أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق

الدكتورة ضحى عبود*

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، وتحديد نسب انتشار أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة وأثر التفاعل بين متغيرات البحث، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث. وقد تكونت عينة البحث من (300) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين التابعة لمحافظة دمشق بواقع (202) طالباً،(98) طالبة. وقد استخدم لهذا الغرض الأدوات التالية : مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب واختبار فاعلية الذات، وتم تطبيقها على عينة الدراسة في النصف الثاني من العام الدراسي 2013–2014.

وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

إن أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين جاءت كالآتي: الأسلوب المحلي في المرتبة الأولى بنسبة (100%) ثم على التوالي، العالمي (88,9%)، المحافظ (77,8%)، التحرري (66,7%)، الهرمي (55,6%)، الملكي (44,4%)، القضائي (33,3%)، التنفيذي (22,2 %)،

وجاء في المرتبة الأخير من حيث الترتيب الأسلوب التشريعي(11,1%). كما أظهرت النتائج أن عينة البحث من الطلبة المتفوقين يملكون مستوى فاعلية ذات مرتفع، بالإضافة إلى وجود علاقة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحرري وفاعلية الذات. وكما بيّنت النتائج أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين فاعلية الذات والجنس على متغير أساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين، وأنه لا يوجد فروق في مستوى فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس(ذكور \ إناث) لدى الطلبة المتفوقين.

* قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة دمشق

The prevailing thinking styles and its relationship to self-efficacy of students of the schools of the excellence in the governorate of Damascus

Dr. Douha Aboud*

Abstract

The purpose of this study was to explore the relationship between ways of thinking and their relation to self-efficacy in gifted students , and to identify the extent to which methods of thinking are common in these students, the effect of interaction between variables and to determine any differences in ways of thinking and self-efficacy which may be due to gender. The sample consisted of (300) (202 male and 98female students) selected from schools of the gifted in governorate of Damascus. Thinking ways scale , and self-efficacy scale were used and administered to the sample in the second semester of the academic year 2013/2014.

The findings revealed that: the ways of thinking which are more common in gifted students were as follows : the National way of thinking with percentage of 100% , international (88.9%), conservative (77.8%), liberal (66.7%), hierarchical(55.6%), monarchal(44.4%),judicial (33.3%) , and executive(22.2%). The jurisprudential way of thinking was the last with percentage of (11.1%). The findings also indicated that gifted students had high level of self-efficacy , as well as there was a significant relationship between both the executive way and the liberal way and self-efficacy, and there was no significant effect of the interaction between self-efficacy and gender on thinking way in gifted students. The results revealed that there were no statistically significant differences in self-efficacy among gifted students due to gender.

* Department of Counselling Psychology - Faculty of Education - Damascus University

أولاً . مقدمة:

يعد التفكير السمة الأرقى لدى الإنسان، باعتباره أحدى الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل حياة الفرد المختلفة، بالإضافة إلى أنه من أكثر الموضوعات التي تختلف وجهات النظر حولها، وتتعدد أبعادها وتتشابك، بحيث تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته. فمن خلال مسيرة الإنسان الطويلة من العصور البدائية إلى عصور الحضارة استطاع أن يواجه تحديات جعلت منه مروضاً بارعاً لكل الصعوبات واستطاع أن يجد حلولاً لمشكلات لا حدود لها. فالحديث هنا لا يقتصر على مسألة التفكير بوصفه دافعاً للإنجازات البشرية فحسب، وإنما بوصفه منطوياً أيضاً على الأفراد الذين ساهموا ويساهمون في هذه الابتكارات. وهؤلاء ليسوا غالبية المجتمع، ولكنهم فئة استثنائية تتميز بقدرات عقلية عالية تتجلى بقدرتهم على استخدام أفكارهم بطريقة تساعد في إيجاد حلول وإبداع غير مألوف يسهم في التطور والتقدم في مختلف نواحي الحياة. وهؤلاء نطلق عليهم عدة صفات تميزهم منها: المتفوقون أو الموهوبين أو العباقرة ...الخ.

ويؤكد كلٍ من ستيرنبرغ وديفيدسون (1985) أن معالجة المعلومات لدى الأطفال المتفوقين مماثلة لتلك التي لدى الراشدين في الاستفادة من أنماط المعلومات البيئية، باستخدام تقنيات (استثنائية لتقصي مشكلة القدرة، والقدرة الاستثنائية على تصور العلاقات العليا) .(P40, 1985, Sternberg& Davidson)

إن تراكم الإبداعات والابتكارات يسوغ لنا القول: إن القرن الحادي والعشرين هو قرن تفوق الذكاء الإنساني، فالتقدم فيه سيكون للمجتمع الذي يعمل على تنمية تفكير أفراده، ولا سيما أن البيئات التعليمية، التي يقع على عاتقها بناء الأجيال والتي تتوافر فيها معايير الجودة تعد بيئات مساهمة ومطورة للفكر الإنساني في أرفع مستوياته وأشكاله، ومصدراً للإبداع والابتكار وصولاً إلى أرقى صوره (جلال ،23,1993).

ويرى ماتشادور (1989) أن التفكير مهارة، أي أنه طريقة وأسلوب عمل قابل للتعلم، فتعلم التفكير هو تعلم الذكاء. ويرى أن ثروة العقول هي الثروة الحقيقية للأمة وهي مصدر مهم للتنمية البشرية، فالأمة التي ترعى أبنائها المتفوقين ذوي القدرات العقلية

العالية هي الأمة التي تفكر. وكلما زاد عدد المبدعين فيها كانت أسرع في مواكبة التطور العالمي والتقدم في مختلف المجالات (ماتشادور،76,1989).

وقد أشار ستيرتبيرغ 1995 في نظريته إلى تعريف التفكير بصفته تعبيراً عن طريقة تفكير الفرد المفضلة، ورأى أن للبيئة أثراً كبيراً في الأفراد فهي تملي عليهم أنماطا سلوكية معينة؛ ولذا يرى أن بعض الثقافات تؤدي إلى أساليب تفكير معينة دون غيرها، وقد استخدم كلمة الحكومة ليعبر عن استعارة أطلقها على نظريته "عقلية الحكم الذاتي" مبيناً الطرائق الأساسية لتنظيم المجتمع، فالأفراد لديهم طرق عديدة لإدارة أنشطتهم أو تنظيمها، وهم يقومون بذلك من خلال الأساليب التي يشعرون بأنها مريحة لهم. يضاف إلى ذلك أن أنماط تفكير الأفراد تختلف تبعاً للحاجات والمطالب في حالة معينة، وهذا يوحي بإمكانية تعديلها إلى جانب المعتقدات المرتبطة بذواتهم وصورتهم عن أنفسهم التي تعمل بوصفها أساساً معرفياً نفسياً في تحفيزهم وتحريضهم على استخدام التفكير بأفضل صورة. وهذه المعتقدات تحرّض على جعل فاعلية الذات مصدراً مؤثراً خلال دورة حياة الأفراد فهي مصدر هام للحكم على مستوى الانجاز والنجاح في الأداء على كافة المستويات العملية والحياتية والتي يظهر أثرها في طريقة تفكير هؤلاء الأفراد. وبحسب باندورا "Bandura" تعد فاعلية الذات حلقة وصل أساسية بين المعرفة والأداء، فالفاعلية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة، ولذلك يمكن تطويرها والارتقاء بها (Bandura,1995،P243.)

ثانياً . مشكلة البحث:

اهتم بعض البحوث والدراسات الحديثة الأجنبية والعربية بدراسة أساليب التفكير باعتباره موضوع له أهميته في المجالين النفسي والتربوي، وهذه الدراسات ركزت في غالبيتها على نظرية ستيرنبرغ (نظرية حكومة العقل الذاتي، 1995) في دراسة أساليب التفكير فتناولتها من عدة منطلقات على أنها مظهر من مظاهر الاختلاف والتمايز لدى الأفراد. ونذكر على سبيل المثال من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة زهانج (Zhang, 2001) التي تناولت علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات؛ ودراسة كانو وهيوايت (Cano Hewitt& 2000)؛ وزهانج وستيرنبرغ (Zhang & Sternberg،2000) الذين درسوا

علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم؛ وبرناردو وآخرون (Bernardo & et al,2002) الذين تناولوا أساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

وفي المقابل انطلقت الدراسات العربية من دراسة عبد العالي حامد عجوة (1998) الذي تناول أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، بالإضافة إلى دراسته هو ورضا عبد الله أبي السريع، التي مهدت لظهور دراسات في بيئتنا العربية اهتمت بنظرية ستيرنبرغ. وقد ترجمت وقننت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (1999). ومن هذه الدراسات أيضاً: دراسة رمضان محمد رمضان(2001) بعنوان: أساليب التفكير الشائعة لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة...الخ.

ومن خلال تقصي الباحثة واطلاعها على الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة لم تجد دراسة تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين. فجاءت الدراسة الحالية بعنوان: **علاقة أساليب التفكير بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين**، لأهميتها للطلبة بشكل عام وللمتفوقين منهم بشكل خاص، في الاستفادة من توجيه أساليب التفكير المفضلة لديهم واستخدامها لتحقيق أهدافهم وجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المرتبطة ارتباطاً وثيقاً باستبصارهم وقدراتهم العقلية والنفسية. وتساهم هذه الدراسة في تحقيق الوعي الفكري المعرفي لديهم بما يضمن لهم النضج والتوازن الانفعالي اللذين تقوم على أساسهما الأحكام الصادرة من الفرد والمعبرة عن قدرته على القيام بسلوكات معينة، والمعطية لفاعلية الذات دفعاً باتجاه تنظيم (هذه الذات) لدى الطلاب تنظيماً يسمح لهم بزيادة فعالية الأداء من خلال العمل على خفض حدة القلق والشعور بانهزام الذات؛ ليتحقق لهم في النهاية الاستخدام الأرقى لأساليب التفكير. فهي بذلك تهتم إذاً بالحكم على القدرات الذاتية للطالب المتفوق وعلى مجال التحكم بها من خلال فاعلية الأداء العقلي والنفسي.

وفي هذا الصدد يرى سيرفون وبيك أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية لديهم، فكلما زادت ثقة هؤلاء الأفراد في فاعلية ذواتهم زاد مجهودهم وازداد إصرارهم على تخطي العقبات، مستخدمين عمليات واستراتيجيات تفكير مهمة تنعكس في نمط السلوك العقلي والفكري لديهم، على عكس الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية

ذاتية منخفضة (Cervone-Peake,1986,p493). ويمكن لها أن تكون محركاً للأفكار، وطريقة لتنظيم أنماط التفكير وإظهار الأفضل من أساليب التفكير المتعلقة بالتفوق لدى الطلبة المتفوقين. وبناءً على هذه المعطيات تتلخص مشكلة البحث في السؤال التالي:

هل توجد علاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين في محافظة دمشق؟

ثالثاً. أهمية البحث:

الأهمية النظرية: وتتمثل الأهمية النظرية للبحث من خلال النقاط الآتية:

1. ندرة الموضوع المطروح "العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين" على حد علم الباحثة.
2. تسليط الضوء على أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين.
3. معرفة مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.
4. أهمية الفئة المستهدفة من الطلبة المتفوقين للعمل على تقديم الرعاية في ضوء نتائج البحث.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل الأهمية التطبيقية للبحث من خلال النقطتين الآتيتين:

1. قد تساعد نتائج البحث في تعريف الطلبة المتفوقين بأهمية وعي أساليب التفكير المفضلة لديهم لاستخدامها بشكل أفضل في المجال الدراسي والحياة العملية والشخصية.
2. تساعد في تأكيد فاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين بوصفها متغيراً يساهم في رفع مستوى مهارات التفكير وأساليبه لديهم.

رابعاً – أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

1. أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين.
2. أثر التفاعل بين كل من متغيري فاعلية الذات والجنس على متغير أساليب التفكير.
3. مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.

4. طبيعة العلاقة بين أبعاد أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.
5. الفروق بين في فاعلية الذات تبعاً للجنس (ذكور/ إناث) لدى الطلبة المتفوقين.

خامساً – أسئلة البحث وفرضياته:

أسئلة البحث:

1. ما هي أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين؟
2. ما مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين؟

فرضيات البحث:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين كل من متغيري فاعلية الذات والجنس في متغير أساليب التفكير
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس.

سادساً – التعريف بمصطلحات البحث (النظرية والإجرائية):

التعريف النظري لأساليب التفكير:

عرّف ستيرنبرغ (2002) أساليب التفكير على أنها: الطرائق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، فهي توضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي ليست بقدرة، ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة،2002، (Sternberg p19).

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير: هي مجموع الدرجات الكلية التي حصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد أساليب التفكير: (التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، والتحرري، والمحافظ، والعالمي والمحلي) على مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب.

التعريف النظري لفاعلية الذات: عرّف Bandura (1997) فاعلية الذات بأنها: توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار

الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وعلى كمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب لإنجاز السلوك(Bandura,1997,p191).

التعريف الإجرائي لفاعلية الذات: هي الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات.

تعريف المتفوقين: هم أولئك الذين وصلوا في أدائهم إلى مستوى أعلى من العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد شريطة أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة (المعايطة والبواليز، 2004، ص16)

التعريف الإجرائي للطلبة المتفوقين: هم الطلبة الذين قُبلوا للدراسة في مدارس المتفوقين الرسمية وفق الأسس والشروط المعتمدة من وزارة التربية للقبول فيها.

سابعاً – الإطار النظري:

1- أساليب التفكير

1-1- تعريف أساليب التفكير

يعرف هاريسون وبرامسون 1982 أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة له عن ذاته أو بيئته، حيال ما يواجهه من مشكلات (نصر الله، 2008، ص10).

أما ستيرنبرغ (2002) فيعرفها بأنَّها: الطرائق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة. (Sternberg19،2002،p).

أما الأسلوب كمتغير أساسي في هذه الاختلافات فقد درس على نطاق واسع بمختلف أنواع الأساليب سواء (الأساليب المعرفية أو أساليب التعلم أو أساليب التفكير) (Zhang331،2002a,p).

بالإضافة إلى تعريف الذي جاء في كتاب زهران: هو القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع

الاجتماعية، والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية (زهران،2003، ص281).

1-2- أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية

- **أساليب التفكير والقدرات:** عندما طرح ستيرنبرغ نظريته عن أهم النقاط التي ركز عليها لأساليب التفكير، بيّن أن الأساليب ليست بقدرات، ولكنها تمثل تعبيراً عن هذه القدرات (Sternberg،p, 2002 110).
- **أساليب التفكير وأنماط الشخصية:** يشير هانز آيزنك 1976 إلى أن الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سوية، مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، واعتبر أن هذه الأبعاد عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبياً لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه (مخائيل، 2006 ص 124).
- **أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير:** يفرق كل من رينتزوس وسيمبسون (2005) بين التفكير واستراتيجيات التفكير، بالإشارة إلى أن الاستراتيجيات تستخدم من قبل الطلاب للقيام بمهمات أساسية معينة. ويشيران إلى أن الفرق الأساسي بين الأساليب والاستراتيجيات يتضمن المدى الذي تتوزع عليه مهمات كل منهما، فالأسلوب يشير إلى تفضيل عام، فيما تشير الإستراتيجية إلى اختيار معين تم بناؤه بالاعتماد على عوامل عدة، كطبيعة المهمة والإمكانات المتاحة والوقت المتوفر (Rentzos & Simpson،p, 2005 330).

1-3- النظريات المفسرة لمفهوم الأساليب: يذكر ستيرنبرغ وغريغورينكو (1995,1997) أن هناك ثلاثة مداخل قامت بالبحث في مفهوم الأساليب، وهي:

أ. **المدخل المتمركز حول المعرفة (Portal Centered -Cognition)**

يشير مصطلح المعرفة النفسية التي بوساطتها يتغير المدخل أو المعطى الحسي عبر خضوعه للمعالجة، فيطور ويختصر ويرمز ويختزن في ذاكرة الفرد إلى حين استدعائه للاستخدام في المواقف الإدراكية (Sternberg & Grigorenko،p703,1997).

ب. **المدخل المتمركز حول الشخصية (Portal Centered -Personality)**

تم التوسع في تناول هذه النظرية وتفسيرها من قبل (ماير ومايرز). ومن ضمن النظريات التي تندرج تحت المدخل المتمركز حول الشخصية لتفسير مفهوم الأساليب، نظرية طاقة

العقل (Mind Power 1983) لأنتوني غريغورك، الذي توصل إلى نظام فكري هو عبارة عن وجهة نظر منظمة تدور حول، كيف؟ ولماذا يؤدي العقل الإنساني وظائفه. ثم كيف يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك ؟

ج. المدخل المتمركز على النشاط (Portal Centered-Activity)

تعد نظريات الأساليب المتمركزة حول النشاط أكثر توجهاً نحو الأنشطة الفعلية التي يقوم بها الإنسان في مختلف مراحل حياته، كالتعلم والعمل.

1-4- نظرية حكومة الذات العقلية (Sternberg)

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي حاولت تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت للمرة الأولى في عام (1988) باسم نظرية حكومة الذات العقلية. إن أهم ما يميز نظرية ستيرنبرغ حول أساليب التفكير أنها تعتمد بشكل جزئي على التفاعل الاجتماعي (Sternberg،2002،20 – 19 Pp). وهو يقترح أن أساليب التفكير ممكنة التنمية وممكنة التعديل. وتشير كل من غريغورينكو وزوجها ستيرنبرغ 1995 إلى أن نظرية حكومة الذات العقلية تجمع بين مختلف المداخل التي تفسر الأساليب، وهي نظرية لها شخصيتها المتميزة عن بقية المداخل الأخرى المفسرة للأساليب، إذ نلاحظ أنها تجمع بين مختلف سمات الأساليب في هذه المداخل، وتفسرها انطلاقاً من منظور تفكير الفرد (1995 Grigorenko & Sternberg p221).

وقد قام ستيرنبرغ بتصنيف الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوباً، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسة ينضوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب وهي:

من حيث الوظيفة: 1 الأسلوب التشريعي. 2 الأسلوب التنفيذ ي. 3 الأسلوب القضائي.

من حيث الشكل: 1 الأسلوب الملكي 2 الأسلوب الهرمي 3 الأسلوب الفوضوي. 4 الأسلوب الأقلي.

من حيث المستوى: 1 الأسلوب العالمي. 2 الأسلوب المحلي.

من حيث النزعة: 1 الأسلوب التحرري. 2 الأسلوب المحافظ.

من حيث المجال: 1 الأسلوب الخارجي. 2 الأسلوب الداخلي.

إلا أن زهانغ 2010 تقترح تصنيفاً آخر جديداً لأساليب التفكير المذكورة في نظرية ستيرنبرغ من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات. وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي، وهي:

1- المجموعة الأولى: وتعرف بالنمط الأول: وهي (التحرري، والعالمي، والهرمي، والقضائي والتشريعي).

2- المجموعة الثانية: وتعرف بالنمط الثاني: وتضم الأساليب (المحافظ، والملكي، والمحلي، والتنفيذي).

3- أما الأساليب الأربعة الباقية وتعرف بالنمط الثالث فهي (الداخلي، والأقلي، والفوضوي، والخارجي). (Zhang,2010, p 2).

1-5-العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير: يشير ستيرنبرغ إلى أن هناك دوراً للوراثة تلعبه في تكوين نمط للأسلوب المفضل لدينا من التفكير، بالإضافة إلى لدور الكبير للمكتسبات الاجتماعية، بحيث تبدو أساليب التفكير مكوناً أساسياً لها، وهي تابعة لحلقة مستمرة من التغذية الراجعة بين التدريب على الأسلوب وكيفة عمل هذا الأسلوب في المهام المحددة بشكل افتراضي في المجتمع (Sternberg 99)، 2002. ومن المتغيرات الهامة التي تؤثر في نمو أساليب التفكير، الجنس. ويعد هذا المتغير مؤثراً بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير. فعندما نكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على الانصياع لما يجب أن يصبحوا عليه، فنحن نعدهم اجتماعياً في إطار إدراكاتنا لمفهوم الذكورة والأنوثة، وليس في إطار الواقع (الطيب، 2006، ص73).

يضاف إلى ذلك متغيرات أساليب المعاملة الوالدية والعمر والبيئة التعليمية. وفي هذا الموضوع يشير ستيرنبرغ (2002) إلى أن ما يشجعه الأهل وما يدعمونه ويثبتونه هو عملياً الأكثر احتمالية لأن ينعكس على أسلوب الطفل. ويذكر أن من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال طرائق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال (Sternberg،2002, p105).

2-فاعلية الذات:

2-1 مفهوم فاعلية الذات وتعريفاتها:

عرف باندورا Bandura فاعلية الذات بأنها "أحكام الأفراد على قدراتهم، على تنظيم الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء وإنجازها" (Bandura,1986,p39).

وعرف هالينان وداناهير Hallinan & Danaher فاعلية الذات بأنها "اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة وإنجاز السلوك المطلوب"(Hallinan & Danaher, 1994, p76).

قام باندورا بتعريف فاعلية الذات عام 1997 بأنها: توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وعلى كمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب لإنجاز السلوك (Bandura,1997, p191).

أما جليهان Gillihan فقد عرف فاعلية الذات بأنها "اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة " (Gillihan,2002,p6).

2-2- أبعاد فاعلية الذات:

لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها، وهي:

1. قدر الفاعلية: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة. ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة الموقف أو لصعوبته (أبوهاشم، 1994، ص48).
2. العمومية: وهي انتقال توقعات فاعلية الذات إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بفاعلية الذات لديهم في المواقف المشابهة للموقف الذي يتعرضون له (الزيات،2001،ص510).
3. القوة أو الشدة: إن قوة أو شدة الشعور بالفاعلية الذاتية تؤدي إلى القدرة المرتفعة التي تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سيحقق النجاح من خلالها، ولكن يجب عدم إهمال أن قوة فاعلية الذات لدى الفرد تتحدد في ضوء خبرته ومدى ملاءمتها للموقف (الشعراوي،2000 ، ص 293).

2-3-مصادر فاعلية الذات

اقترح باندورا Bandura (1997) أربعة مصادر لفاعلية الذات، فهو يرى أن لهذه المصادر علاقة بأحكام فاعلية الذات والسلوك النهائي أو الناتج النهائي للأداء. وهذه المصادر هي:

- **الإنجازات الأدائية:** يعد هذا المصدر الأكثر تأثيراً في فاعلية الذات لدى الفرد؛ لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد. فالنجاح يرفع عادةً توقعات الفاعلية الذاتية، في حين يخفضها الإخفاق المتكرر.
- **الخبرات البديلة:** يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، ويطلق على هذا المصدر أيضاً (التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين) (عبد السلام،2002، ص96).
- **الإقناع اللفظي:** يعني الإقناع اللفظي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين واقتناع الفرد بها، والتأثير على الآخرين. ودورها كبير في تقدير الإحساس بفاعلية الذات. وهذا ما يسمى الإقناع الاجتماعي(Bandura,1995,p125).
- **الحالة النفسية والفيزيولوجية:** وهي المصدر الأخير للحكم على فاعلية الذات. ويرجع ذلك إلى ثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة إدراك فاعلية الذات أو استثمارها (Bandura,1997,p100).

2-4-نظرية فاعلية الذات عند باندورا

اشتقت نظرية فاعلية الذات من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها ووضعها باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء عام 1986. وبحسبها يرى باندورا استناداً إلى الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية لنظرية فاعلية الذات، أنها تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، نتيجة لتأثير المعرفة في الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية في المعرفة (Bandura,1986,p24-36).

ويشير باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة السلوكية والشخصية والبيئية المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل

عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات تلك التي تحدث قبل القيام بالسلوك، وهو ما يسمى بالتوقعات التي تمتلك قدرات خلاقة لتحقيق الأهداف، والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (Bandura,1988,p390). ومن أهم عوامل التطور التي تؤثر في فاعلية الذات: الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة (Bandura,1997,p173-175).

ثامناً – دراسات سابقة:

نعرض فيما يلي عدداً من الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول الموضوع، وهي:

دراسات عربية متعلقة بأساليب التفكير:

1-1-دراسة (رمضان محمد رمضان، 2001) عنوان الدراسة "دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي" التي هدفت إلى تعرف أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي فيها. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لسترينبرغ وواغنر، من ترجمة وتقنين عبد العال حامد عجوة، ورضا عبد الله أبوسريع (1999) وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية هي: أساليب التفكير: التنفيذي، والقضائي، والهرمي، والمحلي، والمتحرر. كما أظهرت وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير التشريعي، والمحلي، والمحافظ، والملكي، والداخلي. وبينت أن هناك اختلافاً بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، والعمر الزمني (ثانوي/جامعي).

2- دراسات أجنبية:

1-2 دراسة ستيرنبرغ وغريغورينكو 1997

abilities, and academic performance.،Styles of thinking

عنوان الدراسة: أساليب التفكير، ;القدرات، والأداء الدراسي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية مثل(التفكير العملي والتفكير التحليلي والتفكير الابتكاري، بالإضافة إلى متغير التحصيل الدراسي). تكونت عينة الدراسة من (199) طالباً بالمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا، وطبق فيها

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر (1991) واختبار للقدرات العقلية القائم على النظرية الثلاثية للذكاء. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة العقلية كانت كالآتي: وجود علاقة دالة بين أساليب التفكير: التشريعي والتنفيذي والتحليلي والتفكير الابتكاري)، ووجود علاقة دالة بين أسلوبي التفكير القضائي والتحليلي من جهة، وكل من التفكير الابتكاري، والتفكير العلمي) من جهة ثانية، ووجود علاقة دالة بين (الأسلوب الهرمي في التفكير والتفكير الابتكاري)، ووجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين (أسلوبي التفكير التشريعي، القضائي من جهة والتحصيل الدراسي من جهة ثانية.

2-2 - دراسة زهانغ Zhang، (2004)

Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance

عنوان الدراسة: المراجعة الثانية لدراسة القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في التحصيل الدراسي. هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مدى مساهمة أساليب التفكير في الإنجاز الدراسي وتكونت عينة الدراسة من 250 طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، 131 منهم من مدرسة كاثوليكية للذكور و119 منهم من مدرسة بروتستانتية للإناث. وقد استخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة من إعداد ستيرنبرغ وواغنر (Stemberg & Wagner 1992)، ومقياس ستيرنبرغ للذكاءات الثلاثية، من إعداد ستيرنبرغ (Stemberg Triarchic Abilities Test (Level H Stemberg1993. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إن استخدام الأسلوب الهرمي من قبل بعض الطلاب ساهم في تحسين مستوى التحصيل في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، أما الذين يستخدمون الأسلوب القضائي فقد تحسن مستوى تحصيلهم في العلوم الطبيعية. وأما الأسلوب الملكي فقد ساهم في تحسين إنجاز الطلاب في مجال التصميم والتقنية.

3-دراسات عربية متعلقة بمتغير فاعلية الذات:

3-1 دراسة النفيعي، 2009: بعنوان المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جدّة. هدفت الدراسة إلى تعرف المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة الدراسة. تكونت عينة

الدراسة من 200 طالب من طلاب المرحلة الثانوية (متفوقين–عاديين) في محافظة جدة. استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمادوني، ومقياس فاعلية الذات من إعداد العدل. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين ولدى العاديين؛ ووجود فروق في درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع إلى متغيري تصنيف الطالب (متفوق، عادي) وتخصصه (علمي، أدبي) لصالح الطلاب المتفوقين في التخصص العلمي مقارنة بالطلاب المتفوقين في التخصص الأدبي وبالطلاب العاديين في الاختصاصين؛ ووجود فروق في فاعلية الذات لدى الطلاب ترجع إلى متغير الحالة الاجتماعية لسكن الطالب. وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين يعيشون مع الوالدين.

2–3 دراسة عبد القادر(2003) بعنوان: العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين. هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من المراهقين. تكونت عينة الدراسة من 200 طالب من المراهقين من الجنسين، تراوحت أعمارهم بين 13–19 سنة. استخدم الباحث مقياسي فاعلية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار لدى المراهقين من إعداد الباحث، وانتهت الدارسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في صنع القرار؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في صنع القرار لصالح الذكور.

4–دراسات أجنبية متعلقة بفاعلية الذات:

4–1– دراسة راوند (Raowan،1990) في الولايات المتحدة الأمريكية:

The effectiveness of the self and its relationship to performance grades perceived to the gifted.

عنوان الدراسة: فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء التحصيلي المدرك لدى الموهوبين. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس في الكفاءة. تكونت عينة الدراسة من 69 طالباً وطالبة من إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم

الباحث مقياس هارتز لفاعلية الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات أدنى أكاديمياً للأداء، وإلى أن الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات أعلى مقارنة بالإناث.

تاسعاً – منهج البحث واجراءاته:

يعتمد البحث في إجراءاته على المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً، ويستخدم المنهج الوصفي ليشير إلى مجموعة واسعة من الفعاليات التي تشترك في أن تهدف إلى وصف المواقف أو الظواهر، وقد يكون هذا الوصف ضرورياً لاتخاذ القرار ولدعم أغراض أعم للبحث، وهو مصمم في هذا السياق لتطوير المعرفة التي يستند إليها الباحثون في تفسيراتهم (حمصي، 1991، ص184).

حدود البحث: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2013 – 2014 في مدارس المتفوقين في محافظة دمشق.

المجتمع الأصلي للبحث: يضم المجتمع الأصلي للبحث الطلاب المتفوقين في مدارس محافظة دمشق للمتفوقين للعام الدراسي 2013 – 2014، البالغ عددهم (800) طالباً وطالبة، مع الإشارة إلى أن بعض مدارس المتفوقين تابعة لمحافظة ريف دمشق إدارياً، أما تنظيمياً فهي تابعة لمحافظة دمشق.

عينة البحث:

تم اختيار العينة بشكل عشوائي، يعطي كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي فرصة لأن يكون أحد أفراد العينة، ولا يكون فيه اختيار أي عنصر مرتبطاً بأية صورة من الصور باختيار أي فرد أو عنصر آخر. (المنيزل وآخرون، 2005، 19–20). وقد تألفت العينة من (300) طالب وطالبة من المتفوقين موزعين على مدرستين من مدارس المتفوقين في محافظة دمشق. وجاءت عينة الطلاب موزعة كالآتي

الجدول رقم(1)

توزع طلاب في ثانويتي البوصيري والباسل للمتفوقين بحسب الجنس

اسم المدرسة	الجنس		المجموع
–	ذكور	إناث	–
ثانوية البوصيري للمتفوقين	75	40	115
ثانوية الباسل للمتفوقين	127	58	185
المجموع الكلي	202	98	300

أدوات البحث:

قامت الباحثة باستخدام مقياسين: أولهما مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب من إعداد أيهم الفاعوري (الفاعوري، 2010) الذي يهدف إلى قياس أساليب التفكير لدى الطلاب، وذلك بناء على نظرية حكومة الذات العقلية لأساليب التفكير (Sternberg، ستيرنبرغ). وقد اشتمل على ثلاثة عشر أسلوبًا موزعة على65 عبارة بمعدل خمس عبارات لكل أسلوب. ومن ثم تم تعديل المقياس ليتألف بصورته النهائية من تسعة أساليب موزعة على ٦٣ بنداً أجرى بخصوصه العمليات التي أثبتت صدقه وثباته.

أما المقياس الثاني فهو مقياس الفاعلية الذاتية، الذي أعده سامر رضوان عام 1997 وعيره على البيئة السورية. ويتألف المقياس في صيغته الأصلية من عشرة بنود يطلب فيها من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق التدرج الآتي: (لا، نادراً، غالباً، دائماً). ويتراوح المجموع العام للدرجات بين (10-40). وتشير الدرجة المنخفضة فيه إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة، والدرجة العالية إلى ارتفاع توقعات الكفاءة الذاتية العامة. وتتراوح مدة تطبيقه بين (3-7) دقائق. ويمكن إجراء التطبيق بصورة فردية أو جمعية (رضوان، 1997، 40). وتمت إعادة تطبيق المقياس من قبل الباحثة علياء عدرا (عدرا،2012) لحساب صدق المحتوى للمقياس وثباته، وقد اتفق المحكمون بخصوص الصدق على إبقاء المقياس كما هو. وحسب ثبات المقياس بطريقة الإعادة وكان معامل الارتباط ابحسب معادلة بيرسون بين التطبيقين (0.739). كما حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، فبلغت القيمة (0.727). وهذا يدل على ثبات المقياس وعلى أنه يمكن الوثوق بنتائجه.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية للبيانات وفق برنامج SPSS في حساب قانون الارتباط لبيرسون، والوزن النسبي، وت. المحسوبة (T-test)، واختبار أثر التفاعل (**Tests of Between-Subjects Effects**).

عاشراً – نتائج البحث وتفسيرها

أولاً– أسئلة البحث

السؤال الأول: ما أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين؟

الجدول رقم (2)

توزع النسب المئوية لأكثر أساليب التفكير شيوعاً

أساليب التفكير		العدد	النسبة	تقدير النسبة	النسبة المتراكمة
Valid	التشريعي التفكير	300	11.1	11.1	11.1
	التنفيذي التفكير	300	11.1	11.1	22.2
	القضائي التفكير	300	11.1	11.1	33.3
	الملكي التفكير	300	11.1	11.1	44.4
	الهرمي التفكير	300	11.1	11.1	55.6
	التحرري التفكير	300	11.1	11.1	66.7
	المحافظ التفكير	300	11.1	11.1	77.8
	العالمي التفكير	300	11.1	11.1	88.9
	المحلي التفكير	300	11.1	11.1	100.0
	Total	2700	100.0	100.0	

ومن خلال ما أظهرته النتائج الموجودة في الجدول(2) نجد أن أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين هي الآتية: الأسلوب المحلي جاء في المرتبة الأولى وكان الأكثر شيوعاً بالمطلق من أساليب التفكير100%. ثم جاء على التوالي: الأسلوب العالمي 88,9%، فالمحافظ 77,8%، فالتحرري 66,7%، فالهرمي55,6%، فالملكي44,4%، فالقضائي 33,3%، فالتنفيذي 22,2%. وجاء في المركز الأخير من حيث الترتيب الأسلوب التشريعي11,1 %.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، نجد أن نتائج البحث الحالي اتفقت مع دراسة (رمضان، 2001) في أساليب التفكير الأكثر شيوعاً (الهرمي، فالمحلي، فالمتحرر) واختلفت بخصوص أسلوبي التفكير (التفيذي والقضائي) إذ كانا الأقل شيوعاً. وقد يعود ذلك إلى طبيعة خصائص العينة المستهدفة والبيئة المدرسية (طرائق التدريس والمنهاج، بالإضافة إلى أسلوب المعلم)، التي تؤثر كلها في أساليب التفكير لدى الطلبة بشكل عام. فقد يتطور أسلوب تفكير معين على حساب الأساليب الأخرى. أما الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع أساليب التفكير فتبيّن أن الأفراد الذين يستخدمون الأسلوب المحلي يفضلون التعامل مع التفاصيل، فهم يميلون إلى التوجه نحو براغماتيات الموقف، ويصفهم ستيرنبرغ 2002 بالموضوعيين، نظراً لأنهم يضعون حساباً لكل شيء ولايدعون شيئاً دون فهم، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصي: إنهم يعيشون على أرض الواقع، ونجدهم داخل المدرسة كثيري الأسئلة، يحاولون استيضاح كل كبيرة وصغيرة في الدرس (Sternberg & Wagner, 1991, p5). وهذا ما يؤكد التركيز

على خصائص الطلبة المتفوقين التي تميزهم عن الطلبة العاديين بحيث يلتزمون بالقواعد والقوانين لإثبات أفكارهم، بالإضافة إلى البيئة التعليمية وما تفرضه من أنظمة خاصة بالتدريس: إن أغلب مدارس المتفوقين في العالم تجنح إلى تثبيت عدد من الأساليب دون غيرها وهي (التنفيذي والداخلي والمحافظ)، فالطلاب المتفوقون هم الطلاب التنفيذيون والمحافظون (عبيدات وأبو السميد، 2007، ص 169).

السؤال الثاني: ما مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين؟

الجدول رقم(3)

مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين ممثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لبنود مقياس فاعلية الذات

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الفاعلية
.1	عندما يقف شخص ما في طريق تحقيق هدف أسعى إليه، فإني قادر على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف.	3.38	0.60	84.50	2	مرتفعة
.2	إذا ما بذلت من الجهد كفاية، فإني سأنجح في حل المشكلات الصعبة.	3.42	0.69	85.5	1	مرتفعة
.3	من السهل عليّ تحقيق أهدافي ونواياي.	3.04	0.63	76	8	مرتفعة
.4	أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة.	3	20.7	75	9	مرتفعة
.5	أعتقد بأني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت هذه الأحداث مفاجئة لي.	3.09	0.71	77.25	5	مرتفعة
.6	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية.	3.08	0.80	77	6	مرتفعة
.7	مهما يحدث من مواقف وظروف فإني أستطيع التعامل معها.	3.05	0.73	76.25	7	مرتفعة
.8	أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني.	3.05	0.67	76.25	7	مرتفعة
.9	إذا ما واجهني أمر جديد فإني أعرف كيفية التعامل معه بموضوعية.	3.14	0.66	78.5	4	مرتفعة
.10	أمتلك أفكاراً متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	3.27	0.71	81.75	3	مرتفعة
ا	**المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والوزن النسبي**	3.27	0.15	81.75	مرتفعة	

بالنظر إلى الجدول رقم (3) الدرجات والوزن النسبي لبنود المقياس نجد أنها تعبر عن مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، مقارنة مع الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات كدراسة النفعي (2009)، وراوند(1990)، ودراسة عبد القادر (2003) وتدل هذه النتيجة إلى أن تأثير هوية النجاح مهمة جداً وهي المتمثلة بالتفوق

الذي يحققه هؤلاء الطلبة في حياتهم المدرسية، وبنظرة الآخرين لهم في المحيط من أسرة ورفاق ومعلمين وأقرباء ودعمهم وتشجيعهم لمسيرتهم الأكاديمية. وهذا ما يعطيهم ثقة بالنفس وشعوراً إيجابياً تجاه ذواتهم وقدراتهم مما يؤدي إلى ارتفاع توقعات الفاعلية الذاتية لديهم، حيث يذكر باندورا 1990 أن النجاح والمعلومات التي تأتي لفظياً من الآخرين وعمليات التشجيع والدعم من قبلهم تؤثر على أداء وسلوكيات الفرد، كما لها دور كبير في تفعيل الإحساس بفاعلية الذات.

ثانياً – فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.

تمت معالجة الفرضيات المتعلقة بالأبعاد التسعة لأساليب التفكير وعلاقتها بفاعلية الذات. وقد أظهرت النتائج بخصوص للفرضيات التسع وجود علاقة ارتباط بين فاعلية الذات وأسلوبي التفكير التنفيذي والتحرري فقط، وهي علاقة ارتباط ضعيفة نسبياً(.133*) ولكنها دالة.

وبخصوص العلاقة بين أسلوب التفكير التنفيذي وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، أظهرت النتائج الإحصائية في الجدول (4) وجود علاقة ارتباط ضعيفة نسبياً (.133*)، ولكنها دالة عند مستوى الدلالة 0,05. وبناءً على هذه النتيجة نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين أسلوب التفكير التنفيذي وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين كما تبين نتائج الجدول التالي رقم (4):

الجدول رقم (4)

معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أسلوب التفكير التنفيذي وفاعلية الذات

الارتباط			
		فاعلية الذات	التفكير التنفيذي
فاعلية الذات	معامل الارتباط بيرسون	1	.133*
	مستوى الدلالة		.022
	ن	300	300
التفكير التنفيذي	معامل الارتباط بيرسون	.133*	1
	مستوى الدلالة	.022	
	ن	300	300
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

تدل هذه النتيجة على أن الطلبة المتفوقين الملتحقين بمدارس المتفوقين يخضعون للنظم التعليمية والمدرسية التي تعمل على فرض القواعد والقوانين المتبعة في المناهج التعليمية التقليدية وتؤكد الالتزام بالتعليمات التي يضعها المعلم نفسه لسير العملية التعليمية. وهذا يجعل أسلوب التفكير التنفيذي لدى الطلبة مفضلاً أكثر من الأساليب الأخرى، وذلك استخدام الطرائق المختبرة مسبقاً لحل المشكلات، بالإضافة أنهم يميلون إلى حل المحتوى داخل النظم الموجودة التي تكون أكثر تأثيراً وفاعلية بخصوص التحصيل واكتساب خبرات ومهارات أدائية أكبر.

وتلتقي هذه النتيجة مع ما يؤكده باندورا في نظريته بخصوص فاعلية الذات من خلال الخبرات البديلة التي تعد مصدر الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد. ويطلق على هذا المصدر أيضاً (التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين) (عبد السلام، 2002، ص96). يضاف إلى ذلك الإنجازات الأدائية التي تعتبر المصدر الأكثر تأثيراً في فاعلية الذات لدى الفرد؛ لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها. فالنجاح يرفع عادةً توقعات الفاعلية الذاتية. وهذا ما يفسر وجود علاقة بين أسلوب التفكير التنفيذي وفاعلية الذات (Bandura, 2003). أما بخصوص الدراسات السابقة فلا توجد على حد علم الباحثة دراسة تناولت العلاقة بين متغيري البحث الحالي، وهما: أبعاد أساليب التفكير وفاعلية الذات؛ لذلك لم نستطع التفسير بناءً على ما لدينا من دراسات سابقة.

وفيما يخص العلاقة بين أسلوب التفكير التحرري وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، بينت النتائج الإحصائية في الجدول (5) وجود علاقة ارتباط ضعيفة نسبياً (.133*)، ولكنها دالة عند مستوى الدلالة 0,05. وبناءً على ما سبق نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين أسلوب التفكير التحرري وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، كما تبين نتائج الجدول التالي رقم (5)

الجدول رقم(5)

معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أسلوب التفكير التحرري وفاعلية الذات

الارتباط			
		فاعلية الذات	التفكير التحرري
فاعلية الذات	معامل الارتباط بيرسون	1	.133*
	مستوى الدلالة		.022
	ن	300	300
التفكير التحرري	معامل الارتباط بيرسون	.133*	1
	مستوى الدلالة	.022	
	ن	300	300
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

هذه النتيجة تظهر قدرة الطلبة المتفوقين على مقاومة كل ما يفرض عليهم من قواعد مدرسية في أطر جامدة منسقة مسبقاً، تجعل أفكارهم تأخذ الشكل النمطي عبر استخدام أسلوب التفكير التحرري ليظهروا من خلاله أفكارهم خارج روتين النظم التعليمية، فيسعون إلى أقصى تغيير ممكن. وهذا يرتبط بمدى ما يتمتعون به من كفاءة ذاتية عالية تمدهم بالدافعية والطموح لاستثمار ما يملكونه من خبرات تدفعهم إلى تجاوز القوانين الموضوعة لهم ضمن نظام مدرسي. وهذا ما يؤكده برناردو وآخرون (2002) بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن فيما يفضلون التفكير فيه والعمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة، ويحبون تجربة كل ما هو جديد، إنهم بكل بساطة ثائرون على القيود التي تفرض عليهم، في العمل أو في المدرسة، يريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أي مدى يمكن أن يصلوا من خلال الإنجاز الأدائي لفاعلية الذات (Bernardo et al., 2002, p15).

ولكي ندرك حقيقة هذا التفسير يجب علينا أن نعرف طبيعة القدرات. والمؤسف أن الكثير من طلاب مدارسنا يقعون ضحية فرض أساليب محددة دون غيرها، لا تسمح لهم بإظهار قدراتهم. ولا بد من الإشارة إلى أن من الواجب التمييز بين قدراتهم الحقيقية (Sternberg، p, 2002 110)

أما الفرضيات السبع الفرعية تبين النتائج التي تظهر في الجدول (9) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً. وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين أساليب التفكير القضائي، والملكي، والهرمي، والمحافظ، والعالمي، والمحلي، وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.

الجدول رقم (6)

يوضح العلاقة بين أساليب التفكير (القضائي، والملكي، والهرمي، والمحافظ، والعالمي، والمحلي) وفاعلية الذات.

معامل الارتباط			
فاعلية الذات والتفكير التشريعي	معامل الارتباط بيرسون	1	-.012-
	مستوى الدلالة		.833
	ن	300	300
فاعلية الذات والتفكير القضائي	معامل الارتباط بيرسون	1	.025
	مستوى الدلالة		.666
	ن	300	300

فاعلية الذات والتفكير الملكي	معامل الارتباط بيرسون	1	.069
	مستوى الدلالة		.233
	ن	300	300
فاعلية الذات والتفكير الهرمي	معامل الارتباط بيرسون	1	.074
	مستوى الدلالة		.202
	ن	300	300
فاعلية الذات والتفكير المحافظ	معامل الارتباط بيرسون	1	-.073-
	مستوى الدلالة		.209
	ن	300	300
فاعلية الذات والتفكير العالمي	معامل الارتباط بيرسون	1	.030
	مستوى الدلالة		.600
	ن	300	300
فاعلية الذات والتفكير المحلي	معامل الارتباط بيرسون	1	-.069-
	مستوى الدلالة		.236
	ن	300	300

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير التالية: (القضائي، والملكي، والهرمي، والمحافظ، والعالمي، والمحلي) وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين. ويعود ذلك لاستنتاج عام، وهو أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير، ولكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب، فبعض المواقف تتطلب أسلوباً معيناً وبعضها يتطلب أسلوباً آخر. يضاف إلى ذلك أن أساليب التفكير في معظمها ناتج عن الوسط الذى يتفاعل معه الفرد، فالطلبة في المدارس قد يكون لديهم أسلوب مفضل يقدم على الأساليب الأخرى ويكون أكثر فاعلية لديهم في مجال التحصيل المدرسي مثلاً. فالأساليب ليست ثابتة ولكنها متغيرة مع المواقف التي يواجهها الطلبة المتفوقون بشكل عام.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري فاعلية الذات والجنس مع متغير أساليب التفكير.

الجدول رقم (7)

اختبار أثر التفاعل بين المتغيرات Tests of Between-Subjects Effects)

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: أبعاد أساليب التفكير					
المصدر	Type III Sum of Squares	درجة الحرية	Mean Square	قيمةF	مستوى الدلالة.Sig
النموذج المصحح	2683.606[a]	4	670.901	.184	.947
Intercept	514692.754	1	514692.754	141.168	.000
فاعليةالذات	157.033	2	78.517	.022	.979
الجنس	912.622	1	912.622	.250	.617
* فاعليةالذات الجنس	30.938	1	30.938	.008	.927
الخطأ	1075554.874	295	3645.949		
Total	7103606.000	300			
Corrected Total	1078238.480	299			
a. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.011-)					

بناءً على الجدول رقم (7) أعلاه وما تظهره النتائج نجد أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المتغيرات (أساليب التفكير، وفاعلية الذات، والجنس) فقد جاءت دلالة sig=979. أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05. وبخصوص أساليب تفكير ومتغير الجنس جاءت دلالة sig=617. أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05، وبخصوص فاعلية الذات ومتغير الجنس جاءت دلالة sig=927. أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرات البحث. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المتغيرات المدروسة باعتبارها متغيرات مستقلة. فأساليب التفكير تعبر عن الطريقة المفضلة في التفكير لدى الطلبة المتفوقين في حل المشكلات واتخاذ القرارات. وفاعلية الذات تعبر عن الأداء في المهمة المنجزة بما يتناسب مع قدراتهم، ومتغير الجنس لا يعبر عن المهام الاجتماعية أو الدور المنوط بكل من الإناث والذكور على حدة بالنسبة للطلبة المتفوقين، بقدر ما يساهم في تعزيز المنافسة بينهم في تحقيق الإنجازات والوصول بالأداء الأمثل لإظهار قدراتهم غير العادية وإبراز التميز في كل المجالات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس لدى الطلبة المتفوقين. من أجل التحقق من صحة الفرضية، استخدم الاختبار الإحصائي (T-Test) للمقارنات الثنائية، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين ذكور وإناث الطلبة المتفوقين في فاعلية الذات، ويلخص الجدول الآتي هذه النتائج:

الجدول رقم(8)

T-test الفروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس.

المجال	العينة وفق متغير جنس الطالب		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	(t) المحسوبة	قيمة P الاحتمالية	مجال الثقة(95%)		Sig. (2-tailed)
							أدنى	أعلى	
فاعلية الذات	ذكر	202	4.35263	30.727	.691	.226	-.68491	1.426	غير دالة
	أنثى	98	4.36540	30.357					

بينت النتائج المدرجة في الجدول (8) عدم وجود فروق دالة وجوهرية عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين في فاعلية الذات، إذ جاءت قيمة (P= .226) وهي أكبر من (0.05). كما جاءت قيمة (T=.691) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.96) عند درجة الحرية = (298)، بمستوى ثقة (95%). إذاً نقبل الفرضية الصفرية القائلة: لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث عند مستوى الدلالة (0.05). وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن البحث الحالي اختلف مع نتائج دراسة راوند (1990)، ودراسة عبد القادر (2003) التي وجدت فروقاً بين الذكور والإناث في فاعلية الذات. وبالتالي نفسر نتيجة البحث الحالي بأن لدى الطلبة المتفوقين بغض النظر عن الجنس، معتقدات واتجاهات عن أدائهم وتصرفهم في المواقف التي يتعرضون لها. وتنعكس هذه المعتقدات على اختيارهم للأنشطة المتضمنة المنافسة والالتزام، بالإضافة إلى التركيز على الأداء والجهود المبذولة لتحقيقها وإنجازها بشكل أفضل. فهم ينطلقون من إمكاناتهم وقدراتهم التي تميزهم عن الآخرين دون النظر إلى التنميط الجنسي والدور الاجتماعي الذي درجت بعض المجتمعات على استخدامه للتميز بين الذكور والإناث. وكلما كانت معتقداتهم عن قدراتهم وإمكاناتهم إيجابية كانت الاختيارات مناسبة، واستطاعوا اجتياز المواقف بنجاح. فالطلاب والطالبات يسعون لتحقيق التميز والتفوق في حياتهم المدرسية والعملية.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- إجراء دراسة معمقة لأساليب التفكير ضمن البيئة التعليمية في سورية وربطها بمتغيرات جديدة مثل (خصائص الطلبة المتفوقين، وخصائص المعلم، وأساليب وطرائق التعليم المستخدمة في المدارس) للمساهمة في تطوير العملية التربوية.
- الاهتمام بتدريب الطلبة على تطوير أساليب التفكير والعمل لديهم.
- تصميم برامج إرشادية موجهة لفئة المتفوقين وإجراء دورات تدريبية مستمرة تتناول فيها استراتيجيات تنمية أساليب التفكير وحل المشكلات لتشجع الطلبة على استثمار قدراتهم ولإثبات الكفاءة الذاتية لديهم.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

- أبو هاشم، السيد. (1994) . أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. مصر: جامعة الزقازيق.
- جلال، عبد الفتاح. (1993). تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل. مجلة العلوم التربوية، المجلد (1)، العدد (1). جامعة القاهرة.
- حمصي، أنطون. (1991). أصول البحث في علم النفس. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- رضوان، سامر. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس". مجلة شؤون اجتماعية، ع55، م4، ص25-51.
- رمضان، رمضان محمد. (2001). دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (12)، العدد 46 (ص 11 – 40).
- زهران، حامد عبد السلام. (2003). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى.(2001). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. *سلسلة علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات (2).
- الشعراوي، علاء. (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الواقعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (44).
- الطيب، عصام علي .(2006). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد السلام، محمد. (2002). الاتجاهات الحديثة في دراسة فاعلية الذات. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (36)، 89-144.

- عدره، علياء. (2012). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين في مدينة حمص، رسالة ماجستير غير منشورة . دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- عبد القادر، صابر سفينة. (2003). فعالية الذات وعلاقتهما باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.
- عبيدات. ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). الدماغ والتعليم والتفكير. عمان: دار الفكر.
- الفاعوري، أيهم.(2010). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة . دمشق.
- ماتشادور، لويس ألبرتو. (1989) . الذكاء حق طبيعي لكل فرد. ترجمة عادل عبد الكريم ياسين. قبرص: دار الشباب.
- مخائيل، امطانيوس. (2006). القياس النفسي، الجزء الثاني. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن ووالبواليز، محمد عبد السلام.(2004). *الموهبة والتفوق*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- المنيزل، عبدالله وغرايبة، عايشة. (2005). الإحصاء التربوي– تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ط1. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نصر الله، نوال خالد حسن. (2008). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة بمحافظة جنين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
- النفيعي، فؤاد.(2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Baron, C-Ring, H-Bullmore, E.(1999)."Social intelligence in the normal and autistic brain" Washington: **European journal of neuroscience**.11,1891-1898.
- Bandura, A.(1986). **Social foundations of thoughts-action. social cognitive theory**. Nj: prentice hall.
- Bandura, A.(1988). "Self– efficacy conception of anxiety". **Anxiety rescerch**,1,77-98.
- Bandura, A. (1995). **Self– efficacy in changing**. New York, Cambridge university press .
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). **Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité** personnelle (Trad. Lecomte, J.). Paris: De Boeck.
- Beceren, B. ; .Özdemir, A.A. (2010): "The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types" **،Procedia Social and Behavioral Sciences**, (2), 2131–2136.
- Bernardo, A. B., Zhang, L-F., &Callueng, C. M. (2002). "Thinking styles and academic achievement among Filipino students". **The Journal of Genetic Psychology**, 163.149-163.
- Cano, F & Hewitt, E. (2000): "Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and in ounce on academic achievement". **Educational Psychology**،20(4), 413 – 430.
- Cervone,D -Peake, P.(1986). "Anchoring, efficacy, and action- the influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgment and behavior". **Journal of personality and social psychology**, (3).50-64.
- Fan, W. & Zhang, L.F.(2008): "Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students"**،Learning and Individual Differences**, 19, 299–303.
- Gillihan, S. (2002). "Six differences in the provision of skillful emotional support. The mediating role of self-efficacy", **journal of communication report.**
- Grigorenko, E.L.،Sternberg, R.J. (1995): "Styles of thinking in the school"**،European Journal for High Ability**، 6، 201-219.
- Grigorenko, E.L ; Sternberg, R.J. (1997): "Style of Thinking،abilities،and academic performance"**،Exceptional Children**،63،(3) , 295-312.
- Hallinan, P - Danaher, P.(1994). "The effect of contracted grades on self-efficacy and motivation in teacher education courses". **Educational research**. (1). 36-74.

- Philippot, P., Baeyens, C., Douilliez, C. &Francart, B. (2003).**Cognitive regulation of emotion: Application to clinical disorders**. In P. Philippot&R. S. Feldman (Eds.), The regulation of emotion. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- Rentzos, A. ; Simpson, A. (2005): "The Transition to Postgraduate Study in Mathematics: A Thinking Styles Perspective, Melbourne"،**Psychology of Mathematics Education,** (3), 329-336.
- Sternberg, R.J. (1994): "Allowing for thinking styles"،**Educational leadership**،52(3)، 36-40.
- Sternberg, R.J . (2002): **Thinking styles** .Reprinted Edition. UKA:Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (1985). "Cognitive development in the gifted and talented". In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: **Developmental perspectives***,37-74 Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R.J &Grigorenko, E.L. (1993): **Thinking styles inventory – For Students About Themselves**, Unpublished test Yale university, NewHavan: CT.
- Sternberg, R.J. ; Grigorenko .E.L. (1997): "Are cognitive styles still in style?", **American Psychologist**, 52, 700–712.
- Sternberg, R.J. ; Wagner, R.K.(1991):**MSG Thinking styles inventory**: manual،Unpublished test, Yale university،New Havan،CT.
- Sternberg, R.J. ; Wagner .R.K. (1992): **Thinking Styles Inventory** . Unpublished test،Yale University, New Haven, CT.
- Sternberg, R.J. ; Zhang, L.F. (2006): "Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction"،**Theory Into Practice**،44(3), . 253–245
- Zhang, L.F. (2000): "Are Thinking Styles and Personality Types Related?"،**Educational Psychology**, 20(3), 271 – 284.
- Zhang, L.F.(2001): "Thinking Styles،self – esteem،and extracurricular experiences"،**International Journal of Psychology**،36(2),100 – 107 .
- Zhang, L.F. (2002): "Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance", **Educational Psychology**, 22(3)، 331 – 348.
- Zhang, L.F. (2002a): "Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance", **Educational Psychology** 22 (3), 331-348.
- Zhang, L.F. (2004): "Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, **The Journal of Psychology**138 (4), 351-370 .

- Zhang, L.F. (2004a): "Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability?—validating against thinking styles and academic achievement"،**Personality and Individual Differences**،37، 1295–1311.
- Zhang, L.F.(2004b): Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers،The **Journal of Psychology**, 138,(3), 233–252
- Zhang, L.F. (2009): "Anxiety and thinking styles"،**Personality and Individual Differences**،47, 347–351.
- Zhang, L.F. (2010): **Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context**،**Learning and Individual Differences**, Article in press.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2002): "Thinking styles and teachers' characteristics"،**International Journal of Psychology**،37(1), 12−3.