المجلد (٨), العدد (٢٩), الجزء الأول, مارس ٢٠١٩, ص ص ٧١ – ١١١

أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم

إعداد

د/ جمعة فاروق حلمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة نجران

أ/ سعيد زايد عبدالله آل باشه

معلم
وزارة التعليم – منطقة عسير

DOI: 10.12816/0053335

أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم

إعداد
د/ جمعة فاروق حلمي(*) & أ/ سعيد زايد عبدالله آل باشه(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التفكير الشائعة لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم في منطقة عسير. واستخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق مقياس ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991) المُعرب من قبل أبو هاشم (٢٠٠٧) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. وقد أظهرت النتائج أن أسلوب التفكير الشائع لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم، هو أسلوب التفكير الداخلي تلاه الخارجي ثم التنفيذي، بينما جاء الأسلوب الملكي في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر المعلم ولمتغير الجنس باستثناء الأسلوب الملكي والأسلوب الخارجي وكانت الفروق لصالح الإناث، وفي الأسلوب الداخلي لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي باستثناء الأسلوبين المحلي والأقلي وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة باستثناء الأسلوبين الحكمي والخارجي وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أكثر من (١٠) سنوات.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، معلمي صعوبات التعلم.

(*) أستاذ بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود.
(**) معلم إعاقة سمعية – وزارة التعليم.

Thinking Styles with Learning Disabilities Teachers and its Relationship between Demographic Variables

Dr. Gomaa Farouk(*) & Mr. Saed Zaed(**)

Abstract

Present study aimed to identify the common thinking styles among disabilities teachers and it's relationship with years of experience , qualification, age and gender . The study sample consists of (70) teacher from disabilities teachers program who work in Aseer governorate elementary schools. The descriptive method was used by by applying the scale of Wagnr Sternberg (Sternberg & Wagner, 1991) expressed by Abu Hashim (2007) after verification of semantics sincerity and persistence. Results showed that common style thinking among disabilities teachers is internal style fowled by external style then the executive style, meanwhile the Monarchic style came ate last rank. The results showed no differences in thinking styles with teachers learning difficulties attributed to the age of the teacher and the gender variable except Monarchic style and external style the differences in favor of females, and in the internal method in favor of males, and for the variable of qualification except for local methods and minorities the differences in favor of bachelor holders

Keywords: Thinking Style , Disabilities Teacher.

(*) Professor of Special Education, Faculty of Education, Najran University.
Email: gomaa3769@yohoo.com

(**) Teacher – Ministry of Education – City Aser. Email: abuzayd4@gmail.com

مقدمة:

يعد التفكير من أهم وأرقى العمليات العقلية المعرفية الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية في شتى مجالاتها، وذلك لما للتفكير من أهمية في شحن القدرة الإنسانية لمواجهة كثير من العقبات التي تواجه الفرد ومعالجتها، وذلك من أجل تذليل العقبات بهدف الوصول إلى التكيف مع ظروف الحياة وتحقيق الحياة المتوازنة المتكاملة.

وباعتبار التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، فهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة، بحيث يتضمن البحث عن معنى، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، ومن خلاله يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت نفسه يعالج المواقف التي تواجهه دون إجراء فعل ظاهري. ومن هذا المنطلق فان التفكير يعتبر سلوكُ يستخدم الأفكار والتمثيليات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة؛ أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها (مصطفى، ٢٠١١).

وعرف التفكير (Thinking) بأنه عملية عقلية يتطور فيها الفرد من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (قطامي، ٢٠١١).

أما أساليب التفكير (Thinking Styles) فقد عرفها فروم (Fromm) المشار إليه في حبيب (٢٠٠٣) فيرى أن أساليب التفكير طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب والاستراتيجيات المكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة. وعُرفت أساليب التفكير كما وردت في اسماعيل (٢٠١٣) بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات).

وفي الحديث عن أساليب تفكير المعلمين وانعكاساتها في العملية التعليمية.

أشار إيمر (Emir, 2013) أن أساليب التفكير لدى المعلمين تؤدي إلى استخدام أنواع مختلفة من طرق التدريس في السياق التعليمي؛ فمعرفة المعلمين بطبيعة أساليب تفكيرهم تجعلهم يستخدمون أساليب وطرائق ابداعية في تدريسهم مما يؤثر إيجابياً على قدرات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. وأكد الدردير (٢٠٠٣) أن معرفة المعلم بأسلوبه التفكيري يمكنه من توظيف الأساليب والطرائق التعليمية المناسبة التي تصنع جواً مريحاً للطلبة يساعدهم على جودة التعلم داخل الصف ويؤثر على اتجاهات نحو المادة بشكل ايجابي. كما أكد حبيب (٢٠٠٣) إلى ضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم من جميع النواحي وليس الاقتصار فقط على الناحية العلمية في التخصص، ولا بد من توعيتهم حول الكشف عن أساليب تفكيرهم المفضلة؛ لأن معرفة المعلم بأسلوب تفكيره يسهم في عرض محتوى المادة الدراسة بأسلوب مُبسط ويسير مما ينعكس في تعلم الطلبة وتحصيلهم. وأشار الطيطي(٢٠٠٧) أن أساليب التفكير لدى المعلم تؤدي دوراً مهماً في العملية التعليمية للطلبة، حيث تسهم في تعرفه على أفكار الطلبة عن قرب، وذلك من خلال ما يقومون به من أنشطة تظهر قدراتهم، واحترام المعلم لهم، وإتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم. وفي توفير بيئة صفية ملائمة لتعليم التفكير وتعلمه، ومعرفة أنماط تعلم الطلبة واستخدام الأساليب والوسائل التي تتفق مع أساليب تفكيرهم.

مشكلـــة الـــدراســـة:

يُعد دور معلم ذوي صعوبات التعلم في المدرسة دوراً مهماً في تحقيق أهدافها وتطلعاتها ورسالتها ورؤيتها، وفي تلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته، فهو كغيره من المعلمين يُشكل عنصراً أساسياً في النظام المدرسي وتقدمه ورقيه، وعليه فهو مطالب بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعه من خلال نشر المعرفة عن صعوبات التعلم، والسعي وراء تجديد طرائق التدريس وأساليبها لذوي صعوبات التعلم؛ ويترتب على ذلك معرفته بأسلوب تفكيره ليكون قادراً على تحديد الوظائف التي يمكن من خلالها إدارة البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم، أو يكتشف الأخطاء التي يقع بها عند تصميم البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية التعليمية

الفردية، فإن تغيير هذه الأخطاء يعتمد بشكل كبير على كشف الأسلوب الذي يفكر به، والعمل على تغيير أساليبه التفكيرية لتغيير الواقع.

ولذلك سعت الدراسة الحالية للكشف عن أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وبالتحديد في منطقة عسير، باعتبار أن معلمي صعوبات التعلم مطالبين بإحداث التغيير المرغوب في مجال التربية والتعليم والذي يتماشى مع المستجدات التربوية الحديثة ومع تطلعات المملكة العربية السعودية للنهوض بمجال التربية الخاصة والمساهمة في بناء المؤسسة التربوية (المدرسة)، ودعم عنصراً مهماً من عناصر بناء المجتمع وهم فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ونظراً لعدم وجود دراسات بحدود علم الباحث محلياً تكشف عن أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم، علاوة على قلة الدراسات على المستوى العربي حول أساليب التفكير لدى معلمي التربية الخاصة وبالتحديد معلمي صعوبات التعلم. جاءت هذه الدراسة لسد النقص في هذا المجال. وبرزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أساليب التفكير الشائعة لدى معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير جنس المعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر المعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن أساليب التفكير الشائعة لدى معلمي صعوبات التعلم وفق نظرية ستيرنبيرج.

٢- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير جنس المعلم

٣- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

٤- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير عمر المعلم.

٥- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

أهميـــة الـــدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال جانبين، هما:

أولاً: الأهميـة النظريـة:

من خلال ما يتوقع أن تضيفه الدراسة الحالية من معرفة أساليب التفكير الشائعة لدى معلمي صعوبات التعلم. وما ورد في الدراسة الحالية من أدبيات تربوية، ودراسات سابقة، والنتائج التي تم التوصل إليها هي إسهام للبحوث المستقبلية لجعلها أكثر يسر وسهولة.

ثانياً: الأهميـة التطبيقيـة:

من خلال وصف أساليب التفكير بأنها مفتاح رئيس للفروق الفردية بين الأفراد، وعليه فإن معرفة أساليب التفكير المميزة لدى معلمي صعوبات التعلم يساعد على الاستدلال على شخصياتهم، ومن هنا تسهم نتائج الدراسة في لفت نظر المسؤولين التربويين (المشرفين، المديرين) للتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى معلمي صعوبات التعلم لكيفية التعامل معهم ولفت أنظارهم للإفادة من أساليب تفكيرهم لتنعكس في عملية التعليم والتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومن المؤمل أن تسهم النتائج في لفت أنظار صُناع القرار لوضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة التي يمكن من خلالها تطوير أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم لمواكبة التطوير والتجديد التربوي في مجال التربية الخاصة الذي يحقق جزءاً من رؤية وطن (٢٠٣٠) التي تطمح المملكة العربية السعودية لإنجازها.

حـــــدود الـــدراســـــة:

الحـدود البشـريـة:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في برنامج صعوبات التعلم.

الحدود المكانية:

أجرت في إدارة التعليم بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية

الحدود الزمنية:

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- أساليب التفكير (**Thinking Styles**):

عرف ستيرنبيرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، أو هي الطرق والأساليب المفضلة لدى الفرد لتوظيف قدراته واكتساب المعارف، وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام التي يتعرض لها (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

التعريف الاجرائي لأساليب التفكير:

تعرف بالدرجة التي يحصل عليها معلمي صعوبات التعلم نتيجة استجاباتهم على مقياس ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991) تعريب أبو هاشم (٢٠٠٧) والذي أُستخدم في الدراسة الحالية.

٢- معلم صعوبات التعلم (**Teacher Learning Disabilities**) :

"الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس (مسار صعوبات التعلم) أو دبلوم تربية خاصة مسار صعوبات تعلم لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة فما فوق ذلك" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ٢٠١٦: ٢٣).

التعريف الاجرائي لمعلم صعوبات التعلم:

هم معلمو ومعلمات صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــــة:

مفهوم أساليب التفكير

يعد مفهوم أساليب التفكير (Thinking Styles) من المفهومات الحديثة التي ظهرت في بدايات التسعينيات من القرن الماضي، ونبع اهتمام الباحثين وعلماء النفس بمفهوم أساليب التفكير من خلال اعتباره من العوامل المؤثرة في العلمية التعليمية. وقد حظي مفهوم أساليب التفكير بالعديد من التعريفات التي تناولها الباحثون، منها: أن أساليب التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات او حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم (بكر وحميدة، ٢٠١٦).

أنواع أساليب التفكير

تعددت النظريات التي فسرت أنواع أساليب التفكير، وفيما يلي عرضاً لتلك النظريات"

أولاً: أساليب التفكر وفق نظرية برسيسون (**Presseison,1985**):

يذكر السراج (٢٠٠٩) أن برسيسون (Presseison) صنف عمليات التفكير إلى عمليات أساسية، وعمليات مركبة وعلى النحو الاتي:

١- **العمليات الأساسية للتفكير**: وتتضمن السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة والمميزة.

٢- **العمليات المركبة للتفكير**: وتتضمن حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير التباعدي والتفكير الناقد حيث تعتمد هذه العمليات على مجموعة العمليات الأساسية للتفكير.

ثانياً: أساليب التفكر وفق نظرية جابنس (**Gubbins,1985**):

يشير حبيب (١٩٩٥) إلى أن جابنس قدم في نظريته مصفوفة لاستراتيجيات التفكير تتضمن ستة مستويات ذات طابع معرفي، وهذه الاستراتيجيات هي:

- **مستوى حل المشكلات**: يتضمن هذا المستوى التعرف على المشكلة وتحديدها، وتوضيحها، وصياغة الفروض، ووضع الحلول المناسبة، وإنتاج أفكار مرتبطة بالمشكلة، ووضع مجموعة من الحلول البديلة، واختيار أفضل الحلول ثم تطبيقه، والتوصل إلى النتائج.

- **مستوى اتخاذ القرار:** ويتضمن صياغة الهدف المنشود وتوضيحه، ثم تحديد الصعوبات التي تعوق تنفيذه، وتحديد البدائل الممكنة واختبارها، ثم اختيار أفضل البدائل، ثم تقويم الموقف
- **مستوى التوصل إلى استنتاجات:** ويكون ذلك من خلال التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنباطي
- **مستوى التفكير التباعدي:** ويتضمن ذلك إنشاء مجموعة من القوائم حول الموقف أو الحدث، بحيث تتميز هذه القوائم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتحسينات.
- **مستوى التفكير التقويمي:** ويكون ذلك من خلال التمييز بين الحقائق والآراء والحكم على مصداقيتها، والتعرف على المشكلات وتحليلها وتقويم الفروض والتصنيف والتنبؤ بالنتائج.
- **مستوى الفلسفة والاستدلال:** ويكون ذلك من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء.

ثالثاً: أساليب التفكر وفق نظرية قيادة المخ لهيرمان (Herrmann,1987):

يشير الطيب(٢٠٠٦) إلى أن هيرمان(Herrmann) قدم أربعة أساليب للتفكير في نظريته، نذكرها على النحو التالي:

١- الأسلوب المنطقي، ويرمز له بالرمز (QA)، ويمتاز الفرد الذي يسود لدية هذا الأسلوب بالقدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم ودمج الأبنية والعمليات المعرفية.

٢- الأسلوب التنظيمي، ويرمز له بالرمز (QB)، ويمتاز الفرد الذي يسود لدية هذا الأسلوب بتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل، ووضع الأهداف، والسعي نحو تحقيقها.

٣- الأسلوب الاجتماعي، ويرمز له بالرمز (QC)، ويمتاز الفرد الذي يسود لدية هذا الأسلوب بمشاركة الآخرين، والقدرة على التعامل معهم.

٤- الأسلوب الابتكاري، ويرمز له بالرمز (QD)، ويمتاز الفرد الذي يسود لدية هذا الأسلوب بتحليل الأفكار، وتخيل البدائل الممكنة للحل، والقدرة في التغلب على الصعوبات التي تعترض طريقة، والقدرة على أنتاج الأفكار الجديدة والغريبة.

رابعاً: أساليب التفكير من وجهة نظر هاريسون وبرامسون (Harrisson & Bramson, 2002)

يصنف "هاريسون وبرامسون" التفكير إلى خمسة أساليب يلجأ الأفراد إلى استخدامها عندما تواجههم مشكلة أو عند اتخاذ قرار معين، وأن هذه الأساليب لا تولد مع المواقف الحالية، وإنما

يتعلمها الأفراد من نتاج الاستراتيجيات المعرفية التي يمرون بها عبر مراحل نموهم منذ الطفولة وحتى الرشد. ويرى "هاريسون وبرامسون" أن هذه الإستراتيجيات تتطور لتصبح أسلوب التفكير الذي يفضله الفرد، وقد يستخدم الفرد أكثر من استراتيجية فيكون لديه أسلوبان أو أكثر ويتحدد سلوكه في ضوء أسلوب المفضل (طلافحة، ٢٠١٣).

خامساً: أساليب التفكير من وجهة نظر ستيرنبيرج (Sternberg)

تعد نظرية ستيرنبيرج (Sternberg) المعروفة باسم التحكم الذاتي العقلي أو الحكومة الذاتية العقلية (Mental-Self Government) من أهم النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي، والتفكير بشكل خاص.

وتدور الفكرة الأساسية لهذا النموذج حول أشكال الحكومة التي نراها ونحس بها. فهي تمثل انعكاسات خارجية كما تدور في أذهان الأفراد، وأنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم وترتيب أفكارنا؛ وبالتالي تعد أشكال الحكومة التي نراها مرايا لأهدافنا، فنحن الأفراد بحاجة إلى أن نحكم أنفسنا كما تحكم الحكومة نفسها، ونحتاج لتحديد مصادرنا كما تفعل الحكومة، كما نحتاج إلى أن نستجيب للتغيرات في العالم كما تفعل الحكومة، كما أن هناك عقبات تقف في وجه الحكومة، فهناك كثير من العقبات تتطلب منا تغيير داخلنا وتفكيرنا (Sternberg, 1997).

ويفترض ستيرنبيرغ (Sternberg) أن الأفراد خلال تعاملهم مع المواقف يستخدمون أسلوباً واحداً أو أكثر من أساليب التفكير وهي ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير وعلى النحو الآتي: الأسلوب التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، والأقلية، والفوضوي، والشمولي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والتحرري، والتقليدي. وأن هذه الأساليب تقع ضمن خمسة مجالات هي: وظائف السلطة وأشكال والسلطة ومستويات السلطة ومجالات السلطة والنزعة إلى السلطة (بكر وحميدة، ٢٠١٦).

ويمكن توضيح خصائص الأفراد وفق أساليب التفكير عند ستيرنبرغ كما عرضت في الأدبيات التربوية (Sternberg, 1997؛ إسماعيل، ٢٠١٣؛ بكر وحميدة، ٢٠١٦) في خمس مجالات توزعت في ثلاثة عشر اسلوباً على النحو الآتي:

المجال الأول: من حيث الشكل/ أشكال السلطة: يتضمن هذا المجال أربعة أساليب، هي:

١- **الأسلوب الملكي :Monarchic Style** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى توجيه طاقاتهم لإنجاز العمل الموكول إليهم بدقة عالية، ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت أو نحو إنجاز عمل واحد فقط، كما أنهم أشخاص يتسمون بالاستقلالية، وإنهم ذو دافعية داخلية لإنجاز أعمالهم وحل مشكلاتهم، يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثليهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، ومنخفضي القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

٢- **الأسلوب الهرمي Hierarchic Style**: يفضل أصحاب هذا الأسلوب إنجاز الكثير من الأعمال والمهام في الوقت نفسه، فهم يميلون إلى ترتيب تلك المهمات ترتيباً هرمياً ضمن أولويات، كما ينظر هؤلاء الأفراد إلى المشكلة التي تواجههم من عدة زوايا مختلفة. ولا يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائماً عن التعقيد، لديهم مرونة في التعامل ومنظمون ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٣- **الأسلوب الأقلية Oligarchic Style**: يشبه الأسلوب الهرمي في رغبة الفرد بإنجاز العديد من المهام في الوقت نفسه ولكن دون تحديد الأولويات، كما أن أصحاب هذا النمط يواجهون صعوبة في تحديد أولويات العمل، ويميلون إلى تحديد الوقت اللازم لكل مهمة يريدون إنجازها؛ لذلك نجدهم أكثر توتراً وتشويشاً وأهدافهم متناقضة.

٤- **الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى تبني أفكار عشوائية وغير منظمة في حل المشكلات، كما أنهم يرفضون السلطة والأنظمة الصارمة؛ لذلك لديهم إيمان بأن الغاية تبرر الوسيلة، كما أنهم يتحدون أي نظام يهدف إلى تقيدهم، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، وهم مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، وبالتالي فإن أصحاب هذا النمط يواجهوا مشاكل تكيفية مع المواقف التي تتقيد بالأنظمة والتعليمات كالمؤسسات التربوية.

المجال الثاني: من حيث الوظيفة: ويتضمن هذا المجال ثلاثة أساليب، هي:

١- **الأسلوب التشريعي :Legislative Style** يفضل أصحاب هذا الأسلوب في التفكير تحديد طرق خاصة بهم للقيام بالمهام والواجبات، فهم يتحررون من قيود الآخرين، أي أنهم يقررون ما يعملون ويفضلون بأنفسهم، ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل مشكلاتهم، كما أنهم يسعون إلى الابتكار والإبداع.

٢- **الأسلوب التنفيذي: Executive Style** يفضل أصحاب هذا الأسلوب من التفكير إتباع القوانين والأنظمة والقواعد المحددة مسبقاً لعمل الأشياء وحل المشكلات، ويتميزون بالموضوعية والواقعية في حل مشكلاتهم، ويميل أصحاب الأسلوب التنفيذي إلى أن يكونوا ذو قيمة عالية في مكان عملهم أو الموقف الاجتماعي.

٣- **الأسلوب الحكمي/ القضائي: Judicial Style** يفضل أصحاب هذا الأسلوب إلى إصدار الأحكام وتقييم آراء وأفكار الآخرين وأعمالهم، كما يفضلون النقد والتقييم والتحليل، لديهم حب الكتابة وخاصة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار.

المجال الثالث: من حيث مستوى السلطة: ويتضمن هذا المجال أسلوبين، هما:

١- **الأسلوب الشمولي/ العالمي: Global Style** يفضل أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع المشكلات الكبيرة والمجردة، كما يتجاهلون التفاصيل أو التي لا يحبونها، فهم يميلون إلى التعامل مع العموميات، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون التغيير والابتكار والتجديد.

٢- **الأسلوب المحلي Local Style**: يميل أصحاب هذا الأسلوب من التفكير في التركيز على التفاصيل والدلائل الحسية المباشرة متجاهلين عموميات القضايا، والتعامل مع القضايا العملية المحسوسة.

المجال الرابع: من حيث النزعة إلى السلطة: ويتضمن هذا المجال أسلوبين، هما:

١- **الأسلوب المتحرر: Liberal Style** يتصف أصحاب هذا الأسلوب ببحثهم فيما وراء القوانين والقواعد الموجودة، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، فهم يسعون إلى

إنجاز الأعمال بطريقة إبداعية جديدة، وتجنب المواقف التي تتطلب انجاز العمل بطرق تقليدية ومحددة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

٢- **الأسلوب المحافظ/ التقليدي :Conservation Style** ويفضل أصحاب هذا الأسلوب بالمحافظة والتمسك بالقوانين والحرص على اتباع النظام وعمل الأشياء بطرق تقليدية ومألوفة، كما أنهم يتصفون بالوضوح والألفة، وتجنب الغموض، ويرفضون التغيير.

المجال الخامس: من حيث مدى السلطة: ويتضمن هذا المجال أسلوبين، هما:

١- **الأسلوب الداخلي Style Internal:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب الانشغال بالشؤون الداخلية أي أنهم يفضلون الاستقلالية في أداء المهمة والعمل فردياً، فهم يميلوا إلى أن يكونوا انطوائيين نحو المهمة، وهم ذوي وعي وإحساس وإدراك اجتماعي أقل للعلاقات الاجتماعية، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

٢- **الأسلوب الخارجي Style External:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى مشاركة الآخرين والتوجه نحوهم والعمل مع الفريق، كما أنهم يتسمون بالانبساطية، ولديهم حس اجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

واستناداً لما تقدم، يرى الباحث أن نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبيرغ (Sternberg)، من أهم النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي وتحديداً في مجال التفكير والتي فسرت خصائص الأفراد وفق أساليب التفكير؛ لذلك تم التركيز عليها في الدراسة الحالية.

الدراسات التي تناولت أساليب التفكير

قام ستيرنبرج وجريجورنكو (Sternberg and Grigorenko, 1995) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلماً ومعلمة اختيروا من أربع مدارس ابتدائية وثانوية. واستخدمت استبانة أساليب التفكير لستيرنبرج وجريجورنكو"TSQT" (Sternberg & Grigorenko, 1993). وقد اظهرت النتائج أن معلمي المدارس الابتدائية يستخدمون الأسلوب التشريعي أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، وأن المعلمين الأكبر عمراً يفضلون استخدام أساليب التفكير الآتية (التنفيذي

والمحلي والمحافظ)، كما أن معلمو العلوم يميلون إلى أن يكونوا أكثر محلية أما معلم التخصص الإنساني فيستخدمون الأسلوب التقدمي، وكشفت النتائج أن المعلمون من ذوي الخبرة الأكثر هم من أصحاب أساليب التفكير (الحكمي، التنفيذي، المحلي، المحافظ).

وأجرى اللهيبي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي، مستوى الخبرة، المؤهل الدراسي). وتكونت عينة الدراسة من (٦١٩) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. واستخدم اختبار أساليب التفكير لـ هاريسون وآخرون (١٩٨٠م) ترجمة وإعداد حبيب (١٩٩٦). وقد أظهرت النتائج أن أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير (المثالي) يليه أسلوب التفكير (التحليلي)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير (المثالي) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الأخرى، ولم تظهر فروقاً في أساليب التفكير تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى عبد المعطي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) معلماً ومعلمة من معلمي التخصصات الأدبية والعلمية في المرحلة الثانوية في مدينة حلوان بمصر. واستخدمت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg and Wegner, 1995) بعد استخلاص دلالات الصدق والثبات لها في البيئة المصرية. وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح الذكور في استخدام اسلوب التفكير الحكمي وللإناث في استخدام أسلوب التفكير المحافظ ولم تظهر فروقاً تعزى للجنس على باقي أساليب التفكير، وفيما يتعلق بأثر متغير الخبرة أظهرت النتائج وجود فروق في أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتقدمي لصالح الخبرة الأقل في حين ظهرت الفروق على أسلوبيّ التفكير التنفيذي والمحافظ لصالح الأكثر خبرة، وأظهرت النتائج وجود فروق في أساليب التفكير التقدمي والتشريعي والمحلي لصالح ذوي التخصص العلمي في حين ظهرت الفروق على أسلوبيّ التفكير الشامل والحكمي لصالح ذوي التخصص الأدبي.

وأجرى إيمر (Emir, 2013) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتفكير الناقد لدى المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) معلماً منهم (٢٠٢) ذكوراً و (٢٢٨) إناثاً اختيروا من المدارس الحكومية في مدينة اسطنبول التركية. واستخدمت أداتين لجمع البيانات هما: مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg and Wegner,1992). وكشفت النتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين كانت أسلوب التفكير الملكي، تلاه القضائي، ثم التشريعي والمحافظ، وقد بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين أساليب التفكير الملكي والتفكير الناقد لدى المعلمين.

وقام وانغ وبانغ (Wang and Pang, 2013) بإجراء دراسة في الصين هدفت تعرف أساليب التفكير السائدة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للمرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) معلماً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للمرحلة الأساسية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس أساليب التفكير المطور من قبل Wang and Pang, 2013) في عملية جمع البيانات. وأشارت النتائج أن أساليب التفكير السائدة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للمرحلة الأساسية كانت التعاوني، الهرمي، فالتحليلي، وعلى التوالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير السائدة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للمرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس والخبرة

وأجرى اويغن وكونت (Uygun and Kunt, 2014) بإجراء دراسة في تركيا هدفت التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين الطلبة واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) من المعلمين الطلبة تم اختيارهم عشوائياً من كلية التربية في جامعة أنقرة التركية. واستخدم مقياس أساليب التفكير ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس والمطورة من الباحث. وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير التشريعي، الهرمي والتنفيذي كانت السائدة لدى المعلمين الطلبة بينما كان أسلوب التفكير المحافظ أقل انتشاراً بين المعلمين. وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين الطلبة نحو مهنة التدريس كانت إيجابية

وقام باستوج وسيلك (Bastuge and Celik, 2014) بإجراء دراسة في تركيا هدفت إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين. وتكونت عينة

الدراسة من (٧٣٧) من معلمي المدارس والمديرين للمرحلة الأساسية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس ستيرنبيرج وواغنر (١٩٩٢) لأساليب التفكير في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير الهرمي والتنفيذي والتشريعي كانت السائدة لدى المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين. وبينت النتائج أن أقل أساليب التفكير السائدة لدى معلمي المدارس والمديرين والمشرفين كانت أسلوب التفكير المحافظ والمحلي والعام. وبينت النتائج عدم وجود فروق في أساليب التفكير السائدة تعزى إلى متغير الجنس

وأجرى فرغلي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلاب برنامج التربية الخاصة بجامعة نجران، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى مستوى أساليب التفكير. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم من (١٩-٢٥) سنة. واستخدم مقياس أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج – ترجمة أبو هاشم (٢٠٠٨). وتوصلت النتائج إلى تفضيل طلاب برنامج التربية الخاصة لأساليب التفكير (التشريعي، الهرمي، العالمي، الخارجي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير عدا أسلوبي التفكير (الهرمي، الخارجي) كان لصالح الإناث.

وأجرى دمونش وغميز (Domenech and Gomez, 2015) دراسة في اسبانيا هدفت إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين وعلاقتها بمستوى الدافعية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس ستينبيرغ وواغنر (١٩٩٢) لأساليب التفكير المكيف على البيئة الاسبانية واستبانة الدافعية المطورة من الباحثين في عملية جمع البيانات. بينت النتائج أن أسلوب التفكير التنفيذي والتشريعي والقضائي كانت السائدة لدى المعلمين. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين أسلوب التفكير التنفيذي والقضائي من جهة وبين مستوى الدافعية لديهم.

وقام ايزنر والتون (Esmer and Altun, 2015) بإجراء دراسة في تركيا هدفت إلى تعرف اساليب التفكير السائدة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة الطلبة وأثرها على أساليب التدريس المستخدمة من قبلهم. وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٤) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة تم اختيارهم عشوائياً فيعدد من المدارس المتوسطة والثانوية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم

استخدام مقياس ستبرنبرغ لأساليب التفكير ومقياس واغنر لأساليب التدريس في عملية جمع البيانات. وأشارت نتائج أن أساليب التفكير السائدة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة التنفيذي، الهرمي والتشريعي. وبينت النتائج أن أسلوب وأشارت النتائج الدراسة أن التدريس التعاوني والتفاعلي كانت من أساليب التدريس المفضة لدى معلمي التعليم العام بينما كانت أساليب التدريس التلقيني المفضلة لدى معلمي التربية الخاصة الطلبة.

وأجرى بكر وحميدة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من الطلبة المعلمين في جامعة الجوف وفق نموذج ستيرنبرج. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة اختيروا من كلية العلوم والآداب في طبرجل بالجوف في المملكة العربية السعودية. واستخدم مقياس ستيرنبرج وواجنر (Sternberg and Wagner, 1992) تعريب أبو هاشم (٢٠٠٧). وأظهرت النتائج أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة كانت على الترتيب الآتي: المحلي، الداخلي، المحافظ، الخارجي، الهرمي، الملكي، التنفيذي، الأقلي، التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، المتحرر. وكشفت النتائج عن وجود فروق في أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة المعلمين تعزى لمتغير الجنس في أساليب التفكير الهرمي والأقلي والحكمي والفوضوي لصالح الذكور، وفي أساليب التفكير المحلي، الداخلي، الملكي، التنفيذي لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروقاً على أساليب التفكير المحافظ، الخارجي، التشريعي، العالمي، المتحرر.

من خلال استعراض ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

اهتمت الدراسات السابقة بدراسة موضوع أساليب التفكير لدى المعلمين؛ وهذا يتفق مع موضوع الدراسة الحالية, وتشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الهدف منها والمنهج المستخدم حيث هدفت دراسات سابقة إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين في ضوء متغيرات كالجنس والخبرة والمؤهل العلمي باستخدام المنهج المسحي وعلى سبيل المثال دراسة ستيرنبرج وجريجورنكو (Sternberg and Grigorenko,1995)، ودراسة اللهيبي (٢٠٠٦) ودراسة عبدالمعطي (٢٠٠٧) ودراسة إيمر (Emir, 2013). كما تناولت معظم الدراسات أساليب التفكير لدى المعلمين قبل الخدمة كدراسة فرغلي (٢٠١٥) ودراسة بكر وحميدة (٢٠١٦).

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الارتباطي كدراسة إيمر (Emir, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتفكير الناقد لدى المعلمين. ودراسة دمونش وغميز (Domenech and Gomez, 2015) التي هدفت التعرف إلى معرفة علاقة أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين بمستوى الدافعية لديهم.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لجمع البيانات وهي استبانة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg and Wegner)، ودراسة عبدالمعطي (٢٠٠٧) ودراسة إيمر (Emir, 2013) ودراسة بكر وحميدة (٢٠١٦).

وعلى الرغم مما ذكر سابقاً من حيث الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، إلا أنه يُلاحظ بعض الاختلافات فيما بينها من حيث الهدف إذ سعت الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التفكير لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس وعمر المعلم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وهذا لم تتطرق له الدراسات السابقة. كما اختلفت في عامليّ المكان والزمان فهي من الدراسات الرائدة على الصعيدين العربي والمحلي.

إجـــراءات الـــدراســـة:

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الواقع كما هو ويعبّر عنه تعبيراً كمياً ولفظياً من خلال استخدام أداة الدراسة مقياس ستيرنبرج وواجنر (Sternberg &Wagner, 1991) المُعرب من قبل أبو هاشم (٢٠٠٧) لجمع البيانات المتعلقة بأساليب التفكير لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم في منطقة عسير (أفراد عينة الدراسة) والكشف عن الفروق فيها وفقاً لمتغيرات جنس المعلم والعُمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١١٢) معلماً ومعلمة منهم (٧٨) معلماً و(٣٤) معلمة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٣٧/١٤٣٨هـ وقد تم التحقق من أعدادهم من خلال الرجوع إلى السجلات الإحصائية في إدارة التعليم في منطقة عسير. والجدول (٣-١) يوضح خصائص المجتمع وفقاً للمتغيرات.

الجدول (٣-١): خصائص مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٧٨	٦٩.٤٪
	انثى	٣٤	٣٠.٦٪
العمر	م ٣٠ فما دون	٣٥	٣١.٣٪
	م ٣١–٤٠ سنة	٦٠	٥٣.٦٪
	أكثر من ٤٠ سنة	١٧	١٥.١٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٥	٨٤.٨٪
	دراسات عليا	١٧	١٥.٢٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣١	٢٧.٧٪
	من ٥–١٠	٥٥	٤٩.١٪
	أكثر من ١٠	٢٦	٢٣.٢٪
المجمـــوع		١١٢	١٠٠.٠٪

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات برنامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم في منطقة عسير (مكتب تعليم أبها ومكتب تعليم خميس مشيط ومكتب تعليم أحد رفيدة) منهم (٤٧) معلماً و(٢٣) معلمة، واختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بعد اعتماد المدرسة وحدة الاختيار. والجدول (٣–٢) يوضح توزيع عينة الدراسة على متغيراتها.

الجدول (٣-٢): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
العمر	م ٣٠ فما دون	٢٢	٣١.٤٪
	م ٣١–٤٠ سنة	٣٥	٥٠.٠٪
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	١٨.٦٪
الجنس	ذكر	٤٧	٦٧.١٪
	انثى	٢٣	٣٢.٩٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٦	٨٠.٠٪
	دراسات عليا	١٤	٢٠.٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٨.٦٪
	من ٥–١٠	٣١	٤٤.٣٪
	أكثر من ١٠	١٩	٢٧.١٪
	المجموع	٧٠	١٠٠.٠٪

متغيرات الدراســة:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس، وله فئتان:(ذكر، أنثى).
- العمر، وله ثلاث فئات (٣٠ سنة فما دون، ٣١-٤٠ سنة، أكثر من ٤٠ سنة).
- المؤهل العلمي، وله فئتان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة، وله ثلاث فئات (أقل من٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات, أكثر من ١٠ سنوات).

المتغير التابع: أساليب التفكير

أدوات الدراسة:

أُستخدمت استبانة ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991) تعريب أبو هاشم(٢٠٠٧) وتقيس هذه الاستبانة ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وهي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي, وتكونت القائمة من (٦٥) فقرة بمعدل خمس فقرات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وكانت على النحو الآتي: الأسلوب التشريعي وفقراته (٤٠،٢٧،١٤،١، ٥٣)، الأسلوب التنفيذي وفقراته (٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤)، الأسلوب الحكمي وفقراته (٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥)، الأسلوب العالمي وفقراته (٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦)، الأسلوب المحلي وفقراته (٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧)، الأسلوب المتحرر وفقراته (٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨)، الأسلوب المحافظ وفقراته (٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩)، الأسلوب الهرمي وفقراته (٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠)، الأسلوب الملكي وفقراته (٩، ٢، ٣٥، ٤٨، ٦١)، الأسلوب الأقلي وفقراته (١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢)، الأسلوب الفوضوي وفقراته(٦٣،٥٠،٣٧،٢٤،١١)، الأسلوب الداخلي وفقراته (٢٥،١٢، ٥١،٣٨، ٦٤)، الأسلوب الخارجي وفقراته (١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥). والفقرات من نوع التقرير الذاتي حيث يسأل المستجيبين عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء المهمات أو المواقف التي يتعرضون لها

في ضوء تدرج سباعي الاستجابة (تنطبق عليك تماماً، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك إطلاقاً)، وليس للأداة درجة كلية وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير)على حده؛ حيث يضع المستجيب إشارة (✓) أمام كل فقرة من فقرات الأداة على التدرج السابق. وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان الآتية (٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١)؛ وبذلك تكون أقل درجة ممكنة على كل مقياس فرعي (٥) وأعلى درجة ممكنة (٣٥).

الصـــــدق والثبـــات:

الصـــــدق:

قام أبو هاشم (٢٠٠٧) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية على عينة مكونة من (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية. حيث قام أبو هاشم (٢٠٠٧) باستخدام الخصائص السيكومترية (صدق البناء وصدق المقارنة الطرفية) لكل بند من بنود قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة، وقد خرجت النتائج بأن جميع معاملات الارتباط على كل بند من بنود القائمة كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١). وقام فرغلي (٢٠١٥) باستخدام صدق المقارنة الطرفية لقائمة أساليب التفكير من خلال تطبيق القائمة على عينة مكونة من (٤٠) طالباً معلماً في برنامج التربية الخاصة بجامعة نجران وتم تحديد الطلاب الحاصلين على أعلى وأقل الدرجات على الإرباعى الأعلى والإرباعي الأدنى على قائمة أساليب التفكير وإجراء مقارنة طرفية على درجاتهم وذلك باستخدام اختبار"ت" " T–test" وقد خرجت النتائج بأن جميع معالات الارتباط على كل بند من بنود القائمة كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) كما هو مبين بالجدول التالي (٣-٣)

الجدول (٣-٣) الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس أساليب التفكير(ن=٤٠) فرغلي(٢٠١٥)

الأبعـــــاد	الفئـــــــــة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري "ع"	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
التشريعي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣٤.٦٠٠	٧.٦٣٣	٧.٤١٦	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٤.٠٠٠	٤.٣٤١		
التنفيذي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٩.٠٠٠	٣.٦٥٧	١١.٩٤٧	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٣.٩٨٨	١.٢٤٧		
الحكمي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٩.٩٠٠	٥.٣١٦	٨.٨٤١	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٤.٦٠٠	١.٢٨٦		
العالمي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٩.٢٠٠	٣.٥٩٦	١١.٦٢٠	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٤.٤٠٠	١.٨١٠		
المحلي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٩.٤٠٠	٣.٨٥٢	١٠.٧٨٦	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٥.٢٠٠	١.٥٧٧		
المتحرر	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣٠.٤٧٨	٣.٤٧٨	١٢.١١٨	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٤.٩٠٠	٣.٢١٣		
المحافظ	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣٠.٩٠٠	٣.٧١٣	١١.١٨٧	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٦.٧٠٠	١.٥٢١		
الهرمي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٩.٣٧٠٠	٣.٠٦٢	١٣.٤٩٩	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٥.٤٠٠	١.١٧٣		
الملكي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٩.٩٠٠	٣.٣٢	١٣.١٥٨	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٥.٤٠٠	١.٦٦٣		
الأقلي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣١.٨٠٠	٤.٣٩١	١٩.٧٦٩	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٧.٢٠٠	١.٠٣٢		
الفوضوي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٢٨.٣٠٠	٢.٨٦٩	١١.٣٩٥	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٧.٢٠٠	٢.٤٥١		
الداخلي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣٠.٠٠	٢.٠٠٣	١٦.٥٥٣	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٦.٧٠٠	١.٥٦٣		
الخارجي	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣١.٠٠	٢.٤٠٣	١٥.٠٩٩	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	١٤.٨٠٠	٢.٣٩٤		
الدرجة الكلية	مجموعة الإرباعي الأعلى	١٠	٣٦٤.٤٠٠	٤٣.٥٤٦	٩.٧٣٧	٠.٠١
	مجموعة الإرباعي الأدنى	١٠	٢١٧.٨٠٠	١٩.٢٤٢		

صـــــدق البنـــــاء:

لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية، في عينة استطلاعية تكونت من (٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في منطقة عسير اختيروا من خارج عينة الدراسة(مكتب تعليم محايل عسير ومكتب تعليم رجال ألمع). حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من

الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أُخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين(٠.٤٢-٠.٨٦)، ومع المجال(٠.٣٠-٠.٨٧) والجدول(٣-٤) يبين ذلك

الجدول (٣-٤)معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
١	٦١٠.	٥٤٠.	٢٣	٧٨٠.	٧٧٠.	٤٥	٧٦٠.	٧٧٠.
٢	٥٦٠.	٨٠٠.	٢٤	٤٤٠.	٧٨٠.	٤٦	٧٧٠.	٧٧٠.
٣	٧٥٠.	٧٥٠.	٢٥	٥٩٠.	٧٨٠.	٤٧	٣٤٠.	٧٦٠.
٤	٧٨٠.	٧٩٠.	٢٦	٠.٧١	٧١٠.	٤٨	٦٨٠.	٧٠٠.
٥	٧٢٠.	٧٠٠.	٢٧	٠.٥٨	٨٦٠.	٤٩	٧٨٠.	٨٠٠.
٦	٧١٠.	٦٩٠.	٢٨	٣٩٠.	٩١٠.	٥٠	٧٥٠.	٧٩٠.
٧	٠.٦٧	٦٧٠.	٢٩	٧٠٠.	٧٠٠.	٥١	٦٦٠.	٧١٠.
٨	٠.٥٥	٥٨٠.	٣٠	٤٩٠.	٤٢٠.	٥٢	٨٢٠.	٨٢٠.
٩	٧٣٠.	٦٥٠.	٣١	٧٢٠.	٦٧٠.	٥٣	٦٧٠.	٦٩٠.
١٠	٥٣٠.	٨١٠.	٣٢	٦٥٠.	٦٢٠.	٥٤	٣٨٠.	٩٤٠.
١١	٤٢٠.	٧١٠.	٣٣	٨٧٠.	٨٧٠.	٥٥	٦٦٠.	٦٦٠.
١٢	٤٦٠.	٧٨٠.	٣٤	٤٦٠.	٤٦٠.	٥٦	٧٦٠.	٧٥٠.
١٣	٧٨٠.	٧٧٠.	٣٥	٥١٠.	٩١٠.	٥٧	٤٦٠.	٨٤٠.
١٤	٦٩٠.	٨٤٠.	٣٦	٥٦٠.	٥٨٠.	٥٨	٨٥٠.	٨٤٠.
١٥	٥٨٠.	٩٥٠.	٣٧	٦٦٠.	٦٣٠.	٥٩	٠.٨٠	٨٠٠.
١٦	٥٧٠.	٥٧٠.	٣٨	٦٢٠.	٦٣٠.	٦٠	٨٣٠.	٨٢٠.
١٧	٥٢٠.	٨٦٠.	٣٩	٧٣٠.	٧٣٠.	٦١	٦٤٠.	٦٣٠.
١٨	٥٩٠.	٥٤٠.	٤٠	٧٤٠.	٧٥٠.	٦٢	٥٣٠.	٨٠٠.
١٩	٥٧٠.	٧٢٠.	٤١	٦٣٠.	٨٧٠.	٦٣	٦٨٠.	٧٣٠.
٢٠	٨٧٠.	٨٧٠.	٤٢	٧٤٠.	٧٤٠.	٦٤	٦٢٠.	٥٧٠.
٢١	٨٣٠.	٨٠٠.	٤٣	٧٧٠.	٧٦٠.	٦٥	٨٠٠.	٨٠٠.
٢٢	٣٠٠.	٨٤٠.	٤٤	٧٨٠.	٨٠٠.			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)**

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

الثبـــــــات:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بثلاث طرق: الأولى بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار (test-retest), وذلك بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في منطقة عسير اختيروا من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على كل أسلوب من أساليب التفكير على حدى. أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات التجزئة النصفية. أما الطريقة الثالثة فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha). والجدول (٣-٥) يبين معاملات الثبات بالطرق السابقة.

الجدول (٣-٥) معاملات ثبات أداة الدراسة مقياس اساليب التفكير

المجـــــــال	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	الاتساق الداخلي
الأسلوب التشريعي	٧٩٠.	٠.٧٥	٠.٧٧
الأسلوب التنفيذي	٩٨٠.	٠.٨٩	٠.٩٣
الأسلوب الحكمي	٨٩٠.	٠.٦٦	٠.٧٠
الأسلوب العالمي	٨٣٠.	٠.٧٢	٠.٧٦
الأسلوب المحلي	٧٨٠.	٠.٧٤	٠.٧٥
الأسلوب المتحرر	٣٥٠.	٠.٧٣	٠.٧٥
الأسلوب المحافظ	٨٩٠.	٠.٨٣	٠.٨٥
الأسلوب الهرمي	٨٢٠.	٠.٨٠	٠.٧٢
الأسلوب الملكي	٨٠٠.	٠.٧٤	٠.٨١
الأسلوب الأقلي	٧٠٠.	٠.٧٦	٠.٨٠
الأسلوب الفوضوي	٧٢٠.	٠.٦٤	٠.٧٦
الأسلوب الداخلي	٧٣٠.	٠.٦٣	٠.٧٣
الأسلوب الخارجي	٩٢٠.	٠.٨٥	٠.٨٢

وبنـاءً علـى ذلـك عُـدت هـذه القـيم مناسـبة لتحقيـق أهـداف الدراسـة الحاليـة مقارنـة بالدراسات السابقة.

الأســـــاليب الإحصـــــائيـــة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واختبار "ت" (T test). وتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA). واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

إجـــراءات الـــدراســـة:

تمثلت إجراءات تطبيق أداة الدراسة من خلال تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها, وتحديد مفهوم أساليب التفكير وأنواعها، تم أُستخدام استبانة ستيرنبرج وواجنر(Sternberg & Wagner, 1991) تعريب أبو هاشم (٢٠٠٧) بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها في البيئة الجديدة, ثم الاجتماع مع أفراد عينة الدراسة من معلمي برنامج صعوبات التعلم في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية (مكتب تعليم أبها وخميس مشيط وأحد رفيدة). وتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة لجمع البيانات، وتوضيح إجراءات الإجابة على أداة الدراسة. ووزعت (٧٥) استبانة، وبعد ذلك تم جمع أداة الدراسة، وبعدها تم تدقيقها ووجدت (٧٠) استبانة صالحة للتحليل، واستبعدت(٥) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل بسبب عدم اكتمال الاستجابة على كافة الفقرات. ثم صُححت وأدخلت إلى ذاكرة الحاسوب واستخدم نظام (SPSS) في تحليل البيانات، واستخلصت النتائج ونوقشت ثم كُتبت التوصيات والمقترحات البحثية.

نتـــائج الـــدراســـة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على "**الذي نص على "ما أساليب التفكير الشائعة لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم؟**"

للإجابة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ كما في الجدول رقم (٤-١).

الجدول (٤-١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الـــرتبـــة	الـــرقـــم	المجـــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٢	الأسلوب الداخلي	٢٣.٧٠	٣.٢٢٣
٢	١٣	الأسلوب الخارجي	٢٣.٦٦	٤.٠١٨
٣	٢	الأسلوب التنفيذي	٢٣.٤١	٢.٤٢٣
٤	١	الأسلوب التشريعي	٢٢.١٧	٢.٥٣١
٥	٧	الأسلوب المحافظ	٢١.٨٣	٤.١٠٧
٦	٣	الأسلوب الحكمي	٢١.٧٠	٣.٦٤١
٧	٥	الأسلوب المحلي	٢١.٥٩	٢.٤١٧
٨	٦	الأسلوب المتحرر	٢١.٥٠	٢.٥٦٤
٩	١٠	الأسلوب الأقلي	٢٠.٦٩	٢.٥٢٣
١٠	٤	الأسلوب العالمي	٢٠.٢٧	٢.٧٠٨
١١	١١	الأسلوب الفوضوي	٢٠.٢٠	٢.٥٥١
١٢	٨	الأسلوب الهرمي	٢٠.٠٤	٢.٧٢٦
١٣	٩	الأسلوب الملكي	١٩.٤٤	٢.٦٧٤

يبين الجدول (٤-١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (١٩.٤٤-٢٣.٧٠)، حيث جاء الأسلوب الداخلي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢٣.٧٠) وانحراف معياري (٣.٢٢٣)، تلاه في المرتبة الثانية الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي بلغ (٢٣.٦٦) وانحراف معياري (٤.٠١٨)، وجاء الأسلوب التنفيذي بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢٣.٤١) وانحراف معياري (٢.٤٢٣). بينما جاء الأسلوب الملكي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١٩.٤٤) وانحراف معياري (٢.٦٧٤).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس**"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٤-٢) يوضح ذلك.

الجدول (٤-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على أساليب التفكير لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم

أساليب التفكير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسلوب التشريعي	ذكر	٤٧	٢٢.٥٧	٢.٥٨٥	١.٩٤٣	٦٨	.٠٥٦
	انثى	٢٣	٢١.٣٥	٢.٢٤٨			
الأسلوب التنفيذي	ذكر	٤٧	٢٣.٣٢	٢.٤٦٨	-.٤٦٧	٦٨	.٦٤٢
	انثى	٢٣	٢٣.٦١	٢.٣٦٩			
الأسلوب الحكمي	ذكر	٤٧	٢٢.٠٠	٤.٠٥٤	.٩٨٥	٦٨	.٣٢٨
	انثى	٢٣	٢١.٠٩	٢.٥٧٥			
الأسلوب العالمي	ذكر	٤٧	٢٠.١٧	٢.٦٥٧	-.٤٤٤	٦٨	.٦٥٨
	انثى	٢٣	٢٠.٤٨	٢.٨٥٨			
الأسلوب المحلي	ذكر	٤٧	٢١.٦٢	٢.٤٤٦	.١٥٤	٦٨	.٨٧٨
	انثى	٢٣	٢١.٥٢	٢.٤١٠			
الأسلوب المتحرر	ذكر	٤٧	٢١.٤٥	٢.٦٦٩	-.٢٤٦	٦٨	.٨٠٦
	انثى	٢٣	٢١.٦١	٢.٣٨٨			
الأسلوب المحافظ	ذكر	٤٧	٢٢.١٥	٤.٧٣٦	.٩٣٢	٦٨	.٣٥٥
	انثى	٢٣	٢١.١٧	٢.٣٠٩			
الأسلوب الهرمي	ذكر	٤٧	١٩.٩١	٢.٩٠٣	-.٥٥٩	٦٨	.٥٧٨
	انثى	٢٣	٢٠.٣٠	٢.٣٦٣			
الأسلوب الملكي	ذكر	٤٧	١٨.٩٦	٢.٥٢٨	-٢.٢٣٣	٦٨	.٠٢٩
	انثى	٢٣	٢٠.٤٣	٢.٧٤٤			
الأسلوب الأقلي	ذكر	٤٧	٢٠.٤٩	٢.٥١٠	-.٩٣٠	٦٨	.٣٥٦
	انثى	٢٣	٢١.٠٩	٢.٥٥٧			
الأسلوب الفوضوي	ذكر	٤٧	٢٠.١١	٢.٤٦٩	-.٤٣٦	٦٨	.٦٦٤
	انثى	٢٣	٢٠.٣٩	٢.٧٥٩			
الأسلوب الداخلي	ذكر	٤٧	٢٥.١٥	٢.٣٥٩	٧.٠٠٣	٦٨	.٠٠٠
	انثى	٢٣	٢٠.٧٤	٢.٧٠٠			
الأسلوب الخارجي	ذكر	٤٧	٢١.٤٠	٢.٣٦٥	-١١.٢٨٤	٦٨	.٠٠٠
	انثى	٢٣	٢٨.٢٦	٢.٤٣٥			

يتبين من الجدول (٤-٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في جميع الاساليب باستثناء الأساليب الملكي، والداخلي، والخارجي، وجاءت الفروق لصالح الاناث في الأسلوب الملكي والأسلوب الخارجي، ولصالح الذكور في الأسلوب الداخلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر المعلم"؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم حسب متغير عمر المعلم، والجدول (٤-٣) يوضح ذلك.

الجدول (٤-٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم حسب متغير عمر المعلم

أساليب التفكير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التشريعي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٢.٤١	٢.٤٠٤
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٢.٢٩	٢.٤٥٦
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢١.٤٦	٢.٩٨٩
	المجموع	٧٠	٢٢.١٧	٢.٥٣١
الأسلوب التنفيذي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٣.١٤	٢.١٨٩
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٣.٦٩	٢.٤٩٤
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٣.١٥	٢.٧٠٣
	المجموع	٧٠	٢٣.٤١	٢.٤٢٣
الأسلوب الحكمي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٠.٦٨	٢.٢٥٥
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢١.٥٧	٣.٠٤٢
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٣.٧٧	٥.٨٧٦
	المجموع	٧٠	٢١.٧٠	٣.٦٤١
الأسلوب العالمي	٣٠ فما دون	٢٢	١٩.٩١	٢.٤٦٧
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٠.٢٦	٣.٠٧١
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٠.٩٢	٢.٠١٩
	المجموع	٧٠	٢٠.٢٧	٢.٧٠٨
الأسلوب المحلي	٣٠ فما دون	٢٢	٢١.٣٦	٢.٣٤١
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢١.٦٣	٢.٥٩١
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢١.٨٥	٢.١٩٣
	المجموع	٧٠	٢١.٥٩	٢.٤١٧

أساليب التفكير	الفئـــــات	العـــــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب المتحرر	٣٠ فما دون	٢٢	٢٠.٨٢	٢.٩٠٥
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢١.٦٦	٢.٥٧٨
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٢.٢٣	١.٦٤١
	المجموع	٧٠	٢١.٥٠	٢.٥٦٤
الأسلوب المحافظ	٣٠ فما دون	٢٢	٢١.٠٠	٢.٤٤٩
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢١.٦٩	٤.١٨٥
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٣.٦٢	٥.٦٦٥
	المجموع	٧٠	٢١.٨٣	٤.١٠٧
الأسلوب الهرمي	٣٠ فما دون	٢٢	١٩.٣٢	٢.١٦٩
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٠.٣١	٣.٠٦٦
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٠.٥٤	٢.٥٣٧
	المجموع	٧٠	٢٠.٠٤	٢.٧٢٦
الأسلوب الملكي	٣٠ فما دون	٢٢	١٩.١٤	٢.٧٦٥
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	١٩.٨٩	٢.٦٣٢
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	١٨.٧٧	٢.٦١٩
	المجموع	٧٠	١٩.٤٤	٢.٦٧٤
الأسلوب الأقلي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٠.٣٢	٢.٣٣٨
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٠.٧٤	٢.٦٢٧
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢١.١٥	٢.٦٤١
	المجموع	٧٠	٢٠.٦٩	٢.٥٢٣
الأسلوب الفوضوي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٠.٤١	٢.٣٤٣
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٠.٠٦	٢.٧٢٢
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٠.٢٣	٢.٥٨٧
	المجموع	٧٠	٢٠.٢٠	٢.٥٥١
الأسلوب الداخلي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٤.٥٠	٣.٤١٩
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٢.٩٤	٣.٠٧٧
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٤.٣٨	٣.٠١٥
	المجموع	٧٠	٢٣.٧٠	٣.٢٢٣
الأسلوب الخارجي	٣٠ فما دون	٢٢	٢٢.٥٠	٣.٧٢٦
	٣١-٤٠ سنة	٣٥	٢٤.٢٣	٤.٠٠٨
	أكثر من ٤٠ سنة	١٣	٢٤.٠٨	٤.٤٠٦
	المجموع	٧٠	٢٣.٦٦	٤.٠١٨

يبين الجدول(٣-٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئة متغير عمر المعلم, ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول(٤-٤)

الجدول (٤-٤) تحليل التباين الأحادي لأثر عمر المعلم على أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم

أساليب التفكير	المصـــــــدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأسلوب التشريعي	بين المجموعات	٨.٢٥١	٢	٤.١٢٦	٦٣٧.	٥٣٢.
	داخل المجموعات	٤٣٣.٦٩٢	٦٧	٦.٤٧٣		
	الكلي	٤٤١.٩٤٣	٦٩			
الأسلوب التنفيذي	بين المجموعات	٥.١٦٠	٢	٢.٥٨٠	٤٣٢.	٦٥١.
	داخل المجموعات	٣٩٩.٨٢٦	٦٧	٥.٩٦٨		
	الكلي	٤٠٤.٩٨٦	٦٩			
الأسلوب الحكمي	بين المجموعات	٧٩.٠٤٨	٢	٣٩.٥٢٤	٣.١٦٩	٠٤٨.
	داخل المجموعات	٨٣٥.٦٥٢	٦٧	١٢.٤٧٢		
	الكلي	٩١٤.٧٠٠	٦٩			
الأسلوب العالمي	بين المجموعات	٨.٤١٦	٢	٤.٢٠٨	٥٦٧.	٥٧٠.
	داخل المجموعات	٤٩٧.٤٢٧	٦٧	٧.٤٢٤		
	الكلي	٥٠٥.٨٤٣	٦٩			
الأسلوب المحلي	بين المجموعات	٢.٠٣١	٢	١.٠١٦	١٧٠.	٨٤٤.
	داخل المجموعات	٤٠٠.٩٥٥	٦٧	٥.٩٨٤		
	الكلي	٤٠٢.٩٨٦	٦٩			
الأسلوب المتحرر	بين المجموعات	١٨.٠٣٤	٢	٩.٠١٧	١.٣٨٧	٢٥٧.
	داخل المجموعات	٤٣٥.٤٦٦	٦٧	٦.٤٩٩		
	الكلي	٤٥٣.٥٠٠	٦٩			
الأسلوب المحافظ	بين المجموعات	٥٧.٣٢٣	٢	٢٨.٦٦٢	١.٧٣٥	١٨٤.
	داخل المجموعات	١١٠٦.٦٢٠	٦٧	١٦.٥١٧		
	الكلي	١١٦٣.٩٤٣	٦٩			
الأسلوب الهرمي	بين المجموعات	١٧.٣٢٥	٢	٨.٦٦٣	١.١٧١	٣١٦.
	داخل المجموعات	٤٩٥.٥٤٦	٦٧	٧.٣٩٦		
	الكلي	٥١٢.٨٧١	٦٩			
الأسلوب الملكي	بين المجموعات	١٤.٨٣٠	٢	٧.٤١٥	١.٠٣٨	٣٦٠.
	داخل المجموعات	٤٧٨.٤٤١	٦٧	٧.١٤١		
	الكلي	٤٩٣.٢٧١	٦٩			
الأسلوب الأقلي	بين المجموعات	٥.٩٣٥	٢	٢.٩٦٧	٤٥٩.	٦٣٤.
	داخل المجموعات	٤٣٣.١٥١	٦٧	٦.٤٦٥		
	الكلي	٤٣٩.٠٨٦	٦٩			
الأسلوب الفوضوي	بين المجموعات	١.٦٨٨	٢	٨٤٤.	١٢٦.	٨٨١.
	داخل المجموعات	٤٤٧.٥١٢	٦٧	٦.٦٧٩		
	الكلي	٤٤٩.٢٠٠	٦٩			

الأسلوب الداخلي	بين المجموعات	٤٠.٢٣٧	٢	٢٠.١١٩	١.٩٩٣	١٤٤.
	داخل المجموعات	٦٧٦.٤٦٣	٦٧	١٠.٠٩٦		
	الكلي	٧١٦.٧٠٠	٦٩			
الأسلوب الخارجي	بين المجموعات	٤٣.١٧٧	٢	٢١.٥٨٨	١.٣٥١	٢٦٦.
	داخل المجموعات	١٠٧٠.٥٩٥	٦٧	١٥.٩٧٩		
	الكلي	١١١٣.٧٧١	٦٩			

يتبين من الجدول (٤-٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq$ 0.05 α) في جميع أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عُمر المعلم.حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أعلى من ($\alpha \leq 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي**"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٤-٥) يوضح ذلك.

الجدول (٤-٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم

أساليب التفكير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسلوب التشريعي	بكالوريوس	٥٦	٢٢.٢٣	٢.٥٢٣	٣٩٩.	٦٨	٦٩١.
	دراسات عليا	١٤	٢١.٩٣	٢.٦٤٥			
الأسلوب التنفيذي	بكالوريوس	٥٦	٢٣.٤٨	٢.٥٣٧	٤٦٦.	٦٨	٦٤٣.
	دراسات عليا	١٤	٢٣.١٤	١.٩٥٦			
الأسلوب الحكمي	بكالوريوس	٥٦	٢١.٩٦	٣.٨٠٩	١.٢١٩	٦٨	٢٢٧.
	دراسات عليا	١٤	٢٠.٦٤	٢.٧٣٥			
الأسلوب العالمي	بكالوريوس	٥٦	٢٠.٥٤	٢.٥١٥	١.٦٥٤	٦٨	١٠٣.
	دراسات عليا	١٤	١٩.٢١	٣.٢٦٢			
الأسلوب المحلي	بكالوريوس	٥٦	٢١.٩٣	٢.٢٤٧	٢.٤٥٩	٦٨	٠١٦.
	دراسات عليا	١٤	٢٠.٢١	٢.٦٦٥			
الأسلوب المتحرر	بكالوريوس	٥٦	٢١.٥٩	٢.٥٦٤	٥٨٠.	٦٨	٥٦٤.
	دراسات عليا	١٤	٢١.١٤	٢.٦٢٧			
الأسلوب المحافظ	بكالوريوس	٥٦	٢٢.١٦	٤.٣٣٥	١.٣٦٢	٦٨	١٧٨.
	دراسات عليا	١٤	٢٠.٥٠	٢.٧٦٧			
الأسلوب الهرمي	بكالوريوس	٥٦	٢٠.٠٩	٢.٤٩٦	٢٨٣.	٦٨	٧٧٨.
	دراسات عليا	١٤	١٩.٨٦	٣.٦١٣			
الأسلوب الملكي	بكالوريوس	٥٦	١٩.٤٥	٢.٦٤٢	٠٢٢.	٦٨	٩٨٢.
	دراسات عليا	١٤	١٩.٤٣	٢.٩٠١			
الأسلوب الأقلي	بكالوريوس	٥٦	٢١.٠٥	٢.٣٦٢	٢.٥٣٤	٦٨	٠١٤.
	دراسات عليا	١٤	١٩.٢١	٢.٦٩٤			

الأسلوب الفوضوي	بكالوريوس	٥٦	٢٠.٣٦	٢.٥١٩	١.٠٣١	٦٨	٣٠٦.
	دراسات عليا	١٤	١٩.٥٧	٢.٦٨١			
الأسلوب الداخلي	بكالوريوس	٥٦	٢٣.٧٩	٣.١٧٨	٤٤٢.	٦٨	٦٦٠.
	دراسات عليا	١٤	٢٣.٣٦	٣.٥٠٠			
الأسلوب الخارجي	بكالوريوس	٥٦	٢٣.٨٦	٣.٧٩٧	٨٣١.	٦٨	٤٠٩.
	دراسات عليا	١٤	٢٢.٨٦	٤.٨٨١			

يتبين من الجدول (٤-٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم باستثناء الأسلوبين المحلي والأقلي وجاءت الفروق لصالح حملة البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

الجدول (٤-٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة

أساليب التفكير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التشريعي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٢.٢٠	٢.٣٥٣
	من ٥-١٠	٣١	٢٢.١٦	٢.٧٣٤
	أكثر من ١٠	١٩	٢٢.١٦	٢.٥٠٠
	المجموع	٧٠	٢٢.١٧	٢.٥٣١
الأسلوب التنفيذي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٣.٦٥	٢.٠٨٤
	من ٥-١٠	٣١	٢٣.٣٩	٢.٦١٦
	أكثر من ١٠	١٩	٢٣.٢١	٢.٥٢٩
	المجموع	٧٠	٢٣.٤١	٢.٤٢٣
الأسلوب الحكمي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢١.٠٠	٢.٤٠٦
	من ٥-١٠	٣١	٢٠.٨٧	٢.٤٨٧
	أكثر من ١٠	١٩	٢٣.٧٩	٥.٢٩٨
	المجموع	٧٠	٢١.٧٠	٣.٦٤١
الأسلوب العالمي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٠.٨٠	٢.٨٠٢
	من ٥-١٠	٣١	١٩.٧٤	٢.٩٢١
	أكثر من ١٠	١٩	٢٠.٥٨	٢.١٦٨
	المجموع	٧٠	٢٠.٢٧	٢.٧٠٨
الأسلوب المحلي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢١.٨٥	٢.٣٢٣
	من ٥-١٠	٣١	٢١.٦٨	٢.٧٤٩
	أكثر من ١٠	١٩	٢١.١٦	١.٩٥١

أساليب التفكير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	٧٠	٢١.٥٩	٢.٤١٧
الأسلوب المتحرر	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢١.١٥	٣.٠٨٣
	من ٥-١٠	٣١	٢١.٥٥	٢.٦٥٦
	أكثر من ١٠	١٩	٢١.٧٩	١.٧٨٢
	المجموع	٧٠	٢١.٥٠	٢.٥٦٤
الأسلوب المحافظ	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢١.٧٠	٣.٩٤٨
	من ٥-١٠	٣١	٢٠.٨١	٢.٩٩٤
	أكثر من ١٠	١٩	٢٣.٦٣	٥.٢٩٤
	المجموع	٧٠	٢١.٨٣	٤.١٠٧
الأسلوب الهرمي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٩.٦٠	٢.٣٠٣
	من ٥-١٠	٣١	١٩.٧٤	٣.٠٨٧
	أكثر من ١٠	١٩	٢١.٠٠	٢.٣٨٠
	المجموع	٧٠	٢٠.٠٤	٢.٧٢٦
الأسلوب الملكي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٠.١٠	٣.١٤٤
	من ٥-١٠	٣١	١٨.٩٤	٢.٦٨٢
	أكثر من ١٠	١٩	١٩.٥٨	٢.٠٠٩
	المجموع	٧٠	١٩.٤٤	٢.٦٧٤
الأسلوب الأقلي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٠.٦٥	٢.٩٠٧
	من ٥-١٠	٣١	٢٠.٦٥	٢.٧١٥
	أكثر من ١٠	١٩	٢٠.٧٩	١.٧٨٢
	المجموع	٧٠	٢٠.٦٩	٢.٥٢٣
الأسلوب الفوضوي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٠.٧٥	٢.٣٣٧
	من ٥-١٠	٣١	٢٠.٠٣	٢.٨٢٢
	أكثر من ١٠	١٩	١٩.٨٩	٢.٣٣١
	المجموع	٧٠	٢٠.٢٠	٢.٥٥١
الأسلوب الداخلي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٣.٢٥	٣.٤٩٢
	من ٥-١٠	٣١	٢٤.٤٢	٢.٨١٤
	أكثر من ١٠	١٩	٢٣.٠٠	٣.٤٨٠
	المجموع	٧٠	٢٣.٧٠	٣.٢٢٣
الأسلوب الخارجي	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٤.٤٠	٣.٧٤٧
	من ٥-١٠	٣١	٢٢.٣٢	٣.٥٨١
	أكثر من ١٠	١٩	٢٥.٠٥	٤.٤٦٦
	المجموع	٧٠	٢٣.٦٦	٤.٠١٨

يبين الجدول (٤-٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول(٤-٧).

الجدول (٤-٧): تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم

أساليب التفكير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأسلوب التشريعي	بين المجموعات	٠٢٣.	٢	٠١١.	٠٠٢.	٩٩٨.
	داخل المجموعات	٤٤١.٩٢٠	٦٧	٦.٥٩٦		
	الكلي	٤٤١.٩٤٣	٦٩			
الأسلوب التنفيذي	بين المجموعات	١.٩٢٣	٢	٩٦١.	١٦٠.	٨٥٣.
	داخل المجموعات	٤٠٣.٠٦٣	٦٧	٦.٠١٦		
	الكلي	٤٠٤.٩٨٦	٦٩			
الأسلوب الحكمي	بين المجموعات	١١٤.٠٥٨	٢	٥٧.٠٢٩	٤.٧٧٢	٠١٢.
	داخل المجموعات	٨٠٠.٦٤٢	٦٧	١١.٩٥٠		
	الكلي	٩١٤.٧٠٠	٦٩			
الأسلوب العالمي	بين المجموعات	١٦.٠٧٦	٢	٨.٠٣٨	١.١٠٠	٣٣٩.
	داخل المجموعات	٤٨٩.٧٦٧	٦٧	٧.٣١٠		
	الكلي	٥٠٥.٨٤٣	٦٩			
الأسلوب المحلي	بين المجموعات	٥.١٣٥	٢	٢.٥٦٨	٤٣٢.	٦٥١.
	داخل المجموعات	٣٩٧.٨٥١	٦٧	٥.٩٣٨		
	الكلي	٤٠٢.٩٨٦	٦٩			
الأسلوب المتحرر	بين المجموعات	٤.١١٥	٢	٢.٠٥٧	٣٠٧.	٧٣٧.
	داخل المجموعات	٤٤٩.٣٨٥	٦٧	٦.٧٠٧		
	الكلي	٤٥٣.٥٠٠	٦٩			
الأسلوب المحافظ	بين المجموعات	٩٤.٤٨٣	٢	٤٧.٢٤٢	٢.٩٦٠	٠٥٩.
	داخل المجموعات	١٠٦٩.٤٦٠	٦٧	١٥.٩٦٢		
	الكلي	١١٦٣.٩٤٣	٦٩			
الأسلوب الهرمي	بين المجموعات	٢٤.١٣٦	٢	١٢.٠٦٨	١.٦٥٤	١٩٩.
	داخل المجموعات	٤٨٨.٧٣٥	٦٧	٧.٢٩٥		
	الكلي	٥١٢.٨٧١	٦٩			
الأسلوب الملكي	بين المجموعات	١٦.٩٦٩	٢	٨.٤٨٤	١.١٩٣	٣١٠.
	داخل المجموعات	٤٧٦.٣٠٣	٦٧	٧.١٠٩		
	الكلي	٤٩٣.٢٧١	٦٩			
الأسلوب الأقلي	بين المجموعات	٢٨١.	٢	١٤١.	٠٢١.	٩٧٩.
	داخل المجموعات	٤٣٨.٨٠٥	٦٧	٦.٥٤٩		
	الكلي	٤٣٩.٠٨٦	٦٩			
الأسلوب الفوضوي	بين المجموعات	٨.٦٩٣	٢	٤.٣٤٦	٦٦١.	٥٢٠.
	داخل المجموعات	٤٤٠.٥٠٧	٦٧	٦.٥٧٥		
	الكلي	٤٤٩.٢٠٠	٦٩			

الأسلوب الداخلي	بين المجموعات	٢٩.٤٠٢	٢	١٤.٧٠١	١.٤٣٣	٢٤٦.
	داخل المجموعات	٦٨٧.٢٩٨	٦٧	١٠.٢٥٨		
	الكلي	٧١٦.٧٠٠	٦٩			
الأسلوب الخارجي	بين المجموعات	١٠٣.٢٥٠	٢	٥١.٦٢٥	٣.٤٢٣	٠٣٨.
	داخل المجموعات	١٠١٠.٥٢٢	٦٧	١٥.٠٨٢		
	الكلي	١١١٣.٧٧١	٦٩			

يتبين من الجدول (٤-٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع أساليب التفكير باستثناء الأسلوبين الحكمي والخارجي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (٤-٨).

الجدول (٤-٨) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة على الاسلوبين الحكمي والخارجي

	الفئات	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠	أكثر من ١٠ سنوات
الأسلوب الحكمي	أقل من ٥ سنوات	٢١.٠٠			
	من ٥-١٠	٢٠.٨٧	١٣.		
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣.٧٩	*٢.٧٩	*٢.٩٢	
الأسلوب الخارجي	أقل من ٥ سنوات	٢٤.٤٠			
	من ٥-١٠	٢٢.٣٢	٢.٠٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٥.٠٥	٦٥.	*٢.٧٣	

*** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (٤-٨) الاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة أكثر من ١٠ سنوات من جهة وكل من فئتي أقل من ٥ سنوات و من ٥-١٠ سنوات من جهة اخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠ سنوات في الأسلوب الحكمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة أكثر من ١٠ سنوات وفئة ٥-١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠ سنوات في الأسلوب الخارجي.

تحليل النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن أسلوب التفكير الشائع لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم كان أسلوب التفكير الداخلي وجاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢٣.٧٠)، ويرى الباحثان السبب يعود إلى غياب دور الفريق متعدد التخصصات في العمل مع معلم صعوبات التعلم بالبرنامج التربوي الفردي؛ لذلك يفضل المعلمون والمعلمات الاستقلالية في أداء المهمة والعمل فردياً في إنجاز ما يتعلق بعناصر البرنامج التربوي الفردي وإعداده وتنفيذه وتقويمه.

بينما جاء الأسلوب الملكي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١٩.٤٤) وانحراف معياري (٢.٦٧٤). ويعود السبب في ذلك أن العمل في برنامج صعوبات التعلم يتطلب من المعلمين تحقيق أكثر من هدف خلال العام أو الفصل الدراسي، ولا يقتصر العمل فقط على الجانب الأكاديمي فهناك الجانب الاجتماعي والانفعالي الذ ي يحتاج للتنمية والتدريب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أن العمل في البرنامج التربوي الفردي يحتاج من المعلمين التعاون مع إدارة المدرسة ومعلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة والمرشد الطلابي؛ لذلك لا يمكن للمعلمين أن يشعروا بالاستقلالية في العمل وحل مشكلاتهم دون الآخرين ممن ذكروا سابقاً، كما أن تنوع البدائل التربوية يعطيهم إدراك كبير بالأولويات والبدائل المتوفرة حتى يتمكنوا من متابعة العمل في البرنامج التربوي الفردي.

وقد اختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة إيمر (Emir, 2013) هدفت التي كشفت أن أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين كانت أسلوب التفكير الملكي تلاه القضائي ثم التشريعي والمحافظ.د. ودراسة اويغن وكونت (Uygun and Kunt, 2014) التي أظهرت أن أساليب التفكير السائدة لدى المعلمين الطلبة كانت أسلوب التفكير التشريعي ثم الهرمي ثم التنفيذي. وأيضاً دراسة دمونش وغميز (Domenech and Gomez, 2015) التي بينت أن أسلوب التفكير التنفيذي والتشريعي والقضائي كانت السائدة لدى المعلمين. ودراسة ايزنر والتون Esmer and (Altun, 2015) التي أشارت أن أساليب التفكير السائدة لدى معلمي التربية الخاصة التنفيذي، الهرمي والتشريعي. ودراسة فرغلي (٢٠١٥) التي بينت أن تفضيل طلاب برنامج التربية الخاصة لأساليب التفكير (التشريعي، الهرمي، العالمي، الخارجى).

ويرى الباحثان أن سبب الاختلاف قد يعود إلى اختلاف فئة الدراسة الحالية حيث طبقت أداة الدراسة على معلمي صعوبات التعلم، في حين أن الدراسات السابقة تناولت المعلمين قبل الخدمة أو المعلمين أثناء الخدمة ولكن من مختلف فئات التعليم.

أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لأثر متغير الجنس في جميع الأساليب باستثناء الأسلوب الملكي والأسلوب الخارجي وجاءت لصالح الإناث، وفي الأسلوب الداخلي لصالح الذكور.

ويعزى ذلك إلى معلمي صعوبات التعلم (الذكور والإناث) يتجهون جميعاً نحو الانبساط والعمل كفريق ويكرهون الغموض ويفضلون أقصى تميز ممكن. أما بخصوص الفروق التي جاءت على بعض أساليب التفكير فيرى الباحث أن الفروق التي جاءت على الأسلوب الملكي والأسلوب الخارجي لصالح الإناث؛ تعود إلى قدرة الإناث والاتجاه نحو عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، واستخدامهم أساليب ووسائل مختلفة في التدريس لتحقيق الغاية وهي الأهداف التربوية، كما تتميز الإناث بقدرة أعلى نسبياً على نقد العمل وانتقاد الأفكار للوصول لحلول المشكلات مقارنة بالذكور. وفيما يخص الفروق على أسلوب التفكير الداخلي الذي جاء لصالح الذكور؛ يمكن تفسر ذلك في ضوء تمسك مدارس الذكور بروح القانون والنظام وليس القانون نفسه الأمر الذي يترتب عليه المرونة في العمل المدرسي مقارنة بمدارس الإناث؛ مما يسهل على الذكور اتباع النظام الداخلي في المدرسة ويسود فيها التسامح والمودة.

اتفقت النتائج الحالية جزئياً مع دراسة عبدالمعطي (٢٠٠٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الجنس، وكان الاختلاف في وجود فروق لصالح الذكور في استخدام اسلوب التفكير الحكمي وللإناث في استخدام أسلوب التفكير المحافظ. كما اتفقت جزئياً مع دراسة باستوج وسيلك (Bastuge, Celik, 2014) التي بينت عدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

في حين أن النتائج الحالية اختلفت مع نتائج دراسة بكر وحميدة (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود فروق في أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة المعلمين تعزى لمتغير الجنس في أساليب

التفكير الهرمي والأقلي والحكمي والفوضوي لصالح الذكور، وفي أساليب التفكير المحلي والداخلي والملكي والتنفيذي لصالح الإناث. ودراسة فرغلي (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى أساليب التفكير عدا أسلوبي التفكير (الهرمي، الخارجي) كان لصالح الإناث.

أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر المعلم.

ويعزى ذلك إلى أن أساليب التفكير هي الطريقة التي يفضلها الفرد في تعامله مع المواقف التي يواجهها، وأن هذه الطرق يعتاد عليها في تعامله مع المعلومات والمعارف المتاحة، وأن هذه الطرق تتشكل عبر مراحل النمو المختلفة من الطفولة وحتى الرشد، وخلال نموه يكتسب مخزوناً واسعاً من المفاهيم التي يستخدمها في مواجهة الموقف الجديد، وإن عملية اكتساب المعارف أسهل من تغيرها.

واختلفت النتائج الحالية مع دراسة ستيرنبرج وجريجورنكو (Sternberg and Grigorenko, 1995) التي بينت أن المعلمين الأكبر عمراً يفضلون استخدام أساليب التفكير التنفيذي، المحلي، المحافظ.

أظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع أساليب التفكير باستثناء الأسلوبين المحلي والأقلي وجاءت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. ويعزى ذلك إلى أن معلمي صعوبات التعلم من حملة البكالوريوس نتيجة الرغبة في اثبات الذات والتفوق والتميز في العمل نجد لديهم الرغبة بإنجاز العديد من المهام في الوقت نفسه ولكن دون تحديد الأولويات ويواجهون الصعوبات في تحديد أولويات العمل؛ لذلك نجدهم أكثر توتراً وتشويشاً وأهدافهم متناقضة، وهذا ينعكس على ادائهم فيبحثون عن التركيز على التفاصيل والدلائل الحسية المباشرة متجاهلين عموميات القضايا والمواقف التعليمية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي.

واتفقت النتائج الحالية جزئيا مع دراسة الهيبي (٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود فروق في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج السؤال الخامس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع أساليب التفكير باستثناء الأسلوبين الحكمي والخارجي وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة من (١٠) سنوات فأكثر. ويعزى ذلك إلى أن المعلمين من الفئة (١٠) سنوات فأكثر لديهم الخبرة الكافية التي تمكنهم من إصدار الأحكام المتعلقة بالعمل في البرنامج التربوي الفردي وتقييم آراء وأفكار الآخرين وأعمالهم وتحليلها. ونظراً لتراكمية الخبرة في العمل بمجال صعوبات التعلم ومرورهم بالعديد من المشكلات واختلاف طرق التعامل معها يجعلهم أكثر قدرة على التخيل والإبداع، على العكس منه من فئة الخبرة الأقل. كما قد يعود ذلك إلى إدراك معلمي ومعلمات صعوبات التعلم من فئة الخبرة (١٠) سنوات فأكثر إلى أهمية دور الأسرة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في العمل بالبرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأن مشاركتهم عامل مهم من عوامل نجاحه، ويعزز ذلك العلاقات المجتمعية بين المدرسة والمجتمع.

واتفقت النتائج الحالية جزئياً مع دراسة اللهيبي (٢٠٠٦) ودراسة وانغ وبانغ (Wang and Pang, 2013) التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت مع نتائج دراسة عبدالمعطي (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود فروق في أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتقدمي لصالح الخبرة الأقل في حين ظهرت الفروق على أسلوبيّ التفكير التنفيذي والمحافظ لصالح الأكثر خبرة.

التـــوصيـــات:

في ضوء النتائج التي خلصت اليها الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

- لفت أنظار المسئولين التربويين وصناع القرار في وزارة التعليم إلى تصميم البرامج وورش العمل التدريبة التي تسهم في تبني معلمي صعوبات التعلم أساليب التفكير المناسبة عند العمل في البرنامج التربوي الفردي.

- اهتمام الإدارة المدرسية بأساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم للمساعدة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحقيقاً لمتطلبات الجودة التي تسعى المملكة العربية السعودية لمواكبتها.
- إجراء دراسات أخرى ارتباطية تتناول أساليب التفكير لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيرات كدافعية الإنجاز، الأداء الوظيفي، أنماط الشخصية، الرضا الوظيفي، الممارسات التدريسية الصفية.

المراجع

المراجع العربية:

١- أبو هاشم، السيد. (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك السعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢- إسماعيل, إبراهيم. (٢٠١٣). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ٨٢ (١)، ١٦٣-٢٣١.

٣- آل معدي, صالح؛ بخاري, ياسر؛ الحواس, محمد؛ المياح, سلطان؛ العبد اللطيف, سليمان. (٢٠١٥). دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم. ط بدون. الرياض: الادارة العامة للتربية الخاصة.

٤- بكر، محمد؛ حميدة، ابراهيم. (٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج. مجلة الإرشاد النفسي-مصر، (٤٥)، ١-٣٥.

٥- حبيب ، مجدي .(١٩٩٥). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦- حبيب، مجدي. (٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات. القاهرة: دار الفكر العربي.

٧- الدردير, عبد المنعم. (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ، مجلة دراسات عربية في علم النفس،٢ (٤)، ٢٥-١٢٠.

٨- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (٢٠١٦). ط بدون. الرياض: الادارة العامة للتربية الخاصة.

٩- السراج، عبد المحسن. (٢٠٠٩). أساليب التفكير وعلاقتها بسمات السلوكية. اربد: دار الكتاب الثقافي.

١٠-الطيب، عصام. (٢٠٠٦). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١١-الطيطي، محمد. (٢٠٠٧). تنمية قدرات التفكير الإبداعي (ط٣) عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢-عبد المعطي, محمد. (٢٠٠٧). أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة دراسات تربوية واجتماعية- مصر. ١٣(٢) ٥٣-١٠٤.

١٣-فرغلي، جمعه. (٢٠١٥). أساليب التفكير وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طلاب برنامج التربية الخاصة بجامعة نجران. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة المنيا. (٨٠)، ١٦٥-٢٠٤.

١٤-قطامي، نايفة. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات - الجامعة الأردنية. ٤ (٣٠)، ٢٣- ٤٠.

١٥-مصطفى، مصطفى. (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

١٦-اللهيبي، ناصر. (٢٠٠٦). أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة. مجلة رسالة الخليج، (٧٥). استرجعت في تاريخ ٢٠١٦/٣/٣٠ من الموقع الالكتروني، minshawi.com.

المراجع الأجنبية:

1- Bastug, O and Celik, B. (2014). Thinking styles of teachers, principles, and inspectors. Educational Research and Reviews: academic Journals, 9 (21), 1173-1184.
2- Domenech, B and Gomez, A. (2015). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. Journal of University Intellectual, 3, 10-23.
3- Emir, S. (2013). Contributions of Teachers Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions (Istanbul-Fatih Sample). Educational Sciences: Theory and Practice, 13 (1), 337-347.
4- Esmer, E and Altun, S. (2015). Does the Teaching Methods Make a Difference in Thinking Style Preferences. Journal of Kirsehir Education Faculty, 16 (1), 323-340.
5- Sternberg, R and Grigorenko, E. (1995). Styles of Thinking in the School Europenko. Journal for High Ability, (6), 201-219.
6- Sternberg, R. (1992).Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface between Intelligence and Personality. New York: Cambridge University Press.
7- Sternberg, R. (1997). Style of Thinking and Learning. Canadian Journal of School Psychology,13(2), 15-40.
8- Uygun, M and Kunt, H. (2014). An Analysis of the Relationship between Prospective Teachers' Thinking Styles and their Attitudes to Teaching Profession According to Various Variables. International Electronic Journal of Elementary Education, 6(2), 357-370.
9- Ying, W & Pang, S. (2013). Thinking styles of primary school teachers in Beijing, China. BCES Conference Proceedings,11: 231-239.