أساليب التفـكير وعلاقته بفاعلـيـة الذات

ID No.4001

(PP 203 - 221)

https://doi.org/10.21271/zjhs.25.5.14

سعيد محمد نوري طاهر بيباني

كلية التربية – قسم الرياضيات/جامعة صلاح الدين-أربيل

saeed.nure1@su.edu.krd

الاستلام:2021/03/16

القـبول: 2021/08/30

النـــشر: 2021/11/20

ملخص

التفكير من العمليات العقلية السامية في حياة الأنسأن، و لكن طبيعة ارتباطه المتبادل مع المعتقدات الذاتية التي يحملها الفرد عن نفسه متشابكة و غير واضحة. لتوضيح هذا الالتباس وإلقاء المزيد من الضوء على طبيعة الارتباط الداخلي بين الأسلوب المحدد للتفكير عند الفرد وفاعليته الذاتية، هدف البحث الحالي إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير و فاعلية الذات لدى تدريسي جامعة صلاح الدين باعتماد المنهج الوصفي الارتباطي. ولغرض قياس متغيري البحث، تم استخدام قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg and Wagner (1991) لقياس أساليب التفكير، و مقياس فاعلية الذات لـ Jerusalem and Schwarzer (1986) لقياس فاعلية الذات. تكونت العينة من 243 تدريسي في جامعة صلاح الدين-أربيل. وقد أظهرت نتائج التباين في الارتباط بين أساليب التفكير وفاعلية الذات. لقد ارتبطت فاعلية الذات بشكل إيجابي ودال احصائيا مع كل من أسلوب التفكير التشريعي، التفكير التنفيذي، التفكير المتحرر، التفكير الملكي، والتفكير الداخلي . في حين لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من أسلوب التفكير الحكمي، التفكير العالمي، التفكير المحلي، التفكير المحافظ، التفكير الهرمي، التفكير الأقلي، التفكيرالفوضوي، والتفكير الخارجي مع فاعلية الذات. مع وجود اختلاف بحسب اللقب العلمي. هذا وقد خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : أساليب التفكير، فاعلية الذات، تدريسي الجامعة.

1- مقدمة

في السنوات الأخيرة، تم إيلاء اهتمام متزايد، وتم إجراء البحوث فيما يتعلق بمفهوم التفكير والبحث عن العوامل المؤثرة فيه، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى الدور المركزي الذي يلعبه هذا المفهوم في المساهمة في فهمنا لإحدى العوامل الأساسية في حياة الأنسأن (Brayer, 1988, p.30). لأن التفكير (بغض النظر عن أساليبه) قد يساعد الفرد على توجيه أمور حياته من حيث القدرة على حل الكثير من المشكلات، تجنب الأخطار، السيطرة والتحكم على أمور كثيرة و تسييرها لصالحه. لذلك يحتل التفكير منزلة خاصة في علم النفس المعاصر. كما أنه منذ بداية النصف الثأني من القرن العشرين شهد اهتماماً متزايداً بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي دفع الباحثين إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بالتفكير (الربيع، شواشرة و حجازي، 2014، ص202).

ولكن أثناء عملية التفكير، يستخدم الأفراد أساليب متباينة من التفكير، مما ينتج أنماطا تفكيرية وميول متباينة بين الأفراد الناشئين في بيئات اجتماعية، تربوية وثقافية مشابهة. فهناك من يفضل الأسلوب الملكي (أي التركيز على شيء واحد وجانب واحد)، وهناك من يفضل الأسلوب الهرمي (أي أنشاء تسلسل هرمي للأهداف لتحقيقها)، في حين هناك من يفضل الأسلوب المتحرر (أي تجاوز القواعد أو الإجراءات الحالية وتعظيم التغيير) (Sternberg, 1994, p.170). من هذا السياق، يمكن التكهن بأن أساليب التفكير المفضلة للفرد تساهم في تحديد كيفية إدراكه للمعلومات، اتخاذه للقرارات، حله للمشكلات، التخطيط للمستقبل والتواصل مع الآخرين بشكل فعال.

مع أن هناك نماذج نظرية متعددة تحاول تفسير اختلاف الأفراد في أساليب التفكير، إلا أن نموذج الحكم الذاتي العقلي Mental Self-Government Model، يقترح نموذجا تقدم تفسيرا مثاليا لفهم الأسباب الكامنة وراء الاختلاف في التفكير عند الأفراد. بحسب هذا النموذج، أن اختلاف نمط التفكير عند الفرد يرجع إلى تبني أساليب تفكير مختلفة مشابهة لتكوين الحكومة أو السلطة (Sternberg, 1988, p.200) . وفقا لهذا النموذج، يمكن فهم أساليب تفكير الناس من حيث وظائف، أشكال، مستويات،

نطاق وميول الحكومة أو السلطة. وأن الأشخاص لايظهرون أسلوبا معينا وأنما لديهم تفضيلات بحسب المواقف والمهام المختلفة (Sternberg, 1994, p.173).

ترى Coetzee and de Boer (2000, p.4) أن أساليب التفكير عبارة عن مجموعة من الطرق المعرفية التي تساعد الفرد في إصدار الأحكام، صنع القرار وحل المشكلات، كما أن هذه الأساليب تساعد في فهم الشخصية والعلاقات المهنية بطريقة أفضل. وأيضا، من الممكن أن تساعد هذه الأساليب في زيادة قدرة الفرد في توظيف إمكأناته بشكل جيد وتساهم في اكتساب المعارف وتنظيم الأفكار. في هذا السياق يضيف Lomb (1995, p.74) أن أسلوب التفكير المفضل لدى الفرد يساعد في تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم من خلاله.

وتجدر الإشارة إلى أن فقط التعرف على أسلوب التفكير المتعلم ليس كافيا لأنجاح العملية التعليمية. لأنه بالرغم من أن الاتجاه الحديث في التربية يتجه إلى تبني نموذج "الطالب مركز التعلم"، إلا أن ذلك لايعني بالضرورة الاستغناء عن الدور المركزي للتدريسي في كافة مستويات التعليم. إذن هناك ضرورة قصوى للاهتمام بأساليب التفكير عند القائم بعملية التعليم و التعلم. وذلك لأن لأسلوب تفكيره عند القيام بالعملية التعليمية الدور الأساس في مدى توصله إلى الهدف المنشود، لذلك يعتبر أسلوب التفكير الملائم الركيزة الأساسية للتدريسي. كما أن عدم وعي التدريسي بأسلوب تفكيره والأساليب التي يتخذها طلبته في التفكير يمكن أن يؤثر سلبا على عملية التعليم والتعلم داخل البيئة التعليمية.

وأيضا وجود اعتقاد إيجابي عند الفرد بقدراته على أنجاز ما يناط به من المهمات، يعتبر شرطا ضروريا لحدوث التعلم؛ لأن وجود القدرة على التعلم والتحصيل فقط ليس كافياً لحدوث التعلم. ومن هنا، يرى عالم النفس الشهير ألفريد ادلر 1870 – 1937 أن كل المعتقدات و اتجاهات الفرد من ناحية وأهداف حياته من ناحية أخرى تعتبران أسلوب. ومن أهم هذه الاعتقادات التي تُعد شرطاً حيوياً للتحصيل هو ما يسمى بـ"فاعلية الذات".

يعتبر عالم النفس الشهير ألبيرت بأندورا من الأوائل الذين أشاروا إلى مصطلح فاعلية الذات Self-efficacy سنة 1977 في سياق تطوير "نظرية التعلم الاجتماعي". حيث يشير إلى أن فاعلية الذات عند الفرد قد تساهم في تحديد قدرته على التكيف ومقدار الجهد الذي يمكن أن يبذله و مدة استمراره في مواجهة المواقف غير المرغوبة (Bandura, 1977, p.191). و يرى Zimmerman (2000, p. 14) أن فاعلية الذات تشير إلى الأحكام الذاتية للفرد عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على التعلم وأداء سلوكيات محددة.

بالاعتماد على ما تمت الإشارة إليها وتفحص الأدبيات، يمكن أن نلتمس بعض الاقتراحات حول العلاقة المتبادلة بين كل من عملية التفكير وفاعلية الذات. في هذا السياق يقترح بأندورا أن هناك تأثيراً للعوامل الاجتماعية في عملية التفكير (Krampen, 1989, p.5). ففي نظرية التعلم الاجتماعي يفترض باندورا بأن كلاً من التفكير والسلوك يعتبران نتاج دينامي لتداخل مجموعة من العوامل: كعوامل الشخصية (مثل المعرفة، الاتجاه، التوقع)، العوامل السلوكية (مثل الاستجابة، المهارة، الممارسة) و العوامل الاجتماعية (مثل المعايير، تأثير الاخرين) (Bandura, 1977). و أن فاعلية الذات توثر على طريقة التفكير و السلوك من خلال العوامل المعرفية، الدافعية، الأنفعالية و عوامل ذات صلة بالاختيار (Bandura, 1993, p.117)، كما وأنه يشير إلى تأثير العمليات المعرفية على فاعلية الذات عند الفرد. مثلا يقترح باندورا أن الفرد من خلال قدراته على التفكير، يكون بمقدوره التنبؤ بما سيحدث والإلمام بالعوامل الكامنة وراء تلك الأحداث، وأن حياة الفرد من هذا المنطلق تعتمد على الاستدلال لتقييم من سيحدث. و أن فشل الاستدلال كإحدى العمليات المعرفية يؤدي الى إضعاف فاعلية الذات (Bandura, 2006, p.309).

إذن كما يشير بأندورا هناك تأثير متبادل بين عملية التفكير و فاعلية الذات (Bandura, 1993, p.117). ولكن هناك قلة في الدراسات المتناولة لدراسة الارتباط الداخلي والتأثير المتبادل بين أساليب التفكير المفضلة عند الفرد و فاعلية الذات. سيكون دراسة الارتباط بين هذين المتغيرين المحور الرئيس للدراسة الحالية.

2.1 مشكلة البحث

يشير الفيلسوف وعالم النفس الامريكي جون ديوي في كتابه " كيف نفكر" سنة 1910 إلى الحاجة الملحة لتعليم التفكير. لأن إهمال هذا الجانب الحيوي في حياة الفرد قد يتحول إلى مشكلة تؤثر سلبا على قدرته في التعامل السليم مع الأحداث، كما أنه يؤثر على قدرته في اتخاذ القرار وحل المشكلات (Bandura, 1994, p.2). على ضوء ما تم ذكره، يمكن أن نفترض وجود علاقة بين عملية التفكير وفاعلية الفرد الذاتية. ولكن هناك قلة من الأدلة حول صحة هذه الفرضية (بحسب علم الباحث)، و قليل من الدراسات تناولت هذا الجانب المهم. لذلك برزت دعوات عديدة تحث على إجراء المزيد من الدراسات لإلقاء الضوء على هذه

القدرة الأنسانية المهمة. في هذا السياق أشار Jonsson (1986, p.19) إلى ضرورة التحقق والدراسة لأسلوب ونمط التفكير لكل الأعمار.

التدريسي في الجامعة يلعب دورا أساسيا في توجيه المتعلم بكل مستوياته، ولكن نجاح هذه العملية تحتاج إلى المعرفة الذاتية للقائم بعملية التعليم بما يفضله من أساليب تفكير محددة، وأيضا التعرف على أساليب التفكير المفضلة لمتعلميه. كل هذا يمكن أن يساعد في تحديد وتطوير الأنشطة الصفية واختيار الطرق التدريسية المناسبة التي تساهم في أنجاح عملية توجيه المتعلم لتبني رؤية علمية مرغوبة وناجحة. ولكن هناك القليل من الاهتمام بهذا الجانب الحيوي في الجامعات في إقليم كوردستان بشكل خاص وجامعات العراق بشكل عام. لذلك هناك ضرورة ملحة كما أشار اليها كل من Roberge and Craven (1983, p.70) للوعي حول الأساليب المختلفة للتفكير عند الفرد. وقد برز هذا الاتجاه خصوصا بعد تحول الفكر التربوي من النظرية السلوكية في التعلم إلى النظرية المعرفية منذ عام 1975. لأن النظرية المعرفية تفسر حدوث عملية التعلم نتيجة لحدوث تغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم.

من هنا تتلخص مشكلة البحث الحالي في:

- التعرف على أساليب التفكير المفضل لدى تدريسي الجامعة.
- التعرف على الارتباط الداخلي بين كل من أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تدريسي الجامعة.

3.1 أهمية البحث

عدم وضوح الرؤية حول تحول التربية الحديثة إلى نموذج "الطالب مركز التعلم" أبرزت مخاوف عديدة عند بعضهم من الدور الحقيقي للقائم بعملية التعليم داخل البيئة التعليمية الحديثة. مع أن تطبيق هذا النموذج يعتمد على عوامل عدة تحد من كيفية تطبيقه على أرض الواقع، إلا أن دور التدريسي يبقى مهمة وضرورية إلى حد بعيد. ولكن المكان سيكون ضيقا لآخرين لأسباب عدة. من أهم هذه الأسباب تدني فاعلية الذات. تعتبر فاعلية الذات كما يشير اليها (باندورا) إحدى الركائز المهمة في عملية التعلم، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام المتصلة بما يمكن أن ينجزها الفرد، و بالحكم على ما يستطيع أنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، كما أنها تمثل مرآة معرفية للفرد تساعده في الشعور بقدرته في التحكم (Bandura, 1983, p.464). إذن فاعلية الذات تساعد الفرد في الكشف عن الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة. كما وأن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يمكن أن يساهم في تحديد وفهم أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي (Bandura, 1997, p.37).

كما أن اسلوب التفكير عند بعض القائمين بعملية التعليم داخل الوسط الجامعي يعتبر حاجزا رئيسا في الأندماج مع البيئة التعليمية الجديدة، و ينتج عن هذا ضعف في تبني طرق التدريس الحديثة، مما يقف عائقا أمامهم في التطبيق و التلائم مع التربية الحديثة. و ذلك لأن الوعي بأساليب التفكير يمكن أن يساهم بشكل جدي في جوانب متعددة، بعض منها ترتبط بالجانب الشخصي للتدريسي، بحيث يساعده في تشخيص نقاط القوة و تركيز الجهود في التطوير الشخصي. كما أنه يرتبط بمجال العلاقات ويعزز التأثير من خلال مساعدة الأشخاص على تحديد أفضل السبل للتعاون واللعب مع نقاط القوة لدى بعضهم البعض. و أيضا يلعب هذا الوعي دورا مهما على مستوى الجماعة، بحيث يكشف معرفة توزيع أساليب التفكير عما هو مفقود حتى يتمكن من تعويض الثغرات أو جلب موارد تكميلية.

لذلك الالتفات الجدي لكل من فاعلية الذات و أساليب التفكير يعتبر خطوة إلى الأمام على المستوى النظري و المستوى التطبيقي، و التي يمكن أن تلخص بمايأتي:

1.3.1 الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تتناول متغيرين في غاية الأهمية في أدبيات علم النفس، وهما أساليب التفكير وفاعلية الذات. وذلك من خلال تقصي وفحص إحدى الفرضيات الأساسية التي تمت الإشارة إليها من قبل بأندورا وهي وجود علاقة وتأثير متبادل بين عملية التفكير وفاعلية الذات **(Bandura, 1993, p.117)**. بالاستناد على الفرضية المشارة إليها، تحقق الدراسة الحالية في حقيقة الارتباط بين هذين المتغيرين. وهذا من شأنه أن يقدم إسهاما مهما لأدبيات علم النفس، سيما وقليل من الدراسات استهدفت هذه الفرضية وفحصها لدى تدريسي الجامعة.

والإضافة النظرية الأخرى لهذه الدراسة، تكمن في أنها لاتتوقف على فحص الارتباط بين التفكير وفاعلية الذات فقط، وإنما تحاول إلقاء الضوء على طبيعة الارتباط بين أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد بحسب نموذج الحكم الذاتي العقلي

لـروبرت ستيرنبرج وفاعلية الذات. وهذا من شأنه أن يقدم إضافة نظرية أخرى إلى هذا الحقل من خلال توضيح الاختلاف في طبيعة ارتباط أساليب التفكير مع فاعلية الذات. و أيضا يساعد في التفات المهتمين بهذا المجال من خلال تقديم إسهامات نظرية قيمة و إجراء المزيد من الدراسات.

والجدير بالذكر، أن هذه الدراسة تتناول متغيرين ذات أبعاد تعليمية حيوية لكل من القائم بعملية التعليم والمتعلم، كما أنهما لم ينالا حظاً وافراً من الدراسة في جامعات إقليم كردستان. وأيضا من الممكن أن يساهم في إغناء الجانب المعرفي لتدريسي الجامعة والقائمين على إدارة المؤسسات التعليمة بأهمية الالتفات الجدي لهذه العوامل المعرفية، لأنه لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة. لذا أصبحت الجامعات مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي لايعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج.

2.3.1 الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية المحتملة لهذه الدراسة في أنها قد توفر الأدلة العمية حول صحة مضمون فرضية باندورا التي تتفترض وجود الارتباط بين التفكير والعمليات المعرفية وفاعلية الفرد الذاتية. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تساهم الدراسة الحالية في التحقق من الاختلاف بين أساليب التفكير مع فاعلية الذات. كل هذا يساعد في تطوير برامج إعداد التدريسي قبل البدء الفعلي في تدريس الطلبة داخل القاعة الدراسية. كما أنها تساهم في تطوير وإغناء البرامج التي تهدف إلى أعداد قدرات التدريسين في مجال مواجهة الصعوبات المستجدة والتعامل السلس مع العقبات المستقبلية.

أيضا على المستوى الشخصي، يمكن أن تساهم هذه الدراسة في رفع مستوى الوعي لدى التدريسين حول أهمية كل من أسلوب التفكير و فاعلية الذات، و كيف أنه في بعض الأوقات يمكن أن تصبح أساليب التفكير المفضلة عند الفرد عقبة أمام تطوره الشخصي و تحديد من قدرته في استيعاب كل جديد. و أيضا يساهم الوعي حول فاعلية الذات في مساعدة التدريسي للصمود أمام متطلبات التربية الحديثة و التعامل المرن مع المواقف الصعبة و المعقدة. كما أنه يساعده في تحقيق تنمية و تكامل شخصية المتعلم بأبعاده العقلية، الاجتماعية، الانفعالية والجسدية.

من جانب آخر، تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها جاءت كاستجابة عملية لما أوصى بيها بعض من المؤتمرات العالمية التابعة لمعهد اليونسكو من حيث الاهتمام بإعداد تفكير الأفراد. و ذلك لأن الدراسات أكدت على أن أعداد الأفراد في الجامعات غير مرضٍ في مجال تنمية التفكير (بدر، و آخرون، 1980; خصاونة والعابد، 1992). و قد أوصى بعض المؤتمرات بالاهتمام بتنمية أنماط و أساليب التفكير المختلفة في التدريس (بدر، و آخرون، 1980).

إن إلقاء الضوء على هذا الجانب الحيوي من شأنه أن يساهم في جذب انتباه الباحثين و القائمين على إدارة المؤسسات الجامعية بتشجيع إجراء المزيد من الدراسات، مما يساعد في إلقاء الضوء على هذا الجانب المهم في عملية التعلم و رفع الوعي لدى تدريسي الجامعة بالدور المركزي لأساليب التفكير على المستوى الشخصي، المستوى البيني (العلاقات) و على مستوى الجماعة. لأن أساليب التفكير تساعد في فهم الشخصية و العلاقات المهنية بطريقة أفضل (Coetzee and de Boer, 2000, p.4). كما أنه يمكن أن يساعد التدريسي في توظيف قدراته بشكل جيد و يساهم في اكتساب المعارف و تنظيم الأفكار.

4.1 أهدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الآتي:

1) قياس أساليب التفكير و فاعلية الذات لدى تدريسي الجامعة.
2) التعرف على الفروق في أساليب التفكير و فاعلية الذات لدى تدريسي الجامعة بحسب اللقب العلمي.
3) التحقق من الارتباط الداخلي بين أساليب التفكير و فاعلية الذات لدى تدريسي الجامعة.

5.1 حدود البحث

يحدد حدود البحث الحالي بالمجالات التالية:

أ. **المجال البشري**: يتكون مجتمع البحث الحالي بتدريسي الجامعة و من كلا الجنسين.
ب. **المجال المكاني:** يتمثل في جميع كليات جامعة صلاح الدين/ أربيل.
ت. **المجال الزمني:** يتمثل بالعام الدراسي 2019 - 2020 .

ث. المجال الموضوعي: يتحدد موضوع الدراسة الحالية بأساليب التفكير و فاعلية الذات.

6.1 تحديد المصطلحات

أساليب التفكير Thinking Styles

- **تعرف ستيرنبرج 1992:** " الأسلوب هو طريقة التفكير المفضلة. إنها ليست قدرة، بل هي كيفية استخدامنا لقدراتنا. (Sternberg, 1997, p.19). ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف لأساليب التفكير.
- **التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:** "إنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير ومن ثم القائمة ككل".

فاعلية الذات Self-Efficacy

- **تعريف شوارزر 1994**: "عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية" (Schwarzer, 1994, p.165). ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف لفاعلية الذات.
- **التعريف الإجرائي لفاعلية الذات**: "إنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس فاعلية الذات".

2. الخلفية النظرية و الدراسات السابقة

1.2 أساليب التفكير Thinking Styles

يفترض Sternberg (1992, p.68) أنه يمكن أن ينظر إلى أساليب التفكير كطريقة أو أسلوب مفضل عند الفرد لتوظيف قدرته في اكتساب المعارف و تنظيم أفكاره لكي يتلائم مع المهام و المواقف التي تعترضه. كما أنه يقترح أن هناك اختلافا في أسلوب التفكير المتبع بحسب الموقف، مثلا هناك اختلاف بين الأسلوب المتبع في موقف اجتماعي عن الأسلوب المتبع في حل مادة علمية.

بمراجعة سطحية لأدبيات هذا الموضوع يمكن أن نلتمس الإلتباس بين أساليب التفكير و مجموعة أخرى من المصطلحات. على سبيل المثال، هناك خلط بين أساليب التفكير و استراتيجيات التفكير. و لكن الفرق الرئيس بين هذين المصلحين تكمن في أن الاول أكثر عمومية و استقرارا عند الفرد، في حين أن الثاني أقل عمومية و تستخدم في معالجة مشكلات عقلية محددة.

2.2 **التصورات النظرية لأساليب التفكير**

هناك عدة تصورات نظرية تحاول تفسير أساليب أو الطرق التي يفضلها و يتبعها الأفراد في تفكيرهم، من أهم هذه التصورات النظرية:

1.2.2 نموذج هاريسون و برامسون

تتلخص الفكرة الجوهرية لهذا النموذج في وجود أساليب مفضلة لدى الأفراد عند مواجهة المواقف المختلفة. افترض كل من هاريسون و برامسون في كتابهم Styles of Thinking المنشور سنة 1982 إلى أن الفرد في بدايات حياته و من خلال التفاعل و الاحتكاك يقوم بتخزين و بناء مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية. و بعد التخلص من الاستراتيجيات غير المرغوبة منها، تتحول الاستراتيجيات المرغوبة منها لتصبح أساليب تفكير شبه ثابتة في مرحلة المراهقة.

تعتمد تصنيف أساليب التفكير بحسب هذا النموذج على السيطرة النصفية للمخ. و بالتالي تفترض هذا النموذج وجود خمسة أساليب تفكير جوهرية و هي: التفكير التركيبي، التفكير العملي، التفكير الواقعي، التفكير المثالي، و التفكيرالتحليلي (حبيب، 1996، ص241).

2.2.2 نموذج الحكم الذاتي العقلي Mental Self-Government Model

يفترض هذا النموذج أن فهم أساليب التفكير يمكن أن تتم من خلال تصورنا لتكوين الحكومة أو السلطة (Sternberg, 1997, pp.19-20). من هذا المنظور، وجود أنواع الحكومات لدينا ليست بالصدفة، بل هي انعكاسات خارجية يمكننا من خلالها تنظيم و ضبط أنفسنا.

وفقا لهذا النموذج، يمكن فهم الناس من حيث وظائف، اشكال، مستويات، نطاق وميول الحكومة أو السلطة. فالأشخاص لا يظهرون أسلوبا معينا، و إنما لديهم تفضيلات بحسب المواقف و المهام المختلفة (Sternberg, 1997, pp.85-86).

يقوم هذا النموذج على وجود خمس أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات، ويمكن تلخيصها بالعلاقة من حيث الشكل، الوظيفة، المستوى، النزعة و المجال. بالأعتماد على هذه الأنواع من العلاقات، يقسم أساليب التفكير إلى:

1. أساليب التفكير من حيث الشكل

من حيث الشكل يقسم الحكم الذاتي العقلي، أساليب التفكير إلى:

- **الأسلوب الملكي**: إن الفرد ذي أسلوب التفكير الملكي لديه ميول للمهام والمشاريع التي يسمح بالتركيز الكامل على شئ واحد او التركيز على جانب واحد في كل مرة حتى يكتمل. و يعرف عن أصحاب هذا الاسلوب أن لديهم عقلا واحدا و غالبا ما يكون مدفوعا، و يحب إنهاء شيء واحد قبل الانتقال إلى التالي.
- **الأسلوب الهرمي**: أصحاب هذا الأسلوب، لديهم ميل للمهام و المشاريع و المواقف التي يسمح بإنشاء تسلسل هرمي للأهداف لتحقيقه. الافراد ذوو الأسلوب الهرمي، يحبون القيام بأشياء متعددة في إطار زمني معين، لكنهم يعينون أولويات تفاضلية لإنجازها. بشكل عام يميل الهرميون إلى التكيف في العديد من الأماكن حيث يكون من الضروري تحديد الأولويات لإنجاز أشياء معينة قبل غيرها، أو حيث يكون من الضروري أن يقرر أن بعض الأشياء تستحق الاهتمام أكثر من غيرها.
- **أسلوب حكم القلة**: أصحاب هذا الأسلوب لديهم ميول للمهام و المشاريع و المواقف التي يسمح بالعمل مع المناهج المتنافسة، مع جوانب أو أهداف متعددة بنفس القدر من الأهمية. يعرف عنهم الميل إلى القيام بأشياء متعددة في إطار زمني معين (مثل الهرميون)، ولكنهم يواجهون مشكلة في تحديد الأولويات التي يجب القيام بها. إن أصحاب الأسلوب الأوليغارشي يتكيفون بشكل جيد إذا كانت الطلبات المتنافسة لها أولوية متساوية تقريبًا، و لكن لديه المزيد من المشاكل إذا كانت الأشياء ذات أولويات مختلفة.
- **الأسلوب الفوضوي**: يعرف عن أصحاب هذا الأسلوب الميل إلى القيام بالمهام و المشاريع و المواقف التي تتيح مرونة كبيرة في المقاربات، و تجربة أي شيء متى و أين و كيف يشاء. لديهم رغبة شديدة للأجواء غير النظامية و عدم اتباع المناهج. لذلك فهم عشوائيون تجاه المشاكل، و يصعب أحيانا على الآخرين فهمه (Sternberg, 1997, pp. 22-24).

2. أساليب التفكير من حيث الوظيفة

من حيث الوظيفة، يقسم الحكم الذاتي العقلي أساليب التفكير إلى:

- **الأسلوب التشريعي:** إن الافراد التشريعيين لديهم ميول للمهام و المشاريع و المواقف التي تتطلب إنشاء و صياغة و تخطيط الأفكار و الاستراتيجيات و المنتجات و ما شابه ذلك. هذا النوع من الأفراد يحب أن يقرر ما يجب القيام به و كيفية القيام بذلك، بدلاً من أن يقال له.
- **الأسلوب التنفيذي:** الفرد الموجه تنفيذيًا بميل للمهام و المشاريع و المواقف التي توفر هيكلاً أو إجراءات أو قواعد للعمل معها و التي على الرغم من أنها قابلة للتعديل، يمكن أن تكون بمثابة مبادئ توجيهية لقياس التقدم. إن الفرد التنفيذي يفضل في كثير من الأحيان أن يتم إخباره بما يجب القيام به، ثم يعطيه أفضل فرصة للقيام بذلك.
- **الأسلوب القضائي:** الفرد القضائي يميل للمهام و المشاريع و المواقف التي تتطلب التقييم و التحليل و المقارنة و التباين و الحكم على الأفكار و الاستراتيجيات و المشاريع القائمة و ما شابه ذلك. يحبون تقييم الآخرين، أحيانا على أساس الحد الأدنى من المعلومات (Sternberg, 1997, pp.20-22).

3. أساليب التفكير من حيث المستوى

هناك مستويان من الحكم الذاتي العقلي، وهما:

- **الأسلوب المحلي:** إن الافراد ذوي الأسلوب المحلي لديهم ميل للمهام و المشاريع و المواقف التي تتطلب المشاركة مع تفاصيل محددة و ملموسة. يفضلون العمل مع الأشخاص ذوي الخبرة. يستمتعون بالمهام التي تتطلب منهم تتبع التفاصيل و التركيز على التفاصيل المحددة للموقف.
- **الأسلوب العالمي:** يمتلك الفرد العالمي ميلاً للمهام و المشاريع و المواقف التي تتطلب المشاركة مع أفكار مجردة كبيرة و عالمية. يفضلون التعامل مع الأفكار الكبيرة، و لكن في بعض الأحيان يمكن أن يفقد اتصاله بالتفاصيل. الأشخاص ذوو الاسلوب العالمي يستمتعون بالمهام الذي يشجعهم على التفكير في الأفكار الرئيسة، دون القلق بشأن التفاصيل (Sternberg, 1997, p.24).

4. أساليب التفكير من حيث النزعة

من حيث النزعة، هناك ميلان للحكم الذاتي العقلي:

- **الأسلوب المتحرر:** الفرد الليبرالي لديه ميول للمهام و المشاريع و المواقف التي تنطوي على عدم الإلمام، و تجاوز القواعد أو الإجراءات الحالية، و تعظيم التغيير. الفرد المتحرر يفضل التغيير لمجرد التغيير، حتى و إن لم يكن مثاليا.
- **الأسلوب المحافظ:** يميل الشخص المحافظ إلى المهام و المشاريع و المواقف التي تتطلب الالتزام بالقواعد و الإجراءات الحالية. يحب هذا الفرد تقليل التغيير و تجنب الغموض (Sternberg, 1997, p.26).

5. أساليب التفكير من حيث المجال

من حيث المجال، هناك أسلوبان للحكم الذاتي العقلي، وهما:

- **الأسلوب الداخلي:** الاشخاص ذوو الأسلوب الداخلي لديهم ميل للمهام و المشاريع و المواقف التي تتطلب أنشطة تسمح لأحد العمل بشكل مستقل عن الآخرين. إنهم يفضلون العمل بمفردهم.
- **الأسلوب الخارجي:** يمتلك الفرد الخارجي ميلاً للمهام و المشاريع و المواقف التي تسمح بالعمل مع الآخرين في مجموعة أو التفاعل مع الآخرين في مراحل مختلفة من التقدم. يفضل أصحاب هذا الاسلوب العمل مع الآخرين (Sternberg, 1997, pp.25-26).

2.2 فاعلية الذات Self-Efficacy

تعتبر فاعلية الذات من الاسهامات النظرية المهمة للعالم النفسي الشهير ألبرت باندورا في علم النفس الحديث، كأحد مكونات "نظرية التعلم الاجتماعي" سنة 1977 والتي تم إعادة تسميته في سنة 1986 بـ"النظرية المعرفية الاجتماعية". يعرف بأندورا فاعلية الذات بأنها "اعتقاد الفرد فى قدرته على تنظيم مسارات العمل المطلوبة للتحكم فى المواقف المستقبلية وتنفيذها" (Bandura, 1997, p.2). كما أنه يرى أن فاعلية الذات تلعب دورا مهما في تحديد المسار الذي يتبعه الفرد كأجراءات سلوكية.

في الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع هناك خلط فيما يتعلق بمفهوم فاعلية الذات و تقدير الذات Self-Esteem، بحيث يتم استخدامهما باعتبار أنهما يعبران عن الظاهرة نفسها. في حين أن الأول يهتم بالأحكام المتعلقة بالإمكانات الشخصية (Bandura, 1997, p.2)، ولكن الثاني يهتم بالأحكام المتعلقة بالقيمة الشخصية (عبدالخالق، 2017، ص36). على سبيل المثال، عندما نقول إن هذا الفرد لديه تقدير عالٍ أو مرتفع لذاته، نعني أن الفرد يملك تقديراً عالياً لذاته في كافة الناشطات التي يؤديها. أما فيما يتعلق بفاعلية الذات فهي أكثر ميلاً لأن تكون موقفية. وهذا يعني أن الفرد من الممكن أن يحمل فاعلية ذاتية عالية في نشاط ما، و في الوقت نفسه فاعلية ذاتية منخفضة في نشاط أخر(Bandura, 1982, p.122-126).

1.2.2 **أبعاد فاعلية الذات**

يفترض باندورا أن اعتقادات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف بحسب ابعاد فاعلية الذات (Bandura,1977, p.194)، ويمكن تلخيص هذه الابعاد بمايلي:

- **البعد الاول/ قدر الفاعلية:** تشير قدرة الفاعلية إلى قوة دافع الشخص للأداء في المواقف المختلفة. تتباين مستويات هذه القوة بحسب طبيعة أو صعوبة الموقف التي يواجهه الفرد.
- **البعد الثاني/ العمومية:** يشير هذا البعد إلى انتقال تأثير فاعلية الذات إلى المواقف المتشابه، بحيث أن نجاح الفرد في أداء مهمة معينة ترتبط بنجاحه بأداء أعمال ومهام مشابهة.

- **البعد الثالث/ القوة أو الشدة:** إن الاتجاهات او المعتقدات السلبية أو الإيجابية حول فاعلية الذات لها دور مهم في مواجهة المواقف المختلفة. هنا يتبين أن قوة فاعلية الذات تتأثر بأعتقاد الفرد ذاته. و يفترض بأندورا أن قوة فاعلية الذات لدى الفرد تتأثر بخبراته السابقة و و مدى ملاءمتها للموقف (Bandura, 1977, p.194) .

3.2 الدراسات المتناولة لأساليب التفكير

الاول/ دراسة اللهيبي (2000) بعنوأن أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة، والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي، مستوى الخبرة، المؤهل الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته مع الدراسة. وقد تكونت العينة من 619 معلماً ومعلمة، من مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. واستخدم الباحث اختبار أساليب التفكير. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير المثالي يليه أسلوب التفكير التحليلي. ويوجد فروق في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات، بينما لاتوجد فروق في أساليب التفكير الأخرى. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعاً للمرحلة الدراسية و التخصص الدراسي و الخبرة والمؤهل الدراسي (اللهيبي، 2000، ص ج).

الثاني/ دراسة غالب (2001) بعنوأن **أساليب التفكير لدى معلمي الثأنوية قبل الخدمة.** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية – صنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصص رياضيات وعلوم اجتماعية في أساليب التفكير. تكونت العينة من 222 طالب وطالبة من قسمي الرياضيات و العلوم الاجتماعية. وقد تم استخدام مقياس Bramson & Harrison لأساليب التفكير. وكشفت نتائج الدراسة أن 12.6% فضلوا أسلوب التفكير التركيبي و 16.7% فضلوا أسلوب التفكير العملي بينما فضل 13.5% التفكير الواقعي و 25.7% فضلوا التفكير التحليلي و 25.7% فضلوا التفكير المثالي من الأفراد المبحوثين. ولا يوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثأنوية قبل الخدمة. كما أظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير أحادي البعد، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير الثنائي والمسطح (غالب، 2001، ص7).

الثالث/ دراسة أبو هاشم (2007) بعنوأن **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة.** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من 537 طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود. طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، أظهرت النتائج تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على خمسة عوامل تفسر معاً (74.14%) من التباين الكلي للمصفوفة. وتوفر درجة مقبولة من الصدق و الثبات في البيئة السعودية (أبوهاشم، 2007، ص77).

4.2 الدراسات المتناولة لفاعلية الذات

الاول/ دراسة المزروع (2002) بعنوأن **علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجدأني لدى عينة من المراهقات.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين هوية الأنا و كل من فاعلية الذات، و الذكاء الوجدأني لدى عينة قوامها 104 طالبة. استخدمت استبيان هوية الأنا للشباب إعداد مرسى (2001)، مقياس فاعلية الذات إعداد العدل (2001) ومقياس الذكاء الوجدأني إعداد غنيم (2001). و أظهرت النتائج علاقة بين هوية الأنا وفاعلية الذات و الذكاء الوجداني (المزروع، 2002، ص43).

الثاني/ دراسة الوطبان (2006) بعنوأن مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة التي تتمثل في: مهارة تحديد الأهداف والخطة ومهارة التحكم والمراقبة ومهارة التقويم الذاتي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة من 299 طالباً. أظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط. تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التحكم والمراقبة. وأخيرا، تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التقويم الذاتي للتعلم (الوطبان، 2006، ص335).

أما بنسبة للدراسة الحالية فإنها تختلف من حيث عدد و نوع العينة و أهداف الدراسة و المنهجية العلمية المتبعة و الدراسة الحالية يحاول معرفة العلاقة بين متغيرين هما أساليب التفكير و فاعلية الذات لدى عينة من التدريسيين في الجامعة كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة بأنها الأولى(على حد علم الباحث) في إقليم كردستأن/العراق من حيث المتغير و عدد العينة و نوع العينة.

3 . إجراءات البحث

1.3 منهج البحث

في ضوء أهداف البحث الحالي أستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يساعد على التحقق من أهداف البحث ووصف الظاهرة و تفسيرها و تبريرها و تحليلها. ويعود سبب اختيار هذا المنهج لأنه يتعلق بطبيعة موضوع البحث، وتعتبر الطريقة الأكثر استخداما في مثل تلك البحوث. ويتضمن هذا الجزء من البحث وصفاً للإجراءات التي تم اعتمادها.

2.3 مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بتدريسي جامعة صلاح الدين/أربيل، من مختلف الاختصاصات والمستويات العلمية و بكلى الجنسين. وبهدف تحديد المجتمع الكلي للبحث اعتمد الباحث الإحصائية الموجودة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لحكومة اقليم كردستان/العراق شعبة الإحصاء و الجدول رقم (1) يبين ذلك.

جدول 1 يوضح مجتمع البحث الكلي وعينة البحث

مجتمع البحث		عينة البحث	
اللقب العلمي	العدد	اللقب العلمي	العدد
أستاذ	22	أستاذ	11
أستاذ مساعد	133	أستاذ مساعد	58
مدرس	317	مدرس	63
مدرس مساعد	649	مدرس مساعد	118
المجوع الكلي لمجتمع البحث	**1121**	**عدد أفراد العينة المستبعدة**	**7**
		المجموع الكلي لعينة البحث	**243**

3.3 عينة البحث

شملت عينة البحث 250 تدريسيا في جامعة صلاح الدين/أربيل، تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية من الكليات. وقد توزعت العينة من حيث اللقب العلمي، بحيث يتكون من 11 أستاذاً و 58 أستاذ مساعد و 63 مدرسا و 118 مدرس مساعد، و قد استبعد الباحث 7 استبانة كونها غير كاملة الإجابة. و بهذا يصبح عدد أفراد العينة التي سيتم التعامل معها هو 243 فرداً و الجدول رقم (1) يبين ذلك.

4.3 أداتا البحث

1.4.3 قائمة أساليب التفكير

تم بناء هذه القائمة من قبل كل من ستيرنبرج وواجنر 1991[1]. و تقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من 65 مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير. وهى من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق

[1] وقد تم ترجمت قائمة أساليب التفكير من قبل الاستاذة الدكتور السيد محمد أبو هاشم في جامعة الملك سعود في سعودية سنة 2007.

تماماً). و تعطى الدرجات (1، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ،6 ، 7) و ليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة[2].

1.1.4.3 الإجراءات الإحصائية لقائمة أساليب التفكير

لغرض التأكد من ملائمة المقياس للبيئة الحالية تم حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، لأن المقاييس النفسية تتطلب حِساب القوة التمييزية لفقراتها بِهدف استبعاد الفقرات التي لاتميز بين المستجيبين، والإبقاء على الفقرات التي تميز.

لغرض استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تَم تطبيق المقياس على عينة التطبيق المؤلفة من 243 تدريسي, الذين اختيروا بأسلوب عينة الطبقية العشوائية. و بِهدف تحليل فقرات قائمة أساليب التفكير, استخدم الباحث أسلوب العينتين المتطرفتين 27% المجموعة العليا الحاصلين على أعلى درجات و 27% المجموعة الدنيا, الحاصلين على أوطاء الدرجات.

2.1.4.3 أسلوب **المجموعتين المُتطرفتين لقائمة أساليب التفكير**

بعد إجراء العمليات اللازمة في هذا الأسلوب وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة عند مستوى دلالة (0.05) ظهر أن الفقرات كلها دالة والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول 2 معاملات تمييز فقرات قائمة أساليب التفكير بأسلوب العينتين المتطرفتين

الأساليب	المجوعة الدنيا		المجموعة العليا		
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	القيمة التائية
التشريعي	19.91	4.02	32.85	1.46	***35.49**
الهرمي	18.58	4.14	32.69	1.53	***37.33**
الملكي	18.50	3.44	30.72	1.51	***32.45**
الخارجي	18.12	3.69	31.25	2.02	***32.04**
التنفيذي	18.08	3.51	31.88	1.64	***36.38**
حكم الاقلي	17.84	3.89	32.04	1.70	***38.27**
المحلي	17.29	3.46	29.95	1.85	***39.94**
الحكمي	17.24	3.36	31.08	2.05	***43.43**
العلمي	16.91	2.67	28.19	1.88	***31.28**
المتحرر	16.18	3.68	32.00	2.72	***45.69**
المحافظ	16.10	3.75	29.46	2.08	***39.79**
الفوضوي	16.08	2.81	27.29	2.19	***31.04**
الداخلي	14.92	2.86	29.15	2.37	***29.25**

* دال عند مستوي (0.05).

3.1.4.3 مؤشرات الصدق لقائمة أساليب التفكير

يعتبر الصدق من الخصائص السيكومترية الأساسية في أي مقياس. ويمكن اعتبار المقياس أو الاختبار صادقاً عندما يكون قادرا على قياس ما وضع من أجله (الزوبعي، 1981، ص39). وقد اعتمد البحث الحالي طريقتين في استخراج الصدق، هما:

الاول/ الصدق الظاهري

بعد الحصول الموافقة من مترجم قائمة أساليب التفكير، تم عرضهُ بصورتهِ الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين بالعلوم النفسية للحكم على مدى صلاحيتهِ في قياس ما وضع لقياسهِ. وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء في علم النفس لغرض التأكد من مدى ملائمته لأفراد عينة البحث الحالي. و قد بلغ نسبة الاتفاق بين الخبراء (0.74).

الثاني/ صدق البناء

[2] و قد قام الباحث بأخذ موافقة الأستاذ الدكتور السيد أبو هاشم لغرض استخدام النسخة العربية من هذا المقياس في البحث الحالي.

يعرف باسم صدق المفهوم او الصدق التكوين الفرضي ايضا لاعتماده على التحقيق التجريبي لمدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة. للتحقق من مؤشر الصدق هذا، تَم استخدام أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. إذ يعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الاتساق الداخلي.

بهدف استخراج علاقة كل فقرة من فقرات قائمة أساليب التفكير بالدرجة الكلية للمقياس ثم أستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث يشير معامل الارتباط المرتفع إلى قوة ارتباطه بالمقياس. وقد ظهرت النتائج أن كل الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) و الجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول 3 معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لأسلوب التفكير التي تنتمي إليه

الأساليب	البنود	معامل الارتباط	الأساليب	البنود	معامل الارتباط	الأساليب	البنود	معامل الارتباط
التشريعي	1	*0.522	المحلي	5	*0.477	الملكي	9	*0.638
	14	*0.661		18	*0.613		22	*0.551
	27	*0.745		31	*0.625		35	*0.615
	40	*0.635		44	*0.609		48	*0.588
	53	*0.686		57	*0.634		61	*0.410
التنفيذي	2	*0.728	المتحرر	6	*0.724	الأقلي	10	*0.585
	15	*0.533		19	*0.444		23	*0.755
	28	*0.660		32	*0.702		36	*0.697
	41	*0.670		45	*0.688		49	*0.713
	54	*0.644		58	*0.668		62	*0.729
الحكمي	3	*0.645	المحافظ	7	*0.645	الفوضوي	11	*0.504
	16	*0.633		20	*0.573		24	*0.585
	29	*0.402		33	*0.673		37	*0.529
	42	*0.673		46	*0.707		50	*0.451
	55	*0.668		59	*0.611		64	*0.550
العالمي	4	*0.455	الهرمي	8	*0.679	الداخلي	12	*0.532
	17	*0.560		21	*0.655		25	*0.555
	30	*0.541		34	*0.675		38	*0.671
	43	*0.647		47	*0.728		51	*0.606
	56	*0.444		60	*0.695		64	*0.660
الخارجي	13	*0.519						
	26	*0.532						
	39	*0.617						
	52	*0.681						
	65	*0.700						

* دال عند مستوي (0.05).

4.1.4.3 مؤشرات الثبات لقائمة أساليب التفكير

يعتبر الثبات من الخصائص الضرورية في المقاييس النفسية، لأنه يعطي مؤشراً على دقة وصحة المقياس في قياس الخاصية المراد قياسه. وقد تَم استخراج الثبات بطريقة اختبار – اعادة الاختبار و كما يأتي:

1.4.1.4.3 **اختبار- إعادة الاختبار**

بعد تطبيق القائمة على عينة البحث تَم تحديد 53 تدريسي مِن الجنسين والدرجات العلمية المختلفة. وبعد مرور 18 يوماً أُعيد تطبيق القائمة على العينة نفسها وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.78). ويعد هذه الدرجة مؤشراً جيداً.

2.4.3 مقياس فاعلية الذات

تم إعداد هذا المقياس من قبل كل من جيروزيليم وشفارتسر سنة 1986 في ألمانيا[3]. بعد الموافقة قام بترجمة البنود العشرة التي تتضمنها المقياس عن اللغة الألمانية إلى اللغة العربية، وترجمت الصيغة الأنجليزية من المقياس نفسها من قبل

[3] ولقد قام سامر جميل رضوان سنة 1997 في جامعة دمشق بسوريا، بعد أخذ موافقة معدي المقياس ترجمتها الى اللغة العربية واختبارها على عينة سورية.

متخصص في اللغة الأنجليزية بهدف إجراء مقارنة بين ترجمتين من لغتين مختلفتين واستيضاح مدى دقة الترجمة واستيفائها للمعنى، حيث تم بنتيجة ذلك إجراء بعض التعديلات الطفيفة في بعض العبارات أو الكلمات. بعد ذلك عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين وغير المتخصصين الذين أبدوا رأيهم من حيث الصياغة وفهم المعنى وإمكانية التطبيق[4].

1.2.4.3 وصف مقياس فاعلية الذات

يتألف المقياس في صيغتها الأصلية من عشرة بنود، يطلب فيها من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق متدّرج يبدأ من (لا، نادرا، غالبا، دائما). ويتراوح المجموع العام للدرجات بين 10 و 40، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى أنخفاض فاعلية الذات و الدرجة العالية إلى ارتفاع في فاعلية الذات. وتتراوح مدة التطبيق بين (3-7) دقائق ويمكن إجراء التطبيق بصورة فردية أو جماعية.

2.2.4.3 **الإجراءات الإحصائية لمقياس فاعلية الذات**

لغرض التأكد من ملائمة المقياس للبيئة الحالية تم حساب القوة التميزية لفقرات المقياس، لأن المقاييس النفسية تتطلب حِساب القوة التميزية لفقراتها بِهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين.

بِهدف تحليل فقرات مقياس فاعلية الذات, استخدم الباحث أسلوب العينتين المتطرفتين 27% المجموعة العليا الحاصلين على أعلى درجات و 27% المجموعة الدنيا، الحاصلين على أدنى الدرجات.

3.2.4.3 أسلوب المجموعتين المُتطرفتين لمقياس فاعلية الذات

بعد إجراء العمليات الازمة في هذا الأسلوب وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين؛ لأختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة عند مستوى دلالة (0.05) ظهر أن الفقرات كلها دالة والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول 4 معاملات تمييز فقرات مقياس فاعلية الذات بأسلوب العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجوعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	
1	1.472	0.603	2.176	0.624	***8.427**
2	1.639	0.648	2.019	0.641	***4.329**
3	1.398	0.655	2.009	0.779	***6.239**
4	1.361	0.648	2.019	0.854	***6.375**
5	1.167	0.421	1.880	0.794	***8.244**
6	1.037	0.190	1.935	0.835	***10.904**
7	1.269	0.523	2.083	0.822	***8.696**
8	1.278	0.527	1.889	0.835	***6.432**
9	1.231	0.485	1.926	0.828	***7.517**
10	1.389	0.667	2.065	0.789	***6.799**

* دال عند مستوي (0.05).

4.2.4.3 **مؤشرات الصدق لمقياس فاعلية الذات**

لغرض التحقق من مؤشرات الصدق لهذا المقياس، اعتمد البحث الحالي طريقتين في استخراج الصدق هما:

الاول/ الصدق الظاهري

بعد أخذ موافقة مترجم المقياس للغة العربية، تم عرضهُ بصورتهِ الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين بالعلوم النفسية للحكم على مدى صلاحيتهِ في قياس ما وضع لقياسهِ. وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء في علم النفس. وقد بلغ نسبة اتفاق الخبراء على الفقرات المقياس (0.95).

الثاني/ صدق البناء

[4] وقد قام الباحث بأخذ موافقة الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان لغرض استخدام النسخة العربية في البحث الحالي.

للتحقق من مؤشر هذا النوع من الصدق، تَم أستخدام أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وبهدف استخراج علاقة كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية الذات بالدرجة الكلية للمقياس ثم أستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث يشير معامل الارتباط المرتفع إلى قوة ارتباطه بالمقياس. وقد ظهرت النتائج أن كل الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول 5 معاملات ارتباط فقرات فاعلية الذات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	***0.503**
2	***0.422**
3	***0.372**
4	***0.382**
5	***0.387**
6	***0.414**
7	***0.279**
8	***0.468**
9	***0.233**
10	***0.423**

* دال عند مستوى (0.05).

5.2.4.3 مؤشرات الثبات لمقياس فاعلية الذات

تم التحقق من مؤشرات الثبات لهذا المقياس بطريقة اختبار – إعادة الاختبار وكما يأتي:

1.5.2.4.3 اختبار-إعادة الاختبار

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث تَم تحديد 53 تدريسي مِن الجنسين والدرجات العلمية الأربعة. وبعد مرور 18 يوماً أُعيد تطبيق القائمة على العينة نفسها وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.71). ويعد هذه الدرجة مؤشراً مقبولا.

4. عرض النتائج ومناقشتها

يتضَمن هَذا الجزء عرضاً للنتائج التي تَم التوصل إليها على وفق الأهداف المُحددة، ثُم مُناقشة هذهِ النتائج, وما يُبنى عليها مِن توصياتٍ و مُقترحات.

1.4 عرض النتائج ومُناقشتها

1.1.4 قياس أساليب التفكير

بعد تطبيق قائمة أساليب التفكير على عينة البحث من تدريسي الجامعة وباستخدام تحليل الاختبار التائي للعينة الواحدة، أظهرت النتائج أن الاوساط الحسابية لكل من اسلوب التفكير التشريعي (26.56)، التنفيذي (25.52)، العالمي (22.03)، المتحرر (24.76)، المحافظ (23.37)، الملكي (24.85)، الفوضوي (21.96) والخارجي (25.22) اكبر من الوسط الفرضي (20.00) وأن الفروق بينهم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول 6 قياس أساليب التفكير لدى تدريسي الجامعة

أساليب	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
التشريعي	**26.56**	20	5.53	18.22	0.05
التنفيذي	**25.52**		5.61	14.91	0.05
الحكمي	18.57		5.77	3.76	غير دال
العالمي	**22.03**		4.92	6.24	0.05

المحلي	19.01		5.33	2.82	غير دال
المتحرر	**24.76**		6.32	11.60	0.05
المحافظ	**23.37**		5.72	9.10	0.05
الهرمي	12.21		5.84	20.05	غير دال
الملكي	**24.85**		5.22	14.26	0.05
الأقلي	17.81		5.94	5.61	غير دال
الفوضوي	**21.96**		4.72	12.53	0.05
الداخلي	16.16		5.75	6.37	غير دال
الخارجي	**25.22**		5.66	14.10	0.05

يمكن أن يستنتج من النتائج المعروضة في جدول 6 أن هناك أكثر من أسلوب تفكير شائع لدى العينة، مما يدل على عدم تقيد أكثرية العينة بأسلوب تفكير معين. ويمكن استرجاع السبب إلى الخلفية العلمية لأفراد العينة، لأنهم من خلفيات ومستويات علمية متباينة، مما يشكل تأثيرا على الاسلوب التفكير المفضل لديهم. ولكن التمعن في الاساليب التفكير المفضلة لدى العينة يستحق الأنتباه والتدقيق. على سبيل المثال، بحسب نموذج الحكم الذاتي العقلي المعتمد في هذه الدراسة من حيث الشكل، ينتقسم افراد العينة بين أسلوبي التفكير الملكي والفوضوي. والمعروف أن أصحاب التفكير الملكي يتميزون بوجود دافع للتركيز على شئ واحد والانتهاء منه قبل الأنتقال إلى التالي، في حين أن الافراد ذوا التفكير الفوضوي لديهم رغبة شديدة للأجواء الغير النظامية وعدم اتباع المناهج. لذلك يعرف عن الاشخاص ذوا الاسلوب التفكير الفوضوي العشوائية تجاه المشاكل، كما ويصعب أحيانا على الآخرين فهمهم (Sternberg, 1997, pp.23-24).

إذن وجود تدريسي ذا تفكير فوضوي يعتبر نتيجة مثيرة للجدل وخصوصا والعينة من تدريسي الجامعة وذلك لأن الفوضويين معروف عنهم العشوئية وعدم الرغبة في التقيد بالقوانين والأنظمة، والأهم من ذلك صعوبة فهمهم. كل هذا يشكل نقطة مهمة لمراجعة برامج تدريب دورات اختيار وتقييم الاستاذ الجامعي قبل بدء العمل كتدريسي ودخوله إلى الصف. لأن هكذا اساليب تنعكس سلبا على الطلبة ويمكن أن يؤدي إلى عدم تحقيق الهدف المرجوة من عملية التعليم داخل الوسط الجامعي.

2.1.4 الفروق بحسب اللقب العلمي في أساليب التفكير

بعد أجراء الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الألقاب العلمية الاربعة (الاستاذ، الاستاذ المساعد، المدرس والمدرس المساعد) في أساليب التفكير. أظهرت نتائج الاوساط الحسابية ان الفروق يحسب لصالح التدرج العلمي الاول والثاني (الاستاذ و الاستاذ المساعد)، فيما كانت الاوساط الحسابية الدنيا لكل من الدرجات العلمية الدنيا (المدرس الساعد حصل على اقل وسط حسابي و تليها المدرس).

أنطلاقا من مبداء الفروق الفردية، تعتبر وجود الفروق بين المستويات العلمية المختلفة حالة متوقعة. يمكن أن يكون السبب وراء هكذا نتائج وجود خبرات ومستويات أكاديمية مختلفة، مما يؤثر بشكل إيجابي على الاختلاف في أساليب التفكير المفضلة. وذلك لأن التدرج العلمي بحد ذاته يمكن أن يعتبر خبرات متراكمة.

ولكن بحسب نظام الخدمة الجامعية في العراق، تتوزع المسئولية التدريسية بشكل طردي، أي كلما تصعد سلم التدرج العلمي تقل حصص الدروس. وتقع مسئولية التدريس في مرحلة الاساس داخل الوسط الجامعي على المدرس المساعد بالدرجة الاولى وبعده المدرس. إذن وجود وسط حسابي أقل يدل على ضعف في أساليب التفكير عند هذه الدرجة العلمية، ويمكن اعتبار هذا مؤسرا سلبيا. لأن وجود مستويات عالية في أساليب التفكير تلعب دورا مركزيا في مجال الحياة العامة والمهنية، لأن الوعي باسلوب التفكير تساهم في مساعدة الافراد في أنتقاء الاعمال المهنية المناسبة لأسلوب التفكير المفضلة عندهم (Sternberg, 1988, p.205).

فوجود مستويات عليا في أساليب التفكير تعتبر مؤشرا على امتلاك الفرد لطرق معرفية متعددة تساعده في اصدار الاحكام، صنع القرار وحل المشكلات، وأيضا تساهم في توسيع قدراته في المجال المهني بشكل اكبر (Coetzee & de Boer, 2000, p.4). كما أن هذه الاساليب تساعد التدريسي في تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم الافراد من خلالها (Lomb, 1995, p.74). أذا هناك حاجة ملحة لتدخل الجامعة لمساعدة الدرجات العلمية الدنيا في تطوير اساليب تفكيرية متعددة لأن ذلك تعتبر مؤشرا صحيا وشرطا ضروريا للتدريسي لكي يصل إلى مستوى التي يستفيد منه المتعلم داخل الوسط الجامعي.

3.1.4 قياس فاعلية الذات

بعد تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة البحث من تدريسي الجامعة، أظهر تحليل الاختبار التائي للعينة الواحدة أن الفرق بين الوسط الحسابي (26.73) والوسط الفرضي (25.00) للمقياس دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، و تُشير هذهِ النتيجة إلى أن فاعلية الذات موجودة لدى أفراد عينة البحث و الجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول7 قيـاس فاعلية الذات لدى تدريسي الجامعة

الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
26.73	25	9.343	2.79	0.05

إن وجود فاعلية الذات لدى العينة تعتبر مؤشر جيد خصوصا في الوسط الجامعي، لأن هذه الفاعلية تعطي القوة للفرد في التعامل مع المواقف المختلفة بشكل إيجابي، كما أنه يمكنه من نقل هذه الامكانات إلى المواقف المتشابه. وأيضا هذه النتيجة يمكن أن تعتبر مؤشرا لوجود الفعالية الذاتية المهنية والتي تشير إلى تعلق الذات المهنية عند الفرد بالكفاءة المهنية و تعتبر مؤشر لرضا الوظيفي و التوافق المهني (صحراوي، 2013، ص197).

4.1.4 الفروق بحسب اللقب العلمي في فاعلية الذات

بعد إجراء الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائيا في فاعلية الذات بين تدريسي الجامعة. اظهرت الاوساط الحسابية لكل من لاستاذ (18.21)، الاستاذ المساعد (17.02)، المدرس (15.07) و المدرس المساعد (12.13) فرقا بين المستويات العلمية، بحيث حصل الاستاذ على اعلى وسط حسابي و كان الاقل من نصيب المدرس المساعد. بشكل مختصر، هناك اختلاف في فاعلية الذات لدى تدريسي الجامعة لصالح الالقاب العلمية العليا وتتوسع الفروق كلما كان اللقب العلمي اقل.

على الرغم من أن وجود الفروق بين المستويات العلمية المختلفة متوقعة، ولكن الوجه الاخر لهذه الفروق تتطلب التوقف الجدي عندها. يشير الوسط الحسابي الاقل إلى تدني فاعلية الذات عند المدرس المساعد. وبالرجوع إلى عينة البحث نلاحظ أن اكثرية الكادر العلمي في الوسط الجامعي هم ذوا اللقب العلمي الدنيا (مدرس مساعد). وكما تم الاشارة اليها أن ثقل التدريس في جامعات العراق تقع على الالقاب العلمية الدنيا، وكلما نصعد في السلم تقل مسئولية التدريس. من هذا المنطلق، يمكن الاشارة إلى أن أصحاب المستويات العلمية الدنيا لا يتمتعون بالقدرة الكافية لأصدار الاحكام الفردية، من حيث القيام بسلوكيات محددة والمرونة في التعامل مع المواقف المستجدة والصعبة (Bandura, 1982, p.122).

كل هذا يمكن أن يؤثر على قدرة الجزء الاكبر من الكادر الأكاديمي داخل الجامعة في التعامل المرن والصحي مع خطوات التحول إلى نموذج "الطالب مركز التعلم". لذلك على ضوء هذه النتائج، الجامعة مطالبة بالعمل والتوقف الجدي عند هذه النقطة المهمة من خلال وضع برامج تدريبة تستهدف المستويات العلمية الدنيا، لكي تضلل هذه الفجوة بين المستويات العلمية، سيما وأن هذه الفئة من الكادر الأكاديمي لهم الحتكاك الاكبر مع الطلبة.

5.1.4 العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات

بعد اجراء العمليات الاحصائية و بِحساب معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير و فاعلية الذات، تبين أنه يوجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائيا بين كل من أسلوب التفكير التشريعي (0.76)، التنفيذي (0.44)، المتحرر (0.46)، الملكي (0.34) و الداخلي (0.75) مع فاعلية الذات، إلا أنه لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائيا بين كل من أسلوب التفكير الحكمي (0.12)، العالمي (0.09)، المحلي (0.10)، المحافظ (0.05)، الهرمي (0.07)، الأقلي (0.08)، الفوضوي (0.11) و الخارجي (0.04) مع فاعلية الذات و الجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول 8 العلاقة بين أساليب التفكير و فاعلية الذات

أساليب التفكير	أساليب التفكير		فاعلية الذات		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
التشريعي	**26.56**	**5.53**			**0.76**	**0.05**
التنفيذي	**25.52**	**5.61**			**0.44**	**0.05**
الحكمي	18.57	5.77			0.12	غير دال
العالمي	22.03	4.92			0.09	غير دال
المحلي	19.01	5.33			0.10	غير دال
المتحرر	**24.76**	**6.32**			**0.46**	**0.05**
المحافظ	23.37	5.72	**26.73**	**9.34**	0.05	غير دال
الهرمي	12.21	5.84			0.07	غير دال
الملكي	**24.85**	**5.22**			**0.34**	**0.05**
الأقلي	17.81	5.94			0.08	غير دال
الفوضوي	21.96	4.72			0.11	غير دال
الداخلي	**16.16**	**5.75**			**0.75**	**0.05**
الخارجي	25.22	5.66			0.04	غير دال

ما يمكن أن يفهم من هذه النتائج، هو وجود ارتباط متبادل بين بعض من أساليب التفكير وفاعلية الذات، إلا أن طبيعة هذا الارتباط مشابكة إلى حد ما. وذلك لأن هناك اختلاف بين اساليب التفكير المختلفة من حيث الارتباط الداخلي والتأثر بما يحمله الفرد من المعتقدات الذاتية عن نفسه. لذلك يبرز هنا سؤال جدي حول امكانية اعتبار هذه النتيجة تأيدا لما افترضه باندورا حول العلاقة المتبادلة بين كل من التفكير وفاعلية الذات؟

يفترض Sternberg (1997, p.19) أن اسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير، وليس قدرة، وإنما يفضل لاستخدام القدرات. باعتماد هذا السياق، يمكن النظر إلى اسلوب التفكير كطريقة مفضلة عند الفرد في توظيف قدراته، ولكنه في الاخير يشير إلى عملية التفكير عند الفرد. من هذا المنطلق، يمكن اعتبار هذه النتيجة تأيدا لما افترضه باندورا حول الارتباط المتبادل بين عملية التفكير وفاعلية الذات، ولكن بشكل جزئي. لأن النتائج أشارة إلى وجود تباين في الارتباط بين أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد وفاعلية الذات، بمعنى أنه من أصل ثلاثة عشر أسلوبا يقيسه المقياس المستخدم في هذه الدراسة لقياس أساليب التفكير، خمسة اساليب ترتبط بشكل ايجابي مع فاعلية الذات. وهذا يدل على أن اكثرية الاساليب لم تظهر ارتباطا ايجابية مع فاعلية الذات.

بالمقارنة بين النتائج، نلاحظ أن ثلاثة من الاساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي والملكي) التي اظهرت ارتباطا إيجابيا مع فاعلية الذات موجودة لدى العينة من أصل سبعة اساليب (التشريعي، التنفيذي، العالمي، المحافظ، الملكي، الفوضوي والخارجي). أذا أربعة من الأساليب التفكير التي أظهرت في قياس أساليب التفكير لدى العينة لم يظهر أرتباطا مع فاعلية الذات. وهذا دليل واضح على أن أكثرية أساليب التفكير الموجودة لدى العينة لا ترتبط مع فاعلية الذات، لذلك هنا تبرز أهمية إعادة وتطوير البرامج الجامعية التي تستهدف تدريسي الجامعة، وخصوصا المستويات العلمية الدنيا. وأيضا يجب إعادة النظر في تشجيع وتطوير الاساليب المفضلة للتفكير التي تساهم في تقوية قدرات التدريسي وتساعده في الوصول إلى أهدافه بشكل ثلث وتقوي قدراته للصمود أمام التغيرات.

ولكن يجب الاشارة إلى نقطة جوهرية في هذه النتائج، وهي الأرتباط المتبادل لفاعلية الذات مع أربعة من أصل خمسة أبعاد الحكم الذاتي العقلي. ومن هذا يمكن الاستنتاج أن هناك تأثير متبادل بين أساليب التفكير وفاعلية الذات. ولكن طبيعة هذا التأثير المتبادل يمكن التحقق عنه بدراسات اخرى على عينات مختلفة.

2.4 التوصيات و المقترحات

1.2.4 التوصيات

بناء على نتائج البحث يخرج الباحث بالتوصيات التالية:

1. إعادة بناء نظام برنامج تدريب البيداغوجيا على أساس عصري تعتمد على تطوير أساليب التفكير التي تساعد في تطوير فاعلية الذات.
2. أعادة بناء نظام اعطاء اللقب العلمي والتأكد من فاعلية الذات عند التدريسي في الجامعة.
3. التحقق من أساليب التفكير التي تساعد في بناء فاعلية ذاتية قوية لدى تدريسي الجامعة، لتأكد من قدرته على ايصال المعلومة إلى المتعلم بشكل سليم.
4. إعداد برامج تستهدف الدرجات العلمية الدنيا من حيث تشجيع اساليب التفكير التي تساعد على رفع فاعلية الذات.
5. إعداد دورات لتعريف التدريسين بأساليب التفكير المرغوبة ومساعدتهم في كيفية تطويرها واستخدامها في العلمية التعليمية.

2.2.4 **المقترحات**

1. إجراء دراسة تجريبية لتحقق من كيفية تأثير فاعلية الذات في تطور أساليب التفكير.
2. اجراء دراسة حول معرفة الأرتباط الأسترجاعي لخبرات الطفولة (أساليب التنشئة ونوع العائلة) في تنمية أساليب التفكير.
3. أجراء دراسة لتحقق من الارتباط الداخلي لخصائص الشخصية وأساليب التفكير.
4. اجراء دراسة حول العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.

5. المصادر

1.5 المصادر العربية

أبو هاشم،ا. م.، 2007. الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. *جامعة ملك سعود، كلية التربية، مركز بحوث كلية التربية.*

بدر،أ. وآخرون، 1980. *التفكير العلمي للمرحلة الثأنوية.* الطبعة الاولى. الكويت: وزارة التربية.

حبيب، م. ع.، 1996. *التفكير (الأسس النظرية والاستراتيجيات.* القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

خصاونة، أ. والعابد، ع.، 1992. تطور القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي والطلبة المعلمين. *مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الأنسأنية والاجتماعية، 8*(3)، ص. 175 – 202.

الربيع، ف.، الشواشرة، ع. وحجازي، ت.، 2014. التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعين في الأردن . *المنارة للبحوث و الدراسات*،مج. 20، ع. 1ب، ص. 199-234.

رضوأن، س.، 1997. توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس". *مجلة شؤون اجتماعية، 2*(33)، ص. 23–30.

الزوبعي، ع.، بكر، م.، الكنأني، ا.، 1982. *الاختبارات و المقاييس النفسية.* الموصل: مطابع دار الكتب لطباعة والنشر.

صحراوي، و.، 2013. الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتورا غير منشورة، كلية العلوم الأنسأنية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة جزائر.

عبدالخالق، أ. م.، 2017. الذات الإيجابية وعلاقتها بالعصابية. مجلة علم النفس، 113، ص.31 – 47.

غالب، ر. م.، 2001. أساليب التفكير لدى معلمي الثأنوية قبل الخدمة. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، 6(1)، ص.7–32.

اللهيبي، ن. ح.، 2000. أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة. *رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى.*

المزروع، ل. ع.، 2002. علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجدأني لدى عينة من المراهقات (موهوبات – عاديات) بمكة المكرمة. *دراسة غير منشورة، جامعة أم القرى.*

الوطبأن، م. س.، 2006. مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (27)، ص. 27–46.

2.5 المصادر الاجنبية

Bandura, A., 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), pp.191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A., 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), pp.122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A., 1983. Self-Efficacy Determinants of Anticipated fear and Calamities. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), pp.464-469. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464

Bandura, A., 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), pp.117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A., 1994. Regulative function of perceived self-efficacy. In M. G. Rumsey, C. B. Walker, & J. H. Harris (Eds.), *Personal selection and classification* (pp.261-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A., 1997. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A., 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing

Beyer, B. K., 1988. Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction. *Educational Leadership, 45*(7), pp.26-30.

Coetzee, H.S. and de Boer, A., 2000. The Thinking Preferences of Learners in Cataloguing and Classification: Summary of a Study of Second Year Learners at the University of Pretoria. 66th IFLA Council and General Conference, Jerusalem, Israel, 13-18 August.

Harrison, A. F. and Bramson, R. H., 1982. Styles of Thinking: Strategies for Asking Questions, Making Decisions and Solving Problems. New York: Kopf Doubleday.

Jansson, L. C., 1986. logical reasoning hierarchies in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 17*(1), pp.3-20. doi: https://doi.org/10.5951/jresematheduc.17.1.0003

Jerusalem, M., and Schwarzer, R., 1986. Selbstwirksamkeit [Self-efficacy]. In R. Schwarzer (Ed.), Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Research Report No. 5 (pp.15-28). Berlin: Freie Universität, Institut für Psychologie.

Krampen, G., 1989. 'Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Theorien, Geschichte, Probleme' (Diagnostic of attributions and locus of control. Theory, history and problems), in G. Krampen (Ed.) Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen (Diagnostic of attributions and locus of control) (pp.3–19). Göttingen: Hogrefe.

Lomb, K., 1995. *Így tanulok nyelveket* [This is how I learn languages] (4th ed.). Budapest: AQUA Kiadó.

Roberge, J. J. and Carven, P. A., 1983. Deductive Reasoning and its Relationship to Reading Comprehension. *School Science and Mathematics, 83*(1), pp.69-76. https://doi/abs/10.1111/j.1949-8594.1983.tb10092.x

Schwarzer, R., 1994. Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: a systematic overview. *Psychology & Health, 9*(3), pp.161-180. https://doi.org/10.1080/08870449408407475

Sternberg, R. J. and Wagner, R. K., 1991. MSG Thinking Styles Inventory Mannual. *Unpublished Manuscript*.

Sternberg, R. J., 1994. Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg and P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp.169–187). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., 1988. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development, 31*(4), pp.197–224. https://doi.org/10.1159/000275810

Sternberg, R., 1997. *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13–39). Academic Press.

شێوازەکانی بیرکردنەوە و پەیوەندی بە چالاکی خودەوە

سعید محمد نوری بیبانی
بەشی ماتماتیک/ کۆلێژی پەروەردە/ زانکۆی سەڵاحەددین-هەولێر

پوختە

بیرکردنەوە بە یەکێک لە پرۆسە هزریە باڵاکان هەژمار دەکرێت لە ژیانی مرۆڤ دا، بەڵام فۆرمێک لە ناڕوونی و تێکەڵاوی هەیە سەبارەت بە سروشتی پەیوەندی ئاڵۆ گۆڕ کراوی لەگەڵ تێگەیشتنە خودیە بەرجەستە کراوەکان لەلای تاک سەبارەت بە خود. بۆ ڕوون کردنەوەی ئەو بەیەکداچونەوە و زیاتر تیشک خستنەسەر سروشتی پەیوەندی ناوەکی نێوان شێوازی دیاری کراوی بیرکردنەوە لە لای تاک و چالاکی خود، ئەم توێژینەوەیە هەوڵدەدات بۆ لێکۆڵینەوە لە سروشتی پەیوەندی نێوان شێوازەکانی بیرکردنەوە و چالاکی خود بە گرتنەبەری میتۆدی وەسفی هاوپەیوەندی. بە ئامانجی پێوانەکردنی هەردوو گۆڕاوی ئەم توێژینەوەیە، لیستی ئامرازەکانی بیرکردنەوەی Sternberg and Wagner (1991) بەکارهێنرا بۆ پێوانەکردنی ئامرازەکانی بیرکردنەوە، و پێوەری چالاکی خودی Jerusalem and Schwarzer (1986)کە بۆ پێوانە کردنی چالاکی خود. نموونەی توێژینەوەکە پێکهاتوە لە 243 وانەبێژ لە زانکۆی سەڵاحەددین-هەولێر. دەرئەنجامەکانی توێژینەوەکە ئاماژەیان کرد بۆ بوونی جیاوازی لە پەیوەندی نێوان شێوازەکانی بیرکردنەوە و چالاکی خود. لەم بوارەش دا، چالاکی خود پەیوەندی ئاڵوگۆڕ کراوی ئاماری مانادارى پێشان دا لەگەڵ هەر یەکە لە شێوازی بیرکردنەوەی داڕێژەرانە، بیرکردنەوەی جێ بەجێ کاریانە، بیرکردنەوەی ئازادی خوازانە، بیرکردنەوەی پادشایانە و بیرکردنەوەی ناوخۆی. لە کاتێک دا، دەرئەنجامەکان ئەوەیان پێشأن دا کە پەیوەندی ئاماری مانادار بوونی نی یە لە نێوان بیرکردنەوەی دەسەڵاتدارانە، بیرکردنەوەی جیهانی، بیرکردنەوەی لۆکاڵی، بیرکردنەوەی پارێزگاریانە، بیرکردنەوەی هەڕەمیانە، بیرکردنەوەی کەمایەتی، بیرکردنەوەی بێسەرە وبەڕەیانە و بیرکردنەوەی دەرەکی لەگەڵ چالاکی خود دا. لەگەڵ بوونی جیاوازی بەپێ ی نازناوی زانستی. لێرەوەش، ئەم توێژینەوەیە چەند پێشنیار و ڕاسپاردەیەکی خستەڕوو.

ووشە گرنگەکان: شێوازەکانی بیرکردنەوە، چالاکی خود، وانەبێژی زانکۆ.

Thinking styles and its relationship with self-efficacy

Saeed M. N. T. Bebane
College of Education - Matematics Department \ Salahaddin University-Erbil

Abstract

Thinking is one of the essential cognitive processes in human's life, however the nature of its correlation with self-beliefs that an individual holds is overlapping and unclear. To clarify such overlap, also to shed lighter on the nature of interrelation between specific thinking style and self-efficacy of an individual, current study aims to investigate the correlation between thinking styles and self-efficacy by employing descriptive correlational research method among a sample of academic staff at Salahaddin University-Erbil (n = 243). To measure the current study variables, the list of thinking styles (Sternberg & Wagner 1991) used to measure thinking styles. Also, the measure of self-efficacy (Jerusalem & Schwarzer, 1986) used to measure self-efficacy. The findings indicate that there is variance in correlations between self-efficacy and thinking styles. Self-efficacy significantly correlates with legislative thinking, executive thinking, internal thinking, monarchic thinking, and liberal thinking. Whereas self-efficacy is not significantly correlated with judicial thinking, global thinking, local thinking, conservative thinking, hierarchic thinking, oligarchic thinking, anarchic thinking, and external thinking. Also, the results showed that there are differences in thinking styles according to academic ranks. Finally, current study came out with a few recommendations and suggestions.

Keywords: Thinking Styles, Self-efficacy, University academic staff.