مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد التاسع - الجزء الأول

شعبان 1443 هـ - مارس 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

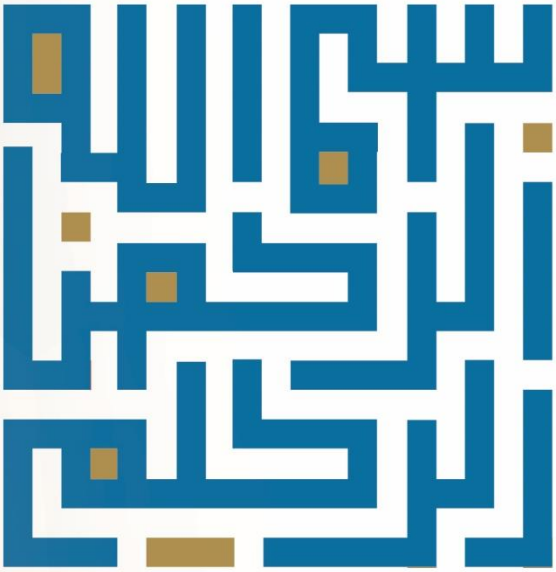
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

وكيل كلية التربية للدراسات العليا بجامعة الأزهر
وأستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران د. فيصل بن علي يحيى نجمي	1
2	درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم د. يحيى بن علي عقيل قناعي	46
3	اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة كلية التربية جامعة الباحة د. عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني	90
4	تقييم أساليب التفكير الشائعة لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون د. محمد بن حسين فهيد اليامي	142
5	واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج د. موسى بن سليمان الفيفي	182
6	العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات "دراسة ميدانية على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" د. صالح بن عبد العزيز التويجري	224
7	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية - تصور مقترح -. د. ماجد بن عبدالله بن محمد الحبيّب	276
8	مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا د. أسماء بنت سعد بن سعيد القحطاني	318
9	معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. نجلاء بنت عمر بن صالح العُمري	356
10	التحليل المكاني للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية أ. أسيل بنت عبد العزيز السليم / أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري	408

ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

تقييم أساليب التفكير الشائعة لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون

Assessment of Thinking Patterns for Secondary School Students in Najran City in Light of Harrison and Bramson Theory

إعداد

د. محمد حسين فهيد اليامي

أستاذ علم النفس المساعد بجامعة نجران

Dr. Mohammed H. F. Alyami

Assistant Professor - Najran University

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقييم أساليب التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة وتقنين (حبيب، ١٩٩٧)، وعينة الدراسة (٣٦٢) طالباً اختيروا بطريقة عشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التفكير الشائع لدى طلبة المرحلة الثانوية هو الأسلوب الواقعي بمتوسط (٥٩,١٣)، يليه المثالي بمتوسط (٥٧,٧٣)، ثم العملي بمتوسط (٥٢,٠٢)، يليه التركيبي بمتوسط (٥٠,٦٠)، وأخيراً جاء الأسلوب التحليلي بمتوسط (٥٠,٥١)، وكل هذه الدرجات تشير إلى أن استخدام هذه الأساليب بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير تعزى لاختلاف نوع المدرسة ماعدا الأسلوب التحليلي، وكانت الفروق لصالح طلبة المدارس الأهلية. كما تبين أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير التركيبي والعملي والواقعي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف التخصص، بينما ظهرت فروق في الأسلوب المثالي لصالح طلبة العلوم، وفروق في أسلوب التفكير التحليلي لصالح طلبة الآداب. ولم تظهر النتائج وجود اختلاف في أساليب التفكير تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأب، بينما ظهر اختلاف فقط في الأسلوب التركيبي والمثالي يعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأم. وأوصت الدراسة بأن تتضمن المقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية على أساليب تشجع الطالب على ممارسة أساليب التفكير التركيبي والتحليلي، ومراعاة أساليب التفكير في التوجيه التربوي للطلبة عند اختيار التخصص الجامعي.

الكلمات المفتاحية:- أساليب التفكير – نظرية هاريسون وبرامسون – طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to asset of Thinking Patterns for Secondary School Students Najran city in Light of Harrison and Bramson Theory. To achieve the study's objectives, I applied the descriptive analytical approach. The study's main analysis tool was the scale of thinking styles from Harrison and Bramson that Habib (1997) translated and standardized. The study sample consisted of (362) randomly chosen students. The results showed that the most preferred thinking pattern of secondary school students in Najran, Saudi Arabia, is the realistic style (59,13), followed by the idealist style (57,73), the practical style (52,02), and the synthetic style (50,60). The results also indicated that there were no significant differences in the methods of synthetic, ideal, practical, and realistic thinking based on the different types of schools. However, the analytical method did show differences in favor of private school students. I also found that there was no difference in the methods of synthetic, practical, and realistic thinking among secondary school students related to different specializations (i.e., arts or sciences), whereas differences appeared for the idealists method in favor of science students and for the analytical thinking method in favor of art students The study recommended that the curricula of secondary school students include methods that encourage students to practice synthetic and analytical thinking methods., direct secondary school students toward university academic specializations based on their favorite thinking method.

Keywords: thinking styles, Harrison and Bramson theory, high school students

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر مخلوقاته بالعقل والتفكير، وطالبه باستخدام تفكيره وقدراته العقلية في عمارة الأرض، واستثمار النعم بطرق إيجابية. لكن التفكير عملية معقدة، ويرجع تعقيدها إلى تعقيد الدماغ ذاته، وبعد الدراسات والبحوث التي أجريت حول الدماغ انتقل الباحثون في سبعينيات القرن الماضي إلى دراسة التفكير وأساليبه باعتباره أهم من دراسة الدماغ ذاتها.

ونال موضوع التفكير اهتمامًا كبيرًا، لأنه يعد من الموضوعات التي تتصل بالتغيرات. والتفكير عملية عقلية معرفية تؤثر في طريقة وكيفية تجهيز المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية عند العقل البشري، وتبرز أهميته أيضاً في أنه يسهم في التكيف مع العالم الخارجي، ووسيلة للتعبير عن الذات وتنمية القدرات والمواهب (Cano-Garcia, & Hughes, 2000: 413؛ والأعظمي ومنخي، ٢٠١٥: ٨٤).

وأشار (أبو سماحة، ٢٠٠٧: ١٦٤) إلى أن هناك إحساس يتنامى لدى التربويين بقيمة وأهمية التفكير، وأن التفكير يجب أن يكون المهارة الأساسية التي تسعى إلى تعزيزها عمليات التربية، وهذا ما دفعهم إلى تضمين التفكير كهدف رئيس في أهداف كافة المقررات، ومن ثم بدأت الجهود الرامية لتعزيز التفكير، ودراسته بشكل موسع من حيث الأساليب والعوامل والأنماط.

وينظر للتفكير على أنه سلوك هادف، يمارسه الفرد طبقاً للموقف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، كذلك فإنه سلوك تطوري نمائي يتغير كماً وكيفاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته، وهو مفهوم نسبي فلا يعقل أن يصل الفرد لدرجة الكمال في التفكير، أو يمارس كافة أنواع التفكير، إنما يتمايز عن غيره في أساليب التفكير المفضلة (بشري وسليمان، ٢٠١٣: ٤٩٢).

وتتبلور أساليب التفكير من جوانب: لغوية، عقلية، معرفية، انفعالية، نفسية، بيئية، اجتماعية، لذا لا يفصل كثير من العلماء بين أسلوب التفكير ونشأة الفرد، وأسلوب التفكير ومحيطه الاجتماعي، لكن هناك اتفاق على أن أسلوب التفكير يؤثر في السلوك الإنساني (Beceren

& Ozdemir, 2010). وأن أسلوب التفكير ينعكس على مجالات الحياة العامة، ومعرفة الفرد لأسلوب تفكيره يسهم في تحديد الطريقة التي يقوم بها بأداء المهام (Grigorenko, & Sternberg, 1997).

وأوردت (محمد، ٢٠١٩: ٥٠٣) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، وهناك صعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس التفضيلات اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة عند الأفراد في أعمالهم وتعاملهم مع الآخرين، وأن أسلوب التفكير ليس قدرة بل تفضيل لاستخدام القدرة.

وأشار ستيرنبرج إلى أن أساليب التفكير عبارة عن الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد تجاه توظيف قدراتهم، واكتساب المعرفة، وتنظيم الأفكار، بما يتناسب مع المهام والمواقف والمشكلات، فأسلوب التفكير المتبع في الموقف التعليمي يختلف عن الأسلوب المتبع في الموقف الاجتماعي، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg, 1992: 68). واستناداً إلى رأي ستيرنبرج يجد الباحث أن هناك أهمية إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة عند طلبة المرحلة الثانوية، ووضع سياسات للتأثير فيها لتكن أكثر اتساقاً بالواقع المحيط، وطبيعة التطورات التي تطرأ على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

ولقد أوضح (Sternberg, 1997) أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير؛ لكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب، والفروق الفردية في مجال أساليب التفكير يقصد بها التفريق في الأساليب المفضلة دون الإشارة إلى وجود أسلوب جيد أو سيء، وأساليب التفكير سمات تميز الفرد في سلوكياته اليومية ومواجهة المشكلات والمواقف، وهي مكتسبة اجتماعياً وتربوياً، وجزء ضئيل منها يمكن تفسيره في ضوء الوراثة.

كذلك فإن أساليب التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة؛ لكن هذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما لدى الفرد من أساليب التفكير المختلفة، بل هو تمييز نوعي يعتمد على تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر في هذه المواقف (الشهري، ٢٠١٧: ٢٤٨).

ولقد تنوعت النماذج التي حاولت تحديد أساليب التفكير وتصنيفها، فأوضح ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا تندرج ضمن خمس فئات: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي والهرمي والفوضوي والأقلي)، والوظيفة ويندرج ضمنها أسلوب التفكير (التشريعي والتنفيذي والحكمي)، والمستوى وله صنفين من التفكير (العالمي والمحلي)، والنزعة ولها صنفين (المتحرر والمحافظ)، والمجال وله صنفين (الخارجي والداخلي) (Sternberg, 1992). ويضيف ستيرنبرج أن الفرد يميل إلى أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة، وأن المبادئ المميزة لأساليب التفكير تتمثل بالتفضيلات في استخدام القدرات (Sternberg, 1994).

ومن هذه النماذج والنظريات التي حاولت تفسير أساليب التفكير نظرية هاريسون وبرامسون، فقد حددا أساليب التفكير في نظريتهما بأنها مجموعة من الطرق الفكرية التي يستخدمها الفرد مع المعلومات المتاحة لديه عن نفسه والبيئة الخارجية عندما يتعامل مع المشكلات التي تواجهه(قاسم،١٩٨٩).

وتضم نظرية هاريسون وبرامسون ثلاث ركائز أساسية لدراسة أساليب التفكير وهي:

١-أساليب تركز على المعرفة

٢-أساليب تركز على الشخصية

٣-أساليب تركز على النشاط: حيث أن الأساليب تقع بين أشكال متعددة من الأنشطة ويظهر فيها دور كل من المعرفة والشخصية عند التفاعل مع الأنشطة المختلفة، وقد استنتج هاريسون وبرامسون بعد سلسلة دراسات أن هناك اختلافات جوهرية ما بين التعلم والتفكير تعزى للفروق الفردية في أساليب التفكير، أكثر من الاختلاف في الشخصية (Harrison & Bramson, 1982).

وأساليب التفكير لهاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson,1982) والمقترح فيها وجود خمسة أساليب يفضلها، أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهون من مشكلات واتخاذ قرارات مختلفة، وغيرها. كذلك عدّ كلٌّ من هاريسون وبرامسون أساليب التفكير عبارة عن إطار تربوي معرفي تقويمي يهدف إلى تقدير وتشخيص أساليب التفكير، وأشارا إلى أن

أسلوب التفكير الذي يميل إليه الفرد يعزز فهم ذاته، وتكوينها وتنظيمها، ويريان أن كل شخص يفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين، ويرى أن طريقة تفكيره هي الصحيحة، فحينما يواجه الشخص موقفا ما أو يريد اتخاذ قرارٍ معينٍ يستخدم استراتيجيات محددة سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، وكل شخص يضع أولويات محددة لاستراتيجيات التفكير.

وقام Harrison and Bramison بتعريف أنماط التفكير على أنها الطريقة المستخدمة في جمع ومعالجة المعلومات وكيفية استخدامها؛ لاتخاذ القرار وتطبيقه. وكذلك تُعنى بأنواع المعلومات التي يستوعبها العقل، وينظران إلى أنماط التفكير على أنها مجموعة متكاملة من الاستراتيجيات الإدراكية، والمفاهيم، وتفاعلات تدمج بين الأساليب الداخلية، والاستجابات المشروطة السلوكية من الخبرات في بداية الحياة. وبناء على ذلك فكل فرد مهتم بنمط تفكير خاص أو أنماط تفكير ممزوجة.

وكذلك يعتقدان أن هناك اختلافات حول أنماط المعرفة، والتعلم، والشخصية،و التفكير (Jones, 2006). كما أشار كل من (Hu, & Cheng, 2019) إلى أن أسلوب التفكير السليم يسهم في تكوين معتقدات إيجابية.

وما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية ما أورده (السيد، ٢٠١٧: ١٤) أن أساليب التفكير تسهم في معرفة الطرق والوسائل المناسبة للتعلم والارتقاء بالعملية التعليمية، وكذلك تأكيده على أن أساليب التفكير تتأثر بمتغيرات مختلفة منها النوع الاجتماعي، والعمر الزمني، والتخصص، ونمط السيطرة، والتنشئة الاجتماعية، وغيرها من المتغيرات. وفي السياق ذاته أشارت نتائج دراسة (محمد، ٢٠١٩: ٤٩٨) إلى أن أساليب التفكير تتأثر بالتخصص الدراسي والعمر والمستوى الدراسي لطلبة الجامعة. كما أشارت نتائج دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٥: ٧٧) التي أجريت على عينتين مصرية وسعودية إلى أن أساليب التفكير المفضلة تختلف باختلاف الجنسية. كما أكد كل من (بكر وحميدة، ٢٠١٦: ٦) على أن استكشاف أساليب التفكير لدى الطلبة يسهم في معرفة سلوكياتهم المتوقعة، وتوجيه تفكيرهم للاتجاه الايجابي من خلال استراتيجيات مخطط لها، بما يعزز توافقهم النفسي والاجتماعي، وتكيفهم مع المحيط الخارجي.

وجدير بالذكر أن هناك تصنيفات لأساليب التفكير السائدة؛ يطلق عليها بروفيلات التفكير؛ وهي التفكير المسطح (Flat Profile)، والتفكير أحادي البعدي (One Dimension Thinking)، والتفكير ثنائي البعد (Two Dimension Thinking)، والتفكير ثلاثي البعد (Three Dimension Thinking) (يوسف وعرقوب والعجمي، ٢٠١٥: ٥).

ومن خلال مراجعة الباحث لعدد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وتقييمها وجد تباين في الأسلوب السائد، ويفسر الباحث هذا الاختلاف إلى عدة عوامل أبرزها اختلاف الفئة العمرية ما بين المراهقة إلى الجامعة، واختلاف المنطقة المستهدفة، واختلاف طرق واستراتيجيات التعلم المستخدمة في مؤسسات التربية، إضافة إلى التباين في طرق التنشئة الاجتماعية، والظروف المحيطة (أبوهاشم، ٢٠١٥؛ وبكر وحميدة، ٢٠١٦؛ والسيد، ٢٠١٧؛ والشهري، ٢٠١٧؛ ومحمد، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التفكير عملية معقدة؛ لأنها تتداخل مع عوامل متعددة، وزادت تعقيداً في ضوء معطيات التطور الحاصل؛ وتنوع مصادر المعرفة، وطالب المرحلة الثانوية يتعامل مع كم هائل من المعلومات والمعارف، فإن أخفق في التعامل معها والتفكير بأسلوب يتناسب مع خصائص هذه المعلومات وكميتها يصعب عليه تكوين الخبرات التعليمية الجديدة، والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.

وتحظى المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير من صانعي القرار؛ لما لها من أثر في تكوين شخصية الطالب، وتحقيق نموه النفسي والوجداني والسلوكي، كذلك تهدف هذه المرحلة إلى تعزيز استقلاليته، ومنحه أنماط تفكير تتناسب مع التطورات، فضلاً أن أبرز أهداف هذه المرحلة تنمية التفكير بأشكاله وأنواعه ومهاراته المتعددة، ومن خلال اطلاع الباحث على نظام التعليم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وخصائص المقررات الدراسية، وأنماط التعليم والتعلم، يجد أنها تتكامل لتكوين الطالب وتنمية تفكيره الإيجابي، حيث تتضمن المقررات الدراسية على موضوعات تثير حماس وتفكير وخيال الطلبة، لكن يقع على عاتق المسؤول عن

عمليات التربية والتعليم توجيه الطلبة نحو الاستخدام الأمثل لهذه المفاهيم والمعلومات في تنمية التفكير، إضافة إلى مسؤولية الطالب ذاته، وأسلوب التفكير الذي يمكنه الاعتماد عليه في مواقف الحياة المختلفة، لاسيما وأن كافة الموضوعات التي يحصل عليها تمنحه قدر من المعرفة، وعليه أن يبني على هذه المعرفة سلوكه تجاه ذاته وتجاه الآخرين، وأن يستخدمها بأسلوب مناسب في حياته اليومية.

وانطلاقاً مما سبق يجد الباحث أن هناك ضرورة ملحة للتعرف على أساليب التفكير الشائعة وتقييم هذه الأساليب لدى طلبة هذه المرحلة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون من أجل توفير معلومات تساعد في كتابة توصيات تساعد أصحاب القرار بالتوجيه المبني على أسس علمية لتنمية أساليب التفكير بطرق تخدم العملية التعليمية، وتساعد المعلم في توصيل المعلومات بناءً على المعرفة بأساليب التفكير التي يستخدمها الطلبة في هذه المرحلة. كما أن وجود علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي كما اشارت لها دراسة الشهري (٢٠١٧)، ووجود علاقة بين أساليب التفكير والتخصص العلمي كما في دراسة أحمد (٢٠١٥)، ودراسة السياغي (٢٠١٥) تزيد من أهمية تقييم هذه الأساليب والتعرف عليها في هذه المرحلة، ويمكن حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما تقييم أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون؟

٢- هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغيرات نوع المدرسة، والتخصص، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم؟

أهداف الدراسة:

– تهدف الدراسة إلى تقييم أساليب التفكير لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون.

– تحديد أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية.

– تقصي الفروق في أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات مثل نوع المدرسة، والتخصص، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى:

أولاً: أهمية نظرية.

– تقدم الدراسة إطارًا نظريًّا حول مفهوم التفكير وأساليب التفكير وتصنيفها، ليثري المكتبة السعودية بموضوع يحظى بأهمية كبيرة في ظل التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

– توضح الدراسة طبيعة الاختلاف في أساليب التفكير؛ وهذا يعزز فهم سلوك بعض الطلبة بالمرحلة الثانوية.

ثانياً: أهمية تطبيقية.

– قد تفيد نتائج الدراسة مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ حيث تبين لهم أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية، وهذا يعزز فهمهم لهذه المرحلة، وسبل التعامل معها.

– تقدم الدراسة نتائج وتوصيات يمكن أن تفيد معلمي المرحلة الثانوية؛ حيث إن فهم أسلوب التفكير يعزز الممارسات التربوية للمعلمين تجاه طلبة المرحلة الثانوية.

– تقدم الدراسة نتائج وتوصيات ومقترحات تفيد مخططي المناهج التربوية؛ حيث تبين لهم مدى انعكاس هذه المناهج على أسلوب التفكير للطلبة، وهذا يلفت انتباههم نحو موضوعات يمكن أن تهتم ببعض أساليب التفكير.

– تقدم الدراسة نتائج وتوصيات ومقترحات يمكن أن يستفيد منها الباحثون، وتفتح لهم آفاق لدراسات مستقبلية حول موضوع أساليب التفكير.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقييم أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون. واعتمدت الدراسة على مقياس هاريسون وبرامسون الذي يصنف أساليب التفكير الى: أسلوب التفكير العملي والتركيبي والمثالي والتحليلي والواقعي.

الحدود المكانية: طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام (١٤٤٢هـ – ٢٠٢١م).

الحدود البشرية: طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

نظرية هاريسون وبرامسون: نظرية تربوية–معرفية حددت خمسة أساليب للتفكير يستخدمها الأفراد في تفاعلاتهم المختلفة مع البيئة الخارجية، وهي: أسلوب التفكير التركيبي، والمثالي، والعملي، والواقعي، والتحليلي (Harrison &Bramison,1982).

أساليب التفكير: تتبنى الدراسة تعريف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) لأساليب التفكير حيث عَدَّا أساليبَ التفكير مجموعة من الطرائق الفكرية التي يعتاد المتعلم التعامل بها مع المعلومات المتوافرة لديه نحو ما يواجه من مشكلات ومواقف، وتتضمن (الأسلوب التركيبي، والأسلوب المثالي، والأسلوب العملي، والأسلوب التحليلي، والأسلوب الواقعي). كما تتبنى الدراسة التعريفات التالية لكل أسلوب:

– أسلوب التفكير التركيبي (Synthesis Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يفعله الآخرون ويقوم صاحب هذا التفكير بتركيب الأشياء والأفكار من خلال الدمج والتكامل، ويمكن وصف أصحاب هذا التفكير بشكل مبسط

بأنهم يميلون إلى التأمل، والتغيير، ويحبون المناقشات والمناظرات وهم غير مسايرين، وذوو نظرة تكاملية.

– أسلوب التفكير المثالي (Idealistic Thinking style): وهو يركز على المستقبل والأهداف، ولذلك فإن وجهات النظر نحو الأشياء تكون واسعة، فيركز هذا الأسلوب على وضع معايير مرتفعة لتحقيق ما يهمه ويفيده شخصياً واجتماعياً.

– أسلوب التفكير العملي (Pragmatic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد في التحقق فيما هو صحيح أو خاطئ باستعمال الخبرة الشخصية المباشرة الحالية، فيتناول المشكلات بشكل تدريجي، ويتميز صاحب هذا التفكير بالإجراء والبحث عن الحلول السريعة مع اهتمامه بإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء مستعيناً بما هو متاح أمامه، ويتصف أصحاب هذا التفكير بالزهو والمرونة، وأفضل وصف لهم أنهم رجال سوق وهم على درجة عالية من التخطيط.

– أسلوب التفكير التحليلي (Analytic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاهتمام بالتفاصيل في حل المشكلات التي يواجها، ويعتمد في التعامل معها بطريقة منطقية أو منهجية، ويتخذ أصحاب هؤلاء الأسلوب من التفكير قراراتهم حول حل المشكلات على التخطيط واعتماد أكبر قدر من المعلومات.

– أسلوب التفكير الواقعي (Realistic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وهو يصلح لأن يكون مديراً مالياً بارعاً (Financial management) وهو يركز على البيانات الخام والحقائق، فحقيقة الأشياء ترتبط بالشعور بها أو الإحساس بها. ويميل أصحاب هذا التفكير إلى إنجاز أعمالهم بثبات ودقة مع القناعة بأن العمل سيكون صحيحاً، ولهذا فإن هذا الأسلوب من التفكير له علاقة بالتفكير التحليلي فكلاهما واقعي في اتجاههما لاستعمال الدقة والموضوعية غير أنهما يختلفان في طريقة الاستدلال فأسلوب التفكير التحليلي يستعمل الاستنباط أما أسلوب التفكير الواقعي فيستعمل الاستقراء.

- طلبة المرحلة الثانوية: يتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي: بأنهم طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والأهلية للعام الدراسي ١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ، من الصف الأول والثاني والثالث ثانوي الملتحقين بالدراسة بإدارة التعليم بمنطقة نجران.

الدراسات السابقة:

تناولت كثير من الدراسات أساليب التفكير، وحاول الباحث جمع الدراسات التي استهدفت أساليب التفكير، بهدف الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات والبحوث التي استهدفت أساليب التفكير، وكان من بين هذه الدراسات:

قارنت دراسة أحمد (٢٠٢٠) بين أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون بين طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واختيرت عينة الدراسة من مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، بواقع (٣٠٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، و(٣٠٠) طالبة بالمرحلة الجامعية بجامعة جدة، واعتمدت الدراسة على مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف في أساليب التفكير بين المرحلتين الثانوية والجامعية، وفضلت عينتي الدراسة ثلاثة أساليب لتكوين بروفيل التفكير وهي: الأسلوب المثالي، ثم الواقعي، تلاه التحليلي، ولم يؤثر متغيري التخصص والمرحلة على أساليب التفكير.

وهدفت دراسة المعجب والحبشي (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة أساليب التفكير ومستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية والعلاقة بينهما، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبة موهوبة في مدارس مدينة الباحة، واستخدمت الدراسة مقياس ستيرنبرج وواجبر لقياس أساليب التفكير المعرب من السيد محمد أبو هاشم، ومقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد أسماء الغامدي (٢٠١٧)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الطالبات على كافة أساليب التفكير جاءت متوسطة، وأن مستوى الذكاء الاجتماعي كان مرتفعاً، وتبين وجود علاقة موجبة بين بعض أساليب التفكير والذكاء الاجتماعي، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الصف الدراسي.

وهدفت دراسة (Hu, & Cheng, 2019) إلى التنبؤ بالمعتقدات الدينية بين المجموعات الفرعية لطلاب الجامعة من خلال أساليب التفكير، وتم استخدام المنهج الارتباطي، وطبقت الدراسة من خلال مقياس أساليب التفكير (TSI-R2)، ومقياس المعتقدات الدينية (RBS) على عينة بلغت (٥٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات بالصين، وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي أساليب التفكير المختلطة لديهم قدرة على توليد الإبداع؛ لكنهم أقل تنظيماً، وتبين أن من يفضلون أسلوب تفكير على باقي أساليب التفكير أقل تديناً. وتبين أن من يميلون للتفكير العملي وهو النمط الرابط أكثر تفضيلاً للمعايير وأكثر تنظيماً وأكثر معرفة.

وهدفت دراسة ضامن وحسنين وإبراهيم (٢٠١٧) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون في عينة من طلاب التعليم الثانوي، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من مدارس القنطرة الثانوية ورمانة الثانوية، واعتمدت على مقياس هاريسون وبرامسون المتضمن في دراسة (حبيب، ٢٠٠٨)، وتبين أن المقياس يتمتع بصدق وثبات، وأن ترتيب الأساليب: التركيبي، ثم المثالي، يليه العملي، يليه التحليلي، وأخيراً الواقعي.

كما هدفت دراسة الشهري (٢٠١٧) إلى معرفة أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبراميسون، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً في المرحلة الثانوية بمدارس الذكور بمحافظة القريات، وتم استخدام مقياس هاريسون وبراميسون لأنماط التفكير، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية هو النمط التركيبي، يليه النمط المثالي، يليه العملي، ثم التحليلي، وأخيراً الواقعي، وتبين وجود علاقة بين أنماط التفكير والتحصيل الدراسي.

كما أجرى كل من الأعظمي ومنخي (٢٠١٥) دراسة من أجل فهم وتحليل تطور أساليب التفكير لدى المراهقين من الفئات العمرية ما بين (١١ – ١٩ سنة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من طلاب وطالبات المدارس الحكومية

بمديريات تربية الكرخ والرصافة في بغداد، ولقد اعتمدت الدراسة على مقياس ستيرنبرج النسخة المطولة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن المراهق يمتلك خصائص أساليب تفكير، وشاع الأسلوب الخارجي، وتبين أن أساليب التفكير تتبع مسار تطوري مرحلي وليس مستمراً، ويتأثر المسار التطوري لأساليب التفكير بالنوع الاجتماعي.

بينما أجرت أحمد (٢٠١٥) دراسة من أجل التعرف إلى أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيادة المخية وبعض المتغيرات الديمغرافية، واعتمدت على المنهج الوصفي المقارن والارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً وطالبة بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وطبقت الباحثة مقياس هاريسون وبرامسون لحبيب (١٩٩٥)، واختبار السيادة المخية ترجمة الباحثة، وجاء ترتيب أساليب التفكير لأفراد العينة: التحليلي، ثم المثالي، يليه الواقعي، يليه العملي، وأخيراً التركيبي، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، بينما ظهرت فروق في الأسلوب التركيبي والتحليلي تعزى لمتغير التخصص لصالح العلمي، وظهرت فروق في أسلوب التفكير التركيبي والعملي لصالح ذوي السيادة المخية "النمط الأيمن"، وكان بروفيل التفكير الأكثر شيوعاً هو بروفيل التفكير أحادي البعد ثم تنائي البعد.

بينما هدفت دراسة السياغي (٢٠١٥) إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، حيث طبقت الدراسة من خلال مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون تعريب حبيب (١٩٩٧)، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٦) طالباً وطالبة في الثانوية العامة بمحافظة تعز خلال العام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥م)، و(٤٥٦) طالباً وطالبة من نفس المرحلة والمحافظة للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م)، وتوصلت الدراسة إلى أن ترتيب أساليب التفكير في العام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥م) جاء العملي، ثم الواقعي، تلاه التركيبي، ثم التحليلي وأخيراً المثالي، وجاء ترتيبها خلال العام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) العملي ثم التركيبي، ثم الواقعي يليه التحليلي، وأخيراً المثالي، وللعامين معاً جاء العملي ثم التركيبي، ثم الواقعي، يليه التحليلي، وأخيراً المثالي. وأشارت النتائج إلى أن عينة العام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) أظهرت فروق في الأسلوب التركيبي والمثالي تعزى لمتغير المستوى

التعليمي للأب، وكان هناك فروق وفق النوع الاجتماعي في الأسلوب التحليلي لصالح الذكور، وفروق في الأسلوب التركيبي لصالح الإناث، وكان هناك فروق في الأسلوب الواقعي لصالح القسم العلمي، وفروق في الأسلوب المثالي وفق متغير الإقامة لصالح الأرياف، وفروق في الأسلوب التحليلي وفق نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة. ولم تظهر فروق في بقية الأساليب باختلاف متغيرات الدراسة: المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، والنوع الاجتماعي، والتخصص، ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل، ومحل الإقامة.

وحاول كل من هيلات والفار والقواسمي (٢٠١٥) الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل بعمان، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩ طالباً و٨٧ طالبة)، واستخدم مقياس ستيرنبرج وواجنر المختصر لأساليب التفكير، ومقياس السعادة الذي طوره المنشاوي (٢٠٠٨)، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير السائد هو الأسلوب التشريعي، يليه الأسلوب التحرري، وجاء بالمرتبة الأخيرة أسلوب التفكير التقليدي، وتبين أن مستوى السعادة كان متوسطاً، وتبين وجود علاقة موجبة بين السعادة وأساليب التفكير: التشريعي، والهرمي، والتحرري، والخارجي، والقضائي، والمحلي، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.

وجاءت دراسة (Zhu, & Zhang, 2011) بهدف معرفة أساليب التفكير المفضلة لطلبة الجامعة في الصين وعلاقتها بالإبداع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على مقياس ستيرنبرغ لقياس (١٣) أسلوباً من أساليب التفكير، واستبانة للإبداع، فتوصلت الدراسة إلى أن شروط تقييم الإبداع تتمثل في ستة جوانب: الذكاء، والمعرفة، وأسلوب التفكير، والشخصية، والتحفيز وبيئة التعلم، ولم يكن هناك اختلاف في تفضيل أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة السابقة مجموعة من الأهداف منها استهدف قياس أساليب التفكير وترتيبها لدى طلبة المرحلة الثانوية أو فئة المراهقين مثل دراسة (السياغي، ٢٠١٥؛ والشهري، ٢٠١٧)؛ وتناولت بعض الدراسات علاقتها ببعض المتغيرات مثل السعادة (هيلات والفار والقواسمي، ٢٠١٥) أو أنماط السيادة المخية مثل دراسة (أحمد، ٢٠١٥).

ولقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على نموذج هاريسون وبرامسون مثل (السياغي، ٢٠١٥؛ وأحمد، ٢٠١٥؛ وضامن وحسنين وإبراهيم)، أو نموذج ستيرنبرج وواجنر مثل دراسة (هيلات والفار والقواسمي، ٢٠١٥؛ والأعظمي ومنخي، ٢٠١٥). واختلفت هذه الدراسات في حجم العينة فبعضها استخدم عينة صغيرة (٥٠) طالب مثل دراسة الشهري (٢٠١٧)، وبعضها استخدم عينة كبيرة مثل دراسة أحمد (٢٠١٥)، وكانت هذه الدراسات على طلاب المرحلة المتوسطة ما عدا دراستين كانت على طلبة المرحلة الجامعية، كما تنوعت المناهج المستخدمة فقد تم استخدام المنهج الوصفي، والوصفي الارتباطي، والمنهج السببي المقارن، والمنهج الوصفي التحليلي.

ومن خلال استقراء نتائج هذه الدراسات لم يجد الباحث توافقًا حول ترتيب أساليب التفكير، أو بروفيلات التفكير، كما يتضح من عرض الدراسات السابقة أن أساليب التفكير تأثرت في بعض الدراسات بمتغيرات الجنس أو التخصص أو السيادة المخية. وقد استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة وتحديد حجم العينة وكلك اختيار الأساليب الإحصائية للإجابة عن تساؤلات البحث.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لأنه يتناسب مع خصائص الدراسة وأهدافها، وهو منهج يقوم على أساس وصف ظاهرة الدراسة وتفسيرها تفسيراً دقيقاً، والبحث عن مكنونها، وتناول كافة مجرياتها وأبعادها، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة حولها، ومن ثم تبويبها وتحليلها والوصول إلى النتائج والتوصيات والتعميمات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية للبنين، والبالغ عددهم (١١٤٢١) طالباً، بواقع (٦٦٢) طالباً بالمدارس الأهلية، و(١٠٧٥٩) طالباً بالمدارس الحكومية، وكان عدد الطلاب في الصف الأول الثانوي (٣٩٨٠) طالباً، وفي الصف الثاني ثانوي (٣٩٢٢) طالباً، وفي الصف الثالث ثانوي (٣٥١٩) طالباً.

عينة الدراسة

اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة نظراً لخصائص الدراسة الحالية، بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من خصائص مجتمع الدراسة بواقع (٤٠٠) طالب، بواقع (٣٠٠ طالب بالمدارس الحكومية، و١٠٠ طالب بالمدارس الأهلية). أرسلت إليهم استبانة، فاستجاب منهم (٣٦٢) طالباً بواقع (٢٧٢ طالباً بالمدارس الحكومية، و٩٠ طالباً بالمدارس الأهلية)، بنسبة استجابة بلغت (٩٠,٥٠%).

أداة الدراسة:

أولاً: وصف المقياس:

اعتمدت الدراسة على مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون الذي ترجمه إلى البيئة العربية (حبيب، ١٩٩٦)، وقننه على البيئة المصرية بالتطبيق على (٨٠) طالباً وطالبة، والمقياس عبارة عن (١٨) عبارة، ولكل عبارة خمس إجابات تمثل كل إجابة نوع من أنواع التفكير، وعلى المفحوص أن يقوم بترتيبها حسب تفضيله لأسلوب التفكير.

ولقد استخدم مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة حبيب (١٩٩٦) في البيئة العربية؛ مثل البيئة المصرية (ضامن وحسنين وإبراهيم، ٢٠١٧)، والبيئة السعودية (أحمد، ٢٠٢٠)، والبيئة اليمنية (السياغي، ٢٠١٥)، والبيئة الفلسطينية (خليل، ٢٠١٩)، والبيئة العراقية (الأعظمي ومنخي، ٢٠١٥)، وجميع هذه الدراسات أثبتت أن المقياس المترجم يتمتع بصدق

وثبات جيد. كذلك تحقق (راضـــي، ٢٠١٧) من صـــدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه استطلاعياً على (٤٨٠) طالباً وطالبة، وتبين أنه يتمتع بصدق وثبات جيد.

ثانياً: صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس على عينة اسـتطلاعية بلغت (٥٠) طالباً، اختيروا بطريقة عشـوائية من خارج عينة الدراسة، وبعد التحقق من إجاباتهم تم حذف استجابتين، فكانت العينة الاستطلاعية عبارة عن (٤٨) طالباً، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل إجابة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات أساليب التفكير والدرجة الكلية للأسلوب

م.	معامل الارتباط التركيبي	م.	معامل الارتباط المثالي	م.	معامل الارتباط العلمي	م.	معامل الارتباط التحليلي	م.	معامل الارتباط الواقعي
١	0.750**	١	0.523**	١	0.401**	١	0.528**	١	0.703**
٢	0.532**	٢	0.625**	٢	0.701**	٢	0.576**	٢	0.565**
٣	0.719**	٣	0.814**	٣	0.594**	٣	0.435**	٣	0.546**
٤	0.587**	٤	0.548**	٤	0.333*	٤	0.479**	٤	0.525**
٥	0.624**	٥	0.695**	٥	0.417**	٥	0.564**	٥	0.680**
٦	0.680**	٦	0.673**	٦	0.480**	٦	0.598**	٦	0.655**
٧	0.419**	٧	0.648**	٧	0.448**	٧	0.485**	٧	0.727**
٨	0.670**	٨	0.567**	٨	0.368*	٨	0.377**	٨	0.621**
٩	0.628**	٩	0.690**	٩	0.528**	٩	0.548**	٩	0.657**
١٠	0.463**	١٠	0.315*	١٠	0.756**	١٠	0.627**	١٠	0.565**
١١	0.537**	١١	0.430**	١١	0.682**	١١	0.487**	١١	0.697**
١٢	0.558**	١٢	0.471**	١٢	0.521**	١٢	0.553**	١٢	0.641**
١٣	0.570**	١٣	0.550**	١٣	0.794**	١٣	0.555**	١٣	0.709**
١٤	0.548**	١٤	0.365*	١٤	0.420**	١٤	0.633**	١٤	0.442**
١٥	0.398**	١٥	0.619**	١٥	0.307*	١٥	0.689**	١٥	0.654**
١٦	0.563**	١٦	0.505**	١٦	0.412**	١٦	0.583**	١٦	0.598**
١٧	0.547**	١٧	0.437**	١٧	0.442**	١٧	0.565**	١٧	0.546**
١٨	0.572**	١٨	0.612**	١٨	0.427**	١٨	0.498**	١٨	0.522**

يبين جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصـــائياً، وهو مؤشـــر على صدق مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة (حبيب، ١٩٩٧).

كما قام الباحث بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس؛ حيث يرى (Harrison & Bramson, 2008: 90) أن العلاقة بين أســـاليب التفكير يجب أن تكون ســـالبة، بغض النظر عن دلالتها، والجدول التالي يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين أساليب التفكير:

جدول (٢): معاملات الارتباط البينية بين أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون

م.	الأسلوب	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
١.	التركيبي	1				
٢.	المثالي	-0.266	1			
٣.	العملي	-0.188	-0.547	1		
٤.	التحليلي	*-0.292	*-0.304	*-0.406	1	
٥	الواقعي	-0.251	*-0.285	**-0.390	*-0.366	1

يبين الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط جاءت ســالبة، وكان بينها بعض العلاقات الدالة إحصائياً، وبهذا يتحقق صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

اعتمد الباحث على أكثر من طريقة من أجل التحقق من ثبات المقياس؛ حيث تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لجميع أساليب التفكير، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٣): معاملات ألفا كرونباخ لأساليب التفكير في مقياس هاريسون وبرامسون

م.	الأساليب	ألفا كرونباخ
١.	التركيبي	0.902
٢.	المثالي	0.885
٣.	العملي	0.915
٤.	التحليلي	0.844
٥.	الواقعي	0.870

يبين جدول (٣) أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع الأساليب جاءت أكبر من (٠,٨)، وهذا يشير إلى ثبات المقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب(التجزئة النصفية)، وتصحيحها بمعادلة سبيرمان-براون فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية

البيان	الأسلوب التركيبي	الأسلوب المثالي	الأسلوب العملي	الأسلوب التحليلي	الأسلوب الواقعي
معامل ارتباط الفقرات فردية الرتب مع الدرجة الكلية	٠,٨٨٩	0.807	0.783	0.901	0.853
معامل ارتباط الفقرات زوجية الرتب مع الدرجة الكلية	٠,٨٧٠	0.846	0.580	0.598	0.958
معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والزوجية	٠,٧٤١	0.800	0.814	0.635	0.658
معامل الارتباط المصحح بطريقة سبيرمان بروان	٠,٨٥١	0.889	0.898	0.777	0.793
معامل الارتباط المصحح بعد تعديل الطول باستخدام جتمان	٠,٨٤٩	0.887	0.874	0.738	0.760

من خلال نتائج الجدول (٤) يتبين أن معاملات الارتباط جاءت دالة وقوية، وجميعها مؤشرات على ثبات المقياس.

رابعاً: تصحيح المقياس:

اعتمد الباحث على الطريقة التي قدمها كل من هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1996) في تصحيح المقياس، حيث إن كل فقرة من فقرات المقياس لها (٥) بنود، يقوم الطالب بتحديد أكثر الأساليب التي تنطبق عليه وتعطى الدرجة (٥)، وأقلها تعطى الدرجة (١)، وبالتالي فإن مجموع درجات الطالب الواحد على الفقرة تساوي (٥ + ٤ + ٣ + ٢ + ١ = ١٥)، ويكون مجموع إجاباته على كافة فقرات المقياس تساوي (١٨ فقرة × ١٥ درجة = ٢٧٠)، ولكل بند من البنود الخمسة تصنيف ضمن أساليب التفكير: التركيبي، والمثالي، والعلمي، والتحليلي، والواقعي، ومن ثم يتم جمع كل أسلوب على حده حيث تمتد درجات كل أسلوب من (١٨) إلى (٩٠)، ويكون تقييم كل أسلوب وفق الدرجة التي حصل عليها الطلبة في كل أسلوب كما يلي:

- من ١٨ إلى اقل من ٣٢,٤ ضعيف جداً.
- من ٣٢,٤ إلى اقل من ٤٦,٨ ضعيف.
- من ٤٦,٨ إلى اقل من ٦١,٢ متوسط.
- من ٦١,٢ إلى اقل من ٧٥,٦ عالي.
- من ٧٥,٦ إلى ٩٠ عالي جداً.

الأسلوب والمعالجات الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على برنامج رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Statistical Sciences For Social studies)؛ وتحديداً الاصدار (SPSS IBM- Version 22.0)، حيث تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب والمعالجات الاحصائية في تحليل البيانات، واختبار فرضيات الدراسة، وأهمها ما يلي:

١- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percent).

٢- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient): يتم من خلالها قياس ثبات أدوات الدراسة.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): يهدف إلى قياس ثبات أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي (Mean) ويقيس درجة تفاعل العينة مع أبعاد كل مقياس من أدوات الدراسة، ويمكن من خلاله إصدار الأحكام حول أساليب التفكير المفضلة.

٥- الانحراف المعياري (Standard deviation) حيث استخدم في تحليل البيانات من أجل معرفة اتجاه استجابات العينة وانحرافها عن المتوسط الحسابي.

٦- اختبار (Independent Samples T - Test): للتعرف إلى الفروق بين مجموعتين مستقلتين باختلاف بعض المتغيرات مثل متغير نوع المدرسة.

٧- اختبار (One Way ANOVAs): للتعرف إلى الفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر حيث استخدم في اختبار بعض الفرضيات.

٨- اختبار (Post Hoc Aposteriori Comparisons) (L.S.D) للمقارنات البعدية، ومعرفة الفئة التي كانت الفروق لصالحها.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون؟". تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل أسلوب من أساليب التفكير:

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأساليب التفكير عند طلبة المرحلة الثانوية

م.	الأساليب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	التركيبي	50.602	7.27	4
٢.	المثالي	57.730	7.45	2
٣.	العملي	52.022	7.61	3
٤.	التحليلي	50.517	6.45	5
٥.	الواقعي	59.130	8.62	1

يبين الجدول (٥) أن أسلوب التفكير الشائع لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية هو الأسلوب الواقعي بمتوسط حسابي قدره (٥٩,١٣) وانحراف معياري (٨,٦٢)، ووفق هذه الدرجة فإن استخدام الطلبة لهذا الأسلوب بدرجة متوسطة، يليه بالمرتبة الثانية الأسلوب المثالي بمتوسط حسابي (٥٧,٧٣) وانحراف معياري (٧,٤٥)، وتشير هذه الدرجة إلى أن استخدام الطلبة لهذا الأسلوب بدرجة متوسطة أيضاً، ثم الأسلوب العملي بمتوسط حسابي قدره (٥٢,٠٢٢) وانحراف معياري (٧,٦١)، يليه الأسلوب التركيبي بمتوسط حسابي (٥٠,٦٠٢) وانحراف معياري (٧,٢٧)، وأخيراً جاء الأسلوب التحليلي بمتوسط حسابي (٥٠,٥١٧) وانحراف

معياري (٦,٤٥)، وكل هذه الدرجات في جميع أساليب التفكير تشير إلى أن جميع أساليب التفكير المستخدمة لدى طلبة المدارس الثانوية بمدينة نجران وفق نظرية هاريسون وبراميسون يتم استخدامها بدرجة متوسطة.

وهذا يدلل على أنه لا يوجد أسلوب يحظى بتفضيل كبير وبدرجة شيوع أكثر من غيره، كما أنه لا يوجد فارق جوهري لدى طلبة المرحلة الثانوية في استخدام هذه الأساليب؛ حيث لم يتجاوز أي أسلوب متوسط (٦١,٢)، ولم يقل أي أسلوب عن متوسط (٤٦,٨)، لكن يتضح أن بروفيل التفكير هو ثنائي البعد (الواقعي – المثالي)، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن الحياة تغيرت كثيراً، وظهرت تقنيات حديثة ونعيش ثورة اتصالات ومعلومات جديدة تفرض على الفرد أن يتعامل معها بواقعية في هذه المرحلة لجدة المعلومات، فالطالب في هذه المرحلة يملي عليه نظام التعليم تحقيق أهداف معينة يستلزم تحقيقها استخدام أسلوب التفكير الواقعي، وبالتالي كان هذا هو الأسلوب الأكثر تفضيلاً واستخداماً من قبل الطلاب في هذه المرحلة، كما أن التقنيات الحديثة تفرض على الطالب أن يتكيف معها لذا يسعى ليكون واقعياً في تصرفاته وتفكيره وسلوكياته، أما بالنسبة للأسلوب المثالي فيميل إليه الطلبة بعد الأسلوب الواقعي، وهذا يرجع إلى أن المجتمع الذي ينتمي إليه الطلاب مجتمع إسلامي يمتاز بعدد كبير من القيم والمثل العليا التي حث عليها الدين الإسلامي، وبالتالي فالطلاب يتبنون هذه القيم من خلال التنشئة الاجتماعية في الأسر والمدارس، ويسعون لتحقيقها باعتبارها أهدافًا سامية يسعى جميع أفراد المجتمع لتحقيقها، كما أن النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية من أهدافه تحقيق مجموعة من المبادئ والقيم تتسم بالمثالية ويسعى لتحقيقها في الطلاب.

ويعتمد أصحاب التفكير الواقعي على الملاحظة والتجريب، والتركيز على المعلومات الخام وهي من خصائص المرحلة الثانوية ومرحلة المراهقة، التي يميل خلالها الطالب إلى تجريب المواقف والاستدلال على الخطأ والصواب من خلال الملاحظة. ويعتمد أصحاب التفكير المثالي على تحديد أهداف موضوعية، والتركيز على المستقبل، وهي من خصائص طالب المرحلة الثانوية؛ حيث ينتظره مستقبل أكاديمي لتحديد الوجهة والميول المهنية.

ويرى الباحث أن المناهج والمقررات الدراسية خلال هذه المرحلة تفيد الطلبة في التفكير بشكل واقعي ضمن إطار حقائق وملاحظتها وتجربة الحلول، كما تخصص المناهج كثيرًا من الموضوعات التي تستدعي المثالية في التفكير، من حيث الشعور بالأمل والتفاؤل مستقبلاً، وتحديد أهداف حالية ومستقبلية بناءً على الإمكانات والقدرات المتاحة.

كما يمكن تفسير سيادة أسلوبي التفكير المثالي والواقعي إلى تأثير مصادر المعرفة والمعلومات المتاحة في العصر الحالي، حيث تمنح طالب المرحلة الثانوية منظومة فكرية يعتمد عليها، ويسعى من خلالها إلى التميز والاستقلالية، والقدرة على الربط بين الوقائع والاستيعاب والاستنتاج بطرق واقعية ومثالية. وتركز على الحقائق والنتائج. ومع انتشار الشائعات يسعى إلى التدقيق في المعلومات التي تلفت الانتباه للوصول إلى الحقائق الواقعية، وخلال هذه المرحلة يسعى الطالب إلى تبسيط المعلومات للاستفادة منها، وهذا يشكل لديه دافعًا نحو الوصول إلى الهدف والنجاح والمثابرة من أجل الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠١٥) حيث حظي التفكير الواقعي والمثالي على الترتيب الأول والثاني، واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة (الشهري، ٢٠١٧) الذي أشار إلى سيادة أسلوب التفكير المثالي، لكنها اختلفت مع هذه الدراسة من حيث أن الشهري أكد من خلال دراسته على أن الأسلوب الواقعي جاء بالمرتبة الأخيرة، ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف حجم العينة حيث طبق الشهري دراسته فقط على (٥٠) طالبًا، وهو عدد لا يمثل المجتمع بشكل دقيق، كما اتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة (ضامن وحسنين وإبراهيم، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن الأسلوب المثالي جاء بالمرتبة الثانية، لكنها اختلفت معها في ترتيب الأسلوب الواقعي، لكن النتائج المتعلقة بالسؤال الأول تتفق بشكل كبير مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الأسلوبين المثالي والواقعي جاءا بالمرتبة الأولى والثانية، واختلفت النتائج الواردة من حيث تكوين البروفيل حيث أشار (أحمد، ٢٠٢٠) أن البروفيل كان ثلاثي البعد وليس ثنائي. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥) حيث جاء في هذه الدراسة الأسلوب العملي المفضل ولعل سبب الاختلاف يرجع إلى اختلاف بيئة وفترة التطبيق.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغيرات نوع المدرسة، والتخصص والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم؟". تم صياغة الأسئلة الفرعية التالية والتحقق منها:

أ- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية).

تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T test) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦): اختبار (T) للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير نوع المدرسة

البيان	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	حكومية	272	50.651	7.459	0.221	0.826
	أهلية	90	50.456	6.697		
الأسلوب المثالي	حكومية	272	58.044	8.773	1.224	0.214
	أهلية	90	56.767	7.353		
الأسلوب العملي	حكومية	272	51.930	7.863	0.399	0.690
	أهلية	90	52.300	6.829		
الأسلوب التحليلي	حكومية	272	50.092	6.377	2.190	0.029
	أهلية	90	51.800	6.526		
الأسلوب الواقعي	حكومية	272	59.279	8.77	0.573	0.567
	أهلية	90	58.678	8.200		

** ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦٢٦)

* ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٩)

يبين الجدول (٦) أن قيم الاحتمال (Sig.) على الأساليب التركيبي والمثالي والعملي والواقعي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بينما جاءت أقل من مستوى الدلالة على الأسلوب التحليلي، ومن خلال الجدول يمكن استنتاج أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير التركيبي والمثالي والعملي والواقعي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف نوع المدرسة أهلية أو حكومية، بينما ظهرت فروق على الأسلوب التحليلي لصالح طلاب المدارس الأهلية.

ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف في معظم أساليب التفكير إلى أنه رغم اختلاف نوع المدرسة إلا أن عينة الدراسة لديها نفس الخصائص المرتبطة بالفئة العمرية، إضافة إلى اتباع كافة المدارس خطط وزارة التعليم، والامتثال لتعليمات رؤية المملكة (٢٠٣٠) في إعداد طلبة المرحلة الثانوية وتكوينهم والاهتمام بأساليب التفكير لديهم على حدٍّ سواء. بينما ظهرت فروق على الأسلوب التحليلي لصالح طلاب المدارس الأهلية؛ كون هذه المدارس تقدم حصصًا دراسية أكبر، ولديها صلاحيات بإثراء الطلاب بالمعلومات والمهارات التي تكون نوعًا من الدعاية لمثل هذه المدارس لجذب أكبر عدد من الطلبة للالتحاق بها، وبالتالي فهذه المدارس تمنح الطلاب قدرً أكبر من المعلومات؛ وهذه المعلومات تسهم في قدرة الطالب على تقصي المشكلات والتعامل معها بطرق تحليلية، كما أن هذه المدارس في الغالب تكون مجهزة بمعامل ومختبرات ووسائل تعليمية بشكل يساعد على استخدام الأسلوب التحليلي أثناء العملية التعليمية، لذا جاء الأسلوب التحليلي لديهم مفضلاً مقارنة بطلاب المدارس الحكومية.

ب- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير التخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T test) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧): اختبار (T) للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص

البيان	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	علوم طبيعية	215	50.712	6.770	0.346	0.730
	علوم انسانية	147	50.442	7.965		
الأسلوب المثالي	علوم طبيعية	215	56.898	7.385	2.270	0.024
	علوم انسانية	147	58.939	9.703		
الأسلوب العملي	علوم طبيعية	215	52.358	7.129	1.016	0.310
	علوم انسانية	147	51.531	8.267		
الأسلوب التحليلي	علوم طبيعية	215	51.535	6.187	3.697	0.000
	علوم انسانية	147	49.027	6.554		
الأسلوب الواقعي	علوم طبيعية	215	58.493	8.0796	1.704	0.089
	علوم انسانية	147	60.061	9.313		

** ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦٢٦)

* ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٩)

يبين الجدول (٧) أن قيم الاحتمال (Sig.) على الأساليب التركيبي العملي والواقعي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بينما جاءت أقل من مستوى الدلالة على الأسلوب المثالي والتحليلي، ومن خلال الجدول يمكن استنتاج أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير التركيبي والعملي والواقعي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف التخصص (علوم طبيعية- علوم انسانية)، بينما ظهرت فروق على الأسلوب المثالي لصالح طلاب العلوم الطبيعية، وفروق على أسلوب التفكير التحليلي لصالح طلاب العلوم الإنسانية.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالفروق التي جاءت على أسلوب التفكير المثالي لصالح طلاب العلوم الطبيعية إلى ما تتضمنه مقرراتهم الدراسية من أنشطة تعليمية وطرق واستراتيجيات تدريس تنمي لديهم الحصول على المعرفة والمعلومات والحقائق، ومن ثم تقصي الاستنتاجات والوصول إلى الهدف من خلال معلومات وحقائق دقيقة، كما يتناسب هذا الأسلوب مع الأساليب العلمية في التفكير والتي تستند إلى قبول الفرضيات بعد التحقق منها بطرق منطقية، وهذا ما يتوفر لدى طلاب العلوم الطبيعية من خلال المقررات العلمية التي تستخدم فيها الطريقة

العلمية، مثل مقرر الكيمياء والفيزياء والرياضيات والأحياء، بينما لا يتم استخدام هذه الطريقة بكثرة في العلوم الإنسانية وإن كانت تستخدم ولكن بشكل أقل.

أما بالنسبة للأسلوب التحليلي فجاءت الفروق لصالح طلاب العلوم الإنسانية؛ لأن كثيرًا من المقررات تتيح للطالب بعض المعلومات المتعلقة بسبل مواجهة المواقف الحياتية والبحث عن حلول من البيئة المحلية، كما أنها أسلوب يتفق مع خصائص طلاب العلوم الإنسانية لأنه يستند على جمع المعلومات بطرق مختلفة ومتنوعة، والاستناد إليها في الوصول إلى الحلول، بينما طلاب العلوم الطبيعية يفضلون التجربة والأسلوب العلمي القائم على المختبرات العلمية، والوقائع الطبيعية، وجمع الأدلة والبراهين قبل قبول ورفض الحقائق والاستناد إلى هذا القبول والرفض في حل المشكلات ومواجهة مواقف الحياة اليومية، كما أن الاختبارات المدرسية في الغالب في العلوم الإنسانية تكون من نوع الاختبارات المقالية التي تتيح للطالب تحليل المواقف والأحداث والتعبير عن الرأي بحرية؛ ولذلك يقوم الطلاب بتحليل السؤال إلى عناصره الرئيسية من خلال الإجابة على مثل هذا النوع من الأسئلة، بينما تكون اختبارات الطلاب في العلوم الطبيعية محددة بإجابات معينة تكون صحيحة أو خاطئة وبالتالي لا يتم استخدام الأسلوب التحليلي بنفس حجم استخدامه من قبل طلاب العلوم الإنسانية، ويميل طلاب العلوم الطبيعية إلى الأسلوب المثالي بينما يميل طلاب العلوم الإنسانية إلى الأسلوب التحليلي.

والنتائج الواردة في الجدول تتفق إلى حدٍّ ما مع بعض نتائج (أحمد، ٢٠١٥) رغم أن دراسته أثبتت ميل طلبة الفرع العلمي نحو الأسلوب المثالي والتحليلي، ويمكن تفسير الاختلاف حول الأسلوب التحليلي بأن هناك فارقًا زمنيًّا بين دراسة أحمد والدراسة الحالية، والفارق الزمني رغم أنه أقل من ٦ سنوات إلا أن ثورة الاتصالات والمعلومات أثرت بشكل كبير على طرق تفكير الطلبة، إضافة إلى أن الدراسة الحالية أجريت في ظل جائحة كورونا التي فرضت قيود على الحركة، وأصبح الطلبة يميلون لنوع مختلف من المعلومات المتعلقة بالأوبئة والوقاية والصحة وغيرها من المفاهيم الحديثة.

كما اختلفت هذه النتائج بشكل جزئي مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح القسم العلمي على الأسلوب الواقعي.

٣- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر (One Way ANOVAs) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	بين المجموعات	115.805	3	38.602	0.729	0.535
	داخل المجموعات	18958.914	358	52.958		
	الإجمالي	19074.718	361			
الأسلوب المثالي	بين المجموعات	93.018	3	31.006	0.432	0.730
	داخل المجموعات	25684.908	358	71.746		
	الإجمالي	25777.925	361			
الأسلوب العملي	بين المجموعات	137.935	3	45.978	0.792	0.499
	داخل المجموعات	20775.889	358	58.033		
	الإجمالي	20913.823	361			
الأسلوب التحليلي	بين المجموعات	149.993	3	49.998	1.204	0.308
	داخل المجموعات	14862.407	358	41.515		
	الإجمالي	15012.401	361			
الأسلوب الواقعي	بين المجموعات	46.180	3	15.393	0.206	0.892
	داخل المجموعات	26802.718	358	74.868		
	الإجمالي	26848.898	361			

** ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٣,٩٨)

* ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٢,٧)

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم الاحتمال (Sig.) جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود اختلاف في أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا). وتأتي هذه النتائج في ضوء خصائص المرحلة الثانوية، حيث إنها فئة تسعى إلى التقرير الذاتي والتفكير بشكل منفصل، حيث يبدأ الطالب في هذه المرحلة في السعي للحصول على مزيد من الاستقلالية، وهذا يجعله يفكر بعيداً عن طرق وأنماط تفكير الأب، أو بشكل أدق لا يتأثر بتعليم الأب، لأنه يتلقى التعليم الثانوي ولديه مقررات دراسية ومصادر معرفة مختلفة، مما يجعله قادراً على التفكير بالمواقف الحياتية حسب المنطق وما يجمعه من معلومات، وبالتالي لم يكن هناك اختلاف في أساليب التفكير تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب، خاصةً وأن الآباء يمكثون فترة طويلة خارج إطار الأسرة وفي مجال أعمالهم، وبالتالي فإن طبيعة تأثير الآباء تكون محدودة إلى حدٍّ ما على أسلوب تفكير الطالب؛ ولأن الأب يرى أن الابن لديه الحق في الاستقلالية والحصول على المعرفة والمعالجة بنفسه، كما يفسر الباحث هذه النتائج بأن أسلوب التعليم عن بعد ساهم كثيراً في استقلالية الطالب عن والديه؛ فمعظم الآباء تنقصهم مهارات التعامل مع التقنية وقد ساعد هذا الأمر في زيادة استقلالية الأبناء عن الآباء، كما أن طبيعة هذه المرحلة تدعم نتائج الدراسة فالطالب في هذا السن لديه دافع للاستقلالية في معظم جوانب حياته ومنها أسلوب التفكير، وبالتالي فلم يكن هناك فروق في أسلوب التفكير تعود إلى مستوى تعليم الأب، وهذه النتائج تختلف إلى حد ما مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥) التي أشار من خلالها إلى وجود فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب على أسلوب التفكير التركيبي والمثالي، ويرى الباحث أن العامل الزمني قد يكون له دور في مثل هذه النتيجة؛ فهناك فارق زمني بين الدراستين حدثت فيه مستجدات كبيرة جداً، وكان هناك اختلافات نوعية مثل استخدام التعليم عن بعد في عملية التعليم في هذه المرحلة.

٤- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاثة مجموعات فأكثر (One Way ANOVAs) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٥): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	بين المجموعات	489.675	3	163.225	3.144	0.025
	داخل المجموعات	18585.043	358	51.914		
	الإجمالي	19074.718	361			
الأسلوب المثالي	بين المجموعات	655.549	3	218.516	3.114	0.026
	داخل المجموعات	25122.376	358	70.174		
	الإجمالي	25777.925	361			
الأسلوب العملي	بين المجموعات	158.038	3	52.679	0.909	0.437
	داخل المجموعات	20755.785	358	57.977		
	الإجمالي	20913.823	361			
الأسلوب التحليلي	بين المجموعات	130.097	3	43.366	1.043	0.373
	داخل المجموعات	14882.304	358	41.571		
	الإجمالي	15012.401	361			
الأسلوب الواقعي	بين المجموعات	106.370	3	35.457	0.475	0.700
	داخل المجموعات	26742.528	358	74.700		
	الإجمالي	26848.898	361			

** ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٣,٩٨)

* ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٢,٧)

يتضح من الجدول أن قيم الاحتمال (Sig.) جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) على الأسلوب العملي والتحليلي والواقعي، وهذا يدلل على عدم وجود اختلاف في هذه الأساليب تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، بينما جاءت قيم الاحتمال (Sig.) أقل من مستوى

الدلالة (٠,٠٥) على الأســـلوب التركيبي والمثالي، واعتمد الباحث على اختبار (L.S.D) لإيجاد طبيعة هذه الفروق، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٦): اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية حول الفروق في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

البيان	المستوى التعليمي للأم	ثانوي فأقل	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الوسط الحسابي		48.373	51.96	50.652	49.75
الأسلوب التركيبي	ثانوي فأقل	--			
	دبلوم	*3.587	--		
	بكالوريوس	//2.279	//1.308	--	
	دراسات عليا	//1.377	//2.21	//0.902	--
الوسط الحسابي		58.881	55.71	58.198	60.563
الأسلوب المثالي	ثانوي فأقل	--			
	دبلوم	*3.17	--		
	بكالوريوس	//0.684	*2.488	--	
	دراسات عليا	//1.681	*4.853	//0.2364	--

يتضح من الجدول السابق أن الفروق على الأسلوب التركيبي لصالح الدبلوم على حساب الثانوية العامة، بينما جاءت الفروق على الأســـلوب المثالي لصـــالح الثانوية العامة على حســـاب الدبلوم، ولصالح البكالوريوس والدراسات العليا على حساب الدبلوم.

ويمكن تفســـير هذه النتائج في ضـــوء ميل الأمهات إلى مراقبة الأبناء خاصـــة في المرحلة الثانوية، وعدم منحهم الاستقلالية التامة كونها مرحلة حرجة في مستقبل الطالب، وحرصهن على متابعه أبنائهن خاصـةً في ظل انخفاض مسـتوى متابعة الأب في هذه المرحلة. وقد تملي على ابنها بعض الإرشادات والتعليمات من أجل التفوق مما يجعلها تدفعه إلى ممارسة بعض أساليب التفكير على حساب أساليب أخرى، ووجود الأم غالباً بالمنزل يجعل تأثيرها على الطالب بشكل أكبر من الأب خاصـةً وأن معظم الأمهات ربات بيوت وغير ملتحقات بعمل، وأشـارت النتائج إلى عدم وجود تأثير لمسـتوى تعليم الأب بينما ظهرت بعض الفروق باختلاف متغير مسـتوى تعليم الأم، وهذه النتائج تختلف بشكل جزئي مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥).

الخلاصة: -

تتجه كافة المؤسسات التربوية إلى تربية وتنشئة الطلبة، وتكوين شخصياتهم ودفعهم نحو التفكير الإيجابي السليم، وتستند من أجل ذلك على مجموعة من العناصر أبرزها المعلم والإدارة المدرسية والتعليمية والمقررات الدراسية، ولا شك أن ما تحتويه هذه المقررات قد انعكس بشكل كبير على أساليب التفكير لطلبة المرحلة الثانوية، كما أشارت مختلف الأدبيات إلى أنه لا يوجد أسلوب مفضل أو سليم وآخر خاطئ إنما هي أساليب يرجع إليها الفرد ويميل نحوها من أجل حل مشكلاته والتعامل مع مواقف الحياة اليومية.

والمرحلة الثانوية هي مرحلة تكوين الشخصية والحصول على الاستقلالية في التفكير، وما ساعد الأجيال الحاضرة على ذلك هو طبيعة المعلومات ومصادر المعرفة المتنوعة من خلال الإنترنت ووسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، بمعنى أن ثورة الاتصالات والمعلومات أسهمت بشكل كبير في تفسير ميل الطلبة نحو أسلوب على حساب أسلوب آخر، كما أشارت النتائج إلى أن البروفيل المفضل عند طلاب المرحلة الثانوية هو بروفيل ثنائي رغم أنه لم يكن مفضلاً بشكل كبير على أساليب التفكير الأخرى، إلا أن هناك ميلا نحو أسلوب التفكير المثالي والواقعي، وهذا يرجع إلى الظروف والواقع الذي يعيشه طالب المرحلة الثانوية فهو أمام مصادر معرفة متنوعة وثورة مذهلة، استفاد منها في جمع المعلومات والحقائق، فقد كان طالب المراحل المدرسية لا يحصل على المعرفة والمعلومات إلا من خلال المقررات الدراسية ومعلميه أو أسرته، ومن ثم يبدأ باستخدام أسلوب تفكير خاص من أجل الوصول إلى الحقائق وتعزيز معارفه، لكن طبيعة التقنيات الحديثة والتكنولوجيا أسهمت في حصوله على معلومات جاهزة وأكثر اتساعاً وشمولاً، إضافة إلى سهولة الوصول إليها، وجميع هذه العوامل أسهمت بأن يكون الطالب لا يميل إلى أسلوب بشكل كبير، حيث إن المتوسطات الحسابية لكافة الأساليب لم تتجاوز متوسط حسابي (٦٠)، كما تجدر الإشارة بأن الباحث لا يؤمن بضرورة أن يتجاوز أسلوب التفكير متوسط (٦٠) للإشارة إلى ميل وتفضيل لأسلوب تفكير محدد، بل إن هناك مشكلات ومواقف حياة يمكن فيها استخدام أكثر من أسلوب من أجل تجاوزها.

وعلى اعتبار أن أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون عبارة عن (٥) أساليب فقط، وليس كما عدّها ستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوبا، وبالتالي فإن أي أسلوب يزيد بمقدار (٥) عن باقي الأساليب فهو مفضل، خاصةً في ظروف الحياة الحالية التي تتنوع فيها مصادر المعرفة والمعلومات والتقنيات، وبالتالي من الطبيعي أن تتنوع أساليب التفكير أيضاً، ولقد أثبتت هذه الدراسة صحة كثير من الافتراضات التي أشارت بأن أساليب التفكير تفسر أو تتبادل التفسير والتباين مع الفروق الفردية، حيث ظهرت بعض الفروق على بعض الأساليب باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية خاصةً التخصص والمستوى التعليمي للأم.

التوصيات: -

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالتالي:

١- أن تراعي المؤسسات التربوية أساليب حل المشكلات المعتمدة على أساليب التفكير المختلفة؛ نظراً لأهميتها في العملية التعليمية.

٢- أن تتضمن المقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية على أساليب تشجع الطالب على ممارسة أساليب التفكير التركيبي والتحليلي.

٣- توجيه طلبة المرحلة الثانوية نحو التخصص الأكاديمي الجامعي بناءً على أسلوب التفكير الشائع لديهم، ومراعاة أن طلاب العلوم الإنسانية يستخدمون الأسلوب التحليلي أكثر من غيرهم فيكون ضمن المعايير في القبول للتخصصات الإنسانية.

٤- التأكيد على دور الأم في متابعة الأبناء في هذه المرحلة من خلال التواصل بين المدرسة والأم على وجه الخصوص، ولهذا دور كبير في تنمية أساليب التفكير لدى الأبناء.

المقترحات: -

١- إجراء مزيد من الدراسات حول أساليب التفكير المفضلة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات أخرى مثل المستوى الدراسي، أو التحصيل العلمي.

٢- إجراء مزيد من الدراسات لمقارنة أساليب التفكير وبروفيلاتها بين طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة، وبين طلبة المرحلة الثانوية والجامعية.

٣- إجراء مزيد من الدراسات حول أساليب التفكير عند طلبة المرحلة الثانوية في أقطار عربية مقارنة بالمملكة العربية السعودية، وفي أقطار عالمية مقارنة مع المملكة العربية السعودية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

أبو سماحة، كمال كامل. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: الأسس والمبررات والأساليب. مجلة التربية – اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. س(٣٦)، ع(١٦٢)، ص ١٦٤ – ١٧١.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية. رسالة التربية وعلم النفس – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود. ع(٤٨)، ص ٧٧ – ١٠٢.

أحمد، سمية علي. (٢٠١٥). أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيادة المخية وبعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية. م(٣٠)، ع(١)، ص ١٧٣ – ٢٣٤.

أحمد، سمية علي. (٢٠٢٠). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، س(٤١)، ع(١٥٨)، ص ٥٧ – ٧٦.

الأعظمي، ليلى عبد الرزاق ومنخي، زكية حميد. (٢٠١٥). تطور أساليب التفكير لدى المراهقين. مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. ع(١١٧)، ص ٨٣ – ١٢١.

بشري، صمويل تامر وسليمان، منتصر صلاح. (٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. م(٢٩)، ع(١)، ص ٤٨٧ – ٥٣٩.

بكر، محمد السيد وحميدة، ابراهيم عبدالرحيم. (٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج. مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس. ع(٤٥)، ص ١ – ٣٦.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦). التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعددة الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، ع(٤٠ + ٤١).

خليل، هناء كامل. (٢٠١٩). الميول المهنية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة الصف العاشر في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

راضي، عبود جواد. (٢٠١٧). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الاعدادية. مجلة كلية التربية – جامعة واسط. (٢)، ص ٥٣٣ – ٥٦٤.

السياغي، خديجة أحمد. (٢٠١٥). أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – جامعة دمشق. م(١٣)، ع(٢)، ص ١١ – ٣٦.

السيد، محمود علي. (٢٠١٧). أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بالنصفين الكرويين لطلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين. م(١٨)، ع(٢)، ص ١١ – ٤٧.

الشهري، عبدالرحمن بن سالم. (٢٠١٧). أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبرامسون. دراسات: العلوم التربوية – الجامعة الأردنية. م(٤٤)، ع(ملحق)، ص٢٤٧ – ٢٥٥.

ضامن، سوزان محمد وحسنين، اعتدال عباس وإبراهيم، نجلاء عبدالله. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون في عينة من طلاب التعليم الثانوي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس. ع(٣٨)، ص ١١٣ – ١٣٦.

محمد، صبحية أحمد. (٢٠١٩). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية – جامعة سوهاج. ج(٥٨)، ص ٤٩٧ – ٥٣٩.

المعجب، أسماء عبدالله والحبشي، نجلاء محمود. (٢٠١٩). أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. م(٣٥)، ع(٨)، ص ١ – ٢٨.

هيلات، مصطفى قسيم والفار، ختام سليم والقواسمي، سارة حامد. (٢٠١٥). أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان. رسالة التربية وعلم النفس: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود. ع(٤٩)، ص ١٩٩ – ٢١٩.

يوسف، سوزان عبدالفتاح وعرقوب، حمدي محمد والعجمي، عبدالعزيز دليم. (٢٠١٥). نظرية هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير ومدى ملاءمتها للطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. س(١٦)، ع(٥١)، ص ١ – ١٧.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والمترجمة:

Abu Hashem, Alseed. Muhammad. (2015). Thinking styles in light of Sternberg's theory: a comparative study between two Egyptian and Saudi samples. Education and Psychology Message - Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, King Saud University. P. (48), pp. 77-102.

Abu Samaha, Kamal Kamel. (2007). Teaching thinking: foundations, justifications, and Styles. Education Magazine - Qatar National Committee for Education, Culture and Science. Q. (36), No. (162), pp. 164-171.

Ahmed, Somaya Ali. (2015). The distinctive thinking styles of secondary school students in light of the pattern of cerebral dominance and some demographic variables. Journal of the Faculty of Education - Menoufia University. P. (30), p. (1), p. 173 -234

Ahmed, Somaya Ali. (2020). Thinking styles in light of Harrison and Bramson theory among secondary and university students. Journal of the Arabian Gulf Message: The Arab Bureau of Education for the Gulf States, Q. (41), P. (158), pp. 57-76.

Al-Azami, Laila Abdel-Razzaq and Monkhi, Zakia Hamid. (2015). The development of thinking styles in adolescents. Journal of Educational and Psychological Sciences: Iraqi Association for Educational and Psychological Sciences. P. (117), pp. 83-121.

Almohjab, Asmaa Abdullah and Al-Habashi, Naglaa Mahmoud. (2019). Thinking styles and their relationship to social intelligence among gifted female students at the secondary stage. Journal of the Faculty of Education - Assiut University. M (35), p. (8), pp. 1-28.

Al-Sayaghi, Khadija Ahmed. (2015). Thinking styles among high school students in Taiz Governorate in the Republic of Yemen according to a number of variables. Journal of

the Association of Arab Universities for Education and Psychology - Damascus University. M (13), p. (2), pp. 11-36.

Alseed. Mahmoud Ali. (2017). Thinking styles and learning styles and their relationship to the hemispheres of university students. Journal of Educational and Psychological Sciences - University of Bahrain. M(18), p (2), pp. 11-47.

Al-Shehri, Abdul Rahman bin Salem. (2017). The patterns of thinking prevailing among secondary school students in the Qurayyat governorate according to the theory of Harrison and Bramson. Studies: Educational Sciences - University of Jordan. M (44), A (Supplement), Pg. 247-255.

Bakr, Mohamed El-Sayed and Hamida, Ibrahim Abdel-Rahim. (2016). The preferred thinking styles of a sample of Al-Jouf University students in the light of the Sternberg model. Psychological Counseling Journal - Psychological Counseling Center at Ain Shams University. P. (45), pp. 1-36.

Beceren, B. Ö., & Özdemir, A. A. (2010). The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2131-2136.

Bushra, Samuel Tamer and Suleiman, Montaser Salah. (2013). Thinking styles and their relationship to anxiety and violence among university students: a predictive study. Journal of the Faculty of Education - Assiut University. M (29), p. (1), pp. 487-539.

Damen, Suzan Muhammad and Hassanein, Ehtidal Abbas and Ibrahim, Naglaa Abdullah. (2017). Psychometric properties of the Harrison and Bramson Thinking Styles Scale in a sample of high school students. Journal of the College of Education in Ismailia - Suez Canal University. P. (38), pp. 113-136.

Cano-Garcia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. Educational Psychology, 20(4), 413-430.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional children, 63(3), 295-312.

Habib, Magdy Abdel Karim. (1996). Self-control and innovative traits associated with multidimensional thinking among undergraduate students, Journal of Psychology, General Book Authority, p.(٤٠ + ٤١).

Harrison, A. F., & Bramson, R. M. (1982). Styles of thinking: Strategies for asking questions, making decisions, and solving problems. Anchor Books.

Heilat, Mustafa Kassem and Al-Far, Khitam Salim and Al-Qawasmi, Sarah Hamed. (2015). Thinking styles and their relationship to happiness among gifted students at the Jubilee School in Amman. Education and Psychology Message: The Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, King Saud University. P. (49), pp. 199-219.

Hu, X., & Cheng, S. (2019). Thinking styles predict religious belief among subgroupings of university students. Journal of Beliefs & Values, 40(1), 77-87.

Jones, M. S. (2006). Thinking style differences of female college and university presidents: a national study. Huntington. West Virginia. Marshall University. College of Education and Human Services

Khalil, Hana Kamel. (2019). Professional tendencies and their relationship to thinking styles among tenth graders in Gaza Governorate. A magister message that is not published. Al-Quds Open University, Palestine.

Mohamed, Sobhia Ahmed. (2019). Thinking styles in the light of Sternberg's theory and its relationship to enjoying life among female university students. Educational Journal - Sohag University. C (58), pp. 497-539.

Rady, Aboud Jawad. (2017). Thinking styles in the light of Harrison and Bramson theory and its relationship to some variables among middle school students. Journal of the College of Education - University of Wasit. (2), pp. 533-564.

Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. Educational leadership, 52(3), 36-40.

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

Youssef, Suzan Abdel-Fattah and Arqoub, Hamdi Muhammad and Al-Ajmi, Abdulaziz Dulaim. (2015). Harrison and Bramson's theory of thinking styles and their suitability for students with learning difficulties in mathematics. The World of Education: The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development. Q (16), p. (51), p. 1-17.

Zhu, C., & Zhang, L. F. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. Educational Psychology, 31(3), 361-375.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal