﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

***

أساليب تفكير تلاميذ الصف الثامن الأساسي ووالديهم وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص علم النفس التربوى)

إعداد

أ. م . د/ خلف أحمد عبد الرسول
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية . جامعة سوهاج

د / جمال محمد عباس
مدرس علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية – جامعة سوهاج

د/ مديحة محمد محمود
مدرس علم النفس التربوي
كليه التربية . جامعة سوهاج

أ/ هبه محمد حسن أحمد
باحثة ماجستير –قسم علم النفس التربوى

DOI :10.21608/JYSE.2020.111136.

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الخامس – أكتوبر ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ملخص:

هدف البحث الحالي إلي معرفة أساليب تفكير تلاميذ الصف الثامن الأساسي ووالديهم وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز، وتكونت عينة البحث من (٢٠٧) منهم ٩٩ تلميذاً و ١٠٨ تلميذةً بالصف الثامن الأساسي ووالديهم وقد كان متوسط العمر لعينة الطلاب هو (١٣.٥) عاماً، وتوصلت الدراسة إلي ارتباط كل من أسلوب التفكير(الحكمي، المحلي، التقدمي) ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بتوجهات أهداف الإنجاز(إتقان)، وارتباط كل من أسلوب التفكير(الكلي، المحافظ) ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بتوجهات أهداف الإنجاز(أداء)، بينما يرتبط أسلوب التفكير المحلي ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً بتوجهات أهداف الإنجاز (أداء). تأثير المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، التقدمي، المحافظ) علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء، وتأثير المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التقدمي علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، ولا تؤثر المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، المحافظ) علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان. أثرت أساليب تفكير الوالدين (الكلي، المحلي، التقدمي، المحافظ) تأثيراً موجباً ودالاً إحصائياً علي أساليب تفكير أبنائهم المناظرة.

مقدمة:

تم استخدام مفهوم أساليب التفكير Thinking Styles في كثير من النماذج والنظريات والدراسات الحديثة، وقد تبلورت هذه النظريات على أساس أن الاختلاف بين الأفراد في أساليب التفكير يمكن أن يعكس الفروق الفردية في كثير من الجوانب النفسية والاجتماعية (صابر حسن حسين، ٢٠٠٢: ٣).

فإختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره ، ومن أحدث النظريات التي فسرت أساليب التفكير نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (عصام علي الطيب، ٢٠٠٦: ٦٧).

فيتم استخدام أساليب التفكير في حياتنا اليومية في المنزل أو المدرسة أو العمل، وتقع مسئولية تنمية التفكير واستخدام طريقة حل المشكلات لدى التلاميذ ولاسيما تلاميذ التعليم الأساسي على الأسرة والمدرسة، فما يشجعه الوالد وما يدعمه ويثبته هو بالفعل أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب الطفل، فإن الوالدين يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم. ومن المحتمل أن يقوم الطفل بتقليد الوالد صاحب الأسلوب الملكي على سبيل المثال أكثر احتمالاً لأن يثبت ويشجع الطفل الذي يظهر نفس التفرد العقلي. في حين أن الوالد الفوضوي أكثر احتمالاً لأن يمقت الطفل الذي يبدأ في إظهار الأسلوب الملكي ويحاول قمعه على أنه أسلوب غير مقبول من وجهة نظر الوالد، والوالدان اللذان يتوسطان بالنسبة للطفل في الطرق التي تشير إلى أوسع وليس إلى أصغر القضايا أكثر احتمالاً لأن يشجعا الأسلوب الشامل (ستيرنبرج، ٢٠٠٤: ١٧٦-١٧٧).

وقد توصلت دراسة Zhang (2003) إلى أن أساليب التفكير الخاصة بالطلاب مرتبطة بالعوامل الشخصية والجنس والصف والقدرات الذاتية وكذلك أساليب والديهم في التفكير.

كما أسفرت دراسة Zhang (2006) صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين؛ وذلك لتشابه نتائجها مع النتائج المتحصل عليها من الدراسات السابقة المطبقة على الأكاديميين.

وأشار سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨: ١٩٧) إلى أن كلمة التفكير تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة، وأشار ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦: ١١٨) إلى أن للدافعية أهمية خاصة فى تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني، فاحتمال الرجوع إلى دافعية الفرد قد

يدعم تفسير أسلوب التفكير لديه، فالدافع للإنجاز يحفز سلوك الفرد نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال تحقيقه لمستوى مرتفع من التفوق، ولم يقتصر الاهتمام على مستوى الدافعية (مرتفع – متوسط – منخفض) أو مكونات الدافعية (مثل: الطموح والحماسة)، وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما تتضمنه توجهات أهداف الإنجاز التي تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية.

وعلى الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية يمكن أن يمتلكوا عدداً كبيراً من التوجهات الدافعية للإنجاز إلا أن البحث في هذا المجال ركز في البداية على نمطين من هذه الأهداف والتي تحكم كيف يميز الأفراد النجاح والكفاءة في مواقف التعلم، والنماذج التي أكدت على هذين النمطين يشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، كما يوجد نموذجان لتوجهات أهداف الإنجاز أحدهما ثلاثي (أهداف الإتقان، أهداف الأداء- إقدام، أهداف الأداء- إحجام) والآخر رباعي (أهداف الإتقان- إقدام، أهداف الإتقان- إحجام، أهداف الأداء- إقدام، أهداف الأداء- إحجام) يتفرعان من النموذج الثنائي حيث إنه هو أصل النماذج ومنه يتفرع النموذجان الثلاثي والرباعي (ربيع عبده أحمد،٢٠٠٦: ١١٩).

وقد أجريت بعض الدراسات بهدف التعرف علي العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز، حيث توصلت دراسة إلهام إبراهيم محمد (٢٠٠٨) علي عينة مكونة من (١٧٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز(الإتقان- إقدام، والإتقان- إحجام، والأداء- إقدام) بينما كانت العلاقة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والتقدمي) وأهداف (الأداء- إحجام)، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التفكير الأقلي، وتوجهات الهدف (الأداء- الإتقان، والأداء- الإحجام) تبعًا للعمر، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب التفكير، وتوجهات الهدف (الإتقان- الإحجام) تبعًا للمستوى الدراسي.

كما توصلت دراسة محمد عبد الله محمد (٢٠٠٩) علي عينة مكونة من (٨٠١) طالب وطالبة من جامعة صنعاء إلي تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف (الإتقان المرتفعة) فى أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الأقلي)، وتميز الطلبة ذوى توجهات

أهداف (الأداء المرتفع) فى أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الأقلي، المحافظ، المتحرر)، بينما تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف (الأداء المتدنية) بأسلوب التفكير (الملكي) أما بقية أساليب التفكير فكانت معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التفكير (المحافظ) وفى أهداف (الأداء) لصالح الذكور، كما وجدت فروقاً في أسلوب التفكير (الملكي) لصالح الإناث، ولم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في بقية أساليب التفكير وأهداف الإتقان بين الجنسين.

لذا تحاول الباحثة في الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين أساليب تفكير التلاميذ ووالديهم وأثرها على توجهات أهداف الإنجاز للتلاميذ، خاصة في ظل ندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت أساليب تفكير التلاميذ ووالديهم من خلال نموذج ستيرنبرج الذي تتبناه الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

تعد أساليب المعاملة الوالدية من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال، ويظهر هذا المتغير بصورة كبيرة من خلال طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال؛ فالطفل ربما يطرح كثيراً من الأسئلة، والآباء يردون عليها بطرق متنوعة، والطرق التي يردون بها يمكن أن تؤثر على أساليب التفكير التي تنمو لدى الأطفال؛ فعلى سبيل المثال: الأطفال الأكثر احتمالاً لأن تنمو لديهم الأساليب التشريعية هم الذين يشجعهم آباؤهم على طرح الأسئلة، وكلما أمكن ذلك يبحثون عن الإجابات بأنفسهم، والأطفال أكثر احتمالاً لتبني أسلوب حكمي إذا كان آباؤهم يشجعونهم على أن يكونوا من ذوي الأسلوب التقويمي، الذي يستطيع القيام بالمقارنة والتضاد والتحليل والحكم على الأشياء (عصام علي الطيب، ٢٠٠٦: ٧٤).

ونفس هذا المنطق ينطبق علي الأساليب الأخرى، فعلي سبيل المثال: الطفل يكون أكثر احتمالاً لأن يكون ميالاً للنواحي الشمولية إذا رأى الطفل والداه يتعاملان مع القضايا الكبرى، أو أن يكون محلي الميل إذا رأى والداه يتعاملان مع القضايا الصغرى، وتشجيع أحد الوالدين أو كليهما لأطفالهم للعمل في مجموعات أكثر احتمالاً لأن يربي وينمي الأسلوب الخارجي، في حين أن تشجيعهما لأطفالهم للعمل المنفرد أكثر احتمالاً لأن يربي وينمي الأسلوب الداخلي (ستيرنبرج، ٢٠٠٤: ١٧٧).

ورغم أهمية العلاقة بين أساليب تفكير التلاميذ ووالديهم والتي تدعمها هذه الآراء النظرية إلا أن الدراسات السابقة التي تناولت هذه العلاقة جاءت نادرة في الدراسات العربية وقليلة في الدراسات الأجنبية.

فقد هدفت دراسة Zhang (2003) التي امتدت لتشمل استقصاء صدق نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج بالنسبة للطلاب وأولياء الأمور في مدارس الصين الثانوية، والفرض القائل بأن العامل الاجتماعي أساس في النظرية وتعرض لاستقصاء أكثر شمولاً ولقد استجاب ٢٣٢ طالبًا وأولياء أمورهم لسلسلة من الأسئلة الديموجرافية ولقائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية ستيرنبرج، توصل من خلالها لنتيجتين أولاهما: أن نظرية ستيرنبرج صالحة لكلتا العينتين، وثانيتهما: أن أساليب التفكير الخاصة بالطلاب ليس فقط مرتبطة بعوامل الشخصية وكذلك الجنس والصف والقدرات الذاتية ولكن أيضًا أساليب والديهم في التفكير.

أما دراسة Zhang (2006) فكان هدفها الأول: بحث فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب التعلم، بالإضافة إلى قياس الشخصية، والهدف الثاني للدراسة هو: التحقق من صحة ما ذكره "ستيرنبرج" من أن نظرية التحكم العقلي الذاتي صالحة للتطبيق على غير الأكاديميين، ولقد كان هناك العديد من الدراسات التي أجريت عن نظرية التحكم العقلي الذاتي في المجال الأكاديمي، بينما كانت هذه الدراسة هي الأولى التي أجريت في المجال غير الأكاديمي؛ حيث طبقت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) وقائمة العوامل الخمس للشخصية (١٩٩٢) على والدي (١٩٩) طالباً صينياً في المرحلة الثانوية (١١١) أب و(٨٨) أم وقد تراوحت أعمارهم بين (٤٠: ٥٩) عاماً، وكان مستوى ثقافتهم ٨٤% من حملة الثانوية العامة فأقل، و١٦% من حملة الشهادة الجامعية، ويعملون في ٧١ مهنة؛ ما بين ربة منزل إلى موظفين حكوميين، وقد أثبتت النتائج صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين.

يتضح مما تقدم أن الدراسات السابقة –في حدود إطلاع الباحثة– كانت قليلة جداً فضلاً عن أنها تمت في بيئات أجنبية، وهذا يظهر الحاجة الماسة إلي إجراء مزيد من الدراسات التي تكشف طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير الوالدين وأساليب تفكير أبنائهم في بيئات عربية.

كما أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز جاءت قليلة، وبها بعض الاختلاف في النتائج كما أنها طبقت بمجتمعات ليست مصرية، فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة إلهام إبراهيم محمد (٢٠٠٨) التي طبقت في السعودية إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (الحكمي، المحلي، الأقلي، الهرمي، الملكي، المحافظ) وبين توجهات الهدف (الإتقان – الإقدام)، بينما كانت الفروق غير دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، الهرمي،التقدمي) وأهداف (الأداء– إحجام)، كما أشارت دراسة محمد عبد الله محمد (٢٠٠٩) وطبقت في الأردن إلى تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف (الإتقان المرتفعة) في أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الأقلي)، وتميز الطلبة ذوى توجهات أهداف (الأداء المرتفع) فى أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الأقلي، المحافظ، المتحرر)، بينما تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف (الأداء المتدنية) بأسلوب التفكير (الملكي)، وجود فروق دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (المحافظ، الملكي) في أهداف الأداء ولم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في أساليب التفكير الأخرى وأهداف الإتقان.

وهذا الاختلاف في هذه النتائج يدعو إلى المزيد من الدراسات في هذا المضمار لتوضيح العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز.

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١– هل توجد علاقة بين أساليب التفكير لدى التلاميذ وتوجهات أهداف الإنجاز لديهم؟

٢– هل تؤثر المزاوجة بين أساليب تفكير التلاميذ ووالديهم على توجهات أهداف الإنجاز للتلاميذ؟

٣– هل تؤثر أساليب تفكير الوالدين علي أساليب تفكير أبنائهم المناظرة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

أ) الأهمية النظرية:

١– تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع مهم شغل العديد من علماء النفس ألا وهو أساليب التفكير التى زاد الاهتمام بها مع التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمعات الحديثة.

٢- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من تعرضها لمرحلة من أخطر مراحل عمر الإنسان وهي مرحلة المراهقة المبكرة فهي مرحلة تحول في تكوين الشخصية ودراستها تساعد الآباء والمعلمين علي توجيه الفرد للطريق الصحيح (علي مهدي كاظم، ٢٠٠٨: ٢٠٨).

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تقدم نتائج هذه الدراسة نافذة ينظر من خلالها الوالدان على أساليب التفكير التي يستخدمها أبناؤهم مما يساعدهم على إختيار الأساليب المناسبة فى التعامل معهم وتطوير هذه الأساليب لتتلاءم مع المستجدات العلمية والتكنولوجية مما يساعد على تنمية توجهات أهدف الإنجاز لديهم.

٢- تحاول الدراسة الحالية التعرف على أثر أساليب تفكير الوالدين على أساليب تفكير أبنائهم، وتأثير ذلك على توجهات أهداف الإنجاز للأبناء؛ مما يساعد الوالدين على معرفة الأساليب التي يفكر بها أبناؤهم واتجاهات أهداف الإنجاز لديهم؛ وذلك يساعد على مراعاة هذه الأساليب في معاملتهم وينعكس ذلك على توجهات أهدافهم.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: إعداد الإطار النظري للدراسة:

تناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة من خلال عرض متغيرات الدراسة بشيء من التفصيل من خلال محورين هما:أساليب التفكير، توجهات أهداف الإنجاز، وذلك كما يلي:

المحور الأول: أساليب التفكير :Thinking Styles

تعرف بأنها طريقة مفضلة في التفكير، وليست قدرة لكنها طريقة مفضلة لاستخدام القدرات التي يمتلكها الفرد، والتمييز بين الأسلوب والقدرة شيء حاسم، فالقدرة تشير إلى مدى جودة الفرد في إمكانية أداء شيء ما،والأسلوب يشير إلى كيف يحب الفرد أداء شيء ما (ستيرنبرج، ٢٠٠٤: ١٩).

وتعرف بأنها الطرق المفضلة لدى كل فرد فى التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التى يمتلكها (مثل المعرفة)، وهى ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة (Sternberg, 2002: 19).

نظرية التحكم العقلى الذاتى تعد من أحدث النظريات التى ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت النظرية فى صورتها الأولى فى عام١٩٨٨ باسم نظرية التحكم

العقلى الذاتى Sternberg's Theory of Mental Self – Government ،ثم غير ستيرنبرج من مسماها فى عام ١٩٩٠ لتصبح نظرية أساليب التفكير Thinking Styles ، وظهرت فى صورتها النهائية فى عام١٩٩٧، وقد قسم "ستيرنبرج" أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير مقسمة خمسة أقسام هى (ستيرنبرج، ٢٠٠٤: ٤٦):

- من حيث الوظيفة : تشمل أساليب التفكير(التشريعى- التنفيذى- الحكمى أو القضائى).
- من حيث الشكل : تشمل أساليب التفكير(الملكى- الهرمى- الأقلى- الفوضوى).
- من حيث المستوى : تشمل أساليب التفكير(العالمى- المحلى).
- من حيث المجالات : تشمل أساليب التفكير(الداخلى- الخارجى).
- من حيث النزعة : تشمل أساليب التفكير(المحافظ- التقدمى).

وتتميز هذه النظرية عن باقى نظريات أساليب التفكير حيث إنها (عصام علي الطيب، ٢٠٠٦: ٦٧):

- فسرت مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلي أهمية هذه الأساليب في جميع جوانب حياتنا العامة والخاصة.
- اشتق من هذه النظرية أدوات قياس مثل: قائمة أساليب التفكير النسختين الطويلة والقصيرة وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح.
- تقدم هذه النظرية تفسيراً لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، فهي لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء، ولكن كيفية توجيه واستغلال هذا الذكاء؛ فالفردان المتساويان في الذكاء من خلال أي نظرية من نظريات الذكاء الموجودة ربما يكونان مختلفين تماماً من خلال هذه النظرية لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكاءهم تكون مختلفة

أعد Sternberg and Grigorenko (١٩٩٣) مقياس لقياس أساليب تفكير المعلمين يقيس سبعة أساليب من أساليب التفكير الثلاثة عشر وهي: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، الكلي، المحافظ، التقدمي) وعَرّبَ وقَنن عبد المنعم أحمد الدردير هذا المقياس.

وأعد عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤) مقياساً مختصراً لأساليب تفكير التلاميذ يقوم علي نفس فكرة مقياس أساليب تفكير المعلمين لـ Sternberg and Grigorenko يضم السبعة أساليب للتفكير وهي: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، الكلي، المحافظ،

التقدمي) وطبق هذا المقياس علي المرحلة الإعدادية، وقد تم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

العوامل المؤثرة فى أساليب التفكير:

يرى Sternberg (1997: 221) أن هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية تسهم فى تكوين وتشكيل أساليب تفكير الأفراد هى:

أولاً: الثقافة:

بعض الثقافات أكثر احتمالاً لأن تعزز أساليب متنوعة عن الثقافات الاخرى –على سبيل المثال– شمال أمريكا تؤكد على الخلق والإبداع وعمل أفضل الاكتشافات، وربما يؤدى ذلك إلى تعزيز أكثر نسبة للأساليب التشريعية والتقدمية، والمجتمعات الأخرى مثل اليابان والتى بطبيعتها التقليدية أكثر تركيزاً بصورة مرتفعة على الانسياق أكثر واتباع التقاليد، وربما تكون أكثر احتمالاً إلى أن تؤدى إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة (Sternbrrg, 1988: 100)

توصلت دراسة Sternberg ((c)2006) فى الآسكا وكينيا إلي أن الطلاب فى جماعات الأقليات لديهم معرفة تتعلق بثقافتهم، وقدرات معرفية متعددة، والتى يمكن أن تستعملها المدارس لترقى بتعلم الطلاب.

وأشارت دراسة حسين حسن طاحون (٢٠٠٣) إلي أختلاف أساليب التفكير بين مصر والسعودية.

ثانياً: النوع:

يعد هذا المتغير مناسباً ومؤثراً بشكل أساسى فى تنمية أساليب التفكير، فعلى سبيل المثال: البنون تم وصفهم بصورة أكثر على أنهم مغامرون متفردون، مبدعون، تقدميون، ومخاطرون، أما الإناث فقد تم وصفهن على أنهن حذرات، متعديات واكتشافاتهن ناقصة، خجولات، خاضعات، وهذه الأنماط تعبر عن الإدراكات وليس عن الحقيقة، وربما قد لا يكون لها فى الواقع أى أساس، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نكسبهم ونعدهم اجتماعياً فى إطار إدراكاتنا، وليس فى إطار من الواقع (Sternberg, 1988: 103-104).

ولقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول تأثير متغير النوع على أساليب التفكير، فلقد توصلت نتائج دراسة Zhang ((2003(a) إلي أن الطلاب البنين أظهروا معدلات أعلى فى أساليب التفكير(التشريعى، الحكمى، التقدمى، الداخلى) أكثر من الطالبات.

وتوصلت دراسة Chen (2001) إلي أن الطلاب الذكور لديهم تفضيل قوى فى أسلوب التفكير التنفيذى وأسلوب الفكير التشريعى أكثر من الإناث.

ثالثاً: العمر:

المتغير الثالث الذي يؤثر في أساليب التفكير هو العمر، والنواحى التشريعية Legislatveness عموما يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، والذين يتم تشجيعهم لتنمية قواهم الابتكارية فى البيئة غير المركبة والمقترحة لما قبل المدرسة، وهناك بعض المنازل بمجرد أن يبدأ الطفل فى دخول المدرسة نجد تشجيع الوالدين للأطفال على استخدام الأسلوب التشريعى فى التفكير يقل بالتدريج، كما أن الأطفال متوقع لهم الآن أن يتم إعدادهم اجتماعياً بصورة أوسع للانسياق لقيم المدرسة، والمعلم الآن يقرر ما يجب أن يفعله التلميذ أو الطالب، فعلى سبيل المثال طلاب الثانوية العامة الذين يدرسون الفيزياء أو الطبيعة غالباً ما يكونوا من ذوى الأسلوب التنفيذى (Sternberg, 1988: 104-105).

توصلت دراسة Zhang ((2002(c) إلي أن التلاميذ الأكبر سناً أظهروا معدلات أعلى فى أساليب التفكير(الحكمى، الداخلى) أكثر من نظرائهم الأصغر سناً.

رابعاً: أساليب المعاملة الوالدية:

يعتبر هذا المتغير أكثر المتغيرات تأثيراً في أساليب تفكير الأطفال، ويظهر هذا المتغير بصورة كبيرة من خلال طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال؛ فالطفل ربما يطرح كثيراً من الأسئلة والآباء يردون عليها بطرق متنوعة، والطرق التي يردون بها يمكن أن تؤثر على أساليب التفكير التي تنمو لدى الأطفال؛ فعلى سبيل المثال: الأطفال الأكثر احتمالاً لأن تنمو لديهم الأساليب التشريعية هم الذين يشجعهم آباؤهم على طرح الأسئلة، وكلما أمكن ذلك يبحثون على الإجابات بأنفسهم، والأطفال أكثر احتمالاً لتنمية أسلوب حكمي إذا كان آباؤهم يشجعونهم على أن يكونوا من ذوي الأسلوب التقويمي Evaluate ، الذي يستطيع القيام بالمقارنة والتضاد والتحليل والحكم على الأشياء (Sternberg, 1988: 105-107).

توصلت دراسة Zhang ((2003(a)) إلي أن هناك علاقة بين أساليب تفكير الطلاب ووالديهم.

كما توصلت دراسة Zhang (2006) إلي صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين؛ وذلك لتشابه نتائجها مع النتائج المتحصل عليها من الدراسات السابقة المطبقة على الأكاديميين.

ونظراً لقلة الدراسات التى تناولت أساليب تفكير الوالدين فاتجهت هذه الدراسة إلى دراسة أساليب تفكير الوالدين وهل لها علاقة بأساليب تفكير الأبناء.

خامساً: التعليم والعمل:

يؤثر نوع التعليم والعمل على نمو أساليب التفكير، فقد يثيب ويشجع نوع التعليم أو العمل أساليب تفكير معينة دون الأخرى وغالباً تشجع معظم المدارس فى معظم أنحاء العالم أسلوب التفكير التنفيذى والداخلى والمحافظ، كما ينظر المربون إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة. كما أنه نادر نسبياً ما يتم تشجيع الإستقلال العقلى إلا فى المستويات العليا من التعليم (Sternberg, 1988: 107).

دراسة Zhang (2005) التي تناولت أساليب التفكير في قطاعات مختلفة من الأعمال توصلت إلي أن بيئات العمل قادرة علي التنبؤ بأساليب تفكير عمالها.

المحور الثانى: توجهات أهداف الإنجاز :

عرف Ames (1992: 262) أهداف الإنجاز بأنها: "نمط متكامل من المعتقدات، الإعزاءات، والانفعالات التى تؤثر فى إنتاج السلوك، تعبر عن نفسها بطرق مختلفة مثل:الاندماج والمشاركة والاستجابة لأنشطة تتطلب دافعية للإنجاز".

النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:

أشارت Ames (1990: 402) إلى نوعين من الأهداف هما:

أ- أهداف الإتقان: Mastery Goals

وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بجدية لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التى تتطلب التحدى وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية فى التعلم والاندماج فى الأنشطة التعليمية.

ب- أهداف الأداء: Performance Goals

وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون فى البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون فى التفكير فى القدرة أكثر من التفكير فى المهمة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز استراتيجياتهم فى حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه فى تحقيق مستويات أعلى من زملائهم.

وقد استخدمت الباحثة النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز في البحث الحالي لسببين: السبب الأول هو أن هذا النمط الثنائي هو النموذج الأساسي في نظرية توجهات أهداف الإنجاز، والسبب الثاني هو أن هذا النموذج ربما يكون الأنسب لعينة البحث وهم تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

ثانياً: إجراءات الدراسة:

١-منهج البحث:

تتحدد بالمنهج الوصفي الذي يقوم على الاتجاه الكمي الإحصائي لدراسة العلاقات والفروق المتبادلة بين الظواهر المختلفة.

٢- العينة النهائية.

وتكونت عينة البحث من (٢٠٧) منهم ٩٩ تلميذاً و ١٠٨ تلميذةً بالصف الثامن الأساسي ووالديهم وقد كان متوسط العمر لعينة الطلاب هو (١٣.٥) عاماً.

وصف أدوات الدراسة:

تقدم الباحثة فيما يلي عرضاً لكل أداة من أدوات الدراسة الحالية كما يلي:

١-مقياس أساليب تفكير التلاميذ:

إعداد / عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤)

هدف المقياس: يهدف المقياس إلي قياس سبعة أنواع من أساليب التفكير، في ضوء ثلاثة أبعاد من نظرية "ستيرنبرج" لأساليب التفكير هم: الوظائف (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، المستويات (المحلي، الكلي)، والميول (المحافظ، التقدمي).

وصف الأختبار: يتكون المقياس من (٤٩) عبارة تقيس سبعة أنواع من أساليب التفكير بمعدل سبع عبارات لكل أسلوب، وأمام كل عبارة ثلاث إجابات (نعم، أحياناً، لا)، يختار التلميذ من بينهم الإجابة التي تتفق مع طريقته في التفكير، ويتم تقدير الدرجات علي المقياس

بإعطاء الدرجات (٣- ٢- ١) المقابلة للإجابات (نعم- أحياناً- لا)، وبالتالي يتراوح مدي الدرجات لكل عبارة في الأسلوب فيما بين درجة واحدة إلي ثلاث درجات، وتشير الدرجة المرتفعة إلي تفضيل مرتفع للأسلوب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلي تفضيل منخفض للأسلوب.

صدق وثبات المقياس:

أولاً: صدق المقياس:

أ. صدق المفردات:

للتحقق من صدق مفردات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إلية المفردة مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد حتى تكون درجة المفردة مستقلة عن درجة البعد الخاص بها، فأوضحت النتائج أن جميع العبارات مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥ بالبعد المنتمية إليه وهذا دليل على صدقها.

ب.التجانس الداخلي:

تنوعت معاملات الارتباط ما بين الضعيفة والقوية وهذا يؤكد صدق تميز مقياس اساليب تفكير التلاميذ.

ثانياً: ثبات المقياس:

معاملات ثبات ابعاد مقياس اساليب تفكير التلاميذ:

للتحقق من ثبات مقياس أساليب تفكير التلاميذ تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وطريقة سبيرمان براون ، وطريقة جتمان باستخدام البرنامج الإحصائى (spss) فى تحليل البيانات الناتجة من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية فأوضحت النتائج ان معاملات الثبات لأبعاد مقياس أساليب تفكير التلاميذ والمقياس ككل تراوحت من ٠.٦٦٧ إلي ٠.٩٠٦ مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مقياس أساليب تفكير الوالدين:

إعداد: الباحثة

وصف الإختبار:

مر إعداد الصورة الأولية لهذا المقياس بالخطوات التالية:

١- دراسة متأنية وناقدة للإطار النظري عن أساليب التفكير.

٢- دراسة متعمقة للدراسات السابقة الخاصة بأساليب التفكير بشكل عام وأساليب تفكير الوالدين بشكل خاص.

٣- الاطلاع علي المقاييس الخاصة بأساليب التفكير وهي:

أ- قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg and Wagner 1991 والتي قام بترجمتها وتقنينها عبد العال عجوة ورضا أبو سريع (١٩٩٩).

ب- مقياس أساليب تفكير المعلمين لـ Grigorenko and Sternberg الذي قام بترجمته وتقنينه عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤).

٤- قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات موزعة علي سبعة أساليب لتفكير الوالدين في صورته الأولية، ثم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وإجراء التعديلات التي أوصي بها المحكمون.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد(١٦) محكماً متخصصاً في علم النفس والصحة النفسية، وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف (٧) عبارات وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٧٩) عبارة بدلاً من (٨٦) موزعة علي سبعة أساليب للتفكير كما يلي: أسلوب التفكير التشريعي (٢٠) عبارة، أسلوب التفكير التنفيذي (١٢) عبارة، أسلوب التفكير الحكمي (١٢) عبارة، أسلوب التفكير الكلي (١٠) عبارات، أسلوب التفكير المحلي (١٠) عبارات، أسلوب التفكير التقدمي (٦) عبارات، أسلوب التفكير المحافظ (٩) عبارت.

٢- صدق المفردات:

يشير فؤاد أبو حطب وآخرون إلي أن أهم بيانات تحليل المفردات المتصلة بصدق محتوى المقياس ككل هو ما يسمى بصدق المفردات (فؤاد أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨: ١٧٩)، وللتحقق من صدق مفردات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية لأسلوب التفكير الفرعي الذى تنتمى إلية المفردة مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لهذا الأسلوب حتى تكون درجة المفردة مستقلة عن درجة أسلوب التفكير الخاص بها، فأوضحت النتائج أن العبارة رقم (٢٧) فى أسلوب التفكير التنفيذي، والعبارة رقم (٤٧) فى أسلوب التفكير الكلي لهما ارتباطان غير دالين ببعديهما وعليه يتم حذفهما. أما باقى العبارات مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥ بالبعد المنتمية إليه وهذا دليل على صدق اتساقها. وعليه أصبح المقياس يتكون من ٧٧ عبارة موزعة على سبعة أساليب للتفكير.

٣. الاتساق الداخلى:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب تفكير الوالدين والمقياس ككل وأوضحت النتائج أن معاملات الارتباط تنوعت ما بين الضعيفة والقوية وهذا يؤكد صدق تميز مقياس اساليب تفكير الوالدين.

ثانياً: ثبات المقياس :

معاملات ثبات مقياس اساليب تفكير الوالدين:

للتحقق من ثبات مقياس أساليب تفكير الوالدين تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وطريقة سبيرمان براون ، وطريقة جتمان باستخدام البرنامج الإحصائى (spss) فأوضحت النتائج أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس أساليب تفكير الوالدين والمقياس ككل تراوحت من ٠.٦٨١ إلي ٠.٩٣٠ مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

إعداد : الباحثة

وصف الاختبار:

مر إعداد الصورة الأولية للمقياس مروراً بالخطوات التالية:

١- دراسة متأنية وناقدة للإطار النظري عن توجهات أهداف الإنجاز.

٢- دراسة متعمقة للدراسات السابقة الخاصة بتوجهات أهداف الإنجاز.

٣- الاطلاع علي المقاييس الخاصة بتوجهات أهداف الإنجاز وهي:

أ- مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥) في إطار التصنيف الرباعي.

ب- مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد صلاح محمد أحمد (٢٠١١) في إطار التصنيف الرباعي.

ج- مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد ناصر علي عبد اللاه (٢٠١٢) في إطار التصنيف الثنائي.

٤- قامت الباحثة بصياغة عدد (٣٧) عبارة لقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الثنائي في صورته الأولية، ثم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وإجراء التعديلات التي أوصي بها المحكمون.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

أ-عرض المقياس علي عدد (١٦) محكماً متخصصاً في علم النفس والصحة النفسية وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف (٤) عبارات وبذلك أصبح المقياس مكون من (٣٣) عبارة بدلاً من (٣٧) موزعة علي توجهات أهداف الإنجاز كما يلي: أهداف الإتقان (١٧) عبارة، أهداف الأداء (١٦) عبارة.

٢- صدق المفردات لمقياس توجهات اهداف الانجاز:

يشير فؤاد أبو حطب وآخرون إلي أن أهم بيانات تحليل المفردات المتصلة بصدق محتوى المقياس ككل هو ما يسمى بصدق المفردات (فؤاد أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨: ١٧٩).وللتحقق من صدق مفردات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إلية المفردة مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد حتى تكون درجة المفردة مستقلة عن درجة البعد الخاص بها، فأوضحت النتائج أن العبارة رقم (٣١) فى البعد الثاني، لها ارتباط غير دال ببعدها وعليه يتم حذفهما. أما باقى

العبارات مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥ بالبعد المنتمية إليه وهذا دليل على صدقها. وعليه أصبح المقياس يتكون من ٣٢ عبارة موزعة على بعديه.

٣. الاتساق الداخلى:

تم حساب معاملات الارتباط بين بعدي مقياس توجهات أهداف الإنجاز والمقياس ككل فتنوعت معاملات الارتباط ما بين الضعيفة والقوية وهذا يؤكد صدق تميز مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

٤- الصدق التلازمى:

تم التأكد من صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز (اعداد الباحثة) بطريقة الصدق التلازمي وذلك بحساب معاملات ارتباط الأبعاد المتناظرة لمقياسي توجهات أهداف الإنجاز المعد والمحك، فأوضحت النتائج أن معاملات ارتباط الأبعاد المتناظرة للمقياسين كانت موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١ وهذا يشير إلى أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز الحالى يتمتع بصدق تلازمى مقبول.

ثانياً: ثبات المقياس:

معاملات ثبات مقياس توجهات اهداف الانجاز:

للتحقق من ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وطريقة سبيرمان براون ، وطريقة جتمان باستخدام البرنامج الإحصائى (spss)، فأوضحت النتائج ان معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والمقياس ككل تراوحت من ٠.٧٢٩ إلي ٠.٨٦٨ مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: إجراءات البحث الميدانية:

تمثلت خطوات وإجراءات البحث الميدانية فيما يلي:

أ- إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من ثبات وصدق الأدوات.

ب- إجراء الدراسة الأساسية علي طلاب الصف الثامن الأساسي بالمدارس السابق ذكرها ووالديهم.

ج- مراعاة ما يلى عند التطبيق على الطلاب:

- التطبيق علي الطلاب الراغبين في المشاركة فقط، لضمان صدق الإجابة.
- التطبيق خلال الحصص الأولي من اليوم الدراسى، لضمان عدم الإرهاق والتعب والملل.

- قراءة التعليمات بدقة وبصوت مرتفع لكل فصل والتأكيد علي إجابة جميع البنود وكتابة البيانات الأساسية .
- البقاء مع الطلاب لحين الإنتهاء من الإجابة مع الرد علي جميع تساؤلاتهم.
- التأكد من أن هؤلاء الطلاب ما زال والداهم علي قيد الحياه.

د- تصحيح المقاييس، ثم استبعاد الحالات غير المناسبة.

هـ- رصد درجات الطلاب ووالديهم.

و- معالجة البيانات إحصائياً.

الأساليب الإحصائية:

تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

١- معامل ارتباط بيرسون.

٢- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

٣- تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

٤- طريقة شيفيه للمقارنات المتعددة.

٥- حجم التأثير (مربع إيتا).

رابعاً: نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول علي أنه :" لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب تفكير تلاميذ الصف الثامن الاساسى (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – الكلي- المحلي- التقدمي- المحافظ)" وتوجهات أهداف الانجاز (الإتقان – الأداء).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط البسيط لبيرسون بين أساليب تفكير التلاميذ وتوجهات أهداف الإنجاز، ويتضح ذلك من جدول (١).

جدول(١) معاملات ارتباط بيرسون ودلالاتها بين أساليب تفكير التلاميذ وتوجهات أهداف الانجاز

مصدر البيانات		توجهات أهداف الانجاز					
		الإتقان			الأداء		
		معامل الارتباط R	معامل التحديد π^2	حجم التأثير	معامل الارتباط R	معامل التحديد π^2	حجم التأثير
أساليب تفكير التلاميذ	التشريعي	-٠.١١٢	—	—	٠.٠٨٧	—	—
	التنفيذي	-٠.٠٦٠	—	—	-٠.٠٥٢	—	—
	الحكمي	٠.١٨٦**	٠.٠٣	ضعيف	٠.٠١٩	—	—
	الكلي	٠.١٠٢	—	—	**٠.٢٢٨	٠.٠٥	ضعيف
	المحلي	٠.٢١٠**	٠.٠٤	ضعيف	-**٠.٢١٣	٠.٠٥	ضعيف
	التقدمي	٠.٤٣٠**	٠.١٨	متوسط	٠.٠٧٧	—	—
	المحافظ	٠.١٠١	—	—	**٠.١٩٦	٠.٠٤	ضعيف

*** تعني وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى٠.٠٥**

**** تعني وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أن كلاً من أسلوب التفكير (الحكمي، المحلي، التقدمي) يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بتوجه الإتقان، وأسلوب التفكير (الكلي، المحافظ) يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بتوجه الأداء، بينما يرتبط أسلوب التفكير (المحلي) ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً بتوجه الأداء.

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة إلهام إبراهيم محمد (٢٠٠٨) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (الحكمي، المحلي، المحافظ، الهرمي، الأقلي، الملكي) وأهداف (الإتقان \إقدام)، ووجود علاقة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، الهرمي، التقدمي) وأهداف (الأداء\ إحجام).

ويمكن تفسير هذا الفرض في ضوء أن الإهتمام بالتفاصيل وهو أسلوب التفكير (المحلي) يؤدي إلي فهم أفضل لما يدرسونه وهو توجه (الإتقان)، وقد تؤدي الاستقلالية في التعلم (إتقان) إلي الحكم علي الأشياء (الحكمي)، وقد يؤدي إكتساب مهارات جديدة (إتقان) إلي البعد عن المألوف (التقدمي)، وأخذ فكرة عامة للموضوع وعدم التعمق في التفاصيل وتلخيص الموضوعات (الكلي) وذلك لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة ومحاولته الحصول علي أحكام إيجابية عنها (الأداء)، وتوجه (الأداء) هو محاولة الحصول علي أحكام حسنة عن ذاته ويتجنب التحدي ويختار المهام السهلة والمألوفة (المحافظ) لعدم المخاطرة بالأخطاء، وعندما

يهتم التلميذ بكل أجزاء المنهج ويبحث عن التفاصيل (المحلي) فذلك يكون لتحسين مستواه وإتقان مهارات جديدة (الإتقان) لا لتجنب الأحكام السالبة عن كفاءته أو للحصول علي أحكام إيجابية عنها (الأداء) فبالتالي ستكون العلاقة بين الأداء والمحلي عكسية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي أنه :" لا يوجد تأثير دال إحصائيا للمزاوجة بين أساليب تفكير التلاميذ وأساليب تفكير والديهم (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – الكلي– المحلي– التقدمي– المحافظ)" علي توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان – الأداء) لدى التلاميذ" للتحقق من صحة هذا الفرض تم اتباع الخطوات الآتية:

١– تقسيم الوالدين إلي مجموعتين في كلٍ من أساليب التفكير السبعة(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، التقدمي، المحافظ).

٢– تحديد أبناء الوالدين المرتفعين والمنخفضين في كل أسلوب من أساليب التفكير السبعة.

٣– تقسيم كلُ من أبناء الوالدين المرتفعين والمنخفضين إلي أبناء مرتفعين ومنخفضين في كل أسلوب من أساليب التفكير السبعة باستخدام الدرجة الوسيطة، وبذلك أصبح هناك أربعة مجموعات من الأبناء هم:

- المجموعة الأولي: تتضمن الأبناء ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير ووالديهم ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير.
- المجموعة الثانية: تتضمن الأبناء ذوي التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير ووالديهم ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير.
- المجموعة الثالثة: تتضمن الأبناء ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير ووالديهم ذوي التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير.
- المجموعة الرابعة: تتضمن الأبناء ذوي التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير ووالديهم ذوي التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير.

١– حساب المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات توجهات أهداف الإنجاز(إتقان– أداء) لكل مجموعة من المجموعات السابقة.

ويتضح ذلك من جدول (٢) وجدول(٣):

جدول(٢) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ على مقياس توجهات أهداف الإنجاز (بعد الإتقان) للمجموعات الأربع

الأسلوب	التلاميذ	الوالدين			
		مرتفعون		منخفضون	
التشريعي	مرتفعون	ن١= ٣٩		ن٣= ٤٦	
		م١= ٤٥.٦٦		م٣= ٤٥.٨٠	
		ع١= ٣.١٦		ع٣= ٤.٣٤	
	منخفضون	ن٢= ٤٧		ن٤= ٤٥	
		م٢= ٤٧.١٠		م٤= ٤٥.٢٤	
		ع٢= ٣.٦٦		ع٤= ٤.٢٩	
التنفيذي	مرتفعون	ن١= ٤٦		ن٣= ٤٨	
		م١= ٤٦.٣٩		م٣= ٤٧.٥٠	
		ع١= ٣.٧٥		ع٣= ٣.٤٧	
	منخفضون	ن٢= ٤٨		ن٤= ٤٦	
		م٢= ٤٤.٦٤		م٤= ٤٥.٢٦	
		ع٢= ٣.٩٧		ع٤= ٤.٢٤	
الحكمي	مرتفعون	ن١= ٤٣		ن٣= ٤٨	
		م١= ٤٧.٠٢		م٣= ٤٥.٤٣	
		ع١= ٣.٥٢		ع٣= ٤.١٥	
	منخفضون	ن٢= ٤٨		ن٤= ٤٤	
		م٢= ٤٦.٤١		م٤= ٤٥.٥٠	
		ع٢= ٣.٦٨		ع٤= ٤.٠٣	
الكلي	مرتفعون	ن١= ٤٦		ن٣= ٤٩	
		م١= ٤٧.٢٦		م٣= ٤٦.١٢	
		ع١= ٣.٥٣		ع٣= ٣.٩٤	
	منخفضون	ن٢= ٤٤		ن٤= ٤٥	
		م٢= ٤٦.١٨		م٤= ٤٤.٨٤	
		ع٢= ٣.٧٤		ع٤= ٤.٣٣	
المحلي	مرتفعون	ن١= ٤٦		ن٣= ٤٧	
		م١= ٤٦.٦٣		م٣= ٤٦.٠٢	
		ع١= ٣.٧٦		ع٣= ٣.٩٨	
	منخفضون	ن٢= ٤٧		ن٤= ٤٨	
		م٢= ٤٧.٣١		م٤= ٤٤.٦٤	
		ع٢= ٣.٥٠		ع٤= ٤.٠١	
التقدمي	مرتفعون	ن١= ٤٢		ن٣= ٤٨	
		م١= ٤٦.٩٠		م٣= ٤٧.٢٧	
		ع١= ٣.٧٢		ع٣= ٣.٨٣	
	منخفضون	ن٢= ٤٨		ن٤= ٤٣	
		م٢= ٤٦.٤١		م٤= ٤٣.٠٩	
		ع٢= ٣.٦٤		ع٤= ٣.٨٧	
المحافظ	مرتفعون	ن١= ٤٧		ن٣= ٤٩	
		م١= ٤٧.٠٠		م٣= ٤٥.٧٧	
		ع١= ٣.٦٨		ع٣= ٤.١٦	
	منخفضون	ن٢= ٤٧		ن٤= ٤٥	
		م٢= ٤٦.١٤		م٤= ٤٦.٠٠	
		ع٢= ٤.١٤		ع٤= ٣.٧٤	

جدول(٣) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ على مقياس توجهات أهداف الإنجاز (بعد الأداء) للمجموعات الأربع

الأسلوب	التلاميذ	الوالدين			
		مرتفعون		منخفضون	
التشريعي	مرتفعون	ن١= ٣٩ م١= ٣٩.٢٥ ع١= ٥.٣٥		ن٣= ٤٦ م٣= ٤٠.٠٢ ع٣= ٦.٣٤	
	منخفضون	ن٢= ٤٧ م٢= ٤٤.١٤ ع٢= ٢.٠٢		ن٤= ٤٥ م٤= ٤٠.٠٦ ع٤= ٤.٧٠	
التنفيذي	مرتفعون	ن١= ٤٦ م١= ٤٢.٩٧ ع١= ٣.١٦		ن٣= ٤٨ م٣= ٤٢.٧٩ ع٣= ٤.٢٨	
	منخفضون	ن٢= ٤٨ م٢= ٣٨.٤١ ع٢= ٦.٢١		ن٤= ٤٦ م٤= ٤١.٣٦ ع٤= ٤.٥٥	
الحكمي	مرتفعون	ن١= ٤٣ م١= ٤٤.٥٨ ع١= ٠.٦٦		ن٣= ٤٨ م٣= ٣٨.٠٤ ع٣= ٦.٨٠	
	منخفضون	ن٢= ٤٨ م٢= ٤٠.٧٧ ع٢= ٤.٣٤		ن٤= ٤٤ م٤= ٤٢.٢٥ ع٤= ٣.٥٨	
الكلي	مرتفعون	ن١= ٤٦ م١= ٤٤.٤٥ ع١= ٠.٨٦		ن٣= ٤٩ م٣= ٣٩.٨٣ ع٣= ٦.١٢	
	منخفضون	ن٢= ٤٤ م٢= ٤٠.٦٣ ع٢= ٤.١٩		ن٤= ٤٥ م٤= ٣٩.٢٦ ع٤= ٥.٧٦	
المحلي	مرتفعون	ن١= ٤٦ م١= ٤٠.٣٤ ع١= ٥.١٨		ن٣= ٤٧ م٣= ٤١.٢٥ ع٣= ٤.٥٣	
	منخفضون	ن٢= ٤٧ م٢= ٤٣.٢٥ ع٢= ٤.٥٥		ن٤= ٤٨ م٤= ٤١.٣٧ ع٤= ٤.٥٣	
التقدمي	مرتفعون	ن١= ٤٢ م١= ٤٤.٥٢ ع١= ٠.٧٤		ن٣= ٤٨ م٣= ٤٠.٩٣ ع٣= ٥.٧٦	
	منخفضون	ن٢= ٤٨ م٢= ٤٠.١٤ ع٢= ٥.٨١		ن٤= ٤٣ م٤= ٤١.٠٠ ع٤= ٣.٩٨	
المحافظ	مرتفعون	ن١= ٤٧ م١= ٤٢.٥٩ ع١= ٣.٦٣		ن٣= ٤٩ م٣= ٤٢.٧٩ ع٣= ٣.٧١	
	منخفضون	ن٢= ٤٧ م٢= ٤٢.٢٣ ع٢= ٣.٨٥		ن٤= ٤٥ م٤= ٣٨.٩٣ ع٤= ٥.٩٢	

٥- استخدمت الباحثة تحليل التباين العاملي ٢×٢ للتحقق من صحة الفرض، واستخدمت أيضاً طريقة شيفيه لمعرفة تأثير المزاوجة بين الأبناء ووالديهم في أساليب التفكير علي توجهات أهداف الإنجاز. ويتضح ذلك بالتفصيل فيما يلي:

أ-أسلوب التفكير التشريعي:

يوضح جدول (٤) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير التشريعي لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير التشريعي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الانجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٣٢.٧١٥	١	٣٢.٧١٥	٢.١٢٧	غير دالة
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٨.٥١٨	١	٨.٥١٨	٠.٥٥٤	غير دالة
التأثير المتبادل (أ × ب)	٤٣.٩٩٨	١	٤٣.٩٩٨	٢.٨٦١	غير دالة
الخطأ	٢٦٦٠.٦٨٥	١٧٣	١٥.٣٨٠		
الاجمالى	٢٧٤٩.٩١٠	١٧٦			

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

كما تم حساب مربع إيتا وحجم التأثير وفق المعادلة والمعايير التالية (عزت عبد الحميد: ٢٠١١، ٢٨٤):

حيث:

F هي قيمة ف، df هي درجة الحرية.

$$\eta^2 = \sqrt{\frac{f^2}{f^2+df}}$$

η^2 =٠.٢ وحتى اقل من ٠.٠٥ حجم أثر ضعيف.

η^2 = ٠.٥ وحتى اقل ٠.٨ حجم أثر متوسط.

η^2 = ٠.٨ أو أكثر حجم أثر قوى

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير التشريعي لدى الآباء والأبناء كانت (٢.٨٦١) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير التشريعي يؤثر على توجهات أهداف الانجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير التشريعي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	١٢١.٠٦٣	١	١٢١.٠٦٣	٥.١٥٧	٠.٠٥	٠.٣٦٢	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٢٦٨.٢٥٢	١	٢٦٨.٢٥٢	١١.٤٢٧	٠.٠١	٠.٦٥٣	متوسط
التأثير المتبادل (أ × ب)	٢٥٨.٢٥٢	١	٢٥٨.٢٥٢	١١.٠١٥	٠.٠١	٠.٦٣٩	متوسط
الخطأ	٤٠٦١.١٧٢	١٧٣	٢٣.٤٧٥				
الاجمالى	٤٧٢٨.٧٢٣	١٧٦					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير التشريعي لدى الآباء والأبناء كانت (١١.٠١٥) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير التشريعي يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الانجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير التشريعي على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٦) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير التشريعي

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة الإحصائية
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التشريعي لآباء مرتفعي التشريعي. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي التشريعي لآباء مرتفعي التشريعي.	٣٩ ٤٧	٣٩.٢٥ ٤٤.١٤	٤.٨٩	٥.٧٨٨	٠.٠١
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التشريعي لآباء منخفضي التشريعي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التشريعي لآباء منخفضي التشريعي.	٤٦ ٤٥	٤٠.٠٢ ٤٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠٣٨	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التشريعي لآباء مرتفعي التشريعي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التشريعي لآباء منخفضي التشريعي.	٣٩ ٤٦	٣٩.٢٥ ٤٠.٠٢	٠.٧٧	٠.٥٩٥	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التشريعي لآباء مرتفعي التشريعي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التشريعي لآباء منخفضي التشريعي.	٣٩ ٤٥	٣٩.٢٥ ٤٠.٠٦	٠.٨١	٠.٧٣٨	غير دالة
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التشريعي لآباء مرتفعي التشريعي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التشريعي لآباء منخفضي التشريعي.	٤٧ ٤٦	٤٤.١٤ ٤٠.٠٢	٤.١٢	٤.٢٤٨	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التشريعي لآباء مرتفعي التشريعي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التشريعي لآباء منخفضي التشريعي.	٤٧ ٤٥	٤٤.١٤ ٤٠.٠٦	٤.٠٨	٥.٤٥٠	٠.٠١

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التشريعي لا توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التشريعي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

ب-أسلوب التفكير التنفيذي:

يوضح جدول (٧) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير التنفيذي لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول(٧) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير التنفيذي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٣٤.٨٩٦	١	٣٤.٨٩٦	٢.٣٣٣	غير دالة	-	-
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	١٨٦.٤٧١	١	١٨٦.٤٧١	١٢.٤٦٤	٠.٠١	٠.٦٨٥	متوسط
التأثير المتبادل (أ × ب)	٢.٨٦٢	١	٢.٨٦٢	٠.١٩١	غير دالة	-	-
الخطأ	٢٧٥٢.٨٠٥	١٨٤	١٤.٩٦١				
الاجمالى	٢٩٨٠.٥٦٩	١٨٧					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير التنفيذي لدى الآباء والأبناء كانت (٠.١٩١) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وقيمة وهذا يعنى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير التنفيذي يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير التنفيذي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٨٩.٨٧٥	١	٨٩.٨٧٥	٤.٠٧٠	٠.٠٥	٠.٢٩٣	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٤٢٠.٥١٤	١	٤٢٠.٥١٤	١٩.٠٤٢	٠.٠١	٠.٨٢١	قوى
التأثير المتبادل (أ × ب)	١١٥.٧٦٠	١	١١٥.٧٦٠	٥.٢٤٢	٠.٠٥	٠.٣٦٧	ضعيف
الخطأ	٤٠٦٣.٢٧٩	١٨٤	٢٢.٠٨٣				
الاجمالى	٤٦٩٧.٩٣٦	١٨٧					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير التنفيذي لدى الآباء والأبناء كانت (٥.٢٤٢) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى

وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير التنفيذي يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير التنفيذي على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٩) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير التنفيذي

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التنفيذي لآباء مرتفعي التنفيذي. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي التنفيذي لآباء مرتفعي التنفيذي.	٤٦ ٤٨	٤٢.٩٧ ٣٨.٤١	٤.٥٦	٤.٤٥٤	٠.٠١
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التنفيذي لآباء منخفضي التنفيذي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التنفيذي لآباء منخفضي التنفيذي.	٤٨ ٤٦	٤٢.٧٩ ٤١.٣٦	١.٤٣	١.٥٦٠	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التنفيذي لآباء مرتفعي التنفيذي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التنفيذي لآباء منخفضي التنفيذي.	٤٦ ٤٨	٤٢.٩٧ ٤٢.٧٩	٠.١٨	٠.٢٣٩	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التنفيذي لآباء مرتفعي التنفيذي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التنفيذي لآباء منخفضي التنفيذي.	٤٦ ٤٦	٤٢.٩٧ ٤١.٣٦	١.٦١	١.٩٦٦	٠.٠٥
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التنفيذي لآباء مرتفعي التنفيذي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التنفيذي لآباء منخفضي التنفيذي.	٤٨ ٤٨	٣٨.٤١ ٤٢.٧٩	٤.٣٨	٤.٠١٦	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التنفيذي لآباء مرتفعي التنفيذي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التنفيذي لآباء منخفضي التنفيذي.	٤٨ ٤٦	٣٨.٤١ ٤١.٣٦	٢.٩٥	٢.٦١٧	٠.٠١

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التنفيذي لا توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في

أسلوب التفكير التنفيذي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

ج-أسلوب التفكير الحكمي:

يوضح جدول (١٠) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير الحكمي لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير الحكمي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٧١.٤٤٥	١	٧١.٤٤٥	٤.٧٨٧	٠.٠٥	٠.٣٣٩	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٣.٣٧٧	١	٣.٣٧٧	٠.٢٢٦	غير دالة	-	-
التأثير المتبادل (أ × ب)	٥.١٠٨	١	٥.١٠٨	٠.٣٤٢	غير دالة	-	-
الخطأ	٢٦٧١.٤٥٦	١٧٩	١٤.٩٢٤				
الاجمالى	٢٧٤٩.٧٧٠	١٨٢					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير الحكمي لدى الآباء والأبناء كانت (٠.٣٤٢) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير الحكمى يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

جدول (١١) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير الحكمي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٢٩٢.١٧٨	١	٢٩٢.١٧٨	١٤.٣٩٥	٠.٠١	٠.٧٣٥	متوسط
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	١.٨٠٥	١	١.٨٠٥	٠.٠٨٩	غير دالة	-	-
التأثير المتبادل (أ × ب)	٧٣٣.٦٣٢	١	٧٣٣.٦٣٢	٣٦.١٤٥	٠.٠١	٠.٩٣٩	قوى
الخطأ	٣٦٣٣.١١١	١٧٩	٢٠.٢٩٧				
الاجمالى	.٨٦٣٤٦٥٨	١٨٢					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير الحكمي لدى الآباء والأبناء كانت (٣٦.١٤٥) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير الحكمي يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير الحكمي على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير الحكمى

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي الحكمى لآباء مرتفعي الحكمى. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي الحكمى لآباء مرتفعي الحكمى.	٤٣ ٤٨	٤٤.٥٨ ٤٠.٧٧	٣.٨١	٥.٦٩١	٠.٠١
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي الحكمى لآباء منخفضي الحكمى. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي الحكمى لآباء منخفضي الحكمى.	٤٨ ٤٤	٣٨.٠٤ ٤٢.٢٥	٤.٢١	٣.٦٦٢	٠.٠١
١- مجموعة الأبناء مرتفعي الحكمى لآباء مرتفعي الحكمى. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي الحكمى لآباء منخفضي الحكمى.	٤٣ ٤٨	٤٤.٥٨ ٣٨.٠٤	٦.٥٤	٦.٢٧٢	٠.٠١
١- مجموعة الأبناء مرتفعي الحكمى لآباء مرتفعي الحكمى. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي الحكمى لآباء منخفضي الحكمى.	٤٣ ٤٤	٤٤.٥٨ ٤٢.٢٥	٢.٣٣	٤.١٩٦	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي الحكمى لآباء مرتفعي الحكمى. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي الحكمى لآباء منخفضي الحكمى.	٤٨ ٤٨	٤٠.٧٧ ٣٨.٠٤	٢.٧٣	٢.٣٤٢	٠.٠٥
٢- مجموعة الأبناء منخفضي الحكمى لآباء مرتفعي الحكمى. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي الحكمى لآباء منخفضي الحكمى.	٤٨ ٤٤	٤٠.٧٧ ٤٢.٢٥	١.٤٨	١.٧٧٣	غير دالة

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير الحكمي لا توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير الجكمي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

د-أسلوب التفكير الكلي:

يوضح جدول (١٣) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير الكلي لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير الكلى لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٧٠.٣٧٦	١	٧٠.٣٧٦	٤.٦٢٩	٠.٠٥	٠.٣٢٩	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٦٣.٧٨٨	١	٦٣.٧٨٨	٤.١٩٦	٠.٠٥	٠.٣٠٢	ضعيف
التأثير المتبادل (أ × ب)	٠.٤٥٤	١	٠.٤٥٤	٠.٠٣٠	غير دالة	——	——
الخطأ	٢٧٣٦.٥٩١	١٨٠	١٥.٢٠٣				
الاجمالى	٢٨٦٩.٨٢٦	١٨٣					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير الكلى لدى الآباء والأبناء كانت (٠.٠٣٠) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير الكلى يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير الكلى لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٤١١.٨٨٦	١	٤١١.٨٨٦	١٨.٢٨٣	٠.٠١	٠.٨٠٩	قوى
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٢٢١.٢٩٥	١	٢٢١.٢٩٥	٩.٨٢٣	٠.٠١	٠.٥٩٥	متوسط
التأثير المتبادل (أ × ب)	١٢١.٢٨٠	١	١٢١.٢٨٠	٥.٣٨٣	٠.٠٥	٠.٣٧٦	ضعيف
الخطأ	٢٧٣٦.٥٩١	١٨٠	٢٢.٥٢٨				
الاجمالى	٢٨٦٩.٨٢٦	١٨٣					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير الكلى لدى الآباء والأبناء كانت (٣٦.١٤٥) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير الكلى يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير الكلى على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الانجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير الكلي

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي الكلى لآباء مرتفعي الكلى. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي الكلى لآباء مرتفعي الكلى.	٤٦ ٤٤	٤٤.٤٥ ٤٠.٦٣	٣.٨٢	٦.٠٤٨	٠.٠١
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي الكلى لآباء منخفضي الكلى. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي الكلى لآباء منخفضي الكلى.	٤٩ ٤٥	٣٩.٨٣ ٣٩.٢٦	٠.٥٧	٠.٤٦٣	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي الكلى لآباء مرتفعي الكلى. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي الكلى لآباء منخفضي الكلى.	٤٦ ٤٩	٤٤.٤٥ ٣٩.٨٣	٤.٦٢	٥.٠٦٤	٠.٠١
١- مجموعة الأبناء مرتفعي الكلى لآباء مرتفعي الكلى. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي الكلى لآباء منخفضي الكلى.	٤٦ ٤٥	٤٤.٤٥ ٣٦.٢٦	٨.١٩	٦.٠٣٧	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي الكلى لآباء مرتفعي الكلى. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي الكلى لآباء منخفضي الكلى.	٤٤ ٤٩	٤٠.٦٣ ٣٩.٨٣	٠.٨٠	٠.٧٢٦	غير دالة
٢- مجموعة الأبناء منخفضي الكلى لآباء مرتفعي الكلى. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي الكلى لآباء منخفضي الكلى.	٤٤ ٤٥	٤٠.٦٣ ٣٩.٢٦	١.٣٧	١.٢٧٩	غير دالة

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير الكلي لا توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير الكلي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

هـ-أسلوب التفكير المحلي:

يوضح جدول (١٦) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير المحلي لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير المحلى لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	١٢٦.٥٧٣	١	١٢٦.٥٧٣	٨.٦٦١	٠.٠١	٠.٠٤٧	متوسط
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٥.٥٤٠	١	٥.٥٤٠	٠.٣٧٩	غير دالة	ـــــ	ـــــ
التأثير المتبادل (أ × ب)	٥٠.٠٥٢	١	٥٠.٠٥٢	٣.٤٢٥	٠.٠٥	٠.٢٥٠	ضعيف
الخطأ	٢٦٨٨.٨٨٨	١٨٤	١٤.٦١٤				
الاجمالى	٢٨٧٣.١٢٢	١٨٧					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير المحلي لدى الآباء والأبناء كانت (٣.٤٢٥) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير المحلي يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير المحلى لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التاثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	١١.١١٨	١	١١.١١٨	٠.٥٢٤	غير دالة	ـــــ	ـــــ
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	١٠٧.٦٥٠	١	١٠٧.٦٥٠	٥.٠٧٧	٠.٠٥	٠.٣٥٧	ضعيف
التأثير المتبادل (أ × ب)	٩١.٢٩٩	١	٩١.٢٩٩	٤.٣٠٦	٠.٠٥	٠.٣٠٩	ضعيف
الخطأ	٣٩٠١.٥٥٧	١٨٤	٢١.٢٠٤				
الاجمالى	٤١١٠.٢٣٤	١٨٧					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير المحلي لدى الآباء والأبناء كانت (٤.٣٠٦) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير المحلي يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير المحلي على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٨) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير المحلي

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي المحلي لآباء مرتفعي المحلي. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي المحلي لآباء مرتفعي المحلي.	٤٦ ٤٧	٤٠.٣٤ ٤٣.٥٢	٣.١٨	٢.٨٧٥	٠.٠١
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي المحلي لآباء منخفضي المحلي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي المحلي لآباء منخفضي المحلي.	٤٧ ٤٨	٤١.٢٥ ٤١.٣٧	٠.١٢	٠.١٣٥	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي المحلي لآباء مرتفعي المحلي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي المحلي لآباء منخفضي المحلي.	٤٦ ٤٧	٤٠.٣٤ ٤١.٢٥	٠.٩١	٠.٨٩٩	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي المحلي لآباء مرتفعي المحلي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي المحلي لآباء منخفضي المحلي.	٤٦ ٤٨	٤٠.٣٤ ٤١.٣٧	١.٠٣	١.٠٦٨	غير دالة
٢- مجموعة الأبناء منخفضي المحلي لآباء مرتفعي المحلي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي المحلي لآباء منخفضي المحلي.	٤٧ ٤٧	٤٣.٢٥ ٤١.٢٥	٢.٠٠	٢.١٣٢	٠.٠٥
٢- مجموعة الأبناء منخفضي المحلي لآباء مرتفعي المحلي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي المحلي لآباء منخفضي المحلي.	٤٧ ٤٨	٤٣.٢٥ ٤١.٣٧	١.٨٨	٢.١١٥	٠.٠٥

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير المحلي لا توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير المحلي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

و-أسلوب التفكير التقدمي:

يوضح جدول (١٩) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير التقدمي لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير التقدمي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٩٨.٥٨٠	١	٩٨.٥٨٠	٦.٩٣٤	٠.٠١	٠.٤٦٣	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٢٤٥.٣٥٣	١	٢٤٥.٣٥٣	١٧.٢٥٨	٠.٠١	٠.٨٠٠	قوى
التأثير المتبادل (أ × ب)	١٥٣.٤٢٨	١	١٥٣.٤٢٨	١٠.٧٩٢	٠.٠١	٠.٦٣١	متوسط
الخطأ	٢٥١٦.٣٦٣	١٧٧	١٤.٢١٧				
الاجمالى	٢٩٩٩.٨٠١	١٨٠					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير التقدمي لدى الآباء والأبناء كانت (١٠.٧٩٢) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير التقدمي يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير المحلي على توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٠) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير التقدمي

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي.	٤٢ ٤٨	٤٦.٩٠ ٤٦.٤١	٠.٤٩	٠.٦٢٧	غير دالة
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٨ ٤٣	٤٧.٢٧ ٤٣.٠٩	٤.١٨	٥.١٦٠	٠.٠١
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٢ ٤٨	٤٦.٩٠ ٤٧.٢٧	٠.٣٧	٠.٤٥٨	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٢ ٤٣	٤٦.٩٠ ٤٣.٠٩	٣.٨١	٤.٦٢٢	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٨ ٤٨	٤٦.٤١ ٤٧.٢٧	٠.٨٦	١.١١٨	غير دالة
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٤- ٤-مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٨ ٤٣	٤٦.٤١ ٤٣.٠٩	٣.٣٢	٤.٢١١	٠.٠١

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير التقدمي لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٨٤.١٢٥	١	٨٤.١٢٥	٣.٨٧٨	٠.٠٥	٠.٢٨١	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٢٠٩.٨٨٣	١	٢٠٩.٨٨٣	٩.٦٧٦	٠.٠١	٠.٥٨٩	متوسط
التأثير المتبادل (أ × ب)	٢٢٢.٢١٨	١	٢٢٢.٢١٨	١٠.٢٤٥	٠.٠١	٠.٦١١	متوسط
الخطأ	٣٨٣٩.٢٦٨	١٧٧	٢١.٦٩١				
الاجمالى	٤٣٣٦.٢٤٣	١٨٠					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير التقدمي لدى الآباء والأبناء كانت (١٠.٢٤٥) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير التقدمي يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير التقدمي على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٢) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير التقدمي

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي.	٤٢ ٤٨	٤٤.٥٢ ٤٠.١٤	٤.٣٨	٤.٨٤٤	٠.٠١
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٨ ٤٣	٤٠.٩٣ ٤١.٠٠	٠.٠٧	٠.٠٥٩	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٢ ٤٨	٤٤.٥٢ ٤٠.٩٣	٣.٥٩	٤.٠٠٢	٠.٠١
١- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٢ ٤٣	٤٤.٥٢ ٤١.٠٠	٣.٥٢	٥.٦٣٢	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٨ ٤٨	٤٠.١٤ ٤٠.٩٣	٠.٧٩	٠.٦٧٠	غير دالة
٢- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء مرتفعي التقدمي. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي التقدمي لآباء منخفضي التقدمي.	٤٨ ٤٣	٤٠.١٤ ٤١.٠٠	٠.٨٦	٠.٨٠٨	غير دالة

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التقدمي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التقدمي توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

ى-أسلوب التفكير المحافظ:

يوضح جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين العاملي ٢×٢ وحجم تأثير أسلوب التفكير المحافظ لدي الوالدين وأبنائهم علي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان_ أداء) للأبناء.

جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير المحافظ لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الإتقان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	٢٢.١٤٤	١	٢٢.١٤٤	١.٤٢١	غير دالة
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٤.٦٠٩	١	٤.٦٠٩	٠.٢٩٦	غير دالة
التأثير المتبادل (أ × ب)	١٣.٥٨٠	١	١٣.٥٨٠	٠.٨٧٢	غير دالة
الخطأ	٢٨٦٦.٤٨٨	١٨٤	١٩.٠٥٣		
الاجمالى	٢٩٠٧.١٦٥	١٨٧			

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير المحافظ لدى الآباء والأبناء كانت (٠.٨٧٢) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير المحافظ يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الإتقان.

جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين (٢×٢) لتأثير المزاوجة بين أسلوب التفكير المحافظ لدى الوالدين وأبنائهم على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد (الأداء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
أسلوب تفكير الوالدين (أ)	١١٢.٨٥٤	١	١١٢.٨٥٤	٥.٩٢٩	٠.٠٥	٠.٤٠٨	ضعيف
أسلوب تفكير الأبناء (ب)	٢٠٩.٤٨٤	١	٢٠٩.٤٨٤	١١.٠٠٥	٠.٠١	٠.٦٣٨	متوسط
التأثير المتبادل (أ × ب)	١٤٣.٨٨٠	١	١٤٣.٨٨٠	٧.٥٥٩	٠.٠١	٠.٤٩٥	ضعيف
الخطأ	٣٥٠٢.٥٠٤	١٨٤	١٩.٠٣٥				
الاجمالى	٣٩٥٦.٨٥١	١٨٧					

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠١ = ٦.٧٨

قيمة ف الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٣.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التفكير المحافظ لدى الآباء والأبناء كانت (٧.٥٥٩) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية المناظرة لها، وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الآباء وأبنائهم فى أسلوب التفكير المحافظ يؤثر تأثيراً موجباً على توجهات أهداف الإنجاز لدى أبنائهم في بعد الأداء.

ولمعرفة تأثير المزاوجة بين الآباء وأبنائهم في أسلوب التفكير المحافظ على توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) تمت المقارنة بين متوسطات درجات الأبناء فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز للمجموعات الأربع الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٥) نتائج المقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الأبناء الأربع في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الأداء) وفقاً لتوزيعهم في أسلوب التفكير المحافظ

المجموعات	ن	م	الفروق بين المتوسطات	قيمة "شيفيه"	الدلالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي المحافظ لآباء مرتفعي المحافظ. ٢- مجموعة الأبناء منخفضي المحافظ لآباء مرتفعي المحافظ.	٤٧ ٤٧	٤٢.٥٩ ٤٢.٢٣	٠.٣٦	٠.٤٦٨	غير دالة
٣- مجموعة الأبناء مرتفعي المحافظ لآباء منخفضي المحافظ. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي المحافظ لآباء منخفضي المحافظ.	٤٩ ٤٥	٤٢.٩٧ ٣٨.٣٩	٤.٥٨	٣.٨١٨	٠.٠١
١- مجموعة الأبناء مرتفعي المحافظ لآباء مرتفعي المحافظ. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي المحافظ لآباء منخفضي المحافظ.	٤٧ ٤٩	٤٢.٥٩ ٤٢.٧٩	٠.٢٠	٠.٢٦٧	غير دالة
١- مجموعة الأبناء مرتفعي المحافظ لآباء مرتفعي المحافظ. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي المحافظ لآباء منخفضي المحافظ.	٤٧ ٤٥	٤٢.٥٩ ٣٨.٩٣	٣.٦٦	٣.٥٨٨	٠.٠١
٢- مجموعة الأبناء منخفضي المحافظ لآباء مرتفعي المحافظ. ٣- مجموعة الأبناء مرتفعي المحافظ لآباء منخفضي المحافظ.	٤٧ ٤٩	٤٢.٢٣ ٤٢.٧٩	٠.٥٦	٠.٧٢٧	غير دالة
٢- مجموعة الأبناء منخفضي المحافظ لآباء مرتفعي المحافظ. ٤- مجموعة الأبناء منخفضي المحافظ لآباء منخفضي المحافظ.	٤٧ ٤٥	٤٢.٢٣ ٣٨.٣٩	٣.٨٤	٣.١٧٨	٠.٠١

أي أن المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير المحافظ لا توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، والمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير المحافظ توثر تأثيراً دالاً إحصائياً علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء.

يتضح من النتائج السابقة تحقق صحة الفرض الخامس جزئياً، حيث تؤثر المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، التقدمي، المحافظ) علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الأداء، وتؤثر المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التقدمي علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان، ولا تؤثر المزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، المحافظ) علي توجهات أهداف الإنجاز لدي أبنائهم في بعد الإتقان.

ويمكن تفسير هذا الفرض علي أن توجه الإتقان هو المجاهدة لاكتساب مهارات جديدة وتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه وبحث الأبناء بأنفسهم للوصول إلي معلومات أكثر مما هو موجود داخل الكتب المدرسية فهذا التوجه يتأثر بالمزاوجة بين الوالدين وأبنائهم في أسلوب التفكير التقدمي فقط حيث إنه أيضاً يهتم بتطوير الطالب لنفسه والبحث عن المعلومات الجديدة والمختلفة عما هو موجود بالكتب المدرسية، أما عن مزاوجة بقية الاساليب فلا يوجد لها تأثير علي توجه الإتقان.

وتوجه الأداء هو أن يتجنب الطالب الأحكام السالبة عن كفاءته ويركز علي الحفظ والاهتمام بما يعتقد أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستوي أعلي من الأقران والوالدان غالباً ما يطلبان من أبنائهما ذلك لينالوا الدرجات العالية ويلتحقوا بكليات القمة وذلك بغض النظر عما إذا ما تم الفهم الجيد لما يدرسونه وهذا هو توجه الأداء لذلك كان هناك تأثير للمزاوجة بين أساليب التفكير السبعة للوالدين وأبنائهم علي توجه الأداء لدي أبنائهم.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث علي أنه:" لا يوجد تأثير دال إحصائيا لأساليب تفكير الوالدين (التشريعي- التنفيذي- الحكمي- الكلي- المحلي- التقدمي- المحافظ)" على أساليب تفكير أبنائهم"

لاختبار صحة الفرض تم إتباع الأتي:

١- تقسيم عينة الوالدين حسب نظام الارباعيات في كل أسلوب من أساليب التفكير السبعة (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – الكلي- المحلي- التقدمي- المحافظ) واختيار الارباعيين الأعلى والأدنى وبذلك كان هناك مجموعتان هما:

- **مجموعة الوالدين ذوى تفضيلات مرتفعة لأساليب التفكير (الارباعى الأعلى).**
- **مجموعة الوالدين ذوى تفضيلات منخفضة لأساليب التفكير (الارباعى الأدنى).**

٢- حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الوالدين (الأعلى، والأدنى) لكل أسلوب من أساليب التفكير السبعة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٢٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الوالدين (الأعلى ، والأدنى) على مقياس أساليب التفكير

أسلوب التفكير	الوالدين ذوى التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكيرن= ٥٢		الوالدين ذوى التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير ن= ٥٢		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعي	١١٢.٨٢	١.٣٢	١٠٣.٧٨	٨.١٥	٧.٨٨	٠.٠١
التنفيذي	٥٧.٠٠	٠.٠١	٤٥.٩٢	٢.٣٢	٣٤.٣٥	٠.٠١
الحكمي	٦٣.٠٣	٠.١٩	٦١.٧٦	٤.١٧	٢.١٩	٠.٠١
الكلي	٥٠.٠٧	٠.٣٨	٤٨.٦٣	٣.٣٧	٣.٠٦	٠.٠١
المحلي	٥٨.٠٠	٠.٠٥	٥١.٣٢	٢.٦٩	١٧.٨٣	٠.٠١
التقدمي	٣٦.٠٠	٠.١١	٣٤.٧٥	٢.٤٧	٣.٦٤	٠.٠١
المحافظ	٤٤.٠٠	٠.٠٢	٣٧.٠٣	١.٨٩	٢٦.٤٣	٠.٠١

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٢.٦٢ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١.٩٨

يتضح من الجدول السابق أن

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب تفكير الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير وذوي التفضيلات المنخفضة لها حيث بلغت قيم ت علي الترتيب(٧.٨٨، ٣٤.٣٥، ٢.١٩، ٣.٠٦، ١٧.٨٣، ٣.٦٤، ٢٦.٤٣) وهذه القيم المحسوبة أكبر من الجدولية، وهذه الفروق لصالح الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير والتي بلغت متوسطاتها (١١١٢.٨٢، ٥٧.٠٠، ٦٣.٠٣، ٥٠.٠٧، ٥٨.٠٠، ٣٦.٠٠، ٤٤.٠٠) وهي

أكبر من متوسطات الوالدين ذوى التفضيلات المنخفضة والتي بلغت متوسطاتها علي الترتيب (١٠٣.٧٨، ٤٥.٩٢، ٦١.٧٦، ٤٨.٦٣، ٥١.٣٢، ٣٤.٧٥، ٣٧.٠٣) .

٣- تحديد تلاميذ (أبناء) المجموعة الأعلى (والدين ذوى تفضيلات مرتفعة لأساليب التفكير) وتلاميذ (أبناء) المجموعة الأدنى (والدين ذوى تفضيلات منخفضة لأساليب التفكير) وذلك لكل أسلوب من أساليب التفكير السبعة.

٤-حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ (أبناء) مجموعتي الوالدين (الأعلى، والأدنى) لكل أسلوب من أساليب التفكير السبعة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

٥-حساب مربع إيتا η^2 وحجم التأثير. وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٢٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ (أبناء) مجموعتي الوالدين (الأعلى ، والأدنى)على مقياس أساليب التفكير

أسلوب التفكير	أبناء الوالدين ذوى التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير ن= ٥٢		أبناء الوالدين ذوى التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير ن= ٥٢		قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
	م	ع	م	ع				
التشريعي	١٩.٠٠	٠.٠٤	١٨.٩٢	٠.٦٨	٠.٨١	غير دالة	-	-
التنفيذي	٢١.٠٠	٠.٠١	٢٠.٩٦	٠.١٩	١.٤٢	غير دالة	-	-
الحكمي	١٩.٦٩	١.٢١	١٩.٤٢	٢.٠٠	٠.٨٢	غير دالة	-	-
الكلي	١٨.١٥	١.٧٥	١٦.٩٠	٢.٧٠	٢.٧٩	٠.٠١	٠.٠٧	متوسط
المحلي	١٩.٥٣	١.٠٩	١٦.٣٨	٢.٠٨	٩.٦٥	٠.٠١	٠.٤٨	قوي
التقدمي	١٩.٣٢	١.٢٧	١٧.٥٥	٢.٥٧	٤.٤٣	٠.٠١	٠.١٦	قوي
المحافظ	١٩.٠٠	٠.٠٧	١٤.٠٠	١.٩٣	١٨.٦٨	٠.٠١	٠.٧٧	قوي

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أساليب تفكير أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي) وذوي التفضيلات المنخفضة لها حيث بلغت قيم ت للأساليب الثلاثة علي الترتيب (٠.٨١، ١.٤٢، ٠.٨٢) .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير ومتوسط درجات أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير في أسلوب التفكير الكلي لصالح أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة (م=١٨.١٥) مع وجود حجم تأثير متوسط (مربع إيتا= ٠.٠٧)، أي أن أسلوب التفكير الكلي لدي الوالدين يؤثر تأثيراً موجباً دالاً إحصائياً علي أسلوب التفكير الكلي لدي أبنائهم لكن حجم التأثير متوسط.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة لأساليب التفكير ومتوسط درجات أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المنخفضة لأساليب التفكير(المحلي، التقدمي، المحافظ) لصالح أبناء الوالدين ذوي التفضيلات المرتفعة حيث بلغت قيم ت للأساليب الثلاثة علي الترتيب (٩.٦٥، ٤.٤٣، ١٨.٦٨) ومربع إيتا بلغ (٠.٤٨، ٠.١٦، ٠.٧٧) مما يدل علي وجود حجم تأثير كبير أي أن أساليب التفكير (المحلي، التقدمي، المحافظ) لدي الوالدين تؤثر تأثيراً موجباً دالاً إحصائياً علي أساليب التفكير (المحلي، التقدمي، المحافظ) لدي أبنائهم.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة Zhang (2003) التي امتدت لتشمل استقصاء صدق نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج بالنسبة للطلاب وأولياء الأمور في مدارس الصين الثانوية ولقد استجاب ٢٣٢ طالبًا وأولياء أمورهم لسلسلة من الأسئلة الديموجرافية ولقائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية ستيرنبرج، توصل من خلالها لنتيجتين أولاهما: أن نظرية ستيرنبرج صالحة لكلتا العينتين، وثانيتهما: أن أساليب التفكير الخاصة بالطلاب ليس فقط مرتبطة بعوامل الشخصية وكذلك الجنس والصف والقدرات الذاتية ولكن أيضًا أساليب والديهم في التفكير، وتتفق أيضاً مع نتئج دراسة Zhang (2006) التي هدفت إلى بحث فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب التعلم، بالإضافة إلى قياس الشخصية، والهدف الثاني للدراسة هو: التحقق من صحة ما ذكره "ستيرنبرج" من أن نظرية التحكم العقلي الذاتي صالحة للتطبيق على غير الأكاديميين، حيث طبقت على والدي (١٩٩) طالباً صينياً في المرحلة الثانوية (١١١) أب و(٨٨) أم، وقد أثبتت النتائج صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين.

فالابن حينما يجد والديه يشجعونه علي الاهتمام بالمشكلات الكبري والاهتمام بالفكرة العامة للموضوع (كلي)، أو يشجعونه علي الاهتمام بالمشكلات الصغري والتفاصيل وتقسيم الموضوعات إلي أجزاء (محلي)، أو يشجعونه علي إظهار أفكار جديدة ومختلفة وبتطوير نفسه لمعرفة كل ما هو جديد(التقدمي)، أو يشجعونه علي اتباع القواعد والحرص علي النظام والاكتفاء بالمعلومات الموجودة دون محاولة البحث عن كل ما هو جديد(المحافظ)، نراه يقترب

من والديه ويقلدهم ويتقمص شخصيتهم، ومن هنا كان حجم تأثير أسلوب تفكير الوالدين علي أسلوب تفكير أبنائهم كبير أو متوسط.

أما عن ضعف حجم تأثير أسلوب تفكير الوالدين(التشريعي، التنفيذي، الحكمي) علي أسلوب تفكير أبنائهم المناظره، فقد يرجع ذلك إلي أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر علي أساليب تفكير الأبناء ومنها (الثقافة، والعمر، والجنس، ونوع التعليم) فقد يكون هناك تأثير لأيٍ من هذه العوامل علي الأبناء، وقد يرجع ذلك أيضاً إلي رفض المراهق البحث عن المعلومات بنفسه أو الابتكار أو التعامل مع المشكلات الفريدة (التشريعي)، وإلي رفضة لتنفيذ ما يؤمر به دون نقاش، فهو يرغب في الاستقلال دون السيطرة(التنفيذي)، وإلي رفضه المشكلات التي تتطلب تحليلها والحكم عليها ونقدها، فبذلك نراه يبتعد عن والديه وتكون لديه تفضيلات مختلفة لأساليب التفكير.

رابعًا: توصيات البحث ومقترحاته:

أ- توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- قيام الوالدين بالتنوع في طرق التعامل مع أبنائهم لمقابلة أساليب تفكيرهم المختلفة.

٢- إعداد برامج لتدريب الوالدين علي الطرق المستخدمة لتنمية أساليب التفكير البناءة لديهم مثل الأسلوب (التشريعي، الحمكي، التقدمي، الكلي)، ونشرها في وسائل الاعلام المختلفة.

٣- عقد دورات تدريبية لكلٍ من الوالدين وأبنائهم تحثهم علي استخدام أساليب تفكير تقدمية وعلي توطيد العلاقة بينهم.

٤- محاولة الوالدين تنمية أساليب التفكير التي تشجع علي الإجتهاد والمذاكرة ومن ثم تزيد توجهات أهداف الإنجاز لدي الأبناء مثل أسلوب التفكير (التشريعي، الحكمي، التقدمي، الكلي).

٥- حث الوالدين علي السماح لأبنائهم بفتح باب الحوار والمناقشة وإبداء الرأي في شتي الموضوعات والمجالات حتي يتثني لهم فهم أساليب تفكيرهم.

المراجع

إلهام إبراهيم محمد (٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عالم الكتب.

روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤). أساليب التفكير. ترجمة: عادل سعد يوسف خضر. مراجعة: محمد أحمد دسوقى. القاهرة : النهضة المصرية.

سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨). التفكير دراسات نفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صابر حسن حسين(٢٠٠٢). أساليب التفكير وعلاقتها بوجهة الضبط والتوافق الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٤). أساليب التفكير لستيرنبرج لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ. دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى، الجزء (٢)، ص ص ٩-١٣٨. القاهرة : عالم الكتب.

عصام على الطيب(٢٠٠٤). أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية الانجاز. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادى.

عصام على الطيب (٢٠٠٦). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة : عالم الكتب.

على مهدى كاظم (٢٠٠٨). التعامل مع المراهق واستراتيجيات استثمار طاقته. مجلة كلية التربية، العدد ١٦٧، السنة ٣٧، ص ص ٢٠٦- ٢٠٨.

فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق(٢٠٠٨). التقويم النفسى. ط٤. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد عبد الله محمد (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز طلبة جامعة صنعاء ذوى توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

ناصر علي عبد اللاه (٢٠١٢). بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. Teachers College Recod, 91, 3, 409-4٠2.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal Of Educational Psychology, 84, 3, 261-271.

Chen, H. (2001). Preferred Learning Styles and Predominant Thinking Styles Of Taiwanese Students in Accounting Classes(China). Unpublished Ed.D.Thesis, University Of South Dakota. Available at: http://www.lib.Umi.desertations.

Sternberg, R. (1988). Mental Self-Government Theory of Intellectual Style and their Development. Human Developoneat, 31, 197-224.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (199٣). "Styles of thinking in the school " European Journal for High Ability , 6, 201-219.

Sternberg, R. (1997). Thinking Styles: New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (200٤). Thinking Styles, Reprinted Edition, UKA, Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2006(c)). Recognizing Neglected Strengths. Educational Leadership, Vol,64, No, 2, 22-24.

Zhang, L. (2002(c)). Thinking styles and cognitive development. Journal of genetic-psychology,Vol, 63, No, 2, 176-196.

Zhang, L. (2003). Are Parents and Childrens Thinking Styles Related. Psychological Reports, vol 93, 617-630 .

Zhang, L. (2005). Validating The Theory Of Mental Self-Government In a Non-Academic Stting. Personality and Individual Differences, 38, (8), Jun, 1915-1925.

Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. "Personality and Individual- Differences, vol,40, No,6, 1177- 1187.