترى غالباً إلتباع الرجل، وهي أكثر التزاماً وتفضيلاً لإلتباع القوانين والقواعد، ولا تفضل وضع أنظمة جديدة خاصة بها، كما أنها تميل إلى تنفيذ أفكار وآراء الآخرين، لذا فهي أكثر تمسكاً باللوائح والقوانين، كما أنها تميل إلى استخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، بالإضافة إلى ميلها إلى التفكير بالأشياء الحسية، وتميزها بالواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات.

وأشارت النتائج إلى أن الذكور يتفوقون على الإناث في النمط القضائي، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة الثقافة التي نعيش فيها مما يجعلهم يتصفون بالقدرة على إصدار الأحكام والقرارات وتفضيل المهمات التي يمكن تحليلها ونقدها، كما يعود إلى السيطرة الدماغية وبالتحديد النصف الأيمن من الدماغ مما يجعل الذكور يميلون إلى التحليل والمنطق، وتفضيل الأعمال التي تحتاج إلى قدرات تحليلية ومنطقية .

وقد يعزى ذلك إلى انسجام هذا النمط مع ما يتمتع به الذكور من سمات كالواقعية، والموضوعية في معالجة المشكلات، وفي تقييم الأمور، والأعمال، وإصدار الأحكام، حيث يميل أصحاب هذا النمط إلى النقد، والتقييم، وإصدار الأحكام، والتحقيق، والتحليل، والتعمق في القضايا، والأحداث.

أما بالنسبة إلى عدم وجود فروق في بقية الأنماط فيمكن عزوه للعديد من الأمور منها التشابه في أساليب التربية والتثنية بين الجنسين، وكذلك التشابه في طرق وأساليب التدريس المتبعة في مدارس الذكور والإناث، حيث أن أنماط التفكير تعد أنماط تعلم يستخدمها الطلبة في اكتساب المعرفة والخبرة، وفي التعامل مع مواقف التعلم.

تختلف هذه النتيجة نسبيا مع ما توصلت إليه دراسة كوليرز وستيرنبرغ (colliers& Sternberg, 2001) والتي أشارت إلى انه لا يوجد تأثير للجنس في أنماط التفكير لدى الطلاب حيث أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في الأنماط (التشريعي، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي).

وتتفق مع دراسة زانج (Zhang, 2002) من حيث وجود فروق في نمط التفكير التشريعي تعزى للجنس وتختلف معها فيما يتعلق بالنمط المتحرر.

وتتفق أيضا مع دراسة عطيات (2013) والتي توصلت إلى وجود فروق في النمط (القضائي) تعزى للجنس ولصالح الذكور، بينما تختلف معها فيما يتعلق بنمط التفكير (القضائي).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو(هاشم، 2015) والتي أشارت إلى أن الفروق في نمط التفكير (التنفيذي) لصالح الذكور.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما إمكانية التنبؤ باختيار طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك للمسار التعليمي من خلال أنماط التفكير لديهم؟.

أشارت النتائج أن الزيادة في المتغير المستقل النمط التشريعي بمقدار وحدة واحدة ستزيد لوغاريتم معامل الترجيح للفرع العلمي بمقدار (18.811) بمقابل الفرع المهني، كما إن الزيادة في المتغير المستقل النمط التشريعي بمقدار وحدة واحدة ستخفض لوغاريتم معامل الترجيح للفرع الأدبي بمقدار (0.154) بمقابل الفرع المهني.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كل نمط يرتبط بنوع من طرق التدريس وأساليبه، وكذلك بطبيعة أسئلة الاختبارات التي يتم استخدامها، فقد أشار ستيرنبرغ إلى أن طرق التدريس التقليدية في التدريس والتقييم، توجه الطلبة نحو أنماط تفكير معينة، فمثلا التقييم من خلال المشاريع والأعمال الإبداعية تتناسب مع طلبة التخصصات العلمية والمهنية والذين لديهم نمط التفكير التشريعي.

#### التوصيات

- 1- تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التي تنمي التفكير المحلي والمحافظ.
- 2- إجراء مزيد من الدراسات على أنماط التفكير لدى الطلبة والكشف عن علاقتها بمتغيرات نفسية ومعرفية أخرى.

- 3- إجراء دراسة مشابهة على عينات ومجتمعات أخرى كطلبة الجامعات والمعلمين.
- 4- عقد ندوات ولقاءات مع المعلمين والطلبة، وذلك بهدف تعريفهم على أنماط التفكير التي يفضلها الطلبة، لمساعدتهم في اختيار مسار التعليم الثانوي، الذي يناسب أنماط التفكير التي يفضلونها.

### قائمة المراجع

#### المراجع باللغة العربية

- أبو هاشم، السيد (2007). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- أبو هاشم، السيد (2015). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ : دراسة مقارنة بين عينتين "مصرية وسعودية"، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (48).
- أبوجادو، محمود محمد (2006). نظرية الذكاء الناجح والذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، عمان، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- بركات، زياد (2016). أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء مستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/طولكرم، البلقاء للبحوث والدراسات، 19 (1).
- بركات، زياد امين (2005). أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مجلد 7(2): 109-138.
- جروان، فتحي (2007). تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حبيب، مجدي (1995). دراسات في أساليب التفكير، ط1، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- الدريد، عبدالمنعم (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر.
- الزحيلي، غسان (2012). أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح، جامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 10(2).
- الشرعة، حسين (1993). مدى توافق الميول المهنية المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية، مجلة أبحاث اليرموك، مجلد 9 (3)، 243-275.

- شليبي، أمينة (2002). بروفييلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد 12 (38): 87-142.
- الشهري، حاسن رافع (2006). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، الرياض، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 19 (2)
- الطيب، عصام علي (2006). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر.
- عبود، ضحى (2016). أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، 32 (2)، 355-386.
- العتوم، عدنان (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*، ط1، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر.
- عطيات، مظهر (2013). انماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 40، (3).
- عطية، سلوى (2007). *اتخاذ القرار المهني*، دولة قطر: مركز الارشاد والتطوير المهني، هيئة التعليم العالي.
- قطامي، نايفة (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني (2016). مسارات التعليم المهني والأكاديمي بين التوسع والتقنين، الأهمية، الحاجات، التجارب الدولية"
- المعشني، أحمد علي (2001). *خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار*، رسالة ماجستير غير منشورة، بيروت : جامعة القديس يوسف.
- منصور، علي (1998). *علم النفس التربوي*، ط5، دمشق، سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- المومني، محمد (2017). *المعوقات التي تواجه طلبة تخصص التربية المهنية في دراسة تخصصهم الأكاديمي من وجهة نظرهم وعلاقته بمتغير الجنس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية : الأردن
- نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، *مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 26 (5).

هوارية، قدور ( 2014). استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني، جامعة وهران، الجزائر،  
مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلد (16).

ب. المراجع باللغة الانجليزية:

- Bernardo, A., Zhang, Li.andCallueng, C.,( 2002). Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students, **The Journal of Genetic Psychology**,Vol.163 , No.2 , pp. 149-163
- Chang, J. Cheng, Y. Guen, C. &Chen, Y., (2001). "A study of thinking styles and their relevant variables of junior high school principals in Taiwan", paper presented at the AARE Conference in Fremantle, Australia, Dec,4<sup>th</sup>
- colliers, C & Sternberg, R. J, (2001). Thinking style: Implications for Optimizing Learning and teaching on University education, South African, **Journal of Higher Education**, V. 15 n1, P13-24 .
- Elisabetta,Sagone, (2013). Relationships between Resilience , Self – Efficacy,and thinking styles in Italian Middle Adolescents . **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 92 .p 838- 845 .
- Holland, J, (1985). **Vocational preference inventory**: Professional manual, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Park, K., Park, H&Choe, H. (2005). The Relationship between thinking styles and scientific Giftedness in korea, **Journal of secondary Gifted Education**, 16 (2), 87-97.
- Sternberg , R,( 1997). **Thinking styles**, New York Cambridge .University press.
- Sternberg, R.J, Wagner, R.K,(1997).**MSG Thinking styles inventory : manual** ,Unpublished test, Yale university , New Haven ,CT.
- Sternberg, R.J,(2002). **Thinking styles** , Reprinted Edition, UKA Cambridge University Press.
- Zhang, L,( 2002). Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance, **Educational psychology**,22(3):PP. 331-348. .
- Zhang, L. (2004) . Do university students Thinking styles matter in their preferred teaching Approaches **Personality and Individual Differences**, 37, 1551-1564.